Roman ŠVAŘÍČEK
Klára ŠEĎOVÁ a kol.

KVALITATIVNÍ VÝZKUM V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

portál

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Švaříček, Roman
Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry
/ Roman Švaříček, Klára Šeďová a kol.. – Vyd. 1. – Praha :
Portál, 2007. – 384 s.
ISBN 978-80-7367-313-0

37.012 * 303.022
– pedagogický výzkum
– kvalitativní výzkum
– učebnice

37 – Výchova a vzdělávání [22]
37.016 – Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice [22]

Univerzita Karlova v Praze
Knihovna společenských věd
Praha 5 - Jinonice
K

Recenzovali: prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., doc. RNDr. Jan Hendl, CSc.

© Roman Švaříček, Klára Šeďová, Tomáš Janík, Ondrej Kaščák, Marcela Miková, Kateřina Nedbálková, Petr Novotný, Martin Sedláček, Jiří Zounek, 2007

Portál, s. r. o., Praha 2007

ISBN 978-80-7367-313-0

Obsah

Předmluva aneb Jak číst tuto knihu 9

ČÁST I
Jak provádět kvalitativní výzkum 11

1 Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska . . 12
1.1 Definice kvalitativního přístupu 13
1.2 Současné chápání kvalitativního přístupu v pedagogice 17
1.3 Silné a slabé stránky výzkumných přístupů 22
1.4 Kvalitativní versus kvantitativní? Kombinace přístupů 25
1.5 Shrnutí 26

2 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu 28
2.1 Tři náhledy na kritéria 30
2.2 Pravdivost a platnost výzkumu 31
2.3 Spolehlivost 39
2.4 Etické dimenze výzkumu 43

3 Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování 51
3.1 Fáze kvalitativního výzkumu a jejich plánování 53
3.2 Stanovení cílů výzkumu 62
3.3 Vytvoření konceptuálního rámce 64
3.4 Definování výzkumných otázek 69
3.5 Rozhodnutí o metodách 72
3.6 Shrnutí 81

4 Designy kvalitativního výzkumu 83
4.1 Zakotvená teorie 84
4.2 Případová studie 96

4.3 Etnografie (Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum) ... 112
4.4 Biografický design ... 126

5 Metody sběru dat ... 142
5.1 Zúčastněné pozorování ... 142
5.2 Hloubkový rozhovor ... 159
5.3 Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor ... 184
5.4 Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat ... 192
5.5 Triangulace ... 202

6 Analýza kvalitativních dat ... 207
6.1 Charakter kvalitativních dat a kvalitativní analýzy ... 207
6.2 Jak na to? ... 211
6.3 Shrnutí ... 247

7 Psaní napříč kvalitativním výzkumem ... 248
7.1 Proces psaní odborného textu ... 249
7.2 Psaní o kvalitativním výzkumu ... 251
7.3 Psaní pro publikaci ... 254
7.4 Spolupráce nad psaním ... 256
7.5 Závěrem ... 257

ČÁST II
Příklady provedených kvalitativních výzkumů ... 259

8 ICT a moc před tabulí ... 260
8.1 Učitelská moc a její báze ... 260
8.2 Technologie a moc? ... 263
8.3 Metodologie výzkumného šetření ... 264
8.4 Učitelé a technologická inovace ... 266
8.5 Moc jako problém? ... 269
8.6 Strategie práce s mocí ... 273
8.7 Procesualita a transformace ... 283
8.8 Závěrem ... 285

9 Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie ... 287
9.1 Teoretický kontext studie, proč je ředitel školy zajímavým výzkumným problémem? ... 288
9.2 Metodologické poznámky ... 291
9.3 Výzkumná zjištění a analýza ... 295
9.4 Závěrem ... 311

10 Přechodové rituály v mateřské škole ... 312
10.1 Teoretický rámec výzkumu ... 312
10.2 Téma výzkumu ... 314
10.3 Předmět výzkumu ... 315
10.4 Organizace výzkumu ... 317
10.5 Výzkumná zjištění a analýza ... 319
10.6 Rituály oddělení ... 319
10.7 Rituály pomezí ... 324
10.8 Rituály sloučení ... 328
10.9 Závěrem ... 332

11 Zkoumání konstrukce identity učitele ... 335
11.1 Kdo je učitelem expertem? ... 336
11.2 Metoda životní historie ... 337
11.3 Účastníci výzkumu ... 338
11.4 Začínající učitel ... 339
11.5 Čas rozhodnout se: hledání profesní a sociální identity ... 345
11.6 Identita progresivního učitele ... 346
11.7 Identita experta ... 350
11.8 Shrnutí ... 352

Literatura ... 356
Summary ... 371
O autorech ... 373
Rejstřík ... 375

Předmluva aneb Jak číst tuto knihu

Tato kniha je výsledkem týmové práce názorově spřízněných autorů, kteří prezentují určitý pohled na kvalitativní přístup v pedagogice, přičemž tento pohled nepovažujeme za jediný možný. Rozmanitost v metodologických přístupech, tak jak je používají a prezentují různí autoři, naopak chápeme jako důležitý inspirační zdroj. Zároveň však chceme ukázat, že kvalitativní výzkum není jen záležitost výzkumníkova talentu, intuice a neustálé improvizace, nýbrž že má své ustálené a systematizované postupy. Jak napovídá podtitul knihy, kvalitativní výzkum je hra, jež může bavit všechny hráče jen tehdy, budou-li respektovat několik výchozích pravidel. Tato pravidla se pokoušíme čtenářům zpřístupnit na následujících stranách.

Knihu jsme rozdělili do dvou částí: První je metodologická, kde popisujeme celý proces kvalitativního výzkumu od prvního nápadu přes výběr výzkumného designu, sběr dat, jejich analýzu a interpretaci až k napsání výzkumné zprávy. Dikce této části knihy je didaktická – přejeme si, aby sloužila jako učebnice, která ukazuje začínajícím kvalitativním výzkumníkům směr, kudy se vydat, a provádí je přes základní body celého výzkumného procesu. Didaktičnost a návodnost, ke které vědomě směřujeme, nás nutně vede k některým zjednodušením, jednotlivé návody je proto možné chápat jako žebřík, který může odhodit ten, kdo po něm vystoupal.

Druhá část knihy představuje čtyři empirické kvalitativní studie, z nichž každá odpovídá jednomu z typů kvalitativních výzkumných designů popisovaných v metodologické části. Uvedené studie považujeme za příklad dobrých kvalitativních výzkumů a domníváme se, že pomohou čtenáři, aby si vytvořil obrázek o tom, k jakým konkrétním výsledkům mohou všechny ty pracné procedury popisované v metodologické části směřovat.

Náš „návod", jak číst tuto knihu, je možná trochu překvapivý: Začněte číst odzadu. Domníváme se, že prodírání se houštím metodologických pouček první části se velmi usnadní, pokud bude mít čtenář předem komplexní představu o možných výstupech, kterou získá pročtením druhé části. Druhá,

snad ještě důležitější, rada zní: Paralelně se čtením provádějte vlastní – třeba jen cvičný – výzkum. Z vlastní zkušenosti víme, že mnoho metodologických tezí zní člověku, který sám nemá s vedením výzkumu žádnou zkušenost, zcela nesrozumitelně, nebo naopak banálně. Naučit se metodologii jen z knihy je nemožné, vlastní činnost je zde zásadní, a proto má naše publikace ambici být průvodcem aktivního a zvídavého výzkumníka, nikoli encyklopedií, z níž je možné připravit se ke zkouškám. Zároveň se přimlouváme za to, abyste si dovolili luxus dělat chyby, vracet se k nim a korigovat je. Prozkoumání slepé uličky je podle nás jedním z nejúčinnějších didaktických nástrojů. Proto také v této publikaci, která je protkána mnoha konkrétními příklady z výzkumu především na poli pedagogických věd, prezentujeme kromě „dobrých" příkladů i příklady „špatné", aniž bychom se jim chtěli nějak vysmívat. Dobré příklady ukazují cestu, kterou se můžeme bez obav vydat, špatné příklady cestu, kterou už někdo před námi prozkoumal a ukázal ji jako zavádějící.

Tímto bychom chtěli poděkovat všem studentům, kteří se zúčastnili našich kurzů kvalitativního výzkumu na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně: jednalo se o prezenční kurz v rámci magisterského studia pedagogiky a sociální pedagogiky a dále o e-learningový kurz pro doktorské studenty. Při vedení těchto kurzů jsme jednak byli nuceni systematizovat svoje, mnohdy latentní, metodologické znalosti, jednak jsme dostali skvělou příležitost vidět příští badatele, jak se učí dělat kvalitativní výzkum. Z chyb i pokroků, které v rámci výuky učinili, jsme se velmi poučili a řadu z nich prezentujeme jako příklady z výzkumu v první části knihy.

Rovněž chceme vyjádřit dík recenzentům této knihy, Janu Hendlovi a Peteru Gavorovi, jejichž připomínky napomohly zkvalitnění celého textu. V neposlední řadě potom děkujeme našim kolegům z domovského pracoviště, Ústavu pedagogických věd FF MU, kteří nás podporovali a umožnili nám růst a učit se.

Brno, červen 2007 *Roman Švaříček, Klára Šeďová*

ČÁST I

Jak provádět kvalitativní výzkum

1 Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska

Roman Švaříček

Tato úvodní kapitola je orientovaná na vymezení kvalitativního přístupu v sociálních vědách. Při vysvětlování jsou popisovány základní epistemologické otázky, které ovlivnily a stále ovlivňují současnou podobu kvalitativního zkoumání. Abychom postihli hlavní charakteristiky kvalitativního výzkumu, porovnáváme jeho hlavní výhody v komparaci s popisem silných stránek kvantitativního přístupu. Oba základní přístupy ke zkoumání sociální a pedagogické reality však nevymezujeme jako protikladná paradigmata, ale jako komplementární přístupy.

Ačkoli by se mohlo zdát, že studium teoretických východisek kvalitativního přístupu je přínosné pouze pro zkušené badatele, je tomu právě naopak. Vzdělávání se v epistemologických základech je vhodné zejména pro ty, kteří nemají zkušenosti s empirickým výzkumem. Teoretické debaty o přístupech a paradigmatech jsou součástí metodologické přípravy badatelů a mohou prohloubit kvalitu takřka každého výzkumu.

MacDonald (cit. podle Bridges, 2003) kdysi prohlásil, že kvalitativní výzkum je beletrie psaná pod přísahou. Neexistuje důležitější epistemologická otázka, než *Co je tato přísaha? K čemu jsme jako badatelé zavázáni a proč?* V metodologických úvahách nad výzkumem provedeným v rámci kvalitativního přístupu je nadmíru důležité vědět, kdo provádí výzkum, jaká jsou jeho výchozí stanoviska, za jakým účelem realizuje výzkum a jak prováděl analýzu dat. Teprve poté můžeme posuzovat kvalitu daného výzkumu, přičemž nás nezajímá osobnost autora výzkumné zprávy, ale jeho způsob argumentace. Úvahy nad tím, jaká je naše výchozí pozice by podle nás měly tvořit první krok na cestě kvalitativního zkoumání.

1.1 Definice kvalitativního přístupu

S odstupem času lze v sociálních vědách sledovat jistý vývoj v náhledu na kvalitativní a kvantitativní metodologický přístup: teprve s rozvojem některých metodologických škol (interpretativismus, interakcionismus) došlo k vyhraňování teoretických východisek kvantitativního a kvalitativního přístupu. Posléze si kvalitativní přístup získal určité uznání a oba přístupy byly nazírány jako soupeřící paradigmata. I tento náhled byl opuštěn a obě metodologie jsou nahlíženy jako odlišné strategie, nikoli však soupeřící. To byl počátek cesty k dnešní snaze o kombinaci obou přístupů s cílem využít silných stránek obou metodologií.

Přestože v současné době badatelé nemusí zdůvodňovat svébytnost kvalitativního výzkumu, či dokonce bojovat za jeho uznání, i dnes panuje velká terminologická rozrůzněnost v definování termínu kvalitativní přístup. Prakticky každá definice zdůrazňuje jiný znak kvalitativního výzkumu jako zásadní odlišující aspekt. Postupně si tedy projdeme definice, které staví na metodě sběru dat, na použité metodě usuzování, na typu dat a na způsobu analýzy. Následně podáme takovou definici kvalitativního přístupu, která se snaží zohlednit všechny důležité charakteristiky kvalitativního přístupu.

Definice podle použité metody sběru dat

Někteří autoři vymezují kvalitativní výzkum proti kvantitativnímu na základě použitých metod (Payne, Paynová, 2004). Zjednodušeně řečeno, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor. Takovéto pojetí vede ke značnému zjednodušení odlišností obou metodologických přístupů, například rozhovor můžeme s úspěchem použít v obou zmiňovaných výzkumných přístupech, záleží však na jeho účelu a podobě. Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup).

Pokud použijeme statisticky reprezentativní vzorek v kvantitativní metodologii, můžeme tvrdit, že poměry a vztahy, které jsme objevili v tomto vzorku, jsou zobecnitelné například na celou populaci českých učitelů. To samozřejmě (přes snahu některých badatelů v závěrech jejich prací) za použití kvalitativní metodologie tvrdit nelze. Výstižně to komentuje americký sociolog Blau: „Kvantitativním výzkumem nelze vlastně zjistit nic více než to, co

jsme ‚kvalitativně' předem věděli, ale o čem jsme pouze nevěděli, jak je ‚to' v populaci rozloženo, distribuováno" (Blau, cit. podle Petrusek, 1993, s. 120). Podobný názor má Thomas (2003), podle kterého kvalitativní výzkum neporovnává jedince a události prostřednictvím termínů míry a množství.

Příkladem může být Bendlův článek (2002), kde je prezentován poměrně častý způsob výzkumu. Respondentům je položena otevřená otázka: *„Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni?"* (Bendl, 2002, s. 353), která je analyzována kvantitativními statistickými metodami.

Domníváme se, že výzkum je mnohem více než jen sběr dat (souhlasně Henwoodová, Pidgeon, 1999), jak dokládáme na mnoha místech této knihy, a proto definovat kvalitativní výzkum jen podle metody sběru dat považujeme za nedostatečné.

Definice podle metody usuzování

Tyto definice vycházejí z toho, že kvalitativní metodologie je založená na indukci, zatímco kvantitativní metodologii můžeme nazvat deduktivní, logicko-deduktivní nebo hypoteticko-deduktivní.

Indukce je obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která **přesahuje** informace (empirického původu) ve východisku.[1] Jelikož induktivní závěry překračují informace obsažené v datech, dokážeme prostřednictvím indukce vytvářet obecné zákony. Oproti tomu deduktivní závěr obsahuje informace menší nebo shodné s informacemi v předpokladech (Clark, 2000). Indukce je založená na principu opakování. Opakované případy ospravedlňují k přijetí určitého obecného pravidla či zákona. Při induktivním postupu odvozujeme ze singulárních výroků tvrzení obecného univerzálního charakteru, které má ovšem **pravděpodobnostní povahu**, neboť singulární výroky nepopisují všechny možnosti.[2]

Takovéto definice opět zjednodušují oba výzkumné přístupy. Když se podíváme na klasického zástupce kvalitativního přístupu, na zakotvenou teorii (Strauss, Corbinová, 1999), uvidíme, že je zde použito hned několik metod

[1] Druhy induktivního usuzování jsou indukce enumerační, indukce eliminační, reduktivní usuzování, statistické usuzování. Viz například Szymanek (2003).

[2] Pravděpodobnost je zde chápána jako míra možnosti, jistoty. Laplaceova apriorní definice zní: „Pravděpodobnost jevů je počet případů příznivých dělený počtem všech (stejně možných) případů." (Laplace, cit. podle Kerlinger, 1972, s. 125) Obvykle se kvantifikuje vyjádřením stupně možnosti uskutečnění jevu, a to číslem v rozsahu mezi 0 a 1. Hodnota 0 vyjadřuje nemožnost, hodnota 1 vyjadřuje jistotu.

logického usuzování. Konkrétně nejen indukce, která je hlavním logickým postupem, ale také abdukce a dedukce. Abdukce je metoda, která spojuje jednotlivost s celkem. Vědec přemýšlí nad systémem faktů a na základě toho udělá tzv. tvořivý skok a prohlásí: „To vše by do sebe zapadalo, kdyby hypotéza H byla pravdivá." Dalším logickým postupem usuzování je dedukce. Projekt výzkumu se (nejen) u zakotvené teorie neskládá toliko ze dvou částí, sběru dat a jejich analýzy, ale několikrát se opakuje fáze pozorování, rozhovorů a kódování, a proto zde může být uplatněna metoda dedukce.

Každý výzkumník, který prováděl nějaký kvalitativní výzkum jistě ví, že nepoužíval pouze metodu indukce, ale neustále střídal úroveň dat a teorie, indukce a dedukce.

Definice podle typů dat

Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem. Někteří autoři tento znak považují za hlavní rozlišující rys kvalitativního a kvantitativního přístupu. Takovéto pojetí je zjednodušením Dismanovy definice, ve které se mimo jiné lze dočíst, že kvalitativní přístup „je nenumerické šetření" (Disman, 1998), kdy pracujeme se slovy. Pro začínající badatele je často tato definice jedinou, o kterou se opírají, což vede k tomu, že o výzkumu používajícím data z rozhovoru automaticky tvrdí, že jde o kvalitativní výzkum. Hovoří se tak o kvalitativních datech (slova, nikoli čísla), ale zapomíná se na to, za jakým účelem a jakým způsobem byla data získána (zda standardizovaným, či polostrukturovaným rozhovorem). Pokud bychom takovou definici brali jako dostatečnou, mohli bychom dospět k myšlence, že jediným dalším rysem kvalitativního výzkumu je malý počet respondentů výzkumu. To je však zcela mylný názor, který zdaleka nepostihuje hlavní rysy kvalitativního přístupu.

Definice podle způsobu analýzy dat

Poslední skupina definic spatřuje hlavní rys kvalitativního přístupu ve způsobu analýzy dat. Takové definice říkají, že pomocí kvalitativního přístupu můžeme získat nejenom jiná data (terénní poznámky, dlouhé výpovědi respondentů), ale že tato data musíme analyzovat a interpretovat jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup, a díky tomu získáme zcela jiné typy závěrů.

Analýza dat v kvalitativním přístupu je odlišná od analýzy v kvantitativním přístupu, kde aplikujeme předem zřízené kategorie k datům podle pevných pravidel. Kvalitativní analýza a interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků. Konopásek (2007) interpretaci dat připodobňuje ke čtení a psaní stále nových textů (dat). Za kvalitativní analýzu tedy nelze považovat takové výzkumné zprávy, které jako výsledek analýzy konstatují, že pět učitelů hodnotí učebnici kladně a deset ji kritizuje kvůli vysokým nárokům na žáky. V takovém případě se jedná o kvantifikaci dat, na kterou mnozí metodologové upozorňují začínající kvalitativní výzkumníky: „Termínem *kvalitativní výzkum* rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Ve skutečnosti je termín *kvalitativní výzkum* zavádějící, protože to pro každého může znamenat něco jiného. Někteří badatelé shromažďují údaje prostřednictvím rozhovorů a pozorování – což jsou metody obvykle spojované s kvalitativním výzkumem. Ovšem potom klasifikují své údaje způsobem, který umožňuje jejich statistickou analýzu. Tím vlastně kvantifikují kvalitativní data." (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10) Podívejme se na příklad takové kvantifikace.

Příklad z výzkumu 1.1

Kasáčová (2006) v článku Reflexie študentov učiteľstva z pohľadu kvalitatívneho výskumu prezentuje výsledek výzkumu, který použil metodu tematické kresby a dvou verbálních technik. Sama analýza však ukazuje kvantifikaci výpovědí studentů („Študenti zaujali rolu študenta s pozitívnymi pocitmi 15krát, negatívnymi 4krát, rolu učiteľa zaujali s pozitívnymi pocitmi 41krát, s negatívnymi 8krát... /s. 69/, „Skupina študentov s učiteľstvom ako primárnou voľbou priradila svojim výrokom pozitívny postoj mierou 32 bodov a negatívny mierou 2 body. Ani v jednom prípade nezaujali neutrálny postoj" /s. 65/). Kvantifikace se pak významně projevuje ve shrnutí v závěru výzkumu („Zakončenia v inventári nedokončených viet v skupine so sekundárnou – náhradnou voľbou sa častejšie vyznačujú..., vyskytuje sa v nich viac vyjadrení o rodičoch..., celkový počet negatívnych pocitov pri výpovediach je nižší u študentov..." /s. 77/). Kvantifikace v takovýchto případech ubírá na síle kvalitativního výzkumu, který takto nezjišťuje hlubší vhledy do zkoumané situace.

Někteří autoři používají metaforické a romantizující vyjádření ke zdůraznění důležitosti analýzy, transformace, opětovného čtení, syntézy a interpretace. Popisují tak procesy, ke kterým existuje spousta rad, ale žádný návod či recept (Patton, 2002). V šesté kapitole chceme ukázat, že interpretace není uměleckou kontemplací nad sebraným materiálem, ale náročnou činností, při které je nezbytné dodržovat mnohá pravidla.

Závěrem tedy můžeme vyvodit následující definici kvalitativního přístupu, která zohledňuje všechny důležité rysy:

> *Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*

Některé části této definice s přihlédnutím k pedagogickým vědám rozebereme na následujících stranách.

1.2 Současné chápání kvalitativního přístupu v pedagogice

Nejprve se budeme zaobírat dvěma vymezeními pedagogiky, posléze již přímo kvalitativním přístupem, a to hodnotovou neutralitou, naivními vědci, jazykem, sociálním aparátem a strukturou, pohledem reportéra, subjektivitou a dialogičností.

Kdyby chtěl někdo poznat některý z pedagogických systémů, například alternativní koncepci Marie Montessoriové, vyšel by z toho, na jakých předpokladech tento systém stojí, čili jaké jsou jeho základní principy. Poté by zkoumal, jaké prostředky k tomu Montessoriová používala a zda to bylo adekvátní, či nikoli vzhledem k výchovným a vzdělávacím **cílům**.

Takto shodně by měla podle Brezinky (2001) postupovat i věda o výchově: nezkoumat prostředky výchovy a vzdělávání **osamoceně**, ale vždy s ohledem na schopnost vytvořit požadovaný pedagogický efekt (na cíl výuky). Právě věda o výchově má mandát na to, aby odhalila ty zákonitosti, které se mohou použít k plánování výchovy či ke kritice edukační reality. Je to hledání příčin úspěchu či neúspěchu výchovy.

Zkoumat výchovné a vzdělávací procesy s ohledem na cíle edukace je první vymezení pedagogiky. Druhé, obecnější, vychází z pojetí sociálních věd, mezi něž patří i pedagogika. Je to vymezení vycházející z nemožnosti vyhnout se hodnotovým soudům (normativním soudům se samozřejmě vyhnout lze a je to nezbytné). Pedagogika, jako jedna ze sociálních věd, **není hodnotově neutrální**. Pedagogičtí odborníci nejsou čiré zrcadlo, v němž se dokonale odráží

Univerzita Karlova v Praze
Knihovna společenských věd
Praha 5 - Jinonice

sociální situace, nejsou hodnotově neutrální (Henwoodová, Pidgeon, 1999) a nejsou nezávislí na zkoumané skutečnosti (Shipman, 1997). Při interpretaci musí badatel rozlišovat a hodnotit intencionální jevy. Tedy dávat jevům a jednání zkoumaných aktérů takové významy, které jsou pro výzkumníka (vědce) adekvátní a pochopitelné, a navíc jsou zpětně převoditelné. Bez hodnocení se vědy o člověku nemohou obejít. Jak uvádí Denzin (2001), badatelé se nemohou vyhnout svým prekonceptům, které utváří hermeneutický kruh interpretací, jehož se nelze nikdy zbavit. Zamlčeným předpokladem je opuštění objektivistické pozice – realita už od doby Kanta není chápána jako nezávislá na lidském subjektu. Realita ve své totalitě není objektivní skutečností, ale je výtvorem racionálního subjektu. Důležitou rolí badatele však stále zůstává systematické a precizní zkoumání, jasnost vyjadřování, verifikovatelnost, kritičnost k vlastním závěrům a vlastním kognitivním a hodnotovým předpokladům. Podobně i účast na vědeckém diskurzu a vědomí odpovědnosti vůči aktérům a čtenářům.

Kvalitativní přístup v sociálních vědách proto vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality. Aktéři jsou odborníky na sociální situace, které prožívají, jsou **naivními vědci**. Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři (Denzin, Lincolnová, 2005). Toto hledisko je důležité především v kvalitativním výzkumu a Bryman (1998) jej nazývá „pohled z perspektivy subjektu", což značí popis všedních detailů každodenní reality, chápání chování a významu v sociálním kontextu, důraz na čas a proces. Lidé jsou zkoumáni v **přirozeném prostředí**, přičemž můžeme rozlišit dvě perspektivy úhlu pohledu: **emic** perspektiva zachycuje význam událostí z pohledu jedince, zatímco **etic** perspektiva postihuje pohled jiné skupiny, pohled obecnější a mezikulturní.[3]

Výzkumný terén není brán jako samoobsluha s daty, kde si různě zaměření zákazníci vybírají zboží podle chuti. Dochází k přechodu k modelu spolupráce. Účastníci se v různé míře podílejí na tvorbě závěrečných výsledků výzkumu.[4] Tento přechod lze ilustrovat na změně pojmenování subjektu výzkumu: od respondenta k **účastníkovi** (*participant*). Rubin a Rubinová (2005) zavádějí například termín partner rozmluvy (*conversational partner*).

Abychom však mohli plně využít pohled účastníků, naivních vědců, musíme také studovat **jazyk** používaný aktéry situace. Sapir-Whorfova

[3] Etic a emic perspektiva se někdy označují jako Pikovo paradigma (Pike, 1954, cit. podle Keatingová, 2005).

[4] Podle některých metodologů je právě hlas účastníka výzkumu nejdůležitější pro získání důvěryhodnosti výzkumné zprávy (například Lincolnová, Guba, 1985, cit. podle Seale, 2004).

hypotéza říká: „Jazyk ovlivňuje naši zkušenost a tato slova ovlivňují vnímání a jednání" (Patton, 2002). Je to druh lingvistické teorie relativity a stal se jakýmsi antropologickým axiomem. Nikdo nemůže porozumět určité kultuře bez porozumění jazyka této kultury, protože lidé používající jiný jazyk odlišně přemýšlejí. Mnoho kvalitativních badatelů v edukačních vědách se domnívá, že podobná kognitivistická hypotéza a její možné důsledky se týkají pouze studia amerických indiánů či hráčů počítačových her. Opak je pravdou, neboť pedagogická teoretická literatura (na kterou jsou badatelé spíše uvyklí) používá odlišný jazyk než učitelé v praxi. Učitel tak může badateli tvrdit, že se nebojí efektu vyhoření, protože si pod tímto termínem představuje něco jiného než Průcha či Henning s Kellerem. Například oproti hackerům používají učitelé snadno srozumitelný jazyk, ale významy termínů se v mnohém odlišují od významů, které těmto slovům přikládá diskurz odborné literatury.

Příklad z výzkumu 1.2

Určitě si každý povšimne, že v pedagogice existuje jakýsi „zvláštní" vztah mezi teorií a praxí. Čeho si možná nevšimne na první pohled, je to, že obě tyto sféry používají jiné termíny. Když jsem prováděl výzkum tvořivého procesu v prostředí třídy na ZŠ, jedna z takových základních hypotéz z odborné literatury byla, že učitelé nemají rádi tvořivé žáky, protože ti jsou často velice aktivní, mnohdy dokonce vyrušují v hodině. Při rozhovorech s učiteli jsem se ptal, které tři žáky ve třídě považují za nejtvořivější. Určili však jiné žáky než ty, které jsem označil za nejtvořivější pomocí dvou projektivních testů tvořivosti. Když jsem se tedy ptal na nejvíce rušivé žáky, předpokládal jsem, že dostanu od učitelů jména tvořivých žáků. Opět však učitelé řekli jména jiných žáků. Vyptával jsem se dále, až jsem zjistil, že většina učitelů ztotožňuje tvořivost s inteligencí, pečlivostí, šikovností, nadšením pro předmět nebo aktivitou. Pochopení termínu učiteli se tedy odlišovalo od významu, který můžeme najít v běžné učebnici. Následkem je, že učitelé od sebe nedovedou rozlišit pojmy tvořivost, originalita a spontaneita a neidentifikují tvořivé žáky (podle diskurzu vědy) ve své třídě. Za tvořivé považují pečlivé a snaživé žáky: ti žáci, kteří se neustále hlásí, kteří mají pečlivě odevzdané úkoly či projekty.

Zdroj: Švaříček, 2004a

Úkolem badatele je tedy vypátrat, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání. Nestačí se jednajícího člověka pouze zeptat, protože aktéři sami nejednou jednají neuvědoměle nebo

své pohnutky nedovedou ozřejmit. Proto je třeba, aby vědec byl schopen odlišit manifestní a latentní význam jednání.[5]

Začínající badatelé však zpravidla zůstávají u popisu toho, jak jednal jeden účastník, co si myslel a proč. Jak připomíná Silverman (2004), badatelé si zapomínají klást jednu podstatnou otázku, která odlišuje vědu od novinářské praxe. Je to otázka *Kde se bere pohled účastníka?* Sociální vědu ani tak nezajímá, proč se nějaký jedinec choval určitým způsobem, jaká byla jeho osobní motivace, ale co jej přimělo, aby tak jednal. Podstatou sociálních věd by mělo být objevit **sociální aparát**, který stojí za situací (Sacks, 1992, cit. podle Silverman, 1998), či **sociální strukturu** (Mills, 2002). Výzkumník by tedy měl zjistit a pojmenovat, jak k jevům došlo a jak proběhly. Smyslem kvalitativního výzkumu by nemělo být podávat svědectví o tom, jak těžký život paní Marcela prožila, ani jak Karel spáchal sebevraždu. Cílem zkoumání v sociálních a pedagogických vědách „by měl být výklad struktury procesů uvažování, které zapříčiňují intencionální jednání, a schémat významů, do nichž tyto procesy a jejich výsledky zapadají" (Fay, 2002, s. 154). Vědec by tedy měl zpochybnit to, co je považováno za dané, a pochopit instituce, jichž jsou zkoumaní aktéři součástí. Způsob, jakým toto systematické úsilí může jít, ilustrujeme s pomocí následující ukázky.

Příklad z výzkumu 1.3

Ukázka pochází z výzkumného projektu studia role učitele v alternativní škole.
„Když je počet signálů od žáků nízký, zvládá učitelka svoji roli, protože stíhá uspokojit nízký počet požadavků. Učitelka je v klidu a v pohodě a podle svého nejlepšího vědomí a svědomí se může věnovat žákům, kteří vysílají signál, na nějž je nutné reagovat (problém s řešením úkolu, oprava chyb, nečinnost). Žáci, kteří mají problémy, pak mají možnost získat plnou pozornost učitelky, která jim pomáhá návodnými otázkami a povzbudivým tónem. Žáci, kteří opravují chyby, pak mají možnost pracovat pod vedením učitelky tak, aby se jim povedlo chybu odstranit.
Když je počet signálů vysoký, učitelka svoji roli nezvládá, protože nestíhá uspokojit všechny požadavky ze strany žáků tak, jak by měla. Když se učitelka věnuje pečlivému vysvětlování problému jednomu žákovi, nemůže reagovat na požadavky dalších žáků. Reakce žáků na toto jednání se liší podle individuality žáka. Když je učitelka odmítne, odloží úkol, nebo se ho snaží dokončit i přes její odmítavý postoj. Najdou si řešení v knize, požádají spolužáka o radu nebo prostě úkol dokončí tak, jak si sami myslí, že je to správně. V posledním jmenovaném případě se žákovi buď podaří najít správné řešení, nebo udělá chybu, která je učitelkou odhalena, až když žák úkol odevzdá. Ztrácí tedy možnost okamžité práce s chybou."

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

[5] Manifestní význam je obsah či smysl jednání chápaný z pohledu aktéra, zatímco latentní význam znamená překročení perspektivy jednajících a udržení kritického odstupu badatelem.

Kdybychom vzali v úvahu připomínky Millse, Sackse a Silvermana, měli bychom si při čtení výzkumné zprávy položit tyto otázky: Jakou roli učitelka nezvládá, když je počet signálů vysoký? Jsou obě popisované fáze (nízký a vysoký počet signálů) podmíněny lineárním průběhem hodiny (začátek hodiny: zadání, vypracování, konec hodiny: odevzdání úlohy)? Jsou fáze podmíněny konvergentním zadáním úkolu? Proč by učitelka měla mít možnost okamžité kontroly chyby žáka? Dokáže se žák poučit z chyby, kterou neudělá, protože ho učitelka dovede ke správnému řešení? Co znamená, že se učitelka podle svého nejlepšího svědomí může věnovat žákům? Podobné otázky by měly vést výzkumníky k tomu, aby byli schopni objevit skryté mechanismy, na kterých je založena situace. Pokud badatel nehledá mechanismy, které platí v dané sociální struktuře, jeho výzkum je podoben práci novináře, jenž se dotazuje celebrity na její osobní život a její slova sepíše do podoby článku v novinách. To je poměrně častý omyl nejen začínajících badatelů, že ztotožňují 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 dat provedená výzkumníkem.

Kvalitativní výzkum dále stojí na známém poznatku, že platnost zkušenosti stoupá s mírou subjektivní účasti poznávajícího. **Subjektivita badatele** je vnímána jako přínos pro pochopení skutečnosti, čímž je uznána náročnost a přínos myšlení, neboť velcí badatelé se vyznačovali právě svojí subjektivitou: vymysleli vlastní problémy, které zkoumali vlastními metodami. Vědecká práce tak konečně dostává status náročného myšlenkového postupu, není již tedy mechanickou aplikací jedné metody.[6]

Další charakteristikou kvalitativního výzkumu je **dialogičnost**. Badatel se nejprve ponoří do studované reality, do životů zkoumaných subjektů, a tak získá hluboké pochopení studovaného jevu. Posléze provede analýzu a interpretaci dat a napíše výzkumnou zprávu, jež je syntézou zkušenosti a teorie. Finální podoba teorie tak získává dialogickou podobu, neboť zahr-

[6] Podle Morgana (2007) směřuje současný přístup sociálních věd k opuštění objektivity (kvantitativní přístup) a subjektivity (kvalitativní přístup). Výzkumníci tak spíše usilují o intersubjektivitu, která znamená pochopení problému nejenom badatelem, ale i vědeckou komunitou a těmi, pro které je výzkumná zpráva určena. Tento komunikativní přístup ke zkoumání reality je ovlivněn konstruktivismem a pragmatismem.

nuje mnoho hlasů: pohled badatele a účastníků výzkumu. Teorie je postavena na původních interpretacích a sděluje tak, co je za těmito sdělenými interpretacemi skryto.

1.3 Silné a slabé stránky výzkumných přístupů

Základním důvodem pro výběr výzkumného přístupu by měl být výzkumný problém a způsob, jakým k němu badatel přistupuje (viz kap. 3), neboť volba metodologického přístupu určuje podobu získaných výsledků.

Základní metodologické pravidlo v tomto ohledu zní, že je třeba přesně definovat **výzkumný problém** spolu se základní výzkumnou otázkou a jim na míru hledat vhodnou výzkumnou metodu. Neexistuje jedna metoda nebo jeden metodologický přístup stejně dobrý pro zkoumání veškerých pedagogických otázek.

Rozhodnutí o použití kvalitativní metodologie by tedy nikdy nemělo být prvním krokem vznikajícího výzkumného plánu.

1.3.1 Co dokáže kvantitativní výzkum

Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi. Logické usuzování je v kvantitativním přístupu deduktivní: na počátku je existující teoretické tvrzení, které je na základě precizní operacionalizace převedeno do hypotéz a následně ověřováno. Výstupem výzkumu je ověření určité hypotézy či teorie. Takto provedený výzkum umožňuje zobecnění získaných výsledků a formulování obecně platných pravidel. Pokud provedeme náhodný výběr a otestujeme hypotézu na náhodném reprezentativním vzorku, můžeme použít statistické testy významnosti.[7]

Výzkum s použitím kvantitativní metodologie se soustřeďuje hlavně na ověřování vztahů mezi proměnnými, nebo na zjištění, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují. Ještě před vlastním empirickým výzkumem je nezbytné znát proměnné a postup interpretace dat.

[7] Statistické testy významnosti nelze používat bez reprezentativního vzorku, jak ukazuje například Blahuš (2000). V článku autor ukazuje, co je a není statistická významnost a proč je lepší v některých případech použít nestatistické hodnocení velikosti rozdílu a vztahu.

Po provedení kvantitativního výzkumu na reprezentativním vzorku českých učitelů můžeme například oprávněně tvrdit, že ¾ českých učitelů ztotožňují význam termínu tvořivý s termíny inteligentní, výmluvný či aktivní, a proto se neshodnou na definici tvořivého žáka s definicemi v současné odborné literatuře (podle učitelů bude tvořivým žákem někdo jiný než podle projektivních testů tvořivosti). S takovou hypotézou však již přicházíme do výzkumu. Totéž tvrzení však nelze obhájit pouze po provedení kvalitativního výzkumu.

Lze si představit, že výzkumník bude sledovat takové proměnné, jako je tvořivá výuka učitele, jeho věk, pohlaví, délka praxe atd. Bude při tom vycházet z důkladné znalosti teoretické literatury týkající se tvořivosti a na základě toho vytvoří operacionální definici toho, jak vlastně tvořivost v rámci šetření rozpoznat a měřit (např. pomocí dotazníku pro žáky). Pokud se mu to podaří, může přinést tvrzení o tom, jaký podíl učitelů disponuje vysokou, střední a nízkou mírou tvořivé výuky a jak příslušnost k jednotlivým typům souvisí s věkem a pohlavím učitelů či délkou jejich praxe. Pokud při tom použije statisticky reprezentativní vzorek, může tvrdit, že poměry a vztahy, které objevil v tomto vzorku, jsou zobecnitelné na populaci českých učitelů.

Kvantitativní přístup je však nevhodný pro některá témata, neboť tento přístup může zásadním způsobem omezovat zkoumanou realitu. Podívejme se na následující příklad.

Příklad z výzkumu 1.4

Pro studium komunikačního klimatu středoškolské třídy zvolil Lašek přeložený dotazník Communication Climate Questionnaire (CCQ) z roku 1983. Dotazník obsahoval 17 tvrzení, ke kterým se žáci měli vyjádřit na pětistupňové škále. Výzkumný vzorek kvantitativního výzkumu činil 924 žáků, kteří nebyli vybráni náhodným reprezentativním výběrem. Žáci se měli vyjádřit k následujícím výrokům vztaženým ke svému učiteli: Tento učitel je přísný, poctivý, čestný; Tento učitel mi pomáhá porozumět jeho názorům, stanoviskům; Tento učitel má favorizované studenty.

Teoretický koncept, který byl výzkumem testován, dělil komunikační klima třídy na dva typy: defenzivní a suportivní. Výzkum dospěl k závěru, že komunikační klima nahlížené z perspektivy suportivních a defenzivních aktivit učitele významně závisí na délce učitelovy praxe ve škole (závislost je nepřímo úměrná).

Zdroj: Lašek, 1994

Výše zmíněný přístup k identifikaci školního klimatu je jedním z používaných přístupů již od sedmdesátých let 20. století. Kvalitativní badatelé by však namítli, že není možné pomocí připraveného dotazníku postihnout všechny

determinanty působící na klima třídy. Zadruhé by si kladli otázku, jak žáci rozuměli termínům přísný, čestný či poctivý učitel. Zatřetí by zkoumali, jak vypadá proces vývoje komunikačního stylu učitele. Mareš a Ježek (2006) připomínají, že kvalitativní přístup zkoumání školního klimatu je také vhodnější pro praktické využití výsledků.

1.3.2 Co dokáže kvalitativní výzkum

Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je **formulování nové hypotézy či teorie**, jak konstatuje již Smékal (1983, s. 56). Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se metody kvalitativního přístupu „...užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme."

Příklad z výzkumu 1.5

Jedním z prvních kvalitativních výzkumů, který zdůraznil vznik nové hypotézy, je Beckerova studie uživatelů marihuany z roku 1963. Becker jako stoupenec symbolického interakcionismu zjistil, že účinek marihuany závisí na tom, jaký význam a interpretaci uživatel prožitku udělí. Do té doby panoval názor, že požitek z drogy je přímo úměrný množství látek v ní obsažených. Podle Beckera je zážitek z užití marihuany ovlivněn specifickým způsobem, který závisí na naučení se tří kroků. Nejprve se uživatel musí naučit přijímat marihuanu takovým způsobem, aby se mohly objevit fyziologické projevy; naučit se rozpoznat tyto projevy a naučit se užívat si těchto projevů. Becker tak prokázal (jeho studie byla s úspěchem opakována), že vliv drogy není ovlivněn pouze chemicky, ale je sociálně konstruován na základě sdílené zkušenosti s jinými uživateli.

Zdroj: Becker, 1998

Příklad z výzkumu 1.6

Sdílení injekčních jehel při užívání drog je od začátku devadesátých let 20. století známé jako rizikový faktor při šíření HIV. V USA proto byly uskutečněny informační kampaně, aby uživatelé drog při nitrožilní aplikaci drogy používali nové jehly. Později provedené výzkumy potvrdily, že výrazně klesl počet jedinců sdílejících jednu jehlu, ale vysoký přenos HIV v rámci této populace neklesl. Zúčastněné pozorování uživatelů heroinu potvrdilo, že už nedochází ke sdílení jehel. Zároveň však přišlo s poměrně překvapivými informacemi, které vysvětlovaly vysoké procento přenosů HIV. Bylo totiž zjištěno, že existuje mnoho nepřímých možností k nakažení prostřednictvím výroby drogy a přípravy její aplikace (nádoby, tekutiny, nástroje). Kvalitativně orientovaný přístup s metodou zúčastněného pozorování tak přispěl k pochopení chování drogových uživatelů v souvislosti s HIV.

Zdroj: Macková a kol., 2005

Hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu však není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána. Při psaní práce by na to neměli výzkumníci v žádném případě zapomínat a měli by se vyvarovat výroků, které zobecňují uvedená tvrzení.

1.4 Kvalitativní versus kvantitativní? Kombinace přístupů

Kvantitativní a kvalitativní přístupy vycházejí z jiných epistemologických předpokladů, většinou zkoumají jiné problémy, používají jiné analytické postupy a dávají odlišné závěry. Tyto závěry však nejsou lepší, horší, ani soupeřící. Například při postupu použití kvalitativní metodologie a posléze kvantitativní metodologie, lze vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou na širokém vzorku. Pro doplnění a zjištění různých aspektů je možné použít oba přístupy.[8] Je tedy vidět, že nejsou soupeřícími programy. Výběr jednoho či druhého typu zkoumání by se měl řídit především **výzkumným záměrem**: napřed máme zkoumaný problém a teprve poté hledáme jeho řešení.

Ani jedna z obou metodologií **není paradigmatem**.[9] Tento termín zavedl do filozofie vědy Kuhn (1997) a použil ho k charakterizaci obsahových, nikoli formálních předpokladů vědy. Paradigmata jsou „obecně uznávané výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení" (s. 10). Klasickým příkladem je newtonovská fyzika, která byla vystřídána jiným paradigmatem až díky Einsteinově teorii

[8] Více o kombinaci přístupů a konceptu triangulace pojednáváme v podkapitole 5.5.

[9] Viz například Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 111), Hendl (2005, s. 21).

relativity (dalším příkladem je aristotelský systém dynamiky ve fyzice či ptolemaiovská astronomie). Paradigma je konkrétní řešení vědecké hádanky. Vývoj vědy je podle Kuhna následující: Ve fázi normální vědy existuje vůdčí paradigma, které je po fázi vědecké revoluce (kdy několik paradigmat soupeří o uznání) nahrazeno paradigmatem druhým.

Ačkoli nelze kvantitativní a kvalitativní metodologii označit za dvě paradigmata, můžeme na ně nicméně nahlížet jako na **dva rozdílné diskurzy** či **přístupy**. Diskurz je zde chápán jako strukturovaná forma myšlení, která obsahuje racionální argumentaci odrážející specifické problémy určitého oboru v určité době. Diskurzy jsou kulturně a historicky podmíněné systémy zásad, forem a pravidel sloužících ke komunikaci o pojmech, termínech, problémech a vědeckých otázkách (Foucault, 1994). Paradigma tvoří dvě části, zaprvé systém základních teoretických předpokladů, které jsou uznány v daném čase všemi členy vědecké komunity, a zadruhé systém konkrétních vědeckých problémů, které byly uspokojivě vyřešeny pomocí výše zmíněných teoretických předpokladů a můžeme je najít v učebnicích. Oproti paradigmatu je diskurz obecnější a má formální podobu racionální rozpravy o veškerých otázkách vědy i kultury. V kostce řečeno, diskurz je způsob (vědecké) argumentace řízené specifickými pravidly a obsahující specifické pojmy. Paradigma je konkrétní výsledek vědecké práce. Proto se nám zdá vhodnější mluvit o kvalitativní a kvantitativní metodologii jako o dvou odlišných přístupech, nikoli paradigmatech.

1.5 Shrnutí

Obrat ke kvalitativní metodologii bývá někdy dáván do souvislosti s celkovou změnou orientace ve vědách. Toulmin hovoří o čtyřech tendencích v moderních vědách druhé poloviny 20. století: návrat k ústnímu, ke specifickému (konkrétnímu), k místnímu a k časovému (viz Flick, 1999).

V této kapitole jsme se nejprve pokusili kritickým přehlédnutím různých charakteristických znaků kvalitativního přístupu nalézt vhodnou definici kvalitativního přístupu. Domníváme se, že pro kvalitativní přístup je charakteristické trojí vymezení: výběr tématu, analýza a interpretace dat a závěry výzkumu. Dále bylo cílem kapitoly ukázat, co vše podmiňuje kvalitativní výzkum, který se odehrává v procesu střídání sběru dat a jejich analýzy a interpretace. Na základě vymezených charakteristik, silných a slabých stránek kvalitativního výzkumu jsme dále ukázali, že kvalitativní a kvantitativní přístupy nejsou soupeřící paradigmata. Naopak, současný rozvíjející se proud pedagogického výzkumu toto silně reflektuje a snaží se oba přístupy kombinovat s cílem maximálně využít silných stránek obou metodologických přístupů.

2 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu

Roman Švaříček

Tato kapitola je věnována kritériím kvalitativního výzkumu s ohledem na pedagogické vědy. Nejprve jsou vymezeny tři základní možné náhledy na kritéria, posléze se zabýváme jednotlivými kritérii, jako je pravdivost, důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost, a technikami, které slouží k naplnění a dodržení těchto kritérií. V poslední části rozebíráme nejmladší oblast kritérií, kterými jsou etické souvislosti výzkumu.

Současná debata o kritériích kvalitativního výzkumu se váže především k posuzování celého procesu kvalitativního zkoumání a k výsledkům tohoto zkoumání. Je opuštěn náhled, kdy byla hodnocena zejména **metoda** a její použití. Dnes se spíše ptáme na otázku *Jak lze skutečnost interpretovat?* Pozitivistický koncept vědy jako zrcadla odrážejícího realitu je nahrazen konceptem vědy jako (sociálního) konstruování skutečnosti.

Dále, jestliže by čtenář chtěl posoudit výsledky vědeckých výzkumů, bylo by pro něj nadmíru důležité znát nejen použité metody, ale i výchozí teoretické zázemí autora výzkumu. To je jeden z nejzajímavějších důsledků postmoderního (a po-postmoderního) paradigmatu: začátek je stejně důležitý jako konec, výchozí bod je stejně podstatný jako výsledek. Důležité je tedy sledovat celý **proces**, nikoli jenom výsledek výzkumu.

Kvalitativní výzkum je někdy kritizován za to, že je neobjektivní, nezobecnitelný a podobně. Když však dodržíme určitá pravidla, můžeme v pedagogice objevit nové, statisticky neviděné jevy, které zásadním způsobem ovlivňují výchovně-vzdělávací procesy.

V kvantitativním přístupu se poměrně dobře etablovaly tři důležité koncepty kvality výzkumu: validita, reliabilita a zobecnitelnost. Kvale (1994) tyto tři kritéria označuje jako *svatou trojici* sociálněvědního výzkumu. Vzhledem k tomu, jak obtížně si kvalitativní přístup hledal uznání jako plnohodnotná metodologie, musel se od začátku důsledně zaobírat otázkou kvality výzkumu. Vznikly nové koncepty, někdy došlo k přejmenování konceptů z kvantitativního přístupu, ale v zásadě bylo důležité samé nastartování debaty o kvalitě. Tato debata zdaleka není u konce, naopak se objevují nová témata, jako je etická dimenze kvalitativního přístupu.

Říká se, že bychom možná měli louku kvalitativního výzkumu nechat rozkvést tisícem květů (Seale, 2002). Důsledkem toho ale může být to, že si výzkumníci musí hledat cestu v množství vzájemně si odporujících pozic. Mezi nové termíny vztahující se ke starému konceptu validity patří například: následná validita, katalytická validita, validita založená na dotazování, transgresivní validita, imperiální validita, ironická validita, validita nápodoby (*simulacra*), situovaná validita, neopragmatická validita, rhizomatická validita, zjevná validita, instrumentální validita či teoretická validita.[10] Uvedené koncepty jen naznačují onu velkou rozmanitost přístupů k posuzování kvalitativního výzkumu.

Bujení nových pojmů odráží těžkosti, s jakými se musí potýkat kvalitativní metodologové, kteří se upnuli k vytváření všezastřešujícího systému posuzování kvality. To ostře kontrastuje se situací podobně zaměřených autorů kvantitativní tradice, kde je obecná shoda o některých konceptech mnohem snadněji udržitelná. Britská asociace pedagogického výzkumu (BERA) se zasazuje o zachování odlišných kritérií podle různých skupin a perspektiv (Bridges, 2003). Souhlasíme s tvrzením asociace, že **rozmanitost** by se neměla potlačovat, ale mělo by se na ni nahlížet jako na inspirační zdroj.

Podstatné je uvědomit si, že neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitativnímu přístupu kvalitu. Hledání kvality každého výzkumu je složitý proces, který začíná rozhodnutím provést výzkum a končí publikací výzkumné zprávy. Každý kvalitativní badatel má právo vybrat si určitá kritéria, některá odmítnout či se vyjádřit ve svém výzkumu ke všem. Jeho výběr se může různit podle designu, podle záměru či podle stupně angažovanosti. Jedna podmínka by však měla být zachována: Výzkumník by se neměl pouštět do příliš velkého experimentování a sázet na to, že „vše je dovoleno" (Feyerabend, 2001).

Následující výklad kritérií je veden se záměrem ukázat **obecně používaná a akceptovaná základní kritéria** kvalitativního výzkumu.[11] V žádném případě si výklad neklade za cíl „vyhrabat se z propasti relativismu", ani nechceme tvrdit, že bez kritérií věda upadne. Jak upozorňují mnozí (např. Kvale, 1994; Seale, 2002), podstatné je soustředit se během výzkumu na řádné provedení šetření a napsání přesvědčivé výzkumné zprávy.

[10] Zdroj: Patton (2002), Seale (2002, 2004), Bryman (2004), Silverman (2005).

[11] Na existenci obecných kritérií kvalitativního přístupu se shodujeme s dalšími autory, například Silverman (2005) a Cohen (2000).

2.1 Tři náhledy na kritéria

V současné době můžeme registrovat tři různé postoje ke kritériím kvality kvalitativního výzkumu. **Odmítnutí kritérií** se nese v duchu „postmoderní" kritiky obecných kritérií kvalitativního výzkumu. Zastánci tohoto postoje tvrdí, že není možné vytvořit žádná obecná kritéria, protože neexistuje jedna objektivní verze pravdy.

Přebírání kritérií vychází z kritérií pozitivistické a scientistické tradice kvantitativního výzkumu a jejich drobné změny pro potřeby kvalitativního přístupu. Například Kirk a Miller (1986) použili kritéria reliability a validity pocházející z kvantitativního přístupu, i když mírně změnili jejich význam.

Zavádění nových kritérií stojí na tvrzení, že kvantitativní kritéria nejsou pro kvalitativní přístup vhodná (Holstein, Gubrium, 2002), proto se musí zavést kritéria nová, jako je například důvěryhodnost, odpovědnost, odvaha, či tvořivost. Důležité je postihnout, jak se vytváří význam. To však nelze zachytit jedním kritériem, a proto se kombinuje několik kritérií a technik k zajištění kvality celého procesu kvalitativního zkoumání. Zastánci tohoto postoje se dožadují toho, aby jejich výzkumné zprávy nebyly posuzovány podle kritérií kvantitativního přístupu (Guba, Lincolnová, 2005).

Dnes se výzkumníci napříč sociálními vědami shodují na jednom: není možné jednoduše použít stejná kritéria z kvantitativního výzkumu ve výzkumu kvalitativním (Flick, 1999). Dále se kritéria odlišují podle filozofického a epistemologického pozadí autora: jiná kritéria prosazují autoři zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999) a jiná zastánci symbolického interakcionismu (Atkinson, Housley, 2003).

Jak už bylo naznačeno, hlasy dnešní metodologické debaty se liší zejména v tom, do jaké míry existující kritéria pozměňovat či zavádět nová. Proto se kvalitativní výzkumníci označují jako kutilové (*bricoleur*)[12], tedy jako ti, kteří jdou za určitým cílem a pro jeho dosažení jsou schopni použít jakékoli prostředky. Vymyslí si nové postupy a techniky, jen aby poznali to, co si určili.

[12] Lincolnová (2005, s. 62).

2.2 Pravdivost a platnost výzkumu

V kvantitativním přístupu se validita vztahuje k tvrzení, argumentu nebo použité proceduře. Že bylo změřeno to, co změřeno být mělo.

Oproti tomu se v kvalitativním výzkumu zpravidla hovoří o pravdivosti a platnosti výzkumu a celého výzkumného procesu. Atribut pravdivý znamená, že nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují, atribut platný znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy. Pravdivost je kritérium, jež odděluje dobrý výzkum od špatného, a to vždy s ohledem na vědeckou komunitu.

„Validita je rozsah, do jakého případ přesně reprezentuje sociální jevy, o kterých referuje" (Hammersley, 1999, cit podle Cohen, 2000). „...validita je stupeň, do jakého je závěr správně interpretován" (Kirk, Miller, 1986, s. 20). Lincolnová a Guba (1985) vysvětlují, že pravdivost a platnost se vztahuje k otázkám *Jsou tyto závěry dostatečně autentické (důvěryhodné), že jim sám můžu věřit natolik, že se podle závěrů budu řídit? Cítil bych se dostatečně bezpečný, kdyby se podle těchto závěrů orientovala například školská politika?*

Problematický se může jevit současný trend ve zkoumání, který je orientován k zachycení jednoho případu. Ten je navíc popsán pomocí nových způsobů: autoetnografie, básnické metafory či poetická vyjádření, což je na hony vzdáleno tradici kvantitativního přístupu, z něhož původně validita vychází.[13]

Zatímco dříve se metodologové zabývali otázkou *Jak můžeme realitu poznat?*, dnes se v kvalitativním výzkumu řeší otázka *Jak můžeme skutečnost interpretovat?* Kdybychom měli posuzovat pravdivost a platnost jedné věty, je poměrně snadné říci, jestli je validní, tedy pravdivá a platná. Proto je nezbytné ukázat proces kvalitativního výzkumu krok za krokem, jakoby stavět argument za argumentem.

Kromě pravdivosti se můžeme setkat s kritériem **pochopení**, které by mělo více vyjadřovat konstruktivistické a sociálněkonstruktivistické pozadí kvalitativního přístupu: My jakožto badatelé jsme součástí světa, který zkoumáme, a proto je vysoce spekulativní, jak je možné dosáhnout absolutní objektivity.

[13] Z tohoto důvodu někteří metodologové namítají, že bychom měli odmítat kritéria a celý kult měření kvality kvalitativního výzkumu (Seale, 2004; Lincolnová, Guba, 1985; Guba, Lincolnová, 2005).

Dále se budeme věnovat kritériím, které vycházejí z konceptu Lincolnové a Guby (1985), kteří zavedli asi nejčastěji citované kritérium hodnověrnost kvalitativního výzkumu (*trustworthiness*), které zahrnuje důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost.

2.2.1 Důvěryhodnost

Kritérium důvěryhodnosti (*credibility*) je podobné kritériu potvrditelnosti (*confirmability*) a autenticity (*authenticity*). Všem třem kritériím víceméně odpovídá starší koncept vnitřní (*internal*) validity. Při dotazování se na vnitřní validitu si klademe otázku, jestli pozorování badatele odpovídají teorii, kterou vyvinul. LeCompte a Goetz (cit. podle Bryman, 2004b) zastávají názor, že vnitřní validita je silnou stránkou kvalitativního přístupu, zejména pak etnografického výzkumu.

Každá nová empirická zpráva by měla být podrobena kritice (nejen) vědecké komunity (Kuhn, 1997) a měla by ukazovat, jakými kroky bylo dosaženo závěrů. To je základní pravidlo jakéhokoli výzkumu: Závěry zkoumání musí být podpořeny důkazy. Pokud by neexistovala možnost, jak ověřit závěry na datech, ze kterých byly odvozeny, na čem by měl být pedagogický výzkum postaven, ptá se Pring (2002). *Měli bychom jen prostě důvěřovat výzkumníkům? Čím jsou tito lidé výjimeční, že bychom jim měli věřit?*

Jak můžeme důvěřovat závěrům v následující ukázce, když se dozvíme, že badatel data nasbíral pomocí jednoho hodinového rozhovoru s učitelkou?

Příklad z výzkumu 2.1

„Z výtvarné výchovy, navzdory její podivnosti a výjimečnosti, vybudovala paní učitelka Alena výkladní skříň celé školy. Mnoho žáků, které připravuje, se dostává na střední školy, žáci získávají pocty a vyhrávají výtvarné soutěže. Zaměřenost na úspěch je patrná z celého rozhovoru: ‚...pak jsme za (...) získali první místo v Ostružíní, pak jsme dělali (...) a to jsme byli druzí v republice, to nám pak napsali, že jsme se umístili, (...) ne, opravdu, taková ta úspěšnost je velmi potěšující a pro ty děcka je to..., když jsou úspěšní (...), a to je radost i pro toho učitele, že se děckám zadařilo...'

Mnohé z těchto úspěchů jsou výsledky práce ze zájmového kroužku výtvarné výchovy, jiné jsou výsledkem práce žáků, které potom do konečné podoby upraví učitel. Strategie účasti v soutěžích a zaměření na talentované žáky zvyšuje prestiž výtvarné výchovy, která si sice ponechává svoji výlučnost, avšak je to již výlučnost prestižní a uznávaná."

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Techniky k zajištění důvěryhodnosti

Základní techniky ke zvýšení důvěryhodnoti, potvrditelnosti a autenticity jsou tyto: členské ověřování, audit kolegů, reflexe kolegů, výběr účastníků výzkumu, deník výzkumníka, postupy při interpretaci dat a přímé citace.

Členské ověřování (member checking)

Tato technika znamená, že závěry našeho výzkumu ověřujeme přímo u členů zkoumané skupiny.[14] Podle Richardsonové (2005, s. 139) je velice atraktivní začleňovat členské ověřování do výzkumu, především v prostředí, kde převládá silná tradice kvantitativního výzkumu. Členské ověřování se dělá zpravidla na konci procesu výzkumu. Klademe si otázku *Nahlížejí respondenti na situace stejně jako my? Jak se dívají na závěry projektu?* Richardsonová dále říká, že ačkoli pohled respondentů může být velice zajímavý, nikdy nezajistí jednoduchý proces „validizace dat". Podle mnoha autorů je členské ověřování nejdůležitější technikou pro zajištění důvěryhodnosti (Mertensová, 2005). Podle Lincolnové a Guby (1985) důvěryhodnost konkrétnímu kvalitativnímu výzkumu uděluje právě zpětná vazba od účastníků výzkumu.

Avšak mnozí dokládají, že je to chybný postup uvažování a že není možné takto potvrzovat ani vyvracet závěry výzkumníka.[15] *Mají respondenti takový status, že by měli korigovat závěry výzkumu? Jak jim to přeložit?*

Domníváme se, že nesmíme zapomínat na to, že nejdůležitější a nejnáročnější práci dělá při výzkumu badatel, který interpretuje několik pohledů různých účastníků či skupin.

Další problematickou otázku této techniky můžeme popsat následovně: Představme si, že bychom dělali výzkum na nějaké citlivé téma a zjistili bychom něco, co by nebylo příliš příjemné účastníkům výzkumu. Neovlivnilo by nás vědomí toho, že půjdeme do terénu k jedincům, se kterými jsme si vytvořili „přátelský vztah plný důvěry" (Rubin, Rubinová, 2005)? Je více než pravděpodobné, že by toto vědomí mělo vliv na interpretaci dat. Domníváme se, že by výzkum neměl být zaměňován s terapií či akčním výzkumem. To jsou zcela odlišné oblasti.

[14] V literatuře se objevuje pod mnoha termíny: validizace na základě respondentů (*respondent validation*) – Silverman (2005, s. 190), Bryman (2004, s. 274); komunikativní validita – Kelchtermans (1999), Steinkeová (2004, s. 185).

[15] Například Hammersley a Atkinson (1983), Riessmanová (1993), Silverman (2005, s. 190).

Audit kolegů (peer auditing)

Audit kolegů znamená, že skupina zkušených expertů nezávisle na sobě posuzuje závěry výzkumu. Pokud dojdou ke shodě, lze hovořit o platnosti a důvěryhodnosti.[16] Na základě vlastních praktických zkušeností můžeme říci, že technika audit kolegů vede spíše k novým tématům než k potvrzení platnosti závěrů (Švaříček, Šeďová, 2007). Dva kódující badatelé se shodnou jen na zcela prvoplánově zjevných věcech (a to ne vždy). Techniku kódování a hledání shody bychom proto jako nástroj posílení kvality výzkumu nedoporučili. Rozhodně nelze hovořit o technice k zajištění pravdivosti a platnosti výzkumu. Pokud se však podíváme na audit kolegů jako na techniku objevení nových témat, uvidíme její pravou sílu. Technika totiž v našem testování přispěla k objevení nových interpretací a k obohacení příběhu.

Jinak k technice přistupuje Woods (2006), podle kterého by měl každý badatel svoji práci ukázat co největšímu množství svých kolegů, aby se vyhnul nedostatečnosti na poli teorie (*theoretical inadequacy*). Kolegové tak nejen mohou poskytnout vlastní komentář k výzkumu, ale mohou badateli připomenout teoretické koncepty jiných autorů.

Reflexe kolegů (peer de-briefing)

Reflexe projektu je technika podobná auditu kolegů, ale odlišuje se v tom, že vědec průběžně prezentuje svoje úvahy kolegům (Steinkeová, 2004). Tato technika má také sloužit k větší srozumitelnosti práce, jak ukazuje Adler (Adler, Adlerová, 1985). Každý kvalitativní výzkumník zřejmě potvrdí, jak je jednoduché nechat se ohromit vlastními sebranými daty, což může vést k narůstání šíře výzkumu na úkor jeho hloubky.

Výběr účastníků výzkumu

Důvěryhodnost výzkumu dále zvyšuje pečlivý výběr účastníků výzkumu. Rubin a Rubinová (2005) upozorňují na to, že účastníci výzkumu musí mít bohaté životní zkušenosti se zkoumaným jevem. Výzkumník by měl zdůvodnění výběru účastníků v práci vysvětlit. Podle Brymana (2004b) jedna z nejčastějších kritik kvalitativního přístupu poukazuje právě na nedostatek transparentnosti. Z výzkumné zprávy by mělo být zřejmé, proč byli vybráni právě tito účastníci a právě toto prostředí.

[16] Podle některých autorů se tato technika váže ke kritériu spolehlivosti, které bude dále probíráno.

Deník výzkumníka

Účelem techniky je popsat cestu výzkumníka, kterou prošel při kvalitativním výzkumu. Deník by měl zaznamenávat průběh cesty od počátku projektu, každý provedený rozhovor a pozorování, návrhy interpretovaných příběhů, změny během výzkumu (změna výzkumné otázky) a slepé uličky výzkumu.

Postupy při interpretaci dat

Dvě nejužívanější techniky určené k zajištění pravdivosti teorie ve fázi interpretace se nazývají *metoda systematického porovnávání* a *analýza deviantních případů* (Silverman, 2005, s. 192–197). Oba analytické postupy přicházejí na řadu během pokročilejší fáze analýzy a interpretace, kdy si již badatel vytvořil určitý interpretační rámec. Teprve poté by měl výzkumník ověřovat jeho platnost na jednotlivých případech. Pokud budované teorii odporují, může ji přeformulovat nebo případ vyloučit z dosahu teorie.

Přímé citace (quotations)

Citace výroků účastníků výzkumu či přepisy terénních poznámek slouží k tomu, abychom ukázali specifický jazyk, výjimečný případ nebo překvapivé tvrzení. Zvláštním druhem citace je uvádění úryvků z beletrie (Nedbálková, 2006b) nebo poezie, kdy chceme literárním stylem komentovat určitý jev. Výzkumníci by se také měli vyhnout přílišné snaze napsat atraktivní práci, neboť to vede k tomu, že jsou vybírány krajní citace a citace s hrubým jazykem apod.

Velice častou chybou v kvalitativních výzkumech je, že dochází k nadužívání této techniky, když se používá citací jako důkazů tvrzení v závěrech. Autoři tak použijí citaci z rozhovoru a terénních poznámek takovým způsobem, že ve výzkumné zprávě umísťují dlouhé pasáže „surových dat", aby navodili zdání pravdivosti. Nemůže stačit to, že to zní opravdově. Právě proto je kvalitativní výzkum viněn z anekdotismu.[17] Chybou je dále to, že citace nejsou vůbec interpretovány. Tím se autoři snaží vyvolávat dojem jakési autentičnosti a předpokládají, že data nemusí interpretovat, jen je sesbírat a nabídnout čtenářům. Domníváme se však, že hlavní role vědce je právě v systematické analýze a interpretaci dat.

[17] Bryman (1998, s. 77), cit. podle Silvermana (2005, s. 190).

2.2.2 Přenositelnost

Kritérium přenositelnosti (*transferability*) bývá v metodologické literatuře také označováno jako aplikovatelnost (*applicability*). Obě kritéria odpovídají staršímu konceptu vnější (*external*) validity. Vnější validita vypovídá o tom, do jakého stupně mohou být výsledky zobecněny na širší populaci. V kvantitativním výzkumu je to více než jasné. Na výzkum zkoumající 3000 žáků se budeme z hlediska vnější validity dívat jinak než na výzkum tří žáků.

V kvalitativním výzkumu se proto mluví o **přenositelnosti** a o **aplikovatelnosti**. Badatelé by tak měli ukázat, jak je možné popsat typickou situaci a jak ji lze srovnat s jinými kontexty. *Kdy a za jakých okolností mohou být závěry platné pro jiné skupiny lidí v jiných prostředích?*

Morgan (2007) uvádí jako klasický příklad evaluaci určitého studijního programu, protože právě v tomto případě takřka každého zajímá, jakých výsledků dosáhne stejný program v jiném, ale podobném prostředí.

Mohli bychom se dále ptát, kdo je zodpovědný za dosažení přenositelnosti. Autor, nebo čtenář? Domníváme se, že abychom byli schopni odpovědět, jak mohou být závěry platné v podobném prostředí, musíme nejprve vytvořit hluboký a detailní popis. Nelze vysvětlit způsob platnosti ve všech prostředích, ale důležité je výzkum a budovanou teorii popsat tak, aby čtenář byl schopen posoudit způsob přenositelnosti závěrů výzkumu.

Techniky k zajištění přenositelnosti

Nejdůležitější technikou je zdokumentování celého výzkumného procesu. Proč byl vybrán tento přístup? Proč byly vybrány tyto metody? Podobné otázky by si měl badatel nejen položit, ale dostatečně prezentovat jejich odpovědi ve výzkumné zprávě. Dalšími technikami jsou reflexe subjektivity, popsání limitů výzkumu a spojení výsledků výzkumu s realizovanými výzkumy.

Reflexe subjektivity

Cílem techniky je zdokumentovat svůj vhled a přínos do výzkumu, od návrhu přes sběr dat až po analýzu. Zastánci konstruktivismu (více viz např. Flick, 2004a) doslova říkají, že jestliže se nemůžeme hodnotám a hodnocení v pedagogice vyhnout, měli bychom vynaložit úsilí k odkrytí hodnotového systému formujícího naše konstrukce. Reflexe se zpravidla objevuje v oddělené části výzkumné zprávy, která se označuje jako *Apendix A* nebo *Příloha A. Proces výzkumu a analýza dat.*

Podobná příloha práce řeší otázky jako *Jak účastníci výzkumu reagovali na osobu badatele? Jak vznikala kostra příběhu?* Během celého procesu výzkumu, od nápadu po výzkumnou zprávu, by otázky spojené s reflexí subjektivity měly tvořit součást uvažování badatele. Někteří autoři spojují techniku deníku výzkumníka (viz výše) s reflexí subjektivity a popisují nejen proces výzkumu, ale také jakým způsobem k závěrům dospěli. Následující výňatek je přímo z přílohy nazvané Apendix A: Realizace výzkumu a analýza dat:

> ***Příklad z výzkumu 2.2***
>
> *„Nejdříve jsem sídliště několikrát navštívil, a jakmile jsem se v něm zorientoval, začal jsem jím procházet, abych je důkladně poznal. Byl jsem tu mnohokrát, v každé denní době, několikrát i v nočních hodinách. V průběhu této rekognoskace se mi podařilo navázat kontakt s dvěma lidmi, které jsem považoval za své informátory." (s. 158)*
>
> *„V tomto bodě jsem narazil na potíž. Věděl jsem, že skutečnost, o níž respondenti hovořili, je něco jiného než její interpretace, s jejíž pomocí tuto skutečnost ospravedlňovali a racionalizovali. Věděl jsem, že žitý svět a jeho výklad nemohu míchat dohromady. Problém spočíval v tom, že jak o žitém světě, tak o jeho výkladu sem se dozvídal zase jenom z výkladu, z vyprávění respondentů. Abych tedy oddělil, jak to bylo, od důvodů..." (s. 163)*
>
> *Zdroj: Katrňák, 2004.*

U některých typů designů, například v etnografickém výzkumu, je reflexe a popis procesu výzkumu zahrnut přímo do empirické části.

> ***Příklad z výzkumu 2.3***
>
> *„Mnohé věci, které jsem viděl (včetně vlastní pasivity), jsem jen stěží vydržel, mnohokrát jsem chtěl do napjaté atmosféry spontánně zasáhnout a musel se přemáhat, abych nezačal vyjasňovat rozdílná stanoviska, nebo abych prostě neodešel. Často jsem si myslel, že by se situace dala rychle vyjasnit šikovnější větou, možná s větší jazykovou elokvencí a zdvořilostí. Mnohokrát se policisté chovali vzpurně, cynicky, chladně, autoritativně atd. Ale když jsem se přenesl do jejich situace nebo jsem s nimi potom o zásahu mluvil, často jsem pochopil, proč jednali právě tak (aniž bych s tím pokaždé souhlasil)."*
>
> *Zdroj: Behr, 2003, odts. 9.*

Někdy je reflexe špatně vyložena a pochopena: když badatel vysvětlí a popíše svoji pozici, ještě to neznamená, že se tak vymanil ze své „zaujatosti". Někteří poukazují na to, že psaní, ve kterém není reflektována filozofická a episte-

mologická pozice, lze lépe porozumět. Základní linie práce (její příběh) je srozumitelnější také běžnému čtenáři. Uvažování nad reflexivitou u některých výzkumníků je někdy tak silné, že dojde ke změně celého zaměření výzkumu. Příkladem je práce Atkinsonové (2000), která během psaní výzkumné zprávy zjistila, že mnohem zásadnější než etnografické zkoumání je reflexe vlastní pozice. Z výzkumu školní třídy se tak stal výzkum vnitřní, výzkum pozice autorky a s tím souvisejících témat o povaze skutečnosti, validity a interpretace.

Limity výzkumu

Tato technika je určena k tomu, aby čtenář mohl posoudit přenositelnost či aplikovatelnost výzkumu nejen díky poznání platnosti vybudované teorie, ale současně i jejího omezení. Ve výzkumné zprávě by tak mělo být uvedeno, které jevy zbudovaná teorie neposuzuje a čím je to způsobeno.

Spojení závěrů výzkumu a odborné literatury

Propojení výzkumných závěrů s odbornou literaturou v praxi vypadá jako odkazování se na teoretické zdroje a porovnávání závěrů vlastního výzkumu s jinými výzkumy. Proto se doporučuje udělat na konci dvě kapitoly: *Shrnutí* a *Závěry*. Ve *Shrnutí* popíšeme, k čemu jsme dospěli a v *Závěru* se pokusíme porovnat zjištěné s teoretickou literaturou. Mělo by být jasné, k čemu výzkum dospěl a v čem se odlišuje od dosavadní teorie. Technika se také nazývá jako **dodatečná validizace** (Strauss, Corbinová, 1999). Badatelé by se však měli vystříhat nadužívání dodatečné validizace, aby se nevytratil přínos autora práce.

Woods (2006) podobně mluví o hypotetizování (*hypothesising*), kdy je odborná literatura použita jako zdroj nových hypotéz pro výzkum. Někteří autoři ve výzkumné zprávě záměrně neodkazují na dosavadní teoretickou literaturu. Příkladem je absolutní styl psaní u Pražské skupiny školní etnografie (2005). Existuje mnoho dostupných prací, které v odkazované literatuře mají jeden či dva zdroje, a to přesto, že dané téma je dlouhodobě studováno.

Mohli bychom si položit otázku, jestli tímto postupem nedochází k uzavírání vědeckého diskurzu, když zpráva pracuje s odbornými termíny bez odkazu k jejich původním významům. *Nebo se tomu chtějí autoři výzkumné zprávy vyhnout, a proto raději nepoužijí odborné termíny a koncepty a pouze zavedou desítky nových termínů, které se pokusí vysvětlit?*

2.2.3 Kritéria autenticity

Guba a Lincolnová v osmdesátých letech zavedli místo kritéria validity kritérium autenticity (2005). Ta by měla odpovídat důvěryhodnému, přesnému, validnímu, konstruktivistickému či fenomenologickému zkoumání. Mezi kritéria autenticity patří nestrannost (*fairness*), ontologická autenticita (*ontological authenticity*), výchovná autenticita (*educative authenticity*), katalytická autenticita (*catalytic authenticity*) a taktická autenticita (*tactical authenticity*).

Kritérium nestrannosti znamená, že by se každý badatel měl „přiznat" k tomu, jakým hlasem hovoří a jakým hlasem hovoří účastníci jeho výzkumu. Například *Je badatel politik, nebo výzkumník?* Oba dozajista sledují jiné cíle, a proto by jejich výchozí pozice měla být nejen přiznána, ale odlišné hlasy by měly mít ve výzkumu svůj prostor. Ontologická a výchovná autenticita se vztahují ke zvýšení uvědomění, k momentu, kdy se badatel či skupina stávají „dospělejšími". *Pomohl výzkum účastníkům poznat, jak nahlížejí na stejnou věc jiní lidé?* Katalytická a taktická autenticita se vztahují k aktivní změně spojené s výzkumem: *Změnili výzkumníci díky výzkumu nějakou oblast? Motivoval je výzkum k nějaké aktivitě?*

Seale (2002) odmítá podobné politické pojetí výzkumu a horuje za rozvíjení vlastní výzkumné cesty, která by byla motivována spíše výzkumem než metodologicko-mocenskými pozicemi.

2.3 Spolehlivost

Kritérium spolehlivosti (*reliability*) výzkumu (někdy také konzistence, stabilita) kriticky navazuje na starší koncept reliability. Síla terénního výzkumu spočívá v zajištění vysoké „validity" dat, ale to ještě neznamená, že bychom měli zapomínat na kritérium spolehlivosti.

Podle staršího konceptu je reliabilní takové měření, které nám při opakované aplikaci dává shodné výsledky, pokud se studovaný jev nezměnil. Reliabilita v kvantitativním výzkumu je vysoká, protože dochází ke standardizovanému měření určitého výseku reality. Oproti tomu v kvalitativním výzkumu je dosahováno nízké reliability, protože nejsou všechny metody standardizované, a může docházet k tomu, že každý výzkumník by vyzkoumal něco trochu jiného.

Kirk a Miller se pokusili přenést reliabilitu do kvalitativního výzkumu následovně: „Reliabilita je úroveň, do které je závěr nezávislý na nahodilých podmínkách při zkoumání..." (1986, s. 20).

Kdybychom chtěli v kvalitativním výzkumu zajistit vysokou reliabilitu metody, museli bychom sestavit přesně strukturované otázky pro rozhovor, které by byly stejné pro každého dotazovaného jedince. To však neodpovídá podstatě kvalitativního přístupu, a proto se otázka spolehlivosti neváže pouze na použitou metodu. Jak bylo zmíněno výše, současná metodologická debata se shoduje na tom, že musíme **posuzovat celý proces** kvalitativního výzkumu. Zabýváme se otázkou, jak je možné skutečnost popsat pomocí kvalitativních interpretačních postupů.

Podle Steinkeové (2004) by výzkumná zpráva měla z hlediska spolehlivosti odpovědět na tyto dvě otázky: *Je vytvořená teorie koherentní? Byly zapracovány všechny rozpory v datech a interpretacích?* Jak je vidět, pojetí spolehlivosti a přenositelnosti se u badatelů poněkud různí. Dále například Guba a Lincolnová (2005) zastávají názor, že spolehlivost by měly zajistit techniky audit kolegů a členské ověřování, které jsme zařadili ke kritériím pravdivosti výzkumu.

Rubin a Rubinová (2005) doporučují kritérium spolehlivosti nahradit kritériem **správnosti** a **pečlivosti**. Správnost (*accuracy*) je kritériem posuzujícím přesnost kvalitativního výzkumu. Badatel by nikdy neměl používat strategii „domýšlení si" či „doplňování" dat. Výzkumník by měl pracovat jen s těmi informacemi, které získal, a neměl by vkládat do úst účastníků výzkumu svoje myšlenky. Někteří metodologové (Rubin, Rubinová, 2005) proto doporučují, aby dotazovaný jedinec provedl revizi přepisu rozhovoru.

Pečlivost (*thoroughness*) je dalším z kritérií, která se vztahují k důkladné práci badatele. Pečlivost znamená, že badatel musí dokázat, jak si například vybíral účastníky pro pozorování či jakým způsobem složil celý obraz studované reality do jedné teorie. Pokud badatel není schopen doložit některé svoje závěry, neměl by s nimi vůbec pracovat. S tím souvisí například změna výkumných otázek či změna některých strategií výzkumu. Rubin a Rubinová (2005) například připomínají, že každý výzkumník by měl upravovat svůj návrh výzkumu tolikrát, kolikrát je to nutné.

2.3.1 Techniky k zajištění spolehlivosti

Kromě již zmíněných požadavků existují tyto techniky: konzistence otázek, přepis nahrávek rozhovorů, konzistence při kódování, dvojité kódování, opětovné kódování a procedurální kódování.

Konzistence otázek

První technikou je již zmíněná konzistence otázek v rozhovoru. Neměli bychom zapomínat na zásadní charakteristiku kvalitativního přístupu, která spočívá v důkladném studiu porozumění žité situace jejími aktéry. Nelze si myslet, že pro kvalitní výzkum je postačující provést rozhovory s několika jedinci, jejich výpovědi zařadit do stejných kategorií a napsat výzkumnou zprávu. Během rozhovoru tak musíme testovat, jak jednotlivým otázkám rozumí různí účastníci. Lankshear a Knobelová (2004) upozorňují na to, aby byl tazatel pečlivý a obezřetný v kladení otázek: *Klademe tutéž otázku různým účastníkům? Klademe jinou otázku? Jak těmto otázkám jednotliví účastníci rozumí?*

Přepis nahrávek rozhovoru

Zcela nezbytné pro jakoukoli práci s daty je přesný přepis nahrávek rozhovorů. Tento požadavek formuluje například Silverman (2005), Rubin a Rubinová (2005). Díky přesnému přepisu dojde k uchování původních nasbíraných dat a posléze to umožní čtenáři formulovat vlastní domněnky (Bryman, 2004b). Co nejpřesnější přepis vede k tomu, aby si badatel byl schopen vzpomenout na intonaci účastníka rozhovoru, na jeho zámlky či ironii v hlase.

Přepsané rozhovory se zpravidla nedávají do přílohy výzkumné zprávy, ale doporučuje se ukázat, jakým způsobem byla data analyzována, jak vznikaly kategorie.

Konzistence při kódování

Pokud kódujeme nějaký materiál, je nutné si zachovat konzistenci v zahrnování věcí pod kódy (Richardsonová, 2005). Stejně tak musíme dodržet konzistenci v případě, že na analýze spolupracuje více badatelů. Kódování totiž podstatnou měrou ovlivňuje interpretaci získaných dat, jak je vidět na jednoduchém problému v následující ukázce.

Příklad z výzkumu 2.4

Při kódování rozhovoru se začínajícím učitelem Robertem byla následující citace označena kódem ZPĚTNÁ VAZBA.

„Vlastně žáci bojovali o mě, samozřejmě jsme to rozhodovali my, jestli zůstanu v jedné třídě, protože mě chtěla taky druhá třída. No nakonec jsme se rozhodli, že zůstanu v té třídě. Oni tak nějak vidí, že se to může měnit ... aby to bylo spravedlivé, říkají mi, tak bych je měl teď učit, protože jsem předtím učil tu druhou třídu. No říkám jim, to nebude tak jednoduché..."

Měsíc poté byla ve stejném výzkumu při analýze rozhovoru s učitelkou Petrou následující citace označena kódem REFLEXE.

„Mám pocit, že jsem měla štěstí, že něco tak hrozného nebylo, že bych to pociťovala jako něco, že bych ztratila důvěru děcek, nebo se mně nedostala zpětná vazba, pokud se tak stalo ... děcka mají pocit, že se vždycky protežuje někdo jiný, zvlášť když se říká, že v jejich jednání nějaké chyby byly, že neříkám, že byly úplně ideální."

Současně s tím si výzkumník uvědomil, že se u Roberta kód REFLEXE neobjevil ani jednou a začal hledat, proč tomu tak může být. Výsledkem tohoto hledání bylo několik nefunkčních teorií. Teprve po delší době si badatel povšiml posledního kódu v seznamu kódů u Roberta, kterým byl kód ZPĚTNÁ VAZBA, jenž byl použit ve stejném významu jako kód REFLEXE. Následně tedy došlo ke sjednocení názvu obou kódů.

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Konzistenci při kódování dat zjednodušuje práce s počítačovými programy, jako je ATLAS.ti (www.atlasti.de), NVivo (www.qsr.com.au), NUD-IST (www.qsr.com.au), ETHNOGRAPH (www.qualisresearch.com), či Weft QDA (http://www.pressure.to/qda). Výzkumník tak může při prezentaci či obhajobě ukázat, jak se jeho závěry zakládají na pečlivé analýze dat.

Mezi další techniky při analýze dat, které zvyšují kvalitu výzkumu, můžeme zařadit **dvojité kódování**, které provádějí dva nezávislí badatelé a posléze se oba dohodnou na nesrovnalostech (Jensenová, Winitzká, 2002). Tento postup je vhodný při práci ve velkých týmech, kdy je možné tuto náročnou taktiku uplatnit, ale je nutné se dopředu domluvit na kódovacím postupu. Další technika se nazývá **opětovné kódování** a znamená, že se po skončení kódování výzkumník vrátí k začátku již okódovaného textu a zkusí si jej znovu okódovat. Tady zjistí, jak se jeho první kódy výrazně odlišují od závěrečného kódování, což je zpravidla způsobeno používáním deskripce při prvních kódech a analytických kódů teprve v pozdější fázi. Další varianta opětovného kódování je vzít si několik ústředních kódů, projít si všechny jejich výskyty a zjistit, jestli je možné citace podřadit pod jeden společný

kód. Někteří badatelé (např. Steinkeová, 2004) uvádějí jako užitečné **procedurální kódování**, kdy badatel při analýze dat použije standardizované kódovací procedury. To znamená, že můžeme použít kódování například podle metodologie zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999), nebo podle tematického modelu kódování Flicka (2004b). Ve výzkumné zprávě pak autor uvede, jaké analytické postupy využil, což čtenáři umožní udělat si představu o způsobu interpretace dat.

Shrnutí

Cílem této části o kritériích bylo podat vysvětlení několika základních kritérií a technik k jejich dosažení. Jedno z kritérií kvalitativního výzkumu se váže k významnosti (*relevance*) provedeného výzkumného šetření. Spočívá v dobré prezentaci závěrů výzkumu, neboť je důležité vzbudit zájem čtenáře a přitom zachovat jasný a zřetelný výklad. Perfekcionističtí badatelé mají často sklon k neustálému odkládání publikace výzkumné zprávy, ale měli by se smířit s tím, že zpráva bude vždy do jisté míry nedokonalá. Podstatné je, aby obsahovala zásadní objevy výzkumníka a dokázala je také přesvědčivě prezentovat čtenářské obci.

Dobrý badatel by však neměl nechávat uvažování o kritériích až do fáze psaní zprávy, ale měl by se jimi zabývat již při návrhu designu výzkumné zprávy. Jak bude vidět v následující části zabývající se nejmladším souborem kritérií výzkumu, některých požadavků na kvalitu výzkumu nelze dosáhnout zpětně.

2.4 Etické dimenze výzkumu

Prakticky v rámci každého výzkumu je třeba řešit určité etické otázky. Badatelé by se měli zaobírat etickými souvislostmi svého výzkumu nejen tehdy, když dělají výzkum vězeňkyň (Nedbálková, 2006b), uživatelů drog (Magolda, 2000) či radikálních ekologických aktivistů (Monaghan, 1993). Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména uveřejnění závěrů, by podle nás mělo patřit k náležitostem každého kvalitativního výzkumu, který zkoumá člověka a jeho působení.

Etika výzkumu se také stala nedílnou součástí mnoha univerzitních kurzů, zejména těch z oboru filozofie výchovy a vzdělávání. Dnes se již předpokládá,

že každá disertační práce, na poli kvalitativním i kvantitativním, bude obsahovat vyjádření k etickým otázkám výzkumu (Pring, 2002).

Etické dimenze kvalitativního výzkumu souvisejí s obecnými principy. Ty jsou v jednotlivých vědách formulovány již poměrně dlouhá léta ve formě etických zásad chování. Psychologové, sociologové, sociální pracovníci, učitelé i pedagogové mají vytvořené takovéto etické zásady v rámci svých asociací.[18] Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) žádný etický kodex nevytvořila, a proto odkazujeme čtenáře k etickému kodexu pro výzkum vytvořený Britskou asociací pedagogického výzkumu v roce 1992, revidovaný v roce 2004 (viz Revised Ethical Guidelines, 2004).

Potřeba etického standardu pro výzkum vychází z jednoho zásadního předpokladu: Není možné zvažovat etické a morální konsekvence nějakého konkrétního výzkumu bez odkazování k seznamu norem a principů, protože etické zde znamená splnění určitých principů v rámci dané profesní skupiny. To sice může frustrovat ty, kteří hledají absolutní morální pravdy, podotýká Babbie (2007), ale je nezbytné si uvědomit „zjevnou" dohodu o podobě etiky a morálky mezi členy určité skupiny.

Etické zásady výzkumu jsou formulovány v obecné rovině, v rovině principů. Nejsou to však návody ve smyslu kuchařských receptů, které když budeme přesně následovat, uvaříme vždy dobré jídlo. Jsou to obecné principy, se kterými se můžeme konfrontovat, nikoli přesná pravidla. Na každém badateli tak zůstává pečlivé zvažování všech etických aspektů jeho výzkumu. Morálnímu souzení a rozhodování se nelze vyhnout. Následující řádky se věnují několika základním principům.[19]

[18] Psychologické asociace (Code of Ethics and Conduct, 2006), sociologické asociace (Statement of Ethical Practice, 2004), asociace sociálních pracovníků (Code of Ethics for Social Work, 2003), pedagogické asociace (Ethical Standards of the American Educational Research Association, 1992, Revised Ethical Guidelines for Educational Research, 2004).

[19] Někteří metodologové umísťují etické dimenze v kapitolách věnovaných jednotlivým metodám sběru dat (např. Babbie /2007/, Patton /2002/). Domníváme se však, že etické otázky prolínají celý proces kvalitativního zkoumání, nikoli jen fázi sběru dat, podobně jako jiná kritéria kvalitativního výzkumu. Z těchto důvodů umísťujeme pojednání o etických otázkách zde.

2.4.1 Důvěrnost

Důvěrnost (*confidentiality*) znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu. Pokud toho výzkumník nemůže dosáhnout, neměl by výzkumnou zprávu publikovat.[20]

Badatel by měl ubezpečit všechny účastníky zkoumání o zachování důvěrnosti a měl by to důsledně dodržovat. Výzkumník by v žádném případě neměl sdělovat účastníkům nebo i svým kolegům informace od jiného účastníka výzkumu.

Základním imperativem je, aby nedošlo k žádné újmě účastníků výzkumu. Někteří badatelé se domnívají, že dodržují zásady důvěrnosti dat, ale na začátku výzkumné zprávy uvedou, že děkují určité škole a jmenovitě několika učitelům za pomoc při výzkumu. Nedoporučujeme, aby se v práci vyskytla podobná informace jako v následujícím příkladu.

Příklad z výzkumu 2.5

„Řešitelský tým děkuje základní škole v Bradavicích za spolupráci při výzkumu. Děkujeme všem pracovníkům školy, zvláště učitelům, žákům a jejich rodičům. Zvláštní dík patří panu řediteli Brumbálovi za vstřícnost, organizační pomoc a zajištění zázemí."

Uvedený příklad se může v práci vyskytnout tehdy, když s tím všichni účastníci výzkumu souhlasí (Babbie, 2007). Nedoporučujeme to však z několika důvodů. Zaprvé to ovlivní průběh celého výzkumu z pozice účastníků výzkumu (např. pokud se výzkum týkal jedné školy, zpravidla lze velmi jednoduše zjistit konkrétní jména ukrytá pod pseudonymy), kteří sdělí pouze truismy a banální informace, zadruhé u výzkumníka vzniká pocit závazku vůči účastníkům, který může vést k nepublikování kritických (ale klíčových) informací, a zatřetí respondenti jednoduše mohou změnit názor. Když výzkum vyjde knižně, jeho účastníci uvedení pod pravými jmény si už náhle mohou přestat myslet, že „jim to nevadí". Pseudonymy by také měly být vybrány nejenom pro osoby, ale také pro místa.

S otázkou ochrany soukromí účastníků výzkumu souvisí také způsob nakládání se získanými daty. Badatel by neměl skladovat data na volně přístupném místě a je také dobré mít chráněný vstup do počítače.

[20] Tickle (2002) popisuje, jak nakonec musel od publikování odstoupit, neboť mohlo dojít k identifikování školy a ředitele.

2.4.2 Poučený souhlas

Kromě principu důvěrnosti je dalším důležitým principem v každém sociálněvědním výzkumu získání souhlasu od účastníků výzkumu. To by měl výzkumník nějakým způsobem zdokumentovat (nahrát na diktafon, vyplnit formulář).[21] V literatuře (Homan, 2002) se hovoří o poučeném souhlasu (*informed consent*), což v pedagogické výzkumné praxi znamená, že s výzkumem budou dobrovolně souhlasit všichni jeho účastníci. V požadavku je obsažen předpoklad, že účastníci výzkumu budou seznámeni s povahou a veškerými případnými důsledky své účasti na výzkumu.

Nejčastějším nedodržením tohoto principu je, když výzkumníci zatajují důležité informace a poskytují klamné informace (jelikož se domnívají, že by nezískali souhlas s provedením výzkumu na dané škole). Příkladem je uvedení nesprávné informace o době trvání výzkumu (*Rozhovor bude trvat jenom pět minut... Ve skutečnosti jednu hodinu*) a o tématu výzkumu (*Výzkum na téma šikana je prezentován jako výzkum komunikace žáků*).[22]

Poučený souhlas se liší od předpokládaného souhlasu, který je v pedagogice mnohem častější: osoba povolující vstup výzkumníka do prostředí se vyjadřuje nejen o svém souhlasu s výzkumem, ale i o souhlasu ostatních učitelů a zejména žáků. Obvyklé je, že učitelé rozhodují za žáky o jejich souhlasu s výzkumem. V pozadí můžeme spatřit přesvědčení, že žáci základní školy nejsou dostatečně vyspělí k takovému rozhodnutí a že učitelé mají právo rozhodovat za žáky.

Někteří badatelé uvádějí, že jejich výzkumy nelze provést jinak než utajeně. Zaprvé si musíme položit otázku, jestli takový výzkum může přinést nejen pikantní informace, ale také informace zásadní pro zlepšení situace respondentů či podstatné pro vědecký diskurz. Zadruhé se musíme ptát, jestli můžeme takovému výzkumu věřit. V předešlé části o důvěrnosti jsme zmínili, že jakýkoli příslušník vědecké komunity by měl mít možnost kriticky posoudit, jak byly závěry vyvozeny z dat. *Je to však možné i v případě „špionážního" výzkumu?*

[21] Písemný souhlas s výzkumem není vždy vyžadován, vyžadován vždy však je souhlas. Ústní souhlas je vhodné nahrát na diktafon spolu s vysvětlením podoby výzkumu a ujištěním o důvěrnosti dat. Souhlas vyslovený ústně je vhodný pro méně riskantní výzkumy a pro výzkumy s vysokou mírou ochrany účastníků (kde by podpis mohl vést k identifikaci jedince).

[22] Obava pramení z několika předpokladů: účastníci výzkumu budou ovlivněni touto informací, účastníci budou jednat přehnaně aktivně a kladně, učitelé mohou zatajovat důležité informace týkající se zkoumaného jevu a snaha vedení prezentovat školu v nejlepším světle.

Podívejme se na známé příklady, kdy byl porušen princip poučeného souhlasu.

Příklad z výzkumu 2.6

Pravděpodobně nejznámějšími jsou laboratorní experimenty zkoumající konformní jednání. Stanley Milgram například zadal respondentům, aby za špatnou odpověď dávali jiným respondentům elektrický šok (i přes nářky za stěnou). Bylo jim sděleno, že elektrické šoky modifikují člověka a pomáhají mu učit se.

Zdroj: Milgram, 1963

Příklad z výzkumu 2.7

Zájmem Leo Festingera bylo studovat takové důvody konformního chování, kdy jedinec chce uniknout trestu (odmítnutí, výsměch skupiny) či získat odměnu v podobě přízně nebo akceptace ze strany skupiny. Aby to mohl studovat na případu jedné fanatické náboženské skupiny, jejímž posláním byla spása světa, předstíral sounáležitost se skupinou a stal se jejím členem. Skupina prohlásila, že město, ve kterém žila, bude pro svoji hříšnost zničeno, a proto město opustila. Když k žádné katastrofě nedošlo, skupina prohlásila, že žádná apokalypsa nebyla, protože ji svými modlitbami odvrátila (skupina tedy změnila původní názor v názor opačný a ještě více se semkla). Festinger posléze vytvořil teorii kognitivní disonance: Když lidé zjistí nekonzistentnost mezi svým postojem a chováním, cítí negativní napětí a mají tendenci tyto rozpory odstranit.

Zdroj: Krech, 1968

Lze porušit princip poučeného souhlasu?

Po výše uvedených příkladech se nelze nevyjádřit i k této možnosti. V mnoha příručkách sociálního výzkumu (např. Babbie, 2007) se můžeme dočíst, že když výzkumník *cítí, že musí* princip porušit, musí ho tedy porušit. Myslíme si, že není možné přistupovat k problému takto zjednodušeně.

Jednak z výše uvedeného nutného otevřeného přístupu k datům a jednak se domníváme, že porušení principu musí být plně zdůvodněno. Otázkou je, zda v pedagogických vědách existuje téma, pro které je nutné porušit výše zmíněné principy.

Také si musíme položit otázku, jestli je výzkumník tou kompetentní osobou, která má rozhodnout o způsobu provedení výzkumu. V takovém případě se jeví jako poměrně užitečný etický kodex výzkumu a funkce poradní etické komise, které jsou poměrně dlouhou dobu součástí univerzit a jejichž účelem je posu-

zovat etické dimenze všech výzkumů na dané univerzitě.[23] Některé grantové agentury již dnes požadují, aby byl výzkum schválen etickou komisí (Bradburn, Sudman, Wansink, 2004), která se skládá z odborníků a právníků.

Výše uvedené příklady (2.6 a 2.7) by dnes žádná etická komise neschválila (Patton, 2002). Nepovolují se výzkumy, kde by mělo dojít ke klamání účastníků výzkumu či kde jsou lidé zkoumáni bez svého souhlasu. Některé kritické hlasy namítají (např. Adlerová, Adler, 2001), že etické komise a etické kodexy slouží pouze k formální ochraně výzkumníka, popřípadě univerzity, místo toho, aby ochraňovaly účastníky výzkumu. Jak ukazují následující dva příklady, odvolávání se na etické kodexy však není vždy stoprocentní ochranou výzkumníka (před soudem či vězením).

Příklad z výzkumu 2.8

Tato ukázka dokládá, jak se může zvrtnout obyčejný výzkum restaurace. Magisterský student Státní univerzity v New Yorku prováděl výzkum chování a myšlení návštěvníků restaurace v New Yorku (prostřednictvím hloubkových rozhovorů a pozorování). V polovině výzkumu restaurace za podivných okolností shořela. Když byl Mario Brajuha předvolán, aby policii předal svoje terénní poznámky, odmítl s odvoláním na slib důvěrnosti daný účastníkům výzkumu. Brajuha prošel dlouhotrvajícími soudy, které ho připravily o všechny peníze a nakonec skončil se studiem sociologie. Brajuha přitom neprováděl výzkum jedinců na hraně zákona, jako jeho kolega Scarce.

Zdroj: Brajuha, Hallowell, 1986

Příklad z výzkumu 2.9

Doktorský student sociologie, Rick Scarce, napsal knihu o ekologických aktivistech Eccowarriors: Understanding the Radical Environmental Movement *(1990). O tři roky později byl povolán k soudu, aby vypovídal o tom, se kterými ekologickými aktivisty se stýkal. Soud vyšetřoval kauzu násilného vniknutí do univerzitních laboratoří ve Washingtonu, které vedlo k osvobození dvou desítek zvířat. Scarce odmítl u soudu odpovědět, se kterými ekologickými bojovníky rozmlouval, a odvolával se při tom na právo chránit důvěrnost informací. Navíc se odvolával k tomu, že kdyby u soudu vypovídal, výzkumníkům by se nikdo nechtěl svěřovat s informacemi. Soud však neuznal právo výzkumníka na ochranu informací, a Scarce proto strávil půl roku ve vězení. Jak sám Scarce přiznal, nikdy si nepředstavoval, že se kvůli výzkumu popisujícímu myšlení bojovníků za osvobození zvířat dostane do takové situace.*

Zdroj: Monaghan, 1993

[23] Teprve až od roku 1990 však většina zahraničních univerzit začala trvat na tom, že veškeré terénní výzkumy musí být schváleny etickou komisí (Adlerová, Adler, 2001). Negativním důsledkem toho je například fakt, že proces schvalování trvá dva až tři měsíce, což vede k oddálení vstupu výzkumníka do terénu (Baileyová, 2006).

2.4.3 Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu

V kvalitativním výzkumu se vedou velké debaty o tom, jakým způsobem by měly být výsledky výzkumu zpřístupněny účastníkům výzkumu. Jedna věc je však jasná: Pokud výzkumník respondentům slíbí, že jim předá výsledky svého výzkumu, měl by to udělat (Woods, 2006). V opačném případě by byl nejen nezdvořilý, ale mohl by tímto svým chováním znemožnit vstup do zkoumaného prostředí dalším výzkumníkům.

Problematické je však to, že odborný diskurz a diskurz praktické pedagogiky hovoří jiným jazykem. V mnoha případech to může vést k nepochopení výzkumné zprávy, zejména je-li založena na kvalitativní metodologii. Vznikají tedy následující otázky: *Pochopí účastníci výzkumnou zprávu? Měl by badatel výzkumnou zprávu nějakým způsobem přeložit a upravit pro účastníky výzkumu? Kdybychom dělali výzkum žáků, měli by mít rodiče k dispozici výzkumnou zprávu?*

Jak už bylo zmíněno, pokud badatel předá výsledky výzkumu účastníkům, bude tím nějakým způsobem ovlivněn? Například když je možné jednu situaci interpretovat dvěma způsoby, jeden je romantizující, druhý ironizující, na základě čeho se výzkumník rozhoduje, kterou interpretaci zvolí? Podobný „politický závazek" mohou pociťovat výzkumníci vůči objednavateli výzkumu, konkrétně vůči grantové agentuře. Dovolí si badatel publikovat práci v kritickém duchu, nebo raději upraví již během analýzy svoje interpretace tak, aby odpovídaly odhadované strategii grantové agentury?

Závěrem

V etice jako vědecké disciplíně vzniklo mnoho teorií (viz Kolář, Svoboda, 1997), kterými je možné poměřovat etické dimenze kvalitativního výzkumu a zejména etické kodexy. Konsekvencialisté se ptají na následky činů výzkumníků. Kladou si otázky jako *Nepřijdou účastníci výzkumu k psychické či fyzické újmě? Co se stane v případě, že zveřejníme výzkumnou zprávu?* Oproti tomu se přívrženci deontologických teorií nezabývají následky, ale neodmyslitelnými právy účastníků výzkumu. *Jak byla ochráněna práva respondentů? Řekl jim výzkumník pravdu o výzkumu?*

Podle Murphyové a Dingwalla (2005) si obě skupiny neodporují, neboť výzkumníci mají povinnost ochraňovat účastníky před újmou (konsekvencialismus), ale stejně tak brát v úvahu jejich práva (deontologie). Principy konsekvencialistické a deontologické však mohou být v konfliktu: Máme upřednostnit následky pro účastníky (nezveřejnit výzkumnou zprávu) před sdělením pravdy vědecké komunitě (zveřejnit zprávu)?

Rubin a Rubinová (2005) hovoří o nutnosti vytvořit si etické rutiny během výzkumu. Výzkumník by si měl nejen prostudovat etický kodex daného oboru, ale s postupem bádání promýšlet a posuzovat, jaké jsou etické dimenze jeho jednání.

3 Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování

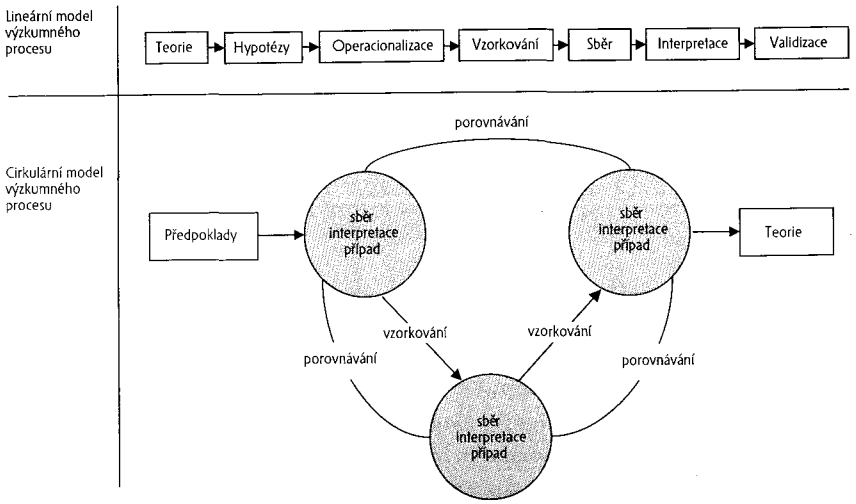
Klára Šeďová

V této kapitole bychom rádi ukázali kvalitativní výzkum jako proces sestávající z určitých typických fází a upozornili na nejdůležitější úkony a rozhodnutí, které je v určitých bodech nutno učinit.

Ačkoli zde budeme z didaktických důvodů prezentovat celý výzkumný proces jako algoritmus, v němž jedna odlišitelná fáze následuje za druhou, je třeba hned v úvodu zdůraznit, že jde pouze o pomůcku a že proces kvalitativního výzkumu není lineární, nýbrž **cirkulární**. Jednotlivé fáze se překrývají, jsou realizovány paralelně a co více, výzkumník se neustále vrací k předcházejícím stadiím a modifikuje je.

Rozdíl mezi organizací lineárního (kvantitativního) a cirkulárního (kvalitativního) výzkumného procesu dobře ukazuje Flickovo (2006) schéma dvou modelů výzkumu. Lineární model postupuje jednosměrně vpřed, od studia teorie k tvorbě hypotéz, dále k jejich operacionalizaci, vytvoření výzkumného vzorku, sběru dat, analýze a interpretaci dat a verifikaci hypotéz. Cirkulární model má jasně rozpoznatelný začátek a konec. Na začátku jsou předpoklady, se kterými výzkumník do procesu vstupuje, na konci potom nově vytvořená teorie. Mezi tím však stojí cirkulární cyklus, ve kterém jsou současně vybírány případy do vzorku, prováděn sběr dat a paralelně jsou tato data analyzována a interpretována. Jednotlivé případy jsou porovnávány mezi sebou, na základě rodících se analýz jsou vybírány nové případy a sbírána další data. V kterékoli chvíli je možné se vrátit k některé z předcházejících fází a modifikovat ji.

Schéma 3.1 – Flickův model kvantitativního a kvalitativního výzkumu



V kvalitativních výzkumných projektech dochází tedy zcela běžně k tomu, že se výzkumník v určité fázi jakoby „vrátí zpět" a provede určitou změnu svého plánu, jak ukazuje následující příklad z výzkumu.

Příklad z výzkumu 3.1

V rámci výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví došlo například ke zpětné reformulaci výzkumných otázek. Základní výzkumná otázka, kterou si výzkumnice položila, zněla: Jakým způsobem rodiče předškolních dětí výchovně působí na utváření jejich televizního diváctví?

V průběhu výzkumného procesu byla základní výzkumná otázka poněkud reformulována. Původním záměrem bylo zmapovat pedagogickou činnost rodičů, kterou vyvíjejí s cílem ovlivnit dětské diváctví a jeho efekty. Při práci s daty se však ukázalo, že záměrná pedagogická činnost rodičů není jediným činitelem, který dětské diváctví formuje. Otázka tedy byla reformulována tak, aby bylo možné postihnout záměrné i nezáměrné rodičovské chování jako dvě součásti socializačního působení rodinného prostředí. Reformulovaná základní výzkumná otázka zněla: Jakým způsobem je socializováno dětské televizní diváctví v rodinách předškoláků?

Zdroj: Šeďová, 2007b

3.1 Fáze kvalitativního výzkumu a jejich plánování

Janesicková (2003) přirovnává činnost kvalitativního výzkumníka k práci choreografa, přičemž odkazuje ke dvěma kontrastním tanečním typům: k menuetu, coby precizně předepsané sekvenci kroků, kterou tanečníci musí dodržovat, a k taneční improvizaci, coby pohybu, který vychází z momentálního nápadu, nálady a různých vnějších okolností. Kvalitativní výzkum je tedy proměnlivě plánovitý – to znamená, že se v něm střídají fáze, kdy se výzkumník drží předem daného plánu s fázemi, kdy hledá použitelná řešení problémů a situací, které na počátku nepředpokládal.[24]

Přestože bývá plán kvalitativního výzkumného šetření v reálu jen zřídka přesně dodržen, je obligátní součástí každého výzkumu, a to nejméně ze dvou důvodů. První důvod směřuje k výzkumníkovi, který si touto cestou zpřesňuje svoji představu o předmětu, o cílech zkoumání a cestách, jimiž je možné se těchto cílů dobrat. Stejně tak si ujasňuje rozložení jednotlivých činností a specifikuje si, kolik času bude muset jednotlivým fázím a celému šetření věnovat a jaké další nároky na něj bude zamýšlený výzkum klást. De facto konfrontuje své – zatím mlhavé a vzletné – cíle s tím, co je pro něj realisticky proveditelné.

Druhý důvod směřuje k lidem z vnějšku, kteří mohou nějakým způsobem ovlivnit, zda a za jakých podmínek se výzkum bude realizovat – může jít o vedoucího disertační nebo jiné práce, stejně jako o členy nejrůznějších grantových komisí, u nichž se projekt uchází o finanční podporu. Těmto lidem je třeba předložit plán výzkumu, který, jak podotýkají Marshallová a Rossmanová (2006), musí demonstrovat, že: (1) předmět výzkumu je v nějakém smyslu relevantní a stojí za to do něj investovat; (2) výzkumník nebo výzkumný tým je dostatečně kompetentní k realizaci takového výzkumu; (3) celý proces je pečlivě naplánován a může být za popsaných okolností úspěšně zvládnut.

Korektní a zároveň časově úsporný postup je ten, že plán, který výzkumník vytváří pro vlastní potřebu, a plán, který je určen externím posuzovatelům,

[24] Improvizační fáze nastávají v kvalitativním výzkumu obecně ve dvou případech. Tím prvním je situace, kdy jsou v původním plánu nějaké body záměrně ponechány nekonkretizované s tím, že se improvizace za pochodu dopředu předpokládá. Druhý případ nastává tehdy, kdy naplánované postupy z nějakého důvodu selhávají, a je třeba jít vlastně „proti nim", hledat alternativní řešení.

je identický; samozřejmě počítáme se stylistickým vyprecizováním plánu pro posuzovatele[25] a prohloubením těch míst, na které tito kladou důraz.

V zásadě lze říci, že v procesu kvalitativního výzkumu musí být přítomny následující fáze: (1) stanovení cílů výzkumu; (2) vytvoření konceptuálního rámce; (3) definování výzkumných otázek; (4) rozhodnutí o metodách; (5) zajištění kontroly kvality výzkumu; (6) sběr dat a jejich organizace; (7) analýza a interpretace dat; (8) formulování závěrů do výzkumné zprávy.

Projekt určený externím posuzovatelům by měl tyto fáze zahrnout a strukturovaně je popsat. Konkrétních schémat, jak takový projekt psát, existuje celá řada.[26] Pro ilustraci uvádíme schéma navrhované Marshallovou a Rossmanovou (2006):

Projekt kvalitativního výzkumného šetření (volně podle Marshallová, Rossmanová, 2006)

Úvod
- *Abstrakt*
- *Téma a obecný cíl výzkumu*
- *Potenciální význam*
- *Klíčové koncepty a základní výzkumná otázka*
- *Omezení výzkumu*

Přehled související literatury
- *Teoretická tradice ve zkoumání tématu*
- *Významné teorie*
- *Realizované empirické výzkumy*

Design a metodologie
- *Celkový přístup a jeho zdůvodnění*
- *Volba vzorku nebo místa výzkumu*
- *Techniky sběru dat*
- *Analytické procedury*
- *Zajištění důvěryhodnosti výzkumu*
- *Etické otázky*

Reálný projekt kvalitativního výzkumného šetření může vypadat například takto:

[25] Je to důležité, neboť na základě toho, jak dokážeme napsat výzkumný projekt, odhadují často neznámí oponenti náš intelekt a naše schopnosti.

[26] V reálu se výzkumníci nechávají vést formuláři, které vydávají jednotlivé instituce, u nichž je možné žádat o grant.

Příklad z výzkumu 3.2

Návrh výzkumného projektu „Informační a komunikační technologie (ICT) v každodenní práci učitele"

Cíle projektu

Cílem navrhovaného výzkumného projektu je popsat a prozkoumat, zda a jakým způsobem vstupují informační a komunikační technologie do každodenní práce učitele.

Výsledky navrhovaného projektu mohou výrazně obohatit znalost problematiky informačních a komunikačních technologií ve vztahu k profesionalitě učitele na základní škole. Význam projektu vidíme v několika rovinách. V rovině teoreticko-pedagogické přinese projekt relativně detailní a strukturované poznání problematiky začleňování ICT do práce klíčových aktérů školního vzdělávání založené na studiu českých i zahraničních zdrojů. Projekt rovněž významně přispěje k poznání role ICT v nejvýznamnějším procesu, který probíhá ve škole – vyučování a učení. Projekt však nevnímá vyučování a učení jako proces probíhající výhradně ve školní třídě, ale přinese také poznatky týkající se role kontextu, tedy vlivu konkrétního školního prostředí na práci učitelů s ICT.

Navrhovaný výzkumný projekt má rovněž význam metodologický. Metodologie výzkumu je založena na strategii, která nekopíruje postupy u nás doposud běžně užívané. Prostřednictvím této výzkumné strategie bude mimo jiné reflektována možnost použití kombinace zakotvené teorie a jejího kvantitativního testování v rámci jednoho projektu, což je postup používaný v pedagogických vědách poměrně zřídka.

Význam projektu vidíme i v rovině praktického přínosu pro rozvoj škol. Výsledky výzkumu budou představovat relativně širokou škálu poznatků, které mohou využít nejenom sami učitelé při inovacích svojí práce s ICT, ale poskytnou důležité informace rovněž pro vedení škol, které je může využít při vytváření plánů budoucího rozvoje školy.

Výzkum bude mít význam rovněž pro tvůrce a producenty moderních výukových prostředků a pomůcek založených na ICT. Výsledky přinesou poznatky, které budou moci využít k tvorbě takových ICT nástrojů, které budou reflektovat potřeby a pojetí pedagogicko-didaktické práce učitelů na současných českých školách.

Výsledky výzkumu mohou rovněž dát důležitou zprávu školsko-politické sféře o tom, jak učitelé reálně pracují s informačními a komunikačními technologiemi, zda a jak využívají prostředky a služby poskytované školám v rámci státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ). Výsledky mohou poskytnout cenné informace použitelné při vytváření dlouhodobější vize využívání ICT v českých školách.

Výzkumný problém a klíčové koncepty

Výzkumný problém, který zamýšlíme studovat, představují informační a komunikační technologie ve vztahu k učiteli a jeho každodenní práci v základní škole. Informačními a komunikačními technologiemi máme přitom na mysli, ve shodě

s Pedagogickým slovníkem (2003), prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky (zejména video, televizi, datový projektor) a technologie, které jsou založené na počítačích a na moderních telekomunikačních službách umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a pracovat s nimi v digitální, resp. elektronické podobě (především počítače, počítačové programy, lokální počítačové sítě, internet, multimediální výukové programy na různých typech nosičů).

Zvolený problém se pokusíme uchopit procesuálně: implementaci ICT do práce učitele chápeme jako proces změny. Budeme tedy sledovat aktuální stadium začlenění ICT do práce učitele, historii tohoto začleňování a předpokládaný směr dalšího vývoje. V tomto smyslu budeme daný proces sledovat na úrovni biografické zkušenosti učitele.

Procesualitu práce s ICT hodláme dále sledovat na úrovni každodenní práce učitele. Na této úrovni lze proces práce s ICT rozčlenit do tří fází: (1) rozhodnutí o použití; (2) reálné použití; (3) reflexe, hodnocení efektů. Naším cílem bude popsat všechny tyto tři fáze ve vzájemných souvislostech a popsat tak každodenní práci s ICT dynamicky. V našem pojetí jde o proces cyklický, neboť to, jak učitel vyhodnotí efekty použití technologií ve výuce, předznamenává, zda je použije znovu a jakým způsobem. Reflexi použití ICT ve výuce proto považujeme za klíčovou složku procesu začleňování technologií do práce učitele.

Z hlediska faktorů, které proces začleňování ICT do práce učitele podmiňují, budeme rozlišovat faktory osobnostní, technologické a kulturní (Novotný, 2004). Osobnostními faktory máme na mysli osobnostní charakteristiky učitele, jeho názory, postoje a hodnoty, životní a profesní zkušenost. Technologické faktory se vztahují k „technologii výuky", zahrnují metodické a didaktické postupy, včetně postupů vztahujících se k výukovému použití ICT. Kulturní rovina znamená zohlednění sociálního klimatu školy, názorů, postojů a hodnot všech lidí ve škole (vedení školy, ostatních učitelů, žáků).

Co se týče pracovních činností, při nichž učitel ICT využívá, členíme je pracovně do tří oblastí. První oblast představuje příprava učitele na vyučování, druhou rovinou je sama výuka, třetí rovinou je participace učitele na životě školy, případně širším způsobem chápané pedagogické komunity. Důraz budeme klást na rovinu druhou, neboť právě v této rovině mohou ICT nejvýznamnějším způsobem facilitovat proces vyučování a učení. Naším cílem tedy bude popsat, jak učitelé začleňují do svého každodenního profesního života (v jednotlivých jeho oblastech) ICT. Tento popis bude jednak statický (jaké technologie aktuálně používají, proč je používají a s jakými výsledky), jednak dynamický (pronikání ICT do prostoru školy jako proces změny, klíčové body a struktura tohoto procesu). Důraz přitom budeme klást na porozumění tomu, jak učitelé ICT a svou práci s nimi vnímají a interpretují. Právě tyto subjektivní interpretace rozhodujícím způsobem ovlivňují dynamiku celého procesu. Učitel, který hodnotí ICT jako potenciálně efektivní, je také bude schopen efektivními učinit.

Analýzou podmiňujících faktorů (osobnostních, technologických i kulturních) se dále budeme snažit poukázat na možné bariéry a naopak stimuly, které mohou fungovat jako katalyzátory v procesu implementace ICT do každodenní práce učitele.

Teoretický kontext

Informační a komunikační technologie prošly v posledních desetiletích velmi dynamickým rozvojem a pronikly do všech sfér života společnosti. Charakterizujeme-li naši současnost jako společnost vědění, tedy společnost, v níž se znalosti a vědění stávají rozhodujícím ekonomickým a sociálním činitelem, je třeba si uvědomit, že právě ICT jsou jedním z nejdůležitějších faktorů, které umožnily její vznik. Díky ICT je možná mimořádně rychlá, rozsáhlá, levná a efektivní globální výměna informací, bez níž by existence společnosti vědění nebyla myslitelná (Veselý, 2004).

Uvažujeme-li o otázce, proč začleňovat informační a komunikační technologie do vzdělávání z pohledu jednotlivce, tedy toho, kdo je vzděláván, můžeme rozlišit tři základní důvody: ekonomický, sociální a pedagogický. Ekonomický souvisí se současnými, ale i budoucími potřebami ekonomiky. V mnoha zaměstnáních jsou již dnes běžně vyžadovány dovednosti v práci s ICT a tato kompetence se stává významným aspektem ovlivňujícím pozici lidí na trhu práce. Sociální důvod je založen na faktu, že kompetence v oblasti ICT se stávají prerekvizitou pro život ve společnosti a jsou chápány jako základní „životní dovednosti" potřebné pro život ve společnosti podobně jako gramotnost. Pedagogický důvod reflektuje neustále rostoucí potenciál ICT, který skýtají pro vyučování a učení (Learning to Change, 2001). Význam ICT pro oblast vzdělávání odrážejí významnou měrou vzdělávací politiky jednotlivých států i Evropské unie (např. eEurope 2002, eEurope 2005). Mezi klíčové cíle, které jsou preferované v politikách evropských zemí, patří především zlepšení procesu vyučování a učení, dále například umožnění přístupu k moderním technologiím na principu rovných příležitostí nebo podpora celoživotního vzdělávání. V jednotlivých evropských zemích bylo v posledních letech vyvinuto poměrně značné úsilí pro dosažení stanovených cílů. Analýza vzdělávací politiky třiceti států provedená v letech 2000 a 2001 v rámci sítě Eurydice (IKT@Europe.edu, 2001) odhalila, že hlavní úsilí se koncentrovalo do čtyř základních oblastí – vybavení škol a vzdělávacích zařízení moderními technologiemi, vzdělávání učitelů, začlenění ICT do vzdělávacích programů škol a tzv. podpůrné aktivity (např. vývoj výukových počítačových programů).

Rovněž vzdělávací politika České republiky zahrnuje ICT mezi své priority, což je vyjádřeno v několika klíčových dokumentech, z nichž nejvýznamnější jsou Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha, 2001), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy České republiky (2002), Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (1999) a nejnověji vládní dokument Státní informační a komunikační politika – e-Česko 2006 (2004).

Jestliže je role ICT ve vzdělávání nahlížena strategickými dokumenty v oblasti politické či školsko-politické jako mimořádně důležitá a tento význam se odráží v různých realizačních či rozvojových programech (viz např. realizace Státní informační politiky ve vzdělávání), je namístě se ptát, jakým způsobem se s fenoménem ICT vyrovnávají školy, coby klíčové vzdělávací instituce. Aspirují-li školy na to, aby plnily roli místa, kde budou žáci získávat kompetence potřebné pro život ve společnosti vědění, musí se prostředky moderních technologií stát integrální součástí jejich života. Začleňování ICT do práce školy je přitom třeba vnímat jako kontinuálně se odehrávající proces změny, která je ve své podstatě změnou inovativní a její podstatou je proces učení (Novotný, 2004) na straně uživatelů, tedy učitelů. Tento proces je nepochybně užitečné výzkumně monitorovat.

V zahraničním pedagogickém výzkumu je v posledních letech problematice informačních a komunikačních technologií věnována poměrně velká pozornost. Jako příklad lze uvést kromě dosud probíhajícího výzkumného projektu SITES (Second Information Technology in Education Study) i mezinárodní výzkum ICT and Quality of Learning, jehož výsledky byly publikovány v roce 2002. Přestože byl výzkum realizován již před několika lety, patří dodnes k těm nejprestižnějším výzkumným projektům na světě. Jedním z hlavních závěrů tohoto výzkumu je, že vybavení škol prostředky ICT není automaticky příčinou změn, ale ICT se mohou stát hybatelem již dříve „klíčících" inovací ve vyučování a učení. Technologická infrastruktura je sice velmi významná, ba zásadní, ale neméně významnou roli zde sehrávají připravení učitelé, kteří jsou schopni realizovat změny ve své pedagogické praxi. V mnohých zahraničních výzkumech je proto věnována pozornost učitelům a jejich postojům ke změnám souvisejícím s implementací ICT do výuky ve školní třídě, ale i do života školy jako celku (Ertmer, 1999; Myers, Halpin, 2002; Frank, Zhao, Borman, 2004; Tearle, 2004; aj.).

Také v České republice byla v této oblasti realizována řada zajímavých výzkumných aktivit a bylo publikováno několik knih a teoretických studií, které se zaměřovaly na některé dílčí problémy využívání informačních a komunikačních technologií ve školách (např. počítače a internet ve škole, využití počítačů při řízení školy, učitelé a jejich postoje k informačním technologiím, příprava budoucích učitelů v oblasti ICT, mediální kompetence učitelů, otevřené technologie ve vzdělávacím procesu – srov. např. Slavík, Novák, 1997; Kusala, 2000; Černochová a kol., 1998, 2004; Bacík a kol., 1998; Mašek, 2000; Syřiště, 2002; Brdička, 2003; Fialová, 1999; Balcarová, 2004; apod.). K poznání problematiky využívání informačních a komunikačních technologií na základních a středních školách v mezinárodní perspektivě přispěl také výzkum PISA (2000) a zejména již zmiňovaný mezinárodní výzkum SITES M1 a M2, na němž se podílela a stále podílí i Česká republika. Mezi hlavní nálezy druhé fáze výzkumu SITES patří to, že při využívání ICT ve zkoumaných inovativních případech se měnila role učitele z poskytovatele hotových znalostí na poradce, učitelé se rovněž stávali tvůrci vhodného výukového prostředí pro vlastní studentské aktivity a také byli

hodnotiteli studijních výsledků apod. V doposud realizovaných výzkumech byly použity různorodé metody a techniky, k nejvyužívanějším patří zejména dotazníkové šetření, rozhovory a různé varianty případových studií.

Podstatně méně pozornosti bylo však prozatím soustředěno na detailnější zkoumání reálného využívání ICT v běžné každodenní práci učitelů ve škole. Máme poměrně málo poznatků o tom, jak ICT ovlivňují práci učitele ve třídě, jak se mění komunikace učitele se žáky, zda při použití ICT jde opravdu o inovativní postupy, nebo o výukové postupy tradiční s použitím moderních technologií, zda a jakými způsoby podporuje práci učitele ICT koordinátor apod. Navíc se současné výzkumy ve valné většině případů zaměřují výhradně na zkoumání využití či role počítačů, internetu, multimédií – tedy na využití těch nejmodernějších prostředků. Učitelé však mají ve školách k dispozici také další technologie a techniku (video, datový projektor aj.), které zde mají svoje místo a mohou být jistou alternativou k počítačovým technologiím, případně je doplňovat či umocňovat jejich didaktické využití. Stranou pozornosti pedagogického výzkumu pak zůstávají otázky, zda a z jakých důvodů se učitelé ve své práci rozhodují pro tu či onu technologii, zda volí „vyzkoušené" prostředky, nebo naopak využívají možností „nových" technologií. Otázkou také zůstává, kde jsou příčiny jejich volby – je to jenom dostupnost technologií, nebo i jejich reálná použitelnost ve vyučování a soulad s pojetím výuky učitele apod. V současné době je přitom zřejmé, že klíčová otázka již nezní, zda ICT do škol začleňovat, nebo ne, nýbrž jak s nimi efektivně pracovat ve vyučování i mimo něj. Výsledky některých výzkumů realizovaných u nás v posledních letech zaměřených na základní školy a jejich fungování poměrně jasně naznačují, že ředitelé škol vnímají vytváření prostředí podporujícího vyučování a učení jako jednu ze svých nejvýznamnějších priorit (Pol a kol., 2004) a hlavní potenciální přínos ICT pro školu vidí právě v této oblasti (Zounek, 2004).

K detailnějšímu prozkoumání role, kterou informační a komunikační technologie hrají (nebo mohou hrát) v procesu vyučování a učení, je třeba se zaměřit na učitele jako na centrálního aktéra tohoto procesu a jeho mediální a didaktické kompetence. Učitel sám totiž rozhoduje například o tom, ve kterých částech výuky použije prostředky ICT a ve kterých zvolí jiné postupy. Zde je role učitele klíčová a jeho kompetence posoudit vhodnost určité didaktické technologie pro výuku se stává v poslední době jedním z významných aspektů profesionality učitele.

Problematika využívání ICT v každodenní práci učitele se tak jeví jako zcela zásadní, neboť učitel je tím, kdo technologie reálně začleňuje do vyučování a přenáší je tak z roviny strategických rozhodnutí k žákům a k procesům jejich učení. Jak uvádí Skalková (2002), nestačí, aby učitelé měli k dispozici technologie a naučili se s nimi zacházet. Podstatné je především zvládání nových didaktických situací, které jsou spjaty se zaváděním moderních technologií do vyučování a učení. Právě zaměření na učitele a jeho pedagogickou a mediálně didaktickou profesionalitu je centrálním rysem navrhovaného výzkumného projektu.

Výzkumné otázky

Základní výzkumné otázky, které si klademe, jsou následující:

1. *Které technologie používají učitelé v jednotlivých rovinách svých pracovních činností (příprava, výuka, participace)? Jakou funkci užívané technologie plní?*
2. *Jak probíhá vlastní výuka podporovaná ICT? Jakou funkci technologie ve vyučování plní? Jak se proměňuje didaktická struktura hodiny při použití ICT?*
3. *Jakým způsobem se učitelé rozhodují o využívání jednotlivých technologií? Jaké důvody je k jejich použití vedou? Jak vnímají možnosti a naopak limity jednotlivých (používaných) prostředků ICT?*
4. *Jak učitelé reflektují použití ICT ve vyučování? Jak zpětně hodnotí svá rozhodnutí ohledně využití ICT v hodině a jejich efekty? Jaké výukové aktivity podporované ICT hodnotí jako úspěšné, respektive neúspěšné? Jaké důvody je k tomuto hodnocení vedou?*
5. *Jak probíhá začleňování ICT do práce učitele v dlouhodobějším časovém horizontu? Jaká je struktura a klíčové body tohoto procesu? Lze tento proces chápat jako proces učení? Jak jej sami učitelé reflektují?*
6. *Jak jednotlivé faktory (osobnostní, technologické, kulturní) přispívají k tomu, že učitelé začleňují ICT do své práce? Lze identifikovat stimuly a naopak bariéry ve vztahu mezi učiteli a jimi užívanými technologiemi?*

Metodologie

Jádrem předkládaného výzkumného projektu je empirické šetření navržené jako kvalitativně kvantitativní a rámcově rozvržené do dvou fází. První fáze je kvalitativní, rámcovým designem výzkumu je zakotvená teorie (grounded theory). V této fázi provedeme hloubkové rozhovory s učiteli základních škol a kvalitativní pozorování vyučovacích hodin, v nichž učitel používá ICT (rozsah vzorku bude stanovován graduálně v průběhu výzkumu s cílem dosáhnout teoretické saturace problému). Náš plán pro pohyb v terénu je takový, že navážeme užší kontakt s několika (čtyřmi až šesti) základními školami o různých charakteristikách a v těch se budeme po obeznámení se s členy pedagogického sboru a získání důvěry vedení dlouhodoběji pohybovat, postupně realizovat rozhovory i pozorování. Rozhovory, které budeme pořizovat, budou nahrávány na diktafon a přepisovány. Předpokládáme, že půjde o rozhovory dvojího typu: Prvním typem budou polostrukturované rozhovory, které budou zaměřeny především na ozřejmení učitelských percepcí ICT a subjektivních koncepcí práce s nimi. Tyto rozhovory začneme realizovat na samém počátku kvalitativní fáze a budou pro nás představovat startovní analytický materiál. Respondenty budeme volit tak, aby jejich charakteristiky byly maximálně variabilní. Druhý typ rozhovorů budeme realizovat později, půjde o volnější biografický rozhovor zaměřený na proces implementace ICT do práce učitele. Respondenty budeme volit z řad těch učitelů, kteří s ICT pracují velmi intenzivně a lze je v tomto ohledu považovat za experty, kteří prošli postupnou změnou.

Pozorování ve vyučovacích hodinách zařadíme do časového harmonogramu ve fázi, kdy budeme mít k dispozici první analýzy z polostrukturovaných rozhovorů. Ve vyučovacích hodinách bude přítomen pozorovatel, který bude pořizovat nestrukturované terénní poznámky a zároveň budou tyto hodiny nahrávány na videokameru. Hlavním cílem pozorování bude ozřejmit funkci, kterou ICT ve vyučování plní a triangulovat verbální vyjádření učitelů z rozhovorů. Data získaná z rozhovorů i pozorování budou kódována, kategorizována a zakotvena do tzv. paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999). Výstupem z této fáze bude vytvoření teorie s platností hypotéz (Disman, 2002).

Ve druhé fázi bude takto vytvořená teorie kvantitativně testována. Základní technikou sběru dat bude dotazník pro učitele, zkonstruovaný na základě hypotéz formulovaných v první fázi výzkumu. Předpokládaný vzorek bude tvořit 400 učitelů základních škol. Kombinací dvojí výzkumné metodologie chceme dosáhnout vysoké validity, která je garantována kvalitativní analýzou dat, a zároveň vysoké reliability a možnosti generalizace, což umožňuje naopak metodologie kvantitativní.

Kvalitativní metodologie, na niž v našem projektu klademe hlavní důraz, nám umožní popsat výzkumný problém procesuálně, a to ve velmi detailním a hloubkovém pohledu. Zároveň nám umožní také porozumět významům, které učitelé informačním a komunikačním technologiím a své práci s nimi připisují. Právě tyto subjektivní významy jsou totiž rozhodující pro to, zda a jak učitel ICT reálně používá.

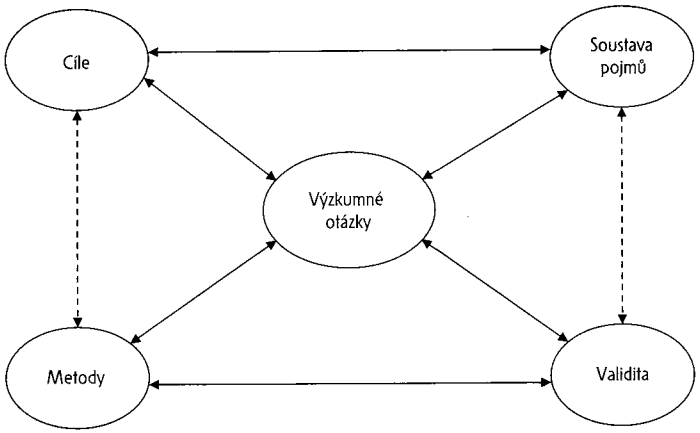
Zdroj: Zounek, Šeďová, Rabušicová, nepublikováno

Ačkoli plán výzkumu zahrnuje všechny etapy, jimiž výzkumník prochází, budeme se v této kapitole věnovat jen několika úvodním z nich – jmenovitě stanovení cílů výzkumu, vytváření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek a rozhodnutí o metodách. Ostatní součásti budou podrobně probrány v samostatných kapitolách – kontrole kvality dat je věnována druhá kapitola, metodám sběru dat pátá kapitola, analýze dat šestá kapitola a psaní závěrečné zprávy sedmá kapitola.

I když náš plán bude mít podobu očíslovaných odrážek jdoucích za sebou, je třeba si uvědomit, že jednotlivé jeho položky vstupují do vzájemných vztahů, a tak musíme při definování jedné položky vždy zohledňovat položky ostatní. Tuto situaci dobře vystihuje Maxwellův (2005) interaktivní model výzkumného designu, který zahrnuje jednotlivé fáze ve vzájemných vztazích, přičemž do jejich středu, jako klíčový bod, staví definování výzkumných otázek. [27]

[27] Naše výzkumné otázky musí být v souladu s cíli výzkumu, s vytvořeným konceptuálním rámcem, stejně jako s uvažovanými metodologickými postupy.

Schéma 3.2 – Maxwellův interaktivní model výzkumného designu



3.2 Stanovení cílů výzkumu

Na počátku je třeba si ujasnit, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné, aby se do něj výzkumníkovi vyplatilo „investovat". Zároveň je třeba si uvědomit, že významnost cíle není univerzální, nýbrž se vždy vztahuje k nějaké specifické skupině osob. Je proto potřeba si odpovědět na otázky, ve vztahu ke komu jsou naše cíle relevantní, kdo je s námi bude sdílet a koho budou zajímat. Takovouto referenční skupinou mohou být na jedné straně například odborníci a studenti určitého oboru, jestliže plánovaný výzkum obohatí poznatkovou základnu dané disciplíny. (Výzkum vývojové dráhy učitele od stadia začátečnictví až k dosažení expertství je pro pedagogiku relevantní jako teoretický problém.) Na druhé straně mohou referenční skupinu tvořit lidé zaangažovaní v určitých reálných procesech, jestliže výsledky výzkumu mohou napomoci zvládání těchto procesů. (Výzkum vývojové dráhy učitele může poskytnout orientaci učitelům, kteří jednotlivými stadii procházejí, stejně jako lidem, kteří je připravují do praxe nebo jsou zodpovědní za to, jak si v profesním životě vedou – pedagogům připravujícím studenty učitelství, ředitelům škol, uvádějícím učitelům.)

Pokud je relevance cíle vztažená především k aktérům studovaných procesů, jde o výzkum aplikovaný. V tomto smyslu v české pedagogické vědě

dosud nebyl kvalitativní výzkum plošně objeven a uznán jako relevantní, přestože jeho uplatnitelnost je značná.

Příklad z výzkumu 3.3

Jako příklad takového aplikovaného výzkumu může sloužit evaluační studie provedená na zadání nevládní neziskové organizace realizující vzdělávací kurzy pro ženy vracející se po rodičovské dovolené na trh práce. Trojice výzkumnic prostřednictvím pozorování v kurzech a hloubkových rozhovorů s účastnicemi provedla podstatně obsažnější zhodnocení kurzů, než jakého by bylo možno dosáhnout například prostřednictvím dotazníkové ankety mezi účastnicemi. Přitom se podařilo upozornit na některé nezamýšlené, avšak významné efekty tohoto vzdělávání, stejně jako na některé paradoxní a kontraproduktivní účinky. (Například absence tlaku na to, aby si klientky reálně hledaly zaměstnání, sice spoluvytváří pozitivní atmosféru v kurzu a motivuje ženy k účasti, zároveň však vede k tomu, že se mnohé účastnice cítí dostatečně aktivizované už jen samotnou docházkou a žádnou snahu proniknout na pracovní trh už nevyvíjejí.) Tato zjištění poskytla organizaci realizující vzdělávací kurzy zpětnou vazbu o vlastní práci a vedla k některým úpravám v obsahu kurzů a způsobu práce.

Zdroj: Hajtrová, Lakotová, Reichová, nepublikováno

Typickými termíny, které se v kvalitativním výzkum užívají při definování jeho cílů jsou pojmy jako prozkoumat, vysvětlit, popsat, porozumět, odkrýt, v aplikované či akčně orientované větvi potom poskytnout zpětnou vazbu, pomoci zlepšit, poskytnout vodítko ke změně, ukázat možná řešení atd.

Cíle orientované k odborné obci a cíle orientované k aplikaci do praxe se v žádném případě nevylučují. Maxwell (2005) rozlišuje trojí typ cílů: (1) **intelektuální** – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání; (2) **praktický** – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity; (3) **personální** – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého.[28] Není přitom žádoucí vybrat si jediný typ cíle, ale dosáhnout toho, abychom řešením jednoho výzkumného projektu naplňovali pokud možno více cílů. Naše cíle ovšem musí být synergické – tzn. dosažením jednoho z nich se zároveň musíme blížit dosahování ostatních cílů. Z tohoto hlediska se doporučuje vybírat témata, která mají odbornou i praktickou relevanci a jsou nějakým způsobem spjata se zájmy a životními zkušenostmi výzkumníka.

[28] Typickým personálním cílem je například dosažení vyššího akademického titulu.

Příklad z výzkumu 3.4

Ve výzkumu zabývajícím se fenoménem vyhoření u dobrovolníků dlouhodobě pracujících s problémovými dětmi si autorka definovala trojí typ cíle podle Maxwellova (2005) rozlišení následovně:

Cíl intelektuální

Cílem je poukázat na skutečnost, že syndrom vyhoření se týká i jedinců, kteří se věnují práci s lidmi ve svém volném čase a dobrovolně, přičemž tato činnost není jejich profesí ani zaměstnáním. Dále také přinést poznatky o příčinách a průběhu syndromu vyhoření u dobrovolníků.

Cíl praktický

Získané informace mohou být využity k zefektivnění práce s dobrovolníky a péče o ně – z hlediska předcházení syndromu vyhoření a jeho zvládání.

Cíl personální

Sama autorka pracuje jako dobrovolník v jednom z projektů zaměřeném na volný čas problémových dětí a účastní se diskusí s kolegy na téma únavy z práce a pocitu frustrace. Je pro ni osobně významné téma prozkoumat.

Zdroj: Kánská, nepublikováno

Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplňování, či nikoli.

3.3 Vytvoření konceptuálního rámce

Konceptuální rámec výzkumu znamená systém konceptů, předpokladů, očekávání a teorií, které stojí u vstupu do výzkumného šetření. Pod hlavičku vytvoření konceptuálního rámce spadá **formulování výzkumného problému**, **definování klíčových konceptů** a nastínění teoretického kontextu.

3.3.1 Formulování výzkumného problému

Formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat. Formulování problému vychází z toho, jak jsme definovali své výzkumné cíle, a to především cíl intelektuální. Výzkumný problém je něco, co se odehrává v sociální realitě, a je to svým způsobem (nebo ve svých důsledcích) problematické. Zároveň je to v ideálním případě něco, čemu plně nerozumíme,

nebo s tím neumíme zacházet, a proto potřebujeme o daném jevu získat více informací. Připomínáme, že právě schopnost získávat nové a nepředpokládané informace je pokládaná za jednu z hlavních deviz kvalitativního výzkumu. Neprozkoumanost určitého jevu nebo procesu tak často slouží jako hlavní – a korektní – argument pro volbu kvalitativní metodologie.

Na rozdíl od výzkumné otázky (viz dále) má výzkumný problém gramaticky podobu oznamovací věty nebo slovního spojení, je obecnější a blíží se tomu, co bývá někdy označováno jako „téma" výzkumu. Žádoucí je výzkumný problém definovat jako proces nebo akci. Příkladem výzkumného problému může být *psychický vývoj dítěte školního věku* (PSŠE, 2005) nebo *vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách* (Katrňák, 2005).

Při volbě výzkumného problému vždy balancujeme mezi obecností a specifičností. Lze říci, že velmi obecný výzkumný problém je prostřednictvím kvalitativní metodologie jen obtížně postižitelný. Výzkumný problém je proto často zaostřen na určitou konkrétní skupinu, typ či místo – například psychický vývoj jedince je sledován pouze u školních dětí a v prostředí školy (PSŠE, 2005), problém genderových vztahů je studován specificky u žen ve věznicích (Nedbálková, 2006b).

Vzhledem ke komplexnosti zkoumání je zúžení problému nutné a činí předmět našeho zájmu reálně zvládnutelným. Silverman (2005) v této souvislosti výzkumníkům doporučuje pokusit se říci „mnoho o malém problému", a nikoli „málo o mnoha věcech".

Nutné zúžení našeho výzkumného zájmu však nemusí vést k pesimismu v tom smyslu, že kvalitativní výzkum je s to postihnout pouze drobné a nesouvisející střípky sociálního života. Z dílčích a konkrétních nálezů autoři mnohdy odkazují k širším strukturám a pokoušejí se najít pro své výsledky obecnější platnost. Slovy Strausse a Corbinové (1999) se pokoušejí nalézt přemostění mezi **teorií substantivní** (vypovídající pouze o konkrétních studovaných subjektech v konkrétních podmínkách) a **teorií formální** (vypovídající o jevu jako takovém).

Příklad z výzkumu 3.5

Ve výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví autorka studovala problém socializace v rodině specificky u populace předškoláků a ve vztahu k jedinému okruhu jednání, které je u dětí socializováno (sledování televize). Přesto se v závěru své práce pokusila formulovat tzv. dvousložkový model socializačního působení, který není vázán na sledování televize v rodině, nýbrž se vztahuje k socializaci jako takové.

Zdroj: Šeďová, 2007

3.3.2 Definování klíčových konceptů

Definování klíčových konceptů znamená podat jasnou definici nejdůležitějších termínů, které se objevují ve formulaci výzkumného problému. Výzkumník si tak zajistí pevnější uchopení tématu a vytvoří si pojistku před tím, že by uhnul od svého výzkumného problému a začal reálně sledovat něco jiného. (Absence definování klíčových konceptů vede k běžným studentským chybám, kdy výzkumník například zamýšlí studovat vzdělávání rodičů talentovaných dětí, v konečném výsledku však píše o tom, jak rodiče těchto dětí spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou. K této chybě by nedošlo, kdyby na počátku stálo jasné vymezení toho, co se pro potřeby dané studie bude rozumět pojmem „vzdělávání rodičů talentovaných dětí".)

Definování klíčových konceptů je velmi úzce napojeno na práci s již existující teorií, neboť vyhledáváme publikované definice jevů, které nás zajímají. Vzhledem k tomu, že nevyhnutelně narazíme na řadu různých definic, přičemž nám ani jedna z nich nemusí plně vyhovovat, je potřeba nezastavit se u soupisu různých verzí, nýbrž jednu z nich nadřadit nad ostatní, nebo syntetizovat či případně zcela autorsky vytvořit definici vlastní, přihlásit se k ní a po celou dobu se jí konzistentně držet.

Zároveň je třeba hlídat, aby definice, kterou přijmeme v průběhu práce na konceptuálním rámci (a ve výsledném textu závěrečné zprávy ji uvedeme v úvodní či teoretické části), korespondovala s tím, jak sledované jevy později vyhledáváme v empirické realitě.

Příklad z výzkumu 3.6

V rámci výzkumu přechodových rituálů v mateřské škole si autor vymezil obsah pojmu rituál podle vybrané definice z literatury: Rituály „jsou ztělesněné v prostoru a čase a mají inscenační podobu; jsou formalizované a vracejí se v stereotypní a opakující se podobě; jsou „orámované", tj. oddělují se od předcházejícího kontextu například signalizovaným začátkem; jsou transformačně účinné, tj. účinkují tak, že způsobují změnu statusu nebo kompetence; jsou transcendentální, tj. jejich smysl a účel přesahuje vědomí těch, kteří ho vykonávají" (Michaels, 2003).

Přechodový rituál si potom autor vymezil jako ritualizovanou aktivitu doprovázející a umožňující přechod z jednoho sociálního stavu nebo role do druhé.

Data sbíral prostřednictvím pozorování, přičemž pozornost vždy věnoval sekvencím, které se vyskytovaly v situaci přechodu mezi různými aktivitami a odpovídaly zvolené definici rituálu.

Zdroj: Kaščák, desátá kapitola této publikace

3.3.3 Nastínění teoretického kontextu

Jde o nutnou, avšak poměrně problematickou fázi procesu kvalitativního výzkumu. Naprosto nezpochybnitelné je, že znalost relevantní literatury prohlubuje možnosti porozumění zkoumaným fenoménům. Otázkou ovšem je, jak s literaturou v konkrétnosti pracovat a jak rozpoznat její relevantnost. Zatímco kvantitativní studie předpokládají sumarizaci existující teorie jako obligátní předehru k vlastnímu výzkumu, kvalitativní metodologové se k tomuto problému nevyjadřují zdaleka jednoznačně. Například v zakotvené teorii se varuje před tím, aby výzkumník vstupoval do terénu zatížen existující teorií (srov. Strauss, Corbinová, 1999; Kelle, 2005), ve školní etnografii lze dokonce sledovat explicitní příklon k tzv. absolutnímu psaní, tedy k záměrné rezignaci na uvádění vlastního textu do souvislosti s jinými texty na podobné téma (PSŠE, 2005).

Obecně lze říci, že se existující teorie v kvalitativním výzkumu samozřejmě využívá, jde však o odlišné užití oproti výzkumu kvantitativnímu. Neslouží k tomu, aby generovala očekávání a předpoklady, které badatel ověřuje v terénu. Plní v prvé řadě tyto funkce:

1. Slouží k tomu, aby pomohla při formulování výzkumného problému. Nehledáme konzistentní sadu tvrzení, nýbrž spíše nálezy, které jsou nějakým způsobem rozporuplné a nastolují nové otázky. Spíše než pevnou půdu pod nohama hledáme mezery, které je třeba zaplnit.
2. Slouží při analýze a interpretaci dat. Strauss a Corbinová (1999) používají v tomto kontextu termín teoretická citlivost, což znamená, že výzkumník má být s to sytit induktivně vznikající koncepty z teoretických zdrojů. Při analýze často používáme pojmy odvozené z prostudované literatury (srov. příklad z výzkumu 3.8). Později při výkladu získaných výsledků je možné teorii užít všude tam, kde může nějakým způsobem přispět k interpretaci námi získaných dat.
3. Slouží ke komparaci vlastních výsledků s výsledky jiných výzkumů. V mnoha případech je literatura užívána v diskusi – autor konfrontuje vlastní výsledky s publikovanými empirickými nálezy, konstatuje shodu či rozpor a snaží se zdůvodnit, z jakého důvodu ke shodě, nebo rozporu dochází. Tím může jednak poukázat na inovativní výsledky vlastní práce, jednak na její slabiny a limity. Zároveň se tak napomáhá validizaci výsledků a naznačují se cesty budoucího zkoumání.
4. Dostatečně obecná teorie může také fungovat jako formální struktura, pomocí níž lze propojit různá partikulární zjištění (např. teorie společnosti

vědění ve vztahu k výzkumu zaměřeného na to, zda, jakým způsobem a proč se dospělí lidé dále vzdělávají a učí).

5. V návrhu výzkumného projektu (viz výše) slouží literatura ke zcela pragmatickým účelům. Je třeba, aby výzkumník demonstroval svoji kompetentnost i tím, že prokáže svoji znalost teoretického terénu, v němž se bude pohybovat. Musí uvést, co je o daném tématu již známo, jaké debaty či kontroverze publikované studie vyvolaly a jaká témata jsou otevřena ke zkoumání. Do tohoto prostoru pak situuje vlastní výzkumný problém.

K otázce, jakou literaturu vlastně používat, se Flick (2006) vyjadřuje následovně: (1) teoretickou literaturu týkající se tématu naší studie; (2) publikované empirické výzkumy na stejné nebo příbuzné téma; (3) metodologickou literaturu, která nám pomůže zvolit a specifikovat adekvátní výzkumný postup; (4) teoretickou a empirickou literaturu ke kontextualizaci, komparaci a generalizaci našich tvrzení.

Příklad z výzkumu 3.7

Jako příklad použití literatury při definici výzkumného problému může sloužit výzkum vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách. Autor nejprve pečlivě prostudoval existující teorii i empirické výzkumy na dané téma, přičemž identifikoval mezeru ve stávajícím poznání. Je jednoznačně empiricky prokázáno, že vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách existuje, jen velmi málo se však ví o tom, jakým způsobem reálně probíhá. Následně se autor rozhodl zaměřit právě na tento výzkumný problém a identifikovat procesy, které generují vzdělanostní reprodukci v rodinách.

Zdroj: Katrňák, 2005.

Příklad z výzkumu 3.8

Příkladem použití existující teorie při analýze může být etnografický výzkum dětské hry. Autorka zaznamenávala hry školních dětí a následně hledala třídící kritéria, která by zároveň umožnila charakterizovat jednotlivé typy her. Jako jedno z třídících kritérií použila kategorizaci her R. Calloise (1998): ágon (hra s prvky soutěže a zápasu), alea (hra využívající principu náhody), mimikry (hra založená na předstírání a hraní rolí) a ilinx (hra vyvolávající vytržení z reality).

Zdroj: Bittnerová, 2005

Nakonec bychom rádi zdůraznili, že relevantní je pro nás především taková literatura, která nabízí neobvyklé úhly pohledu na náš problém. Z tohoto hlediska se jako velmi produktivní strategie ukazuje nedbat na hranice jednotlivých společenských věd a studovat zvolené téma interdisciplinárně.

V pedagogickém kvalitativním výzkumu se tak lze s úspěchem opřít o literaturu sociologickou, psychologickou, antropologickou či filozofickou.

3.4 Definování výzkumných otázek

Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem. Představují další zúžení a konkretizování výzkumného problému

Příklad z výzkumu 3.9

Jestliže je výzkumný problém definován jako spolupráce muzea a školy, výzkumná otázka potom může znít: Jak nahlížejí zaměstnanci muzea pracující s veřejností na spolupráci muzea a školy? Stejně tak by ovšem bylo možné položit si i jiné výzkumné otázky, které by se do daného problému „vešly". Například: Jak nahlížejí na možnosti spolupráce učitelé základních škol? Jak probíhá spolupráce mezi muzeem a školami? Jakým způsobem se program spolupráce školy s muzeem promítá do školního kurikula?

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Výzkumné otázky mají po gramatické stránce podobu tázacích vět. Přestože je kvalitativnímu výzkumu vlastní určitá otevřenost a spoléhání se na improvizaci (viz výše), je třeba otázku formulovat jasně. Tak abychom na konci své práce dokázali rozpoznat, zda jsme na ni odpověděli, či nikoli. V souladu s cirkulární povahou kvalitativního výzkumu prověřujeme svoji výzkumnou otázku znovu při vstupu do terénu, v průběhu sběru dat i při samotné analýze. Vždy je možné se vrátit a reformulovat otázku tak, aby dobře korespondovala s našimi daty (srov. příklad z výzkumu 3.1).

Otázky vhodné pro kvalitativní výzkum obvykle splňují určité specifické požadavky:

1. Jsou dostatečně široké. (Příliš úzce vymezená otázka by vedla k vytlačení důležitých, avšak nepředpokládaných jevů z analýzy.)
2. Spíše než s proměnnými pracují s obecnějšími koncepty. (Proměnné jsou hledány až v samotném průběhu výzkumu.)
3. Neptají se na četnost jevů ani na sílu vztahů mezi proměnnými.

4. Typicky detailně zkoumají povahu určitých jevů a to nejčastěji z perspektivy aktérů. (Nejde o to podat objektivní popis daného fenoménu, nýbrž popsat, jak je daný jev vnímán a prožíván lidmi, kteří se jej účastní).
5. Vyhýbají se a priori přijatým předpokladům. (Pokud nějaké předpoklady obsahují, musí být tyto předpoklady reflektovány a odůvodněny v konceptuálním rámci.)

V komplexnějším výzkumném šetření jen zřídka vystačíme s jednou výzkumnou otázkou. Poměrně běžným uspořádáním je volba jedné základní a velmi obecné otázky, která je dále rozložena na několik otázek specifických, jež jsou přesněji zaostřeny. Předpokladem je logická korespondence a hierarchický mechanismus takového uspořádání (odpovědi na jednotlivé specifické otázky skládají dohromady odpověď na otázku základní).

Příklad z výzkumu 3.10

Ve výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví byla formulována následující výzkumná otázka: Jakým způsobem je socializováno dětské televizní diváctví v rodinách předškoláků?
Tato otázka byla následně rozložena do pěti specifických otázek:

1. *Jaké jsou divácké zvyklosti dítěte?*
2. *Jaké jsou divácké zvyklosti ostatních členů rodiny?*
3. *V jakém prostředí a v kontextu jakých rodinných aktivit se dětské sledování televize odehrává?*
4. *Jaké názory a postoje vyjadřují rodiče ohledně dětského sledování televize?*
5. *Jakými výchovnými technikami se rodiče snaží dětské sledování televize ovlivňovat?*

První z těchto otázek je směřována k popisu předmětu předpokládaného socializačního působení, druhá a třetí otázka k popisu kontextu, v němž se sledovaný jev odehrává. Čtvrtá a pátá otázka směřují k rodičovské výchovné činnosti. Čtvrtá otázka si klade za cíl odhalit její názorové pozadí, otázka pátá je zaměřena na konkrétní realizované výchovné postupy.

Zdroj: Šeďová, 2007

Dalším možným řešením je takové uspořádání, kdy máme více výzkumných otázek bez toho, že by mezi nimi byla zavedena vnitřní hierarchie. Jsou podřízeny přímo výzkumnému problému, jak ukazuje příklad z výzkumu 3.2.

3.4.1 Některé běžné chyby při definování výzkumných otázek

K pochopení toho, jak navrhnout dobrou výzkumnou otázku, je užitečné ukázat a komentovat některé chybné formulace. Každá z těchto otázek se prohřešuje proti některému z požadavků na výzkumné otázky pro kvalitativní výzkum, tak jak byly nastíněny výše.

Příklad z výzkumu 3.11

Vítají čeští učitelé změny související se zavedením Rámcového vzdělávacího programu?
Jde o příliš úzkou – jakoby kvantitativní – otázku; k odpovědi se nabízejí pouze varianty ano–ne (na to by stačila jedna položka v dotazníku). Pokud by měla být tato otázka reformulována tak, aby byla vhodná pro kvalitativní výzkum, musela by být „otevřena" do větší šířky – například takto: Jaké postoje vyjadřují čeští učitelé ke změnám souvisejícím se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu?

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 3.12

Jak ovlivňuje kulturní kapitál vztah členů rodiny ke vzdělávání?
Je to rovněž otázka vhodná pro kvantitativní šetření; ptá se na vztah mezi dvěma předem definovanými proměnnými, uzavírá pole pro zkoumání dalších faktorů. Reformulovaná podoba by mohla znít: Jaké faktory rodinného života ovlivňují vztah jednotlivce ke vzdělávání? Vzhledem k tomu, že v kvalitativním výzkumu se nepracuje s velkými vzorky, bylo by dále užitečné zúžit termín „jednotlivec" na nějakou přesněji definovanou skupinu (středoškoláci, dělnická mládež, nezaměstnaní v předseniorském věku atd.)

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 3.13

Jaká je podpora uplatnění žen s malými dětmi na trhu práce?
Opět nejde o otázku pro kvalitativní výzkum, odpovědět by bylo možné skrze studium statistik o nabízených možnostech podpory, případně kvantitativní šetření zjišťující nabídku podpory. Autorka této otázky přitom měla záměr prozkoumat, zda a jakým způsobem přispívá k podpoře uplatnění žen s malými dětmi na trhu práce jeden konkrétní vzdělávací kurz nabízený brněnskou neziskovou organizací. Zároveň zamýšlela realizovat výzkum prostřednictvím individuálních hloubkových rozhovorů, to znamená, že nemohla získat evidenci o tom, zda se skutečně zvyšují šance těchto žen na získání zaměstnání, nýbrž „jen" o tom, jak tyto ženy svoje šance vnímají. Reformulovaná otázka by proto mohla znít: Jakým způsobem účastnice kurzu subjektivně vnímají změny, které u nich nastaly v souvislosti s absolvováním tohoto kurzu?

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 3.14

Jaké jsou v současnosti výchovné problémy v rodině?

Jde o otázku formulovanou příliš objektivisticky, chybí zde zapojení perspektivy aktéra. To znamená, že je třeba určit, očima koho jsou výchovné problémy vnímány. (Jiný pohled budou mít rodiče předškolních dětí nebo dospívajících dětí, učitelé, výchovní poradci, sociální pracovníci atd.) Vzhledem k tomu, že autorka této otázky měla na mysli pohled pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, mohla by otázka po úpravě znít: Jak identifikují a vnímají pracovníci pedagogicko-psychologických poraden výchovné problémy v současných rodinách?

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 3.15

Jak se liší pohled na mateřství a vzdělávací podporu v mateřské roli u maminek, které využívají služeb klubů maminek či center pro rodinu, a maminek, které podobné aktivity považují za zbytečné?

Za touto otázkou je zřetelný implicitní hodnotový soud. Maminky, které se účastní jmenovaných aktivit, jsou „lepší" než ostatní. Zároveň je zde neodůvodněný předpoklad, že ty maminky, které se neúčastní, tak činí z důvodu, že to považují za zbytečnost. Reformulovaná podoba by mohla znít: Jakým způsobem se liší pohled na mateřství a vzdělávací podporu v mateřské roli u matek, které se účastní aktivit klubů maminek či center pro rodinu, a matek, které se těchto aktivit neúčastní?

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

3.5 Rozhodnutí o metodách

Rozhodnutí o metodách zahrnuje ve fázi vytváření výzkumného projektu tři klíčové body: **rozhodnutí o vzorku, výběr metod sběru dat a zajištění vstupu do terénu**. Výzkumník se může, ale nemusí, také rozhodnout pro to, že přijme za svůj některý ze zavedených designů kvalitativního výzkumu, které byly popsány ve čtvrté kapitole. V takovém případě činí všechny tyto kroky v souladu se specifickými požadavky kladenými na vybraný design.

3.5.1 Rozhodnutí o vzorku

Vzorkování má v kvalitativním výzkumu jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním. Cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý

problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky – záměrně jej vytváříme s ohledem na náš problém. To znamená, že se výběr případů odvozuje od toho, jak je definován náš výzkumný problém a naše výzkumné otázky. V kvalitativním výzkumu existuje obecně přijímané pravidlo (odvozené z metodologie zakotvené teorie) **graduální konstrukce vzorku**. To znamená, že vzorek není vytvořen v jednom momentě, nýbrž je v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován. Výzkumník se znovu a znovu ptá, jaká další skupina případů by mohla vzhledem k jeho problému přinést nějaké nové informace. Vzorkování je ukončeno, jakmile je dosaženo teoretické nasycenosti (Strauss, Corbinová, 1999), což znamená, že nově zahrnuté případy již nepřinášejí žádné nové a nepředpokládané informace.

Příklad z výzkumu 3.16

Při výzkumu životní historie zkušených učitelů bylo vzhledem k cíli výzkumu a náročnosti metody na čas určeno, že bude studováno přibližně deset učitelů základní školy druhého stupně. Při analýze prvního a druhého životního příběhu učitele se ukázaly některé společné prvky. S ohledem na to byl vybrán třetí učitel. Po provedené analýze dat bylo zjištěno, že se některé vzorce opakují, jsou si podobné, a vznikl interpretační rámec a několik hypotéz. Základním interpretačním rámcem se stala identita učitele a práce na této identitě, která učitele dovedla do dnešního stavu zkušených profesionálů. S ohledem na vznikající teorii byl přeformulován vzorek, do něhož byly záměrně vybráni učitelé prvního stupně. Cílem bylo zjistit, jestli se podobné procesy dají nalézt v životním příběhu učitelů na prvním stupni, díky čemuž došlo k pokrytí celé základní školy. Sběr dat skončil se čtyřmi učiteli druhého a čtyřmi učiteli prvního stupně, protože došlo k nasycení všech hlavních kategorií tvořících ústřední analytický příběh výzkumu.

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Při řešení zcela praktické otázky, kde získávat stále nové případy do vzorku, lze s úspěchem použít **metodu sněhové koule**, tak jak je popsána například u Miovského (2006) – respondenty, které jsme již získali, žádáme o kontakty na další lidi, které znají a mohli by odpovídat našim kritériím. Tito lidé nás potom odkazují na další respondenty.

Přestože graduální sestavování vzorku je přijímáno téměř jako metodologický imperativ, existují v tomto směru samozřejmě jistá omezení. Prvním z nich je skutečnost, že vzorek bývá často předem nějakým způsobem **a priori determinován** co do své struktury. Pokud chceme například zkoumat učitele základní školy, musíme vzít v úvahu alespoň dva základní strukturní faktory

– pohlaví a věk či délku praxe. Do vzorku bychom proto měli cíleně zahrnout muže i ženy, začínající učitele, stejně jako učitele experty.

Apriorní determinaci a graduální výběr lze s úspěchem kombinovat. Můžeme začít výběrem případů podle určitého strukturního klíče, jak bylo ukázáno výše (pohlaví, délka praxe). V další fázi výzkumu pak můžeme zjistit, že problém, který zkoumáme, není determinován ani pohlavím, ani délkou praxe, nýbrž například vztahem k managementu školy, a v důsledku tohoto zjištění vybíráme graduálně do vzorku respondenty s různou mírou konformity a spokojenosti s vedením.

Příklad z výzkumu 3.17

Ve výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví byly jako základní zkoumaná populace zvoleny matky předškolních dětí. Na počátku vzorkování bylo provedeno rozhodnutí o apriorní determinaci na základě vzdělání respondentek. Pro interview byly proto získávány v rovnoměrném zastoupení ženy s výučním listem, maturitou a vysokoškolským vzděláním. Na počtu 11 respondentek byly provedeny první rozsáhlejší analýzy, přičemž se ukázalo, že vzdělání nehraje žádnou zásadní roli. Tyto iniciální analýzy ukázaly, že existují rozdíly mezi rodinami v míře, v jaké se děti dívají na televizi a tyto rozdíly jsou pro zkoumaný problém velmi významné. Dále byl proto vzorek rozšiřován o respondentky, jejichž děti tráví u obrazovky extrémně mnoho, nebo naopak extrémně málo času. Na počtu 17 respondentek bylo vzorkování zastaveno, neboť přidávání dalších případů již nepřinášelo nové informace.

Zdroj: Šeďová, 2007

Druhou výjimkou z pravidla graduality jsou situace, kdy je předem dáno, které případy budou do vzorku zahrnuty. To se děje v případě **kompletního sběru** (Flick, 2006), tedy tehdy, kdy jsou do vzorku zahrnuty všechny dostupné případy. Ke kompletnímu sběru dochází například v případě, kdy zkoumanou populaci představuje určitá uzavřená skupina (pokud je naším cílem evaluovat určitý vzdělávací kurz, zahrneme do vzorku všechny dostupné – a ochotné – účastníky).

Příklad z výzkumu 3.18

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak se studenti učitelství učí vytvářet kurikulární dokumenty, byla jako výzkumný vzorek zvolena celá konkrétní skupina studentů zahrnutá do specifického modelu přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka. Tito studenti po dobu jednoho školního roku působí v reálném prostředí školy a mají za úkol vytvořit návrh části školního vzdělávacího programu pro vzdělávací obor Cizí jazyk – anglický jazyk.

Zdroj: Brebera, nepublikováno

Variantou kompletního sběru je i případová studie – je zkoumán jeden předem daný případ a pouze k němu se vztahuje výzkumný problém a výzkumné otázky (ilustrovat to lze na Sedláčkově studii ve druhé části této knihy).

I v rámci graduálního sestavování vzorku existuje řada specifických postupů při volbě konkrétních případů, které do vzorku zařazujeme. Některé z těchto postupů zachycuje tabulka 3.1.

Tab. 3.1 – Specifické postupy při vzorkování

Typ případů	Charakteristika	Příklad
Extrémní	Sledovaná charakteristika se u těchto případů projevuje v maximální míře.	Při zkoumání fenoménu spolupráce mezi školami a rodinami žáků si výzkumník vybere školu, která je mimořádně aktivní v navazování kontaktů s rodiči, pořádá řadu akcí určených pro rodiče, disponuje formálními rodičovskými tělesy atd.
Typické	Představitelé průměru; toho, co je ve vztahu k danému problému nejběžnější.	Při studiu demokracie ve škole výzkumník zvolí běžnou školu, která se ničím nevymyká. Nejde mu o to studovat idealizovanou podobu demokratických procesů, ale o popis toho, co lze v běžném chodu školy považovat za projevy demokratického, respektive nedemokratického chování.
Maximálně variantní	Vzájemně extrémně odlišné případy.	Při zkoumání integrace ICT do práce učitelů výzkumník osloví na jedné straně učitele, kteří technologie hojně používají při své práci, na druhé straně učitele, kteří se od jejich užití distancují.
Vhodné	Dobře dostupné případy.	Při zkoumání způsobů, jimiž rodiče odměňují a trestají své děti, výzkumník nejprve vybere respondenty z řad svých známých, o nichž ví, že s námi budou ochotni otevřeně mluvit.

3.5.2 Výběr metod sběru dat

Výběr metod sběru dat je třeba opřít o znalost toho, jaké druhy výsledků mohou jednotlivé techniky generovat (například prostřednictvím pozorování je možné získat evidenci o tom, co se v dané situaci reálně odehrává, prostřednictvím rozhovoru především o tom, jak je toto dění svými aktéry prožíváno a hodnoceno). Tyto možnosti jsou detailně probrány v kapitole páté, na tomto místě se proto omezíme na konstatování, že volba metod sběru dat musí přesně korespondovat s výzkumnou otázkou. Zároveň musí volba metod zahrnovat alespoň předběžnou představu o tom, jakým způsobem lze získaná data analyzovat. (Pokud se rozhodneme zadat žákům základní školy, aby nakreslili obrázek na téma „moje třída", nebo je necháme doplňovat

list s nedokončenými větami, měli bychom mít předem jasno, jak s těmito produkty dále naložíme.)

3.5.3 Zajištění vstupu do terénu

Jde o velmi důležitou součást promýšlení výzkumného projektu, neboť kvalitativní výzkum je naturalistický. To znamená, že se do značné míry odehrává v prostředí, v němž se zkoumané fenomény reálně vyskytují. Zároveň v kvalitativním výzkumu vždy platí, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi velmi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat. Z uvedených důvodů je nutné vždy přemýšlet, jakým způsobem vstoupíme do pole, které hodláme zkoumat, a jakým způsobem se v něm potom budeme pohybovat.

V zásadě existují čtyři typické role, do nichž se může výzkumník v terénu situovat. Přehledně je zachycuje tabulka 3.2.

Tab. 3.2 – Role výzkumníka ve vztahu k terénu

Role	Charakteristika	Příklad
Cizinec	Neznámý člověk, který jednorázově přichází a odchází.	Výzkumník přichází do třídy jednorázově sejmout nahrávku pedagogické komunikace.
Návštěvník	Člověk, kterého respondenti znají jménem a vědí ledacos o jeho povaze a práci a který opakovaně přichází za účelem výzkumu.	Při zkoumání profesní dráhy učitelů expertů se výzkumník opakovaně setkává s týmž respondentem, vede s ním rozhovory, pozoruje jeho práci ve třídě.
Zasvěcený	Člověk, který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu.	Výzkumník zkoumá klima školy, ve které se jako dobrovolník podílí na vedení školního časopisu.
Domorodec	Člověk, který zkoumá skupinu, jíž je sám členem.	Výzkumník – vysokoškolský student sociální pedagogiky – zkoumá, jaké mají vysokoškolští studenti sociální pedagogiky představy o svém budoucím uplatnění.

Různé rolové definice s sebou nesou různá rizika. Role cizince je celkem logicky ohrožující v tom smyslu, že snižuje pravděpodobnost otevřenosti respondentů a vyvolává buď snahu po pozitivní sebeprezentaci nebo snahu z nepřirozené interakce s cizím člověkem uniknout.

Příklad z výzkumu 3.19

Při zpracovávání studentské seminární práce si výzkumný tým zvolil jako téma postoje žáků k nespravedlnosti ze strany učitelů. Do vzorku bylo vybráno několik žáků základních škol, přičemž se tazatelé znali s někým z jejich rodiny, nikoli s dětmi samými. Pokus navštívit žáky doma a udělat s nimi rozhovor skončil velmi rozpačitě, na připravené otázky děti odpovídaly vesměs jednoslovně, přičemž tazatelé nedokázali tento nepříznivý vývoj zvrátit.

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Neproblematická však není ani opačná role domorodce, která je riskantní ve smyslu nedostatečného odstupu a neschopnosti vidět věci jinak než jako samozřejmé a dané. Takováto role předpokládá velmi silnou sebereflexi na straně výzkumníka. Z výše uvedených důvodů se jako nejméně riskantní jeví role návštěvníka či zasvěceného. Každopádně je dobré se v poli nejprve nezávazně pohybovat bez vykonávání zjevné výzkumné činnosti, poznat kulturu prostředí, navázat vztahy se členy zkoumané skupiny. V každé skupině přitom vždy existují členové, jejichž „souhlas" s naší výzkumnou činností je obzvláště důležitý, neboť disponují silnou pozicí ve skupině a mohou ve vztahu fungovat jako *gatekeepers*, tedy zprostředkovatelé a mediátoři dalších kontaktů. Pokud výzkum provádíme v nějaké formální instituci, je nutné kromě budování neformálních vztahů dbát také na pravidla chodu dané instituce a na vztahy s lidmi, kteří nejsou přímo účastníky našeho výzkumu, mají však moc ovlivňovat, zda a za jakých podmínek budeme výzkum moci provádět. Tyto poznámky lze dobře ilustrovat na následujícím příkladu z výzkumu.

Příklad z výzkumu 3.20

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak žáci subjektivně vnímají klima školní třídy, bylo jako technika sběru dat použito pozorování ve třídě v kombinaci s polostrukturovanými rozhovory se žáky. Vstup do terénu (šestá třída na jedné brněnské základní škole) a pohyb v něm zachytila výzkumnice ve svých poznámkách následovně:

„Při výběru vhodného vzorku jsem postupovala standardní cestou. Po telefonickém zkontaktování ředitele školy jsem při příležitosti osobní schůzky představila řediteli školy a jeho zástupkyni svůj předběžný plán výzkumu, který byl přijat se slovy, ‚že přicházím jako na zavolanou'. V následném rozhovoru mi byly sděleny současné problémy školy, které souvisí s personálními změnami v pedagogickém sboru. Náš rozhovor byl ukončen a o realizaci mého výzkumu se ‚vyjednávalo' v pedagogických kruzích školy. Po několika dnech jsem byla telefonicky informována o možnosti výzkum realizovat, a dokonce ve třídě odpovídající mým

kritériím. Nevyjasněným bodem ovšem zůstala délka mého pobytu ve škole. Ve své prosbě jsem, vzhledem k doporučeným požadavkům pro etnografické šetření, zmínila dobu dva měsíce, s tím, že pouze první týden bych byla ve školní třídě přítomna každý den. Tento časový interval měl být postupně modifikován, podle reakcí pedagogů na mou přítomnost ve vyučování.

Jako výzkumník jsem do školy poprvé vstoupila 11. dubna, kdy jsem se za účelem testování výzkumného nástroje (schéma rozhovoru) dostala do kontaktu s dvěma žáky 6. B.

Vlastní výzkum začal 18. dubna, kdy jsem byla poprvé představena třídní učitelce a v jejím doprovodu jsem se poprvé setkala s žáky 6. A. Ihned první den byla moje výchozí situace poněkud ztížena, protože mě třídní učitel (s jistě dobrým úmyslem) žákům představil jako ‚paní učitelku'. Byla jsem dána ‚na starost' Kamilovi, chlapci, jehož pozice ve třídě se po odchodu spolužáků na gymnázium zhoršila. Díky jeho svědomitosti mu byli z řad chlapců přisuzovány často ambice šplhouna a šprta, z řad dívek byl chápán ve srovnání s ostatními chlapci jako neatraktivní alternativa. Úkolem Kamila bylo uvést mě do každodenního chodu přesunů z jedné třídy do druhé. Další dny jsem do třídy docházela sama, přičemž jsem s termínem své návštěvy vždy seznamovala třídního učitele.

Technikou zúčastněného pozorování jsem ve školní třídě byla přítomna sedm týdnů, přičemž první týden jsem ve škole strávila čtyři dny, následující týdny jsem docházela vždy na jeden den v týdnu. Do školy jsem docházela na celý vyučovací den. S žáky jsem se setkávala většinou již v městské hromadné dopravě, přecházela jsem s nimi do učeben, trávila s nimi přestávky. Ze školních prostor jsem nedocházela do školní jídelny. Během vyučovacích hodin jsem seděla v lavici, většinou uprostřed některé z řad, obklopena žáky. V počátcích svého pozorování jsem si zaznamenávala téměř vše, co jsem byla schopna zaregistrovat a zároveň zaznamenat. Účelem prvních dnů bylo především navázání kontaktu s žáky. První den jsem se osobně představila dvěma třetinám třídy, každému vysvětlila, že nejsem paní učitelka, a nabídla jim neformální způsob vzájemné komunikace. Někteří žáci reagovali ostýchavě a nadále mi vykali, jiní reagovali: ‚Jó, a fakt vám to nevadí, fakt vám můžeme tykat?' K střídání neformálního ty s formálním vy docházelo v průběhu celého výzkumu, ve zvýšené míře byla-li jsem ve třídě nepřítomna delší dobu, u některých stydlivějších jedinců přetrvalo po celou dobu způsobné vykání.

Kromě Kamila, kterému jsem byla ‚přidělena', se další osobou školní třídy, se kterou jsem navázala kontakt mezi prvními a která se snažila být mi nápomocná ve změti jmen, stala Soňa, třídní nováček. Pro mě jako pro výzkumníka byli tito dva žáci těmi, kteří mi svými poznámkami a vysvětleními usnadnili nahlédnout do třídního světa a částečně jej pochopit zřejmě ze všech nejvíce. V průběhu výzkumu jsem s těmito dvěma žáky nejčastěji sdílela lavici a zřejmě jsem s nimi navázala nejbližší vztah.

Moje chování ve školní třídě muselo být natolik strategické, aby ve mně učitelé nespatřovali rušitele, ale ani evaluátora své práce, a zároveň natolik otevřené

vůči žákům, aby byli ochotni věnovat mi svůj čas a aby svolili nahlédnout do jejich žitého světa. Tuto ambivalenci výstižně dokumentuje nadšení třídního učitele z faktu, že budu ve třídě přítomna i o přestávkách, což mohlo potenciálně znamenat ulehčení práce pro pedagogický dozor. Tuto roli jsem ovšem nepřijala, protože jsem se snažila o co nejadekvátnější zachycení reality a žáky jsem nikdy nenapomínala. Určitou roli mohl hrát také fakt, že s žáky jsme si vzájemně tykali, ale s učiteli byla komunikace vázána formálním vy, stejně jako jsou oslovováni žáky. Co se týče zažitých školních principů tykání–vykání, byl vztah mezi mnou a žáky výjimečný. Denní život ve škole probíhá za normálních podmínek v poplatnosti nepsaných norem – žáci učitelům vykají a učitelé žákům tykají. Ačkoli je v současné pedagogice zřetelný posun od chápání žáka jako objektu výchovy k žákovi jako subjektu výchovy, nerovnost vzájemného oslovování učitel–žák lze chápat jako jeden z mechanismů, které vymezují roli žáka. Protože jsem nabídla žákům tykání, přesunula jsem se díky neoficiální formě oslovování z úrovně učitel, formální autorita na pozici žák, protože žáci si mezi sebou tykají. Domnívám se, že vzhledem k předmětu mého výzkumu, bylo vzájemné tykání nezbytným předpokladem pro jeho realizaci.

Ve svých vzpomínkách a poznámkách shledávám tři důležité okamžiky přijetí skupinou školní třídy. Prvním momentem bylo pozitivní přijetí Katkou, nejoblíbenější a také zřejmě nejvlivnější dívkou, která dokáže o vhodnosti či nevhodnosti komunikačního partnera přesvědčit velkou část skupiny. Katka byla ihned první den nadšená mojí přítomností ve třídě, což se projevilo přemlouváním při dělení třídy na cizí jazyky: ‚Pojď se mnou na angličtinu, nechoď s nima!' Přijetí touto osobou považuji zpětně jako zásadní pro realizaci rozhovorů, ke kterým dala Katka nadšený souhlas jako jedna z prvních. Tímto impulzem pro ostatní mi umožnila alespoň se pokusit získat důvěru většiny školní třídy.

Další moment, který shledávám jako průkazný pro přijetí mé osoby skupinou, byl můj příchod do školy 11. května, kdy jsem byla domluvená na rozhovor s jedním z žáků. Spousta z nich mě obklopila s dotazem, zda přijdu v pondělí. Na mou nic neslibující odpověď, reagovala Lucka následovně: ‚Já jen, že mám čas na ten rozhovor a chci s Tebou mluvit.' ‚Dobře, tak to se můžem domluvit jako s ostatníma po vyučování, počkám tady před šatnou,' reagovala jsem překvapena takovým přístupem. ‚A já v úterý,' vložil se do rozhovoru Štěpán. Při svém odchodu ze školy jsem ještě Štěpána (a také sebe) ujistila: ‚Takže my se uvidíme v úterý, Štěpáne.' Štěpán vyhrkl: ‚Ty víš, že jsem Štěpán?' ‚No jasně,' byla moje odpověď. Tato u žáků nepředpokládaná znalost jejich jmen, hrála očividně v můj prospěch.

Jako třetí důležitý okamžik považuji hromadné focení, které proběhlo 26. května, kdy jsem byla žáky přemlouvána, abych se s nimi také vyfotila na třídní fotografii pro webové stránky školy.

Stejné nadšení, jako alespoň někteří žáci, nesdíleli ovšem učitelé, ačkoli jsem se při svém pobytu snažila chovat co nejnenápadněji, nevzbuzovat pozornost, učitelům neztěžovat jejich práci. Po vzájemném ‚oťukání se' mohla být moje

přítomnost ve třídě negativně vnímána například v hodině českého jazyka, kdy jsem byla žáky v mém okolí neustále dotazována: ‚Je to takhle správně?' Na dotazy podobného typu, které nevedly k hodnocení jednotlivých žáků, jsem reagovala, případně vysvětlovala chybu v daném úkolu. V průběhu hodiny, vznikly v řadách ne tolik úspěšných žáků následující poznámky: ‚No, oni to maj dobrý, když jim Magda radí, já tady chci taky někoho.' Ačkoli tato situace nebyla učitelem žádným způsobem komentována, snažila jsem se eliminovat své reakce na dotazy žáků. V jistých okamžicích jsem jejich dotazy ovšem zodpovídala. Zřejmě jsem podvědomě očekávala, že jestliže já pomohu jim, oni budou ochotnější se mnou později hovořit v plánovaném interview. V tuto chvíli mohlo být moje chování rušivé pro edukační proces. Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem by se vyvíjel vztah výzkumník–žáci, kdybych stála v podstatě na straně školy v zastoupení učitele.

Poněkud zvláštně probíhal vztah s třídním učitelem, který se mnou přicházel do kontaktu nejčastěji, a měl tedy přirozeně k mému pobytu zřejmě největší výhrady. Po velmi příjemném přijetí, nabídnutí (ovšem neuskutečnění) neformální komunikace, následovaly rozhovory formálnějšího rázu, které se tematicky stále častěji skláněly k poznámkám o plánované délce mého výzkumu, o nevhodnosti mojí přítomnosti ve vyučovacích hodinách. Bylo mi sděleno, že za mojí přítomnosti se žáci údajně nechovají přirozeně, předvádějí se, jsou nesoustředěnější než obvykle. Nejmarkantněji byla tato situace shledávána jako součást rivality mezi Kamilem a Štěpánem, kteří spolu často soupeří ve školních výsledcích. Moje přítomnost údajně tuto rivalitu ještě zvyšovala jen pouhým sezením v lavici s jedním z nich. Rivality mezi těmito chlapci jsem si byla vědoma. Co se týče ostatních poznámek, nejsem schopna tuto skutečnost potvrdit, či vyvrátit, neboť nemám zkušenost s chováním žáků za ‚normálního provozu'. Stejné téma jsem konzultovala s dalšími dvěma učiteli, do jejichž hodin jsem docházela, a tato domněnka mi byla vyvrácena. Situace se vyhrotila 2. června, kdy byl Kamil napomenut třídním učitelem: ‚Víš co, buď se zklidníš, nebo budu muset poprosit paní učitelku, aby k nám nedocházela, a nebude moct dokončit svou práci.' Třídního učitele jsem požádala o rozhovor, celou situaci jsme si vyjasnili. Přesto jsem byla při své další návštěvě školy, tj. 5. června, zástupkyní ředitele požádána, abych školu více nenavštěvovala s odůvodněním, že doba mého pobytu na škole se zdá učitelům již příliš dlouhá. Protože jsem nechtěla vzájemné vztahy ještě více vyhrotit, nesnažila jsem se nikoho přesvědčovat o nezbytnosti dalšího pobytu ve škole. Na můj dotaz mi bylo dovoleno, abych se s žáky setkávala nadále za účelem realizace naplánovaných rozhovorů v době po vyučování. Ačkoli byla koordinace těchto rozhovorů poněkud složitější, než když jsem se s žáky setkávala také během vyučování ve škole, podařilo se mi shromáždit ještě podnětné materiály. S žáky i s třídním učitelem jsem se velmi příjemným způsobem rozloučila v jednom z posledních dnů školního roku."

Zdroj: Dvořáková, 2006

Z uvedeného příkladu je zjevné, že vstup do terénu představuje v kvalitativním výzkumu jeden z klíčových metodologických problémů – hraje se zde o to, jak silná data nám bude dovoleno získat. Konkrétní chování výzkumníka přitom vždy nabývá mnohem jemnějších nuancí, než je možné popsat prostřednictvím rozlišení uvedeného v tabulce 3.1. Výzkumník může být svými lidmi, které chce zkoumat, vnímán jako přítel, nebo naopak jako špion. Jako expert na jev, který sleduje, nebo naopak jako úplný laik. V pedagogickém výzkumu může docházet ke ztotožnění výzkumnické role s rolí učitele (především v těch případech, kdy akademik používá jako výzkumnou populaci své vlastní studenty).

Příklad z výzkumu 3.21

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak středoškolští studenti vnímají různé způsoby opravy písemných prací se výzkumnice rozhodla pořídit hloubkové rozhovory ve třídě, kde dříve sama vyučovala. V následujícím úryvku je zřejmé, jak respondent zvažuje rizika, která by pro něj mohla vyplývat z otevřenosti k někomu, kdo je svým způsobem součástí pedagogického sboru.

Tazatelka: „Ale toto je súčasťou mojej úlohy a snáď aj práce, takže moja školiteľka to určite bude čítať, ale ona ťa vôbec nepozná a nepíšem tvoje meno, ale prezývku. A veď sa už poznáme dosť dlho na to, aby sme si dôverovali, nie?"

Respondent: „No, hej. Len vieš, že toto je koncentrák (prezývka školy pre jej silnú disciplínu a náročnosť). Keby pani zástupkyňa zistila, že práce píšeme doma, tak by asi nebolo dobre. A keďže ťa poznám, viem, že si dosť akčná."

Tazatelka: „Ako to myslíš?"

Respondent: „No keď nie je niečo tak ako má byť, hneď to riešiš, aby sa to napravilo."

Tazatelka: „Aha, no v tom máš pravdu, takže teraz ti sľubujem, že to nebudem riešiť nech mi povieš čokoľvek a ostane to len medzi nami a mojou úlohou."

Respondent: (smích)

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

3.6 Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili zevrubně probrat hlavní rozhodnutí, která musí výzkumník na počátku svého výzkumného projektu učinit ze dvou základních důvodů: jednak musí sepsat plán svého výzkumu přijatelný pro externí posuzovatele, jednak musí sám pro sebe vytyčit cestu, jakou se bude

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

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

III

4

Designy kvalitativního výzkumu

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

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

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

4.1 Zakotvená teorie

Klára Šeďová

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

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

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

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

4.1.1 Rozrůznění verzí zakotvené teorie

Glaser a Strauss se později rozešli a každý z nich začal rozvíjet vlastní verzi zakotvené teorie. Glaser vydal samostatně v roce 1978 knihu *Theoretical Sensitivity (Advances in Methodology of Grounded Theory)*, Strauss v roce 1987 *Qualitative Analysis for Social Scientists* a později společně s Julliet Corbinovou *Basics of Qualitative research. Grounded theory of Qualitative Research*, která byla v devadesátých letech přeložena do češtiny a stala se jednou z prvních – a hojně rozšířených – metodologických publikací o kvalitativním výzkumu u nás.

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

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

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

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

Charmazová svým předchůdcům vytýká příliš realistické zacházení s daty[32] a odmítá objektivismus implicitně zabudovaný především ve verzi Strausse a Corbinové. Tvrdí ovšem, že zakotvenou teorii lze užívat jak v rámci objektivistické, tak v rámci konstruktivistické perspektivy (Charmaz, 2003), a že je tedy možné s daty zacházet nikoli jako s odrazem objektivní vnější reality, nýbrž jako s konstruovaným věděním, které je vázáno na různé konkrétní nositele a jejich perspektivu.

4.1.2 Základní principy zakotvené teorie

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

1. Základním cílem výzkumu není popsat singulární jevy (jako je tomu např. u případové studie či biografického výzkumu), nýbrž generovat novou teorii. Tato teorie má být zakotvena v datech – to znamená, že výzkumník přistupuje k datovému materiálu s maximální nepředpojatostí a otevřenou myslí. Předem definuje pole svého zájmu, nikoli proměnné, které v něm hrají svou roli. Strauss a Corbinová k tomu podotýkají: „...začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné" (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14).
2. Zakotvená teorie má ambici směřovat k vyšším rovinám abstrakce. Cílem není hustý popis jako například u etnografie, ale konceptuální schéma postihující vztahy mezi proměnnými. Jde tedy o to nejprve na základě dat identifikovat relevantní proměnné (viz předcházející bod) a poté operacionalizovat vztahy mezi nimi. Výsledná teorie je pak sadou tvrzení o vztazích mezi proměnnými.
3. Teorie, která je tímto způsobem vytvářena, se soustředí především na sociální procesy, které formují lidskou interakci (McCallin, 2003). Procesualita je v zakotvené teorii naprosto zásadní, nejde o statickou momentku nějakého stavu, nýbrž o dynamický popis dění. Zakotvená teorie tedy ukazuje, jak změny podmínek ovlivňující jednání nebo interakci vedou ke změněným reakcím aktérů.
4. Práce s odbornou literaturou nepodléhá zažitým vědeckým pravidlům. Literatura neslouží k definování toho, na co se ve výzkumu soustředit. Obzvláště ve své první práci zdůrazňují Glaser a Strauss (1967) nutnost odpoutání se od předpokladů postulovaných jinými autory a potřebu vstoupit do terénu nezatíženi apriorními představami o předmětu výzkumu. Přehled literatury je prováděn ex post, ve chvíli kdy výzkumníci hledají vysvětlení pro své nálezy a chtějí je porovnat s nálezy jiných výzkumníků.
5. Ambicí zakotvené teorie je dostát požadavkům na „dobrou" vědu, jako jsou validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost (Strauss, Corbinová, 1999). Za tímto účelem byla vyvinuta sada systematických procedur, jež jsou používány jako nástroj k analytické práci s daty.
6. V základu těchto procedur leží princip konstantní komparace. Datové úryvky jsou porovnávány mezi sebou, dále jsou porovnávány s koncepty, jež jsou jim nadřazeny, a rovněž tyto nadřazené koncepty jsou neustále komparovány jeden s druhým (Glaser, 2004). Cílem je odhalit společnou bázi jednotlivých skupin jevů a naopak ukázat, co je odlišuje od jiných skupin.

4.1.3 Základní procedury zakotvené teorie

Metodologické publikace vznikající v okruhu zakotvené teorie více než jiné knihy o kvalitativním výzkumu připomínají skutečné manuály – rozpracované popisy jednotlivých procedur směřujících k realizaci celého výzkumu.

Velmi lapidárně a schematicky řečeno zahrnuje postup zakotvené teorie následující etapy: (1) sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů; (2) kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií – proměnných budoucí teorie; (3) konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi – proměnnými.

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

4.1.4 Sběr dat

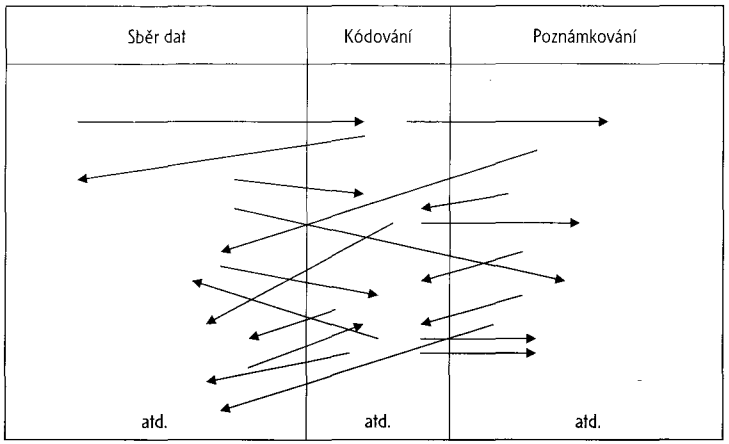
V zakotvené teorii sběr dat a jejich analýza nepředstavují dvě oddělené fáze. Rovněž není nikdy předem dáno, jaké množství dat a z jakých zdrojů je třeba nasbírat.[33] Tuto logiku dobře odráží Straussovo schéma, které ukazuje pohyb

[32] O rozdílu mezi realistickým a narativistickým přístupem k datům více v 6. kapitole.

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

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

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



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

Příklad z výzkumu 4.1.1

Ve výzkumu zaměřeném na využívání ICT v práci učitelů základních škol byla data sbírána graduálně: v různých fázích bylo pořízeno vždy několik hloubkových interview s učiteli a později rovněž videonahrávek vyučovacích hodin. Od určitého bodu byla nastartována analýza, z níž začalo být zřejmé, že jednou z důležitých proměnných, které determinují, zda a jakým způsobem učitelé ICT používají, jsou názory učitelů na technologie. V datovém materiálu již byly zastoupeny různé typy názorových hledisek, absentovalo však hledisko naprostého odmítnutí. V této fázi si výzkumníci nemohli být jisti, zda toto hledisko prostě čeští učitelé neuplatňují, nebo zda je pouze nemají zachyceno ve svém materiálu. V dalším kroku se proto rozhodli zahrnout do sběru dat učitele, kteří si od ICT udržují zřetelný odstup a ve své práci je nepoužívají. Vzhledem k tomu, že v té době již měli poměrně dobře zmapovaný personál několika škol, v nichž se pohybovali, vybrali si v této fázi učitele, o nichž dříve jako o respondentech neuvažovali (např. vyučující, která uvnitř technicky velmi dobře vybavené školy vyučuje ve třídě zcela bez techniky, zato s pódiem a loutkovým divadlem, a sama ve svém životě ICT používá jen velmi málo – nemá např. ani e-mailovou adresu).

Zdroj: Šeďová, Zounek, nepublikováno

V momentě, kdy nové případy zahrnuté do analýzy přestávají přinášet nové informace, považujeme vzorek za teoreticky nasycený a vzorkování ukončujeme. Nejde tedy o to postihnout ve vzorku charakteristiky určité populace, nýbrž charakteristiky problému, který jsme se rozhodli studovat.

Příklad z výzkumu 4.1.2

Autor výzkumu reprodukce vzdělanostních nerovností realizovaného na principu zakotvené teorie popisuje způsob sběru dat následovně: Rozhodl se pro hloubkové rozhovory s dělnickými respondenty. Na počátku celého výzkumu neměl připraveno žádné tazatelské schéma; pouze se snažil stimulovat volné vyprávění respondentů a nahrával je na diktafon. Po realizaci prvních čtyř rozhovorů tyto rozhovory přepsal a začal je analyzovat. Cílem analýzy bylo zmapovat základní témata a vytvořit měkkou strukturu rozhovorů. Postupoval následovně:

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

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

která se objevila v prvních čtyřech (a pak všech následujících) rozhovorech – aby zkrátka doplnili, rozvinuli nebo popřeli to, o čem hovořili dělníci před nimi. Každý další rozhovor jsem si ihned po jeho ukončení vícekrát poslechl a přepsal jej. To, co jsem se z jeho poslechu a čtení dozvěděl, vždy poněkud proměnilo scénář rozhovoru následujícího, čímž se pochopitelně také proměňovalo moje chápání dělnické zkušenosti. Žádný další rozhovor jsem tedy nevedl úplně stejně, protože poznatky z předešlého rozhovoru poznamenaly formu následujícího rozhovoru a v konečném důsledku cizelovaly odpověď na výzkumnou otázku celé práce. Bylo to jako v šachové partii, kde každý předchozí tah ovlivňuje ten následující, přičemž jakmile je jednou udělán, nejde už vzít zpět, a je nutné s ním v další hře počítat.

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

Zdroj: Katrňák, 2004

4.1.5 Kódování

Kódování jako základní analytická technika je jádrem zakotvené teorie. Podrobnější popis kódovacích procedur zakotvené teorie ponecháme do kapitoly věnované analýze dat, na tomto místě se pokusíme pouze v obecné rovině vysvětlit, oč jde.[34]

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

Příklad z výzkumu 4.1.3

Ve své studii sociálních aspektů umírání narazili Glaser se Strausem na výroky, kdy se zdravotnický personál vyjadřoval o zemřelém tímto způsobem: „Byl tak mladý!" „Mohl z něj být doktor." „Co si jeho děti a jeho manželka bez něj počnou?" Každý z těchto výroků uchopili jako indikátor konceptu, který nazvali „sociální ztráta" – obsahem tohoto konceptu je přesvědčení o tom, že úmrtí znemožnilo realizovat pozitivní potenciality, které by nastaly, kdyby dotyčný nadále žil.

Zdroj: Glaser, Strauss, 1964

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

Kódování v zakotvené teorii představuje analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů – indikátorů – a ty potom rozřazují k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů. Tyto koncepty jsou dále kategorizovány – slučovány na základě nějakého jednotícího kritéria. Kategorie vzešlé z kódování jsou potom dále ošetřovány jako proměnné a představují základní stavební kameny budoucí teorie.

Tento postup se tedy odehrává ve třech úrovních: úrovní 1 jsou datové úryvky, úrovní 2 kódy a úrovní 3 kategorie:

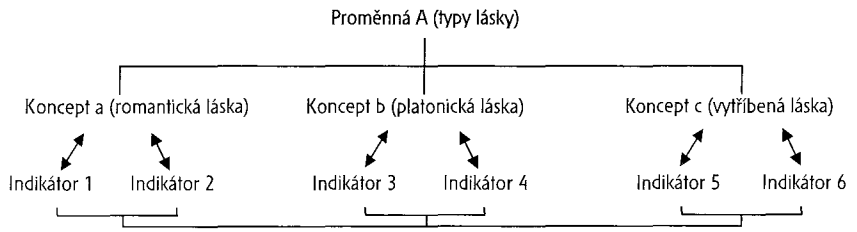
Tab. 4.1.1 – Úrovně analýzy v zakotvené teorii

Úroveň	Funkce v analýze	Příklad
1. datové úryvky	indikátory	„Co dělám, když se dcera dívá na televizi? Stojím v kuchyni a umývám nádobí, nebo uklízím, vysávám, nebo tak. Abych ji třeba nenudila tím, že já nemám čas, že teď se jí nemůžu věnovat."
2. kódy	koncepty	potřeba získat čas
3. kategorie	proměnné	rodičovské potřeby

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

[34] Vzhledem k tomu, že obzvláště kolem kódovacích procedur panuje v zakotvené teorii značná terminologická zmatečnost – tytéž jevy jsou často označovány různými termíny, budeme tu některé z nich uvádět jako paralelní.

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



Kódování je zkrátka procedurou, která umožňuje z množství dat „vytáhnout" proměnné, které se stanou základem budoucí teorie. K tomu, aby se to podařilo, slouží řady propracovaných procedur, které různé učebnice zakotvené teorie nabízejí. V šesté kapitole, která pojednává o analýze dat, představíme některé tyto techniky, tak jak jsou navrženy u Strausse a Corbinové (1999).

4.1.6 Konstruování teorie

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

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

Příklad z výzkumu 4.1.4

Ve výzkumu zaměřeném na využívání ICT v práci učitelů základních škol jedna členka výzkumného týmu v průběhu kódování zavedla kód puzzlování, jímž byl označen takový postup učitele při přípravě na výuku, kdy shání a slepuje dohromady různé materiály.
K tomu si udělala následující poznámku: „Učitel, který puzzluje s různými učebnicemi, dělá totéž i s ICT (tiskne materiály z internetu, z výukových programů, kopíruje). Zdá se, že existuje určitá tendence učitele nějak jednat a zavedení ICT do práce potom znamená jen jiný způsob realizace této tendence."
Na základě této poznámky potom bylo prověřováno, zda i u jiných způsobů použití platí tento postřeh, a následně byla formulována hypotéza, že technologie jsou s to přizpůsobit se potřebám a navyklému jednání učitele a způsob použití nevychází ani tak z nich samých (z jejich možností), ale spíše z potřeb učitele.

Zdroj: Šeďová, Zounek, nepublikováno

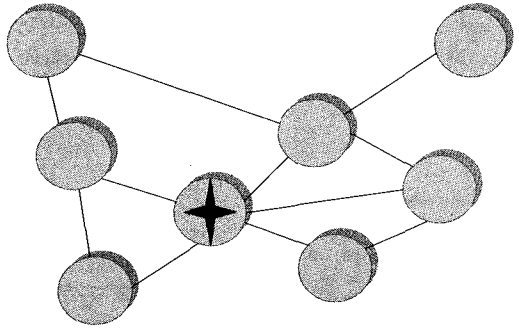
V tomto pojetí je tedy konstruování teorie především integrací poznámek vznikajících v průběhu analýzy.

Klíčem k vytvoření konzistentní teorie je však především nalezení centrální kategorie, k níž jsou potom vztaženy všechny ostatní. To znamená, že je vybrána jedna – nejdůležitější – kategorie a nová teorie je potom organizována kolem ní (tak aby tato kategorie byla vysvětlena).

Centrální kategorii doporučuje Strauss (1987) volit na základě následujících kritérií:

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

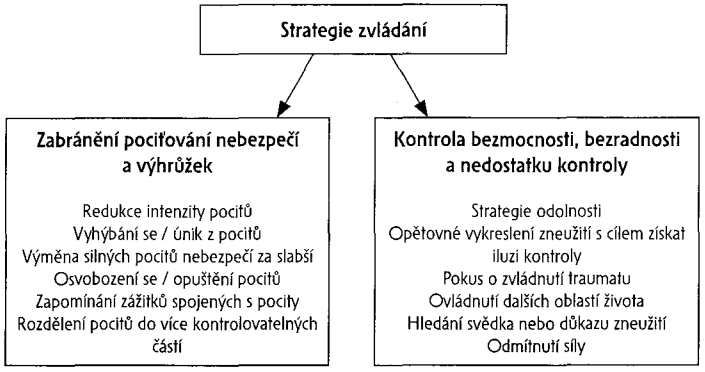
Schéma 4.1.3 – Postavení centrální kategorie vůči ostatním kategoriím (La Rossa, 2005)



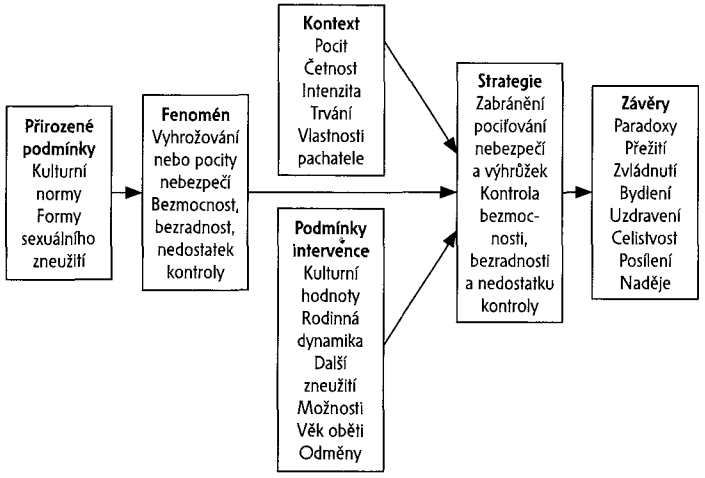
2. Je to kategorie, která je velmi dobře datově nasycená – spadá pod ni relativně mnoho kódů, pod které spadá mnoho indikátorů.
3. Je inkluzivní – dokáže pod sebe pojmout jiné kategorie.
4. Směřuje k vytvoření obecnější teorie – je dostatečně abstraktní, neodkazuje ke zcela konkrétní, věcné rovině analýzy.
5. Když jsou rozpracovávány detaily této kategorie, vznikající teorie zjevně postupuje vpřed.
6. Je dostatečně variantní – existuje dost dokladů o tom, jak různých podob mohou nabývat její vlastnosti a dimenze, jak se proměňuje v souvislosti se změnou podmínek atd.

Příklad z výzkumu 4.1.5

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



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



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

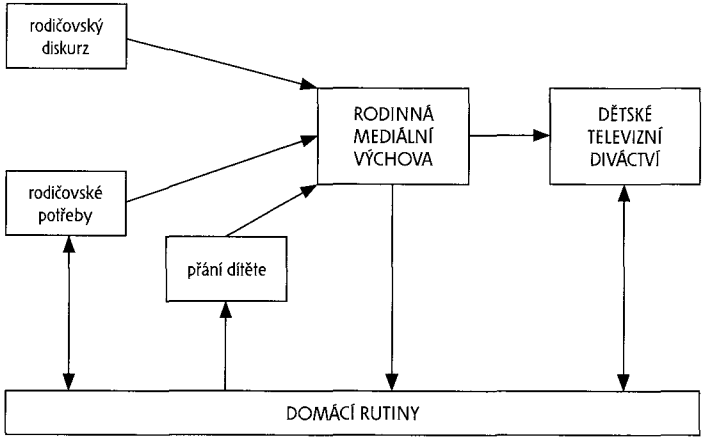
Zdroj: Morrow, Smith, 1998

Výsledná teorie bývá jednak vyložena slovně, jednak bývá zobrazena v podobě schémat či diagramů. Rozlišuje se přitom mezi teorií **substantivní**, vázanou na konkrétní podmínky, v nichž byla data sbírána, a teorií **formální**, která má ambice vypovídat o obecněji definovaném jevu. (Pokud by v příkladu 4.1.5 měly autorky ambice vytvořit formální teorii, mohlo by jít např. o teorii zvládání traumatických zážitků.)

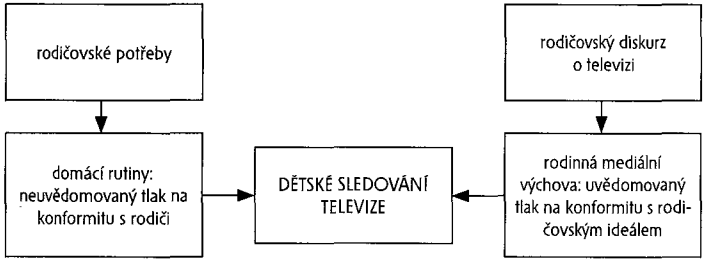
Při postupném zpracovávání teorie dochází ke stále větší odpoutanosti od konkrétních zpracovávaných dat a k zobecňování a zabstraktňování vzniklé teorie.

Příklad z výzkumu 4.1.6

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



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



Výsledek – velmi jednoduchý a schematický – byl označen jako „dvousložkový model rodinné socializace dětského televizního diváctví" a byla naznačena jeho přenositelnost do jiných socializačních prostředí, než je rodina.

Zdroj: Šeďová, 2007

Shrnutí

Zakotvená teorie je pravděpodobně nejpropracovanějším kvalitativním designem, co se týče míry návodnosti. Výzkumníkům nabízí propracovanou sadu postupů a procedur, které mohou – krok za krokem – aplikovat při práci s vlastním materiálem. Někteří výzkumníci to mohou považovat za výhodu, jiní se však mohou cítit mírou, v níž zakotvená teorie předepisuje, jak s daty zacházet, omezováni.

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

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

Ať už se připojíme k táboru příznivců či odpůrců používání zakotvené teorie, vždy jí budeme jako kvalitativní výzkumníci v nějaké míře ovlivněni, neboť ve své době představovala zcela zásadní metodologický vývoj, mnohé z jejích principů vešly do všeobecného užívání a staly se samozřejmou součástí metodologické výbavy kvalitativních výzkumníků.

4.2 Případová studie

Martin Sedláček

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

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

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

4.2.1 Případová studie jako výzkumná strategie

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

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

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

Tyto hlavní rysy odlišují podle Yina i dalších autorů (srov. např. Bassey, 1999; Merriam, 1988) případové studie od jiných designů uplatňovaných v kvalitativních výzkumech. Pokusíme-li se shrnout charakteristiky, tak jádrem je vždy samotný případ. Termín **integrovaný systém** symbolizuje náhled badatele. Objekt výzkumu, případ, by měl být podle Yina i dalších analyzován ve své komplexnosti. Každý zkoumaný aspekt je nahlížen jako součást celého systému, a ne jako izolovaná část. Rozkrýváním vztahů mezi těmito součástmi dochází k vysvětlování podstaty případu. Tímto případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události nebo instituce. Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho **přirozeném prostředí**. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím. Splnit takto nastavený úkol vyžaduje získání velkého množství údajů z řady rozmanitých zdrojů. Z tohoto hlediska je případová studie skutečnou výzkumnou strategií, a nikoli jednotlivou technikou, neboť badatel kromě **více informačních zdrojů** využívá **veškeré dostupné metody sběru dat**. Klíčové jsou pro takto pojaté případové studie kvalitativní techniky, tj. všechny formy pozorování a rozhovorů, analýza dokumentů apod. Apriorně vyloučeny však nebývají ani metody uplatňované tradičně v kvantitativních šetřeních. Vhodnost použití je posuzována vždy s ohledem na výzkumnou otázku a charakteristiku případu. Například při studiu školy mohou být cenným zdrojem informací mimo jiné i data získaná z dotazníků distribuovaných učitelům, popřípadě studentům. O použití tak vždy rozhoduje povaha zkoumaného jevu. Cílem je využít potenciálních výhod jednotlivých metod. Výsledky ze všech použitých metod interpretujeme v případových studiích dohromady, neboť naším cílem je vyložit případ jako integrovaný systém, a ne upozornit na jeho dílčí části (Bassey, 1999).

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

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

Příklad z výzkumu 4.2.1

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

[35] Případová studie bývá v tomto kontextu někdy mylně ztotožňována s etnografickým výzkumem, pro který je rovněž příznačný longitudinální charakter. Jak ale upozorňuje například Merriam (1988, s. 23), pouze některé případové studie ve skutečnosti využívají etnografický přístup k interpretaci dat (viz kapitola o etnografickém výzkumu). Proto oba kvalitativní designy nelze jednoduše spojovat v jeden. V praxi tedy sice existuje etnografická případová studie, ta je však podle Merriama pouze jedním z možných typů, nikoli jediným, této samostatné výzkumné strategie.

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

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

Zdroj: Walterová a kol., 2001

4.2.2 Kdy využít design případové studie v pedagogickém výzkumu?

Volba výzkumné strategie patří mezi důležitá rozhodnutí každého šetření. I v situacích, kdy vzhledem k tématu bádání je nezbyté využít kvalitativní přístup, nemá výzkumník ještě „vyhráno", neboť může (musí) dále vybírat z množství specifických designů. Z předchozí části vyplývá, že případová studie patří z mnoha důvodů mezi samostatné a za dodržení určitých pravidel i spolehlivé a důvěryhodné výzkumné strategie uplatňované řadou sociálních věd. Každý z tradičních kvalitativních designů má své silné i slabé stránky, každý je vhodný pro odhalení jiných aspektů zkoumaného jevu. Odpověď na otázku, kdy zvolit případovou studii pro určitý výzkum, je tedy obecně závislá na tom, jaké výsledky výzkumník očekává neboli co chce šetřením vlastně zjistit. Volbou výzkumného plánu se detailněji zabýval Yin (2003), který vymezil tři kritéria vhodnosti využití jednotlivých strategií:

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

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

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

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

IV

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

IV

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

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

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

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

4.2.3 Volba případu

Přestože případová studie často využívá také metody používané v kvantitativních výzkumech, povahou a přístupem k analýze dat patří tato strategie jednoznačně ke kvalitativně orientovaným výzkumům (srov. Stake, 1995; Tellis, 1997; aj.). Jako kvalitativní design nemůže případová studie nikdy spoléhat na náhodný výběr (Merriam, 1988, s. 44). Vždy se tak jedná o záměrnou volbu, která je nezbytná proto, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat. V praxi je tak případ volen po důkladném zvážení všech aspektů studie. Klíčovým faktorem výběru jsou výzkumné cíle a otázky. Pokud například výzkumník usiluje o rozkrytí principů a dopadů sdíleného rozhodování ve školách, musí si v prvé řadě vybrat takovou školu (školy), kde k participaci na rozhodovacích procesech vůbec dochází. V dalších krocích badatel například může život první školy porovnávat s jinou, ve které se uplatňují jiné rozhodovací mechanismy, nebo svoje závěry a zobecnění z první studie konfrontovat v dalších šetřeních. Záměrný výběr vhodného případu, v našem příkladu školy, je kromě uvedeného ovlivněn další výraznou okolností, kterou při projektování celého výzkumu nelze opomenout. Badatel totiž musí vybrat nejenom takové jedince (jednotlivé osoby, komunity, instituce apod.), kteří vyhovují jeho výzkumným záměrům, ale zároveň mají zájem i ochotu podstoupit celé „martyrium" šetření. V každém ohledu je výběr případů dalším zásadním krokem celého výzkumu a měla by mu být věnována dostatečná pozornost. Důležitou a nezbytnou součástí výzkumné zprávy z případové studie je zdůvodnění tohoto výběru.

IV

Příklad z výzkumu 4.2.2

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

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

Zdroj: Southworth, 1995

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

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

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

Příklad z výzkumu 4.2.3

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

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

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

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

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

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

modifikace strategie případové studie, a nelze proto jednoznačně upřednostňovat pouze jednu z nich.

Pro mnohonásobné případové studie platí veškerá pravidla uplatňovaná v šetřeních jediného případu. Výběr případů proto opět není náhodný, ale cílený. Schémata volby případu používaná ve studiích jednoho případu ale nejsou pro mnohopřípadové šetření vhodná. Případy jsou zde voleny postupně s ohledem na výzkumný záměr. Vybírání jednotlivých případů je analogické s postupem při vícenásobném experimentu. Po vyhodnocení prvního případu výzkumník volí další případy tak, aby a) podpořily a rozšířily výsledky prvního šetření, nebo b) byly na základě apriorně určených odlišných charakteristik[37] v kontrastu s prvním případem. Mnohonásobné případové studie jsou tak proto vedle komparativního výzkumu využívány v šetřeních, jejichž záměrem je návrh nebo revize určité teorie. V takovém schématu má každý případ svoji důležitost. Analýza prvních případů slouží podle Yina (2003) k budování nové teorie. Další případy fungují jako verifikační skupina. Pokud dochází k rozporům s nově vzniklou teorií, musí se teorie rozšířit či opravit a znovu testovat nově vybranými případy. U méně extenzivní podoby mnohonásobné případové studie, často využívaná forma je série dvou kontrastních případů, je základem vzájemné porovnávání výsledků všech (obou) případů.

4.2.4 Fáze případové studie

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

Logicky prvním krokem je *určení výzkumného tématu* a *definování otázek* bádání. Badatel vytyčuje oblast zájmů, vyhledává problematický jev, událost apod. V rámci stanovení tématu by měl výzkumník také vysvětlit, proč je plánované šetření potřebné, jaký výzkumný účel studie má naplnit. Motorem, ale i ukazatelem směru celého šetření jsou výzkumné otázky. V kvalitativním

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

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

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

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

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

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

4.2.5 Analýza dat v případové studii

Analýza dat znamená také v případových studiích zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni nalézt odpovědi na položené výzkumné otázky. Analýza a interpretování dat je proto úzce provázáno jak s tématem, tak s cíli celého šetření. Jiný způsob využije badatel při deskriptivní studii zaměřené na popsání projevů žáků se specifickými poruchami chování, jiný interpretativní postup zvolí autor studie, jejímž cílem bude vysvětlit, co způsobuje profesní neúspěch u začínajícího učitele.

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

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

Příklad z výzkumu 4.2.4

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

středí podporující učení a vyučování a otevřenost školy vůči okolí. Cílem studie byla detailní deskripce těchto konkrétních projevů.

Zdroj: Pol a kol., 2005

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

Příklad z výzkumu 4.2.5

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

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

Zdroj: Southworth, 1995

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

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

Shrnutí

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

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

Tab. 4.2.1 – Přednosti a nedostatky případových studií

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

Nedostatky případových studií
Výsledky jsou obtížně zobecnitelné na širší vzorky.
Není jednoduché provádět techniky ověřování spolehlivosti, jako je například nezávislá kontrola (*cross-checking*), neboť studie jsou často příliš založeny na subjektivních interpretacích.
Případové studie mají sklon k zkreslením způsobeným zaujatostí výzkumníka, jeho slabou teoretickou citlivostí.

Případová studie jako velmi pružná strategie může podle řady autorů nabídnout mnoho pozitiv. Samozřejmostí je, že bude vždy záležet na výzkumníkovi a jeho uchopení případu, jestli tyto možné výhody designu dokáže využít. Můžeme jenom souhlasit s trochu nadneseným vyjádřením Merriamové (1988), která uvádí, že případová studie je nesmírně zajímavá strategie tím, že svými závěry překvapuje čtenáře a svým průběhem zase výzkumníka. Pokud jsou tato překvapení příjemná, studie splnila jeden ze svých účelů.

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

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

Kateřina Nedbálková

Když jsem se před rokem z čistě osobních důvodů zapsala do kurzu předporodní přípravy, hned z prvního setkání jsem měla pocit, že se nacházím přímo uprostřed velmi zajímavého terénu, který by se dal zužitkovat i jinak než osobně. Kurz navštěvovalo 12 žen a vedla jej paní Erika. Při úvodním představování, jehož součástí bylo také odhalení našeho povolání, mne paní Erika (už jako sociologku, která se přiznala ke svému řemeslu) vyzvala k tomu, abych se kurzu účastnila sama za sebe a nebrala jej výzkumně. To byl konečně i můj původní úmysl. Brzy jsem však zjistila, že se mi to vůbec nedaří. Získané vzdělání, tříbený kritický nadhled a vlastní sebereflexe se staly součástí mého „za sebe" natolik, že mi v průběhu 12 sezení, ve kterých se kurz odehrával, nedopřály klidu. Všímala jsem si toho, jak paní Erika zacházela s každodenními stereotypy, jak je používala k podepření svého výkladu, a vnímala jsem to, jak jsou tyto stereotypy přijímány ostatními ženami. Tyto stereotypy nesourodě kontrastovaly s jinými alternativními a provokujícími názory paní Eriky a tvořily tak dohromady nekompaktní balík vědění, který přes charizma paní Eriky svou rozpornost umně maskoval, aby tak v účastnicích nechával dojem uceleného praktického návodu na těhotenství a mateřství.

Jinak řečeno, terénní výzkum je něčím, co spousta z nás dělá každý den, aniž bychom přitom nutně museli být sociologkami, antropology nebo jinými sociálněvědními badateli či badatelkami. Všichni, kdo se umějí divit a nahlížet na situace kolem sebe bez pohodlí samozřejmosti a danosti, jsou vlastně tak trochu terénními výzkumníky. I přesto bývá někdy terénní výzkum prezentován jako něco, co lze jen obtížně vysvětlit či naučit.

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

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

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

4.3.1 Vidět a formulovat výzkumný problém

K výzkumnému problému se lze propracovávat různými cestami. Na začátku zkoumání většinou stojí zvědavost. Jsme zaujati něčím, co je nejasné, neprozkoumané, neobvyklé, rozporuplné, nové či neznámé. Nebo naopak vnímáme, že se něco jeví jako přirozené, jasné, banální a neproblematické, ale naše sociologická imaginace[38] nám dává možnost nahlédnout za tuto

[38] Jako sociologka zmiňuji imaginaci sociologickou, nepochybně bychom ji ale mohli volně přeložit i do ostatních sociálněvědních disciplín a mluvit tak o imaginaci psychologické, antropologické či například historické.

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

K podnícení naší zvědavosti a následnému odkrytí problému přispívá leckdy i náhoda. Při výzkumu gay subkultury jsem ve sborníku věnovaném subkulturám narazila na článek o anonymním sexu mezi muži na veřejných toaletách. Na radu kamaráda, který tvrdil, že toaletářky musejí o těchto aktivitách vědět, jsem se vydala na jedno takové místo v Brně. Tam jsem potkala paní Martu[39], která nejenže byla ochotná se mnou mluvit, ale na konci setkání mi také věnovala své deníky, které si o své práci toaletářky již deset let psala. Tak jsem nečekaně získala velmi cenný etnografický materiál. Kromě homosexuálních styků paní Marta popisovala každodenní rutinu své práce na veřejných toaletách, která zahrnovala vaření jídla bezdomovcům, vyjednávání s falešnými obchodníky, výpady odhalujících se exhibicionistů, komunikaci se zákazníky, kteří si stěžují, nebo naopak chválí čistotu objektu a potýkání se s nejrůznějšími výhrůžkami. Paní Marta své psaní asi po půlroce naší známosti ukončila s tím, že už jí došel sešit a nový kupovat nebude. Věnovala jsem jí tehdy nový sešit a pero a z náhodně získaného materiálu se postupně stal deník psaný na zakázku. Na čelní stranu nového sešitu paní Marta napsala: NEBRAT. Píšu pro sociologii, ne pro svoji zábavu. Tato proměna motivace k psaní byla pak v denících patrná. Paní Marta se snažila pojednat svou práci na toaletách jako strukturovaný příběh, sahající daleko do minulosti. Z jejího psaní se vytratily konkrétní, podrobně zaznamenané interakce se zákazníky a spolupracovnicemi a nahradily je pointované příběhy glosující společenskou situaci. Tento charakter psaní však paní Martě asi příliš nevyhovoval a postupně s psaním přestala úplně. Tak jsem si mohla opět uvědomit, jak křehká je povaha etnografického materiálu a jak jednoduše jej můžeme jako výzkumníci, byť v dobrém úmyslu, znehodnotit.

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

[39] Jméno je změněno.

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

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

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

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

4.3.2 Projít terén

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

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

Hammersley a Atkinson podtrhují význam tzv. vrátných (*gatekeepers*), kteří symbolicky i doslovně střeží vstup do konkrétního zkoumaného prostředí (1995). Ve vězení najdeme takovýchto strážců hned několik. Prvním stupínkem, jejž bylo třeba překročit, byla vězeňská administrativa, na kterou jsem se v počátečním nadšení obracela překotně a nepříliš strategicky. Záhy mi bylo sděleno, že *„na rozdíl od fakultních nemocnic nejsou naše věznice fakultními věznicemi, a není proto v silách ani v zájmu vedení věznic vycházet v těchto případech vstříc" (telefonní konverzace, věznice Holá).* V jiné věznici mi slušně odpověděli, že jsou velmi zaneprázdněni a že by snad mou stáž bylo možné realizovat za 16 měsíců od doby podání mé žádosti. Neúspěšné telefonování, psaní dopisů a předkládání doporučení mne postupně utužilo a zcitlivělo v tom, jakým způsobem vést dialog s vězeňskou administrativou. Počáteční nadšení a naivní upřímnost se změnily v neméně upřímnou, ale již více promyšlenou taktiku.

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

Výzkumná práce je snahou vyznat se v terénu, porozumět mu, mít pod kontrolou jeho komplexní vztahovost a na základě těchto znalostí se v něm jistěji pohybovat. Častěji jsme však nuceni vnímat to, že místo, které pozorujeme, žije svým vlastním životem bez ohledu na nás, že jeho aktéři a aktérky nás mohou používat (a používají) k vlastním cílům a přáním a mají svůj reflektovaný nebo nereflektovaný zájem na tom, aby nás určitými cestami vodili a z jiných sváděli. Z provaděčů v terénu se tak mohou vyklubat zavaděči, kteří nám ukazují pouze vybranou část terénu a selektivně nás připouštějí jen k určitým lidem a situacím.

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

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

Paní Březová říkala, že jste tady, že mám jít do třídy, že tam mám tu svou kamarádku, že si chce popovídat. Jo kamarádku, určitě (směje se). – (Ptám se, proč se tak směje). – No vy to nevíte ten rozdíl? Přítelkyně je jako kamarádka a kamarádka je, s kým člověk spí. Jsou spolu jako lesby, lesbickej vztah. Rozdělujou se

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

(paní Zita)

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

(paní Zita, deníky)

Asi při čtvrtém rozhovoru jsem si začala uvědomovat, že ženy, mluví-li o svých vztazích s jinými ženami, systematicky používají označení „přítelkyně". Zaráželo mne to vzhledem k tomu, že v lesbické subkultuře je tento termín jednoznačně vázán na partnerský vztah, čímž se odlišuje od kamarádství, kterým se rozumí vztah přátelský. Použila-li jsem ve vězení v otázce mapující sociální vztahy mezi ženami slovo „kamarádka", v odpovědi bylo mé kamarádka nahrazeno slovem „přítelkyně"[40]. Tím, že jsem tomu na začátku nepřikládala žádný význam, mi patrně unikly mnohé cenné informace. Při výše citovaném rozhovoru, kde byla mou respondentkou paní Zita, se mi smysl a logika tohoto rozlišení odkryly explicitně, a otevřely tak přístupovou cestu k analýze předchozích rozhovorů. Paní Zita mi objasnila, že ve vězení funguje rozdělení kamarádka a přítelkyně právě opačně, než je tomu v lesbických subkulturách a v širší společnosti.

4.3.3 Popsat papír

Klíčovým způsobem zaznamenávání při výzkumu jsou terénní poznámky. Jak poznamenává Emerson (1995) ve své zdařilé „učebnici", psaní terénních poznámek není ve svém výsledku fotografickým otiskem reality. V poznámkách se zúročuje naše vzdělání, nabyté vědění, zkušenosti, kontrolované i nekontrolované emoce, vazby náklonnosti a antipatie. To vše vykresluje partikulární pohled, ze kterého realitu popisujeme. Tato pozičnost není charakteristická jen pro terénní poznámky, ale i pro celý způsob etnografického psaní. Partikulárnost zde neznamená nedostatečnost, nebo dokonce nepravdivost pohledu, je pouze uvědoměním si vlastní pozice a možností, které nám tato pozice otevírá, nebo které naopak skrývá. Při prezentaci získaných dat by přitom naše perspektiva měla být pro čtenáře jasná a přehledná, a je ji proto zapotřebí v textu pečlivě dokumentovat.

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

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

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

Když jdeme později s Klárou na oběd, říká: „Suk se mě ptal, jestli se zajímáš o lidský práva. Prý, že sis něco psala... zrovna, když mluvil, a on ted' neví, jestli neříkal něco blbýho. Tak jsem mu řekla, že ano, že to je tvoje parketa a že jestli se ti něco nelíbilo, tak mu to můžeš hezky zavařit. Byl chudáček úplně vyděšenej."

(terénní poznámky, věznice Břeholice)

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

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

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

Terénní poznámky, obdobně jako přepsané rozhovory nebo pořízené fotografie, jsou daty z terénu a je potřeba s nimi dále pracovat, třídit je a analyzovat podle vědění a postupů disciplíny, ve které působíme.

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

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

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

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

> *Celkově můžeme k empirickým datům říci, že hodnotový žebříček delikventních žen nevykazuje oproti české populaci zásadnější diference. Na prvním místě se tradičně umístila hodnota zdraví. (Urbanová, Večeřa, 2004, s. 120)*
> *Z tabulky je zřejmé, že rozložení postojů k právu není příliš jednoznačné, kdy mezi jednotlivými postoji v jejich umístění na škále jsou relativně malé rozdíly. Jasně patrná je základní tendence: odmítání právního anarchismu, oportunismu a pragmatismu, a naopak spíše příklon ke standardní legalistické pozici.*
> *(Urbanová, Večeřa, 2004, s. 131)*

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

Právě v možnosti šít konkrétní způsob výzkumné interakce na míru prostředí a lidem spočívá síla kvalitativního či etnografického výzkumu. Máme možnost neustále ověřovat vzájemné porozumění, či neporozumění a dobírat se tak informací, které mají reálný podklad.

> *S paní Březovou jdeme na oddělení vyzvednout ženy, které k ní chodí na kroužek arteterapie. Když míjíme skupinku odsouzených, které si odvádí jiný vychovatel, paní Březová říká: „To jsou naše školačky, dobrý den." O půl hodiny později mne vede do třídy, ve které se ženy, které nikdy neabsolvovaly povinnou školní docházku, učí číst, psát a počítat. Ve třídě sedí osm žen, které vypracovávají matematické úlohy. Přisedávám si do lavice k jednotlivým ženám, které mne*

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

(terénní poznámky, věznice Podlesí)

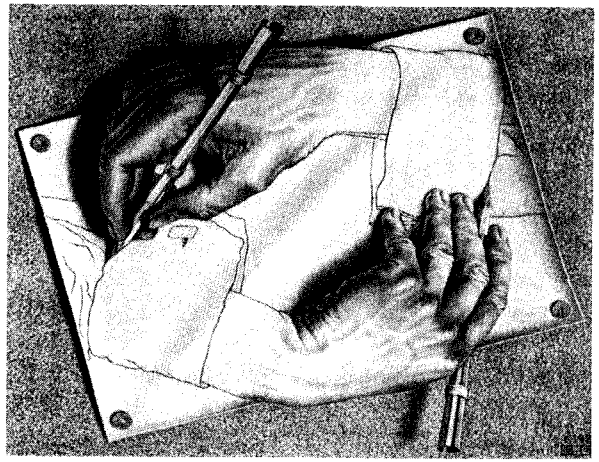
Právě v otázkách, které ženy kladly bez ohledu na otázky moje, nebo které mi pokládaly, než jsem stačila o svém výzkumu cokoli říct, můžeme najít otisky jejich hodnotové orientace v daleko upřímnější formě než ty, které se kroužkují k nabídnutým variantám v dotazníku.

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

4.3.4 Jedna ruka kreslí druhou

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

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



Přestože na obrázku ruce tvoří kruh, při psaní textu musíme postupovat lineárně a vytvářet tak text, který plyne větu za větou. Při psaní můžeme dopředu postupovat jedině tehdy, nacházíme-li odvahu k interpretacím, které se vzájemně propojují a vytvářejí tak strukturovaný obrázek vypovídající čtenářům o terénu. V tomto procesu bychom neměli zapomínat na naši zprostředkovatelskou roli, ve které předkládáme terén fixovaný jako text z určité perspektivy. Tato role není nijak nadřazená ani protikladná tomu, co dělají sociální aktéři, o kterých vypovídáme. Tak jako si paní Marta ve svých denících postupně osvojila moji roli, tím, že deníky začala přepisovat do celistvého příběhu, bychom se jako výzkumníci měli přiblížit sociálním aktérům, kteří jsou nám terénem, a nebát se v terénu ani při psaní vy/jít se svou (nejen) sociologickou kůží na trh.

4.3.5 Škola jako terén

Klára Šeďová

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

a význam jednotlivým odpozorovaným akcím a vyslechnutým replikám. Popsat terén je hodnotou samo o sobě, a z toho důvodu je volba terénu a způsob, jakým do něj výzkumník pronikne a jak se v něm pohybuje, v etnografii klíčovým metodologickým problémem.

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

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

Příklad výzkumu 4.3.5.1

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

Zdroj: PSŠE, 2005

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

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

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

Příklad výzkumu 4.3.5.2

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

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

Zdroj: Brooker, 1999

Závěrem

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

4.4 Biografický design

Roman Švaříček

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

Chceme-li nahlédnout život jedince či nějaký určitý úsek jeho života, můžeme k tomu použít kumulativně (*cumulative*) pojaté rozhovory, protože každé následující povídání poskytuje další část skládanky z života vypravěče do podoby ucelenějšího příběhu a historie. Jak připomíná Konopásek (1999b), vyprávění příběhů o svém životě je vedeno skrze obrácenou optiku než u strukturovaného rozhovoru na jedno téma, kdy klademe účastníkům výzkumu specifické dotazy a zaznamenáváme jejich odpovědi. V biografickém designu však nejdříve badatel naslouchá a posléze hledá, na které nevyslovené otázky vlastně vypravěč odpovídal. Výzkumník se tak snaží porozumět subjektivnímu pohledu jednoho či několika málo účastníků a na základě tohoto pochopení zrekonstruovat „jejich svět". Biografický design by se dal definovat jako systematické zkoumání vedoucí k **rekonstrukci** minulého či budoucího života jedince skrze aktuální pohled.

Když lidé vyprávějí o svých zkušenostech, málokdy záměrně lžou, ale zcela určitě mnoho zapomněli, ve svých vyprávěních přehánějí a některé historky úplně zamlčují. Biografie si proto neklade za cíl postihnout celou skutečnost, ale pochopit pouze částečný výsek skutečnosti z perspektivy určitého jedince.[41] K realitě se nelze dostat přímo, říkají kvalitativní metodologové a interakcionisté dodávají, že realita je zprostředkována skrze symboly, narativní texty či jiná média (Denzin, 2001). V biografickém přístupu proto studujeme, jakým způsobem lidé zprostředkovávají svoje zkušenosti sobě a jiným lidem.

Tři typy biografického designu

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

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

[41] Někteří badatelé řadí biografický výzkum k případové studii (Hendl, 2005). Domníváme se, že případová studie není charakteristická pouze výzkumem malého počtu osob, jak bylo ukázáno v podkapitole 4.2. Biografie zkoumá především vyprávění jedince o svém životě, zatímco případová studie je komplexnější povahy a zabývá se snahou o pochopení přítomného stavu z více perspektiv. To však nevylučuje použít biografickou perspektivu jako součást případové studie.

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

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

4.4.1 Místo biografického zkoumání v pedagogice

Nejvíce se v pedagogických vědách biografický design používá ke zkoumání učitelů. Biograficky orientovaní výzkumníci staví na předpokladu, že učitelé jsou těmi, kdo vědí, co se odehrává ve třídě, a znají „podstatu" výchovně-vzdělávacího procesu. Někteří badatelé (Huberman a kol., 1997) se snaží reformovat vyučování, a to nejde bez plného pochopení učitelova stylu práce, jeho didaktických znalostí a především jeho osobních přesvědčení a soukromých teorií.[42]

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

Příklad z výzkumu 4.4.1

Ukázkou takového zkoumání je tříletý výzkum učitelů, který vedl k tomu, že učitelé lépe chápali sebe a kontext, zdokonalili se v používání více metod, rozvinuli si představu sebe jako členů učící se společnosti a více začali spolupracovat s kolegy.

Zdroj: Freidusová, 2002

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

4.4.2 Možné způsoby přístupů k účastníkům výzkumu

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 4.4.2

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

Zdroj: Clandininová, 1989

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

Zmíněné přístupy k účastníkům výzkumu se v biografickém designu uplatňují zejména ve dvou specifických metodách.

4.4.3 Metoda životního příběhu a životní historie

Vyprávění příběhů je základní způsob lidské komunikace. „**Životní příběh** je takový příběh, který si jedinec volí k vyprávění o prožitém životě, který je vyprávěn úplně a otevřeně do té míry, jak dovoluje paměť a jedincovo přání ohledně toho, co by o něm měli znát druzí, a který je obyčejně výsledkem rozhovoru vedeného druhým člověkem" (Atkinson, 1998, s. 8). Lze říci, že životní příběh (*life story*) je esencí toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo v určité rovině jeho života, neboť popisuje děje, zkušenosti a pocity.[43]

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

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

Oproti tomu životní historie zahrnuje interview v různé podobě a zdrojem dat jsou dále pozorování, dotazníky, analýza dokumentů či rozhovory s třetí stranou. Cílem životní historie je více popsat kontext a odhalit nahodilé faktory v životě vypravěče.[44] Jak upozorňují Argyris a Schön (1974), prostřednictvím dotazování se dozvíme pouze zastávanou teorii učitele, což nám nic nepoví o používané teorii v praxi. Proto se pro některé výzkumné problémy v oblasti učitelství a didaktiky doporučuje používat pozorování výuky učitele.

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

4.4.4 Sběr dat v biografickém designu

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

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

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

Příklad z výzkumu 4.4.3

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

Zdroj: McAdams, 1993, s. 256

Pro ukázku uvádíme několik otázek, které v biografickém designu lze klást účastníkům v rozhovoru.

Příklad z výzkumu 4.4.4

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

Zdroj: Atkinson, 1998, s. 46–47

Jak popisujeme v předešlé třetí kapitole, proces kvalitativního výzkumu není lineární, ale cirkulární. V biografickém výzkumu to konkrétně znamená to, že fáze sběru dat a analýzy se neustále střídají a překrývají. Uskutečníme první rozhovor, jehož výsledkem je například základní časová osa s několika životními událostmi zkoumaného jedince a ihned následuje první kolo analýzy (čtení prvního rozhovoru), což umožňuje **identifikovat bílá místa** v příběhu vypravěče. Každé další rozhovory se odlišují tím, že jednak obsahují více specifických otázek (čímž je zajištěna hloubka), jednak jsou tyto otázky syceny jinými metodami sběru dat (např. pozorování učitele) a také navazují na předchozí zjištěné informace.

Příklad z výzkumu 4.4.5

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

Tazatel: Vrátil bych se k minulé hodině českého jazyka, kde bylo dohromady spojeno několik témat, ale vše prolínala skupinová práce žáků. Musím říci, že bylo vidět, že žáci jsou uvyklí pracovat ve skupinách na pátou třídu velmi dobře. Ale chci se zeptat na to, jak se vám podařilo splnit cíl hodiny, který jste si dala?

Tazatel: My jsme se minule bavili o daltonských hodinách, o jejich hodnocení, a jestli má smysl nějak hodnotit všechny aktivity, nebo ne, a vy jste říkala, že vám nepřipadá moc seriózní hodnotit výsledky žáků, že v tom trochu tápete. Rozhodujete se tedy na základě intuice a dvacetiletých zkušeností učitelky na prvním stupni. Zajímalo by mě, jakou roli hraje ve vašem rozhodování intuice dnes a jakou hrála, když jste nastoupila?

Zdroj: Švařiček, nepublikováno

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

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

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

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

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

4.4.5 Kritické incidenty v osobním a profesním životě

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

Příklad z výzkumu 4.4.6

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

Učitel Honza: „Pak se mi stala taková nepříjemná věc, při výrobě vodíku, ne že by vybuchl ten vodík, ale stříkla na mě kyselina z tý vyvíjecí baňky, naštěstí ne na děcka, ale na mě. Měl jsem to ve vočích, všude. To bylo takový první varování, tak jsem si řekl: ‚Tak pozor, ty pokusy si budu muset chystat.' Jsem zapomněl, jsem měl dozor, a protože jsem nebyl ráno nachystanej, aspoň kdybych si ráno, osel, sedl a řekl: ‚Jo, čtvrtou hodinu mám chemii, jo, tak to si musím nachystat.' ... Kyselina se musí naředit, tak jsem si ji od oka naředil, frajer, přímo v tý hodině, fajn, zinek. Sestavil jsem aparaturu, připustím kyselinu, nic. Bublinka jedna, druhá. Říkám: ‚Děcka nic, to spravíme, vezmem hořčík, to půjde rychleji s hořčíkem.' Taky že jo, už jsem tam měl tý kyseliny hodně. Přidal jsem hořčík fofrem... Tak jsem si řekl, že si v tom akvárku nachytám do tý zkumavky, ono to štěkne, oni se leknou, strašná sranda, ještě jednou se to zopakuje, a je to. No, jenže jak jsem přikrčil tu hadičku, v tom akvárku, tak ten plyn se vyvíjel hodně rychle, tak tam vznikl tlak a jak šampaňský, tak ta vyvíjecí baňka, prostě vystřelila ta vyvíjecí zátka, naštěstí se otevřela směrem na mě. Všechen ten hořčík s kyselinou... to bylo napěněný... bác mě to do ksichtu... Tak to bylo takový, kdy jsem si řekl, že to ne, todle už se nebude opakovat. Tak jsem si aspoň ty pokusy začal chystat. Tak člověk pokračoval, až dospěl k takovýmu stadiu, že už to nejde jinak."

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

IV

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.6 Analýza a interpretace

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

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

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

Výsledkem takto provedené analýzy je „vystřižení" jednoho příběhu z celku vyprávění, což je časově náročné. Roztříděním a redukcí textu na jednotlivé příběhy však výzkumník provádí jakýsi druh otevřeného kódování, které zde není zaměřeno na témata vyprávění, ale na chronologickou souslednost událostí. Vytažení jednoho případu může vypadat podobně jako v následující ukázce.

Příklad z výzkumu 4.4.7

Citace pocházejí z rozhovoru s učitelem, který popisuje, jak se stal zástupcem ředitele základní školy. Čísla vlevo označují čísla řádků přepsaného rozhovoru, a tak na nich můžeme vidět, že výsledný příběh nebyl vyprávěn chronologicky.
014 ... Já jsem semka přišel jako zástupce ředitele...
078 ... ona [Jana] říká: „Ty, teď se uvolnily asi čtyři místa na školách, základních, pojďme si dát přihlášku do konkurzu"...
083 ... já už jsem měl rozjednaná místa...
0103 ... když tady [Jana] nastoupila do funkce, že ona zdvihla telefon a řekla, že tu nemůže vydržet, že tady potřebuje někoho, o koho se může opřít, a jestli do toho jdu...
096 ... nicméně se jí podařilo konkurz vyhrát, to není zázrak, s čímž jsem nepočítal...
0104 ... pustit mě [ředitel] nechtěl, tak jsem za sebe hledal náhradu...
0123 ... a tak jsem tady...
Zdroj: Švaříček, nepublikováno

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

Příklad z výzkumu 4.4.8

Výzkum životní historie zkušených učitelů na druhém stupni základní školy.
Tazatel: „Vy jste říkal, že jste studoval vysokou při zaměstnání. Jak vám to vyhovovalo? Stíhal jste to?"
Učitel Kamil (25 let praxe): „Stíhal jsem to. Ten můj vztah k tomu studiu... nebyl až tak nejvřelejší a tohle mi vyhovovalo... já už si to přesně nedovedu vybavit... Tam jsem se poprvé setkal s tím, co já jsem podvědomě tušil, ale nedokázal jsem to definovat. (krátká odmlka) No a tato škola mně vyhovuje. Předcházející jsem měl na venkově, ve Vesnici. Nedám dopustit na venkovskou školu, ale byly tam

nějaké čachry s ředitelem, bylo to podbarvené politicky. Furt se to tam měnilo, ale co se měnilo, bylo vedení. Sbor byl úplně stejný."
Učitel zde záměrně používá taktiku „už si to nepamatuji" a „otočíme list" k tomu, aby odvedl rozhovor od pro něj citlivého a problematického tématu.

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Jak už bylo zmíněno výše, biografie je výsledkem **spolupráce a soupeření** mezi badatelem a účastníkem zkoumání, a proto je nezbytně nutné pohlížet na rozhovor jako na dialog, nikoli na jednosměrné vyprávění. V následujícím příkladu je ilustrováno jednak soupeření dvou vypravěčů, jednak odlišná rovina prožívaného a rovina vyprávěného.

Příklad z výzkumu 4.4.9

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

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

[48] Jazyková analýza není totéž, co konverzační analýza (*conversational analysis*), která se zabývá strukturou lidské komunikace a skrytými vzory v promluvě. Například na dětskou otázku „Tati, víš že?" zpravidla následuje odpověď „Co?". Více viz Silverman (1998).

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

Příklad z výzkumu 4.4.10

Učitel popisuje, jak se ve škole začala jasně vydělovat menší skupina progresivních učitelů, kteří se snažili (i přes nulovou podporu vedení školy) školu měnit.
015 ... Naráželi jsme, my, co jsme tam byli takoví odbojáři, naráželi jsme na různý problémy, který byly ze strany vedení trošku ignorovaný...
038 ... jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80 % těch zkostnatělých učitelů nesouhlasilo...
056 ... jak jsme vždycky snili v kabinetu, jak by ta škola měla vypadat...
099 ... po týdle stránce ty lidi a celá škola spí...

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

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

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

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

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

[49] Fischer-Rosenthal a Rosenthalová (2001) navrhují tento postup analýzy: rozbor biografických údajů, textová analýza a analýza tematických polí, rekonstrukce případu, podrobná analýza jednotlivých textových částí, kontrastní srovnávání vyprávěného a prožitého životního příběhu a vytváření typů.

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

Příklad z výzkumu 4.4.11

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

Zdroj: Muchmore, 2001

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

Závěrem

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

Zaprvé může vhled do vývoje myšlení nebo kariéry učitele přinést větší **porozumění** vlastnímu vývoji učitelům. A pokud se dokážeme vcítit do biografie života či kariéry jiného učitele, dokážeme porozumět i smyslu jednání daného člověka (Atkinsonová, 2000). Podrobné zkoumání profese učitelů tak může obohatit zejména začínající učitele, a to do té míry, do jaké mohou vyprávění jiného učitele připodobnit ke svému.

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

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

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

Učitelé a jejich „hlasy" mají výhodu praktické zkušenosti. Biografický design umožňuje zachytit a vyprávět unikátní příběh učitele, několika žáků nebo jedné školy. Díky dlouhodobému a pečlivému studiu daného jevu tak nakonec vzniká nový příběh, který má dva autory. Není to jen popis či soupis příběhů již vyprávěných, protože kvalitativní výzkumník nezastává roli sazeče či editora. Jeho hlavním úkolem je přimět účastníky k vyprávění různých historek, příhod a příběhů, které sám posléze spojuje do jednoho vyprávění.

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