

Co si počít s daty, která nasbíráme v kvalitativním výzkumu?

Analýza dat

„**Nezačíná se s teorií, která se dokazuje.** Spíše se začíná s oblastí studia a zkoumá se vše, co se v této oblasti **vynořuje.**“

(Glaser, Strauss: Grounded theory)



Analýza rozhovorů

Jak probíhá analýza rozhovorů – tematická analýza

„A method for identifying, analysing and reporting patterns within data“ (Braun, Clarke 2006: 79).



Popisný charakter

2 fáze – třídění dat a interpretace

Tematická shrnutí



Tematická analýza: Příklad kódovacího schématu

Projekt o zkušenostech lidí s osteoporózou

1. Diagnóza	2. Léčba	3. Zvládnání	4. Informace a podpora	5. Komunikace s lékaři	6. Každodenní život
První příznaky	Léky	Léčba bolesti	Zdroje informací	Komunikace v průběhu diagnózy	Problémy s mobilitou
Diagnostická vyšetření	Chirurgická řešení	Cvičení	Zdravotní podpory 	Komunikace v průběhu léčby	Doprava
Reakce na diagnózu	Rehabilitace	Organizace léčby	Rodina jako podpora	Změna lékaře	Práce a peníze
			Svépomocné skupiny		Sociální život
					Přizpůsobení domácnosti

Příklad: Úryvky a poznámky u jednotlivých kategorií

Komentář: GSL podněcuje partnerštější vztah s učitelem, a to jak díky tomu, že učitel s dětmi prožívá příběh (čemuž napomáhají hravé aktivity i jejich fyzické uspořádání – sezení společně na koberci), a také díky tomu, že se někdy ocitá v roli toho, kdo ví méně než děti/vesničané. Děti se tak dostávají do role expertů, poučujících učitele.

Vzhledem k tomu, že se pracuje na zemi, že jsem nestála nad nima jako učitel, tak jsme je vždycky spíš naváděla, že to bylo takové partnerské, a spíš mě někdy školily ty děcka. Vždycky když s nima sedím v kruhu, tak ta komunikace je jiná. Že nestojím nad nimi, nehučím otevřít si sešit, ale jsme na jedné lodi na tom koberci. (Petra, Ostopovice, 26. 11.)

Mně to dává vztah s děčkama, že se cítím více součástí jich a jsme více promíchaní. A pro děcka ta fantazie a to co mě, že jsou nadšení, když jsme na jedné palubě a že nejsem ta učitelka, která nebryndej a nejez (setkání s učiteli, 21. 10, Petra Drásov?)

Komentář: Následující úryvek pochází z rozhovoru z Drásova (3. 12.). Popisujeme prostor pro „obrácení“ rolí, který nabízí epizoda po setkání s obroložkou v příběhu o obrovi. Velmi dobře se to podařilo využít v Ostopovicích, kdy Petr sehrál roli starosty okouzleného obroložkou, zatímco vesničané ji brzy „prohlédli“. Starostovo nadšení pak zkontrolovali poukazem na její neserióznost. Chvilku, kdy (ještě) nevědoucí starosta stojí zády k tabuli, na kterou děti v jeho nepřítomnosti sepsali všechny své pochyby o obroložce, popisuje své nadšení z obroložky a přesvědčení, že bude na likvidaci obroložky najata, a vesničané na něj volají „otočte se“, patřila k emocionálně silným momentům příběhu. Starosta se může ptát dětí na radu v tomto příběhu, stejně tak v příběhu o vodě (přijmout uprchlíky, nebo ne?).

Oni to teda dělali s Petrou jako mimo ty role si to reflektovali to setkání a sepsali, jaká jim ta obroložka přišla a co se jim nelíbilo a líbilo, nebo spíš nelíbilo teda a pak tam vlastně se vrátil ten starosta, který byl pořád přesvědčený, že to je ta cesta a říká: Já tady mám tu smlouvu přichystanou, idem do toho a oni pořád otočte se a podívejte se za sebe. To bylo pěkné posunutí toho vztahu, kdy ty děcka měly návrh nad tím učitelem, protože věděli daleko víc, než on. Protože on byl v tu chvíli ten, co pořád jako neprozřel a nepřišel na to, že obroložka není zase tak skvělá. (Lucka, Drásov, 3. 12.)

Příklad: Hotový text s ukázkami z dat

Role učitele v Global Storylines

Role učitele v práci s příběhem je zásadní, jeho postoje a hodnoty do značné míry ovlivňují to, jakým směrem se příběh bude odvíjet a jaký celkový efekt bude mít na žáky a třídní kolektiv. V této souvislosti jsme již výše zmínili schopnost předat příběh žákům a stáhnout se z vůdčí pozice jako klíčovou pro rozvoj autonomie a participace žáků. Učitel, který nabízí žákům k řešení složité situace a nechá dostatečný prostor pro hledání řešení, včetně prostoru pro „špatná rozhodnutí“, poskytuje žákům cennou možnost rozvíjet schopnost komunikovat, rozhodnout se, rozhodnutí realizovat, zažít jeho důsledky. Tím se posiluje jejich sebevědomí a vědomí vlastní účinnosti (*self-efficacy*), které N. F. **Krueger** (2007) zdůrazňuje jako nezbytný předpoklad pro rozvoj schopnosti samostatně realizovat své plány.

Vnímání role učitele především jako „tvůrce prostředí k učení“, nikoli jako zprostředkovatele vědomostí a autoritu nad děním ve výuce, je klíčové pro rozvoj autonomie žáků. „Pokud chceme rozvíjet autonomii žáka, je důležité uspořádat učební prostředí a vytvořit vhodné učební podmínky a poté odstoupit „do pozadí“ a nechat žákům prostor pro jejich samostatnou práci.“ (Stodolová, s. 38).

Když onemocněl žák, který je ve vesnici výpravčí, sami přišli s tím, že je třeba něco udělat, aby k nám mohly nadále jezdit vlaky (protože vozí žáky z okolních obcí do naší školy), a vymysleli, že výpravčího dočasně zastoupí prodáváč v hračkářství, neboť tento obchod můžeme nějakou dobu postrádat. (rozhovor s učitelem)

Po setkání s obrologem:

Ehby: Musíme to prostě vyřešit sami

Aneta: Jsme chytří, stateční, silní a spolu to zvládneme. (písemná reflexe učitelů)

GSL podněcuje partnerštější vztah s učitelem, a to díky tomu, že učitel s dětmi prožívá příběh (čemuž napomáhají hravé aktivity i jejich fyzické uspořádání – například společné sezení na koberci). Všichni, včetně učitele, se učí společně.

Učitel se také někdy ocitá v roli toho, kdo ví méně než žáci/obyvatelé vesnice. Děti se tak dostávají do role expertů. Dynamika interakce mezi učitelem a žákem se v situacích, kdy je učitel v roli výrazně méně, odlišuje od běžné situace ve třídě, což **McNaughton** (2012) a **G. Bolton** (1998) považují za podstatnou součást GSL.

Vzhledem k tomu, že se pracuje na zemi, že jsem nestála nad nimi jako učitel, tak jsme je vždycky spíš naváděla, že to bylo takové partnerské, a spíš mě někdy školily ty děti. Vždycky když s nimi sedím v kruhu, tak ta komunikace je jiná. Že nestojím nad nimi, nekuřím: otevři si sešit, ale jsme na jedné lodi na tom koberci. (rozhovor s učitelem)

Děti se přesunuly ke kasaře, kde zdůvěř v roli paní učitelky pře přehládku, většina dětí stojí u ní společně s Lenkou v roli starostky (pozorování ve třídách)

Velmi dobře se prostor pro obrácení rolí podařilo využít v jedné ze tříd, kde učitel sebral roli starosty okouzleného obroložkou, zatímco žáci v roli vesničanů brzy „prohlédli“ její zřejmé motivy. Starostovo nadšení pak zkontroloval ukazem na její neserióznost. Chvilu, kdy (ještě) nevědoucí starosta stojí zády k tabuli, na kterou děti v jeho nepřítomnosti sepsali všechny své pochyby o obroložce, popisuje své nadšení z obroložky a přesvědčení, že bude na likvidaci obra najata, a vesničané na něj volají „otče se“, patřila k emocionálně silným momentům příběhu. Starosta se může ptát děti na radu v tomto příběhu, stejně tak v příběhu o vodě (má komunita přijmout uprchlíky, nebo ne?).

Global Storylines jako výzva pro učitelkou práci

Učitel, který vychází z konstruktivistického pojetí pedagogiky, není „dirigentem“ nýbrž „přívodcem“, vede své žáky k tomu, aby se naučili učit, což jim posléze umožní rozpoznat nejen dopad, který učení má, ale zejména identifikovat oblasti, které je potřeba změnit, aby v dané oblasti dosáhli maximálního rozvoje svého potenciálu (stali se experty) (**Krueger** 2007). Učitel své žáky podporuje a zvyšuje jejich motivaci a schopnost učit se a rozvíjet se skrze kladení otázek a diskusí. V důsledku toho se žáci stávají v procesu učení zcela samostatnými, a tedy žáky se silnou motivací k učení a motivací k celoživotnímu učení.

Děti už mají tolik informací, že nám to vyvodí, že to jen dáme dohromady s nimi. Oni mají k těm obecným pravdám velký přístup. Ta role učitele se posouvá. Toto vyžadovat z dětí, pomoci jim se v tom vyznat, kolik těch informací mají (to je klíčové). (skupinové setkání učitelů)

Učitel pracující s **Global Storylines** se učí respektovat a přijímat názory dětí, lépe navazovat na to, co už o problému vědí, být „pasivnějším“ učitelem a dávat prostor žákům. Učitelé zmiňují, jak je těžké neutnout konflikt nebo neřešit zklamání dětí. Spojení „potlačit tu učitelku v sobě“ coby nezbytná podmínka pro úspěšnou práci s GSL je dobrým pojmenováním napětí mezi učitelkou potřebou děj řídit a potřebou příběhu nechat děj proběhnout bez zásahů, nebo s vedením dětí. Prostřednictvím reflexí, které jsou nadlnou součástí práce s příběhem, se žáci i učitelé učí kriticky nahlížet a komentovat proces



Jak mi může pomoci počítač? Jde to i bez něj?

Atlas.ti

QDA Minerlite




MAXQDA

NVivo


Ještě doplnění k metodám sběru dat v kvalitativním výzkumu

- Rozhovor
- Pozorování
- Obsahová analýza
- **Focus group**

Focus group

- Skupinové procesy pomáhají lidem objevovat a ujasňovat si své pohledy na věc takovým způsobem, který by byl jen těžko dosažitelný v rámci individuálních rozhovorů
- Kromě dat z přímých výpovědí účastníků dokáže využít i komunikaci mezi nimi – skupinovou interakci a dynamiku
- Pomáhá výzkumníkovi využít noho různých forem komunikace, které lidé užívají v každodenní interakci, jako jsou vtipy, anekdoty, hádky, provokování – je to důležité, protože lidské vědění a postoje nejsou jednoduše ukryty v racionálních odpovědích na přímé otázky.
- Mizí převaha výzkumníka, a tím, kdo ovládá debatu jsou sami účastníci
- Uspořádání – ideální počet účastníků 6-8, moderátor, pomocný moderátor, tichý účastník (zapisuje terénní poznámky)

Kdy je vhodná focus group?

- jako samostatná metoda nebo jako doplněk jiných metod (případová studie, akční výzkum,...)
- pro získávání prvních informací, generování hypotéz, testování jiných nástrojů sběru dat (např. dotazníku), pro interpretaci výsledků dat získaných jinými technikami 
- ve výzkumu citlivých, tabuizovaných nebo kontroverzních témat, či témat, u nichž se očekává kritický postoj účastníků
- pro výzkum skupin (například pracovních kolektivů), sdílejících určitou zkušenost

PŘÍKLAD 2:

OSNOVA ZAMĚŘOVANÉ SKUPINOVÉ DISKUSE S ŽADATELI O AZYL

1. Představení - úvod

- Představení výzkumníka a projektu.
- Požádat respondenty o představení.
- Seznámit respondenty s pravidly rozhovoru.

2. Informace o azylovém řízení

- Jaké informace o azylovém řízení jste při podání žádosti o azyl získali/y?
 - Jaká organizace/instituce vám tyto informace poskytla?
 - Ověřovali/y jste si tyto informace?
 - Kdy, v jaké fázi azylového řízení jste tyto informace získali/y?
 - Kdo vám poskytl nejužitečnější informace?
 - Komu jste nejvíce důvěřovali/y? Proč jste měli/y pocit, že zrovna této organizaci nebo osobě můžete nejvíce důvěřovat?
 - Obdrželi/y jste informační brožury či letáky o azylovém řízení?
 - Pokud ano, v jakém jazyce?
 - Pokud ano, byly informace v nich srozumitelné? Jak byly prospěšné k tomu, abyste věděli/y, co se bude dít? Obsah odpovědi na všechny vaše otázky?
- Jakým způsobem by podle vašeho názoru měly být informace o azylovém řízení být podány, zpřístupněny?



3. Informace o azylovém řízení

A. Informace o podání odvolání

(...)

B. Podání odvolání

(...)

C. Právní pomoc

(...)

D. Účast na slyšení

(...)

4. Závěr

- Máte pocit, že jsme zapomněli na něco, co by mohlo být důležité?
- Chtěli/y byste se vy sami/y na něco zeptat?
- Poděkovat a ukončit rozhovor.

Toušek 2012: 67

Focus group s dětmi

Výzkumnice (k dívkám): Vy s tím už tak počítáte, že to tak budete taky jednou dělat?

Dívka 1: Noo.

Dívka 2: Já zase jako, asi jo, asi budu.

Výzkumnice: Jo? Tak to jo, ještě se k tomu dostaneme.

Dívka 2: Ale nejsem s tím smířená, jakože já tak (zasměje se).

Chlapec: To přežiješ.

(7. třída, příměstská škola)

Výzkumnice: A to (uklízet, pozn.) nemůže udělat ten její manžel?

Dívka: Může.

Chlapec 1: Většinou na to jsou ženské.

Výzkumnice: Na to jsou ženské... Chlapec 2: (smích)



Výzkumnice: Na to jsou ženské určené, nebo lepší?

Chlapec 1: Oboje.

Chlapec 2: (smích, ostatní se také trochu smějí)

Výzkumnice: Co si myslíte ostatní, souhlasíte s Markem?

Všichni: Jo.

(7. třída, městská škola)

Slepičková, L., & KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. (2013). Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 14, 64-78.