

list s nedokončenými větami, měli bychom mít předem jasno, jak s těmito produkty dále naložíme.)

3.5.3 Zajištění vstupu do terénu

Jde o velmi důležitou součást promyšlení výzkumného projektu, neboť kvalitativní výzkum je naturalistický. To znamená, že se do značné míry odehrává v prostředí, v němž se zkoumané fenomény reálně vyskytují. Zároveň v kvalitativním výzkumu vždy platí, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi velmi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat. Z uvedených důvodů je nutné vždy přemýšlet, jakým způsobem vstoupíme do pole, které hodláme zkoumat, a jakým způsobem se v něm potom budeme pohybovat.

V zásadě existují čtyři typické role, do nichž se může výzkumník v terénu situovat. Přehledně je zachycuje tabulka 3.2.

Tab. 3.2 – Role výzkumníka ve vztahu k terénu

Role	Charakteristika	Příklad
Cizinec	Neznámý člověk, který jednorázově přichází a odchází.	Výzkumník přichází do třídy jednorázově sejmout nahrávku pedagogické komunikace.
Návštěvník	Člověk, kterého respondenti znají jménem a vědí ledacos o jeho povaze a práci a který opakovaně přichází za účelem výzkumu.	Při zkoumání profesní dráhy učitelů expertů se výzkumník opakovaně setkává s tímž respondentem, vede s ním rozhovory, pozoruje jeho práci ve třídě.
Zasvěcený	Člověk, který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu.	Výzkumník zkoumá klima školy, ve které se jako dobrovolník podílí na vedení školního časopisu.
Domorodec	Člověk, který zkoumá skupinu, již je sám členem.	Výzkumník – vysokoškolský student sociální pedagogiky – zkoumá, jaké mají vysokoškolští studenti sociální pedagogiky představy o svém budoucím uplatnění.

Různé rolové definice s sebou nesou různá rizika. Role cizince je celkem logicky ohrožující v tom smyslu, že snižuje pravděpodobnost otevřenosti respondentů a vyvolává buď snahu po pozitivní sebezpřetaci nebo snahu z nepřítomné interakce s cizím člověkem uniknout.

Příklad z výzkumu 3.19

Při zpracovávání studentské seminární práce si výzkumný tým zvolil jako téma postoje žáků k nespravedlnosti ze strany učitelů. Do vzorku bylo vybráno několik žáků základních škol, přičemž se tazatelé znali s někým z jejich rodiny, nikoli s dětmi samými. Pokud navštívit žáky doma a udělat s nimi rozhovor skončil velmi rozpačitě, na připravené otázky děti odpovídaly vesměs jednoslovně, přičemž tazatelé nedokázali tento nepříznivý vývoj zvrátit.

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Neproblematická však není ani opačná role domorodce, která je riskantní ve smyslu nedostatečného odstupu a neschopnosti vidět věci jinak než jako samozřejmé a dané. Takováto role předpokládá velmi silnou sebereflexi na straně výzkumníka. Z výše uvedených důvodů se jako nejméně riskantní jeví role návštěvníka či zasvěceného. Každopádně je dobré se v poli nejprve nezávazně pohybovat bez vykonávání zjevné výzkumné činnosti, poznat kulturu prostředí, navázat vztahy se členy zkoumané skupiny. V každé skupině přitom vždy existují členové, jejichž „souhlas“ s naší výzkumnou činností je obzvláště důležitý, neboť disponují silnou pozicí ve skupině a mohou ve vztahu fungovat jako *gatekeepers*, tedy zprostředkovatelé a mediátoři dalších kontaktů. Pokud výzkum provádíme v nějaké formální instituci, je nutné kromě budování neformálních vztahů dbát také na pravidla chodu dané instituce a na vztahy s lidmi, kteří nejsou přímo účastníky našeho výzkumu, mají však moc ovlivňovat, zda a za jakých podmínek budeme výzkum moci provádět. Tyto poznámky lze dobře ilustrovat na následujícím příkladu z výzkumu.

Příklad z výzkumu 3.20

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak žáci subjektivně vnímají klima školní třídy, bylo jako technika sběru dat použito pozorování ve třídě v kombinaci s polostrukturovanými rozhovory se žáky. Vstup do terénu (šestá třída na jedné brněnské základní škole) a pohyb v něm zachytila výzkumnice ve svých poznámkách následovně:

„Při výběru vhodného vzorku jsem postupovala standardní cestou. Po telefonickém zkontaktování ředitelky školy jsem při příležitosti osobní schůzky představila ředitelce školy a jeho zástupkyni svůj předběžný plán výzkumu, který byl přijat se slovy, že přicházím jako na zvanou. V následném rozhovoru mi byly sděleny současné problémy školy, které souvisí s personálními změnami v pedagogickém sboru. Náš rozhovor byl ukončen a o realizaci mého výzkumu se „vyjednávalo“ v pedagogických kruzích školy. Po několika dnech jsem byla telefonicky informována o možnosti výzkum realizovat, a dokonce ve třídě odpovídající mým

kritériím. Nevyjasněným bodem ovšem zůstala délka mého pobytu ve škole. Ve své prosbě jsem, vzhledem k doporučeným požadavkům pro etnografické šetření, zmínila dobu dva měsíce, s tím, že pouze první týden bych byla ve školní třídě přítomna každý den. Tento časový interval měl být postupně modifikován, podle reakcí pedagogů na mou přítomnost ve vyučování.

Jako výzkumník jsem do školy poprvé vstoupila 11. dubna, kdy jsem se za účelem testování výzkumného nástroje (schéma rozhovoru) dostala do kontaktu s dvěma žáky 6. B.

Vlastní výzkum začal 18. dubna, kdy jsem byla poprvé představena třídní učitelce a v jejím doprovodu jsem se poprvé setkala s žáky 6. A. Ihned první den byla moje výchozí situace poněkud ztížena, protože mě třídní učitel (s jistě dobrým úmyslem) žákům představil jako „paní učitelku“. Byla jsem dána „na starost“ Kamilovi, chlapci, jehož pozice ve třídě se po odchodu spolužáků na gymnázium zhoršila. Díky jeho svědomitosti mu byli z řad chlapců přisuzovány často ambice šplhouna a šprta, z řad dívek byl chápán ve srovnání s ostatními chlapci jako neatraktivní alternativa. Úkolem Kamila bylo uvést mě do každodenního chodu přesunů z jedné třídy do druhé. Další dny jsem do třídy docházela sama, přičemž jsem s termínem své návštěvy vždy seznamovala třídního učitele.

Technikou zúčastněného pozorování jsem ve školní třídě byla přítomna sedm týdnů, přičemž první týden jsem ve škole strávila čtyři dny, následující týdny jsem docházela vždy na jeden den v týdnu. Do školy jsem docházela na celý vyučovací den. S žáky jsem se setkávala většinou již v městské hromadné dopravě, přecházela jsem s nimi do učeben, trávila s nimi přestávky. Ze školních prostor jsem nedocházela do školní jídelny. Během vyučovacích hodin jsem seděla v lavici, většinou uprostřed některé z řad, obklopena žáky. V počátcích svého pozorování jsem si zaznamenávala téměř vše, co jsem byla schopna zaregistrovat a zároveň zaznamenat. Účelem prvních dnů bylo především navázání kontaktu s žáky. První den jsem se osobně představila dvěma třetinám třídy, každému vysvětlila, že nejsem paní učitelka, a nabídla jim neformální způsob vzájemné komunikace. Někteří žáci reagovali ostýchavě a nadále mi vykali, jiní reagovali: „Jó, a fakt vám to nevdá, fakt vám můžeme tykat?“ K střídání neformálního ty s formálním vy docházelo v průběhu celého výzkumu, ve zvýšené míře byla-li jsem ve třídě nepřítomna delší dobu, u některých stydlivějších jedinců přetrvávalo po celou dobu způsobné vykání.

Kromě Kamila, kterému jsem byla „přidělena“, se další osobou školní třídy, se kterou jsem navázala kontakt mezi prvními a která se snažila být mi nápomocná ve změní jmen, stala Soňa, třídní nováček. Pro mě jako pro výzkumníka byli ti dva žáci těmi, kteří mi svými poznámkami a vysvětleními usnadnili nahlédnout do třídního světa a částečně jej pochopit zřejmě ze všech nejvíce. V průběhu výzkumu jsem s těmito dvěma žáky nejčastěji sdílela lavici a zřejmě jsem s nimi navázala nejbližší vztah.

Moje chování ve školní třídě muselo být natolik strategické, aby ve mně učitelé nespárovali rušitele, ale ani evaluátora své práce, a zároveň natolik otevřené

vůči žákům, aby byli ochotni věnovat mi svůj čas a aby svolili nahlédnout do jejich žitého světa. Tuto ambivalenci výstižně dokumentuje nadšení třídního učitele z faktu, že budu ve třídě přítomna i o přestávkách, což mohlo potenciálně znamenat ulehčení práce pro pedagogický dozor. Tuto roli jsem ovšem nepřijala, protože jsem se snažila o co nejadekvátnější zachycení reality a žáky jsem nikdy nenapomínala. Určitou roli mohl hrát také fakt, že s žáky jsme si vzájemně tykali, ale s učitelí byla komunikace vázána formálním vy, stejně jako jsou oslovení žáci. Co se týče zažitých školních principů tykání–vykání, byl vztah mezi mnou a žáky výjimečný. Denní život ve škole probíhá za normálních podmínek v poplatnosti nepsaných norem – žáci učitelům vykaří a učitelé žákům tykaří. Ačkoli je v současné pedagogice zřetelný posun od chápání žáka jako objektu výchovy k žákovi jako subjektu výchovy, nerovnost vzájemného oslovení učitel–žák lze chápat jako jeden z mechanismů, které vymezují roli žáka. Protože jsem nabídla žákům tykání, přesunula jsem se díky neoficiální formě oslovení z úrovně učitel, formální autorita na pozici žák, protože žáci si mezi sebou tykaří. Domnívám se, že vzhledem k předmětu mého výzkumu, bylo vzájemné tykání nezbytným předpokladem pro jeho realizaci.

Ve svých vzpomínkách a poznámkách shledávám tři důležité okamžiky přijetí skupinou školní třídy. Prvním momentem bylo pozitivní přijetí Katkou, nejoblíbenější a také zřejmě nejlivnější dívkou, která dokáže o vhodnosti či nevhodnosti komunikačního partnera přesvědčit velkou část skupiny. Katka byla ihned první den nadšená mojí přítomností ve třídě, což se projevilo přemlouváním při dělení třídy na cizí jazyky. „Pojď se mnou na angličtinu, nechod s nimi!“ Přijetí touto osobou považuji zpětně jako zásadní pro realizaci rozhovorů, ke kterým dala Katka nadšený souhlas jako jedna z prvních. Tímto impulzem pro ostatní mi umožnila alespoň se pokusit získat důvěru většiny školní třídy.

Další moment, který shledávám jako průkazný pro přijetí mé osoby skupinou, byl můj příchod do školy 11. května, kdy jsem byla domluvená na rozhovor s jedním z žáků. Spousta z nich mě obklopila s dotazem, zda přijdu v pondělí. Na mou nic neslibující odpověď, reagovala Lucka následovně: „Já jen, že mám čas na ten rozhovor a chci s Tebou mluvit.“ „Dobře, tak to se můžeme domluvit jako s ostatními po vyučování, počkám tady před šatnou,“ reagovala jsem překvapena takovým přístupem. „A já v úterý,“ vložil se do rozhovoru Štěpán. Při svém odchodu ze školy jsem ještě Štěpána (a také sebe) ujistila: „Takže my se uvidíme v úterý, Štěpáne.“ Štěpán vyhrkl: „Ty víš, že jsem Štěpán?“ „No jasně,“ byla moje odpověď. Tato u žáků nepředpokládaná znalost jejich jmen, hrála očividně v můj prospěch.

Jako třetí důležitý okamžik považuji hromadné focení, které proběhlo 26. května, kdy jsem byla žáky přemlouvána, abych se s nimi také vyfotila na třídní fotografii pro webovou stránku školy.

Stejně nadšení, jako alespoň někteří žáci, nesdíleli ovšem učitelé, ačkoli jsem se při svém pobytu snažila chovat co nejnenápadněji, nezbuzovat pozornost, učitelům neztěžovat jejich práci. Po vzájemném „ofukání se“ mohla být moje

přítomnost ve třídě negativně vnímána například v hodině českého jazyka, kdy jsem byla žáky v mém okolí neustále dotazována: 'Je to takhle správně?' Na dotazy podobného typu, které nevedly k hodnocení jednotlivých žáků, jsem reagovala, případně vysvětlovala chybu v daném úkolu. V průběhu hodiny, vznikly v řadách ne tolik úspěšných žáků následující poznámky: 'No, oni to maj dobrý, když jim Magda radí, já tady chci taky někoho.' Ačkoli tato situace nebyla učitelem žádným způsobem komentována, snažila jsem se eliminovat své reakce na dotazy žáků. V jistých okamžicích jsem jejich dotazy ovšem zodpovídala. Zřejmě jsem podvědomě očekávala, že jestliže já pomohu jim, oni budou ochotnější se mnou později hovořit v plánovaném interview. V tuto chvíli mohlo být moje chování rušivé pro edukační proces. Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem by se vyvíjel vztah výzkumník–žáci, kdybych stála v podstatě na straně školy v zastoupení učitele.

Poněkud zvláště probíhal vztah s třídním učitelem, který se mnou přicházel do kontaktu nejčastěji, a měl tedy přirozeně k mému pobytu zřejmě největší výhody. Po velmi příjemném přijetí, nabídnutí (ovšem neuskutečnění) neformální komunikace, následovaly rozhovory formálnějšího rázu, které se tematicky stále častěji skláněly k poznámkám o plánované délce mého výzkumu, o nevhodnosti mojí přítomnosti ve vyučovacích hodinách. Bylo mi sděleno, že za mojí přítomnosti se žáci údajně nechovají přirozeně, předvádějí se, jsou nesoustředěnější než obvykle. Nejmarkantnější byla tato situace sledována jako součást rivality mezi Kamilem a Štěpánem, kteří spolu často soupeřili ve školních výsledcích. Moje přítomnost údajně tuto rivalitu ještě zvyšovala jen pouhým sezením v lavici s jedním z nich. Rivalitu mezi těmito chlapci jsem si byla vědoma. Co se týče ostatních poznámek, nejsem schopna tuto skutečnost potvrdit, či vyvrátit, neboť nemám zkušenost s chováním žáků za 'normálního provozu'. Stejně téma jsem konzultovala s dalšími dvěma učiteli, do jejichž hodin jsem docházela, a tato domněnka mi byla vyvrácena. Situace se vyhroutil 2. června, kdy byl Kamil napomenut třídním učitelem: 'Víš co, buď se zklidníš, nebo budu muset poprosit paní učitelku, aby k nám nedocházela, a nebude moct dokončit svou práci.' Třídního učitele jsem požádala o rozhovor, celou situaci jsme si vyjasnili. Přesto jsem byla při své další návštěvě školy, tj. 5. června, zástupkyní ředitele požádána, abych školu více nenavštěvovala s odůvodněním, že doba mého pobytu na škole se zdá učitelům již příliš dlouhá. Protože jsem nechtěla vzájemné vztahy ještě více vyhroutil, nesnažila jsem se nikoho přesvědčovat o nezbytnosti dalšího pobytu ve škole. Na můj dotaz mi bylo dovoleno, abych se s žáky setkávala nadále za účelem realizace naplánovaných rozhovorů v době po vyučování. Ačkoli byla koordinace těchto rozhovorů poněkud složitější, než když jsem se s žáky setkávala také během vyučování ve škole, podařilo se mi shromáždit ještě podnětné materiály. S žáky i s třídním učitelem jsem se velmi příjemným způsobem rozloučila v jednom z posledních dnů školního roku."

Zdroj: Dvořáková, 2006

Z uvedeného příkladu je zjevné, že vstup do terénu představuje v kvalitativním výzkumu jeden z klíčových metodologických problémů – hraje se zde o to, jak silná data nám bude dovoleno získat. Konkrétní chování výzkumníka přitom vždy nabývá mnohem jemnějších nuancí, než je možné popsat prostřednictvím rozlišení uvedeného v tabulce 3.1. Výzkumník může být svými lidmi, které chce zkoumat, vnímán jako přítel, nebo naopak jako špion. Jako expert na jev, který sleduje, nebo naopak jako úplný laik. V pedagogickém výzkumu může docházet ke ztotožnění výzkumnické role s rolí učitele (především v těch případech, kdy akademik používá jako výzkumnou populaci své vlastní studenty).

Příklad z výzkumu 3.21

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak středoškolsí studenti vnímají různé způsoby opravy písemných prací se výzkumnice rozhodla pořádat hloubkové rozhovory ve třídě, kde dříve sama vyučovala. V následujícím úryvku je zřejmé, jak respondent zvažuje rizika, která by pro něj mohla vyplývat z otevřenosti k někomu, kdo je svým způsobem součástí pedagogického sboru.

Tazatelka: „Ale toto je součástí mojej úlohy a snáď aj práce, takže moja školi- telka to určite bude čítať, ale ona ňa vôbec nepozná a nepíšem tvoje meno, ale prezývku. A veď sa už poznáme dosť dlho na to, aby sme si dôverovali, nie?“

Respondent: „No, hej. Len vieš, že toto je koncentrák (prezývka školy pre jej silnú disciplínu a náročnosť). Keby pani zástupkyňa zistila, že práce píšeme doma, tak by asi nebolo dobre. A keďže ňa poznám, viem, že si dosť akčná.“

Tazatelka: „Ako to myslíš?“

Respondent: „No keď nie je niečo tak ako má byť, hneď to riešiš, aby sa to napravilo.“

Tazatelka: „Aha, no v tom máš pravdu, takže teraz ti sľubujem, že to nebudem riešiť nech mi povieš čokoľvek a ostane to len medzi nami a mojou úlohou.“

Respondent: (smích)

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

3.6 Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili zevrubně probrat hlavní rozhodnutí, která musí výzkumník na počátku svého výzkumného projektu učinit ze dvou základních důvodů: jednak musí sepsat plán svého výzkumu přijatelný pro externí posuzovatele, jednak musí sám pro sebe vytyčit cestu, jakou se bude