

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

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

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

5.1 Zúčastněné pozorování

Roman Švaříček

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

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

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

5.1.1 Výhody pozorování

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

Začtvrté je díky pozorování vědec schopen zachytit rutinní situace, o kterých respondenti zřídka vyprávějí v rozhovorech, protože si je neuvědomují. Zapáté, badatel může objevit jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval, nebo dát do vztahu jevy, které předtím do vztahu dávány nebyly. Zašesté, přímé pozorování zjevuje očím badatele to, co by aktéři situace nesdělovali. To jsou situace, které nemusejí být nijak závažné, ale respondenti se jim v rozhovorech zpravidla vyhýbají, zvláště tehdy, je-li badatel cizí osoba. Zasedmé pozorování vede k tomu, aby si badatel udělal vlastní názor na pozorované jevy. Reflexe a vlastní poznámky jsou velmi důležitou součástí každého kvalitativního výzkumu.

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

5.1.2 Typy pozorování

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3 Návrh pozorování

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.1

Výzkumná otázka

Jaké zdroje a bariéry ovlivňují tvořivý proces ve školní třídě?

Výzkumný design

Zakotvená teorie.

Cíl výzkumu

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

Témata pozorování

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

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

Pozorovací záznamový arch

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

Objevení nového tématu

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

Zdroj: Švaříček, 2004a

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

Příklad z výzkumu 5.1.2

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

Zdroj: Kaščák, desátá kapitola této publikace

Každý pokročilejší badatel v sociálních vědách si při pozorování uvědomí, že existuje spousta věcí, které se nedějí a které nemůže pozorovat. Jevů, které se nedějí je takřka nekonečně mnoho, ale badatele ve škole by například mohlo zajímat, proč se během vyučovacích hodin neobjevují jevy, které se objevovaly v jiné škole. Proč spolu žáci příliš nespolupracují, když ředitel školy hovořil o snaze všech učitelů vyzdvihovat spolupráci mezi žáky? Proč během pozorování není kladen důraz na kompetence žáků, které jsou popsány ve školním vzdělávacím programu? Jednoduše řečeno, výzkumník musí nejenom sledovat to, co se děje, ale i to, co se neděje.

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

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

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

5.1.4 Popis různých stránek pozorovaných jevů

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

V Popis fyzického prostředí pozorování

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

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

Popis sociální stránky prostředí pozorování

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

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

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

Popis jednání aktérů

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.3

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

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

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

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

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

5.1.5 Neverbální komunikace

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.4

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

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

Zdroj: Becker, 1998

5.1.6 Vstup do terénu

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

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

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

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

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

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

5.1.7 Klíčové osoby

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

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

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

Výběr klíčových osob musí být proveden velmi pečlivě, aby nedošlo k nárůstu nepřátelských pocitů mezi ostatními pozorovanými jedinci. Klíčovými osobám zpravidla badatel více objasňuje povahu svého zkoumání, aby mu klíčové osoby v budoucnu poskytly podstatné informace pro výzkum.⁵⁰ Existuje zde však jedno nebezpečí, kterého by se měl každý badatel vyvarovat – nespolehat příliš a pouze na informace od klíčových osob. Jejich informace jsou totiž vždy nutně selektivní, omezené a subjektivní. Badatel je ten, který se rozhodne pro tu či onu interpretaci situace.

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

5.1.8 Terénní poznámky

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

⁵⁰ Touto větou nechceme říci, že ostatním by měl nutně nějaké informace zatajovat, nebo dokonce lhát.

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

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

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

Příklad 5.1.5: Obecné a detailní terénní poznámky

A1: Nová klientka neklidně čekala na rozhovor.

A2: Nová klientka seděla velmi ztuhla na židli vedle recepcy. Zvedla časopis a rychle prolistovala stránky, aniž by se na ně podívala. Položila časopis, pohlédla na hodinky, uchopila opět časopis a zapálila si cigaretu. Pozorovala lidi v čekárně, recepční, bez očního kontaktu a znovu listovala časopisem. Když někdo zavola její jméno, okamžitě vyskočila ze židle.

B1: Klientka se chovala poněkud nepřátelsky vůči personálu.

B2: Když Judy, vedoucí personálu, řekla klientce, že by neměla dělat, co ji zrovna napadne, klientka začala křičet a řvát, že Judy nemůže řídit její život. Obvinila Judy, že si hraje na vládcu a řekla, že by to z ní nejraději vymlátila, a posléze jí řekla, aby šla do pekla. Potom klientka zamáchala pěstí před obličejem Judy, s hlukem opustila místnost. Judy stála překvapená a zírající s otevřenou pusou na to, co se právě odehrálo.

C1: Další student, který přišel na test, byl velmi špatně oblečen

C2: Další student, který přišel na test, byl oblečen značně odlišně od předchozích studentů. Ostatní studenti měli vlasy pečlivě učesané, čisté oblečení, ve sladěných barevných kombinacích. Tento nový student měl zašpiněné kalhoty s dírou na koleně a ošoupaným zadkem. Jeho pomačkaná flanelová košile byla

jen způli zastrčená do kalhot. Vlasy měl rozčuchané a jeho ruce vypadaly, jako kdyby opravoval motor auta.

Zdroj: Patton, 2002

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

Příklad z výzkumu 5.1.6

„Zdá se mi, že to učitel nějak moc nejde, chvíli je klid, ale chvíli děcka dost mluví mezi sebou.“ (Chybí popis toho, co přesně učitel dělal, co se mu nepodařilo, jak se projevilo to, že se badatel domnívá, že se učitel něco nezdařilo, kdy byl ve třídě klid, kdy žáci mluvili mezi sebou, při jakém typu aktivitu, jak učitel vedl a řídil třídu.)

„Podle mě to nebylo moudrý, ho takhle potrestat, měl to udělat jinak, nějak šikovněji, tohle se mi moc nelíbilo.“ (Chybí popis toho, za co učitel žáka potrestal, jak ho potrestal, jak by měl trestat lépe, jaký měla tato situace vliv na atmosféru třídy, co badatel označil za moudré, šikovnější, co se badateli konkrétně nelíbilo.)

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Z podobných zápisů, plných nekonkrétních informací, spekulativních a hodnotících soudů nelze vyzískat žádné informace. Terénní poznámky by tedy měly být co nejvíce detailní, deskriptivní, jak ukazuje následující příklad.

Příklad z výzkumu 5.1.7

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

Zdroj: Nedbálková, 2006b, s. 66

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

Spojení pozorování a rozhovoru

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.8

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

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

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

5.2 Hloubkový rozhovor

Roman Švaříček

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

⁵¹ O rozhovoru s více účastníky pojednává kapitola 5.3.

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

Za hlavní dva typy hlubkového rozhovoru můžeme označit **polostrukturovaný** rozhovor (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek) a **nestrukturovaný** neboli narativní rozhovor (může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem). Kromě polostrukturovaného rozhovoru, který se používá například v případové studii a zakotvené teorii, a narativního rozhovoru, který se používá v biografickém designu, existuje několik specifických typů, které se liší zaměřením a designem. Jmenujme alespoň rozhovor v rámci akčního výzkumu, evaluace či tvořivý rozhovor (*creative interview*)⁵².

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

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

5.2.1 Vztah ke skutečnosti

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

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

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

S otázkou interakce souvisí debaty o neutralitě. Víceméně panuje shoda, že nelze uskutečnit neutrální rozhovor (Denscombe, 1995; Cohen, 2000). Být neutrální je nemožné, protože si badatel vybírá téma, otázky a účastníky výzkumu podle svého zájmu, cílů výzkumů a možností. Vědec je aktivním činitelem procesu, vede rozhovor, pokládá otázky a v dobrých případech také rozhovor ukončuje.

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

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

5.2.2 Příprava rozhovoru

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.2.1

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

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

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

Eva: „Takže sociální jednání...“

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

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

5.2.3 Řízení rozhovoru a typy otázek

Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek. Hlubkový rozhovor je výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka, ale nelze si romanticky myslet, že se jedná o rovnocenný vztah totožný s konverzací dvou dobrých přátel u kávy (Johnson, 2001). Charakteristikou hlubkového rozhovoru ve výzkumu je nesouměrnost moci. Na jedné straně je výzkumník, který přišel do jiného prostředí, aby provedl výzkum, zatímco účastník rozhovoru je ten, kdo poskytuje informace, kdo odpovídá. Nerovnost stran a asymetričnost

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

Příklad z výzkumu 5.2.2

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

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

Dita: „Ta pedagogika je stejně pěkná pavěda.“

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

Dita: „Jak jiným jazykem?“

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

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

Úvodní otázky

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

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

Příklad z výzkumu 5.2.3

„Jako ředitel školy máte určitě mnoho povinností. Zbývá ředitelům čas na výuku?“
„Štěpáne, to je zajímavá kresba a paní učitelce se líbil hlavně tvůj výběr barev. Když jsi ji maloval, myslel jsi na to, jak ji pojmenuješ?“
„Mohli byste popsat svoji zkušenost s...?“
„Mohla byste mi říci o ...?“

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Úvodní otázky mohou být syceny také pozorováním, což je velmi vhodná a doporučovaná kombinace: nejdříve pozorování, poté rozhovor.

Příklad z výzkumu 5.2.4

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Hlavní otázky

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

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.2.5

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

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

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

Přepřacované otázky z předchozího příkladu 5.2.5

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

Nelze tvrdit, že sugestivní otázky do hloubkového rozhovoru nepatří. Jejich místo však není v prvních minutách rozhovoru, ale většinou až ke konci rozhovoru, kdy také mohou nabývat podoby **konfrontačních otázek**: *Říkal jste, že vaším zájmem je vychovávat nové učitele, ale při rozhovoru s vaší kolegyní mám opačný dojem?* Jejich cílem je vyprovokovat dotazovaného jedince k odhození „masky“ a ke sdělení nikoli jen banalit a otrepaných frází.

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

Příklad z výzkumu 5.2.6

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

Schéma polostrukturovaného rozhovoru

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

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

- (SVO2) **Jaké jsou divácké zvyklosti ostatních členů rodiny?**
- (TO4) Na co se díváte v televizi vy / váš muž / sourozenci dítěte.
- (TO5) Kdy během dne televize běží a kdy je vypnutá?
- (SVO3) **V jakém prostředí a v kontextu jakých rodinných aktivit se dětské sledování televize odehrává?**
- (TO6) Kolik máte doma televizorů, videopřehrávačů nebo počítačů, na kterých se dá pouštět televize či video. Kde jsou umístěny?
- (TO7) Dívá se dítě na televizi nebo video nejčastěji samo, nebo s někým dalším? S kým?
- (TO8) Mluví při tom spolu, věnují se nějakým dalším činnostem?
- (TO9) Co děláte v době, kdy se dítě dívá na televizi?
- (SVO4) **Jaké názory a postoje vyjadřují rodiče ohledně dětského sledování televize?**
- (TO10) Co myslíte, že dětem sledování televize přináší?
- (TO11) Myslíte si, že sledování televize může být dětem v něčem prospěšné?
- (TO12) Může být dětem naopak nějakým způsobem škodlivé?
- (TO13) Zkuste říct, jak moc se vaše dítě dívá na televizi – hodně, nebo málo?
- (TO14) Jak byste svému dítěti odpověděla na otázku: „Co je to televize?“
- (SVO5) **Jakými výchovnými technikami se rodiče snaží dětské sledování televize a jeho efekty ovlivňovat?**
- (TO15) Máte přesný přehled o tom, na co a kdy se dítě dívá?
- (TO16) Má dítě v souvislosti s televizí (videem) nějaká pravidla? Může se dívat, na co chce?
- (TO17) Smí dítě televizi samo zapnout?
- (TO18) Mluví s vámi dítě o tom, co vidělo v televizi?
- (TO19) Vysvětlujete, čemu nerozumělo, komentujete, uvádíte něco na pravou míru? Jak často se tak děje?
- (TO20) Doporučujete mu nějaké pořady? Jaké?
- (TO21) Používáte někdy televizi (video) jako nástroj nějakých výchovných opatření (např. zákaz televize jako trest)?
- (TO22) Měla jste kvůli televizi (video) s dítětem nějaký konflikt? Jaký?
- (TO23) Co by vaše dítě mělo vědět o televizi?

Zdroj: Šedová, 2007b

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

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

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

Navazující otázky

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

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

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

Nepřímé otázky

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

Příklad nepřímých otázek 5.2.7

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

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Dynamické otázky

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

Ukončovací otázky

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

Příklad ukončovacích otázek 5.2.8

Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?

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

Chl/a byste se na něco zeptat vy?

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

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

5.2.4 Účel otevřených otázek

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

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

Otázky pokrývající životní dráhu jedince bývají mnohdy pokládány v chronologickém pořadí. Oproti tomu například otázky hloubkového rozhovoru s použitím metody zakotvené teorie se na první pohled více věnují identifikaci příčin a následků určitého jednání. Co však mají otevřené otázky společné, je to, že se snaží přirozeně stimulovat účastníka rozhovoru k vyprávění, a to způsobem připomínajícím obyčejnou rozmluvu dvou lidí. Zejména začínající badatelé se snaží být natolik politicky korektní, zdvořilí a slušní, až dotazům není příliš rozumět.

Příklad z výzkumu 5.2.9

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

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

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

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

5.2.5 Charakter odpovědi v rozhovoru

Každý badatel hledá dobré odpovědi, které by se daly charakterizovat hloubkou, detailností, jasností, jemností a bohatostí.⁵³ Kvale (1996) k problému přistupuje jinak a snaží se určit základní charakteristiky dobrého tazatele. Ten by měl znát situaci, klást jasné otázky, být citlivý, otevřený, kritický a řídit rozhovor. Podle Stakeho (1995) k tomu musíme ještě připojit skeptický pohled na studované jevy. Dnes bychom mohli ještě přidat že by měl brát v úvahu etické dimenze výzkumu. Podívejme se nyní, o co by měl při rozhovoru badatel usilovat.

Hloubka a detail

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.2.10

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Jasnost

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

Příklad z výzkumu 5.2.11

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

Tazatel: „Chtěl bych se vás zeptat na jednu věc, kterou jste zmiňoval minule. Zmiňoval jste, že každý učitel potřebuje mít dobrý pocit z učení, že potřebuje, aby mu žáci zatleskali. Jak to poznáte, že vám žáci tleskají?“

Učitel druhého stupně: „My jsme si je rozmazlili tím tradováním známek, tou nenáročností, tolerováním. Oni už se domnívají, že domácí příprava... (pomlka)... to je věc, kterou já nevyžaduju, ale v momentě, kdy je třeba, tak se o tom zmíním a v momentě, kdy je ještě víc třeba, tak to chci. Oni dneska došli k názoru: ano,

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Jemnost a nuance

Jemnost v odpovědi znamená, že události nejsou jenom přínosné, nebo nepřínosné a výroky nejsou jenom pravdivé, nebo nepravdivé. Interpretace reality bývá takřka ve všech případech mnohoznačná, ať už pro dotazovaného jedince, nebo jiné účastníky. Dostatečná jemnost či preciznost upřesňuje význam řečeného. Doporučovanou technikou je vyhýbání se uzavřeným otázkám a formulováním otázky otevřené natolik, aby umožnila respondentovi vylíčit svoje názory a přesvědčení. Například když žák odpoví: „Škola mě vůbec nebaví“, je pravděpodobné, že některé předměty, spolužáci nebo činnosti ho ve škole baví. Zcela namísto je však zjistit, co znamená, že jej škola „vůbec nebaví“. *Jak by popsál, co ho na škole nebaví? Jak by jej škola mohla více bavit? Hovoří zde o škole jako o celku, nebo o konkrétních předmětech? Spadají mimoškolní aktivity se spolužáky pod termín škola?*

Je nutné pokládat takové otázky, abychom mohli uvidět prokreslenější obraz. Charmazová (2006) na základě svých zkušeností uvádí, že existuje další rovina jemných rozdílů a tu lze nejlépe zachytit během poslechu nahrávky rozhovoru. Výzkumník se tak může při poslechu nahrávky soustředit na styl mluvy dotazovaného člověka. Domníváme se však, že usilovat o jemnost a nuanci musí badatel přímo v průběhu rozhovorů.

Bohatost

Bohatost znamená, že rozhovor obsahuje mnoho různých myšlenek a témat, zvláště takových, které badatel neočekával při začátku výzkumu. Bohatost pomáhá výzkumníkovi rozluštit komplexnost světa studovaných lidí.

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

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

5.2.6 Obtíže při vedení rozhovoru

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

Příklad z výzkumu 5.2.12

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

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

„Jaký máte vztah ke studiu anglického jazyka?“

„Kolik hodin denně studujete?“

„Jaký máte vztah k informačním a komunikačním technologiím?“

„Kolik hodin denně používáte počítač ve výuce?“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

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

Příklad z výzkumu 5.2.13

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

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

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

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

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.2.14

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

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

Učitel Jindra: „No tak ty obavy, který jsem měl, no tak ty se vlastně projevil do toho mého vnímání toho kurzu ze začátku, takže jsem všechno dělal s předpokladem toho, že teď to teda přijde, teď po mně budou chtít, abych tam někde vylezl a skočil z vejšky do vody... a já nevím... dělal něco, z čeho mám strach, a postupně jako by se tam to odbouralo tím, že tam prostě vznikl ten kolektiv účastníků, ty hry byly samozřejmě některý zaměřený úplně na něco jiného než na fyzické, takže byly velice zajímavý a ty fyzický, vlastně když proběhly ty nejnáročnější, z kterých byla ta největší obava, že jsem třeba vždycky nerad běhal, tak potom přišla velká úleva, protože jsem zjistil, že jsem to fakt zvládl, že jsem se překonal, že... a pak jsem si teprve začal uvědomovat, jak je ten kurz úžasný, ale to už byl v podstatě konec kurzu, když se to tak vezme.“

T: „Takže to jsi odjížděl s veskrze pozitivními pocity, nebo...“

Jindra: „Úplně pozitivními, já jsem byl úplně změněnej, úplně jsem se začal dívat jinak na věci vokolo sebe, zjistil jsem, že mě lidi poslouchají...“

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

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

5.2.7 Žáci jako účastníci výzkumu

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

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

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

⁵⁴ I když cílem výzkumu není primárně interpretovat obrázky nakreslené žáky. Může to však sloužit jako zástupná technika pro navození přirozené atmosféry.

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

Příklad z výzkumu 5.2.15

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

Tazatel: „Povieš to pani profesorke alebo niekomu inému?“

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

T: „Prečo by sa mohla našťavať?“

R: „Ona, nerada opravuje slohy.“

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

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

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

R: „Nie.“

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

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

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

5.2.8 Kdy je vhodné použít hloubkový rozhovor?

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

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

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

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

Zadruhé by výzkumník neměl pracovat jako novinář, který zpovídá celebritu s cílem dozvědět se detaily o jejím osobním životě. To je poměrně častá představa nejen začínajících badatelů, že 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 a interpretace dat provedená výzkumníkem. Rada začínajícím badatelům by tedy mohla znít: Nepoužívejte zdůvodnění vyřčené účastníkem rozhovoru, běžte a podívejte se, jak to, co popisuje v rozhovoru, dělá. Pokud bychom se dívali jenom na to, co lidé říkají, opakovali bychom obecně sdílenou zkušenost, ale nepřinesli bychom nic nového. Mnohdy právě jenom pozorování ukazuje, jak lidé jednají, a my jsme pak schopni zdůvodnit jejich činy. Nikdy není možné se dívat na situace jinak, pokud neznáme, kde situace vznikly, jak proběhly. Teprve poté můžeme odpovědět, proč vznikly.

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

5.2.9 Záznam a přepis dat

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.2.16

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

Tazatel: „Jak učitelku Sárku vnímají žáci?“

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Přepis rozhovoru

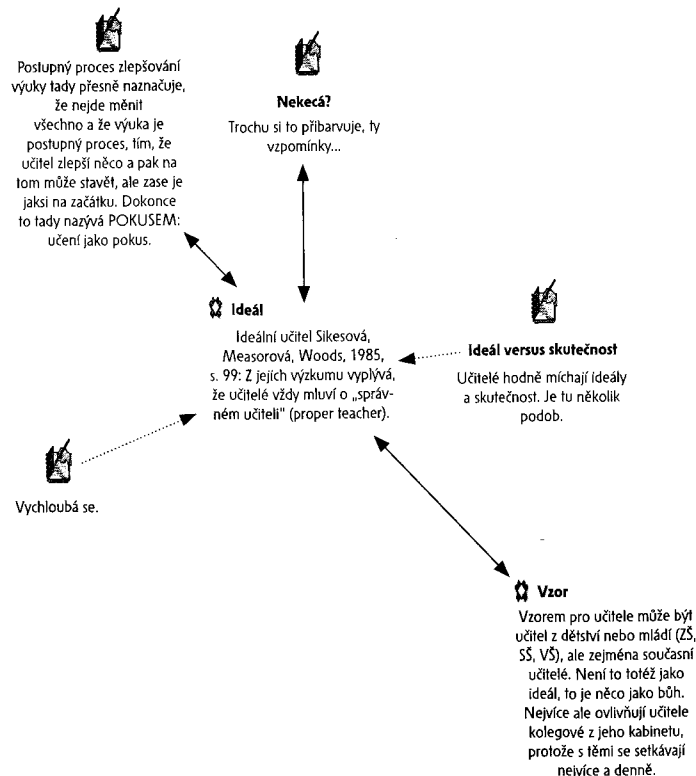
Záznam rozhovoru, který výzkumník provedl, je v této fázi hotov, ale ještě zbývá rozhovor přepsat, protože konečnými zdroji dat pro analýzu a interpretaci jsou přepisy. Pro začínajícího badatele skrývá přepis rozhovoru nejedno překvapení: *Tohle jsem nemohl říkat já! Kdo to pokládá tak otřesné otázky plné parazitních slov?*

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.2.17



Zdroj: Švaříček, nepublikováno

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

Dobrá zpráva je, že existuje několik pomůcek usnadňujících přepis textu z digitální podoby audiosouboru do textového souboru.⁵⁶ Jedná se o hardwarové⁵⁷ i softwarové pomůcky⁵⁸.

Přepis může dále usnadnit software dodávaný společně s digitálním zařízením nebo například do českého jazyka lokalizovaný program Transcriber, který je volně ke stažení. Umožňuje rozdělit dlouhý rozhovor do libovolného množství segmentů (podle změny mluvčího) a s pomocí klávesových zkratk se k těmto segmentům vracet pro opětovný poslech. Rozhovor při přepisu slyšíte, vidíte zvukovou stopu, kterou si dělíte na jednotlivé úseky a zároveň přepisujete slyšené. Výsledný přepis rozhovoru exportuje do formátu HTML.⁵⁹

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

Důležité je během přepisu rozhovoru zaznamenat co nejvíce neverbálních součástí promluvy. Těmi jsou nejčastěji dlouhé pomlky, smích účastníka či zdůraznění výpovědi zvýšením hlasu. Pro začínající badatele se jako užitečné určitě budou jevit konvenční značky pro přepis rozhovoru (Silverman, 2005, s. 310). Žádný „správný přepis“ neexistuje, důležité je, aby výzkumník rozuměl přepisu, i když jej sám neprováděl. Zkušenosti badatelů zejména z důvodů časové tísně přepisy rozhovorů neprovádějí, ale doporučujeme, aby si začínající výzkumníci přepisy prováděli sami. Je to součástí školení kvalitativního výzkumníka.

Závěrem

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

⁵⁶ Než se však pustíte do přepisu či jiné úpravy audio souboru, udělejte si jeho záložní kopii.

⁵⁷ Zejména nožní pedály, které lze připojit přes USB k počítači. Mají tři pedály: převíjení dozadu, převíjení dopředu a přehrávání.

⁵⁸ Program f4 (freeware), HyperTranscribe, Express Scribe, Transana či InqScribe.

⁵⁹ Více o programu v návodném textu plných užitečných tipů Bitricha a Konopáska (2001).

⁶⁰ Doktor Beuer v románu *Když Nietzsche plakal* (Yalom, 2000).

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

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

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

5.3 Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor

Martin Sedláček

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

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

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

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.3.1

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

Zdroj: Pol, Rabušicová, Novotný, 2007

5.3.1 Role výzkumníka při řízení diskuse

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

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

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

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

5.3.2 Příprava ohniskových skupin

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

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

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

5.3.3 Fáze ohniskové skupiny

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

Zahájení setkání

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

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

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

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

Motivační fáze

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

Základní téma – ohnisko

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

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

Závěrečná fáze

Poslední etapa slouží k plynulému dokončení jednotlivých započatých proudů diskuse. Moderátor již nepředstavuje ani nové problémy ani neupozorňuje na případné zajímavé konotace právě vyřčených názorů. Podstatou závěrečné fáze je nabídnutí prostoru pro připomínky, názory a postoje účastníků. Obvykle badatelé využívají této fáze i pro určitou zpětnou vazbu svého postupu. Nedílnou součástí je samozřejmě poděkování za aktivní účast a strávený čas.

Příklad z výzkumu 5.3.2

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

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

Zdroj: Němec, 2005

5.3.4 Silné a slabé stránky ohniskových skupin

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

Tab. 5.3.1 – Výhody i limity použití ohniskových skupin

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

Závěrem

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

5.4 Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat

Marcela Miková, Tomáš Janík

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

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

⁶¹ CPV – Centrum pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU.

5.4.1 Pozorování objektivem videokamery

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

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

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

5.4.2 Pořizování videozáznamu – sběr videodat

Způsob pořizování videozáznamu je veden cílem výzkumu

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

Tab. 5.4.1 – Druhy videovýzkumu a instrukce pro kameramany

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

⁶³ Je žádoucí, aby videovýzkumu předcházela předvýzkum. Jeho cílem je zjistit, zda kameramani disponují dovednostmi a znalostmi potřebnými k pořizování videozáznamu, a odhalit případné problémy spojené s nahráváním (např. rychlé pohyby kamerou, problémy s používáním zoomu, nedostatečné osvětlení). Jestliže na výzkumu participuje více kameramanů, je nutné je v zájmu srovnatelnosti videozáznamů zaškolit.

Příklad z výzkumu 5.4.1: Sběr videodat v CPV videostudii fyziky

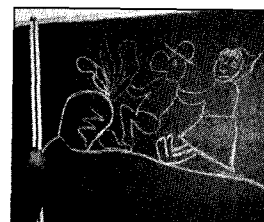
V rámci CPV videostudie fyziky (Janík, Miková, 2006) byly standardizovaným způsobem pořizeny videozáznamy 62 vyučovacích hodin fyziky na druhém stupni brněnských základních škol. Hlavním cílem výzkumu bylo provést analýzu výuky fyziky. Vyučovací hodiny byly nahrávány dvěma kamerami. Jedna kamera byla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

Příklad z výzkumu 5.4.2: Obohacení videodat o další verbální data

Videozáznamy získané v rámci CPV videostudie fyziky zachycují, jak se odehrává výuka ve školních třídách, avšak samy o sobě nevyprávějí mnoho o tom, proč se výuka odehrává tak, jak se odehrává. Se záměrem odpovědět na otázku „proč“ jsme s učiteli realizovali interview, které mělo povahu stimulovaného vybavování. Učitel byl přehráván krátký (cca dvouminutový) videozáznam situace z jeho vlastní hodiny a v návaznosti na to mu byly položeny otázky, na něž měl odpovědět s oporou o zhlédnutý videozáznam. Na základě výše prezentovaného postupu jsme získali další verbální data, která nám umožnila hlouběji analyzovat videodata získaná v první fázi výzkumu.

Instrukce pro učitele byla formulována následovně:

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



UČITEL: Která pohádka jednoznačně hovoří o skládání sil stejného směru, Martine?

ŽÁK: O velké řepě.

UČITEL: Tak, O velké řepě. Dědeček měl radost, protože mu vyrostla velká řepa, ale nebyl schopný ji vytáhnout. Já už si nepamatuju, kdo všechno se angažoval na té sklizni, ale myslím, že dědeček, babička, někdo od vnuků a pak pes, kočka a myš. S tím, že ta myš to rozhodla.

(Z hodiny FyS_L1_12.40).

Poté co učitel zhlédl videozáznam, mu výzkumník položil sérii otázek:

*Je tento rozhovor se třídou typický pro vaši výuku?
Co je pro vás při tomto rozhovoru se třídou obzvlášť důležité?
Co si slibujete od hry „otázka-odpověď“?
Co se z vašeho hlediska dobře podařilo a co se podařilo méně?
Chtěl byste tento úsek výuky nyní udělat raději jinak? Je-li tomu tak: Co byste změnil?
Otázky a odpovědi byly zaznamenány na diktafon, transkribovány a podrobeny další analýze (viz Janík, Najvar, Slavík, Trna, 2007).*

Technické vybavení pro pořizování videozáznamu

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

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

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

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

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

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

Příprava videozáznamu pro jeho následnou analýzu

Výše jsme popsali způsob pořizování videozáznamů, přičemž jsme zdůraznili, že pořizování videozáznamů je vedeno druhem a cílem výzkumu. Tomu je také podřízena příprava videozáznamu pro jeho analýzu.

Pro ilustraci odkazujeme na výše uvedené příklady 5.4.1 a 5.4.2:

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

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

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

Zákon o ochraně osobních údajů

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

Tipy a triky při práci s kamerou

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

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

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

5.4.3 Přednosti a problémy sběru dat pomocí videokamery

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

Přednosti sběru dat pomocí videokamery

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

■ Videozáznam pořizují zaškolení kameramani dne 2. 4. 2007 v 8.55–9.40 na jedné nejmenované škole během vyučovací hodiny fyziky. Zpracování a analýzy pořízeného videozáznamu se v jednom nejmenovaném výzkumném centru ujmou výzkumní pracovníci v průběhu července a srpna 2007.

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

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

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

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

Problémy sběru dat pomocí videokamery

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

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

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

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

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

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

Závěrem

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

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

5.5 Triangulace

Roman Švaříček

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

Příklad z výzkumu 5.5.1

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

Zdroj: Hughesová a kol., 1997

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Triangulace jako strategie k ospravedlnění poznatků

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

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

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

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.5.2

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

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Klára Šed'ová

Úskalí triangulace

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

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

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

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

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

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

6.1 Charakter kvalitativních dat a kvalitativní analýzy

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

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

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

Důležitou otázkou, kterou by si výzkumník měl na začátku analýzy položit, je, jak vlastně chápe status svých dat. Obecně jsou rozlišovány dva rámcové způsoby, jak přistupovat k analýze (Silverman, 2005). Prvním z nich je způsob realistický, kdy se výpovědi respondentů či záznamy jejich aktivit považují za popis určité vnější skutečnosti nebo vnitřní zkušenosti. Druhým z nich je přístup narativní, kdy se výzkumník vzdává snahy získat „pravdivý“ popis reality a namísto toho analyzuje rozhovor jako společenskou interakci, v níž respondent vyjednává svoji verzi skutečnosti a vlastní identity.

Realistický přístup (typický např. pro etnografii nebo zakotvenou teorii) nutně implikuje otázku věrohodnosti výpovědí respondentů, stejně jako otázku zkreslení dat pozorovatelem. V takto pojatém výzkumu čelí badatel nebezpečí, že bude nekriticky přejímat tvrzení respondentů, z tohoto důvodu je potřeba ošetřit triangulačními mechanismy (viz podkap. 5.5) a dalšími technikami zajišťování kvality výzkumu (viz kap. 2).

Příklad z výzkumu 6.1

Realisticky byl pojat například výzkum rodinné reprodukce vzdělávacích drah dělníků založený na rozhovorech s dělnickými a vysokoškolsky vzdělanými respondenty. Výzkumník pojímal výpovědi svých informantů jako realistický obraz toho, co se v jejich rodinách v souvislosti s rozhodováním o volbě vzdělávací dráhy odehrávalo, a na základě toho rozlišil tzv. volný vztah ke škole, který udržují dělničtí rodiče, a naproti tomu vztah soudržný, který udržují rodiče vysokoškoláci. Tyto dva typy vztahů potom generují různé konkrétní jednání aktérů (např. volba školy pro děti podle kvality u rodičů vysokoškoláků a volba školy podle blízkosti k místu bydliště u rodičů dělníků), a tím v důsledku rozdílly mezi různými vzdělanostními skupinami.

Zdroj: Katrňák, 2005

Narativistický přístup (typický pro etnometodologii nebo narativní analýzu) na druhé straně eliminuje riziko nemístné naivity, ovšem v konečném důsledku je s to přinášet jen omezený okruh informací. Podle Plichtové (2002) můžeme jeho prostřednictvím získat poznatky týkající se společenských a lingvistických aspektů komunikace, rezignujeme však na možnost uchopit lidskou subjektivitu.

Příklad z výzkumu 6.2

Jako příklad narativistického přístupu může posloužit studie zaměřená na konstruování maskulinity v časopisech životního stylu pro muže. Autorka této studie provedla kvalitativní analýzu tří mužských časopisů dostupných na českém trhu, přičemž v centru jejího zájmu nestálo zjišťování, jaká témata

se v časopisech objevují a zda je možné je vnímat jako maskulinní, nýbrž se zajímala o to, jaké formální postupy jsou při reprezentaci maskulinity v těchto časopisech používány a jaké jsou důsledky užití těchto postupů. Poukázala mimo jiné na strategii „znevíditelňování“, kdy jsou jednotlivé maskulinní atributy (např. heterosexuality) umísťovány do textů bez zvláštního důrazu na sebe sama, čímž se podporuje jejich neproblematické přijímání jako něčeho přirozeného. Na druhé straně poukázala také na strategii přehnaného zdůrazňování mužů jako hrdinů a chlapáků, které je dovedeno až do roviny nadsázky a ironie, čímž je maskulinní kód zviditelněn a tak paradoxně rozhybán a znejistěn (není již vnímán jako přirozený).

Zdroj: Řeháčková, 2006

Racionální východisko z realisticko-naturalistického sporu nabízejí Gubrium a Holstein (1997), když tvrdí, že realita je dostupná našemu zkoumání, musíme však mít na paměti, že je neustále konstruována v procesu sociálních interakcí. Není tedy jednou provždy dána, nýbrž je stále znovu vytvářena, vyjednávána a redefinována, a to i v průběhu sběru dat.⁶⁹ Doporučují proto, aby výzkumník systematicky věnoval pozornost jednak tomu, **co** se říká (což mu umožní produkovat tvrzení o povaze reality), jednak tomu, **jak** se to říká (což mu umožní postihnout konstruktivní práci zkoumaných aktérů). (Blíže k tomuto problému v oddílu Analytické závorkování podkap. 6.2.2.)

Jednoduchou, ale důležitou pomůckou je také **udržování spojení mezi tvrzením a zdrojem dat**. To znamená, že pokud respondent tvrdí, že má rád děti, nepracujeme s datovým fragmentem „A. má rád děti“, nýbrž s datovým fragmentem „A. tvrdí, že má rád děti“. Následně se neptáme, proč má A. rád děti, ale proč to A. tvrdí. Takovýto opatrný přístup může výzkumníka ochránit před nekritickým realismem zmiňovaným výše. Zároveň je třeba vždy tehdy, kdy zkoumaná osoba pronáší něco o jiných lidech, vztahovat toto tvrzení důsledně zpět ke zkoumané osobě a nebrat je jako pravdivý popis vnějších událostí.

Příklad z výzkumu 6.3

Ve výzkumu rodinné socializace dětského diváctví se v průběhu rozhovorů s matkami předškolních dětí velmi často zcela spontánně vynořovalo vyprávění matek o tom, jak je užívání televize ošetřováno v rodinách jejich známých. Zcela pravidelně bylo základem tvrzení, že se „jiné děti“ dívají na televizi velmi mnoho.

⁶⁹ Například v situaci výzkumného rozhovoru respondent konstruuje „tady a teď“ vlastní sebedefinici určenou právě jen výzkumníkovi.

Je možné takováto vyprávění přijmout realisticky, prostě tak, že respondentky mají dobrou evidenci o tom, jak to chodí v domácnostech mimo dosah tazatele? Bez pochyby ne.

Podrobnější přezkoumání struktury, ve které se tyto narace objevovaly, ukázalo, že je respondentky produkovaly jako apendix k odpovědi na otázku, jak často se jejich děti dívají na televizi: „Já myslím, že on docela málo. Tak ke svému věku přiměřeně. Že znám hodně známých, že mají tu televizi zapnutou pořád. A pořád to tam hrčí, ať je tam, co chce. A když už tam nic není, tak to přepnou na nějaký cizojazyčný na satelitu, že tam jsou pořád pohádky.“ Ve všech případech šlo o matky, které sdílely přesvědčení, že sledování televize je pro dítě neúčinná a potenciálně škodlivá aktivita. Podstatou tvrzení se tak stalo vyzdvižení vlastní výchovné praxe v kontextu tohoto negativního názoru na televizi. Matky de facto předávaly poselství: „Jsem dobrá vychovatelka, neboť mé děti se dívají na televizi mnohem méně než ostatní.“ Datový fragment byl tedy ošetřen tak, že nevypovídal o jiných dětech, nýbrž o respondentkách samých.

Zdroj: Šedová, 2007b

Jak bylo uvedeno výše, naše data jsou na počátku analýzy rozsáhlá a nestrukturovaná. Úkolem výzkumníka je začít s jejich organizací a zpracováním. K tomu se – podle Flicka (2006) – v nejobecnější rovině využívají dvě strategie. První je redukce zdrojových textů skrze parafrázování, sumarizování, kategorizování. Druhou potom rozkrytí a interpretace významů skrytých ve sděleních respondentů, což naopak vede k rozšiřování datového materiálu, neboť ke krátkým pasážím z vlastních dat jsou mnohdy připisovány rozsáhlé interpretace. Oba tyto cíle jsou obvykle naplňovány současně – s jistotou dávkou zjednodušení lze říci, že v konečném důsledku jsou původní texty zároveň redukovány na klíčová tvrzení a zároveň rozšířeny o interpretaci, kterou do nich vkládá.

Podotýká-li Hendl (2006), že kvalitativní analýza dat je nenumerická (viz výše), znamená to, že základní analytické nástroje nestojí na kvantifikacích, nýbrž především na vytváření významových kategorií a jejich deskripci, jak ukážeme dále. Za kvalitativní analýzu tak nelze v žádném případě považovat výzkumné zprávy, které vypočítávají, kolik z malého počtu respondentů prohlásilo určitou věc, a kolik naopak řeklo něco jiného. Účelem kvalitativní analýzy není přinést představu o rozložení jevu v populaci, nýbrž přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován. Kvalitativní analýza je proto vždy do značné míry popisná a svým způsobem literární.

Specifikem kvalitativní analýzy je dále to, že nepředstavuje žádnou jednoznačně odlišitelnou fázi, nýbrž prostupuje celým výzkumným procesem (viz kap. 3). Proto, jak doporučuje Silverman (2005), nemá smysl vyčkávat,

až nasbíráme dostatečné množství dat. Naopak, v okamžiku, kdy držíme v ruce první rozhovor či záznam z terénního pozorování, je třeba začít s jeho analýzou.

6.2 Jak na to?

Většina učebnic kvalitativního výzkumu (srov. Silverman, 2006; Flick, 2006; Hendl, 2005; Miovský, 2006) organizuje výklad o metodách analýzy dat podle jednotlivých výzkumných plánů. Separátně je vysvětlováno, jak postupovat v zakotvené teorii, případové studii, obsahové analýze atd. Domníváme se však, že existuje poměrně univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat, a to skrze **otevřené kódování**. V tomto ohledu se shodujeme například s Konopáskem (2007), který vstup do interpretace dat skrze kódování tohoto typu označuje za „ekumenu“ kvalitativní analýzy.

Na základy vybudované pomocí otevřeného kódování je potom možné postavit řadu různých sofistikovaných analytických technik, které se již samozřejmě liší podle zvoleného výzkumného designu a dalších podmínek. Nejprve proto načrtneme základní instrukce pro provádění otevřeného kódování a dále se budeme zabývat tím, jak pracovat s výstupy z této fáze.

6.2.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999), avšak díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti je používána a použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů.

Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.

Postupujeme tak, že nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor, záznam z pozorování, dokument) **rozdělíme na jednotky**. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Doporučujeme nevolit hranice jednotky formálně, nýbrž podle významu, to znamená, že se jednotkou stává významový celek různé velikosti (jednou to může být slovo, podruhé delší

souvěťí). Takovýto postup nutně vede k tomu, že se hranice některých významových jednotek budou překrývat.

Každé takto vzniklé jednotce **přidělíme nějaký kód**, tedy jméno nebo označení. Kód je, jak uvádějí Lee a Fielding (2004), slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ⁷⁰ a odlišuje jej od ostatních. Při volbě kódu si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev či téma reprezentuje. Různí autoři doporučují klást si při kódování různé sady návodných otázek.

Tab. 6.1 – Návodné otázky pro kódování podle Flicka (2006)

Co?	Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypovídá?
Kdo?	O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují?
Jak?	Které vlastnosti jevu jsou zmiřované, nebo naopak zamlčované?
Kdy? Jak dlouho?	Jaký je čas a trvání?
Kde?	Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?
Jak moc? Jak silně?	Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností?
Proč?	Jaké jsou příčiny?
Kvůli čemu?	S jakým záměrem aktéři jednají?
Pomocí čeho?	Jaké jsou strategie k dosažení cíle?

Návodné otázky slouží pouze jako pomůcka pro volbu jména pro tu kterou pasáž. Klademe si je výběrově podle povahy pasáže a s ohledem na naše výzkumné otázky. Samozřejmě se může stát, že určitá jednotka reprezentuje více než jedno klíčové téma, označíme ji tedy více kódy současně.

Segmentace textu na jednotky a volba kódů pro tyto jednotky se v reálnu neodehrává sukcesivně za sebou, nýbrž paralelně, právě skrze to, že identifikujeme, o čem jednotka vypovídá, určíme také její hranice. Při otevřeném kódování, pokud jej realizujeme bez pomoci socializovaného softwaru (ATLAS.ti, Nudist atd.), postupujeme tak, že do datového záznamu vepíšujeme značky pro ohraničení jednotek a názvy kódů. (Vyznačování hranic jednotek je nutné v začátcích, později, když získáme určitou zběhlost, od něj můžeme upustit a zaznamenávat pouze kódy.)

⁷⁰ Může jít o například o typ vyjádření při analýze rozhovorů nebo o typ jednání při pozorování.

Příklad z výzkumu 6.4

Tento příklad ukazuje kódování v ruce, které se také označuje jako metoda papír a tužka.

T: Takže můžu začít. A vy jste teďka určitě už zapomněl to, co jste chtěl říct předtím o těch technologiích. Tak to je jedno. Tak já se vás zeptám na jinou věc a my k tomu určitě dojdeme. Mě teďka prostě zajímá, jak ti učitelé ty technologie používají, co s nimi všechno dělají? A těmi technologiemi myslím teda nejenom počítač nebo internet, ale třeba i video, televizi, já nevím, dokonce kopírku. Prostě technologie všeho druhu. A kdybychom se mohli od něčeho odpchnout, tak možná od toho, když prostě přijdete do školy, tak jak probíhají ty vaše rutiny? S tím že mě zajímá, ve kterým okamžiku prostě třeba použijete nějakou technologii, každý den pravidelně.

1 R: No, takže, co každý den používáme? Máme tady počítač, kde bysme se měli údajně přihlásit všichni a zkontrolovat interní poštu, což technicky je nereálné. Kdyby jich tady bylo *ideálně 5 stav*

3 pět a každý si mohl zapnout svůj, tak asi by to reálné bylo. Jinak tento kabinet je takový *sebechopný* mladý a takový jako použitelný na všechno. A co jsou takové ty babičky různé tam nevím, *nekompetentní dvorní*

5 tam bych řekl, že ten počítač je psací stroj a že to je tak všechno. No, takže co používáme *inferiorní použití PC* tady? Normálně na komunikaci. Pak třeba holky tady používají na Sokrata, na mezinárodní *věti - komunikace*

7 projekt. Tak teď tady měly návštěvu těch cizinců u nás, takže tu byly furt pečený vařený na internetu a na tom. Pak já používám ve fyzice hlavně... máme tady výukové programy, Zebra. *věti - výukové programy*

9 A ta má jaksí, slhnuje to učivo. Sice jiným způsobem to má setříděné, než to máme v *program versus učivo* učebnicích, ale má za tím testy, které jenom nabízí jednu ze tří odpovědí jako dobrou. Takže *testování*

11 to je pro žáky takové atraktivní docela a to využívám často. A když vlastně jako uvážím, že *atraktivita* největší zruot času je to vyhodnocování, ta kontrola, což tam dělá ten počítač, tak to dělám *časová zruot*

13 často a docela i rád, i když je to třeba jenom procvičování, ale většinou jim nastavím nějaké *časová zruot* hranice, kolik procent mají splnit na jaké známky. Někdy to známkuju každý výkon, někdy *aranžování učiva*

Ⓟ není individuální, je většinou skupinová

Zdroj: Šedová, nepublikováno

Příklad z výzkumu 6.5

Tento příklad ukazuje kódování v programu ATLAS.ti.

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The main window displays a text document with several paragraphs. On the right side, there is a list of codes that have been applied to the text. The codes include:

- Fáze začínajícího učitele
- Postupní proces zlepšování výuky
- Ověření
- Vztah učitele a žáka
- Fáze začínajícího učitele
- Ověření učitele
- Učivo
- Fáze začínajícího učitele
- Učivo?
- Vš přehled na učebnici
- neřetřívání v práci
- Praktická učitel se zvládnutím

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Kódy, jimiž označujeme jednotlivé jednotky, formulujeme nejprve ad hoc. Jde o to vytvořit „nálepku“, která by co nejlépe odpovídala povaze našeho datového fragmentu ve vztahu ke zvolené výzkumné otázce. Výzkumná otázka (ať už základní, nebo specifická) tvoří pomyslné síto, skrze které svoje data „pasírujeme“, a tvar jednotlivých kódovaných segmentů tak závisí na tom, jak jsou tvarovaná oka tohoto síta. Je proto pochopitelné, že týž text okódují dva různí výzkumníci různým způsobem. Rovněž jeden výzkumník může podniknout reanalýzu již dříve analyzovaných dat, a pokud si položí novou výzkumnou otázku, také výsledky budou do značné míry nové.

Příklad z výzkumu 6.6

V rámci svého výzkumu zaměřeného na životní dráhy učitelů expertů se výzkumník rozhodl prověřit svůj materiál technikou dvojího kódování a o spolupráci požádal svoji kolegyni. Oba okódovali týž materiál a výsledky se ukázaly být překvapivě rozdílné.

Zakódoval výzkumník 1:

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface with a text document. The codes applied to the text are:

- Deník
- Přesvědčení učitele
- Recept
- Změna učitele
- Fáze začínajícího učitele

Zakódoval výzkumník 2:

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface with a text document. The codes applied to the text are:

- nepřenositelnost mistrovských triků
- faktory úspěšnosti učitele
- odmítnutí jiných expertů

Výzkumník 1 použil tyto kódy: Deník, Recept, Změna učitele, Přesvědčení učitele, Fáze začínajícího učitele.

Výzkumník 2 použil tyto kódy: Nepřenositelnost mistrovských triků, Odmítnutí jiných expertů, Faktory úspěšnosti učitele.

První z výzkumníků se koncentroval na výzkumnou otázku Kdo je učitel expert a jaká je jeho profesní dráha? Ve výsledku jsou tato data kódována tak, aby kódy umožnily postihnout různé fáze, jimiž učitel v průběhu své kariéry prochází, a směřovat k odpovědi na otázku, co tvoří „jádro“ expertství – co vlastně učitel expert dělá Jinak než běžní učitelé, co jeho povyšuje nad hladinu obvyklých profesních výkonů. Druhý z výzkumníků se soustředil na otázku, jakým způsobem je vytvářeno a vyjednáváno expertství jako prominentní pozice uvnitř instituce školy. Volba kódů tedy směřovala k odhalení techník, jimiž respondent upevňuje svoje postavení, vytváří představu o svých schopnostech.

Zdroj: Švaříček, Šedová, 2007

Samozřejmě můžeme coby kódy používat **odborné termíny**, pokud se nám zdá, že odpovídají tomu, co je v textu reprezentováno. Jinou možností je použití **in vivo kódů**, což znamená, že jako kódy fungují některé výrazy, které užívají sami respondenti.

Příklad z výzkumu 6.7

Respondent – učitel Pavel – vypráví o tom, jak žákům pustil v hodině fyziky televizní film o Leonardovi da Vinci a jeho vynálezech: „A tam třeba to bylo zajímavé, že přestože věděli, že z toho nebudou psát žádnou písemku, že je to prostě takový bonbonek, tak že je to docela bavilo a fakt to jako sledovali a našli si tam... ono

to bylo udělaný tak hezky... ten pořad, že se tam střídaly takové záběry z umění z techniky a tak. Takže i holky si tam našly svoje, kluci si tam našli svoje a nebyli tam právě ti radikálové, kteří by říkali, že z principu je to vůbec nezajímá."

Jako in vivo kód byl pro tuto pasáž použit Pavlův termín „bonbonek“, který byl i nadále v průběhu kódování používán vždy tam, kde docházelo k nasazení technologií s cílem nějakým způsobem potěšit či odměnit žáky příjemnou a atraktivní aktivitou, jejíž didaktická hodnota nemusí být nutně primární.

Zdroj: Šedová, Zounek, 2006

Záznam z pozorování v hodině u téhož učitele: **Žáci pracují, učitel prochází po třídě, kontroluje, radí.** „Když budete mít druhou chybu, tak se musíte vrátit na začátek, podruhé už to určitě vyjde.“ Hladina hluku ve třídě je poměrně značná. V jedné chvíli uvaluje sankci na dvě dvojice, které se spolu baví: „A tady se podvádí tak od začátku, od začátku.“ Žáci protestují, učitel: „Teď jste se spolu bavili, já jsem říkal, že to je zakázáno.“ **Sem tam si vybere nějakou dvojici (většinou holky), zastaví se u ní, napoví jim.** Glosuje: „Tak, čekám na stoprocentní, v áčku jich bylo šest, co se jim to povedlo.“

Při kódování této pasáže byl dvakrát použit (ve vytučených místech) kód „navigátor“. Jde o termín běžně užívaný v odborné literatuře o ICT ve vzdělávání. Vyjadřuje vyvázanost aktérů z frontální výuky a takovou roli učitele, kdy žáci samostatně pracují a učitel pouze usměrňuje a koriguje jejich úsilí.

Zdroj: Šedová, Zounek, kapitola 8 ve druhé části této knihy

A ještě jedna perlička: V některých případech je třeba kódovat nejen to, co bylo vyřčeno, ale též to, co bylo zamlčeno. Chybějící kód pro určitý jev není v analýze totéž jako kód indikující, že daný jev v tomto případě absentuje.

Příklad z výzkumu 6.8

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak vysokoškolští studenti vnímají podporu svých rodičů při studiu, se opakovaně objevoval fakt, že některé aspekty této podpory nebyli respondenti vůbec s to identifikovat. Například respondenti, kteří bydleli u rodičů a nepodíleli se na hrazení nákladů na bydlení, tuto skutečnost vůbec nevnímali jako součást poskytované podpory. Výzkumníci si tohoto jevu povšimli a označovali jej kódem „nevnímaná podpora“.

Zdroj: Janoch, Klečka, Lojdová, Procházková, nepublikováno

Postupně zjišťujeme, že se informace, jevy, výpovědi v různých modifikacích opakují a označujeme je kódy, které jsme vytvořili již dříve. Ke kódům se vracíme, revidujeme je a přejmenováváme podle potřeby. (Běžně se např. stává, že tentýž jev je pojmenován dvěma synonymními výrazy – např. překážky/bariéry. Ve fázi revize je třeba takové kódy sloučit pod jednu hlavičku.)

Po celou dobu kódování nesmíme zapomínat na to, že musíme být s to pasáž označenou určitým kódem zpětně dohledat. Lze to ošetřit například tak, že očíslovujeme řádky analyzovaného textu. Při vytváření seznamu kódů (viz níže) potom vždy zaznamenáváme, na kterém řádku příslušného textu se vyskytuje.

Zároveň s kódováním si pořizujeme poznámky (mema) k obsahům jednotlivých kódů. Mema nám v tomto případě umožňují podržet náhlý analytický nápad a rozšířit tak použití kódu za hranice jednoho případu.

Všechny tyto „technické“ záležitosti – vepisování kódů, jejich následné vyhledávání, organizace poznámek atd. – neuvěřitelně usnadní použití již zmiňovaného softwaru pro analýzu kvalitativních dat.

Příklad z výzkumu 6.9

„Akorát občas se podívám na nějaké ty specializované servery, popřípadě když jsou někde nějaké třeba animace nebo videa nebo tak, ale pak třeba to použiju za rok, leží mi to tady ve složce rok třeba, a když vyzraje doba a čas, tak to použiju, když ne, tak ne.“

Výrok respondenta je kódován jako „banka“. Ke kódu je připojeno memo „fixace a hromadění materiálu za účelem pozdějšího použití nebo znovupoužití“.

Zdroj: Šedová, Zounek, nepublikováno

Některé běžné chyby v kódování

Ačkoli se otevřené kódování zdá jako jednoduchá záležitost, ve skutečnosti výzkumník potřebuje nějaký čas a zkušenost, aby se tuto techniku naučil používat tak, aby se od ní snadno rozbíhala další analýza. Některé typické chyby, kterých se začátečníci dopouštějí a které potom analýzu brzdí, se pokusíme rozebrat na reálných příkladech kódování, jež prováděli účastníci kurzů kvalitativního výzkumu, které jsme vedli.

Příklad z výzkumu 6.10⁷¹

T: Co si myslíte obecně o vzájemné spolupráci muzeí se školami? Je potřebná a v jaké podobě? Na jakém místě pomyslného žebříčku (z hlediska důležitosti) jednotlivých muzejních činností ji vidíte vy?

» J. A. Komenský » názornost » vnímavost » žák
R: Už Komenský věděl, že názornými ukázkami je podporována vnímavost žáků i » zpestření » škola » stereotyp » hodnocení muzea studentů. Každé zpestření školního stereotypu je tedy skutečně žádoucí.
» muzeum » prostředky muzea
Domnívám se, že muzea... a nejen ta... jsou velice vhodnými prostředky pro lepší

⁷¹ V následujících příkladech je kód označen symbolem ».

» názornost**» zájem » žák**

názornost a dozajista mohou zvýšit i zájem žáků, studentů, o danou problematiku.

Tento úryvek z kódování je zatížen přehnanou reproduktivností: kódování se drží na úrovni řeči respondenta a z té vybírá ta nejobecnější klíčová slova. (In vivo kódy jsou krásná věc, ale šetřme s nimi pro situace, kdy se respondent vyjádří skutečně přesně a neotřele.) Výzkumník by měl svými kódy jít hlouběji pod povrchový význam sdělení. Například v první větě není důležité, že Komenský něco prohlásil, nýbrž fakt, že se na něj respondent odvolává. Přílehavější kód než „J. A. Komenský“ (tento kód se v textu dále už neopakuje) by zněl například „odkaz na tradici“ nebo „zaštiťování se autoritou“.

Ve výsledku by kódování tohoto druhu nebylo s to přinést výzkumníkovi nic nového – jak vytvořit originální a novou analýzu, máme-li k dispozici pouze kódy typu: muzeum, škola, žák, názornost...

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Příklad z výzkumu 6.11

T: Tak začněme první otázkou... Odpovídejte prosím podle toho, co vás napadne, nejsou v tom žádné chytáky ani nezkoumám vaše vědomosti (úsměv)... Proč jste si vybral tento obor, toto studium?

R: Taková těžká otázka pro mě... Protože já jsem chtěl původně po maturitě dělat programátora, takže jsem vyrazil na Vyšší odbornou školu do Jihlavy, počítačové systémy, ale tam jsem měl docela hodně problémy s elektrotechnikou, protože tam byli hodně kluci ze středních škol, kde měli elektrotechniku, takže já jsem tam šel kvůli programování, ale díky té elektrotechnice, která mě vůbec nebavila a matika, já jsem na to... nevěděl jsem, proč tam studovat, tak jsem se na to vykašlal po dvou letech a že to doženu praxí, protože chci pracovat v Evropský unii nebo na pár let a vydělat si jenom peníze... Jenomže práci, co mi slibovali, tak jsem nesehnal... A moje máma učí na druhém stupni, takže mi nadhodila, jestli bych třeba nechtěl dělat učitele na prvním stupni, protože mám tak nějak kladný vztah k dětem... Vždycky bratrance a všechny děti kolem, jsem se o ně vždycky dokázal postarat – **» VÝBĚR OBORU STUDIA.**

Vidíme, že výzkumník kóduje poměrně dlouhý úsek jedním kódem. To lze samo o sobě považovat za chybu, neboť tento úryvek nabízí řadu zajímavých informací. Co je však ještě problematičtější – jako kód je zde zvolen samotný „výkop“ tazatele. Ptá se na výběr oboru studia a překvapivě obdrží odpověď o výběru oboru studia. Tímto postupem se stírá hlavní přednost kvalitativního výzkumu, a sice schopnost získávat odpovědi na otázky, které jsme ani nedokázali položit, získávat údaje, které jsme nepředpokládali. Výzkumná zpráva z takto zakódovaných rozhovorů by v podstatě připomínala kvantitativní schéma: „Na toto jsme se zeptali a toto nám jednotliví respondenti odpověděli.“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Příklad z výzkumu 6.12

T: To už jsi předtím věděl, že to bude nějakým způsobem tak náročný, že se budeš muset nějak překonávat?

» Informace o kurzu

R: Ano, ano... poslal mě tam můj skautský vedoucí.

Zde jde o nepřesný kód: nejde ani tak o „informace o kurzu“ jako spíš o „vlivnou osobu“ nebo „impulz k účasti“. Dosáhnout toho, aby kódy byly přesné, je obtížné. V tomto případě v tom výzkumníci brání fakt, že ona sama se soustředí na problém, zda byl respondent předem informován o charakteru kurzu a nevnímá, že se jí zde nabízí informace jiného druhu. (V tomto smyslu jde o subtilnější období předcházejícího případu.)

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Příklad z výzkumu 6.13

Na otázku, v čem byla specifická škola, na níž respondentka vykonávala svou praxi, odpovídá:

T: No, co se týče specifík, tak asi

» kvalifikovanost učitelů

to, že učitelé... NIKDO Z UČITELŮ ANGLIČTINY NEMÁ APROBACI nebo i fakt, že většinu z nich je

» věk učitelů » profesní činnosti učitelů

PŘES ČTYŘICET a NEUMÍ PRACOVAT S POČÍTAČOVOU TECHNIKOU, ANI ZAPNOUT POČÍTAČ.

» vnímání kultury školy

Co dá? Myslím, že jestliže mluvíme o vyučování angličtiny, tak to je VELMI TRADIČNÍ ŠKOLA,

» vnímaný profesní přínos klinické praxe

takže je tu VELMI TĚŽKÉ PŘIUCIT SE NĚCO NOVÉHO, COŽ SE OVŠEM TÝKÁ VYUČOVÁNÍ ANGLIČTINY, A NE DALŠÍCH TECHNIK nebo kázně a jak tu tady řeší nebo nějakých jiných věcí...

Kódy lze opět považovat za nepřesné, tentokrát z toho důvodu, že je výzkumník formuluje příliš obecně. Respondentka nemluví o „kvalifikaci učitelů“ jako takové, nýbrž chce říci, že učitelé jsou nevalifikovaní, stejně tak „věk učitelů“ a „profesní činnosti“ nepředstavují žádné neutrální deskriptivní charakteristiky, nýbrž kumulované vyjádření pocitu, že učitelé na dané škole jsou nekompetentní. Ve výsledku přílišná obecnost vzdaluje výzkumníka od podstaty sdělení a pod tíž kód se potom dostane příliš mnoho různých věcí na to, aby kód mohl dobře transparentně plnit svou funkci v analýze.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Úskalí, jimž je třeba se vyhnout při kódování, je mnoho. Především je nutné usilovat o vystižení toho, co se objevuje v datech a nikoli toho, co si myslíme (nebo na co myslíme) my sami. Dále je třeba zaměřit se spíše na podstatu akce, o níž jde, než na zaznamenání tématu („J. A. Komenský“ vs. „zařizování se autoritou“). Je zapotřebí nevolit kódy příliš obecné, ale na druhou stranu příliš detailní a komplikovaně nazvané kódy mohou být v analýze také nepohodlné.

Naštěstí cirkulární povaha kvalitativního výzkumu umožňuje, abychom se ke kódům vraceli a revidovali je. Přehnaně obecný kód, pod nějž spadá podezřele mnoho citací, můžeme v dalším kroku rozčlenit, naopak detailní jednotlivosti lze, pokud je to třeba, sloučit pod hlavičku obecnějšího kódu.

Od kódů ke kategoriím

Paralelně s tím, jak kódujeme jednotlivé rozhovory, záznamy z pozorování či jiné texty, si vytváříme seznam existujících kódů. Pokud pracujeme s kvalitativním softwarem, jsme této práci ušetřeni, v opačném případě je třeba potrápit se s přehledným soupisem míst, kde se dané kódy vyskytují.

Příklad z výzkumu 6.14

Výsek z primitivního abecedního seznamu kódů pořízeného ze 17 rozhovorů s matkami předškolních dětí vypadá následovně. Písmena znamenají iniciály jednotlivých respondentek, číslice potom řádky v přepisu toho kterého rozhovoru. Každý rozhovor existuje jako ručně okódovaný fascikl. Kódy ze seznamu jsou zpětně dohledávány v jednotlivých fasciklech.

■ AGRESIVITA

RD188, PD32, PD129, LP211, LP218, SM15, LS217

■ AKCEPTACE DÍTĚTE

LP61

■ ALTERNATIVNÍ ČINNOST

RD16, RD38, RD43, RD57, LP11, LP47, LP69, LP170, LP250, SM10–12, SM69, SM114, SM136, SM141–143, SM173, SM178, PS18, PS152, IH27, ER35, SG3, SG14, SG24, SG27, SG55, SG141, SG164, SG167, EK21, EK92, EK121, EK163, JS44, JS50, LS6, LS206, IL20, IL92, IL94, PC5, PC72

■ AMBIVALENCE

SM112, PC10, PC11, PC63

■ ARGUMENTY PRO

RD109, RD178, PD101–109, AV107, LP 195–201, PE174–179, SM137, SM168–170, PS190–192, IH256–258, ER98–110, SX85–89, SX117, SG168–175, EK138, EK148, EK152, HP193–196, JS299, LS199, IL113, PC117–119

■ ARGUMENTY PROTI

RD33, RD79, RD85, RD183–185, PD46, PD93, PD124, PD127, PD 131, AV111–113, LP202–224, PE180–187, SM10, SM171–172, PS193–214, IH260–270, ER111–114, SG176, EK151, HP199, JS303, LS187, LS216, IL121, PC122

Zdroj: Šedřová, 2007b

Jakmile máme vytvořený seznam kódů, je možné začít s jejich systematickou kategorizací. (Nesystematicky a intuitivně ji ovšem provádíme již mnohem dříve, v průběhu kódování.) To znamená, že desítky – někdy až stovky – kódů, které vzešly z otevřeného kódování, seskupujeme podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Začínáme budovat hierarchický systém – pod hlavičku nově pojmenované kategorie slučujeme pojmy – kódy, které se zdají příslušet ke stejnému jevu. Hierarchizace, která je v tomto systému přítomna, byla popsána v podkapitole 4.1 a přehledně zachycena v tabulce 4.1.1. Jde o to, že jednotlivé úryvky z dat nejprve podřazujeme různým kódům (k témuž kódu může spadat mnoho úryvků) a jednotlivé kódy potom podřazujeme různým kategoriím (k téže kategorii může spadat mnoho kódů). Systém, který takto vytváříme, musíme chápat jako provizorní, později jej s největší pravděpodobností budeme mnohokrát přeskupovat a přepracovávat. Přesto na něm velmi záleží, neboť jde o zárodečné stadium budoucí teorie či analytického příběhu.

Příklad z výzkumu 6.15

Kategorizovaný seznam kódů pořízený v rámci studie zaměřené na to, jak matky malých dětí prožívají a hodnotí přechod k mateřství. Nadpisy představují názvy kategorií, jednotlivé pojmy jsou kódy vzešlé z otevřeného kódování.

■ OKOLNOSTI

fyzické vyčerpání; nedostatek času na domácnost; nedostatek času na partnera; nedostatek času na sebe; nedostatek peněz; nedostatečná přítomnost partnera v rodině; proměna vztahové sítě ženy; společenský tlak na roli matky; těsnost vztahu s dítětem; únava

■ EMOCE

absence lásky; euforie; láska; neklid; pocit viny; podrážděnost; radost; spokojenost; štěstí; vztek

■ OSOBNÍ VLASTNOSTI MATKY

empatie; nabývání nových kompetencí; nesobeckost; odpovědnost; sebejistota; sebeovládání; sebepoznání; trpělivost; změna hodnot; ztráta dřívě nabytých kompetencí

■ OSOBNÍ RŮST

osobní růst; satisfakce; smysluplnost; úkol; úsilí; zkouška

Zdroj: Šedřová, 2003

Otevřené kódování představuje jednoduchou, zároveň však dost pracnou analytickou techniku. Jeho použití se však na počátku bohatě vyplatí, neboť směřuje k velmi detailní a hloubkové práci s textem. Zároveň se zaměřuje na rozkrývání významů, které nemusejí být prvoplánově zjevné. Tím pádem je výzkumník s to povšimnout si takových aspektů textu, které by při běžném čtení a poznámkování textu nezaznamenal.

Jde o techniku naprosto induktivní. Pojmy a kategorie jsou vytvářeny na základě materiálu. Tak dochází ke tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného a překvapujícího. Tím novým, co v průběhu otevřeného kódování vzniká, je sada pojmů, kategorií a konceptů, které jsou následně seskupovány podle podobnosti a tak se buduje základ pro jejich další „sítování“, definování vztahů a závislostí mezi nimi.

Výsledek je ovšem v této fázi především popisný, jde o deskriptivní zpracování nasbíraných dat. Říkáme, co v našich datech vlastně je (jaká témata, postavy, procesy atd. se v nich objevují) a zároveň tvoříme slovník, jímž budeme nadále o svých nálezech hovořit.

6.2.2 A co dál?

V předcházející části jsme prošli procesem otevřeného kódování a dospěli k vytvoření kategorizovaného seznamu kódů (viz příklad 6.16). Máme za sebou mnoho hodin práce, ale výsledek, který držíme v ruce, je stále velmi vzdálen od výsledné výzkumné zprávy nebo publikovatelného textu. V následujících pasážích proto uvedeme postupy, které mohou výsledky otevřeného kódování dovést dál, k vytvoření teorie či analytického příběhu.

Nejprve vyložíme některé obecné strategie, které se při analýze kvalitativních dat používají, a poté se budeme věnovat vybraným analytickým technikám. V žádném případě se nedomníváme, že je zde zastoupený vějíř analytických postupů kompletní. Naším cílem je na tomto místě představit alespoň omezenou skupinu postupů, z nichž si výzkumník po realizaci otevřeného kódování může vybírat.

Některé obecné analytické strategie

Analytické strategie, které jsou tématem této podkapitoly, představují operace podstatně rozsáhlejší, než jsou techniky popisované dále, a proto jim také nelze vymezit nějakou určitou fázi v rámci analýzy (např. po otevřeném kódování, jak je tomu u představovaných technik). Jde o operace rozprostržené v rámci celého výzkumného procesu, každopádně jdou paralelně s procesem

jakéhokoli kódování. Obecně lze říci, že jde především o způsoby analytického přemýšlení o datech a jejich vztahování k sobě.

Analytická indukce

Analytická indukce je podle Brymana (2004b) jednou z obecných strategií kvalitativní analýzy. Začíná hrubou definicí výzkumné otázky, pokračuje hledáním hypotetického vysvětlení daného problému a pokračuje prověřováním této hypotézy na jednotlivých případech. Analytická indukce je založena na principu opakování. Opakované případy ospravedlňují k přijetí určitého obecného pravidla. Je to tedy jakýsi systematický postup hledání jednotlivých případů v datech a jejich porovnávání s nově vznikající hypotézou, a proto bychom mohli říci, že se ke slovu dostávají některé deduktivní postupy usuzování. Pokud je nalezený případ v souladu s hypotézou, hypotéza je potvrzena. Pokud je případ inkonzistentní, je hypotéza redefinována tak, aby vyloučila tento negativní případ (to znamená že je specifikováno, pro jaké případy neplatí), nebo naopak tak, aby jej dokázala zahrnout (je reformulováno její znění). To se v odborné literatuře označuje také jako **analýza deviantních případů** (Silverman, 2005). Analýza deviantních případů je kontrolním postupem určeným k zajištění pravdivosti teorie a přichází na řadu během pokročilejší fáze analýzy a interpretace, kdy si již badatel vytvořil určitý interpretační rámec či sadu hypotéz induktivním postupem. Teprve poté by měl výzkumník ověřovat jeho platnost na jednotlivých případech (používá jak indukci, tak dedukci).

Ve finále jsme schopni specifikovat podmínky, které se objevují vždy v daném případě, ale nejsme s to vysvětlit, co z toho je nutné pro to, aby případ nastal. Například popíšeme situaci skupiny drogově závislých, ale nejsme s to vysvětlit, proč se jiní lidé v podobné situaci závislými nestali (Bryman, 2004b).

Konstantní komparace

Konstantní komparace představuje jeden ze základních metodologických kamenů zakotvené teorie (Straus, 1987), stejně jako mnohé další postupy zakotvené teorie se však stala obecně používanou i za hranicemi tohoto výzkumného designu.

Jednoduše řečeno jde o to, že v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly, a to na všech rovinách práce s daty. Charmazová (2006) doporučuje začít s hledáním shod a rozdílů uvnitř jednoho datového zdroje (např. jednoho interview), pokračovat s porovnáváním

ním různých datových zdrojů vztažených k týmž aktérům (např. dva různé rozhovory s týmž respondentem) a dále porovnávat různé datové zdroje týkající se různých aktérů. Tímto způsobem je jednak zjišťována konzistence jednotlivých případů, jednak jsou případy srovnávány mezi sebou. To vede nejen k vytvoření zárodečné typologie případů, ale také k rozpoznání podmínek, které vedou ke vzniku odlišných typů případů. Vidíme například, že u typu A se vždy objevuje určitý typ průvodních okolností (např. jde o učitele, kteří deklarují, že cítí podporu vedení školy), zatímco u typu B se tyto okolnosti neobjevují nebo se objevují okolnosti jiné (např. jde o učitele, kteří deklarují, že jim vedení školy hází klacky pod nohy).

Příklad z výzkumu 6.16

V rámci výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví docházelo k porovnávání jednotlivých případů mimo jiné na základě toho, jak vysoká je televizní konzumace dětí v dané rodině. Na základě toho došlo k rozlišení čtyř typů televizní konzumace, které byly pojmenovány: minimální konzumace, dětský režim, televize jako hobby a režim XXL. Základem typologie byly rozdíly v množství času, který děti tráví u televize, komparace však ukázala, že jednotlivé typy kromě množství času zahrnují také odlišné pořady, na které se děti dívají, a odlišný způsob, jímž televizi sledují.

Televizní režim	Minimální konzumace	Dětské menu	Televize jako hobby	Režim XXL
Množství času	0–10 minut	30–90 minut	90–180 minut	bez limitu
Sledované pořady	pořady základní skupiny	pořady základní skupiny; pořady přechodného typu	pořady základní skupiny; pořady přechodného typu; rozšiřující pořady	všechny typy pořadů
Modus sledování	zadáno pro děti	zadáno pro děti; periferní přihlížení	všechny mody	všechny mody

Zdroj: Šeďová, 2007b

Kromě toho, že porovnáваме empirická data, Strauss (1987) výslovně doporučuje komparovat případy a kategorie s našimi představami o tom, co je možné. Tímto způsobem došlo například v příkladu 6.8 k analytickému zachycení skutečnosti, že studenti bydlící u rodičů nevnímají fakt, že rodiče hradí náklady na bydlení jako součást přijímané podpory. Výzkumníci de

facto komparativně pracovali s představou studenta, který si tento fakt uvědomuje.

Analytické závorkování

Analytické závorkování (*analytic bracketing*) je strategie vynalezená Gubriem a Holsteinem (Gubrium, Holstein, 1997) k překlenutí polarit mezi realistickým a narativistickým přístupem zmiňovaný v úvodní části této kapitoly. Tito autoři tvrdí, že materiál, který zkoumáme, má vždy dvě dimenze. Je to dimenze substantivní, kdy se něco reálně odehrává v nějakých objektivních podmínkách. Zkoumáme-li tuto dimenzi, klademe si otázku **Co?** (Co se děje? O čem subjekt vypovídá?) Na druhé straně je to dimenze konstruktivní, kdy zúčastnění aktéři sami aktivně vytvářejí a reprodukuji svou definici reality. Zkoumáme-li tuto dimenzi, klademe si otázku **Jak?** (Jak subjekt realitu popisuje? Jak definuje sebe sama?)

Analytické závorkování potom znamená systematické přesouvání pozornosti z jednoho pólu na druhý. V praxi to znamená, že výzkumník nejprve kóduje svůj materiál s ohledem na otázku **Co?** – hledá témata, která jsou v něm obsažená. Poté znovu kóduje tentýž materiál s ohledem na otázku **Jak?** – hledá příznaky toho, jak zkoumaný subjekt vytváří a prosazuje vlastní sebedefinici a definici reality jako takové.

Analytické závorkování je zřídka prováděno v důsledné podobě, jde však o strategii, která může být velmi užitečná. Pro ilustraci toho, jaké výsledky může přinášet, mohou posloužit příklady z výzkumu 6.17 a 6.23. Představují analýzu téhož materiálu, přičemž v prvním případě šlo o analýzu realistickou – výzkumnice analyzovala témata, která se v rozhovorech o raném mateřství objevovala. Ve druhém případě byl tentýž materiál podroben narativní analýze – výzkumnice zkoumala, jak matky prostřednictvím užívání formálních prvků určitého žánru konstruují vlastní obraz.

Další kódovací a analytické techniky: vytváření struktur a příběhů

Na tomto místě se pokusíme představit vybrané kódovací a analytické techniky, které může výzkumník s úspěchem použít po realizaci otevřeného kódování. Nechceme tím tvrdit, že není možné alespoň některé z nich použít i bez toho, že by byl materiál předtím otevřeně zakódován. Výhody námi doporučeného postupu však považujeme za zjevné a diskutovali jsme je již výše.

Cílem technik, které zde popisujeme, je **strukturovat** dosud hrubá data, načrtnout **příběh**, na němž bude postavena výzkumná zpráva. Strukturovat

v tomto smyslu znamená například identifikovat v datech nějaké odlišitelné typy, opakující se vzorce, kauzální řetězce. Termín příběh se v kvalitativním výzkumu používá pro narativní zachycení získaných nálezů. Abychom toho byli schopni, musíme nalézt spojení mezi kategoriemi, definovat základní proměnné a osvětlit vztahy mezi nimi. Na konci této fáze analytické práce by měl být výzkumník s to jasně identifikovat kostru analytického příběhu (viz dále v podkap. 6.2.3), který poté deskriptivně rozvine ve výzkumné zprávě.

Technika „vyložení karet“

Technika, kterou zde nazýváme technikou vyložení karet, je tou nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování, jakou si lze představit. Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořili – můžeme si vybrat jen některé z nich, a to podle toho, do jaké míry se vztahují k naší výzkumné otázce, a také podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost. Všechny kategorie, které zahrneme do analýzy tohoto stupně, spolu musí být nějakým způsobem spjaté.⁷²

Příklad z výzkumu 6.17

Vraťme se nyní ke kategorizovanému seznamu kódů uvedenému v příkladu 6.15. Tento – velmi jednoduchý – seznam obsahuje čtyři velké kategorie. Uvnitř každé kategorie lze provést vnitřní členění obsahů na ty, které jsou respondentkami vnímány pozitivně, a ty, které jsou vnímány negativně. Míra, v níž jsou v jednotlivých kategoriích zastoupeny pozitivní a negativní obsahy, se stala vodítkem pro vytvoření základní analytické linky, od negativního k pozitivnímu.

Výsledná kostra analytického příběhu zní následovně: Změny, které matky malých dětí prožívají v souvislosti s přechodem k mateřství, lze rozdělit do čtyř kategorií. První z nich jsou **okolnosti raného mateřství**. Do této kategorie spadají faktory (boj s časem, únava, fyzické i psychické vyčerpání, finanční tíseň atd.), které jsou vůči matkám jakoby vnější, je třeba jim nějak čelit a jsou prožívány převážně negativně. Druhou kategorií tvoří **emoce**, coby vnitřní stavy spouštěné mateřstvím. Tyto emoce jsou vnímány poměrně vyrovnaně jednak jako pozitivní (láska, štěstí, euforie, spokojenost atd.), jednak jako negativní (absence lásky, neklid, vztek, pocit viny atd.). Třetí kategorií tvoří **osobní vlastnosti matky**. Sem patří schopnosti, způsoby chování a povahové rysy, které podle respondentek

⁷² Při rozpoznávání toho, které kategorie spolu souvisejí, nám mohou být užitečná různá schémata a grafická znázornění (viz podkap. 6.2.3).

rovněž prošly proměnou (empatie, nesobeckost, sebeovládání, nabývání nových kompetencí atd.). Proměna osobních vlastností je téměř bez výjimky vnímána pozitivně. Poslední kategorií je **osobní růst**. Do této kategorie spadají změny indikující celkový rozvoj osobnosti matky skrze střetávání se s překážkami a jejich překonávání. Tato kategorie nejen že je sama o sobě pozitivní, ale umožňuje v pozitivním směru valorizovat i obsah kategorií předcházejících – negativně vnímané okolnosti raného mateřství, jako je například fyzické vyčerpání, tak nabývají pozitivní hodnoty, neboť jsou vnímány jako příspěvek k osobnímu růstu matky.

Analytický příběh je přitom organizován v souladu s výzkumným problémem, který stál u zrodu projektu: Jak je – vzhledem k tomu, že je mateřství v moderní společnosti stále více problematizováno a je považováno za ztrátu příležitosti – možné, že se mladé matky považují za šťastné? Co jim mateřství přináší pozitivního, a co naopak negativního?

Zdroj: Šedová, 2003

Na rovině tvorby textu určeného k publikování vede technika vyložení karet k tomu, že se názvy jednotlivých kategorií stávají názvy jednotlivých kapitol. Obsahem těchto kapitol je potom podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do té které kategorie.

Příklad z výzkumu 6.18

Struktura článku založeného na analýze rozebírané v příkladu 6.17. Tučným písmem jsou uvedeny kapitoly prezentující výsledky výzkumu:

MATEŘSTVÍ JAKO POZITIVNÍ HODNOTA A ŽITÝ SVĚT

- Mít, či nemít dítě?
- Moderní podoba mateřství
- Metodologie výzkumu
- Výsledky výzkumného šetření
- Okolnosti
- Emoce
- Osobní vlastnosti
- Osobní růst
- Proč jsou šťastné matky šťastné: závěry a shrnutí

Zdroj: Šedová, 2003

Technika kontrastování

Technika kontrastování je v zásadě založena na principu konstantní komparace s tím, že výzkumník sahá k jistému zjednodušení a pro komparaci volí polární typy případů.

Postupujeme tak, že z případů, které máme k dispozici, vybereme dva, které jsou na první pohled nejodlišnější. Postupně identifikujeme jednotlivé body (kódy), v nichž k odlišnostem dochází. Na konci komparace máme dvě sady vlastností, které jsou vůči sobě polární – jde tedy o jakési škály. Do prostoru těchto škál potom umísťujeme ostatní případy, které nebyly předmětem kontrastní komparace. Pokud se nám všechny zbývající případy podaří umístit, můžeme škály považovat za vyhovující a postihující náš výzkumný problém. V případě, že se případy na škálu umístit nepodaří, doporučujeme sáhnout k analýze negativních případů (viz oddíl Analytická indukce podkap. 6.2.2). Je zřejmé, že polární škála se hodí vždy jen k zachycení jednoho určitého aspektu, z něž jev nahlížíme.

Příklad z výzkumu 6.19

V rámci výzkumu pedagogické komunikace v české škole nižší sekundární úrovně bylo pořízeno deset audionahrávek jednotlivých vyučovacích hodin vedených různými učiteli. Přepisy těchto nahrávek byly následně kódovány z hlediska toho, k jakým komunikačním jevům ve vyučování dochází.

Základní výzkumná otázka „Jaká je podoba pedagogické komunikace v české škole nižší sekundární úrovně?“ byla následně zpřesněna a zaostřena na komunikaci dialogickou. V reformulované podobě tedy zněla: „Jaké jsou typické znaky výukového dialogu v české škole nižšího sekundárního stupně s ohledem na jeho odlišnosti od běžného dialogu interpersonálního? Lze identifikovat různé typy výukového dialogu?“

V rámci techniky kontrastování byly vybrány dva zjevně nejodlišnější přepisy a následně byly identifikovány kontrastní body (tyto body představují první sloupec v níže uvedené tabulce). Na tomto základě byly identifikovány dva polární typy výukového dialogu: dialog intencionální a dialog iluzivní.

Dialog intencionální byl konceptualizován jako struktura, která je mocensky asymetrická (učitel dominuje) a podřízená výukovým intencím učitele, přesto však zachovává řadu charakteristik běžného interpersonálního dialogu. V intencionálním dialogu klade učitel uzavřené i otevřené otázky a již položené otázky jsou dodatečně otevírány (učitel naznačuje, že existuje více možných odpovědí, přijímá nečekanou odpověď atd.). Směr komunikace je různorodý, žáci jsou aktivizováni (sami kladou učiteli otázky, signalizují neporozumění atd.). Tematická struktura hodiny není lineární, učitel odbočuje, vrací se ke starší látce atd. Učitel efektivně získává zpětnou vazbu, a pokud detekuje chybu, odvíjí od ní další výklad.

Dialog iluzivní byl naopak konceptualizován jako dyadická komunikace, v níž se forma stává vyprázdněnou a nejde již o dialog v pravém slova smyslu. Učitel klade výhradně uzavřené otázky. Pokud tyto otázky nejsou žáky pochopeny jako uzavřené, dodatečně je uzavírá (napovídáním správné odpovědi, sankcionováním nevyžádané odpovědi atd.). Směr komunikace jde rigidně od učitele k žákům, žáci hovoří jen tehdy, jsou-li tázáni. Aktivizace žáků je pouze iluzivní (učitel verbálně vybízí k aktivitě, ale žáci zůstávají pasivní). Tematická struktura je lineární, odvíjí se podle připraveného plánu hodiny. Zpětná vazba je pouze iluzivní (např. žáci habitualizovaně přikyvuji na otázku, zda učivu rozumí, pokud učitel zjistí chybu, rychle ji opraví (nebo se jí snaží předejít náповědou), dále s ní nepracuje.

	Intencionální	Iluzivní
Otázky učitele	otevřené a uzavřené	uzavřené
Dodatečné zprávy o otevřenosti	otevírání	uzavírání
Směr komunikace	učitel–žák; žák–učitel; žák–žák	učitel–žák
Aktivizace žáků	reálná	iluzivní
Tematická struktura	s odbočkami a cirkulacemi	lineární
Zpětná vazba	reálná	iluzivní
Práce s chybou	užití k výkladu	maskování

Do prostoru mezi dva takto definované typy byly – po modifikacích typologie – umístěny i další přepisy a škála byla uznána jako funkční.

Zdroj: Šedová, 2005

Tematické kódování

Tematické kódování, tak jak je popsáno u Flicka (2006), začíná na úrovni jednotlivých případů. Znamená to, že provedeme otevřené kódování veškerého materiálu, ale další analytický postup držíme v rámci jednotlivých případů.⁷³ Tematické kódování se hodí především v případech, kdy je cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev. Výsledkem bude – stejně jako u kontrastování – určitá typologie, nepu-

⁷³ Případy představují například jednotliví respondenti – rodiče, s nimiž jsme vedli rozhovor, jednotliví učitelé, které jsme pozorovali při práci ve vyučovací hodině, nebo školy, v nichž jsme realizovali komplexní sběr materiálu. Typicky je však v tematickém kódování případem určitá sociální skupina – například učitelé, ředitelé, nepedagogičtí pracovníci školy, žáci, rodiče. Jasná definice toho, co představuje případ, je v tematickém kódování klíčová.

jde však o typologii polární škály, nýbrž o mnohem komplexnější typologii zahrnující různé druhy škál.

Prvním krokem v tematickém kódování je kategorizace kódů – nikoli na úrovni celku, ale na úrovni jednotlivých případů, materiál je de facto ošetřen jako série případových studií. Systém kategorií je vyvinut pro každý případ zvlášť, ke každému případu je rovněž připojeno krátké motto, které jej charakterizuje, a krátká deskripce, která informuje o případu (ve vztahu k tomu, co nás zajímá, tedy k výzkumné otázce).

Poté se procházejí vyvinuté kategorie a hledají se linky mezi jednotlivými případy. Sledujeme, zda se u různých případů objevuje tatáž kategorie, nebo zda se objevují kategorie, které se mohou stát variantami nové nadřazené kategorie (např. jeden z respondentů hovoří o strachu ze školy, jiný o tom, že se do školy vždycky těšil – nadřazenou kategorií by tak mohl být vztah ke škole). Soustřeďujeme se na kategorie, které jsou mezi jednotlivými případy shodné nebo slučitelné do „nad-kategorie“. Vytváříme tak vlastně tabulku, jejíž jednu osu budou tvořit jednotlivé případy, případně skupiny případů (pokud v jednotlivých kategoriích vykazují stejné parametry). Druhou osu tvoří kategorie, které byly vybrány na základě výše popsaných kritérií.

Příklad z výzkumu 6.20

Při výzkumu zaměřeném na to, jakým způsobem užívají učitelé základních škol při své práci ICT, se již v průběhu prvních analýz zdálo zřejmé, že způsoby užití se velmi liší a že jejich „podhoubí“ tvoří různé sociální cíle, které jednotliví učitelé zohledňují. Byli proto vybráni různí – na první pohled velmi odlišní – učitelé a bylo provedeno tematické kódování. Kódy a kategorizace vznikaly pro každý případ zvlášť, následně byla hledána struktura, do níž by je bylo možno zakomponovat. Tak vznikla tabulka popisující čtyři typy učitelů v různých sektorech jejich práce: učitele vědoucího, kreativního, odměňujícího a charizmatického. Učitel vědoucí vnímá ICT jako potenciální past – žáci jsou díky přístupu k technologiím informováni, což může narušit jeho informační superioritu a tím i autoritu. Proto používá ICT ve vlastní přípravě na hodiny (aby „nebyl nachytán“ při neznalosti) a ve vlastní výuce naopak jako informační odlehčení (místo výkladu zábavný film atd.). Učitel kreativní je učitel nadšenec – využívá ICT v přípravě i ve výuce, jeho cílem je realizovat něco nového a hmatatelného. Má za to, že ICT jsou pro žáky zajímavé a atraktivní a snaží se tímto způsobem zkvalitnit výuku. Učitel odměňující užívá ICT ve výuce, a to jako jistý druh odměny pro žáky – práce s technologiemi je nastavena tak, aby sama o sobě přinášela nějaký bonus (např. je možné získat lepší známku nebo v hodině volně používat internet). Učitel tím posiluje svůj vliv na třídu. Učitel charizmatický naproti tomu ICT nepoužívá, neboť se domnívá, že osobní

komunikace je pro žáky přitažlivější. Nepoužití technologií je v tomto případě prostředkem k vyzdvižení vlastního charizmatu.

	Vědoucí	Kreativní	Odměňující	Charizmatický
Sféra užití	V přípravě na výuku	V přípravě i ve výuce	Ve výuce	x
Způsob užití	Vyhledávání informací pro učitele, oddechové sekvence pro děti	Stahování materiálů z internetu a manipulace s nimi, požízkování videonahrávek, vytváření mediálních sdělení	Testování přes počítač, výukové programy, volný přístup k internetu	x
Cíl užití	Informační superiorita učitele	Realizace hmatatelného výtvoru	Odměna pro žáky	Vyzdvižení osobního charizmatu
Koncepce žáků	Je třeba mít se na pozoru	Je třeba zadávat zajímavé úkoly	Je třeba je nepřetěžovat	Je třeba nechat je přemýšlet
Vztah k ICT	Preference osobní komunikace	Preference ICT	Preference ICT	Preference osobní komunikace

Zdroj: Šedová, Zounek, 2006

Analytické techniky zakotvené teorie

Analytický aparát zakotvené teorie (blíže o zakotvené teorii v podkap. 4.1) představuje bezesporu nejpropracovanější návod, jak zacházet s kvalitativními daty, který je v metodologické literatuře k dispozici. Lze bez nadsázky říci, že právě specifické kódovací techniky tvoří jádro zakotvené teorie.⁷⁴ Korektně použitá zakotvená teorie je poměrně náročná jak na práci výzkumníka, tak na kvalitu a nasycenost dat. Hodí se především tehdy, kdy nám jde o popsání nějakého procesu v jeho dynamičnosti. Její velkou předností je to,

⁷⁴ „Otcové zakladatelé“ zakotvené teorie – Glasser a Strauss – se později rozešli a jejich představy o analytických postupech v rámci zakotvené teorie se rozrůznily. Na tomto místě budeme prezentovat straussovskou verzi (Strauss, 1987; Straus, Corbinová, 1999). Rovněž existuje pozdější konstruktivistická modifikace zakotvené teorie rozvíjená například Charmazovou (2006), i ta však vychází spíše ze straussovského přístupu, neboť zahrnuje sporné axiální kódování.

že vede k vytvoření mnohem hutnějšího teoretického konceptu, než jakého lze dosáhnout jinými technikami. Zároveň je tento koncept do značné míry abstraktní a odpoutaný od roviny konkrétních dat.⁷⁵

Kódování v zakotvené teorii představuje proces procházející v zásadě třemi stadii, jimiž jsou: otevřené kódování – axiální kódování – selektivní kódování. Otevřené kódování je identické s postupem, který jsme výše popsali jako univerzální vstup do kvalitativní analýzy, budeme se tedy věnovat zbylým dvěma stupňům analytické triády.

Axiální kódování je technikou navazující na otevřené kódování. Jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi (Strauss, Corbinová, 1999). Za tímto účelem se používá tzv. paradigmatický model, který ve zjednodušené podobě vypadá takto:

- (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV
 → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY
 → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY

Použití tohoto modelu umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zároveň zohlednit procesuální dynamiku v datech. Postupujeme tak, že jednotlivé kategorie vzešlé z otevřeného kódování přiřazujeme k jednotlivým položkám paradigmatického modelu. To znamená, že musíme rozhodnout, která z našich kategorií odpovídá například základnímu jevu, která tvoří jeho příčinnou podmínku atd.⁷⁶ Dále hledáme vztah jejich subkategorií či dimenzí jednotlivých členů paradigmatického modelu (předpokládáme např., že určitý typ příčinných podmínek vyvolává určitou variantu základního jevu). Axiální kódování může být použito v analýze dat jedenkrát (je seskupeno kolem centrální kategorie), nebo i vícekrát (je seskupeno kolem několika důležitých kategorií). Na tomto místě je třeba poznamenat, že axiální kódování funguje jako pomůcka při třídění dat, nikoli jako závazný model výkladu zkoumaných jevů. Ve fázi selektivního kódování jsou kategorie znovu uspořádávány a přeskupovány.

⁷⁵ Tím se analýza v zakotvené teorii velmi liší například od etnografických postupů, které zůstávají především na rovině deskripce a konkrétních dat.

⁷⁶ To zároveň znamená, že činíme rozhodnutí o tom, které kategorie do další analýzy nezařadíme, neboť se nehodí do vytvářeného paradigmatického modelu či jej narušují. Často je však možné, pokud nechceme ztratit zajímavý materiál k analýze, „nehodnou“ kategorií pořadit pod jinou kategorii nebo její obsah znovu rozčlenit a přiřadit k těm kategoriím, které vytvářejí náš paradigmatický model.

Selektivní kódování zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh (Strauss, Corbinová, 1999). Všechny ostatní kategorie jsou potom vztahy k této jediné centrální kategorii. Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Obvykle jde o tu kategorii, která je do paradigmatického modelu zasazena jako jev. Selektivní kódování zahrnuje popis pravidelností – tedy opakujících se vztahů mezi vlastnostmi a dimenzemi kategorií (tyto pravidelnosti se začínají vynořovat již během axiálního kódování).

Korektní provedení všech kódovacích kroků vede k tomu, že do výsledného teoretického modelu je vnesen pohyb a dynamika (je ukázáno, jakým způsobem se model vyvíjí, jak se mění a přeskupují jeho kategorie atd.).

Příklad z výzkumu 6.21

V rámci výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví bylo nejprve provedeno otevřené kódování a kategorizace. Takto vzniklé velké kategorie byly zasazeny do paradigmatického modelu následujícím způsobem:

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
rodičovské potřeby; rodičovské postoje k televizi	dětský televizní režim	domácí rutiny	přání dítěte	rodinná mediální výchova	výsledky rodičovské mediální výchovy

Způsob, jakým byl paradigmatický model naplněn, nebyl lineární, nýbrž cirkulární. Výsledky rodičovské mediální výchovy znamenají totiž změnu na úrovni jevu či příčinných podmínek.⁷⁷ Možnost takovéto cirkularity Strauss a Corbinová (1999) explicitně připouštějí.⁷⁸

Použití paradigmatického modelu umožnilo postihnout základní analytickou linku a provázat jednotlivé kategorie a subkategorie a jejich dimenze mezi sebou navzájem. Zároveň byl tento model potom použit jako rámec pro organizaci

⁷⁷ Výsledkem rodičovské mediální výchovy je například změna času, který dítě věnuje sledování televize.

⁷⁸ „Následky jednoho souboru jednání se mohou stát součástí podmínek (stejně jako kontextu nebo intervenujících podmínek), které ovlivňují sekvenčně následující soubor jednání nebo interakcí – nebo dokonce i části podmínek, které následují v dalších krocích. To znamená, že to, co je v jednom okamžiku následek jednání nebo interakce, se může v jiném okamžiku stát součástí podmínek dalšího jednání.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 78)

deskriptivní části výsledného textu (názvy jednotlivých členů paradigmatického modelu odpovídaly jednotlivým kapitolám textu).

Prostřednictvím axiálního kódování byly identifikovány čtyři různé typy dětského televizního režimu, coby ukazatele dětského televizního diváctví. Ty potom byly vztaheny k různým typům příčinných podmínek (především rodičovských potřeb), k různému kontextu domácích rutin a různým rodičovským výchovným strategiím. Výsledkem je například tvrzení, že rodiče, kteří akcentují v rámci domácích rutin péči o domácnost, potřebují mnoho času pro sebe a pro své činnosti, a v důsledku toho neomezují příliš přístup dětí k televizi.

Vztahy mezi kategoriemi jsou sumárně zachyceny v následující tabulce:

Dětský televizní režim	Minimální konzumace	Dětský režim	Televize jako hobby	Režim XXL
Množství času	0–10 minut	30–90 minut	90–180 minut	bez limitu
Sledované pořady	pořady základní skupiny	pořady základní skupiny; rozšiřující pořady	pořady základní skupiny; rozšiřující pořady; pořady přechodného typu	všechny typy pořadů
Modus sledování	zadáno pro děti	zadáno pro děti	zadáno pro děti; soustředěné přihlížení	všechny módy
Rodičovské potřeby	nevyjadřované	potřeba získat čas	primárně potřeba získat čas; sekundárně potřeba dívat se	primárně potřeba dívat se; sekundárně potřeba získat čas
Rodičovské postoje k televizi	negativní	negativní	negativní	negativní
Přání dítěte	nehraje roli	dítě neprosazuje přání dívat se	dítě prosazuje přání dívat se	nehraje roli
Akcent v domácích rutinách	akcent na péči o dítě	akcent na péči o dítě	akcent na zajištění chodu domácnosti	akcent na zajištění chodu domácnosti
Zapojení televize do prostorového schématu domácnosti	(minimální přístupnost); dětská pojistka	dětská pojistka; standardní řešení	standardní řešení; multiplicita	multiplicita; dětské separé

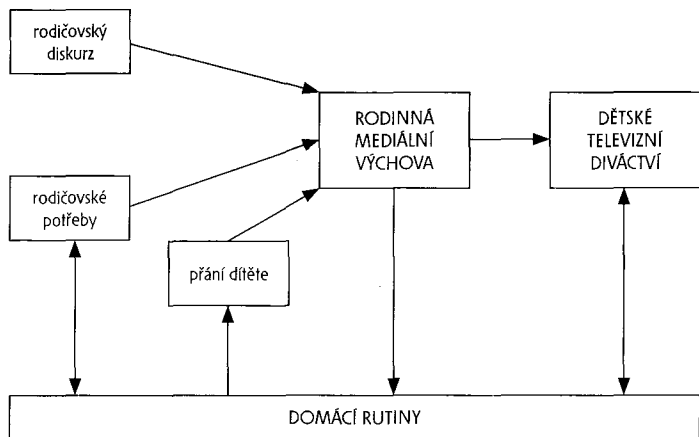
Dětský televizní režim	Minimální konzumace	Dětský režim	Televize jako hobby	Režim XXL
Zapojení televize do časového schématu domácnosti	vymístění televize	sekvenční integrace	sekvenční integrace	plná integrace
Rodičovský vzor	rodiče sledují televizi minimálně	rodiče sledují televizi středně často	rodiče sledují televizi středně často	rodiče sledují televizi mimořádně často
Rodičovské mediálně-výchovné strategie	strategie pedagogická	strategie smíšená	strategie smíšená	strategie saturační
Omezování přístupu	velmi restriktivní	semirestriktivní	semirestriktivní	permissivní
Monitoring	nerealizuje se	realizuje se vždy	realizuje se vždy	realizuje se nedůsledně
Spoludivání	realizuje se vždy	realizuje se nedůsledně	realizuje se nedůsledně	nerealizuje se
Konverzace	realizuje se vždy	realizuje se nedůsledně	realizuje se nedůsledně	nerealizuje se

Ve fázi selektivního kódování byl paradigmatický model opuštěn a byl vytvořen nový kauzální model. Jako centrální kategorie bylo identifikováno dětské televizní diváctví a kolem této kategorie byl organizován analytický příběh. Byly také sumarizovány vztahy mezi kategoriemi, jejich dimenzemi a vlastnostmi a byla vyložena dynamika tohoto systému, v němž změna v podmínkách vede ke změně v základním jevu – do analýzy byl tedy začleněn proces pojatý jako neprogresivní pohyb.

Kostra analytického příběhu byla identifikována takto:

Dětské televizní diváctví je jev, který je socializován v rodině. Rodinná socializace dětského diváctví zahrnuje vlivy funkcionální (kontext domácích rutin) i intencionální (rodinná mediální výchova), přičemž v pozadí stojí vždy rodičovské potřeby, coby zdroj, z něhož je dětské sledování televize syceno, a rodičovský diskurz o televizi, coby limit, který dětské sledování televize omezuje.

Výsledný kauzální model – vycházející z analytického příběhu – zachycuje následující schéma:



V rámci selektivního kódování byla také do analýzy začleněna procesuální dynamika.⁷⁹ Dětský televizní režim se proměňuje v souvislosti s drobnými každodenními změnami. Dětská televizní konzumace varuje v závislosti na tom, zda je pracovní den, či víkend, zda je rodina doma, nebo mimo domov, zda jsou členové rodiny zdraví, či nemocní, odpočatí, či unavení, znučení televizní obrazovkou, nebo naopak všim ostatním. Soubor podmínek vztahujících se k jednotlivým dětským televizním režimům proto není možné vnímat jako nehybnou a jednou provždy danou záležitost. Kategorie dětského televizního režimu na jedné straně slouží jako dlouhodobější (statická) charakteristika způsobu, jakým se dítě obvykle dívá na televizi, na druhé straně odkazuje ke krátkodobému aktuálnímu (dynamickému) dění.

Proměnné, které vztahový rámeček vytvářejí, jsou v pohybu, přičemž každá změna začíná na úrovni příčinných či intervenujících podmínek (potřeby rodičů, přání dítěte), pokračuje přes zprostředkující funkcionální či intencionální vlivy (domácí rutiny, rodinná mediální výchova) až k samotnému jevu – dětskému televiznímu režimu.⁸⁰

Zdroj: Šedová, 2007b

⁷⁹ Zakotvená teorie rozlišuje dvojí možné pojetí procesu: jako přechodu mezi stadii a jako neprogresivního pohybu. Nasbíraná data vedla k druhému možnému pojetí, přičemž začlenění procesu do analýzy bylo opět postaveno na výsledcích axiálního kódování. Do popisu vztahů mezi kategoriemi lze začlenit dynamiku, neboť změna v podmínkách vede ke změně v základním jevu.

⁸⁰ Například dítě, které se obvykle dívá na televizi v dětském režimu, je nemocné. Nemoc způsobí změnu v příčinných a intervenujících podmínkách. Matka potřebuje uvolnit více času pro sebe a samo dítě se chce více dívat. Proto se po dobu nemoci přesouvá do režimu televize jako hobby.

Narativní analýza

Narativní analýza je technika typicky užívaná při analýze biografických vyprávění, ale lze ji s úspěchem použít i jinde. Je také možné kombinovat postupy narativní analýzy s jinými analytickými technikami a tím docílit komplexnosti, kterou vyžaduje například strategie analytického závorkování (srov. oddíl Analytické závorkování podkap. 6.2.2). Důležité je, že v tomto případě zachováváme obecně narativistický přístup k datům (srov. podkap. 6.1), to znamená, že nejde primárně o zachycení toho, o čem respondenti vypovídají, nýbrž toho, jak o tom vypovídají, a následného interpretování, proč tak činí.

Podle Riessmanové (1993) jde v narativní analýze o rozkrývání postupů, jimiž je výpověď, kterou respondent předkládá, organizována, dále o rozkrývání lingvistických a kulturních zdrojů, z nichž příběh respondenta čerpá, a způsobů, jimiž přesvědčuje posluchače o vlastní autenticitě. Zabýváme se tedy nikoli tématy, nýbrž strukturou vyprávění. Klademe si otázku, jak je vyprávění uspořádáno a proč jej vyprávějí v interakci s určitým publikem uspořádal právě takto.⁸¹ Analýzu můžeme i v tomto případě nastartovat otevřeným kódováním, ale způsob, jakým budeme volit své kódy, bude zohledňovat výše uvedené otázky.

Příklad z výzkumu 6.22

Ve výzkumu zaměřeném na to, jakým způsobem používají učitelé ve své práci ICT, odpovídal jeden z respondentů na otázku, jaké technologie každý den používá následovně:

„No, takže, co každý den používáme? Máme tady počítač, kde bysme se měli údajně přihlásit všichni a zkontrolovat interní poštu, což je technicky nereálné. Kdyby jich tady bylo pět a každý si mohl zapnout svůj, tak by to asi reálné bylo. Jinak tento kabinet je takový mladý a takový jako použitelný na všechno. A co jsou takové ty babičky různé, tam nevím, tam bych řekl, že ten počítač je tak psací stroj a to je tak všechno.“

Při narativní analýze nebudeme pasáž začínající slovy „Jinak tento kabinet...“ v žádném případě kódovat nálepkami typu „charakteristika kabinetu“. Spíše si povšimneme toho, že respondent vyjadřuje nějakou sebekoncepci a že tato sebekoncepcie je kolektivní (hodil by se např. kód „já jako člen skupiny mladých“ a zároveň „kompetentnost skupiny mladých“). Další pasáž by mohla být kódována jako „jiní jako členové skupiny starých“ a zároveň „nekompetentnost skupiny starých“. Celá tato část úryvku by měla být kódována jako „kon-

⁸¹ Z toho vyplývá, že v narativní analýze je velmi důležité reflektovat pozici tazatele, neboť právě on tvoří při sběru rozhovorů publikum, pro které jsou příběhy vytvářeny.

trast". Tento kontrast je dvojitý: je to kontrast mezi mládím a stářím a zároveň mezi kompetentností a nekompetentností. Kontrast je dále posilován tím, že u „mladých“ jde o kontrolu interní pošty, zatímco u „starých“ o psaní na stroji, což je respondentem vnímáno jako méněcenné použití počítače (termín psací stroj je dnes již sám o sobě archaický).

Zdroj: Šedová, Zounek, nepublikováno

Vzhledem k tomu, že předmětem narativní analýzy je struktura vyprávění, nevystačí si pedagogika ani jiné sociální vědy bez pomoci disciplín, které se na tento typ práce specializují, tedy především lingvistiky, literární teorie a sémiotiky. Výzkumníci provádějící narativní analýzu si proto „vypůjčují“ různé nástroje z inventáře těchto věd, které jim slouží jako pomůcky k tomu, jak rozložit text na prvky a přemýšlet o něm.

Typickými nástroji analýzy (které pomáhají překlenout propast mezi otevřeným kódováním a tvorbou kostry analytického příběhu) se pak stávají koncepty jako žánr (jakému žánru vyprávění odpovídá), metafory a metonymie (jakých metafor a metonymií je používáno), figury (jaké postavy v příběhu vystupují, jaké jsou vztahy mezi nimi), archetyp (jaká archetypální témata se v příběhu objevují), zápletky (jak je organizována zápletková struktura příběhu). Poučenost výzkumníka ohledně zvolených konceptů by měla být značná. Pokud se rozhodneme použít například kategorii zápletky, znamená to prostudovat klíčové literárněteoretické práce (Aristotelovou *Poetikou* počínaje), které se zabývají organizací zápletky v různých typech literárních děl.

Příklad z výzkumu 6.23

Data nasbíraná v rámci výzkumu percepce změn souvisejících s raným mateřstvím byla nejprve analyzována technikou vyložení karet, tak jak je to zachyceno v příkladu 6.17 a o tři roky později byla reanalyzována pomocí postupů narativní analýzy.

Vyprávění respondentek o mateřství byla analyzována z hlediska kategorie žánru, přičemž byla zaznamenána shoda mezi strukturou těchto vyprávění a formou tzv. heroického eposu. Shoda byla naplněna v těchto základních parametrech: centralista hrdiny (matky), sekvenční organizace vyprávění a epická šíře, opakování epizod a jejich variací, pevný a legitimní řád heroického (mateřského) světa, téma hledání, dobrodružství a cesty, existence překážek, peripetií a krizí, překonávání překážek, hrdinské činy, rozpoznání a glorifikace hrdiny. Následně byla využita koncepce literárních modů (Frye, 2003), podle níž heroický epos znázorňuje idealizovaný, avšak lidský svět, v němž jsou přítomny implicitní mytologické struktury. Smyslem užití formy heroického eposu v mateřských vyprávěních je sebeoslava matek, vyzdvižení vlastních výkonů a činů v kontextu společnosti,

která mateřství marginalizuje. (Tato vyprávění typicky produkují matky ve společnosti jiných matek a vytvářejí si tak vzájemné publikum. Výzkumníci se podařilo je získat patrně proto, že sama měla v té době malé dítě a byla vnímána jako členka vlastní skupiny.)

Zároveň jsou tato vyprávění podle všeho jakýmsi společenským vzdorem vůči jinému vyprávění, které je matkám podsouváno, a tímto vyprávěním je mýtus⁸² dobré matky, tak jak je prezentován v časopisech pro ženy, v reklamách apod. V mýtu dobré matky není centrem vyprávění matka, nýbrž dítě a jeho potřeby. Dobrá matka těmto potřebám slouží, a to nikoli proto, že by to byla její volba, nýbrž proto, že je to její povinnost. Matky produkující vyprávění v žánru heroického eposu se tak vlastně vymezují proti persvazivitě tohoto mýtu (který implikuje pasivitu a bezvýznamnost) a konstruují svoji identitu jako identitu aktivních a mocných bytostí.

Zdroj: Šedová, 2007a

6.2.3 Kostra analytického příběhu a její vytváření

Všechny techniky, popsané v rámci podkapitoly 6.2.2 směřují v prvé řadě k tomu, abychom byli schopni vytvořit smysluplný analytický příběh. Důležitou mezifází mezi skrumaží kategorizací, schémat a poznámek, s nimiž opouštíme kódování a analýzy, a sepsáním výsledného výzkumného textu je tvorba kostry analytického příběhu.⁸³

Kostra analytického příběhu (někdy označovaná jako abstrakt nebo základní analytický příběh) znamená jednoduchý popis našich kategorií a vztahů mezi nimi. Všechna data a kategorie, které chceme mít obsaženy ve výzkumné zprávě, je třeba sloučit do jednotné linie. To nutně vede k tomu, že některé větve budou opuštěny a jiné reorganizovány tak, aby se do kostry „vešly“. Kostra by v žádném případě neměla být seskupením nesouvisejících výroků typu: „Důležité je také... Zajímavé je, že...“

Účelem kostry je formulovat klíčová tvrzení, na která výzkumník přišel, a to tak, aby byla soustředěna kolem ústředního jevu, který byl zkoumán.⁸⁴ Jde obvykle o několik poměrně strohých oznamovacích vět. V této fázi, kdy

⁸² Termín mýtus je zde užit tak, jak jej užívá Barthes (2004) – je to jakákoli promluva, která přestože je konstruovaná, nabyvá statusu přirozenosti (tzn. zdá se vystihovat skutečnost).

⁸³ Fakticky ovšem, jak bylo zřejmé z příkladů v podkapitole 6.2.2 je tvorba kostry analytického příběhu procesem, který je do značné míry paralelní s fází pokročilejší analýzy a kódování. Tyto kroky zde prezentujeme jako posloupné především z didaktických důvodů.

⁸⁴ Soustředění se na ústřední jev (*core category*) a zároveň na výzkumnou otázku nám pomůže zorientovat se v tom, které větve použít jako nosné a které obětovat.

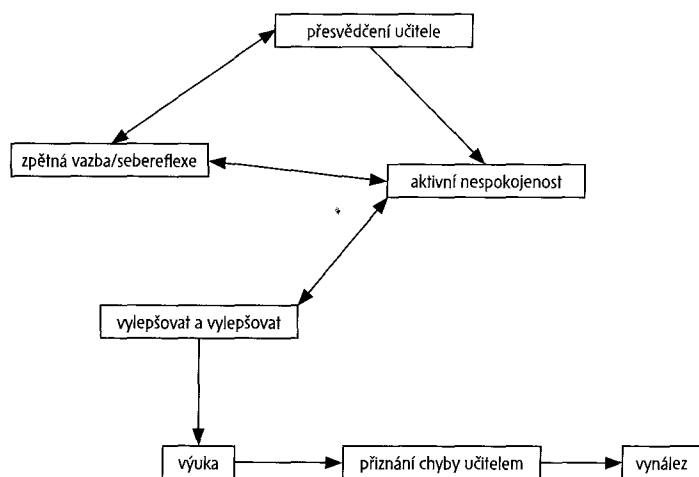
analýza byla dokončena, akceptujeme již kategorie, které sytí námi objevenou analytickou linku, jako proměnné v nově vznikající teorii. Smyslem kostry analytického příběhu je tedy vyjmenovat všechny proměnné a ukázat, jaké jsou mezi nimi vztahy (zda je např. jedna součástí druhé, její příčinnou podmínkou, nebo jejím opakem).

Kostra slouží jako svorník pro všechno naše snažení – měla by lapidárně vystihovat, co jsme vlastně objevili. Zároveň slouží jako osnova pro organizaci kvalitativní výzkumné zprávy, která je deskriptivním a popisným textem ukazujícím a vykládajícím původní data. Jako příklad mohou posloužit kostry analytických příběhů obsažené v příkladu z výzkumu 6.17 a příkladu z výzkumu 6.21.

Při vytváření analytického příběhu nám mohou účinně pomoci nejrůznější schémata a grafická znázornění.

Příklad z výzkumu 6.24

V průběhu analýzy dat z výzkumu zkušených učitelů si výzkumník nakreslil následující schéma zachycující proces změny učitele. Zásadní je zde myšlení a přesvědčení učitele, jeho schopnost zpětné vazby, což spolu dohromady vytváří jakousi aktivní nespokojenost. Ta vede učitele k neustálé změně výuky, protože učitel ji porovnává se svými představami (a ideálem). Díky tomu je schopen vidět svoje nedostatky, přiznat si chybu a vyprodukovat řešení dané situace.



Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Některé běžné obtíže při vytváření kostry

Při identifikaci kostry analytického příběhu se začátečníci často dostávají do některých typických obtíží, jako jsou odpoutání se od výzkumné otázky, malá informační hloubka, přílišná obecnost či rozvleklost. Jako ilustrace mohou posloužit následující příklady

Příklad z výzkumu 6.25

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou názory vychovatelů na jejich profesi?

Kostra analytického příběhu: V oblasti přípravy pedagogických pracovníků, zvláště pak konkrétně vychovatelů, existuje řada mezer, které by bylo vhodné vyplnit. Vychovatelé, kteří vstupují do pedagogické reality připraveni dobře, či špatně z pedagogických institutů k tomu určených, často zprvu tápou – nevědí, co je náplní skutečné práce vychovatele. To, že absolvují kupříkladu terapeutický výcvik, jim ještě nedává schopnost vyznat se v přehřší administrativních úkonů spojených se zmínovanou profesí.

Na tomto místě se pokusíme uvést **náplň pracovního programu vychovatelů** v institucích ústavní péče tak, jak je samotní pedagogové uvádějí.

Je zřejmé, že s touto prací jsou spjata také některá negativa či pozitiva. Pedagogická činnost prováděná ve zmíněných zařízeních se dělí na přímou pedagogickou činnost a nepřímou pedagogickou činnost. Každá z těchto činností se liší, má svá specifika, dokonce je definována zákonem.

Vychovatelé nejčastěji uvádějí jako přímou pedagogickou činnost doprovod dětí, učení, hry, dohled nad dětmi. Součástí přímé práce jsou také různé činnosti terapeutického charakteru.

Nepřímá pedagogická činnost je nezbytnou součástí práce vychovatele, bez které si nelze tuto práci představit. Vychovatelé ve svých výpovědích uvádějí její náplň: **sběr informací** (pro pedagogický proces), **administrativu a plánování**. Tyto činnosti nemusí nutně probíhat na pracovišti a už vůbec ne v přímém kontaktu s dětmi, nicméně mají důležitý vliv na celý edukační proces, který si bez nich nelze představit.

Komentář k příkladu: Tato kostra obsahuje zcela přebytečnou vstupní pasáž, která neinformuje o tom, co bylo nalezeno v datech, nýbrž o vstupních předpokladech výzkumníka. Ty do kostry nepatří. Následně se hlavní linka soustřeďuje na to, jaká je podle respondentů jejich vlastní pracovní náplň. Vidíme, že zde došlo k odpoutání od výzkumné otázky, která si kladla za cíl nikoli zjistit činnosti vychovatelů, nýbrž jejich názory na vykonávanou profesi. Kostra by tedy odvedla výzkumnou zprávu zcela mimo původní záměr.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Příklad z výzkumu 6.26

Hlavní výzkumná otázka: Jaké důvody vedou studenty k tomu, že nastupují na určitý typ VŠ?

Kostra analytického příběhu:

Při rozhodování o studiu na vysoké škole a výběru konkrétního oboru hraje roli několik podstatných faktorů. Jedná se v první řadě o budoucí uplatnění a získané informace o studiu. Nelze však opominout i jiné rozmanité okolnosti a důvody ovlivňující výběr vysoké školy a oboru (dojezdnost, zájem atd.). Často se na školu přichází s určitými představami a očekáváními, které pak bývají konfrontovány s realitou.

Komentář k příkladu: Tato kostra je velmi lapidární. Problémem, který je však v tomto případě do značné míry skryt v samotných datech, je její minimální informační hloubka. Proměnná „rozmanité okolnosti“ je zcela nesmyslná, pokud nemá fungovat jako „odkladíště“ všeho, co se nevešlo jinam. Kostra nepřináší naprosto nic nového, nic nad rámec běžných frází, které by byl člověk s to vykonstruovat i bez realizace výzkumného šetření.

Zdroj: studentská seminární práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 6.27

Hlavní výzkumná otázka: Jaké postoje zauímají vysokoškolská učitelé k možnostem uplatnění ICT v oblasti jazykového vzdělávání? Jakým způsobem jsou tyto postoje formovány a jak se vyvíjejí?

Kostra analytického příběhu: Při zavádění informačních a komunikačních technologií (ICT) do jazykového vzdělávání na konkrétní vysoké škole sehrávají jednu z nejdůležitějších rolí jednotliví učitelé, kteří do značné míry ovlivňují celkový úspěch tohoto procesu. Pro tento úspěch je přitom nezbytné, aby učitelé zaujali k ICT žádoucí postoje a uplatňovali vhodné přístupy, což potom ovlivní jejich celkové chování v dané oblasti. V rámci těchto postojů a přístupů k uplatňování ICT si učitel vytyčuje určité cíle a hledá cesty vedoucí k těmto cílům. Klade důraz na pro něj významné hodnoty a vyjadřuje své osobní postoje k různým aktivitám a situacím. Zde se projevuje jeho individualita, ať již v pozitivním slova smyslu, jako je například iniciativa, motivace, nadšení, pomoc a spokojenost, nebo v negativním slova smyslu, jako je například neochota, nespokojenost, odmítání a strach. V důsledku svých postojů a názorů si učitel také buduje určité vztahy k ostatním lidem, kdy v těchto vztazích může uplatňovat pozitivní či negativní strategie, jako jsou například osobní konflikty nebo spolupráce. Postoje a přístupy učitele k možnostem uplatnění ICT se vytvářejí v rámci konkrétních podmínek a vlivů, jako je například existence, či neexistence nějaké oficiální koncepce pro oblast ICT nebo obecně jsou to možnosti a technické vybavení, které má učitel k dispozici pro realizaci svých představ. Tyto podmínky a vlivy však nepůsobí na každého učitele stejně, protože pro každého jedince je rozhodující jeho subjektivní vnímání těchto podmínek. Toto vnímání se pro-

jevuje například u autopercepce učitele neboli vnímání vlastní osobnosti, dále u vnímání různých potřeb, problémů, zájmů a především pak u vnímání vlastní zkušenosti. Tato zkušenost totiž ovlivňuje postoje a přístupy učitelů k možnostem uplatnění ICT do značné míry a funguje jako jakási zpětná vazba. Kromě podmínek a vlivů působí na formování postojů a přístupů učitelů také různé osoby, s kterými přijdou učitelé běžně do styku, jako jsou například kolegové, studenti nebo členové rodiny. Tyto osoby mohou také u jednotlivých učitelů ovlivnit způsob jejich vnímání konkrétních podmínek a vlivů. Postoje a přístupy k možnostem uplatnění ICT se také vyvíjejí v čase, a to od určitých začátků přes aktuální stav až po žádoucí stav v budoucnosti. Tento vývoj přitom probíhá určitým tempem, které konkrétnímu jedinci může, nebo nemusí vyhovovat, a někdy tento jedinec může dokonce nějaké aktivity subjektivně vnímat jako ztrátu času. Postoje a přístupy učitele k možnostem uplatnění ICT se samozřejmě projevují v jeho reálném využívání ICT a znalostí, s čímž souvisí pojmy, jako jsou například internet, počítače, výukové programy, e-learning a ICT gramotnost. Využívání ICT a znalostí však není samoučelné a probíhá v rámci jazykového vzdělávání za účelem jeho zkvalitnění. ICT se tak může uplatnit například v prezenční výuce, v domácí přípravě, kurzech a obecně v rozvoji jazykové úrovně. Postoje a přístupy učitelů k možnostem uplatnění ICT se tedy v oblasti jazykového vzdělávání projevují tím, že ovlivňují celkovou podobu a strukturu tohoto vzdělávání. Tento vztah ICT a jazykového vzdělávání je celkem těsný a tvoří celek, který se vyznačuje určitou formou, např. design e-learningových materiálů, použité metody a realizované projekty, a dále má také nějaký obsah, který se projevuje například v informacích, kurikulu, teoriích či výukových materiálech. Jazykové vzdělávání za podpory ICT přitom probíhá pomocí různých procesů, jako je například hledání, komunikace, podpora či užívání, v kterých jsou postoje a přístupy učitelů k možnostem uplatnění ICT jakýmsi řídicím mechanismem. Pro zajištění požadovaných výsledků jazykového vzdělávání za podpory ICT je pak nezbytná kontrola v podobě různých požadavků, testů či tlaků, která může zpětně ovlivnit výchozí podmínky celého procesu.

Komentář k příkladu: Zde je kostra příliš dlouhá a „upovídána“. Je třeba ji zestručnit na jádrové formulace. Kromě toho se do ní kromě konstatování toho, co výzkumník našel v datech, dostávají formulace „je nezbytné, aby učitelé...“, které odhalují normativní zaujatost autora (použití ICT je a priori dobré). Základní proměnné jsou kladeny volně za sebe, bez toho, že by byly ozeřeny vztahy mezi nimi. Navíc jsou proměnné pojmenovány příliš obecnými termíny převzatými ze zaužívané pedagogické terminologie, takže lze jen velmi obtížně odhadnout, do jaké míry je autor naplnil originálním obsahem.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

6.2.4 Interpretace analyzovaných dat

V momentě, kdy máme hotovou kostru analytického příběhu, začínáme psát vlastní výzkumný text. Otázce psaní bude věnována následující kapitola. Na tomto místě bychom se však ještě krátce chtěli zastavit u činnosti, která tvoří pozadí procesu psaní i analýzy. Touto činností je interpretace.

Řada autorů používá pojmy analýza a interpretace jako synonyma (srov. Hendl, 2005), v našem pojetí je však analýza spíše procesem „stříhání a lepení“ – tedy rozbíjením dat do fragmentů, jejich přeskupováním, hledáním struktur a spojení. Interpretací potom míníme systematický rozbor toho, co kategorizovaná data a nalezená spojení vlastně znamenají. Je zřejmé, že striktní rozlišení těchto dvou procesů není možné, neboť již při kódování data svým způsobem interpretujeme.⁸⁵ Interpretace však nekončí s analýzou, nýbrž pokračuje dále tak, jak výzkumník postupuje v psaní výzkumné zprávy. S jistou licencí proto považujeme za výhodné rozlišovat mezi analýzou, interpretací a psáním a zároveň navrhneme rozdělit interpretativní činnost na primární a sekundární.

Primární interpretace je paralelní s procesem analýzy a je při ní žádoucí držet se na rovině dat. **Sekundární interpretace** je paralelní s procesem psaní. Znamená opětovné promyšlení již analyzovaného materiálu s ohledem na to, o čem naše data vlastně vypovídají, co všechna námi vynalezená schémata a tabulky znamenají a především, **proč** k popsaným jevům dochází. V této chvíli už vtahujeme do hry všechny zdroje, které nám mohou být užitečné. Při vysvětlování toho, co jsme objevili, můžeme využít literaturu odbornou,⁸⁶ stejně jako beletrii, můžeme odkazovat k jiným výzkumům, obecným axiomům i vlastním zkušenostem. Příkladem takovéto „sekundární“ interpretace (tzn. nevycházející z dat) je vztahování mateřského eposu k mýtu dobré matky v příkladu z výzkumu 6.23, neboť matky samy tento mýtus ani jeho zdroje nereflektovaly.

Rozdíl mezi kvalitně interpretovaným materiálem a materiálem, kterému se interpretace nedostává, lze ozřejmit na následujících příkladech z výzkumných zpráv:

⁸⁵ V momentě, kdy volíme kód pro určitý datový fragment, říkáme, o čem fragment vypovídá, tedy jej interpretujeme.

⁸⁶ Odborná literatura nám přitom může sloužit jednak jako nadřazená struktura – to znamená, že vlastní nálezy podřadíme pod určitou obecnou teorii, jednak jako zdroj poměřování vlastních výsledků (sledujeme, zda jsme ve shodě, či v rozepři s jinými autory, a přemýšlíme proč).

Příklad z výzkumu 6.28

Následující úryvek pochází z výzkumné zprávy zaměřené na otázku, jakým způsobem učitelé prožívají zavádění rámcových vzdělávacích programů do praxe českých škol.

Výuka podle „starých“ osnov

Všichni dotazovaní učitelé vyučovali před zavedením Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) podle pevně daných osnov tamější základní školy. Shodují se však na tom, že značný podíl na vytváření výuky měly i jejich vlastní praktické zkušenosti nebo zkušenosti zprostředkované jejich kolegy a v počátcích jejich kariéry také studium odborné literatury nebo účast na vzdělávacích kurzech a seminářích. „Částečně pomocí metodických příruček – v začátcích, potom na základě vlastních zkušeností, zkušeností ostatních kolegů, pedagogické literatury, zkušeností z různých školení a seminářů a jiných vzdělávacích akcí apod.“ (Markéta)

Inovace ve výuce

Striktní dodržování předem stanovených osnov jsme nezaznamenali u žádného z respondentů. Všichni se shodli na tom, že svou výuku obohacují o inovativní prvky, využívají moderní informační technologie a nové metody práce. „...ono se to vlastně neustále mění tím, že je modernější a modernější technika, takže se to snažím zamontovat do těch hodin. V současné době minimálně počítač plus dataprojektor.“ (Marian)

„Formy výuky různorodé, ráda zkusím nové věci, ale ne za každou cenu. Postupně jsem začala upřednostňovat činnostní učení, kde ve výchovách podle možností i dramatickou výchovu.“ (Markéta)

Komentář k příkladu: Vidíme, že tvrzení respondentů, která se v textu prezentují, nejsou autorkami nijak rozvíjena, promyšlena, komentována. Materiál prošel analýzou – ta dala vzniknout vyprávěcí struktuře a vytáhla na světlo hlavní nálezy, neprošel však důslednou sekundární interpretací. Autorky data jakoby „přeskládaly“ a nechaly být.

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 6.29

Následující úryvek pochází z textu O. Kaščáka uveřejněného v druhé části této knihy, který se zabývá přechodovými rituály v mateřské škole.

Další obdobně specifickou (a dá se říci jednorázovou) oddělovací aktivitou jako pít je to, co bychom mohli nazvat rituální prezenční „listina“. Využívá se v snaze oddělit kontext ranních spontánních her od kontextu nastávající frontální didaktické aktivity řízené učitelkou:

„Já bych vás chtěla přivítat () ve školce, jsem ráda, že jste přišli dneska, (...) Jarko se už ptal, že kde je Adamko, ale Adamko je nemocný, dneska

má teplotu, ale ještě nám chybí Danka, Saska, Miška" (161101/10.min56. s–11.min40.s/U2)⁸⁷

Je třeba si uvědomit, že tento typ promluvy se pravidelně odehrává v situaci, kdy se děti spolu nachází v MŠ už minimálně půl hodiny, tedy už byly učitelkou poprvé přivítány tehdy, když je do MŠ přivedla máma. Přesto dochází k opětovnému a ve své podobě inscenovanému přivítání. Už se totiž nevíta dítě, které si bude spolu s ostatními volně hrát jako dosud, ale vítá se žák (tedy dítě ve specifické sociální roli), který má poslouchat a soustředit se. Opětovné přivítání je tak oddělovacím rituálem, kterým se musí iniciovat třídní anebo kolektivní povědomí – tomu zase slouží zopakování jmen přítomných, které má někdy podobu vyjmenování ze strany učitelky anebo pění se učitelky dětí (U4: „Dobré ráno, dobré ráno. Kdo mě pozdraví? Děti: Já, Já, Já... Dobré ráno. () Všechny vás vítám ve školce, jsem ráda, že jste přišli. Kdo nám dneska chybí?...“). Kontext, ve kterém se daný rituál odehrává, je jednoznačně expresivní: učitelky nepřírozně fázují tok řeči, začínají zpomaleným a přehnaným šepetem, čímž jasně rámuje nový kontext, aby nakonec hyperbolicky a teatrálně vpravily děti do nového tématu a aktivity, které tak budí bombastický dojem. Kdybychom hledali analogii k ZŠ, tak rituál druhého přivítání plní úlohu zvonění na začátku první vyučovací hodiny v rámci školního dne a prezenční listina svojí funkcí odpovídá povstáním dětí při vstupu učitele do třídy ZŠ.

Komentář k příkladu: V tomto textu za jednotlivými datovými fragmenty odlišnými kurzivou následuje důkladná interpretace – výzkumník systematicky a bez „úprku vpřed“ promyslí, co daný jev vlastně představuje a jakým způsobem je zapojen do kontextu jiných jevů.

Zdroj: Kaščík, desátá kapitola této publikace

Poslední poznámka, kterou bychom na tomto místě rádi učinili, zní: Interpretovat je možné s rozmachem, ale je nutné vždy precizně odlišovat, kde končí data a kde začíná autorova interpretace. Čtenář by v ideálním případě měl být s to posoudit, zda závěry, které výzkumník nad svými daty činí, jsou důvěryhodné a spolehlivé.

⁸⁷ Formát identifikačních údajů v citovaných pasážích je následující: Název elektronického souboru bez přípony (první 4 čísla zpravidla poukazují na datum, poslední dvě na pořadí nahrávané sekvence v daném dni) / Čas začátku a konce citované pasáže v rámci daného souboru / Identifikace učitelky. V citovaných pasážích děti nevystupují pod svými pravými jmény. Symbol (...) znamená vynechání určité ucelené promluvy, symbol () znamená nesrozumitelné místo. Když je mezi závorkami vynechaný větší prostor – (), znamená to nesrozumitelnou souvislejší pasáž. V hranatých závorkách [] se uvádí buď postřeh (poznámka) výzkumníka ve vztahu k vyřčenému (např. změna výšky nebo tempa hlasu, gesto), anebo paralelní promluva jiné osoby než učitelky (nejčastěji vyjádření dětí).

6.3 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo provést čtenáře (ačkoli nutně výběrově a neúplně) procesem analýzy kvalitativních dat. Nejprve jsme diskutovali některé obecné rysy kvalitativní analýzy a poté se pokusili popsat analytický proces, přičemž jsme záměrně položili důraz na techniku otevřeného kódování coby univerzálního vstupu do analýzy. Následující tabulka představuje pokus shrnout jednotlivé analytické postupy a techniky, které zde byly prezentovány, a naznačit jejich místo v posloupnosti analytické práce.

Tab. 6.2 – Jednotlivé kroky v analýze dat

Posloupnost kroků	Kódovací techniky	Obecnější analytické strategie	Roviny interpretace
1.	otevřené kódování	analytická indukce;	primární interpretace
2.	technika vyložení karet; kontrastování; tematické kódování; analytické techniky zakotvené teorie; narativní analýza	konstantní komparace; analytické závorkování	
3.	tvorba kostry příběhu		
4.	psaní výzkumné zprávy		sekundární interpretace

Vidíme, že analýza startuje otevřeným kódováním, ve druhém kroku se dostáváme k dalším kódovacím technikám (vyložení karet atd.) a ve třetím kroku vytváříme kostru příběhu. Po celou dobu mezi krokem 1–3 můžeme zároveň užívat obecnější analytické strategie (analytická indukce atd.) a pohybujeme se přitom v rovině primární interpretace. Čtvrtým krokem je psaní výzkumné zprávy, při němž provádíme sekundární interpretaci našeho materiálu.

Je zřejmé, že důkladně odvedená analýza organicky ústí v proces psaní, jemuž je věnována následující kapitola.

Psaní napříč kvalitativním výzkumem

Petr Novotný

Psaní je základní aktivitou kvalitativního výzkumu. Tvůrčí proces psaní i mechanické přepisování, rozepisování a zhuňování, parafráze i komentování jsou pro kvalitativního výzkumníka významnější, než pro výzkumníka, který jde po jiných cestách poznání empirické reality. Neodůvodněné záchvaty sympatií a optimismu, kterým může podlehnout zájemce o kvalitativní výzkum dosud bez praktických zkušeností na základě tvrzení autorů příruček kvalitativního výzkumu hovořících o návratu literárnosti do výzkumu či o znovunalezené radosti ze psaní, bývají často vystřídány zklamáním z reality. Ta je totiž tvořena povětšinou ne příliš zábavnými aktivitami: psaním vedeným přísnými (ač ne vždy explicitními) pravidly pro psaní výzkumných projektů či výzkumných zpráv; psaním terénních poznámek, které se obvykle ukazují zpětně méně srozumitelnými než v okamžiku zápisu; psaním vedeným potřebou vysoké sebedisciplíny při práci s daty, kdy bychom chtěli dořici, co zkoumaný objekt neřekl; nemluvě už o otravném procesu přepisování zvukových záznamů. Teprve jako jakýsi bonus nad rámec zvládnutí těchto procesů se výzkumník může zasnít při tvorbě metafor a elegantních interpretací. Proto se tato kapitola věnuje těm aspektům procesu práce v kvalitativním výzkumu, které jsou s psaním spojeny a které považujeme za významné pro úspěšné zvládnutí procesu výzkumu.

V publikacích o kvalitativním výzkumu se často hovoří o psaní v rámci jednotlivých výzkumných designů. Protože jsme přesvědčeni o tom, že základ dovedností spojených s procesem psaní má obecnější charakter, budeme se těmito specifickými otázkami věnovat jen okrajově. Budeme se tedy postupně věnovat procesu psaní odborného textu obecně a posléze specifičtější psaní o kvalitativním výzkumu. Zde se také pokusíme ukázat některé častější chyby, které se mohou v psaní o kvalitativním výzkumu objevit. Poté se opět obecněji vyjádříme k psaní pro účely publikace a dále k aktuálnímu a málo diskutovanému tématu spolupráce při psaní.

Bohužel se nám nepodaří úplně se vyhnout obecným doporučením, a dokonce ani ošřepaným pravdám. První z těchto ošřepaných pravd je konstatování, že dovedností napsání textu sladěného co do formy a obsahu není možno dosáhnout pouhým čtením návodů (podobných této kapitole). Tyto dovednosti stojí na dvou pilířích:

Prvním pilířem těchto dovedností je čtení. Význam dovedností autora si totiž (jen zdánlivě paradoxně) nejlépe uvědomíme při čtení odborného textu. Všímací si a komentujeme: zda text ubíhá plynule a logicky, nebo naopak zda je kusý a chaotický; zda jsou vyjádření autora zřetelná a přesná, nebo naopak nejasná a matoucí atd. Druhým pilířem je zvládnutí techniky psaní, kterého lze dosáhnout praxí, procvičováním.

7.1 Proces psaní odborného textu

Bývá zvykem členit proces psaní do pěti fází:

- Příprava
- Hrubá verze
- Přepisování
- Formální úpravy
- Publikace

Z tohoto členění vyplývá několik ponaučení, která asi nejsou ani pro začínající autory odborných textů překvapivá, přesto je autoři často podceňují (v kontextu kvalitativního výzkumu srov. Silverman, 2005; Woods, 2006; aj.). Předně první fází psaní není moment, kdy si před sebe pokládám čistý list papíru, případně kdy spouštím textový editor v počítači. Druhé ponaučení zní, že nemá smysl snažit se psát text přímo napoprvé do „hotové“ podoby. Každá věta, myšlenka či teze může být mnohokrát změněna a upravována. Čas investovaný do dokonalých formulací ve chvíli tvorby hrubé verze se může ukázat zcela neúčelně, dokonce i kontraproduktivně promrhaným; nikdo se rád nevzdává hezké formulace „jen proto“, že v konečné podobě textu není účelná. A konečně to, že každá fáze sehrává v procesu psaní svou roli, na něco navazuje a něčemu předchází.

První fází, která je při psaní o výzkumu zpravidla nejdelší a nejnáročnější, je **příprava**. Být připraven pro psaní znamená mít k dispozici veškerý potřebný materiál, znát cíl své práce a mít poměrně jasnou představu

o postupu k tomuto cíli. Ve fázi přípravy si autor klade především následující otázky:

- Jakou hlavní myšlenku, zjištění, závěr chci sdělit?
- Jak tuto hlavní myšlenku vyjádřit tématem?
- Pro koho je moje téma zajímavé? Sdílí můj zájem o téma čtenáři?
- Mám dostatek materiálu, abych se k tématu mohl vyjádřit? Jsem schopen své závěry přesvědčivě doložit?

V této fázi autor může uplatnit rozmanité přípravné techniky vhodné pro orientaci ve velkém množství materiálu, jako například myšlenkové mapy. V případě psaní o výzkumu je třeba mít v zásadě dokončenu analýzu dat. Specifikem kvalitativního výzkumu je možnost pracovat souběžně na textu o výzkumu a na analýze, či dokonce práci na textu učinit součástí analýzy.

Teprve má-li autor shromážděn a utříděn základní materiál, může přistoupit k psaní **hrubé verze** textu. Ta je určena k ověření funkčnosti textu jako celku, k otestování logiky postupu vyprávění a k vyzkoušení funkčnosti jazyka a pojmosloví, které chceme použít. To znamená, že hrubá verze textu je základem budoucího textu, nicméně může být ještě radikálně změněna. Vhodné je na krátký čas text odložit a vrátit se k němu v momentu, kdy je autor schopen podívat se na něj s odstupem. Pak je třeba položit si otázky:

- Podařilo se mi na příslušném prostoru vyjádřit základní myšlenku?
- Podařilo se mi tuto myšlenku doložit?
- Jak je třeba změnit strukturu textu, jazykové prostředky, aby text byl srozumitelný?
- A v případě textu věnovaného empirickému výzkumu je třeba především se ptát, jestli jsou všechny významné teze doloženy empirickým materiálem.

Na základě odpovědí na předchozí otázky autor přistupuje k **přepisování**, opravování, doplňování a čištění textu. Tato nepřilíh oblíbená fáze práce je rozhodující pro výslednou kvalitu textu.

Když je text v principu hotov, je možno přistoupit k **formálním úpravám** textu. Navzdory existenci norem pro rozmanité aspekty zpracování odborných textů nejsou požadavky univerzit (v případě studentských prací), vydavatelů knih či časopisů zdaleka jednotné, takže je třeba se obeznámit s pravidly konkrétní instituce, dříve než k formální úpravě přistoupíme. V této fázi se ukáže také to, jak pečlivě jsme si průběžně vedli poznámky o literárních zdrojích a datech, na která odkazujeme.

Takto připravený text nabízíme k **publikaci**, které zpravidla předchází recenzní řízení. Z něho může vyplynout potřeba vrátit se zpět ve sledu kroků psaní, někdy dokonce až k výchozímu materiálu, od kterého jsme zahájili přípravu na psaní.

7.2 Psaní o kvalitativním výzkumu

Psaní o kvalitativním výzkumu je specifické oproti psaní o jiných druzích výzkumu. Je vedeno odpovědí na otázku: Co vše potřebuje čtenář vědět, aby rozuměl a aby se případně mohl rozhodnout, zda uvěří našim interpretacím a závěrům? Odpověď na tuto otázku zpravidla vede k následující struktuře textu:

- Úvod
- Kapitola o metodologii
- Kapitoly o datech
- Diskuse

Úvod orientuje čtenáře v tématu studie a struktuře zprávy. Anne Murcottová (1997, s. 1, cit. podle Silverman, 2005, s. 237) tvrdí, že ústředním tématem úvodu je odpověď na otázku, o čem práce vlastně je? Navrhuje čtyři způsoby odpovědi. Vysvětlit: 1) proč jsme si zvolili toto téma raději než jiné, například proto, že se mu doposud věnovalo málo pozornosti, nebo naopak že se o něm hovoří velmi často, ale laicky nebo neúplně; 2) proč nás toto téma zajímá; 3) druh výzkumného přístupu nebo akademické disciplíny, kterou využíváme; 4) naše výzkumné otázky nebo problémy. Někdy se úvod používá jako průvodce celou prací tím, že v něm popíšeme její strukturu.

Každá výzkumná zpráva zahrnuje **metodologickou kapitolu**, která vlastně popisuje, co jsme během výzkumu dělali a proč. Kapitola o kvalitativní metodologii obvykle obsahuje výzkumný postup, zvolenou strategii, použité metody a postupy a také zdůvodnění, proč jsme postupovali právě takto. Kapitola je obvykle strukturována do následujících odstavců: popis sledovaných jedinců (procedura výběru), prostředí, metody sběru dat, technika analýzy, způsoby zajištění kvality (použité postupy pro zvýšení validity a reliability výsledků) a etické aspekty.

Kapitoly věnované datům a jejich analýze by měly představovat hlavní část práce, podle které by se celá studie měla posuzovat. V kvalitativních

výzkumech proto za metodologickou částí obvykle následují kapitoly, ve kterých autor popisuje a shrnuje data, která následně analyzuje a interpretuje. Obvyklá struktura kapitoly může být následující: Úvod vysvětluje jednotlivá zpracovaná témata, jejich vztah k výzkumné otázce a strukturu celé kapitoly. Hlavní část obsahuje v logické návaznosti zpracovaná témata, přičemž se odkazuje na konkrétní data. Čtenář musí pochopit, jak autor dospěl k jednotlivým předkládaným interpretacím a tvrzením. Zlatým pravidlem psaní této pasáže je podle Silvermana (2005, s. 259) psát naráz pouze o jediném tématu. Radí: „Pokud máte tedy pocit, že při vysvětlování jednoho tématu ubíháte jiným směrem, vypusťte problematický materiál a uveďte ho v jiné části. Někdy to bude znamenat, že se k těmto datům opět vrátíte, ale z jiného pohledu. Někdy to bude ale také znamenat, že některá data vynecháte úplně.“ (tamtéž) Výsledkem takového postupu bude, že čtenář bude mít lehčí úlohu a jeho pozornost nebude rušena uváděním příliš mnoha argumentů. Cílem celé hlavní části potom je přesvědčit čtenáře o prezentovaných tvrzeních. Čtenář by měl jednak pochopit, proč autor interpretoval svoje data právě takto, ale interpretace by ho měla i přesvědčit (Silverman, 2005, s. 259). Závěrečná část spojuje jednotlivé podkapitoly a vysvětluje, čeho bylo dosaženo.

Při psaní těchto kapitol by měl autor mít na paměti, že popis dat (vyprávění o datech) by měl být propojen s analýzou a interpretací, aby se osvětlily konstantní, ovlivňující a určující faktory, jež mají vztah k událostem.

Příklad z výzkumu 7.1

Běžnou chybou, které se dopouštějí především začínající výzkumníci, je, že autor uhne před výzvou přesvědčivě doložit vytvořenou kategorii a uchýlí se k pouhé ilustraci kategorie. Následující ukázka ze studentského textu je takovým příkladem:

Postoje a přístupy učitelů k možnostem uplatnění ICT se vytvářejí v rámci konkrétních podmínek a vlivů, jako je například existence, či neexistence nějaké oficiální koncepce pro oblast ICT nebo obecně jsou to možnosti a technické vybavení, které má učitel k dispozici pro realizaci svých představ.

„Na jednu stranu se na naší univerzitě o e-learningu hodně mluví, na druhou stranu se mně zdá, že se až tak moc pro to nedělá.“

Protože takto byla v textu prezentována většina dat, právem komentovala tutorka kurzu text konstatováním, že jde o „soupis obecných konceptů“ bez toho, že by čtenář měl možnost rozhodnout se, zda věří tomu, že jsou tyto koncepty ve vytvořené teorii funkční, a pochopil, čím jsou vlastně naplněny. Tutorka dodala také doporučení: „...rozkryjete různé typy podmínek, budete je klasifikovat, každý typ doložíte citací a tu citaci budete interpretovat.“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

V **diskusi** se autor vrací k základním poznatkům a uvádí je do kontextu současného poznání v daném oboru. Badatel srovnává svá zjištění se závěry z jiných výzkumů, uvádí své výsledky do vztahu s teorií a relevantní literaturou. Součástí kapitoly je obecné zamyšlení nad hodnověrností a přenositelností výsledků. Velmi běžnou praxí je nastínění důsledků autorových zjištění popřípadě navržení možných opatření. Zároveň lze v diskusi naznačit, jaké další možnosti zkoumání právě realizovaný výzkum ukázal.

Pokud bychom chtěli shrnout základní pravidla psaní o kvalitativním výzkumu, mohli bychom je vyjádřit takto: Veškerá rozhodnutí, která výzkumník v průběhu výzkumu podstoupil, mají být reflektována ve výzkumné zprávě vedle výsledků výzkumu, se kterými jsou neodlučitelně spjata.

Příklad z výzkumu 7.2

Zásadním rozhodnutím je v procesu výzkumu výběr zkoumaných jedinců. Je-li výběr málo zdůvodněn, či dokonce vůbec nezdůvodněn, může to zavádět příčinu k pochybnostem o celém postupu. Zde máme příklad takového slabého zdůvodnění ze studentské práce:

Výzkum, který tento text popisuje, je pouze jakousi sondou či zkušební částí většího výzkumu, který měl prověřit jednak jeho realizovatelnost, ale především mnou zvolené postupy, metody a techniky a konkrétně také schéma rozhovoru, který byl hlavní technikou sběru dat. Proto se zkoumaný vzorek zúžil pouze na jednoho respondenta.

V ukázce se vysvětlení zúžilo pouze na konstatování o počtu zkoumaných osob. Na tuto chybu někdy autoři navazují tím, že nereflktují specifickou vybraného vzorku, případně vzorek obecně málo popisují.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

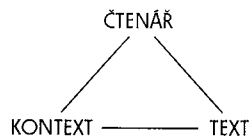
Psaní o kvalitativním výzkumu přináší specifická dilemata. Jedním z nich je nutnost volby, zda prezentovat výzkum vždy jen jako celek, nebo případně nabízet k publikaci i dílčí témata. Na jedné straně je prakticky nemožné přesvědčivě vyargumentovat jen malý výsek výsledků, ale na druhé straně prostor k publikaci větších textů se otevírá jen málokdy. Mnozí zkušení kvalitativní výzkumníci se celkově staví k možnosti publikovat jen výseky svého výzkumu opatrně.

Někdy bývá zmiňováno ještě jedno specifické dilemma psaní o kvalitativním výzkumu, které však podle našeho názoru žádným dilematem není. Týká se uvádění kvantitativních dat ve zprávách o kvalitativním výzkumu. K psaní o kvalitativním výzkumu patří i kvantitativní údaje, které sice nejsou součástí ani nástrojem analýzy, nicméně jsou zajímavým a často nosným doplňkem kvalitativních závěrů. Kvantitativní údaje mohou napomoci k zhodnocení

rozsahu problému, mohou zarámovat výsledky výzkumu pro uvažování o možnostech zobecnění, případně být nástrojem triangulace.

7.3 Psaní pro publikaci

V případě psaní pro konkrétní příležitost k publikaci existuje univerzálně použitelné vodítko „čtenář, text a kontext“. Toto vodítko, jehož název velmi zřetelně zahrnuje informaci o jeho obsahu, upozorňuje na to, že každé psaní – a tedy i psaní o kvalitativním výzkumu – je závislé na třech okolnostech.



Co to znamená myslet na čtenáře?

Ve většině případů je možné poměrně přesně identifikovat cílovou skupinu příslušné publikace, ať už knihy, či časopisu. V principu je možné uvažovat (srov. Good, 2000) o čtyřech skupinách čtenářů:

1. **Akademické publikum** je tvořeno výzkumníky či velmi poučenými odborníky v rámci oboru. Toto publikum budou zajímat metodologické otázky stejně jako příslušná věcná zjištění. Takovýto čtenář bude přezkoumávat sílu použitých argumentů a je třeba mu pro to poskytnout materiál. Této cílové skupině jsou určeny specializované žurnály a vědecké monografie.
2. Čtenáři z **politické a rozhodovací sféry** se budou zajímat o výzkum, jehož téma buď zadali, nebo jsou na něm zainteresováni. Budou se soustředit na významné body textu, které vyznačí autor na základě své erudice, a na ty body, které odkryjí možné silné a slabé stránky současného stavu problematiky. Metodologické otázky pro ně nejsou zásadní, pokud přímo neovlivňují sílu závěrů.
3. **Praktici** se zajímají o výzkumy, které obohacují jejich každodenní zkušenost a přinášejí podněty pro jejich každodenní výkon. Metodologie výzkumu je silným, přesto však pouze vedlejším kritériem pro rozhodnutí, zda budou závěry výzkumu akceptovat.

4. **Laici** se zajímají o výrazné až atraktivní výstupy výzkumu. Odbornost v pravém slova smyslu je zajímavá méně, spíše se spoléhají na důvěryhodné autory.

Ať už píšeme pro kteroukoli skupinu, musíme se zabývat potřebami čtenáře, vyjádřenými mírou porozumění obsahu i metodě, zkušeností, motivací ke čtení.

Co znamená myslet na kontext?

Kontext je dán především účelem publikace výzkumu (Good, 2000), tzn. v jaké fázi se výzkum nachází, proč ho publikujeme a při jaké příležitosti. Nejrozsáhlejším publikovaným textem je úplná **výzkumná zpráva**, se kterou se setkáváme například v podobě disertační práce, méně často se setkáme s vydáním výzkumné zprávy v podobě monografie. Dělčí **akademické články** časopiseckého či sborníkového charakteru mají potenciál být základem pro širší odborné diskuse, proto jsou pro výzkumníka zpravidla zásadnější v průběhu výzkumu než po jeho skončení. Psaní o zásadních zjištěních pro zadavatele výzkumu je další specifický účel, kterému je psaní třeba přizpůsobovat (srov. výše s tématem psaní pro politickou a rozhodovací sféru). **Zpráva o vývoji projektu** je z pohledu odborné komunity nejméně přínosná a její zveřejnění má obvykle jiný než odborný motiv.

Co znamená myslet na text?

Při psaní textu bereme v úvahu dvě zásadní kritéria – logické a psychologické, tzn. aby text dal čtenáři smysl, a příběh byl tudíž srozumitelný, a aby text stimuloval čtenáře ke čtení. V případě kvalitativního výzkumu může jít i o dilema, zda zvolit cestu psaní ve struktuře **analytického příběhu**, případně ve struktuře dané **historií výzkumu** (srov. Silverman, 2005). Použití struktury analytického příběhu je typicky vhodné pro práce opírající se o postupy zakotvené teorie. Hlavní linka analytického příběhu je daná logikou struktury vztahů uvnitř sledované problematiky.

Psaní ve struktuře historie výzkumu nebo jinak řečeno „záhadného příběhu“, je typické spíše pro etnografii. Výzkumník zpětně prochází jednotlivé kroky svého výzkumu a popisuje, jak se rozšiřovalo jeho poznání. Tato varianta je velmi lákavá, protože lépe naplňuje představy mnohých o narativním charakteru kvalitativního výzkumu. Je však zároveň velmi obtížná, protože k její realizaci nestačí jen technika, ale je třeba i jistého „talentu“. Pro studenty či začínající výzkumníky je považována za nevhodnou – může

se totiž snadno stát, že rozsáhlé vyprávění o počátečním neporozumění problematice a popisy řady dlouhých slepých uliček budou na experty působit až legračně.

Zvládnutí triády čtenář–kontext–text je klíčovým předpokladem pro úspěšné publikování a ušetří autorovi mnohé nesnáze spojené s pracným upravováním „hotového“ textu na základě posudků recenzentů.

7.4 Spolupráce nad psaním

S tím, jak je výzkum stále častěji týmovou záležitostí, objevuje se také potřeba společné práce nad psaným textem (mimořádnou pozornost věnuje tomuto tématu Woods, 2006). Tento způsob práce má své neoddiskutovatelné přednosti. Sem především patří možnost uplatnit specifickou expertizu každého jednotlivého spoluautora, ať už v rámci jednooborového, či interdisciplinárního týmu. Rozličné náhledy spoluautorů mohou v procesu tvorby textu často i soupeřit, toto soupeření však obvykle není vhodné nechat proniknout do textu.

Příklad z výzkumu 7.3

Při práci na článku o práci ředitelů škol založeném na případových studiích škol se ukázalo být přínosným, aby jeden spoluautor přinášel inspirace z existujících teorií manažerských a nahlížel téma z pohledu ředitele, zatímco druhý se na základě své expertizy v oblasti práce učitele a jejího rozvoje soustředil na pohled sboru na práci ředitele.

Zdroj: Pol, Novotný, 2005

Společná práce nad textem také může redukovat chyby věcné i formální, které se v textech mohou objevit v mnoha fázích. Rozhodně ale nemůže společné psaní sloužit jako náhražka za standardní procedury editace a jazykové korektury. A už vůbec nesmíme očekávat, že bude suplovat proceduru triangulace.

Rozdělení práce mezi spoluautory může mít mnoho podob. Skutečně plnohodnotné společné psaní „v jeden čas a na jednom místě“ je náročné organizačně, technicky i psychologicky, proto se s ním často neseťkáváme. V případě krátkého textu je možné, aby jeden z členů autorského týmu připravil hrubou verzi, kterou si poté budou spoluautoři vyměňovat a postupně ji doplňovat a přepracovávat až do dokončení textu, delší texty je možno si ve

fázi psaní hrubé verze rozdělit mezi spoluautory a poté postupovat podobně. Lákavou variantu představuje společné psaní na dálku, s využitím e-mailu, případně dalších technických prostředků.

Jenom samo předávání textu mezi autory – dnes zpravidla elektronickou formou – však často vede k rychlému uzavření procesu rozvíjení struktury textu a předčasnému soustředění na finalizaci formální stránky textu. Proto doporučujeme pro společné psaní cyklické navracení se ke společným setkáním nad textem, například v těchto krocích:

Tab. 7.1 – Cyklické uspořádání společného psaní

Fáze práce	Způsob uspořádání společné práce
předběžné určení struktury textu	práce „tvář v tvář“
příprava podkladů ve struktuře textu	individuální práce jednoho či více členů týmu
hlavní body argumentace	práce „tvář v tvář“
hrubá verze textu	individuální práce jednoho či více členů týmu
kritické přehlednutí hrubé verze	práce „tvář v tvář“
přepisování a rozvíjení textu	individuální práce jednoho či více členů týmu (odlišných od předchozí fáze)
redigování textu	práce „tvář v tvář“
příprava pro publikaci	individuální práce jednoho či více členů týmu

V každém případě je třeba poznamenat, že společné psaní vyžaduje veškeré dovednosti psaní jako práce individuální a ještě mnohé další spojené s prací v týmu. Vyžaduje vzájemnou důvěru spoluautorů, velkou vzájemnou korektnost, stejně jako kritický přístup k vlastní i cizí práci.

7.5 Závěrem

Věda, nebo literatura: Co je zásadní pro hodnocení textu?

Všem, kdo patří mezi obdivovatele velkých vypravěčů ze světa kvalitativního výzkumu, je třeba připomenout, že jejich texty budou posuzovány podle mnohem komplexnějších kritérií, než je literární kvalita. Ale co je podstatnější, při publikaci výzkumu autor zpravidla vstupuje do arény, ve které jeho zpráva

soutěží o prostor nejen s dalšími výzkumy, ať už empirickými, či teoretickými, ale i s jiným typem prací. Seriózní periodika proto mají stanovenou sadu kritérií, podle kterých jsou recenzenti hodnotí všechny rukopisy.

V obecné rovině zodpovídá recenzent zhruba tento typ univerzálních otázek (srov. *Guidelines*, nedatováno, *Kritéria*, nedatováno):

- Má text jedno hlavní téma, které je výstižně vyjádřeno názvem?
- Je téma významné a aktuální?
- Prezentuje text aktuální stav poznání tématu?
- Je text psán jasným a zajímavým stylem?
- Je text terminologicky konzistentní?
- Jsou konceptuální rámec a výchozí poznání srozumitelně vloženy?
- Je výběr zdrojů reprezentativní a jsou zdroje aktuální?
- Jsou závěry zřetelné a průkazné? Atd.

K takto obecně stanovené sadě kritérií se pro účely hodnocení textů věnovaných výzkumu přidávají další specifická kritéria týkající se popisu metody, výzkumného vzorku, analytického postupu atd. Tato kritéria mohou být reprezentována těmito otázkami:

- Je výzkum dostatečně popsán, včetně výzkumného vzorku a použité metody?
- Je metoda (teoretická, či empirická, kvantitativní, či kvalitativní) adekvátní?
- Je prezentace výsledků srozumitelná?
- Jsou interpretace a diskuse výsledků korektní?
- Jsou tabulky vhodně zpracovány a jsou přehledné a srozumitelné? Atd.

K vyhovění všem těmto kritériím je třeba více než „pouhého“ talentu. Kromě zvládnutí techniky psaní a metodologie výzkumu je také dobré se pečlivě zamýšlet nad charakterem příslušné publikace. Není rovněž žádoucí ostudou dopředu se zajímat o kritéria, podle kterých bude text k publikaci přijímán.

ČÁST II

Příklady provedených kvalitativních výzkumů