

dem k tomu, jak zásadní roli v lidském chápání identity, subjektivity a prožití zkušenosti rozhovor hraje. Navíc rozhovor z očí do očí je považován za prostředek k získání hlubokého vhledu do subjektivního světa daného jedince. Mnoho rozličných podob rozhovorů je ovlivněno různými teoretickými koncepty. Například symbolický interakcionismus klade důraz na otevřenost a autenticitu jako hlavní přívlastky 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 nehlédá takové odpovědi, které by podpořily jeho vznikající hypotézy.

5.3 Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor

Martin Sedláček

Hlubkový rozhovor dnes patří k nejvyužívanějším metodám v kvalitativně orientovaných 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 popsanych 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 zevrubně 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 badatelé umožňují porovnat skupinové hodnoty a scénáře s hodnotami a scénáři individuálními.

Podstatou ohniskové skupiny je téma, ohnisko, které se odvíjí od výzkumného problému a 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 specifických výzkumu. Výjmkou 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 vybíráni 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 naplnění má být 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 obecná demokracie ve škole. Ve scénáři semináře byly zdůrazněny ty aspekty demokracie, které se týkají života školy těchto klíčových aktérů. Zajímaly nás, kromě jiného, způsoby, jakými se na školách vedou diskuse o školní práci, podoby ve škole existujících rozhodovacích procesů o věcech fungování školy (včetně práce s již učiněnými rozhodnutími), vztahy neformální a formální stránky života školy, způsoby řešení rozporů mezi participací (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 nevyškylili 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 má být samozřejmě zasahující, 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 hlavním 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 výhodu ohniskových skupin.

5.3.2 Příprava ohniskových skupin

Příprava scénáře diskuse je velmi podobná postupům známým z aranžování rozhovorů (viz podkap. 5.2). Specifikem u ohniskové skupiny je výrazně složitější organizační stránka. Prvořadým úkolem je zajištění odpovídajících prostorů. Na stejné místo přichází zaráz několik, pro nás v tu chvíli velmi důležitých osob. Nevyplátí se, pokud je hned na počátku znechutíme pro diskusi nevhodným nebo jenom špatně uspořádaným prostředím. 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 vyplátí v nenaplánovaných situacích, kdy je potřeba rychle zareagovat a usměrnit diskusi.

5.3.3 Fáze ohniskové skupiny

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

Zahájení setkání

Prvním krokem, který může otevřít podnětnou diskusi, stejně jako ji může téměř navždy „pohřbít“, je všeobecné představení. Představen je moderátor i jeho pomocník, nominované osoby jsou ujištěny o etických aspektech výzkumu. S tématem diskuse jsou buď již seznámeni (možná součast pozvání), nebo je představeno na úvod. V každém případě jsou detailně vyloženy důvody setkání, cíle setkání 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 vytýčil. 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 zbledí 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 tlačem 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 nabídnout prostor 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 specifikta 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 Jihočeského 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 poté 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 otvíraly 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 majorit, aniž by ztratily vztah ke svému národu a osobní identitě.“

Zdroj: Němec, 2005

5.3.4 Silné a slabé stránky ohniskových skupin

Jako každá jiná metoda sběru dat má ohnisková skupina svoje silnější stránky i svoje limity. Patton (2002, s. 386–387) se pokusil shrnout některé nejčastěji uváděné výhody i limity použitých 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 přináší 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 lazele 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 vzájemně sociální vztahy již etablované. |
| Příliš kontroverzní a osobní témata nemají v ohniskových skupinách příliš naději na úspěch (Kaplowitz, 2000). |
| Ohnisková skupina je užitečná pro identifikaci významných a majoritních témat a vlivů. Neladí 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 (Madrid, 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 využití 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 zmíníme 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. vPrism™, 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“⁶⁴. S ohledem na druh videovýzkumu se mění také instrukce pro kameramany (tab. 5.4.1).

Tab. 5.4.1 – Druhy videovýzkumu a instrukce pro kameramany

| Druh výzkumu | Strukturované pozorování | | Nestrukturované pozorování |
|--------------------------|--|--|---|
| | ← | → | |
| Charakteristika | large scale video study small scale video study | situční (mikro)analýza etnografické přístupy | |
| Instrukce pro kameramany | Převážně kvantitativní výzkumný přístup uplatňovaný například ve videostudiih 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 videoetnolnku interakcí nebo v etnografických a jiných studiích. Je založen většinou na nestrukturovaném nebo etnograficéém 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 „zevnitř“. | Pořizování videozáznamu se neodehrává 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 kameramany 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.

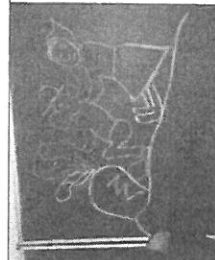
Příklad z výzkumu 5.4.1: Sběr videodat v CPV videostudii fyziky

V rámci CPV video studie fyziky (Janík, Miková, 2006) byly standardizovaným způsobem pořízeny videozáznamy 62 vyučovacích hodin fyziky na druhém stupni brněnských základních škol. Hlavním cílem výzkumu bylo provést analýzu výuky fyziky. Vyučovací hodiny byly 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 zaškolný 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 softwaru Videograph (transkripcce, kódování) a exportována do softwaru Statistica a SPSS, kde se vyhodnocovala v různých aspektech – fáze a formy výuky, příležitost k mluvení atd.

Příklad z výzkumu 5.4.2: Obohacení videodat o další verbální data

Videozáznamy získané v rámci CPV video studie 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 vypravování. Učitelé byli přehrávaní 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 přehrají krátkou situaci z vyučovací hodiny, kterou jsme u vás natočili. Půjde o situaci, v níž je zachyceno, jak vedete rozhovor se žáky. Rád bych s vámi mluvil o tom, jaké 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 schopnej ji vyfáhnout. 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?

Chtěli 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 kamerě (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 kamerě (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 kaměře. 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 širokouhlý 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 vyučovacích hodin (o délce cca 45 minut), které poté archivuje (např. na CD/DVD). Před archivací je možné videozáznam upravit v editačním programu (např. Pinnacle Studio), přičemž úpravy se mohou týkat vkládání titulků, synchronizace záznamů z více kamer atd. Při analýze videozáznamu (např. v programu 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 nedeme 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 „vystříháme“ 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 nej kvalitnější. 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 nej kvalitnějšího 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 používají zaškolení kameramani dne 2. 4. 2007 v 8.55–9.40 na jedné nejmenované škole během vyučovací hodiny fyziky. Zpracování a analýzy pořizovaného videozáznamu se v jednom nejmenovaném výzkumném centru ujímou výzkumní pracovníci v průběhu července a srpna 2007.

Možnost opakované analýzy videozáznamu – videozáznam je možné přehrát 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 zaměřil 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 vypravování (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

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 zkráceny směrem k sociální žádoucnosti (zkoumaná osoba se dělá lepší, než ve skutečnosti je), nebo mohou být zkráceny 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, Mlíková, 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 kamerě omylem spustí noční režim nahrávání, bude kvalita videozáznamu snížena. Abychom těmto problémům předehli, 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 přepíšou 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 (jablčná 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 silné 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 *Amny Kareniny*. Sociální realita není nepravdivá, což sociální vědci poměrně často zapominají (Silverman, 2005) a podléhají pokoušení využít vícero metod k nalezení jedné správné odpovědi.

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

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

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).

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 výpovědi.

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

Problém není v rámci jednoho kontextu. Například když zkoumáme 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 problémý 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 obrážením (jestli vůbec) možné spojovat jednotlivé metody. Když spojíme dvě metody i s jejich slabými, slabiny zmizí a my získáme správnou odpověď? Nedochází k mazání teoretických odlišností jednotlivých metod? Které metodě například přidat superioritu nad ostatními?

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

ných aspektů zkoumaného jevu. Flick navrhuje systematickou triangulaci z odlišných perspektiv. Tento typ triangulace používá rozdílné výzkumné perspektivy (v rámci kvalitativního diskursu). 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 zaujal hovor 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 přípravu začínajícího učitele, jak nařídil zástupce školy. Dále Radek popisoval, jak by mu mentor na začátku jeho kariéry v mnohem usnadnil jeho nezkoušené hledání hranice mezi autoritativním a příliš liberálním přístupem k žákům. Učitel Radek byl v době výzkumu již druhé pololeť mentorem čerstvému absolventovi, se kterým byl proveden další rozhovor. Z rozhovoru se začínající 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 výskrtnutí 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

Úskalí triangulace

Existuje několik úskalí triangulace. Zprvč se musíme ptát, jestli nemáme příliš široce postavenou výzkumnou otázku, když ji můžeme zkoumat zároveň několika metodami. Dobře 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 pusit 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 abdukci, přenositelnosti a intersubjektivitě.

6 Analýza kvalitativních dat

Klára Šedřová

Tato kapitola si klade za cíl posloužit jako vstupní instruktaž 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 nenumeričké organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Termín nenumeričkový 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 zápisky rozhovorů, záznamy z pozorování, dokumenty apod.⁶⁷ Typický výzkumník stojí před poměrně rozsáhlými korpusy nestrukturovaného materiálu (často získaného různými technikami z mnoha zdrojů), přičemž jeho úkolem není jen poukázat na zajímavost nasbíraných surových dat, jak se často děje,⁶⁸ nýbrž materiál podrobit systematické analýze a interpretaci.

⁶⁷ Existuje možnost zpracovávat přímo 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?“