

zovněl pomocí výběru položek a dotazníku. Houbkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu (Lofland, 1971, cit. podle Patton, 2002).

Za hlavní dva typy houbkového rozhovoru můžeme označit **polostrukturovaný rozhovor** (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek) a **nestrukturovaný** nebo i narativní rozhovor (může být založen jen na jedné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem). Kromě polostrukturovaného rozhovoru, který se používá například v případové studii a zakovné terapii, a narativního rozhovoru, který se používá v biografickém designu, existuje několik specifických typů, které se liší zaměřením a designem. Jmenujme alespoň rozhovor v rámci akčního výzkumu, evaluace či tvorivý rozhovor (*creative interview*).<sup>22</sup>

Zkušený tazatel je také zkušeným pozorovatelem, schopným číst i neverbální sdělení, citlivým k prostředí rozhovoru a ke svému vztahu s účastníkem zkoumaní. Stejně tak pozorovatel často potřebuje dovednosti k rozhovoru, protože během práce v terénu je nucen dotazovat se na mnoho otázek, faktorů a formálních. Porozumění pozorování a rozhovoru jako provázaným technickým kvalitativního výzkumu je základním krokem k uvědomění si podstaty tohoto typu zkoumání.

Houbkový rozhovor se neshlédá pouze ze dvou částí, z rozhovoru a přepsání. Celý proces získání dat prostřednictvím této metody sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepsání rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy. Následující pasáže by měly čtenáře tímto procesem provést.

### 5.2.1 Vztah ke skutečnosti

Existují dva základní přístupy ke skutečnosti pomocí interview. První nazývá hlízí rozhovor jako **zdroj dat o skutečnosti**, což znamená že cílem interview je získat informace o „jine skutečnosti“, která stojí mimo pole tazatele. Druhým typem je **rozhovor jako spolupráce** tazatele a respondentů. V tomto případě jsou reflektivní kritiky na první typ rozhovoru, které namítaly, že každým rozhovorem je interakce mezi (minimálně) dvěma subjekty. Spolupráce obou

<sup>22</sup> Kreativní dílo připadá tazateli, který by měl tvořit v zprávu zkoumaní houbkové zážitky a tak poznat, kdo se skrývá za respondentem, kdo je ten pravý subjekt. Subjekt je spíše pasivní, da se říci, že jen reaguje na tvorivé podněty tvořivého výzkumníka (Doughan, 1985, cit. podle Garbman, Holstein, 2001).

### Příklad z výzkumu 5.1.8

Tazatel: „Rád bych se vrátil k těm dvěma hodinám, co jsem viděl večera. Hlavně samozřejmě jen jedna z možných zpěných vazeb pro vás jako učitele. Jaké další informace jsou pro vás důležité?“  
Utehl Michal: „Tak člověk má zpěnou vazbu, to jsou takové nejrůznější zpěny vazby. Už jenom to, že člověk vidí, že děcka ho pozdraví na chodbě. A ono pozdraví a pozdraví je rozdílné. Já jsem na těch hodinách veselé, protože ty hodiny zrovna byly bez problémů. Samozřejmě že se někdy stane, že nejsem veselé. Šatím se to v sobě brzdím, aby těch hodin, kdy nejsem veselé... a někdy se mi stane, že i zvýším hlas, tak to je taková má prohra. Říkám si, že to šlo zafitit nějakým jiným způsobem. Ony jsou i takové hodiny samozřejmě. To, že to tak vycházelo na té hodině, kde jste byl, tak pěkně veselé, to byla zrovna náhoda.“  
Zdroj: Švaříček, nepublikováno

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

## 5.2 Houbkový rozhovor

Roman Švaříček

Rozhovor je nejnáslednější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení houbkový rozhovor (*in-depth interview*), jež můžeme dehnovat jako nestandardizované dotazování jed- noho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.<sup>21</sup> Kvale (1996, s. 5–6) dehnuje houbkový rozhovor jako metodu, „jejímž účelem je získat vyčerpávající světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů“. Prostřednictvím houbkového rozhovoru jsou tedy zkoumaní členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejně pochopení jedním udlostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled ome-

<sup>21</sup> O rozhovoru s více účastníky pojednává kapitola 5.3.

stan vede k tomu, že jsou jímak kladeny otázky a že vědec se zapojuje svými názory do rozhovoru (Cubritium, Holstein, 2001). Je to spolupráce dvou lidí na tvorbě významu, a proto Rubimová a Rubin (2005) zdůrazňují cihlive vedení rozhovoru (*responsive interviewing*). Dotazovaný a tazatel jsou lidské bytosti, říkájí dále, nikoli nahraňvací zařízení, a proto jejich vztah nutně vzbu-

zuje etické otázky a s tím spojeně závazky pro badatele (viz podkap. 2.4).

S otázkou interakce souvisí debaty o neutralitě. Viceméně panuje shoda, že nelze uskutečnit neutrální rozhovor (Denscombe, 1995; Cohen, 2000).

Být neutrální je nemožné, protože si badatel vyběrá téma, otázky a účastníky výzkumu podle svého zájmu, cílů výzkumu a možnosti. Vědec je aktivním účastněm procesu, vede rozhovor, pokládá otázky a v dobřých případech také rozhovor ukončuje.

Pro vysvětlení podstaty rozhovoru a zejména vztahu badatele ke skutečnosti a k účastníkům výzkumu najdeme několik zajímavých metafor: Kvale (1996) ve své knize o rozhovorech vysvětluje metaforu **horníka**, který bud

hledá fakta, která by kvantifikovala, nebo pátrá po ztrátu nějaké podstaty. Metafora tedy ukazuje respondenta jako pasivní subjekt, v němž drtíma určitý vztahový státek a pouze výsádkou badatele je tuto vztácnost objevit. Metafora

**zastavatele** popisuje výzkumníka jako pouťníka, který svoje zážitky z cesty bude vypřávéť po příjezdu domů. Cestovatel prochází neznámou krajinou a pokračá její obvyklé, občas se zastavuje u zajímavých míst a rozpráví o různých tématech. Svoje zážitky po návratu domů převypřávi ve formě příběhu krajanům.

Kvalitativní výzkumníci mají poměrně velmi rádi metafory, příběhy, příběhy

z výprávě. Zda však výzkumníkovi odpovídá více metafory úspěšného horníka z uhlého dolu, nebo vzletnější obraz cestovatele (nikoli turisty) putujícího s bochníkem chleba a syrem, můžeme posuzovat jen se zřetelem na konkrétní výzkumy. Rozhodně však můžeme říci, že v kvalitativním přístup

byla píle opuštna pozice neutrálního badatele.

## 5.2.2 Příprava rozhovoru

Vení to síce objevně tvzení, ale není nic horšího pro kvalitu získaných dat, než se na rozhovor nepřipravit. Polostrukturovaný rozhovor neznamená, že nás vždy napadne, na co se máme ptát, a tak není třeba se na interview nijak připravovat, protože o tématu máme nacteno, a že jsme upovídáni nám říkají už od mateřské školy.

Zaprvé by se měl badatel vybavit teoretickou znalostí zkoumaného programu (SVP), měl by si zjistit specifika dané školy. Například se účastní stáť, že učitel bude hovořit o tom, jak zásadní pro tvorbu SVP jsou podle tří principy Zdravé školy. Výzkumník, který se specializuje pouze na tři Rámcový vzdělávací program, by se neměl nechat zaskočit podobnou informací.

Zadruhé by příprava rozhovoru měla vést k tomu, že si badatel vytvoří schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky, a ke každému tématu několik otázek, jak by se na danou skutečnost mohlo přivést. Témata pro rozhovor pocházejí z několika zdrojů, zejména však z odborné literatury, pozorování a z analyzy dokumentů.

V následující ukázce je vidět, jak sám tazatel nemá příliš jasno v zájmuích termínech a jak klást otázky, takže ve výsledku učitel odpovídá přímo na jinou otázku.

### Příklad z výzkumu 5.2.1

Tazatel: "A teď něco jiného. Můžeš o nějakém žákovi ve třídě říci, že má nějakou velkou představivost?"  
Učitelka Eva: "Přistorovou představivost, nebo fantazii? Ve vztahu k příběhu nebo k matematickým veličinám? Geometrická, nebo mapy?"  
T: "Co se týče například řešení problémů..."  
Eva: "Takže sociální jednání..."  
T: "Co může být třeba důležité při učení, samostatném učení..."  
Eva: "...ano, jsou děti, které se samostatněji učí, které se učí strukturovaně... co se dobře odhadnou."  
Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

## 5.2.3 Řízení rozhovoru a typy otázek

Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek. Hlubokový rozhovor je výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka, ale nelze si romanticky myslet, že se jedná o rovnocenný vztah totožný s konverzací dvou dobrých přátel u kávy (Johnson, 2001). Charakteristickou hloubkového rozhovoru je výzkumníci je nesoimrtností. Na jedné straně je výzkumník, který přechází do jiného prostředí, aby provedl výzkum, zatímco účastník rozhovoru je už od mateřské školy.

tohu řeči je ukázkově vidět v rozhovorech tehdy, když si výzkumník a účastník vymění role, jak je vidět v následujícím příkladu:

#### Příklad z výzkumu 5.2.2

Dita, učitelka základní školy, druhý stupeň: „Já jsem byla od sedmé třídy rozhodnutá, že se stanu učitelkou. A vy studujete co?“  
Tazatel: „Pedagogiku. Vystudovali jsem pedagogiku a filozofii a teď děláme doktorát ve studiu v oboru pedagogika v Mafině.“  
Dita: „Ta pedagogika je stejně pěkná pavěda.“  
T: „Kika se to. Já si myslím, že je tu nějaká zvláštní propast mezi teorií a praxí. Ty dva řábory se nechceš domluvit a je to možná ke škodě obou dvou. Mně hlavně přijde, že mluví úplně jiným jazykem.“  
Dita: „Jak jiným jazykem?“  
Zdroj: Švarčík, nepublikováno

Výzkumník má tedy do značné míry odlišnou roli od role dotazovaného. Vědě rozhovor, vyběr otázek a také rozhovor v ideálním případě ukončuje. Vyběr otázek se liší podle typu designu, podle výzkumného záměru, ale také podle průběhu rozhovoru. Délka jednoho hloubkového rozhovoru bývá zpravidla hodinu, hodinu a půl. Uvodní fáze trvá 10–20 minut, hlavní fáze 30–40 minut a fáze ukončovací bývá nejmenší 5–10 minut. Délka rozhovoru s žákem na základní škole by neměla přesáhnout 30 minut (viz například Lankšear, Knoblova, 2004). Podvejme se nejprve, jak vypadají ústřední typy otázek v hloubkovém rozhovoru.

#### Uvodní otázky

Uvodní otázky mají svoje místo v každém rozhovoru. Na začátku rozhovoru s účastníkem výzkumu se ještě navíc odehrává představení výzkumníka a jeho projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k participaci na výzkumu a případně požádání o souhlas rozhovor nahrávat. Nejvhodnější je to provést v následujícím pořadí: dotázat se na participaci k výzkumu, na povolení zaznamenávat, poté zapnout diktafon a obě otázky položit znovu. Takto zůstane badatelé zaznamenaný souhlas jedince s účastí na daném výzkumu.

Po představení výzkumu by měly následovat úvodní otázky, které mají navodit spontánní vyprávění účastníka rozhovoru. Úvodní otázky by měly být jednoduché a měly by dávat najve empatii s účastníkem.

**Příklad z výzkumu 5.2.3**  
„Jako ředitel školy máte určitě mnoho povinností. Zbývá ředitelům čas na vřeky?“  
„Stěpáne, to je zajímavá kresba a paní učitelce se líbil hlavně tvůj vyběr barev.“  
Když jsi ji maloval, myslíš si na to, jak ji pojmenuješ?“  
„Mohl byste popsat svoji zkušenost s...?“  
„Mohl byste mi říci o...?“  
Zdroj: Švarčík, nepublikováno

Uvodní otázky mohou být syčeny také pozorováním, což je velmi vhodná a doporučovaná kombinace: nejdirectně pozorování, poté rozhovor.

#### Příklad z výzkumu 5.2.4

Například pokud bychom provedli výzkum, jakým způsobem žáci reagují na otevřené otázky v jazykovém vzdělávání a jakým způsobem to odpovídá zájmu učitelů, mohli bychom nejprve sledovanou hodinu zaznamenat na videokameru. Poté bychom provedli analýzu odpovědí (otevřených otázek) a posléze se v rozhovoru s učitelem dotazoval na to, jaký cíl sledoval položením konkrétní otázky a jak hodnotil splnění tohoto cíle. Mohli bychom také rozhovor s učitelem spojit se sledováním videozáznamu, nebo udělat rozhovor se žákem a ptát se, jak vnímají otevřené otázky.  
Zdroj: Švarčík, nepublikováno

Hlavní otázky jsou patřičně rozhořeny, jelikož nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech tvrdících jádro výzkumu. Hlavní otázky překládají tématu z vědeckého jazyka do běžné řeči, aby jim respondent rozuměl a mohl abstrahovat a shrnout, aby na ni mohl jedinec odpovědět. Výzkumník přičichá na rozhovor a již vytvořenými hlavními otázkami, které získal studiem problémů v knihách, článkách, z předchozích rozhovorů, z pozorování apod. Hlavní otázky musí být pečlivě konstruovány s ohledem na to, aby neomezovaly nebo nepřetvářovaly odpovědi a zároveň aby pokrývaly zájem výzkumu. Cílem je povzbudit jedince, aby hovořil o svých zážitcích, dojmech a přesečcích, spíše než aby podával „správné odpovědi“, tedy odpovědi v souladu s názorem vedent organizace nebo odpovědi v souladu s odbornými publikacemi. Hlavní otázky by měly mít deskriptivní podobu, protože se jimak může stát, že dotazovaný by na otázky odpovídal velice spekulativně. Důležitě je s odpovědi dotazovaného jedince nakládat odpovídajícím způsobem. Například když se jedinec zeptáme, proč jednal takovým a takovým způsobem.

dem, nelze jeho odpověď použít ve výzkumné zprávě takto: „Jedinec jednal proto a proto“, ale musíme napsat: „Jedinec říká, či jedinec vyjadřuje svůj názor, že jednal proto a proto.“

V některých výzkumech se potom stane, že odpovídi na otázky *Proč?* výzkumník neinterpretuje a jen je přepíše do výzkumné zprávy, protože vlastně přišel na odpověď před – na to mu odpověděl hloubkovým rozhovorem. Nechceme tímto říci, že by otázky *Proč?* v hloubkovém rozhovoru vůbec neměly být, ale chceme říci, že hlavními aktérem, kdo odpovídá na tuto otázku, je **badatel**. Ten na ni může odpovědět teprve po důkladné analýze dat, která jsou bohatá na deskriptivní informace. A na otázku *Proč?* respondenti zpravidla neodpovídají s detailními, deskriptivními informacemi. Podstatnější je tedy zabývat se otázkami *Co?* (např. co považuje učitel za nejlepší na učitelské profesi) a *jak?* (např. jak učitel prožíval první rok své profesní dráhy).

Důležité by se měl výzkumník vyvarovat **sugestivní podoby hlavních otázek**. Podívejme se na sadu nevhodných sugestivních a nekonkrétních otázek v následujícím příkladu.

**Příklad z výzkumu 5.2.5**

1. Co vás napadne nebo jaká je vaše první reakce, když se dozvíte o novém/dalším kurzu/školení? Proč se kurzu/školení účastníte a proč účast na nich odmítáte?
2. Jak vnímáte své vzdělávací potřeby, tj. v čem byste se potřeboval zlepšit, v čem cílíte rezervy?
3. Znáte požadavky na vaši pracovní pozici? Do jaké míry je podle vás naplněný?
4. Jaké jsou podle vás důvody pro organizování kurzů/školení?
5. Jak vnímáte možnosti kariérního postupu v souvislosti se vzděláváním?
6. Do jaké míry využíváte nové poznatky z kurzů/školení v práci?

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Všude uvedené otázky často uvádějí dotazovaného do situace, že si nedokáže konkrétně představit, co se jimi myslí, a proto zpravidla odpovídá tak, jak si tenazetel přeje slyšet, nebo jak by si nadřizování přál, aby odpovídal. Mnoho odborníků upozorňuje na to, že umyšlené lhání respondenta je velmi málo pravděpodobné (Kvale, 1996) a v dobrém kvalitativním výzkumu snádhodnabilné (Rubin, Rubinová, 2005). Mnohem běžnější je zkreslení významu výzkumníka.

Podívejme se, jak se tyto otázky dají přeformulovat a zbatit sugestivnosti:

**Přepřecované otázky z předchozího příkladu 5.2.5**

1. Jak se dozvíte o novém školení? (Ze předpokládá, že při popisování situace respondent popíše svůj pohled.)
2. Jak si vybíte z nabídky kurzů? (Předpokládá, že se účastní aspoň jednoho kurzu, pokud ne, dozvíme se to.)
3. Kdybyste si měl vymyslet školení či kurz sám, jak by vypadal?
4. Jsou na pozici, kterou vykonáváte, kadenny zaměstnavatelem požadavky na zvýšení kvalifikace?
5. Existuje ve vaší firmě souvislost mezi zvýšením vzdělání a postupestem v kariéře?
6. Kdybyste se měl zamyslet a popsat mi, k čemu jsou vám užitečné kurzy pro práci?

Nelze tvrdit, že sugestivní otázky do hloubkového rozhovoru nepatří. ejíto místo však není v prvních minutách rozhovoru, ale většinou až ke konci rozhovoru, kdy také mohou nabývat podoby **konfrontačních otázek**: *Nikoli je vám vášim zájmem je vychovávat nové učitele, ale při rozhovoru s vaší kolegyní jste opáčný dojem? Jejích cílem je vyprovokovat dotazovaného jedince k odhalení „masky“ a ke sdělení nikoli jen banalit a otepaných frází.*

Hlavní otázky rozhovoru vycházejí z hlavní výzkumné otázky a ze specifických výzkumných otázek stanovených na začátku výzkumu. Příkladem vytváření schématu polostrukturnovaného rozhovoru je **pyramidový model** (Wengraf, 2001), kde je základní výzkumná otázka (ZVO) nejprve rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO) a tyto specifické otázky jsou potom dále rozloženy do otázek tazatelských (TO). Přitom mezi útrovnými specifickými výzkumnými otázkami dochází k „přepínání“ úrovním a běžným hovorovým jazykem.

**Příklad z výzkumu 5.2.6**

Následující ukázka pochází z výzkumu, jehož cílem bylo prozkoumat podmíně socializace dětského televizního diváctví v rodinách předškolních dětí (ve věku 3–6 let). Graduačně sestavený výzkumný vzorek zahrnoval 17 dětí předškolních. Ukázka rozpracovává příklad z výzkumu uvedený položením 3.10.

**Schéma polostrukturnovaného rozhovoru**

- (ZVO) Jakým způsobem je socializováno dětské televizní diváctví v rodinách předškoláků?
- (SVO1) Jaké jsou divácké zvyklosti dítěte?
- (TO1) Kolik času stráví vaše dítě průměrně u obrazovky, na co se dívá?
- (TO2) Jaké jsou jeho oblíbené pořady, na co se naopak dívá nečce?
- (TO3) Zkusíte vymenovat, na co se dítě dívá v televizi večera.



- (SVO2) Jaké jsou divácké zvyklosti ostatních členů rodiny?
- (TO4) Na co divíte v televizi vy / váš muž / sourozenci dítěte.
- (SVO5) Kdy během dne televize běží a kdy je vypnutá?
- (SVO3) V jakém prostředí a v kontextu jakých rodinných aktivit se dětské sledování televize odehrává?
- (TO6) Kolik máte doma televizorů, videopřehrávačů nebo počítačů, na kterých se dá používat televize či video. Kde jsou umístěny?
- (TO7) Divá se dítě na televizi nebo video nečastěji samo, nebo s někým dalším? S kým?
- (TO8) Mluví při tom spolu, věnují se nějakým dalším činnostem?
- (TO9) Co děláte v době, kdy se dítě divá na televizi?
- (SVO4) Jaké názory a postoje vyjadřují rodiče ohledně dětského sledování televize?
- (TO10) Co myslíte, že dětem sledování televize přináší?
- (TO11) Myslíte si, že sledování televize může být dětem v něčem prospěšné?
- (TO12) Může být dětem naopak nějakým způsobem škodlivé?
- (TO13) Zkuste říci, jak moc se vaše dítě divá na televizi – hodně, nebo málo?
- (TO14) Jak byste svému dítěti odpověděla na otázku: "Co je to televize?"
- (SVO5) Jakými vychovnými technikami se rodiče snaží dětské sledování televize a jeho efekty ovlivňovat?
- (TO15) Máte přesný přehled o tom, na co a kdy se dítě divá?
- (TO16) Má dítě v souvislosti s televizí (videem) nějaká pravidla? Může se divat, na co chce?
- (TO17) Smlí dítě televizi samo zapnout?
- (TO18) Mluví s vámi dítě o tom, co vidělo v televizi?
- (TO19) Vysvětlujete, čemu nerozumělo, komentujete, uvádíte něco na pravou míru? Jak často se tak děje?
- (TO20) Doporučujete mu nějaké pořady? Jaké?
- (TO21) Používáte někdy televizi (video) jako nástroj nějakých výchovných opatření (např. zakáz televize jako trest)?
- (TO22) Měla jste kvůli televizi (video) s dítětem nějaký konflikt? Jaký?
- (TO23) Co by vaše dítě mělo vědět o televizi?

Zdroj: Šedová, 2007b

Ve zkrácené verzi, účelem přípravy je udělat si jasno v tom, na co se chce ptát a proč se na to chce ptát. Pokud si připravíme schéma jako v předchozím příkladu, ještě to neznáme, že se dramaturgie rozhovoru musí držet pořadí otázek. V předchozím příkladu bylo důležité vytvořit si představu o počtu a rozmištnutí leviží (TO6) a základních diváckých zvyklostech (TO1, TO2, TO3). Následující otázky pak mohou navazovat na nově objevená, začínava

téma a podoba otázek se také do značné míry odlišuje (některé lze vypustit, jiné klást opakovaně).  
 Na každé interview by si měl badatel připravit limitovaný počet hlavních otázek. Zkusent badatelé si většinou připraví kolem dvaceti a většinou očekávají, že se nezeptají na všechny. Pokud si výzkumník připraví málo otázek, může se stát, že se některé otázky nebudou hodit a interview skončí. Lanckšien a Knoblová (2004) upozorňují, aby byl tazatel pečlivý a obezřetný v kládemu otázek: *Klademe tuž otázku různým účastníkům? Kládeme jinou otázku? Jak tento otázkám účastníci rozumí? Důležité je tedy věnovat pozornost otázce společlivosti výzkumu již při přípravě a vedení rozhovoru.*

### Navazující otázky

Na komentáře a vyprávění účastníka výzkumu jsou namířeny **navazující otázky**. Badatel se při kládemu hlavních otázek snaží pochopit význam řečeného a klade jedinci dodatečné otázky, které jsou zaměřeny na **specifická** témata a myšlenky. Navazující otázky jsou zásadní pro získání hloubky, detailu a jemných rozdílů.

Nelze však používat navazující otázky na každé zájmové téma. **Rozhovor** by se tak značně časově natáhl a ztratil by své zaměření. **Doporučuje se** klást navazující otázky na témata, jež jsou nejvíce důležité pro **dotazovaného** jedince, a na témata, která jsou v souladu s výzkumnou otázkou. Klást otázky na zdlouhavost, které jsou nejasné, matoucí, které vedou k **myšlenkám** a jevům, jež nebyly očekávány na začátku výzkumu. Zároveň také **k tématu**, která vedou rozhovor novým směrem a mohou pozměňovat **pochopení** výzkumného zájmu.

S navazujícími otázkami mají obtíže zejména začínající badatelé, protože je pro ně poměrně náročné zároveň klást hlavní otázky, sledovat **význam** řečeného a vymýšlet navazující otázky. Z toho důvodu je běžné, že **začínající** badatel provede ještě druhé interview s daným respondentem a **klade mu** dodatečné, navazující otázky.

### Neprimé otázky

Neprimé otázky mají podobu projektivních otázek a jsou velmi **obtěžné** interpretovatelné. Poskytnutí však projektci účastníka rozhovoru do jiné **role**, což může vyhovdat o této jiné roli a jiných lidch, ale současně to může **muž** vypovídat o respondentovi.

Úkazka pochází z výzkumu životních příběhů žáků na druhém stupni základní školy.  
 „Pokus se popsat běžný den ve škole. Možetš třeba začít od ranního vstávání a popis mi všechno, co ve škole běžně děláš. Klidně mi vyprávěj úplně o všem, co tě napadne. Zařímá mě totiž úplně všechno, co se děje ve škole.“  
 Zdroj: Švarčík, nepublikováno

**Příklad nepřímých otázek 5.2.7**

**Dynamické otázky**  
 Dynamické otázky jsou takové otázky, které udržují vzájemnou interakci během rozhovoru mezi badatelem a účastníkem. Jejich cílem je udržet tok téci a stimulovat respondenta ve vyprávění. Každý rozhovor je malá drama s příběhem. Kvale (1996) doporučuje udělat si dvoji sadu dotazů během přípravy rozhovoru: otázky věnující se tématu a dynamické otázky. Účelem dynamických otázek je také snížit emocionální napětí vzniklé při rozhovoru. Například při výzkumu práce vychovatelů na základní škole je pravděpodobné, že se poradci rozovídají o emocionálně vypjatých okamžicích této profese. Badatel by měl být schopen rovinu rozhovoru zase napak odlehčit méně zainteresovanými otázkami.

**Ukončovací otázky**  
 Ukončovací otázky jsou nejdínou součástí každého hloubkového rozhovoru. Uzávěrání rozhovoru by nemělo probíhat ve spěchu, ani by jej badatel se nechat zmatl pocitem úspěšně provedeného rozhovoru. Jeho úspěšnost totiž sám výzkumník pozná teprve po několika dnech, a to při analýze a interpretaci dat.

**Příklad ukončovacích otázek 5.2.8**

Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?  
 Chěl/a byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?  
 Chěl/a byste se na něco zeptat vy?

Postouhat intimit detaily života jímého člověka je strhující a částečně navyková zkušenost. A to nejen pro badatele. Účastníci (nejen) dlouhodobějšího výzkumu se mohou cítit podvedeni, protože si zvykli na určitý druh zpovědi, na přátelský vztah s jedním člověkem a oboje nahlé končí (i po jednom rozhovoru mohou mít účastníci pocit, že se z nich stali přátelé). Specifická

**5.2.4 Účel otevřených otázek**

Úkolem kvalitativního badatele je poskytnout rámec, ve kterém mohou respondenti podat vysvětlující přístup, což umožní otevřené otázky. Výzkumník by tedy neměl přicházet do terénu s teoretí, kteréby mu zabraňily popsat výsek reality odpovídajícím způsobem (aby data neupravoval podle své teorie). Ovšem jisté ovlivnění předchozími teoretími se stává zdrojem teoretické citlivosti (Strauss, Corbinová, 1999; Ezzy, 2002).

„Povězte mi něco o vašem setkávání s mladšími generacemi (s dětmi a dospívajícími).“  
 „Podobně štoubovité nosil jejich rozvíjení, ale respondenti tímto otázkám nerozuměli a odpovídali jen velmi stručně.“  
 Otázky v následujícím příkladu obsahově kryjí výzkumnou otázku. (Jak vnímají senioři život v pobytových zařízeních své vztahy s mladšími generacemi a možnosti jejich rozvíjení, ale respondenti tímto otázkám nerozuměli a odpovídali podobně štoubovité.

**Příklad z výzkumu 5.2.9**

„Otázky pokyřvající životní dráhu jedince byvařtí mnohdy pokládány v cizím nologickém pořadí. Oproti tomu například otázky hloubkového rozhovoru s použitím metody zakotvené teorie se na první pohled více věnují identifikaci a následně určitého jedání. Co však mají otevřené otázky společné s tím, že se snaží přirozeně stimulovat účastníka rozhovoru k vyprávění, a to způsobem připomínajícím obyčejnou rozhovnu dvou lidí. Zejména zatímco badatel se snaží být natolik politicky korektní, zdvořilí a slušní, a z dotazů nemít příliš rozumět.“

„Otázky pokyřvající životní dráhu jedince byvařtí mnohdy pokládány v cizím nologickém pořadí. Oproti tomu například otázky hloubkového rozhovoru s použitím metody zakotvené teorie se na první pohled více věnují identifikaci a následně určitého jedání. Co však mají otevřené otázky společné s tím, že se snaží přirozeně stimulovat účastníka rozhovoru k vyprávění, a to způsobem připomínajícím obyčejnou rozhovnu dvou lidí. Zejména zatímco badatel se snaží být natolik politicky korektní, zdvořilí a slušní, a z dotazů nemít příliš rozumět.“

„Otázky pokyřvající životní dráhu jedince byvařtí mnohdy pokládány v cizím nologickém pořadí. Oproti tomu například otázky hloubkového rozhovoru s použitím metody zakotvené teorie se na první pohled více věnují identifikaci a následně určitého jedání. Co však mají otevřené otázky společné s tím, že se snaží přirozeně stimulovat účastníka rozhovoru k vyprávění, a to způsobem připomínajícím obyčejnou rozhovnu dvou lidí. Zejména zatímco badatel se snaží být natolik politicky korektní, zdvořilí a slušní, a z dotazů nemít příliš rozumět.“

"Jak se budou podle vás vyvíjet vaše vztahy s mladšími generacemi v následu-  
jících letech?"

"Jaké jsou podle vás možnosti seniorů seikat se s mladšími generacemi?"

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

## 5.2.5 Charakter odpovědi v rozhovoru

Každý badatel hledá dobře odpovědi, které by se daly charakterizovat hloub-  
kou, detailností, jasností, jemností a bohatostí.<sup>58</sup> Kvalita (1996) k problému  
přistupuje jinak a snaží se určit základní charakteristiky dobrého tazatele.  
Ten by měl znát situaci, klást jasné otázky, být citlivý, otevřený, kritický  
a řídit rozhovor. Podle Stakeho (1995) k tomu musíme ještě přidat že by měl  
brát v úvahu etické dimenze výzkumu. Podívejme se nyní, o co by měl při  
rozhovoru badatel usilovat.

### Hloubka a detail

Hloubka a detail v odpovědích se částečně překrývají, ale v zásadě jsou  
odlišné. Hledání detailu znamená hledání porozumění za polozáškami v návrhu  
rozhovoru, za jednoduchými odpověďmi. Když například učitel při rozho-  
vorní řečce, že má nejráději tvořitivé žáky, zajímá nás, co je pro něj tvořivost.  
Můžeme se ho zeptat "Co pro vás znamená tvořivý žák?" nebo "jak se tvořiví  
žáci odlišují od ostatních žáků ve třídě?" Pomocí takového "dopřívání se"  
na upřesnění významu badatel nabírá dotazovaného, aby sdělil to specifické,  
které badatelí umožní pochopit jednaní zkoumaného jedince. Objevují se  
tak věci, které by se mohly zdát nevýznamné, ale pro daného respondenta  
důležité jsou.

Při tazání se na hloubku se dostáváme za povrchní interpretací takovým  
způsobem, aby bylo možné jednotlivé střípky informací poskládat do celého  
obrazu. Pro zjištění hloubky se badatel neváže jenom na to, aby respondent  
dlouhé hodiny odpovídal na dané téma. Musíme skloubit cíl výzkumu, naše  
teoretické znalosti tématu s pochopením daného jevu účastníkem. Zúčastnětí  
badatelé zapomínají, že toto je právě polostrukturovanost či flexibilita roz-  
hovoru v kvalitativním výzkumu, a následně se drží svých připravených  
otázek.

<sup>58</sup> Charakteristik je celá řada, proto zmíníme ty nejčastěji citované. Jedná se o charakteristiky  
navržené Rubinem a Rubinovou (2005).

## Příklad z výzkumu 5.2.10

Představme si, že provádíme výzkum tvořivého procesu na druhém stu-  
pnici pomoci zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů. Během vý-  
zkumu zjistíme, že učitel (rovná účastník) identifikoval jiné tvořivé žáky než  
pomocí Torranceho testu tvořivosti (rovná vědy). Násim úkolem (i-  
badatele) je zjistit, jaké jsou důvody toho, že učitel neidentifikuje tv-  
orivé a netvořivé žáky. Cílem je skoubit tyto rovniny natolik, abychom získali de-  
talně odlišnosti a výjimky. "Vy jste říkal, že máte nejráději tvořivé žáky, ale  
jak se díváte na žáky, kteří svojí tvořivostí narušují běh hodiny?" Díky ho-  
ubce a detailu získáváte lepší pochopení celého studovaného jevu (zde tvor-  
ostli).  
Zdroj: Svatček, nepublikováno

### Jasnost

Badatel by měl při hledání hloubky a detailu vybízet respondenta k jas-  
ným a živým odpovědím. Živé příklady nebo historiky umožňují vytv-  
orit si celkový obraz, a to nejenom díky racionálním argumentům, protože  
vypřevněni historiky účastník zpravidla vyjeví také svoje postoje a náz-  
ory. Vypřevněni zabírají nadšeným, nebo zdrcujícím líčením umožňují přib-  
lížit častu velice abstraktní koncepce. Pozorně odná je také druhá rovina histo-  
ricky žive, krátké úseky často zapadají do dalšího příběhu. Badatel  
tak má šanci pokládat otázky na větší a větší kontext slyšeného příběhu. Obt-  
zná je ovšem jasnost odpovědi, protože výzkumník musí být dosti citlivý  
zkoumané téma, aby dokázal přesně porozumět řeči respondenta. Následu-  
jící příklad dokládá, jak není možné dosáhnout jasnosti odpovědi, pokud uč-  
est-  
níkem rozhovoru (zástupci, učitel) jen stěží sami rozumíme.

## Příklad z výzkumu 5.2.11

Tazatel: "Jak se nyní snažíte jako zástupce školy měnit prostředí na celé škole?"  
Zástupce ředitelie ZS: "No, asi i u nás na škole je snaha, dejme tomu, že to r-  
ám ve schránce důvěry, nebo příjdu přímo, nebo třídni učitel přijde, že se  
nějaký problém, nebo že v rámci nějakého předmetu je nespokojenost..."  
Tazatel: "Chci bych se vás zeptat na jednu věc, kterou jste zmiňoval mlt-  
uie. Zmiňoval jste, že každý učitel potřebuje mít dobrý pocit z učení, že potřeb-  
uje, aby mu žáci zařeskali. Jak to poznáte, že vám žáci řeskař?"  
Učitel druhého stupně: "My jsme si je rozmazlili tím tradovaním známek,  
to u nenařočnosti, tolerováním. Oni už se domnívají, že domáci příprava... (pomil-  
ilim a v momentě, kdy je třeba, tak to chci. Oni dneska došli k názoru: s-  
no,

my se doma nemusíme učit, když to zvládneme řady. Ale to se musíme soustředit, to jsou určité pracovní návyky, studijní návyky, a kde jsou?..."  
Zdroj: Svářtek, nepublikováno

## Jemnost a nuance

Jemnost v odpovědi znamená, že udalosti nejsou jenom přímose, nebo nepřímose a výrokky nejsou jenom pravdivé, nebo nepřavdivé. Interpretace reality byla takřka ve všech případech mnohoznačná, ať už pro dotazovaného jedince, nebo jiné účastníky. Dostatečná jemnost či preciznost upřesňuje význam řečeného. Doporučovanou technikou je vyhledání se uzavřeným otázkám a formulováním otázky otevřené natolik, aby umožnila respondentovi vyjádřit svoje názory a předsudky. Například když žák odpoví: "Škola mě ubírá", je pravděpodobně, že některé předměty, spouštěcí nebo jiné nosit ho ve škole baví. Zcela namístě je však zjistit, co znamená, že je škola "ubírá". Jak by popsali, co ho na škole nebaví? Jak by škola mohla více bavit? Hoover zde o škole jako o celku, nebo o konkrétních předmětech? Spadájí mimoškolní aktivity se spouštěčky pod termín škola?

Je nutné pokládat takové otázky, abychom mohli uvádět prokreslenější obráz. Chartazová (2006) na základě svých zkušeností uvádí, že existuje další rovina jemných rozdílů a tu lze nejlépe zachytit během poslechnu nahrávky rozhovoru. Vědecký výzkumník se tak může při poslechu nahrávky soustředit na styl mluvy dotazovaného člověka. Domníváme se však, že usilovat o jemnost a nuanci musí badatel přímo v průběhu rozhovoru.

## Bohatost

Bohatost znamená, že rozhovor obsahuje mnoho různých myšlenek a témat, zvláště takových, které badatel neočekával při začátku výzkumu. Bohatost poměří výzkumníkovi rozlišit komplexnost světa studovaných lidí. Například když učitel druhého stupně zkládá školy vpravě o tom, jaké problémy mají učitelé v šesté třídě se žáky a tyto nesnáze se přenesají do vztahu učitelů na prvním a druhém stupni. Posléze na další dotaz začne učitel popisovat nedávny konflikt mezi jedním učitelem druhého stupně a dvěma učitelkami prvního stupně kvůli úpravě nástěnek, dozvíte se mnohem více, než jste očekávali. Získáte bohatý a detailní popis problematických vztahů mezi učiteli, ale dozvíte se několik nových věcí: jak vzniká konflikt mezi učiteli, jak se takový konflikt řeší, jakým způsobem dobný konflikt může nastatovat řešení dlouhodobějšího, všeobecně známého problému.

## 5.2.6 Obitze při vedení rozhovoru

Vědecký výzkumník se musí sám rozhodnout, s ohledem na výzkumnou otázku, kterým tématům se bude věnovat a kterým nikoli. Všechny uvedené požadavky na charakter odpovědi v rozhovoru by měl badatel zvažovat již při vlastní přípravě na rozhovor.

Začínající výzkumníci mají z metody rozhovoru několik obav, které se nyní pokusíme popsat a ukázat, jak je možné je překonat. Obava některých začínajících badatelů na poli kvalitativního výzkumu by se dala charakterizovat jako strach z toho, že "nic nezjistím". Vedení představenou, že mají na výzkum omezený čas, snaží se zaměřovat na otázky typu *Kolik...? Do jaké míry...?* Jako by se obávali, že nebudou moci svoje závěry doložit, protože nic nezjistí. Tato tendence se projevuje již při plánování výzkumu, ale zřetelně je cítelná při přípravě otázek dlouhodobého rozhovoru.

### Příklad z výzkumu 5.2.12

Následující otázky pocházely z výzkumu informací o komunikačních technologiích, jako prostředku v jazykové přípravě vysokoškolských studentů. Členné výzkumu bylo zaprvé zjištěno, jaké postoje zaujímají studenti k využívání ICT, a zadruhé jak ICT reálně využívají při studiu cizích jazyků. Obava, že výzkumník nic nezjistí, je vedla k tomu, že se soustředil vyhradně na druhý cíl výzkumu, což lze vidět na otázkách kladejších studentům:

"Do jaké míry využíváte nové poznanky ze školní v práci?"  
"Jaký máte vztah ke studiu anglického jazyka?"  
"Kolik hodin denně studujete?"  
"Jaký máte vztah k informačním a komunikačním technologiím?"  
"Kolik hodin denně používáte počítač ve vyuce?"  
Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Další obava pramení z toho, že badatel "nezjistí všechno", co by si předstíval. Do značné míry je to způsobeno tím, že začínající badatel není schopen odhadnout, jak dlouho bude rozhovor trvat a nakolik se mu podaří odpovědět na hlavní výzkumnou otázku. Někteří výzkumníci se proto rozhodnou zepřít na úplné všechny otázky, a pokládají dotazovaným dokonce několik otázek najednou. To vede k tomu, že účastník rozhovoru odpoví pouze na jednu otázku, nebo jako v následující ukázce na všechny, a to velmi obecně. S podobnými daty ("moje zkušenost je více než pozitivní") se takřka nedá při analýze a interpretaci pracovat.



Cílem výzkumného projektu bylo zkoumat spolupráci muzea a školy tak, jak ji vnímají muzejní pracovníci. Základní výzkumná otázka zněla: Jak nahližejí zaměstnanci muzea pracující s veřejností na spolupráci muzea a školy? Tazatel: „Jak si myslíte, že vzájemně vztahy muzeum–škola vnímají školy? Jak si myslíte, že vás (jako muzeum a muzejní pracovníky) vnímají a hodnotí? Máte nějakou konkrétní zpětnou vazbu od školy?“  
 Respondenti: „Jak už jsem několikrát nastínil, předpokládám, že školy považují muzejní pracovníky za příjemný prostředek pro zattraktivnění výuky i vzdělávání. Moje osobní zkušenosti se zpětnou vazbou jsou více než pozitivní. Radu vzde-  
 lávacích zařízení bych nazval přímo stájnými žákažníky, s některými pedagogy se seikávám téměř pravidelně... a to pracuji v tomto oboru pouze šest měsíců.“  
 Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Jeden z důležitých bodů kladební otázky účastníkem výzkumu je jejich sro-  
 zumitelnost pro dotazovaného. Účastníkovi nemá smysl klást otázky plně  
 odborných termínů, kterým buď nerozumí, nebo jim příkládá jiný význam  
 (jedinec odpoví a badatel s odpovědí dále pracuje, ale uděluje odpovědi jiný  
 význam než účastník).

Data je třeba co nejdříve po pobytu v terénu důkladně a pečlivě zpracovat.  
 Pokud si badatel naplánuje čas nejen na vstup do terénu, ale i na to, aby před  
 dalším vstupem do terénu provedl analýzu všech dat (terénních poznámek,  
 zápisů z pozorování, přepisů rozhovorů), bude na dobré cestě nasytit svoji  
 teorii. Jedna z podstatných charakteristik kvalitativního přístupu je neustálé  
 opakování sběru dat a jejich interpretace, nahrazení rozhovorů a jejich ana-  
 lyzování a vytváření teorie. Někdy však na to výzkumníci zapominají nebo  
 v terénu.

Také je možné si vytvořit možnost vrátit se během psaní výzkumné zprávy  
 do terénu. Není to však vždy možné, neboť zkoumané podmínky se mohou  
 radikálně změnit.

Jak už bylo naznačeno, velká část procesu sběru dat prostřednictvím  
 hloubkového rozhovoru probíhá při přípravě ještě před příchodem do  
 terénu, kdy si výzkumník připravuje otázky. Stejně tak je důležité dopředu promyslet  
 let, že si připravuje pouze otázky. Stejně tak je důležité dopředu promyslet  
 potenciální odpovědi na tyto otázky účastníkem rozhovoru. Badatel by si  
 měl zkusit přehrát rozhovor nanečisto a představit si, co by mu na danou  
 otázku dotazovaný jedinec odpověděl. Díky této přípravě je výzkumník  
 schopen eliminovat triviální otázky, ale hlavně se připravít na to, že může

polozit doplňující otázku k odpovědi dotazovaného. Když si v následu-  
 jícím příkladě badatel představil dopředu odpověď účastníka rozhovoru,  
 určitě by s ní potom dokázal dále pracovat v rozhovoru (protože souvisí  
 s hlavní výzkumnou otázkou).

**Příklad z výzkumu 5.2.14**

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem ovlivnila osobní účásti na  
 kurzu zážitkové pedagogiky jako osobnosti a jako pedagoga?  
 Tazatel: „Co to pro tebe znamená, ten kurz? V průběhu toho kurzu a nebo  
 hlavně teda potom když jsi odtud odjížděl a ještě později?“  
 Účitel Jindra: „No tak ty obavy, který jsem měl, no tak ty se vlastně projevil  
 do toho myho vnímání toho kurzu ze začátku, takže jsem všechno dělal s před-  
 sudkem toho, že teď to teda přijde, teď po mě budou chít, abych tam někde  
 vylezl a skočil z vějšky do vody... a já nevím... dělal něco, z čeho mám strach,  
 a postupně jako by se tam to odbouralo tím, že tam prostě vznikl ten kolektiv  
 účastníků, ty hry byly samozřejmě některý zaměřeny úplně na něco jinýho než  
 na fyzično, takže byly vlastně když proběhly ty nej-  
 náročnější, z kterých byla ta největší obava, že jsem třeba vzdávký nerad d běhal,  
 tak potom přišla velká úleva, protože jsem zjištil, že jsem to fakt zvládl, že jsem  
 se překonal, že... a pak jsem si teprve začal uvědomovat, jak je ten kurz zážne,  
 ale to už byl v podstatě konec kurzu, když se to tak vezme.“  
 T: „Takže to jsi odjížděl s veskrze pozitivními pocity, nebo...“  
 Jindra: „Úplně pozitivními, já jsem byl úplně změněnej, úplně jsem se začal dívat  
 jinak na věci vokoło sebe, zjištil jsem, že mě lidi poslouchají...“  
 Komentář k příkladu: Tazatel se nezastavil u klíčové informace pro výzkum  
 (překonání se), ale pokračoval v chronologické linii otázek (před kurzem, během  
 kurzu, po kurzu). K důležitým problémům z první odpovědi se tak už nevrátil.  
 Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Je dobré brát v potaz to, že příprava rozhovoru je pouze jakýmsi náv-  
 dem, a nikoli závazným dokumentem. Příprava se proměňuje s probíhající-  
 cím výzkumem. Otázky se stávají více specifickými, některá témata už byla  
 plně pokryta informacemi, výzkumník se v rozhovorech vrací k některým  
 minulým tématům, aby je vysvětlil. Souběžně s tím se rozvíjí vztah badatele  
 a účastníka, což se projevuje v mnoha oblastech (o efektu výzkumníka v teré-  
 Cermák, Štěpánková, 1998). Nejvíce je to však vidět v tom, že se začíná  
 objevovat model spolupráce při rozhovoru, otázky uhlubují od přípravy-  
 něho schématu a účastníková role se mění na vyjasňování významu. Dobry  
 výzkumník by si měl všechny změny ve vztahu k účastníkem zaznamenávat  
 pro pozdější možnou analýzu.

## 5.2.7 Žáci jako účastníci výzkumu

V pedagogických vědách jsou účastníky výzkumu často žáci prvního či druhého stupně základní školy. Zkoumat žáky pomocí hloubkového rozhovoru je nesmírně obtížné nejen pro začínající výzkumníky. Přípravit otázky pro rozhovor se žáky představuje velkou časovou zátěž a navíc je dobré rozhovor s jedním žákem zopakovat. Je to však metoda, která se dá použít již u dětí předškolního stupně (Bdřerová, Fingersonová, 2001). Jelikož však děti a adolescenti mnoho otázek netematizují a nepřemýšlejí o nich, nejsou schopni takto dlouze vyprávět jako například jejich učitelé. Nemají také tolik zkušeností, které by dokázali popsat jímému člověku a není také vhodná stejná forma rozhovoru jako u dospělých – dva lidé sedí v křeslech naproti sobě a uprostřed leží diktafon. Žáci si mnohem více než dospělí ctiště uvědomují mocenskou vztahy, učitel–žák, dospělý–dítě. Z těchto důvodů je snazší provadět rozhovor s žáky ve skupině, kdy nepanuje mocenská převaha. Žáci se díky tomu cítí více uvolněni, neboť jim takové uspořádání může připomínat přirozené prostředí dětských her.

Žákovně rozpořivat je vhodné zejména u velmi obtížné, a proto se doporučuje použít například **projektivní techniku** kresby a dotazovat se žáka na interpretaci obrázu.<sup>54</sup> Obraz totiž navíc dokáže sytí vyprávění. Další technikou je **myšleni nahlas** (*think alouds*), která se využívá pro zachycení kognitivních procesů odehrávajících se během řešení matematických či jazykových úloh. Studentovi je zadán úkol s tím, že výzkumník zajíma vše, co se odehrává v hlavě studenta při řešení úlohy.<sup>55</sup>

Výzkumníkovi se nabízí celá plejáda aktivit, na které jsou žáci naučeni, jsou pro ně přirozené, čímž kliesá silně vlnámí nepřirozenosti hloubkového rozhovoru. Rozhovor se také nemusí vždy odehrávat ve školní třídě (kabinet učitele je však zcela nevhodný prostor), ale na školním hřišti, během přípravy divadelního představení, při úklidu školy či při výrobě školního časopisu. V následující ukázce je vidět, jak použít klasického schématu hloubkového rozhovoru i v prostředí střední školy vede k tomu, že žák odpoví dá příliš

<sup>54</sup> I když obem výzkumu není primárně interpretovat obrázky nakreslené žáky. Může to však sloužit jako zástupná technika pro navození přirozené atmosféry.

<sup>55</sup> Tato technika se také nazývá analýza verbálního protokolu. Branchova (2000) ve své studii popisuje výhody a problematické stránky metody na výzkumu vyhledávání informací z CD-ROM encyklopedie u středněškolských studentů.

## Příklad z výzkumu 5.2.15

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak studenti třetího ročníku gymnázia vnímají hodnocení svého písemného projevu učitelem či učitelkou a jak vnímají kritéria učitele, která používá při hodnocení písemného projevu.

**řazatel:** „Rovněž to paní profesorka nebo někomu inému?“

**řpondent:** „Jej nie, ešte by sa mohla naštvať. Občas to poviem niekomu v triede alebo mamihe, keď sa pýta, že z čoho je tá dvojka?“

**ř:** „Prečo by sa mohla naštvať?“

**ř:** „Ona, nerada opravuje slohy.“

**ř:** „Čo jej povieš? Myslíš, tvoju mamiňu?“

**ř:** „Ja jej väčšinou poviem, že je to zo slohu.“

**ř:** „Pýta sa Ťa, prečo si dostala dvojku, a nie jednotku?“

**ř:** „Nie.“

**ř:** „Keby sa Ťa opýtala, vedela by si jej na to odpovedať?“

**ř:** „Ja neviem. Asi by som jej povedala, že som mala len o jednu chybu viac ako Kaika ..., ale to by asi nebolo dobre lebo potom by som si vypočúvala prednášku, že ju Kaika nezaujíma, ale ja.“

**Zdroj:** studentská práce z e-learningového kurzu

## 5.2.8 Kdy je vhodné použít hloubkový rozhovor?

Vyběr metody by měl záviset na výběru výzkumného tématu a hlavní výzkumné otázce. To je klasická poučka, která říká následující: Nejdříve si **odpovězte** na otázku *Proč?* a *Co?* a teprve poté na otázku *Jak? Jakým způsobem to lze zkoumat?*

Podlejmne se však nyní na obecnější témata, která je nevhodné používat pomocí hloubkového rozhovoru. První nevhodnou oblastí je **studium lidského jednání**. Nejistíme více o lidském jednání v určité situaci než tak, že budeme tuto situaci pozorovat. Například je vhodné provést pozorování výuky učitele na základní škole a poté s ním provést rozhovor, **jak on interpretuje svoje jednání ve třídě**, ale pozorování je základní metodou. **Druhým** tématem je skupinové vědění. Když například chceme zjistit, jak se **ukrajinskí** žáci cítí jako skupina, jak vnímají svoje postavení v sociálním systému České republiky, proč situaci prožívají podobným způsobem, bude vhodnější použít metodu ohniskových skupin.

Každý výzkumník by si měl položit otázku, jestli opravdu potřebuje použít metodu rozhovoru, nebo by mu postačoval kritický dotazník. Například když děláme rozhovor v délce 15 minut, není důvod si myslet, že totiž bychom nezjistili pomocí strukturovaného dotazníku, který bychom navíc byli schopni rozdat více jedincům v jednom čase.

Použití rozhovoru v kvalitativním výzkumu má dvě obtíže. Zaprvé se někteří badatelé domnívají, že rozhovor může nahradit pozorování v terénu. Výzkumy postavené jen na několika rozhovorech nepostrádají hloubku, ale jejich závěry se mohou stát málo důvěryhodnými (viz Příklad z výzkumu 2.1).

Zadruhé by výzkumník neměl pracovat jako novinář, který zpravda celebritu s cílem dozvědět se detaily o jejím osobním životě. To je poměrně častá představa nejen začínajících badatelů, že ztotožní práci kvalitativního výzkumníka s prací **reportéra** – cílem je získat informace a ty pak vepsat do výzkumné zprávy. Pritom se zapomíná, jak zásadní roli v kvalitativním výzkumu hraje analýza a interpretace dat provedená výzkumníkem. Rada začínajícím badatelům by tedy mohla znít: Nepoužívejte zdlouhavé vyřčené úsměvné rozhovory, běžte a podívejte se, jak to, co popisuje v rozhovoru, dělá. Pokud bychom se dívali jenom na to, co lidé říkají, opakovali bychom obecně sdílenou zkušenost, ale nepřinesli bychom nic nového. Mnohdy právě jenom pozorování ukazuje, jak lidé jednájí, a my jsme pak schopni ztotožnit jejich činy. Nikdy není možné se dívat na situace jinak, pokud neznáme, kde situace vznikly.

Proto se doporučuje kombinace rozhovoru s pozorováním a dalšími metodami kvalitativního výzkumu, a to nikoli jako procedura k vyvážením, či potvrzení výpovědi respondenta, ale k ospravedlnění poznatků získaním dalších informací z jiných perspektiv (viz podkap. 5.5).

## 5.2.9 Záznam a přepis dat

Rozhovor zpravidla začíná zapnutím diktafonu, bez něhož je dnes spolehlivý výzkum takřka nemožný. Proč má badatel rozhovor nahrávat? Možná jsou některé lidé schopni zapamatovat si krátké útržky a obrysy toho, co lidé během rozhovoru řekli. Ale není možné si zapamatovat nejrůznovější projevy v řeči, jako jsou přeréknutí, zkomolení, vynechání, dlouhé mlčení před odpovědí. Přestože je kvalitativní přístup často označován jako méně vědecký, spíše literární diskurz, ještě to neznamená, že nepotřebujeme přesné postupy a přesná data. Do značné míry tedy záleží, jak jsou data přepsána (Silverman,

1998). A pokud nebudou přesná, nebudou mít možnost být vědecká, říkají někteří autoři.

Na začátku rozhovoru by se měl vědec znovu zeptat na souhlas účastníka s nahráváním, ujistěním o anonymitě a důvěrnosti a vysvětlit projekt výzkumu. Vedou se také diskuse o tom, jak záznamové zařízení ovlivňuje podobu rozhovoru. Záznamník může vést k větší nervozitě badatele, může vést jedince k větší dramatičnosti vyprávění, neboť se domnívá, že jeho sdělení musí být zajímavé. Někdy také dochází ke kuriozním situacím, kdy respondent říká, že něco řekl „až si ten přístroj vypne“. Diktafon u některých respondentů potom vyvolává dojem „učasníka televizního diskusního pořadu v přímém přenosu“, že respondent je snímán a nemá možnost svoje tvrzení opravit, a proto musí být velice přesný a pečlivý v odpovídání. Navíc respondent neví, kdo ho může ztvárnit slyšet. Celkově to vede k tomu, že respondent odpovídá ve formě zdvořilých slov a frází.

### Příklad z výzkumu 5.2.16

Tato ukázka pochází z výzkumu zkušených učitelů na druhém stupni základní školy. Z důvodů posílení profesního vývoje učitelky Sary byl proveden rozhovor s kolegou učitelkou, se zástupcem ředitele a se zástupcem učitelů, kterému učitelka Sára dělala mentora.

Tazatel: „Jak učitelku Saru vnímají žáci?“

Zástupce ředitele: „Jako fundovanou autoritu, především. To znamená, pro učební kompetence, jako člověka, který jim dá vše, o čem přinejvíc nejvíc... To je asi dominantní. Když pomínu takové ty osobnostní věci, které provází každého z nás, temperament, komunikace, tak to je věc, o které by se dalo také mluvit, protože ona má velmi kvalitované vyjadřování, to souvisí s oborem. I jiní řešitnáři, známe i jiné. V tomhle ona ten obor uchopila i tak, že její obor, který ona učí a přednáší, je s ním natolik ztotožněná, že i písemného projevu je osoblivá a kulturní. Dokáže být velmi věcná... Její styl je jeho propagátorem. A tohle si myslím, že by děvka taky vnímala... Její styl z těch výpovědí, z těch rozhovorů, které spolu vedeme celá ta léta, tak je pro ni ten kontakt s dětmi a ta čistá, vyextrahovaná učební situace. Je pro ni cennější než případná možnost rozhodovat o nějakých konceptech. Přitom je schopná konceptního ovlivňování věcí, stavu věcí. A taky do nich separátně zasahuje. Dokáže to vidět v souvislostech, ty strategické postupy školy, učitelů, oborových skupin.“

Zdroj: Svarček, nepublikováno

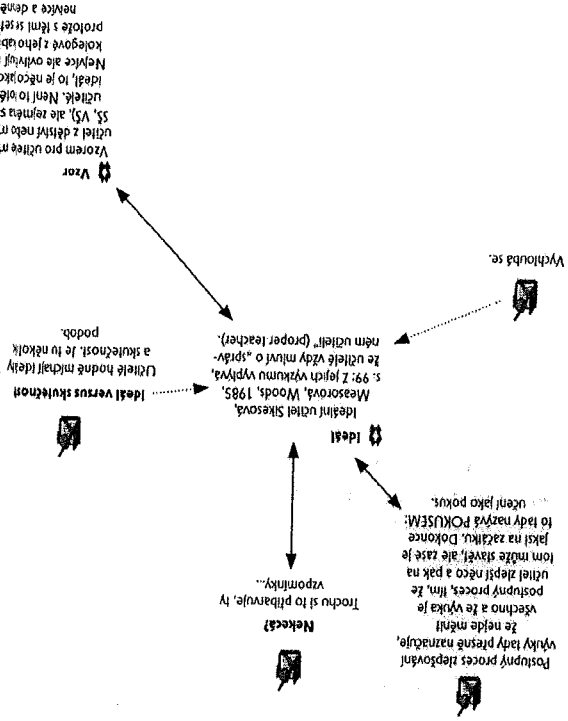
Znam rozhovoru, který výzkumník provedl, je v této fázi hotov, ale ještě zbývá rozhovor přepsat, protože končnými zdroji dat pro analýzu a interpretaci jsou přepisy. Pro začínajícího badatele skrývá rozhovor nejedno překvapení: *Tohle jsem nemohl říkat já! Kdo to pokládá tak otesné otázky plně parazitních slov?*

Přepis je činnost velmi snadná, o to více časově náročná. S přibývajícím zkušenostmi badatele klesá doba na přípravu rozhovoru, ale následný přepis trvá vždy stejně (úmorňe) dlouho. Zpravidla deset minut rozhovoru přepisuje badatel 50-60 minut. Otázka, kterou řeší všichni výzkumníci, je *Co všechno se musí přepsat?* Přestože mnozí uvádějí, že není nutné přepsat úplně vše (Atkinson, 1998; Strauss, Corbinová, 1999), doporučujeme přepsat veškeré provedené rozhovory.

Při analýze a interpretaci dat je nebetýčně důležité se k údajům opětovně vracet a znovu je pročitat a následně kódovat. Pokud jsou však některá data uchována v audio podobě, jejich neustálé poslouchání (spojené s analýzou a interpretací) by zabralo daleko více času, než když přepíšeme všech rozhovorů provedených na začátku analytické části výzkumného procesu.

Druhým dobrým důvodem, proč přepsat celé rozhovory, alespoň podle našich zkušeností, je vizualizace dat. Při jejich analýze je možné je zvyrazňovat, kódovat, komentovat analytickými či jinými poznámkami, hledat, jestli si někdo mluví neprotičně, kde se jednotlivé útvky doplňují, ale zejména vytvářet sítě vztahů na všech analytických úrovních. Pro ukazku uvádíme příklad, který by určitě neznikl, pokud by rozhovor nebyl přepsán.

Příklad z výzkumu 5.2.17



Zdroj: Svátček, nepublikováno

Třetím důvodem pro přepis hlohkového rozhovoru je rozvíjení schopnosti vést rozhovor (Johnson, 2001). Ačkoli je hlavním cílem rozhovoru zaznamenat promluvu dotazovaného jedince a jeho perspektivu, výzkumník se může naučit ze svých chyb při čtení přepisu rozhovoru.



Dobrá zpráva je, že existuje několik pomůcek usnadňujících přepis textu z digitální podoby audiosouboru do textového souboru.<sup>56</sup> Jedná se o hardwarové<sup>57</sup> i softwarové pomůcky.<sup>58</sup>

Přepis může dále usnadnit software dodávaný společně s digitálním záznamem nebo například do českého jazyka lokalizovaný program Transcriber, který je volně ke stažení. Umožňuje rozdělit dlouhý rozhovor do libovolného množství segmentů (podle změny mluveného) a s pomocí klávesových zkratek se k těmto segmentům vracet pro opětovný poslech. Rozhovor při přepisu slyšíte, vidíte zvukovou stopu, kterou si dělíte na jednotlivé úseky a zároveň přepisujete slyšené. Výsledný přepis rozhovoru exportuje do formátu HTML.<sup>59</sup>

Při přepisu dat se používá technika zvaná anonymizace dat, která slouží k ochraně jmen účastníků a organizací, během přepisu dat reálná jména nahrazují pseudonymy. Zde můžeme nalézt zajímavou rozmanitost, neboť někteří postupují podle svého osobního šifrovacího klíče (křesťm jméno i přejmení začína o jedno písmeno dříve v abecedě než skutečné jméno),<sup>60</sup> jimi používají jména stromů (např. Jordan, 1999), křesťm jména (Murchmore, 2001), nebo příjmení (Cavara, 2001b).

Důležité je během přepisu rozhovoru zaznamenat co nejvíce neverbálních součástí promluvy. Těmi jsou nejčastěji dlouhé pomlky, smích účastníka či združeně vypovědi zvyšením hlasu. Pro začínající badatele se jako užitečné určitě budou jevit konvenční značky pro přepis rozhovoru (Silverman, 2005, s. 310). Žádný „správný přepis“ neexistuje, důležité je, aby výzkumník rozuměl přepisu, i když jej sám neprováděl. Zkusení badatelé zejména z důvodu časové tísně přepis rozhovoru neprovádějí, ale doporučujeme, aby si začínající výzkumníci přepis prováděli sami. Je to součástí školení kvalitačního výzkumníka.

## Závěrem

Všichni lidé mají nějakou představu o tom, co je rozhovor. Vzdýt současna epocha byva označována za věk rozhovoru (Gubrium, Holstein, 2001), vzhle-

Nez se však pustíte do přepisu či jiné úpravy audio souboru, udelejte si jeho záložní kopii. Změna nožní pedaly, které lze připojit přes USB k počítači. Mají tři pedaly: převleční dožad, převleční dopředu a převleční. Program f4 (freeware), HyperTranscribe, Express Scribe, Transana či Ingscribe. Více o programu v návodu k textu plných užitečných tipů Birtelha a Konopáská (2001). Doktor Bauer v románu *Když Nietzsche plakal* (Valom, 2000).

dem k tomu, jak zásadní roli v lidském chápání identity, subjektivity a prázit zkušenosť rozhovor hraje. Navíc rozhovor z očí do očí je považován za prostředek k získání hlubokého vhledu do subjektivního světa daného jedince. Mnoho rozličných podob rozhovoru je ověřeno různými teoretickými koncepty. Například symbolický interakcionismus klade důraz na otevřenost a autenticitu jako hlavní přívlastky rozhovoru, feminismus zase zdůrazňuje odmasťování síly, moci a autority v otázkách genderu. Hlubkový rozhovor je mnohými nahlízen jako metoda, jímými jako umění (Rubin, Rubinová, 2005). Jisté však je, že je to metoda velice náročná. Proto je jednou z fází procesu rozhovoru reflexe provedeného hlubkového rozhovoru. I když je to často opomíjena, a to i v učebnicích kvalitačního přístupu, je to zřejmě nejlepší způsob, jak zlepšit dovednost vést rozhovor. Nem to jen otázka lepšího diktaonu, delší přípravy na rozhovor, ale reflexe přiblíhu rozhovoru (od přípravy rozhovoru po prezentaci výsledků).

Jedna ze silných stránek kvalitačního výzkumu spočívá v kombinaci sběru dat a následné analýzy. Badatel tak může jít zpět do terénu a zjistit, co ještě nezjistil. Platí to však pouze tehdy, pokud badatel při rozhovoru a pozorování nehledá takové odpovědi, které by podpořily jeho vznikající hypotézy.

## 5.3 Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor

Martin Sedláček

Hlubkový rozhovor dnes patří k nevyužívanějším metodám v kvalitačním orientovaných šetřeních. Jak jsme ukázali v předchozí části, pečlivě připravený a následně provedený kvalitační rozhovor je při pozabávání řady fenoménů nenahraditelným nástrojem. Až doposud jsme vytráděně pojednávali o rozhovorech, které se týkaly jedné dotazované osoby. Při zkoumání některých sociálních jevů se ukázalo prospěšné zjišťování názorů či postojů u více respondentů zároveň. Postupně se proto v metodologii kvalitačního přístupu začaly rozvíjet techniky skupinového rozhovoru a ohniskové skupiny. Podstatou obou z nich je právě větší počet zároveň dotazovaných účastníků.

Striktně rozlišit skupinový rozhovor od ohniskové skupiny není snadné. Jednotliví autoři se více či méně rozcházejí. V naší práci budeme v souladu s Miovským (2006) pod skupinovým rozhovorem vlnmat metodu, při