

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

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



4

Designy kvalitativního výzkumu

ŠVAŘÍČEK 85-126

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

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

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

4.1 Zakotvená teorie

Klára Šedová

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

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

Zakotvená teorie proto představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) uvádějí, že „...je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“³⁰ Je zřejmé, že termín zakotvená teorie odkazuje jak k určitému metodologickému postupu, tak k jeho produktu, tedy výsledné teorii.

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

4.1.1 Rozrůznění verzí zakotvené teorie

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

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

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

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

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

Charmazová svým předchůdcům vytýká příliš realistické zacházení s daty³² a odmítá objektivismus implicitně zabudovaný především ve verzi Strausse a Corbinové. Tvrdí ovšem, že zakotvenou teorií lze užívat jak v rámci objektivistické, tak v rámci konstruktivistické perspektivy (Charmaz, 2003), a že je tedy možné s daty zacházet nikoli jako s odrazem objektivní vnější reality, nýbrž jako s konstruovaným věděním, které je vázáno na různé konkrétní nositele a jejich perspektivu.

4.1.2 Základní principy zakotvené teorie

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

1. Základním cílem výzkumu není popsat singulární jevy (jako je tomu např. u případové studie či biografického výzkumu), nýbrž generovat novou teorii. Tato teorie má být zakotvena v datech – to znamená, že výzkumník přistupuje k datovému materiálu s maximální nepřepjatostí a otevřenou myslí. Předem definuje pole svého zájmu, nikoli proměnné, které v něm hrají svou roli. Strauss a Corbinová k tomu podotýkají:

„...začínáme zkoumanou oblast a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14).

2. Zakotvená teorie má ambici směřovat k vyšším rovinám abstrakce. Cílem není hustý popis jako například u etnografie, ale konceptuální schéma postihující vztahy mezi proměnnými. Jde tedy o to nejprve na základě dat identifikovat relevantní proměnné (viz předcházející bod) a poté operativně nalozovat vztahy mezi nimi. Výsledná teorie je pak sadou tvrzení o vztazích mezi proměnnými.

3. Teorie, která je tímto způsobem vytvářena, se soustředí především na sociální procesy, které formují lidskou interakci (McCallin, 2003). Procesualita je v zakotvené teorii naprosto zásadní, nejde o statickou momentku nějakého stavu, nýbrž o dynamický popis dění. Zakotvená teorie tedy ukazuje, jak změny podmínek ovlivňující jednání nebo interakci vedou ke změněným reakcím aktérů.

4. Práce s odbornou literaturou nepodléhá zažitým vědeckým pravidlům. Literatura neslouží k definování toho, na co se ve výzkumu soustředit. Obzvláště ve své první práci zdůrazňují Glaser a Strauss (1967) nutnost odpoutání se od předpokladů postulovaných jinými autory a potřebu vstou-

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

pit do terénu nezátžení apriorními představami o předmětu výzkumu. Přehled literatury je prováděn ex post, ve chvíli kdy výzkumníci hledají vysvětlení pro své nálezy a chtějí je porovnat s nálezy jiných výzkumníků.

5. Ambicí zakotvené teorie je dostát požadavkům na „dobrou“ vědu, jako jsou validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost (Strauss, Corbinová, 1999). Za tímto účelem byla vyvinuta sada systematických procedur, jež jsou používány jako nástroj k analytické práci s daty.

6. V základu těchto procedur leží princip konstantní komparace. Datové úryvky jsou porovnávány mezi sebou, dále jsou porovnávány s koncepty, jež jsou jim nadřazeny, a rovněž tyto nadřazené koncepty jsou neustále komparovány jeden s druhým (Glaser, 2004). Cílem je odhalit společnou bázi jednotlivých skupin jevů a naopak ukázat, co je odlišuje od jiných skupin.

4.1.3 Základní procedury zakotvené teorie

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

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

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

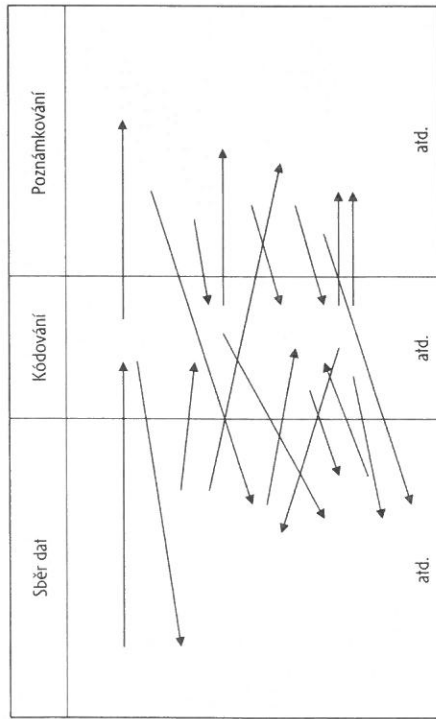
4.1.4 Sběr dat

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

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

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

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



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

Příklad z výzkumu 4.1.1

Ve výzkumu zaměřeném na využívání ICT v práci učitelů základních škol byla data sbírána **graduálně**: v různých fázích bylo poríženo vždy několik hloubkových interview s učiteli a později rovněž videonahrávek vyučovacích hodin. Od určitého bodu byla nastartována analýza, z níž začalo být zřejmé, že jednou z **důležitých proměnných, které determinují, zda a jakým způsobem učitelé ICT používají, jsou názory učitelů na technologie**. V datovém materiálu již byly

zastoupeny různé typy názorových hledisek, absentovalo však hledisko naprosto stejného odmitnutí. V této fázi si výzkumníci nemohli být jisti, zda toto hledisko prostě čeští učitelé neuplatňují, nebo zda je pouze nemají zachyceno ve svém materiálu. V dalším kroku se proto rozhodli zahrnout do sběru dat učitele, kteří si od ICT udržují zřetelný odstup a ve své práci je nepoužívají. Vzhledem k tomu, že v té době již měli poměrně dobře zmapovaný personál několika škol, v nichž se pohybovali, vybrali si v této fázi učitele, o nichž dříve jako o respondentech neuvažovali (např. vyučující, která uvnitř technicky velmi dobře vybavené školy vyučuje ve třídě zcela bez techniky, zato s pódiem a loutkovým divadlem, a sama ve svém životě ICT používá jen velmi málo – nemá např. ani e-mailovou adresu).

Zdroj: Šedová, Zounek, nepublikováno

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

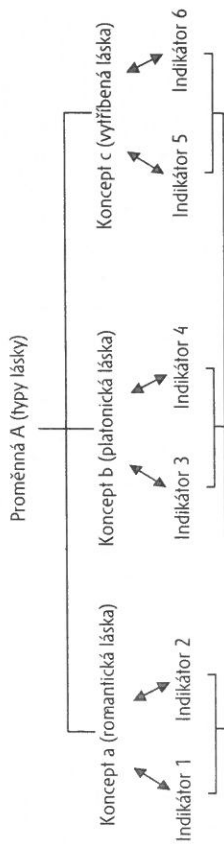
Příklad z výzkumu 4.1.2

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

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

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

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



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

4.1.6 Konstruování teorie

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

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

Příklad z výzkumu 4.1.4

Ve výzkumu zaměřeném na využívání ICT v práci učitelů základních škol jedna členka výzkumného týmu v průběhu kódování zavedla kód *puzzlování*, jímž byl označen takový postup učitele při přípravě na výuku, kdy shání a slepuje dohromady různé materiály.

K tomu si udělala následující poznámku: „Učitel, který puzzluje s různými učebními, dělá toféž i s ICT (tiskne materiály z internetu, z výukových programů, kopíruje). Zdá se, že existuje určitá tendence učitele nějak jednat a zavedení ICT do práce potom znamená jen jiný způsob realizace této tendence.“

Na základě této poznámky potom bylo prověřováno, zda i u jiných způsobů použití platí tento postřeh, a následně byla formulována hypotéza, že technologie jsou s to přizpůsobit se potřebám a navyklemu jednání učitele a způsob použití nevychází ani tak z nich samých (z jejich možností), ale spíše z potřeb učitele.

Zdroj: Šedřová, Zounek, nepublikováno

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

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

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

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

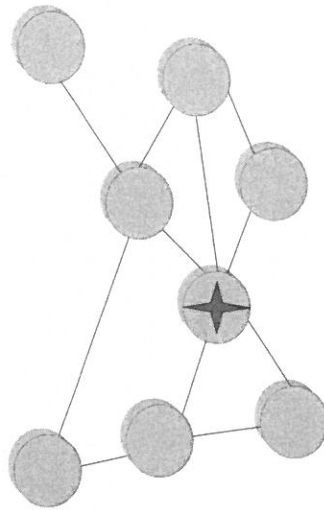
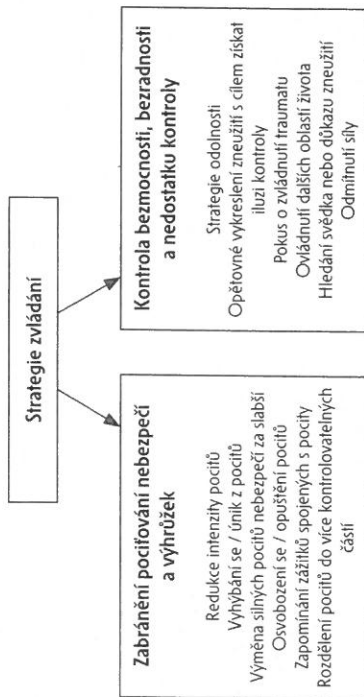


Schéma 4.1.3 – Postavení centrální kategorie vůči ostatním kategoriím (La Rossa, 2005)

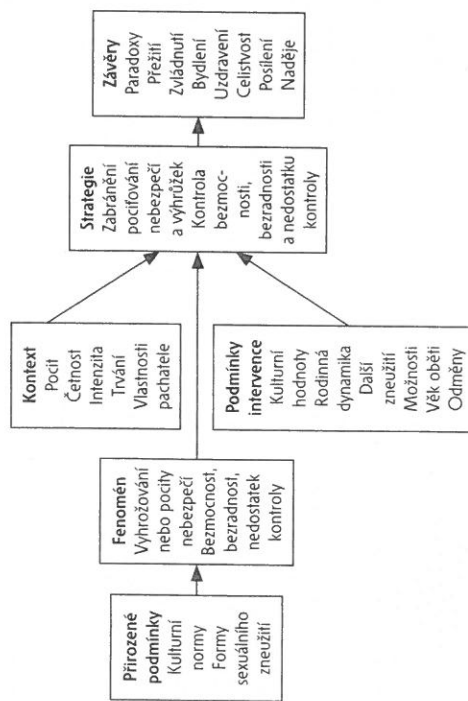
2. Je to kategorie, která je velmi dobře datově nasycená – spadá pod ni relativně mnoho kódů, pod které spadá mnoho indikátorů.
3. Je inkluzivní – dokáže pod sebe pojímout jiné kategorie.
4. Směřuje k vytvoření obecnější teorie – je dostatečně abstraktní, neodkazuje ke zcela konkrétní, věcné rovině analýzy.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

Příklad z výzkumu 4.1.5

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



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



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

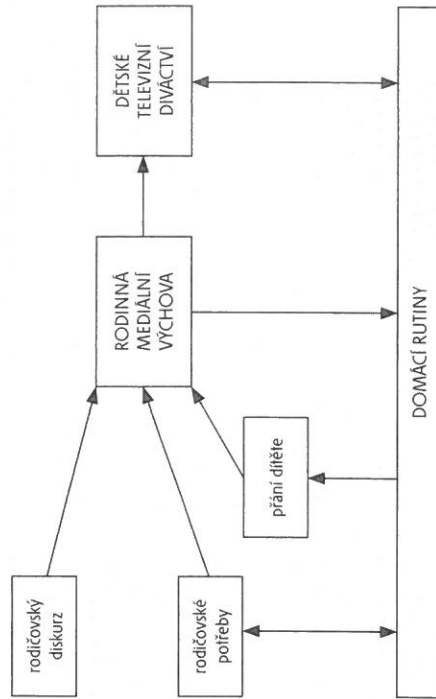
Zdroj: Morrow, Smith, 1998

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

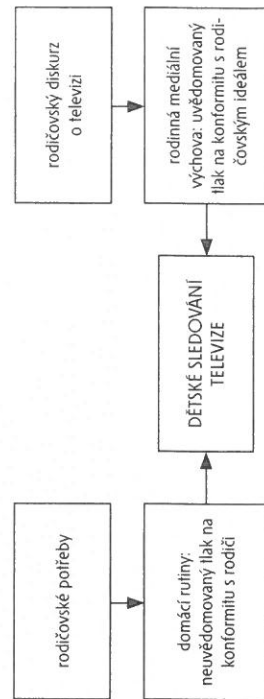
Při postupném zpracovávání teorie dochází ke stále větší odpoutanosti od konkrétních zpracovávaných dat a k zobecňování a abstrahování vzniklé teorie.

Příklad z výzkumu 4.1.6

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



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



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

Zdroj: Šedová, 2007

Shrnutí

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

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

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

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

4.2 Případová studie

Martin Sedláček

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

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

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

4.2.1 Případová studie jako výzkumná strategie

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

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

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

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

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

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

Příklad z výzkumu 4.2.1

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

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

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

Druhým problémem je pro případové studie netradiční způsob analýzy dat. Autoři totiž vyhodnocují každou použitou metodu zvlášť, přičemž data získaná jednotlivými technikami nejsou dále porovnávána a konfrontována. Jednotlivá zjištění proto často nejsou vysvětlována s ohledem na integrovaný systém školy, ale jako samostatná témata. Ve výzkumné zprávě se tak například uvádí: „Na základě odpovědí na otázky č. 7–9 (dotazník pro ředitele – pozn. M. S.) můžeme konstatovat, že škola je řízena participativním stylem řízení s výraznější orientací na lidi než úkoly, což se projevuje v prioritách prezentovaných ředitelem" (s. 24).

Hlubší postoje dalších aktérů školního života nebyly bohužel dále zjišťovány nebo nejsou ve zprávě explicitně uváděny. V kapitole nazvané interpretace výsledků rozhovorů s vedením se můžeme zase dočíst: „Velmi dobře byla hodnocena pracovní atmosféra ve škole, vstřícnost vedení k zaváděným inovacím a novým přístupům, důraz na image školy. V průběhu rozhovorů se ukázalo, že chybí jednoznačná, jasně definovaná vize, která by byla sjednocujícím momentem pro činnost všech členů týmu." (s. 58) Jednotlivá tvrzení autorů v textu nedokomentují, nerozebírají příčiny ani dopady naznačených jevů a situací, jak bývá v kvalitativních studiích obvyklé.

Zdroj: Walterová a kol., 2001

4.2.2 Kdy využít design případové studie v pedagogickém výzkumu?

Volba výzkumné strategie patří mezi důležité rozhodnutí každého šetření. I v situacích, kdy vzhledem k tématu bádání je nezbytné využít kvalitativní přístup, nemá výzkumník ještě „vyhráno“, neboť může (musí) dále vybírat z množství specifických designů. Z přechodní části vyplývá, že případová studie patří z mnoha důvodů mezi samostatné a za dodržení určitých pravidel i spolehlivé a důvěryhodné výzkumné strategie uplatňované řadou sociálních věd. Každý z tradičních kvalitativních designů má své silné i slabé stránky, každý je vhodný pro odhalení jiných aspektů zkoumaného jevu. Odpověď na otázku, kdy zvolit případovou studii pro určitý výzkum, je tedy obecně závislá na tom, jaké výsledky výzkumník očekává neboli co chce šetřením

vlastně zjistit. Volbou výzkumného plánu se detailněji zabýval Yin (2003), který vymezil tři kritéria vhodnosti využití jednotlivých strategií:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3 Volba případu

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

Příklad z výzkumu 4.2.2

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

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

Zdroj: Southworth, 1995

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

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

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

Příklad z výzkumu 4.2.3

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

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

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

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

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

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

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

Pro mnohonásobné případové studie platí veškerá pravidla uplatňovaná v šetřeních jediného případu. Výběr případů proto opět není náhodný, ale cílený. Schémata volby případu používaná ve studiích jednoho případu ale nejsou pro mnohopřípadové šetření vhodná. Případy jsou zde voleny postupně s ohledem na výzkumný záměr. Výběrání jednotlivých případů je analogické s postupem při vícenásobném experimentu. Po vyhodnocení prvního případu výzkumník volí další případy tak, aby a) podpořily a rozšířily výsledky prvního šetření, nebo b) byly na základě a priori určených odlišných charakteristik³⁷ v kontrastu s prvními případem. Mnohonásobné případové studie jsou tak proto vedle komparativního výzkumu využívány v šetřeních, jejichž záměrem je návrh nebo revize určité teorie. V takovém schématu má každý případ svoji důležitost. Analýza prvních případů slouží podle Yina (2003) k budování nové teorie. Další případy fungují jako verifikační skupina. Pokud dochází k rozporům s nově vzniklou teorií, musí se teorie rozšířit či opravit a znovu testovat nové vybranými případy. U méně extenzivní podoby mnohonásobné případové studie, často využívaná forma je série dvou kontrastních případů, je základem vzájemné porovnávání výsledků všech (obou) případů.

4.2.4 Fáze případové studie

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

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

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

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

Druhým krokem je v předchozí části popsání *výběr zkoumaného případu*. Součástí je konkrétní vymezení metod sběru dat. Obě úvodní fáze jsou úzce propojeny, kdy klíčem pro výběr případu je výzkumné téma a záměr šetření. Paralelním krokem k výběru případu je definování etických kritérií výzkumu případu. Podle Basseye je tento krok někdy neprávem podceňován, a proto mu při plánování šetření vymezuje samostatný prostor. Etické otázky a pravidla (viz podkap. 2.4) nemohou být v případových studiích, které jsou obvykle velmi osobní, pouze formální záležitosti. Hlavní pravidlo zní, že veškeré zamýšlené výzkumné procedury by měly být hlavním aktérům vysvětleny a zdůvodněny. „Citlivé metody“, jako je například zvukové či obrazové zaznamenávání, mohou být prováděny pouze s jejich souhlasem. Samozřejmostí je dodržení všech pravidel anonymity. Obvyklým postupem před publikováním zprávy o případě je předání textu protagonistům.

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

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

4.2.5 Analýza dat v případové studii

Analýza dat znamená také v případových studiích zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni nalézt odpovědi na položené

výzkumné otázky. Analýza a interpretování dat je proto úzce provázáno jak s tématem, tak s cíli celého šetření. Jiný způsob využije badatel při deskriptivní studii zaměřené na popsání projevů žáků se specifickými poruchami chování, jiný interpretativní postup zvolí autor studie, jejímž cílem bude vysvětlit, co způsobuje profesní neúspěch u začínajícího učitele.

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

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

Příklad z výzkumu 4.2.4

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

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

Zdroj: Pol a kol., 2005

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

Příklad z výzkumu 4.2.5

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

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

Zdroj: Southworth, 1995

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

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

Shrnutí

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

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

Tab. 4.2.1 – Přednosti a nedostatky případových studií

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

Nedostatky případových studií

Výsledky jsou obtížně zobecnitelné na širší vzorky.

Není jednoduché provádět techniky ověřování spolehlivosti, jako je například nezávislá kontrola (cross-checking), neboť studie jsou často příliš založeny na subjektivních interpretacích.

Případové studie mají sklon k zkresleným způsobem zaujatostí výzkumníka, jeho slabou teoretickou cílivostí.

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

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

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

Kateřina Nedbálková

Když jsem se před rokem z čistě osobních důvodů zapsala do kurzu předporodní přípravy, hned z prvního setkání jsem měla pocit, že se nacházím přímo uprostřed velmi zajímavého terénu, který by se dal zužitkovat i jinak než osobně. Kurz navštěvovalo 12 žen a vedla jej paní Erika. Při úvodním představování, jehož součástí bylo také odhalení našeho povolání, mne paní Erika (už jako socioložka, která se přiznala ke svému řemeslu) vyzvala k tomu, abych se kurzu účastnila sama za sebe a nebrala jej výzkumně. To byl konečně i můj původní úmysl. Brzy jsem však zjistila, že se mi to vůbec nedaří. Získané vzdělání, tříbený kritický pohled a vlastní sebereflexe se staly součástí mého „za sebe“ natolik, že mi v průběhu 12 sezení, ve kterých se kurz odehrával, nedopřály klidu. Všímala jsem si toho, jak paní Erika zacházela s každodenními stereotypy, jak je používala k podepření svého výkladu, a vnímala jsem to, jak jsou tyto stereotypy přijímány ostatními ženami. Tyto stereotypy nesou-

rodě kontrastovaly s jinými alternativními a provokujícími názory paní Eriky a tvořily tak dohromady nekompaktní balík vědění, který přes charizma paní Eriky svou rozpornost umně maskoval, aby tak v účastnících nechal dojem uceleného praktického návodu na těhotenství a mateřství.

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

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

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

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

4.3.1 Vidět a formulovat výzkumný problém

K výzkumnému problému se lze propracovávat různými cestami. Na začátku zkoumání většinou stojí zvědavost. Jsme zaujati něčím, co je nejasné, neprozkoumané, neobvyklé, rozporuplné, nové či neznámé. Nebo naopak vnímáme, že se něco jeví jako přirozené, jasné, banální a neproblematické, ale naše sociologická imaginace³⁸ nám dává možnost nahlédnout za tuto

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

IV

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

K podnícení naší zvědavosti a následnému odkrytí problému přispívá leckdy i náhoda. Při výzkumu gay subkultury jsem ve sborníku věnovaném subkulturám narazila na článek o anonymním sexu mezi muži na veřejných toaletách. Na radu kamaráda, který tvrdil, že toaletářky musejí o těchto aktivitách vědět, jsem se vydala na jedno takové místo v Brně. Tam jsem potkala paní Martu³⁹, která nejenže byla ochotná se mnou mluvit, ale na konci setkání mi také věnovala své deníky, které si o své práci toaletářky již deset let psala. Tak jsem nečekaně získala velmi cenný etnografický materiál. Kromě homosexuálních styků paní Marta popisovala každodenní rutinu své práce na veřejných toaletách, která zahrnovala vaření jídla bezdomovcům, vyjednávání s falešnými obchodníky, výpady odhaliujících se exhibicionistů, komunikaci se zákazníky, kteří si stěžují, nebo naopak chválí čistotu objektu a potýkání se s nejrůznějšími výhrůzkami. Paní Marta své psaní asi po půlroce naší známosti ukončila s tím, že už jí došel sešit a nový kupovat nebude. Věnovala jsem jí tehdy nový sešit a pero a z náhodně získaného materiálu se postupně stal deník psaný na zakázku. Na čelní stranu nového sešitu paní Marta napsala: NEBRÁT. Přšu pro sociologii, ne pro svoji zábavu. Tato pro-měna motivace k psaní byla pak v denících patrná. Paní Marta se snažila pojednat svou práci na toaletách jako strukturovaný příběh, sahající daleko do minulosti. Z jejího psaní se vytratil konkrétní, podrobně zaznamenané interakce se zákazníky a spolupracovnicemi a nahradily je pointované příběhy glosující společenskou situaci. Tento charakter psaní však paní Martě asi příliš nevyhovoval a postupně s psaním přestala úplně. Tak jsem si mohla opět uvědomit, jak křehká je povaha etnografického materiálu a jak jednoduše jej můžeme jako výzkumníci, byť v dobrém úmyslu, znehodnotit.

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

³⁹ Jméno je změněno.

IV

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

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

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

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

4.3.2 Projít terén

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

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

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

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

Výzkumná práce je snahou vyznat se v terénu, porozumět mu, mít pod kontrolou jeho komplexní vztahovost a na základě těchto znalostí se v něm jistěji pohybovat. Častěji jsem však nuceni vnímat to, že místo, které pozorujeme, žije svým vlastním životem bez ohledu na nás, že jeho aktéři a aktréry nás mohou používat (a používají) k vlastním cílům a přáním a mají svůj reflektovaný nebo nereflektovaný zájem na tom, aby nás určitými cestami vedli a z jiných sváděli. Z provaděčů v terénu se tak mohou vyklubat zava-

děči, kteří nám ukazují pouze vybranou část terénu a selektivně nás připouštějí jen k určitým lidem a situacím.

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

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

Paní Břízová říká, že jste tady, že mám jít do třídy, že tam mám tu svou kamarádku, že si chce popovídat. Jo kamarádku, určitě (směje se). – (Přám se, proč se tak směje). – No vy to nevíte ten rozdíl? Přítelkyně je jako kamarádka a kamarádka je, s kým člověk spí. Jsou spolu jako lesbi, lesbickéj vztah. Rozdělují se

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

(paní Zita)

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

(paní Zita, deníky)

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

4.3.3 Popsat papír

Klíčovým způsobem zaznamenávání při výzkumu jsou terénní poznámky. Jak poznamenává Emerson (1995) ve své zdařilé „učebnici“, psaní terénních poznámek není ve svém výsledku fotografickým otiskem reality. V poznámkách se zručuje naše vzdělání, nabyté vědění, zkušenosti, kontrované i nekontrované emoce, vazby náklonnosti a antipatie. To vše vykresluje partikulární pohled, ze kterého realitu popisujeme. Tato pozicičnost není charakteristická jen pro terénní poznámky, ale i pro celý způsob etnografického psaní. Partikulárnost zde neznamená nedostatečnost, nebo dokonce nepravdivost pohledu, je pouze uvědoměním si vlastní pozice a možnosti, které nám tato pozice otevírá, nebo které naopak skrývá. Při prezentaci

⁴⁰ Tato výměna byla obvykle verbalizovaná jako: „Máte ve vězení nějakou dobrou kamarádku?“, načež následovalo: „Kamarádku ne, ale příteckyni.“

získaných dat by přitom naše perspektiva měla být pro čtenáře jasná a přehledná, a je ji proto zapotřebí v textu pečlivě dokumentovat.

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

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

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

Když jdeme později s Klárou na oběd, říká: „Suk se mě ptal, jestli se zajímáš o lidský práva. Prý, že sis něco psala... zrovna, když mluvil, a on teď neví, jestli neřikal něco blbého. Tak jsem mu řekla, že ano, že to je tvoje parketa a že jestli se ti něco nelíbilo, tak mu to můžeš hezky zavařit. Byl chudáček úplně vyděšený.“ (terénní poznámky, věznice Břeholice)

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

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

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

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

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

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

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

Celkově můžeme k empirickým datům říci, že hodnotový žebříček delikventních žen nevykazuje oproti české populaci zásadnější difference. Na prvním místě se tradičně umístila hodnota zdraví. (Urbanová, Večeřa, 2004, s. 120)

Z tabulky je zřejmé, že rozložení postojů k právu není příliš jednoznačné, kdy mezi jednotlivými postoji v jejich umístění na škále jsou relativně malé rozdíly. Jasně patrná je základní tendence: odmítnutí právního anarchismu, oportunismu a pragmatismu, a naopak spíše příklon ke standardní legalistické pozici. (Urbanová, Večeřa, 2004, s. 131)

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

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

S paní Břizovou jdeme na oddělení vyzvednout ženy, které k ní chodí na kroužek arterapie. Když mjijme 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 jednotlivým ženám, které mne

IV

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

(terénní poznámky, věznice Podles)

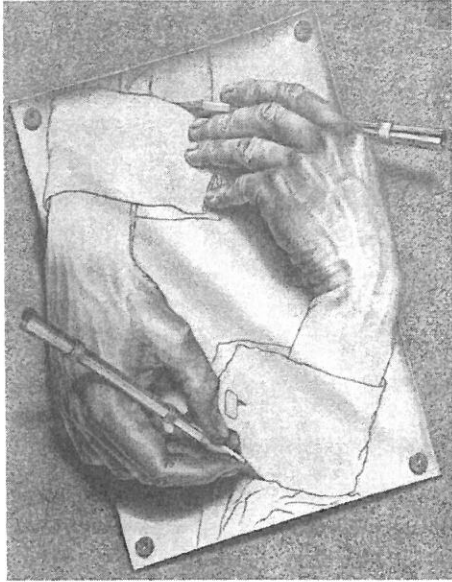
Právě v otázkách, které ženy kladly bez ohledu na otázky moje, nebo které mi pokládaly, než jsem stačila o svém výzkumu cokoli říct, můžeme najít otázky jejich hodnotové orientace v daleko upřímnější formě než ty, které se kroužkují k nabídnutým variantám v dotazníku.

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

4.3.4 Jedna ruka kreslí druhou

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

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



IV

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

4.3.5 Škola jako terén

Klára Šedová

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

a význam jednotlivým odporovaným akcím a výsledným replikám. Popsat terén je hodnotou samo o sobě, a z toho důvodu je volba terénu a způsob, jakým do něj výzkumník pronikne a jak se v něm pohybuje, v etnografii klíčovými metodologickými problémy.

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

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

Příklad výzkumu 4.3.5.1

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

Zdroj: PŠSE, 2005

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

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

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

Příklad výzkumu 4.3.5.2

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

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

Zdroj: Brooker, 1999

Závěrem

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

4.4 Biografický design

Roman Švaříček

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

Chceme-li nahlédnout život jedince či nějaký určitý úsek jeho života, můžeme k tomu použít kumulativně (*cumulative*) pojaté rozhovory, protože každé následující povídání poskytuje další část skládky z života vyprávěče do podoby ucelenějšího příběhu a historie. Jak připomíná Konopásek

(1999b), vyprávění příběhů o svém životě je vedeno skrze obrácenou optiku než u strukturovaného rozhovoru na jedno téma, kdy klademe účastníkům výzkumu specifické dotazy a zaznamenáváme jejich odpovědi. V biografickém designu však nejdříve badatel naslouchá a poslěze hledá, na které nevysovené otázky vlastně vypravěč odpovídal. Výzkumník se tak snaží porozumět subjektivnímu pohledu jednoho či několika málo účastníků a na základě tohoto pochopení zrekonstruovat „jejich svět“. Biografický design by se dal definovat jako systematické zkoumání vedoucí k **rekonstrukci** minulého či budoucího života jedince skrze aktuální pohled.

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

Trí typy biografického designu

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

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

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