

5 Metody sběru dat

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

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

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

5.1 Zúčastněné pozorování

Roman Švaříček

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

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

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

5.1.1 Výhody pozorování

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

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

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

5.1.2 Typy pozorování

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

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

Neúčastněné 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 neúčastněného pozorování je také zkoumání způsobu prezentace událostí ve zpravodajství či obsahu dětských animovaných pohádek v televizi.

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

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

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

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

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

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

5.1.3 Návrh pozorování

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.1

Výzkumná otázka

Jaké zdroje a bariéry ovlivňují tvořivý proces ve školní třídě?

Výzkumný design

Zakotvená teorie.

Cíl výzkumu

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

Témata pozorování

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

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

Pozorovací známový arch

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

Objevení nového tématu

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

Zdroj: Švančec, 2004a

Badatel by si měl být vědom toho, že součástí zúčastněného pozorování je také pozorování samozřejmého a „neviditelného“. Během pobytu v terénu často výzkumník narazí na rutinní a stereotypní jednání, které lze velmi obtížně vysvětlit. Právě při vysvětlování rutiny se ukazuje schopnost badatele uchopit studovaný jev a interpretovat jej. Sami účastníci výzkumu si totiž nejenom rutiny 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 zaměřením pozornosti, hladká adaptace na nový kontext).

Zdroj: Kašáček, desátá kapitola této publikace

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

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

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

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

5.1.4 Popis různých stránek pozorovaných jevů

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

Popis fyzického prostředí pozorování

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

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

Popis sociální stránky prostředí pozorování

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

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

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

Popis jednání aktérů

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.3

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

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

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

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

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 navýknou na přítomnost badatele.

5.1.5 Neverbální komunikace

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.4

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

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

Zdroj: Becker, 1998

5.1.6 Vstup do terénu

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

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

vořením vícekrát či proč potřebuje právě tyto učitele a tuto třídu. I když si výzkumník naplánuje, jak promluví o svém výzkumu s účastníky zkoumaní, nesmí zapomenout na to, že sledování jedinci budou posuzovat zejména jeho činy. Badatel by si měl být vědom, že jeho činy hovoří hlasitěji

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

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

V některých designech výzkumu jsou role výzkumníka provázány. Jedná se například o akční výzkum, kdy výzkumník v roli experta zkoumá danou realitu, aby mohl v roli přítele vést ke změně situace a posleze v roli experta zhodnotit výsledek změny. Podstatné je však vědět, že se role výzkumníka proměňuje. V ideálním případě od role špiona k roli přítele. Vývoj role badatele v terénu a vztahu ke klíčovým osobám ovšem může po čase vést k 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 předchozích ukázkách, jedním z důležitých aspektů kvalitativního pozorování je práce s klíčovými osobami a strážnými. Hammersley a Atkinson (1995) označují takové osoby, které symbolicky a mnohdy i doslovně vstupují do zkoumaného terénu jako strážné (*gatekeepers*). Strážci jsou osoby povolující vstup výzkumníka ke zkoumání dané organizace, ačkoli se sami výzkumu nemusí účastnit. Získání souhlasu k výzkumu je politická otázka vyžadující vyjednávání a každý výzkumník se musí připravit na zdůvodnění výzkumu strážnímu, kterého bude zcela jistě zajímat, jestli výzkum nenaruší běžný chod školy či jak budou prezentovány zjištěné výsledky. V prostředí školy existuje několik úrovní strážných, od ředitele přes zástupce až k jednotlivým třídám učitelům.

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

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

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

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

5.1.8 Terénní poznámky

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

³⁰ Tento věton nechtíme 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 další výzkumníka. Neexistuje však žádná univerzální procedura, která by popisovala, jak psát terénní poznámky. Měly by popisovat pozorované takovým způsobem, který kvalitativní výzkumník pokládá za dostačující. Praxe však říká, že je dobré si zapsat vše. Nevěřte tomu, že si na něco později vzpomenete! Seshraných dat je totiž vždy velké množství, a tak se může stát, že na důležité poznámky badatel zapomene.

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

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

Příklad 5.1.5: Obecné a detailní terénní poznámky

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.6

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

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

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

Příklad z výzkumu 5.1.7

S paní Břizovou jdeme na oddělení vyzvednout ženy, které k ní chodí na kroužek arteriapie. Když máme skupinku odsouzených, které si odvádí jiný vychovatel, paní Břizová říká: „To jsou naše školáčky, dobrý den.“ O půl hodiny později mne vede do třídy, ve které se ženy, které nikdy neabsolvovaly povinnou školní docházku, učí číst psát a počítat. Ve třídě sedí osm žen, které vypracovávají matematické úlohy. Přisedávám si do lavice k jednoletým ženám, které mne žádají o pomoc s úlohami, které řeší. Po pár minutách je velmi těžké udržet pozornost a konverzaci pouze u matematiky. „Paní, máte manžela? Paní, jak se jmenujete? Paní, vy ste učitelka? Bude amnestie? O čem píšete? Paní, vy jste z Brna, koho tam znáte? Já jsem taky z Brna. Jak vám máme říkat? Jste vdána?“ Snažím se na všechny otázky odpovídat, ztřevovat ale neustále reflektuji přítomnost učitele v místnosti. Mám strach, že bude později vedením oddělení výkonu testu tážána na mou participaci na výuce a nechci, aby odpověď byla, že ji narušuji a zneužívám k vlastním účelům. (Terénní poznámky)

Zdroj: Nedbálková, 2006b, s. 66

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

Spojení pozorování a rozhovoru

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

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

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

Příklad z výzkumu 5.1.8

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

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

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

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

5.2 Hloubkový rozhovor

Roman Švaříček

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

⁵¹ O rozhovoru s více účastníky pojednává kapitola 5.3.

