

Jak sbírat data, aniž bychom museli do terénu/aniž bychom obtěžovali respondenty

CO JE HLAVNÍM PŘÍNOSEM VÝZKUMU? SEBRÁNÍ DAT, NEBO NĚCO JINÉHO?

A. **Sekundární analýza dat** – analýza dat, která byla již sesbírána někým jiným (datové archivy, státní instituce, komerční agentury, mezinárodní instituce, vědecké instituce)

Př. Paměť žen, Datový archiv sociologického ústavu, Český sociálněvědní archiv, OECD

B. **Nevtíravé techniky výzkumu** – analýzy dokumentů, artefaktů, parlamentních debat, internetových diskusí

Př. Analýza individuálních vzdělávacích plánů, slohových prací žáků, učebnic, politik

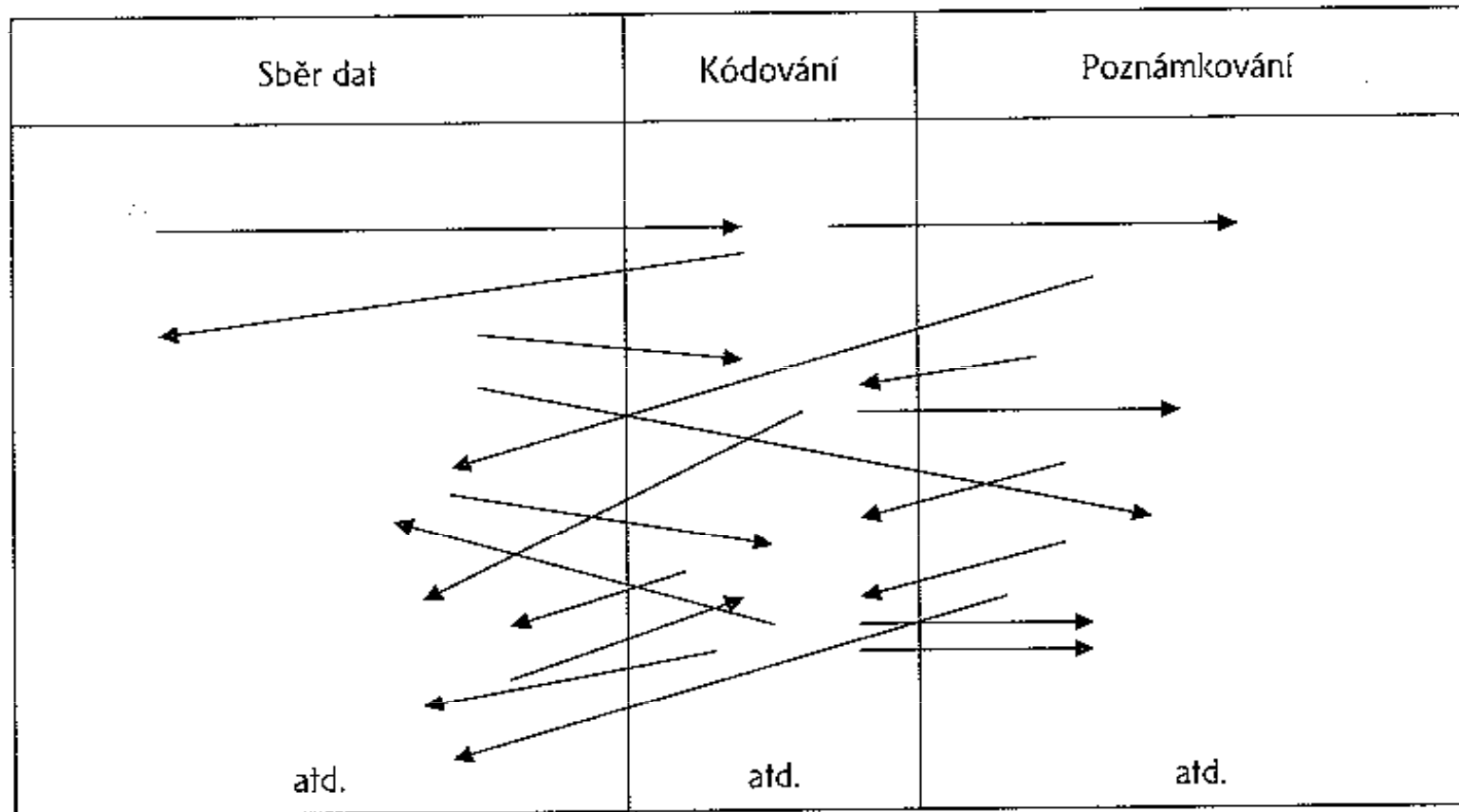
Pozn. I pokud tato data nepoužijeme jako hlavní zdroj, je možné s nimi pracovat v rámci předvýzkumu, jsou to data, která jsou obvykle hned po ruce.

Jak analyzovat kvalitativní data?

Kvalitativní výzkum

- Sběr kvalitativních data – slova, obrazy
- Důraz na přirozeně se vyskytující data
- Zájem o významy – svět z pohledu zkoumaných lidí
- Induktivní a cyklický postup

Charakteristiky kvalitativní analýzy



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)

Jak v praxi probíhá analýza?

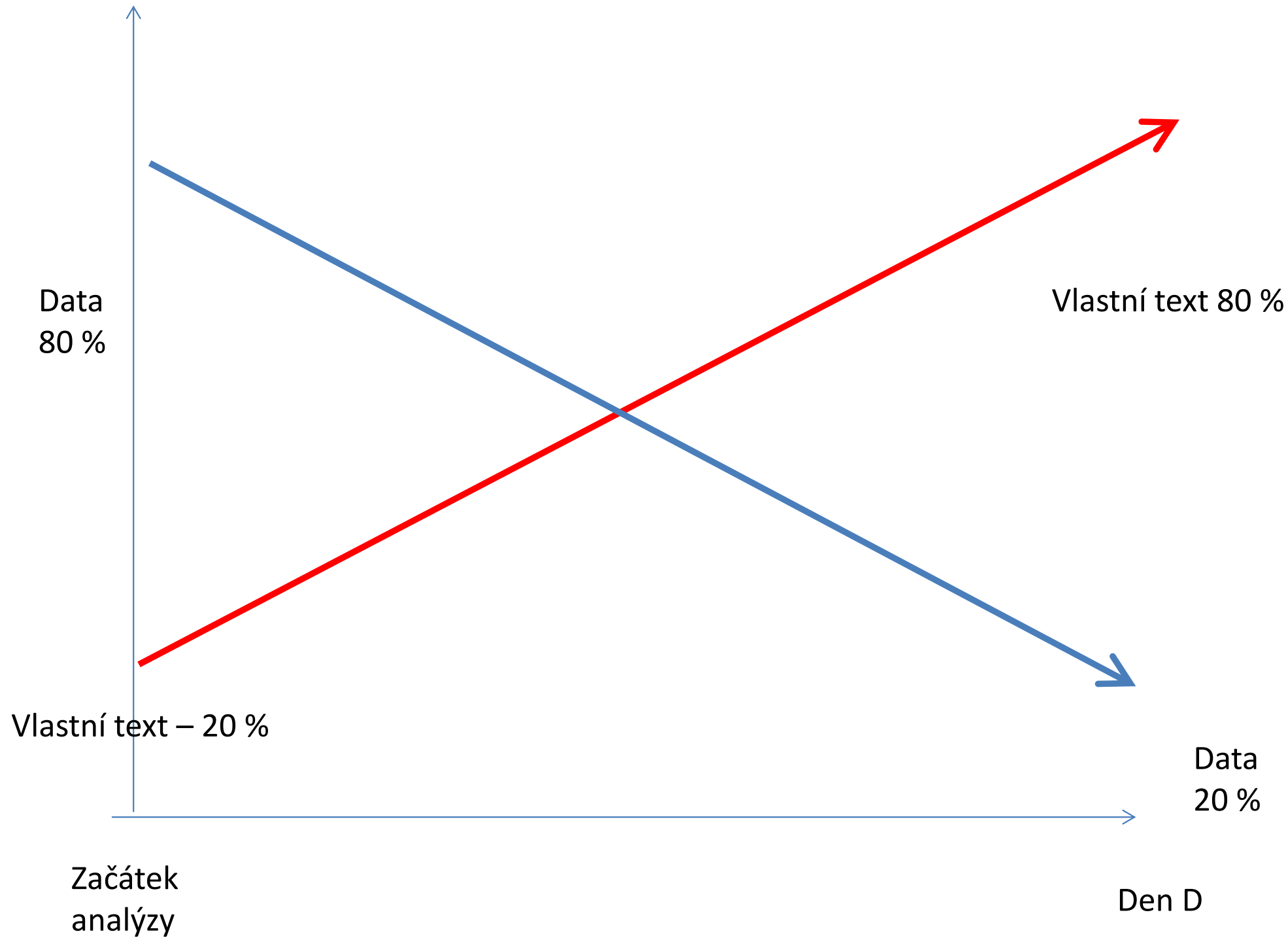
Na začátku všeho je text nebo jiný dokument (co všechno je předmětem analýzy?)

Shromáždění a uspořádání dat

1. „Ponoření se“ do dat
2. Organizace dat, kódování s cílem vybrat to nejdůležitější, rozčlenit text na kousky. Postupujeme od otevřeného kódování (co se v datech děje?) po zaměřené kódování



3. Revize a přepracování kódů
4. Od kódů k tématům, kategoriím a vztahům mezi nimi. Kusy textu označené jako významné se propojují
5. Během celého procesu výzkumník píše poznámky a postupně tak kategorie rozpracovává a vytváří teorii, kterou ověřuje a rozpracovává dalším sběrem dat a analýzou
6. Analýza jako vytváření nového textu na podkladě posbíraných dat – redukce dat, expanze textu výzkumníka
7. Pozor, analýza je vedena zájmem o významy spíše než o fakta!



Jak poznám, co je důležité?

Data Source	Theme A	Theme B(!)	Theme C (!)	Theme D (?)	Theme E
Interview A	✓	✓	✓	✓	✓
Interview B	✓	?	✓	?	✗
Interview C	✗	✓	✓	✗	✗
Interview D	✗	✓	✓	✗	✗
Interview E	✓	✗	✓	✓	✗
Interview F	?	?	?	?	✗
Focus group 1	✓	✗	✓	✓	✗
Field notes 1	✓	✗	✗	✓	✗

✓ = theme present

✗ = theme absent

? = unsure; review data

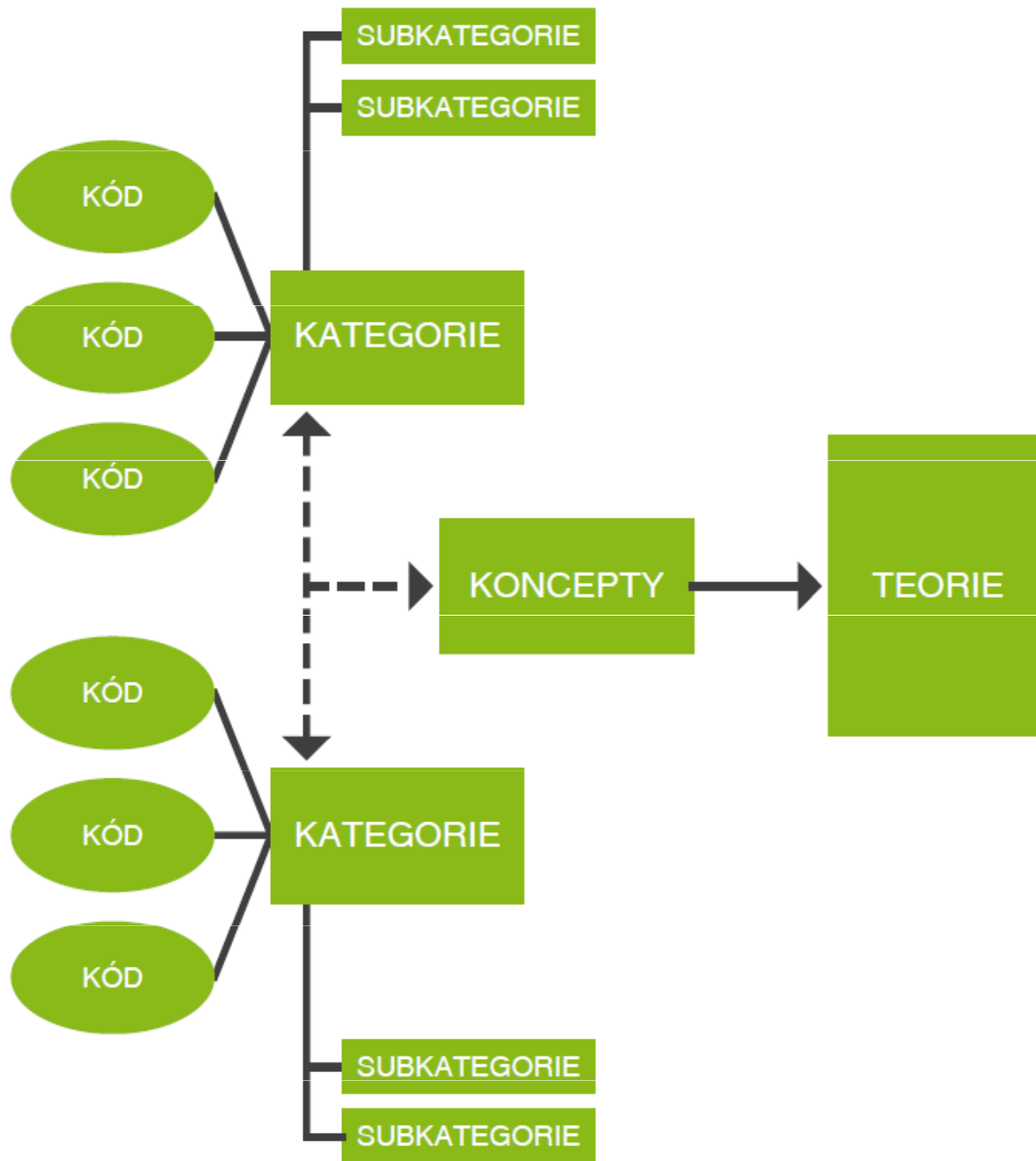
(!) = essential themes to follow

(?) = keep discussing

Theme = interesting, but not relevant now

OBEČNÉ SCHÉMA KVALITATIVNÍ ANALÝZY DAT

(převzato z Saldana 2009:12)



Toušek 2012: 86

Kódování

Zdrojem kódu je:

- a) Naše vlastní pojmenování
- b) Pojmenování participantů
- c) Teoretický pojem

K: Can you talk a little about what it was like for you when you were both working, and with your son, when you were trying to balance that. What was that like?

finding day
care
day care providers
leaving son -
hard

finding day care
providers - mature
day care provider -
nice
separation

day care provider -
didn't call

missing kid's history
feelings abt
day care -
hard

R: First of all, finding day care was very very difficult for me. I interviewed a dozen people. Um. Most of them were young, young ladies with new babies themselves. And it was very stressful to think about leaving my son, whom I wanted to have a child, leaving him to be raised with somebody else. I ended up finding a day care person who was in her mid 50s. She was really a nice woman and I felt very comfortable with her. And the whole surrounding. And my husband would drop him off in the morning so I didn't have to deal with that separation thing, which was kind of nice. And then I would pick him up at night, so I got that opportunity. The day care woman was really nice, she very rarely called me for any trivial things. I kind of wish she would have— you know, you hear now about day care people keeping logs, you know, about what they ate or how many times their diaper was changed or whatever. So I don't really have a history from, you know, I went back to work when he was 3 months and I quit when he was 9 months. So there's a whole 6 month gap there. It was hard there, it really was.

day care providers
young

son raised by
someone else

day care provider
feelings about
drop off

pick up
day care provider
nice

kid's day -
getting info abt
missing kid's
history

quitting work

ESTERBERG,
Kristin
G. *Qualitative
methods in
social research*.
Boston:
McGraw-Hill,
2002.

Příklad: Od první práce s daty

XXXXXXXXXXXX-ředitelka ZŠ XXXXXXXXXXX, popisuje, že v XXXX jsou 4 základní školy, její ZŠ je odlišná v tom, že do její školy byly integrovány i speciální školy pro mentálně postižené - ZŠ praktická a ZŠ speciální, včetně původních zaměstnanců. To se stalo v roce 2004. Tehdy se v té běžné ZŠ vytvořily jakési skupiny, protože problematika ZŠ klasické a problematika školy speciální je zcela odlišná. Po těch sedmi, osmi letech mohou říct, že se již sžili, ale stále je v té škole to specifikum těch jednotlivých oblastí cítit, protože **RESPEKT K RŮZNORODÝM POTŘEBÁM DĚTÍ, VČETNĚ TĚCH S VÝCHOVNÝMI PROBLÉMY** vzdělávají celou škálu dětí s celou škálou vzdělávacích potřeb a každá z těch skupin potřebuje něco svého. XXXXXXXX podotýká, že pro ně bude zajímavé slyšet, jak budovali to propojení těch dvou úplně na začátku uzavřených skupin a pedagogických sborů, které mají odlišný pohled na věc.

XXXXXXXXXXXX-ředitelka ZŠ v XXXXXXX, škola pouze s prvním stupněm, v současné době učí ve třech budovách, nemají vlastní vývařovnu, tělocvičnu ani jídelnu, nicméně od 1.9. se stěhují do nové bezbariérové školy, postavené v XXXX. S tím, že by se měl vysoutěžit **MATERIÁLNÍ PODMÍNKY PRO BEZBARIÉROVOST BUDOVY** majetek za 13 milionů korun, takže pokud všechno vyjde, budou nejmodernější bezbariérovou školou. Představuje dlouze historii školy - když začala "ředitelovat," měla škola 6 tříd, teď mají 9. Je tam byl úplně trošičku jiný systém vzdělávání, než nastavila ona. Tím, jak se rozrůstají, každý rok více a více, přicházejí noví zaměstnanci, s tím, že **VZDĚLÁNÍ UČITELŮ** polovina má speciální pedagogiku, popřípadě "už jsme učili na speciálních třídách, protože mí zaměstnanci částečně samozřejmě, jsou mí původní kolegové z XXXXXXXX, kde byla speciální škola." Potom je spojili s XXXXXXX, takže si přenesli poznatky s integrací a s inkluzivním vzděláváním, takže když se tím loni začali hodně zabývat a přibývaly jim integrované děti a potřebovali asistenty, tak shodou náhod dva studenti z pedagogické fakulty, ze speciální pedagogiky se stali jejich asistenty. S tím, že jeden je přivedl k "Férové škole". Trošku se chlubí, že díky tomu speciálně-pedagogickému vzdělání mají k integrovaným dětem trochu jiný vztah, takže se jim podařilo spoustu dětí začlenit, nebrání se tomu a myslí si, že v té nové škole k tomu budou ještě mnohem lepší organizační podmínky **podmínky inkluze - úprava budov**, protože budou moci přijmout i tělesně postižené, což dosud nemohli. Popisuje příklad tělesně postiženého žáka, jehož rodiče si školu vybrali pro její **RODINNÁ ATMOSFÉRA rodinnou atmosféru** navzdory tomu, že hygienické podmínky nedopovídají tomu, co by potřebovalo to postižené dítě (zakoupení bidetu). Zdůrazňuje, že snaha tam je a to i z řad učitelů **inkluze jako novinka v dnešním školství, co vyžaduje snahu, nesamozřejmost snahy**, což je důležité.

Komentář [Lenka Sle 1]: Paní učitelka vnímá oddělenost vzdělávání, i dále...

XXXXXXXX - XXXXXXXXX, malotřídka s mateřskou školou propojená, dostala se sem tak, že si napsala na internetu přihlášku na Férové školy, do toho ji navedla Míla Kratochvílová s Jirkou Havlem, protože se ptali, "proč jako to nedělám, když v praxi tyhle činnosti děláme." Škola se 40 dětmi ve škole, 30 je v mateřině ve dvou odděleních, s tím, že to jedno oddělení mateřské školy, předškoláci, je letos propojené s prvňáky. Na tohle malé množství dětí máme 4 asistenty, protože je tam dítě s Downovým syndromem, s postižením pohybového aparátu. Dostávají se tam děti posílané ped. psychol. poradnou s výchovnými problémy (asi třetina dětí je z vesnice, zbytek je na to doporučení PPP). KČ balancuje to, aby se nepřekročila ta míra, aby se z toho nestala speciální škola. Ale podotýká, že ty děti nemají problémy kupodivu vzdělávací - v současné době jim PPP posílá děti, které mají problémy výchovné. HV Ona je to jedna z těch nejhůře začlenitelných skupin totiž, poruchy chování asi.

XXXX: Oni nemají poruchy chování ještě.

XXXX: Ještě to je jiný příběh?

XXXX: Jo, to je o učitelích asi, o systémech.

Všichni pozorně naslouchají

XXXXXXXX - ZŠXXX, úplná základní škola plus dvě třídy mateřské školy, začleňovat děti s lehkým mentálním postižením začali před 6 lety, zatím nestahují děti z jiných oblastí, jsou to děti ze spádových obcí. Mají tam 4 děti s lehkým mentálním postižením, 6 integrovaných s vývojovými poruchami učení a jednoho autistu nadaného žáka. Snaha, aby všechny **DŮRAZ NA LOKÁLNOST ŠKOLY** děti z obce mohli chodit do školy v obci a neztrácely sociální vazby. 2 asistentky, které paní ředitelka „má“, jedna placena z peněz EU. Asistenty obecně vnímá jako velký přínos.

Komentář [Lenka Sle 2]: Inkluze = jen omezený počet „jiných“ žáků?

Komentář [Lenka Sle 3]: Stojí-li jako ve výpovědích jiných ředitelů tato ředitelka zdůrazňuje problém se začleněním žáků s odlišnými handicapami

Příklad: Až k hotovému textu

Inkluze jako něco, co je třeba přijmout

K inkluzi přistupují ředitelé jako k něčemu, co není samozřejmé, jako k něčemu, pro co se – obvykle ředitel školy – musí rozhodnout, s čím musí „začít“ a co je třeba ve škole „dělat“, čím je třeba se začít „zabývat“. Inkluze je něčím, co primárně „dělá“ a „řeší“ ředitel, potažmo pedagogický sbor. Inkluze si žádá řadu práce navíc, a vyvolává mnoho obav mezi řediteli i rodiči žáků, zároveň ale „ta zkušenost je taková, že spíš to ty škole pomůže.“ Inkluze vystupuje z jejich výpovědí jako novinka v dnešním školství, která je ku prospěchu „nejen žákovi, ale i rodičům a nakonec i celé společnosti“, ale zároveň s sebou nese nutnost velkých personálních investic a velké snahy ze strany ředitelů a pedagogických pracovníků, která není samozřejmá a není jednotně vyvíjena všemi školami. Pozici své školy v tomto ohledu popisují někteří ředitelé v pojmech opozice vůči školám, které o inkluzi neusilují a mají tak v mnohém jednodušší situaci. O tom, že v rámci naplňování tohoto rozhodnutí musí překonávat mnohé překážky, svědčí nejen popis mnohých systémových bariér inkluze, ale také časté zmínky o potřebě odvahy, o časté a úmomé potřebě „obhajoby“ nebo vysvětlování myšlenky inkluze či o „boji“ za inkluzi, stejně jako o nutnosti „přijetí“ této myšlenky, obvykle učiteli a rodiči dětí (zejména těmi, kterých se inkluze netýká). Inkluze je ztotožňována se školou a s osobností ředitele.

„No já se budu rvát za tu školu, za to, co si myslím, že je dobrý. A na to napnu veškerý svoje síly a ten svůj výkon a taky je to o tom, že to jméno musí někdo prosadit.“²

Prosazování inkluzivních myšlenek je vnímáno jako proces, který si žádá určitý čas. („Čím dříve se začne, tím lepší efekt“). V diskusi se objevovaly časté odkazy k nahodilosti tohoto procesu (například na popis dobré spolupráce s PPP v jedné škole reaguje jedna z diskutujících slovy „máte štěstí“). A významné vazbě inkluze na osobnostní rysy a personální nasazení ředitele a pedagogického sboru – „takový to vnitřní myšlení toho sboru, těch kantorů“ - (například v upozornění, že ve chvíli, kdy se učitelé změní, může skončit i inkluze), zatímco „systém“ byl vnímán spíše než jako podporující jako něco, co inkluzi klade významné překážky.

Škola je také ve vztahu k inkluzi někým, kdo má „šifit ty myšlenky dál“, inspirovat ostatní školy a měnit myšlení rodičů, kteří mohou být k inkluzi ostražití, ale dají se přesvědčit prostřednictvím nějaké „osvětové akce“.

Vnímané překážky inkluze

Problematické oblasti v rámci inkluze, tak jak je vnímají ředitelé, by bylo možné shrnout do tří skupin: do oblastí spadajících do personální sféry (zde se výpovědi nejčastěji týkaly rodičů žáků a pedagogického sboru) a do oblastí spadajících do sféry školského systému (např. zákonné úpravy, neadekvátní fungování pedagogických vysokých škol, nedostatek financí pro dobré učitele) či všeobecně současného společenského nastavení s jeho tlakem na výkon a vnější faktory úspěchu. Učitelé v souvislosti s inkluzí zmiňovali také předpoklady na úrovni fyzické podoby školních budov a jejich vybavení jako je bariérovost, prostory pro školní dílny atd., toto téma však v rámci diskuse nedominovalo. V následujícím textu se budeme těmto oblastem věnovat postupně.

Na rovině personální vnímají ředitelé nezbytnost spolupráce všech aktérů inkluze (včetně poradenských pracovníků, školního psychologa či speciálního pedagoga). Problémy zmiňují zejména ve

² Úryvky v tomto textu pochází z výpovědí všech účastníků FG.

vztahu k rodičům žáků, a to těch žáků, kteří nejsou těmi začleněnými („těch šikovných dětí“) Právě ty bylo, zejména zpočátku, velmi obtížné pro inkluzi získat, protože jim vnímali jako ohrožení komfortu a kvality výuky svých dětí a měli z ní strach. Jedna z ředitelek uváděla svou dobrou zkušenost se soustředěnou komunikací s rodiči, v níž musela být iniciativní a „dravá“ a díky ní rodiče přesvědčila, „že se to dá zvládat a vůbec to na jejich dítě nemá vliv“. Inkluzi také musí přijmout žáci, aby nevnímali učitele, který přistupuje k některým žákům „trošičku jinak“, jako nespravedlivého.

Z hlediska překážek odkazujících k systémovému nastavení školství učitelé často zmiňovali finanční zdroje, podmínky výuky, především počet žáků ve třídě, tlak na testování a situaci ohledně komplikovaného přijímání pedagogických asistentů, finančního pokrytí jejich práce a jejich časově omezených úvazků atd. Stěžovali si na to, že tuto agendu zajišťují krajské úřady a že je v mnohém nedomyšlená a nedostatečná, například v souvislosti s volným časem žáků, družinami či školními výlety. Pedagogičtí asistenti jsou přitom vnímáni jako klíčoví pro inkluzi, protože „pro učitele to je k nezvládnutí ve výuce“. Jako problematickou vnímají ředitelé také nedostatečnou a v systému neukotvenou spolupráci s poradenskými pracovníky, kritizují také jejich výkon a působení, které jde někdy proti záměrům inkluze. Jako negativně vnímaný popisovali také tlak na výkon, vnímaný především ze strany krajských orgánů, ve školách ve větších městech či tam, kde do školy chodí „manažerské děti“ (satelity velkoměsta, jejichž sociální poměry, rozpory v hodnotách a rivalitě mezi místními a „náplavou“ byly v diskusi často tematizovány).

Ředitelé také odkazovali k současnému společenskému nastavení s jeho tlakem na výkon. Upozorňovali, že v pomyslné „soutěži“ se školami, které se o inkluzi nepokouší, vybírají si neproblémové žáky a profilují se jako „studijní“, budou vždy prohrávat. Skupina rodičů označená jako „draví, finančně podporujících“ pak na školu, která je inkluzivní, své děti nedají.

„... Zkrátka některá z těch škol se jakoby prezentuje jako ta studijní a když k nim přijde, přistěhuje se matka s třema dětma, tak pan ředitel řekne Ne, to v žádným případě, to běžte na - , jako k nám, tam vás vezmou. Protože už cítí, že ta maminka je, jakoby, sociálně znevýhodněná a tak dále. Vůbec ho nezajímá to dítě. (...) Čili třeba k nám do školy se soustřeďují z celého města děti, se kterými na těch třech základních, zbývajících základních školách se nechtějí jakoby v úvazkách trápit, tak to dítě je tam na chvostu a je doporučeno těm rodičům, aby přešlo k nám.“

Jiná diskutující doplňuje skupinu dětí s potížemi, jejichž rodiče preferují určitý typ školy, ještě o další:

„To nejsou jenom děti s potížemi. To jsou děti, kde rodiny žijí jinak, kde žijí jinou filosofii. Který chtějí pro to dítě individuální přístup a bývají to i děti s talentem, protože ty taky mají problém v klasické třídě.“

Inkluze je z tohoto úhlu pohledu vnímána jako úděl určitých škol, které přitom znevýhodňuje.

Příklad 2: Záznam z pozorování ve školní třídě

Já jsem Jenda, a jestli vám to nedovolil starosta, tak nám ukažte ten list. Nám to nikdo neřekl.

Asi se to k vám nedostalo, ale já to mám úředně potvrzené.

Vy k nám přijдете jako hurikán, říkáte nám, že jste nám vzali naše políčka a my o tom ani nevíme.

Pokud nám neukážete smlouvu, tak tu nebude nic, žádný obzory.

Děti hlučně protestují.

Lenka sundala rekvizitu. Žáci taky odkládají rekvizity.

Teď jste normální žáci 5. A, pojďme si říct, co jsme sledovali.

NO, oni koupili pozemky, ale neřekli to na úřadech

Ten úřad, který nevím, kde je...no jsou to naše pozemky, takže bysme o tom měli vědět.

Taky když koupili ty pozemky, na čem máme teď pěstovat.

To bysme zkrachovali.

Ty pozemky ani nebyly na prodej, tak jak to mohli koupit.

Mohli bysme dát na ten pozemek třeba krtky neb škůdce, aby jim zničili úrodu a ti by jim zničili úrody.

Jo, my na to máme ty jedy.

My teď nebudeme řešit, co udělají Hrušovanští, spíš jak jste se cítili.

Já už to neřeším, mě už to štve, před chvílí tady byl ten obchodník a teď ta paní, mě už to štve, já už to neřeším.

Že si nevybrali jinou vesničku.

Protože máme dobrou půdu.

Když jsme se m přišli a začali jsme stavět tu vesničku tak jsme nevěděli, jestli to jsou naše

Žáci jsou zprávou o nákupu pozemků firmou Obzory zaskočení (*Ne, to je naše! Naše!; Vy k nám přijdete jako hurikán, říkáte nám, že jste nám vzali naše políčka a my o tom ani nevíme*) a rozhořčení (*Já už to neřeším, mě už to štve, před chvílí tady byl ten obchodník a teď ta paní, mě už to štve, já už to neřeším*).

Žáhy se objevují obavy o budoucnost vesnice (*Taky když koupili ty pozemky, na čem máme teď pěstovat*). Tyto obavy se znovu objevují v reflexi se žáky (nedostatek peněz na krmivo pro zvířata nebo nepokoje a hádky ve vesnici).

Nejprve žáci navrhovali pohádkové řešení situace (použití vycvičených krtků, nalezení dokumentů o vlastnictví pozemků ve starožitnictví). V následné diskusi s paní Novou však o nastalé situaci uvažují pragmatičtěji (doptávají se na mzdu, kterou za práci nabízí, možnost využít zahrádku u domu, dodávku čerstvých surovin do obchodu). Navrhují kompromisní řešení (*Nešlo, že byste nám jednu část pole nechali, abychom si tam pěstovali svoji?*), které však paní Nová odmítla.

Příklad 2: Postupné definování kategorií

Obsah

Motivace se zapojit – participace	2
Podpora spolupráce a řešení konfliktů, solidarita, empatie	5
Rozvoj imaginace učitelů a žáků	8
Rozvoj sebevědomí žáků (odpovědnost) a vědomí, že můj hlas má váhu (vliv, rozhodování)	10
Děti a učitelé se poznávají	12
Změna atmosféry (vztahy)	14
Možnost být někým jiným - bezpečně prostředí - změna vztahu - tedy být někým jiným než je moje škatulka - být víc sám sebou.....	15
Partnerský vztah s učitelem	16
Společné učení učitelů a žáků.....	17
Pro učitele je to bezpečný prostor pro zkoumání něčeho nového - zjišťuji, že jsem jiná, jiný, bez narušení výuky - udržování určitého odstupu Storylines od běžné výuky, byť nebyl v plánu, to umožňuje a učitelé jej tak využívají	18
Napojování GSL na výuku či naopak? Spíše opačný přístup - nikoliv GSL do vyučování ale vyučování se přidává jako kousky do GSL - experimentuji, kolik výuky dostanou do experimentu, nikoliv naopak. Z pohledu učitele výhodné, pro vyučování je to poté atraktivní.	19
Flexibilita učitele - přizpůsobení potřebám žáků.....	21
Větší prostor pro posun příběhu ze strany žáků nikoliv ze strany učitele - větší prostor dětem - vliv a zodpovědnost.....	22
Přenos příběhu do života.....	23
Kritické myšlení.....	26

Příklad 2: 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 níma jako učitel, tak jsme je vždycky spíš naváděla, že to bylo takové partnerské, a spíš mě někdy školily ty děcka. Vždycky když s níma sedím v kruhu, tak ta komunikace je jiná. Že nestojím nad nimi, nehučím otevři 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 nejz (setkání s učiteli, 21. 10, Petra Drásov?)

Komentář: Následující úryvek pochází z rozhovoru s Luckou 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 obra 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, jdem 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 2: 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. „Pokusťme se rozvíjet autonomii žáků, 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 vysvětlili, že výpravčího dočasně zastoupí prodáváč v hračkářství, neboť tento obchod můžeme nějakou dobu postrádat. (rozhovor s učitelem)

Po setkání s obrolodem:

Ehby: Musíme to prostě vyřešit sami

Aneta: Jáme čtyři, stateční, silní a spolu to zvládnem. (pisemná 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 všichni spíš naváděla, že to bylo takové partnerské, a spíš mě někdy školily ty děti. Všichni když s nimi sedím v kruhu, tak ta komunikace je jiná. Že nestojím nad nimi, nehučím: otevři si sešit, ale jsme na jedné lodi na tom koberci. (rozhovor s učitelem)

Děti se přestavují ke katedře, kde žákyně v roli paní učitelky píše přihlášku, většina dětí stojí u ní společně s Lenkou v roli starostky (pozorovatel ve třídě)

Velmi dobře se prostor pro obrácení rolí podařilo využít v jedné ze tříd, kde učitel sebral roli starosty okouzleného *obrolodkou*, zatímco žáci v roli vesničanů brzy „prohlédli“ její zřejmé motivy. Starostovo nadšení pak zkritizovali poukazem na její neserióznost. Chvilka, kdy (ještě) nevědoucí starosta stojí zády k tabuli, na kterou děti v jeho nepřítomnosti sepsali všechny své pochyby o *obrolodce*, popisuje své nadšení z *obrolodky* a přesvědčení, že bude na likvidaci obra najata, a vesničané na něj volají „otočte 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 „průvodcem“, 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 uvodí, že to jen dáme dohromady s nimi. Oni mají k těm obecným pravdám velký přístup. Ta role učitele se posouvá. Toto vytáhnout 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 nedílnou součástí práce s příběhem, se žáci i učitelé učí kriticky nahlížet a komentovat proces

Nestačí konstatovat, že to, co říkají naši respondenti, je zajímavé, ani vlastními slovy opakovat nebo převyprávět datový úryvek.

Proč naši respondenti říkají to, co říkají nebo dělají to, co dělají?

Interpretace dat: hledání indikátorů (datových fragmentů), konceptů a kategorií

- „Co dělám, když se dcera dívá na televizi? Stojím v kuchyni a umývám nádobí, nebo uklízím, vysávám, nebo tak. Abych ji třeba nenudila tím, že já nemám čas, že teď se jí nemůžu věnovat“
- Kód/koncept: potřeba získat čas
- Kategorie: rodičovské potřeby

„Čtení“ dat

- Pozor na kritičnost k vlastním „analýzám“ a manifestním motivacím aktérů, informace z rozhovoru neinterpretujeme takto:
XY to udělal, proto, že...“
ale „XY popisuje svou motivaci jako“

Příklad: Výzkum rodinné socializace dětského diváctví

Jak často se vaše dítě dívá na televizi?

„Já myslím, že on docela málo. Tak ke svému věku přiměřeně. Že znám hodně známejch, že mají tu televizi zapnutou pořád. A pořád to tam hrčí, ať je tam, co chce.“

Švaříček, Šedřová 2007

Interpretace dat: Příklad výzkumu bezdomovectví (Holpuch, 2011)

Tak já tomu koši nebo tý popelnici moc nedám... já se přiznám, já ale načíhnu, to je pravda, načíhnu. Třeba včera sem načíhnul na letišti, jo, tam jsem byl do půlnoci, až po půlnoci vyhazují. Tak jsem tam načíhnul, po půlnoci, do koše a teď jsem tam a co to je, něco koženýho a ona peněženka. Tak jsem nelenil. To jsem říkal, to už je jedno, že si ušpiním ruku, ale co když je tam třeba tisíc korun. Tak jsem tam šáhnul, no. Jináč já tam nešahám takhle jen tak. (Saša)


Saša se vůči pasivním dlouhodobým bezdomovcům vymezuje, avšak sám už zakusil některé z jejich vzorců chování. Přestože si určité bezdomovecké techniky přežití už osvojil, rámeč, v němž o nich hovořil, byl prosycen studem a potřebou ospravedlnit se.

Symbolické ušpinění ruky, jež je způsobeno sáhnutím do odpadkového koše, přede mnou Saša důrazně ospravedlnil předmětem svého zájmu a naléhavostí situace. Následně celou pasáž uzavřel vymezením se vůči této praktice: "já tam nešahám takhle jen tak". Avšak poté, co jsem vyjádřil tuto pozitivní zpětnou vazbu: "To v podstatě pro ty lidi, když jsou v takovýchto situacích, tak je to nutnost tyhle věci dělat." Saša pokračoval:

No, třeba ráno mě rozčílil jeden c... é... Rom, já byl unavenej z tramvaje, už bylo světlo, bylo čtvrt na sedm asi a jeden Rom vychází na Václaváku z toho, z metra, a já jsem načíhnul, měl jsem takovou chuť divnou, víte, takovej nevyspalej, nervozní, teď cigaretu jsem neměl, ani vajgla zrovna. Jsem říkal, Ježíši Kriste, kdyby aspoň v tom koši byl buřt, bych si rád zakous, mně by to už bylo jedno, jsem takhle načíhnul a von, šla parta tři, jo, tři Romové šli, z metra vycházeli. A jak von to řek ten jeden, já byl rozčilenej, víte, nervózní jsem byl, nevyspalej. A von řek, co vidíš...tak nebo co tam hledáš tak hezkýho. Já jsem se naštvál a řek jsem mu, to víš, koukám, jak je tam nasráno a šel jsem pryč [smích] ne, s prominutím, jsem byl rozčilenej, tak jsem mu řek, koukám, jak je tam nasráno. (Saša)

Saša při vyprávění o hledání jídla v koši opět zdůrazňuje výjimečnost situace. Když říká, "mně už to bylo jedno", vyjadřuje odhodlání prolomit normu, kterou běžně ctí. Tento počín ospravedlňuje svou špatnou psychickou kondicí. Nicméně svůj záměr nedokončil, díky náhodnému *strážci* společenských norem - zmíněnému Romovi, který jej sarkastickou poznámkou upozornil, že se chystá udělat něco *zakázaného*. Jelikož zdroje Sašovy sebeúcty byly v ten moment stále v souladu s jeho dřívějším životem a hledání jídla v koši bylo s jeho hodnotami v rozporu, musel volit mezi nasycením se a sebeúctou. Tím, že Saša dotyčnému řekl: "To víš, koukám, jak je tam nasráno", a šel pryč, přede mnou hrdě potvrdil, že si tenkrát zvolil druhou možnost.

Příklady kvalitativního výzkumu



TOMÁŠ ŘIHÁČEK
IVO ČERMÁK
ROMAN HYTYCH A KOLEKTIV

**Kvalitativní analýza
textů: čtyři přístupy**

MASARYKOVA UNIVERZITA
BRNO 2013

Psaní poznámek: Procedurální

Kód „pocity týkající se pečovatelek“ zahrnuje všechny typy emocí nebo hodnocení, které informantky používají ve vztahu k těm, kdo pečují o dítě. To znamená hodnocení, že chůva je „milá“ nebo že ji informantka „má ráda“ atd. Týká se to také pocitů ohledně pečovatele/ky jako osoby. Nezahrnuje to pocity, které informantka má ohledně umístění svého dítěte do instituce nebo pocitů kolem odvádění a vyzvedávání dítěte.

Kód „odvádění a vyzvedávání“ zahrnují cokoli, co informantky říkají ohledně každodenního dávání dítěte do zařízení a vyzvedávání jej. Například: „Vyzvedávání jsem ráda nechala na partnerovi“ nebo „Ráda chodím trochu dřív, abych se mohla podívat, jak si dcera hraje s ostatními“.

ESTERBERG, Kristin G. *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw-Hill, 2002.

Psaní poznámek: Analytické

Předávání dětí do péče: Zdá se, že moment „odevzdávání“ dětí představuje pro matky, se kterými jsem mluvila, velký problém. Někteří z rodičů se nejspíše cítí špatně, protože nechávají dítě celý den v zařízení (cítí se jako špatné matky?) a odevzdávání je těžké. To je zřejmé například u Roz („Nezvládám to, když pláče a křičí, ať nikam nechodím). Ale například Lea říká „Je skvělé vidět, jak se dcera vrhá učitelce do náruče, má ji hrozně moc ráda“. Souvisí to nějak s kvalitou zařízení? Nebo s pocity rodičů ohledně rodičovství obecně? Nebo s pocity rodičů týkající se práce – matky, které si práci užívají víc (nebo víc potřebují peníze?). Tohle je třeba ještě zkontrolovat v terénních poznámkách.

Co se vlastně čeká? Výstupy z kvalitativního výzkumu

- Seznam a podrobný popis klíčových témat (tematická analýza)
- Hustý popis
- Teorie, hypotézy k dalšímu ověřování
- Chronologie, sekvence
- Schéma, model
- Typologie, kategorizace

Tématická analýza: Příklad kódovacího schématu

Projekt o zkušenostech lidí s osteoporózou

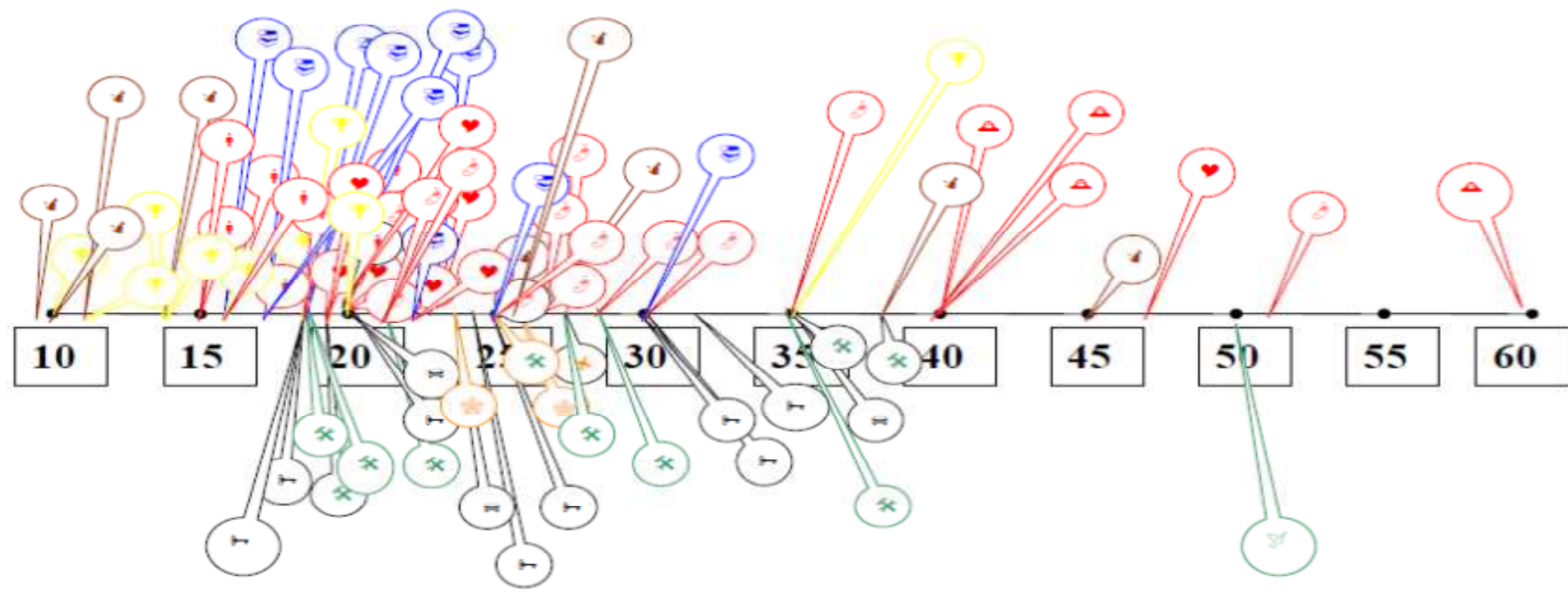
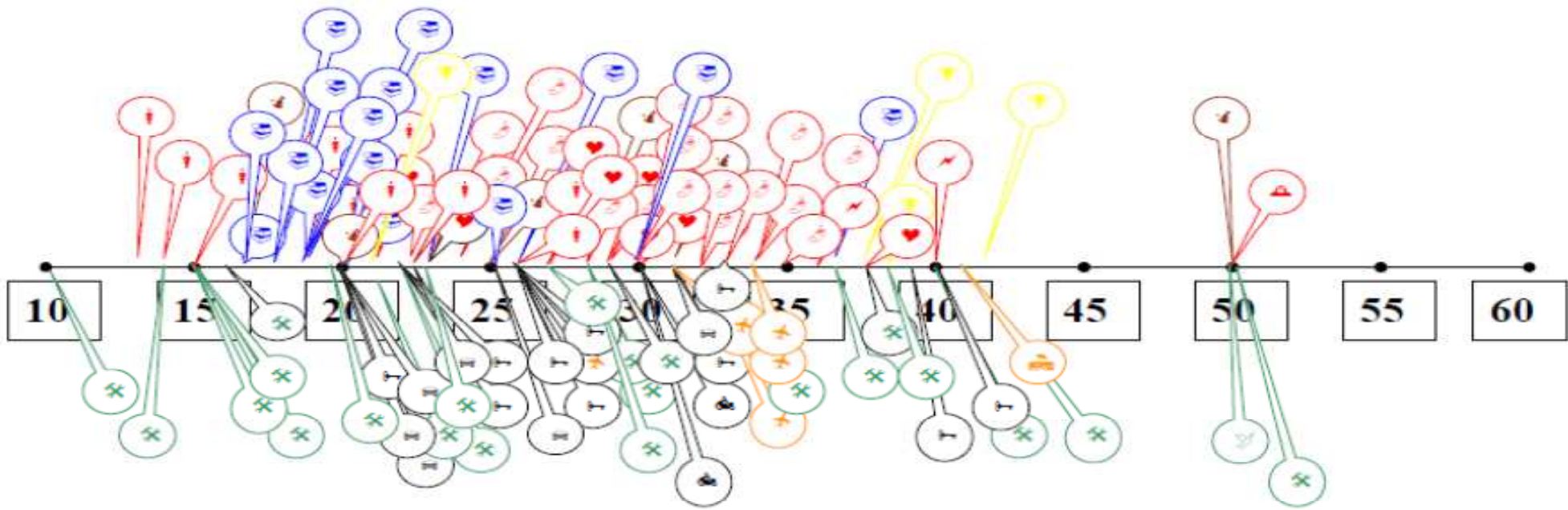
1. Diagnóza	2. Léčba	3. Zvládání	4. Informace a podpora	5. Komunikace s lékaři	6. Každodenní život
První příznaky	Léky	Léčba bolesti	Zdroje informací	Komunikace v průběhu diagnózy	Problémy s mobilitou
Diagnostická vyšetření	Chirurgická řešení	Cvičení	Zdroje podpory	Komunikace v průběhu léčby	Doprava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

Vizualizace dat: Výzkumné příležitosti mladých vědců v různých oborech

	A	B	O	P	Q	R	S	T
	<i>University Type</i>	<i>Department</i>	<i>Department-Infrastructure</i>	<i>Department-Finances</i>	<i>New Staff-Load</i>	<i>New Staff-Financial help</i>	<i>New Staff-Other help</i>	<i>New Staff-Mentoring</i>
1								
32	1	PHYSICS	Very good	No problems	Considerably reduced	Generous	Provided eg courses	Formal scheme
33	3	PHYSICS	very good	good	lightened by casuals	plenty	study leave	attached to group
34	2	PHYSICS	good, but no maintenance money, computers outdated	"existing on small ARC"	lighter in first year	can shuffle extra money into new areas	Equipment provided by groups	responsibility of the groups
35	1	PSYCHOLOGY	Some dept money for unfunded projects. Space problems but equipment fine.	Money for equip., not staff	Heavy teaching - "a weakness"	Mech A money for grant applicants	Help with applics (advice, pay for RA). Teaching relief first year.	Recently formalised for junior staff
36	1	PSYCHOLOGY	"Always tight" but hire only those they can support		"Overloaded", heavy load	Can access senior staff res funds		Nothing formal. Many work with senior staff anyway
37	3	PSYCHOLOGY	More facilities than equipment	Problematic	Heavy teaching	Available	Encouragement and advice	Keeping a fairly close eye on postgrads and junior staff (informally)
	2	SOCIAL WORK	not needed		lot of indiv.	no dept	stats and	faculty

Organizace dat pomáhající vzniku typologie

	Vodí	Vyzvedává
Informantka	001, 002, 007, 008, 012, 013, 014	001, 002, 005, 006, 008, 011, 015
Partner	003, 005, 006, 011	003, 007, 012, 013, 014
Bez partnera	004, 009, 010	004, 009, 010



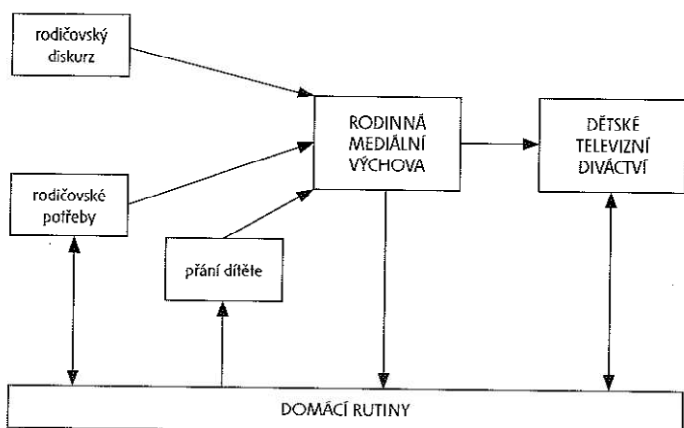


Typický výstup: model, schéma

(Švaříček, Šedová, 2007: 95, 284, 309)

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 kategorii a dvě klíčové složky, které na ni působí:

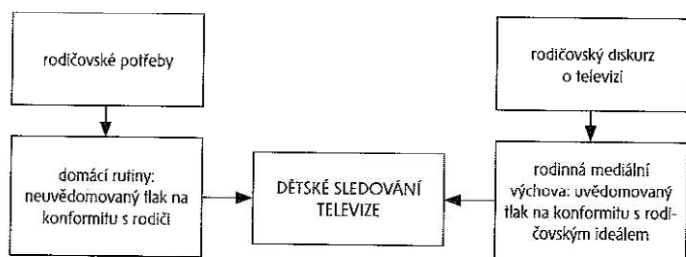


Schéma 8.1 – Proces vedoucí k rozvíjení strategií práce s mocí

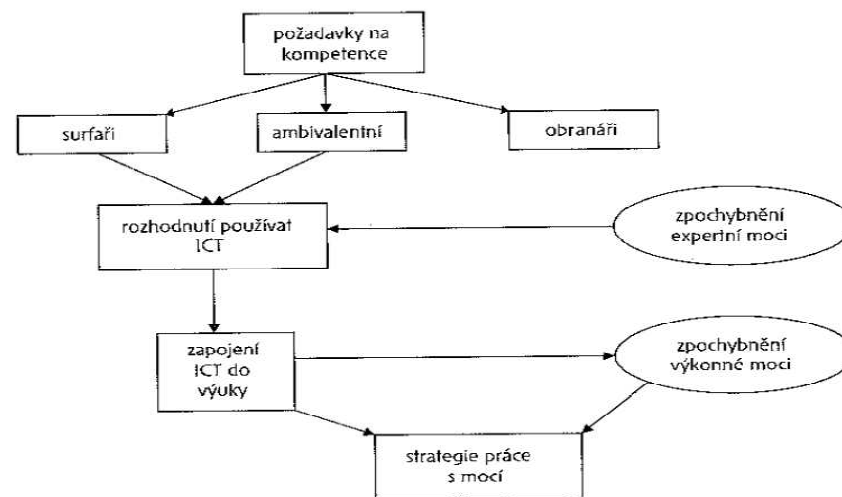
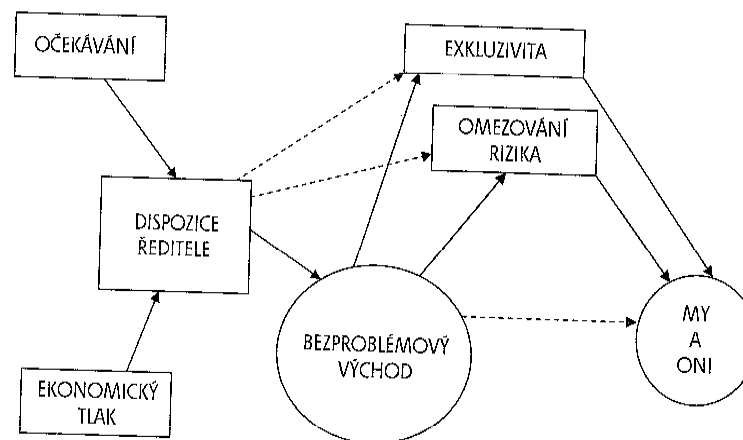


Schéma 9.1 – Kauzální vztahy



Role of services

Ordinariness

Spinal injured person

Difference

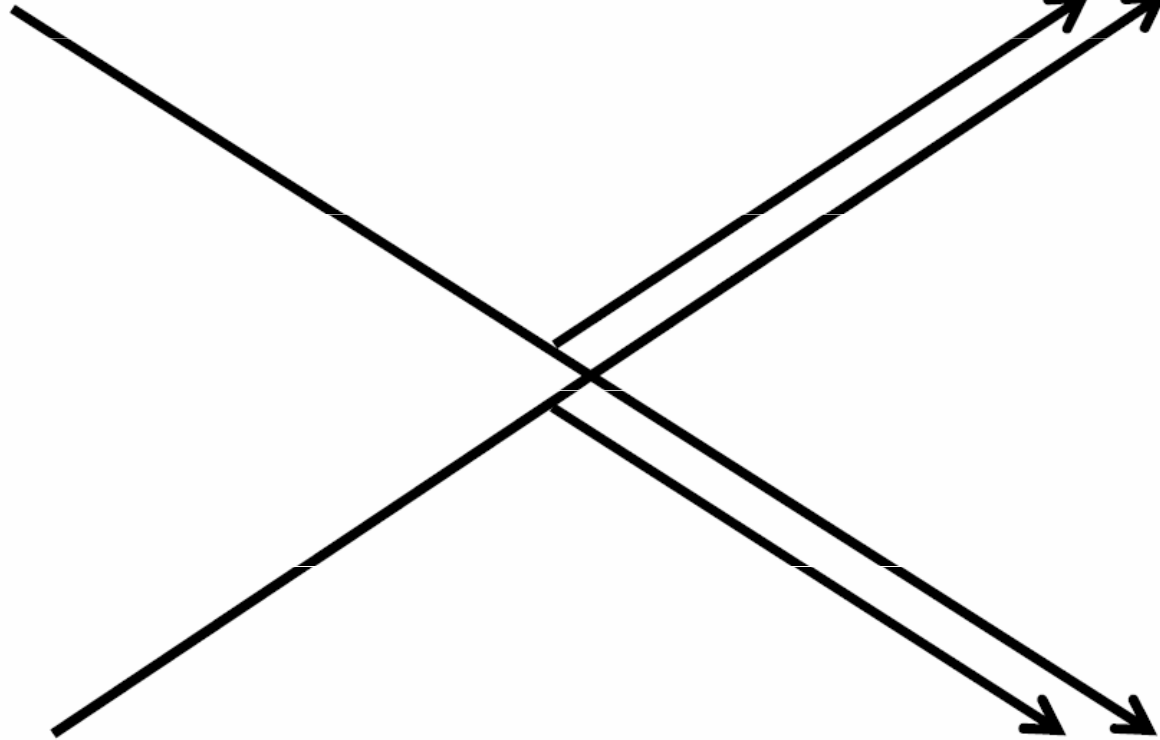
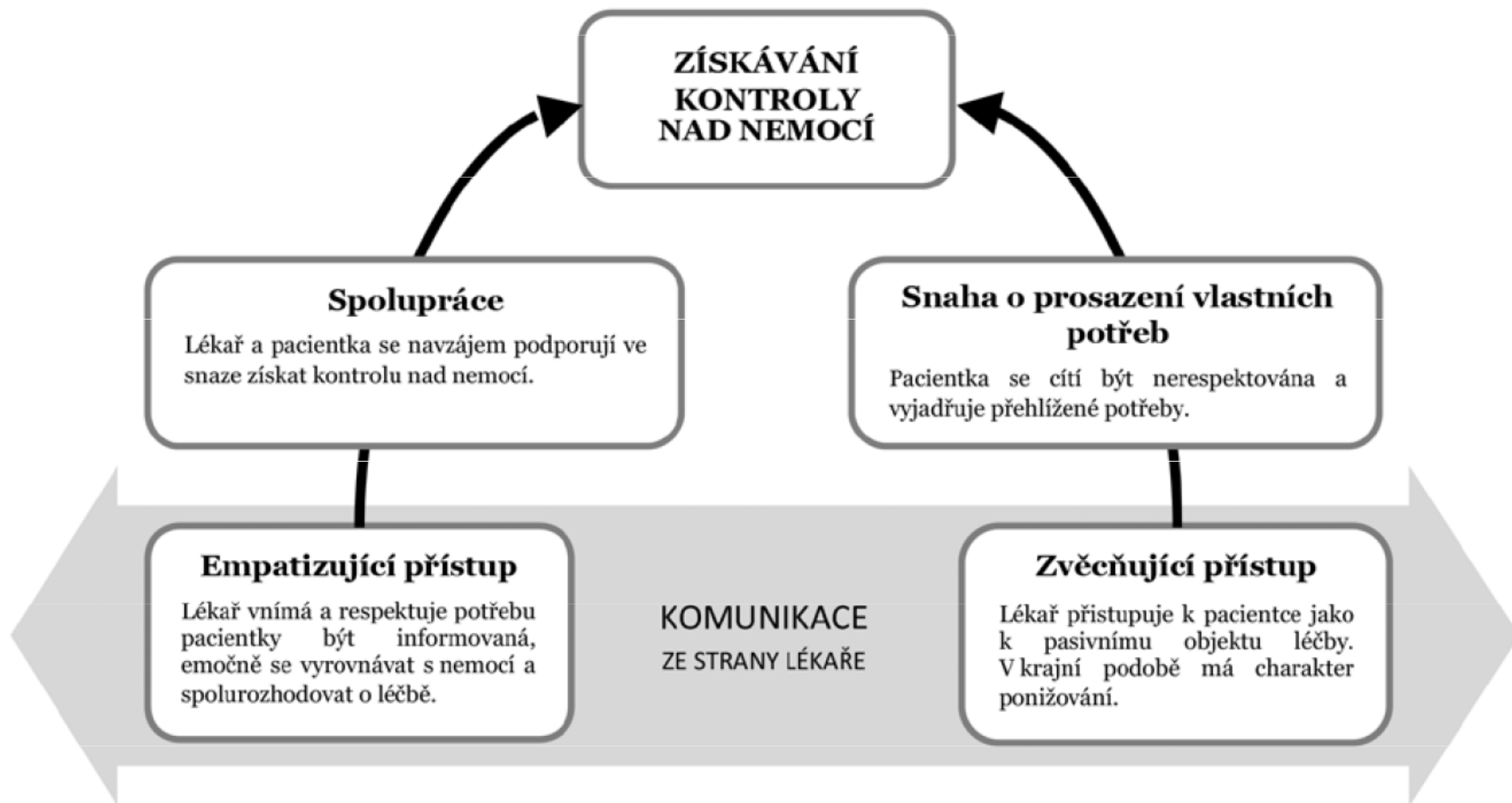
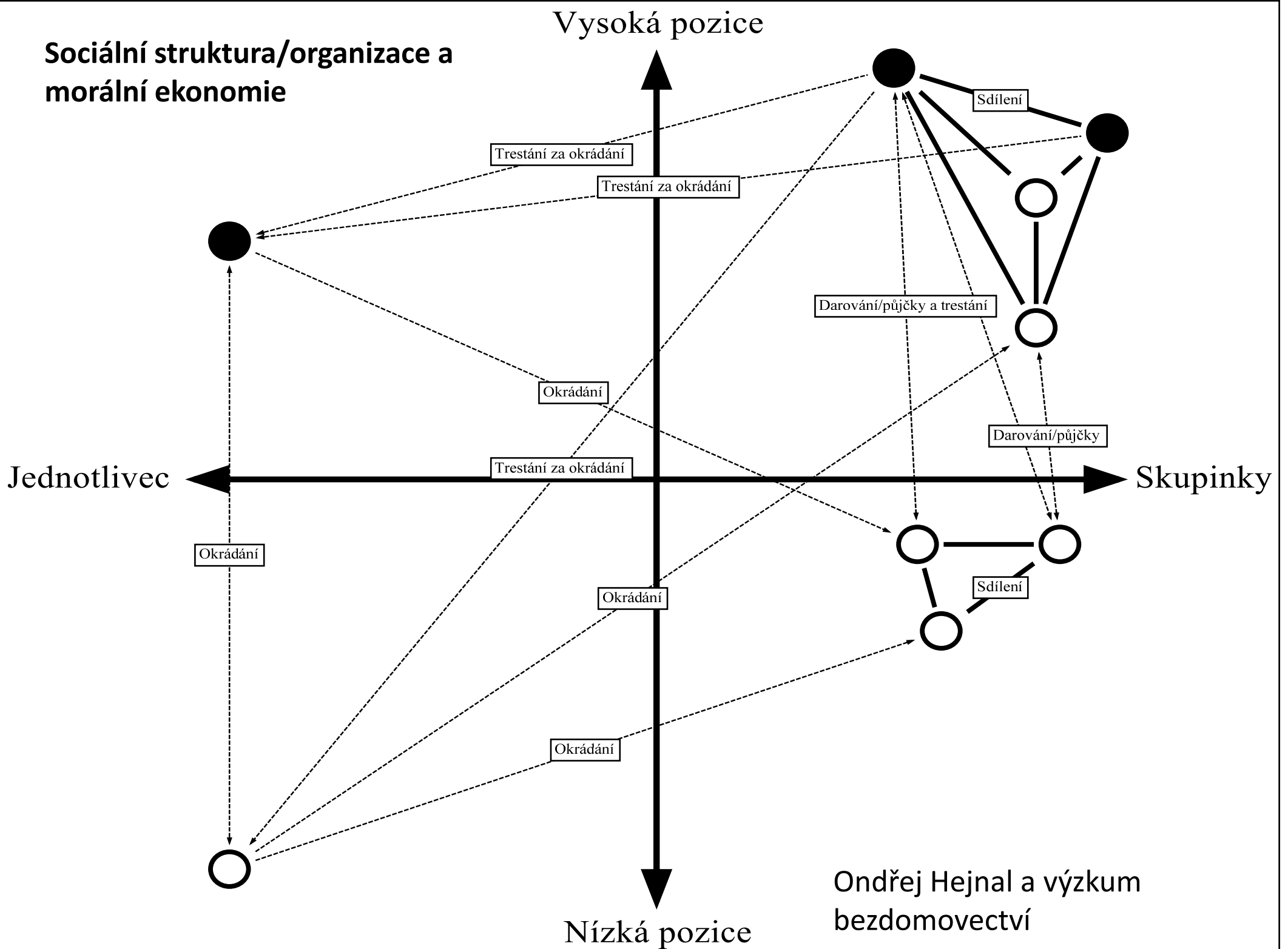


Figure 5: Plans of life and the role of services (Kemp, 1999)

Obrázek 3.3 Grafické znázornění výsledného modelu



Sociální struktura/organizace a morální ekonomie











Ondřej Hejnal a výzkum bezdomovectví

Sociální struktura a domov

Atributy domova	Typy jednotek sociální struktury			
	Submisivní solitéři	Agresivní solitéři	Submisivní skupinky	Dominantní skupinky
Sociální vazby	Slabé/žádné	Slabé/žádné	Silné	Silné
Pocit bezpečí	Slabý/žádný	Slabý	Střední	Silný
Dispozice	Neodpovídající	Odpovídající	Odpovídající	Odpovídající
Vybavenost	Neodpovídající	Ne/odpovídající	Odpovídající	Odpovídající

Typologie: Otcovství po rozchodu rodičovského páru (Dudová, 2007)

Příloha 5: Typy osobních otcovských rolí a jejich repertoárů

Repertoáry otcovství:	Způsoby, jakými mohou být interpretovány:	Typy osobních otcovských rolí a jejich repertoárů:
 živitel-	1. a) otcové živitelé b) živitelé na úrovni reprezentací c) odmítání repertoáru živitele	Vzdálený otec – živitel: 1. a) 2. c) 3. c),d) 4. a) 5. a) 6. a)
 pečovatel	2. a) pečující otcové b) otcové, kteří pomáhají c) otcové, kteří nepečují	
 blízký-	3. a) mazlíci se otcové b) otcové – kumplicové c) otcové „na dálku“ d) otcové bez vztahu	Pomáhající otec: 1. b) 2. b) 3. b) 4. b),c) 5. a,b) 6. b)
 vychovatel	4. a) otcové – průvodci b) otcové vychovatelé c) otcové kamarádi	
 učitel	5. a) školní koučové b) otcové baviči	Pečující přítomný otec: 1. c) 2. a) 3. a) 4. b),c) 5. a) 6. b)
 partner při hře	6. a) podřizuje kontakty s dítětem programů b) podřizuje program kontaktům	
 hlava rodiny	7. ochránce, reprezentace rodiny navenek – po rozchodu nepřítomné	
 původ	8. a) dítě ví o tom, kdo jeho biologický otec b) dítě neví, kdo je jeho biologický otec	

Příklad typologie rodičů ve vztahu k volbě ZŠ:

Tabulka 3

Typy rodičů dle preferovaných důrazů na socializaci a individualizaci v zájmu dítěte a společnosti

	individualizace v zájmu společnosti dítě musí být především individualitou, aby co nejlépe přispívalo společnosti	socializace v zájmu společnosti dítě musí být především socializované, aby co nejlépe přispívalo společnosti
individualizace v zájmu dítěte dítě musí být především individualitou, aby dosáhlo co nejlepší kvality života	typ IDIS: slon preference volby: pozitivní <i>důraz na individuální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím individuálních výkonů</i>	typ rodiče IDSS: lev preference volby: ambivalentní <i>důraz na individuální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím výkonů skupiny, ke které jedinec patří</i>
socializace v zájmu dítěte dítě musí být především socializované, aby dosáhlo co nejlepší kvality života	typ rodiče SDIS: vlk preference volby: ambivalentní <i>důraz na sociální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím individuálních výkonů</i>	typ SDSS: antilopa preference volby: negativní <i>důraz na sociální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím výkonů skupiny, ke které jedinec patří</i>

Typ **slon** klade v obou spektrech důraz na individualizaci. Zaměřuje se především na individuální rozvoj dítěte. Maximálně rozvinutá osobnost dítěte je podle něj důležitá jak pro co nejvyšší kvalitu života dítěte, tak i pro co nejvyšší kvalitu společnosti, ve které dítě bude žít. Sluňata jsou opečovávána, aby se stala silnými jedinci schopnými přežít v náročných podmínkách díky individuálním dovednostem. Typ lze označit zkratkou **IDIS**, která popisuje **I**ndividualizaci v zájmu **D**ítěte kombinovanou s **I**ndividualizací v zájmu **S**polečnosti. Ideální společností z pohledu rodičů typu **slon** je skupina silných jedinců, kteří ke zlepšující se úrovni společnosti přispívají především prostřednictvím svého individuálního příspěvku.

Pro ilustraci postoje rodičů typu **slon (IDIS)** uvádíme výpověď matky, která v předcházející části rozhovoru kladla velký důraz na umožnění maximálního kognitivního vývoje dítěte v co nejlepších podmínkách a podporovala volbu školy:

T: ...kdyby začalo být vážně zvažováno, že rodiče si nemůžou zvolit školu pro své dítě a dítě musí nastoupit do té nejbližší školy nebo do spádové školy, tak co si o tom myslíte, jaké pocity to ve vás vyvolává?

R1: Na jednu stranu by to bylo dobře, protože ty děti by se měly učit socializaci. Na druhou stranu to uškodí státu, protože přijde o tyhle ty třeba nadané děti, které jednou v budoucnu budou žít tu Českou republiku.

Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69-88.

Sekvence

Biograf. výzkum zaměřený na vývoj profesní identity ředitelů českých základních škol (M. Pol et. al. 2009, 2010)

1. Předehra – aneb Jak se člověk stane ředitelem školy?
2. Fáze první – vstup do ředitelny
3. Fáze druhá – čas osobních zkoušek
4. Fáze profesní jistoty
5. Druhé přechodové období – čas zesílené reflexe chodu školy?
6. Fáze nových výzev – zkušený ředitel

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

Atlas.ti

QDA Minerlite

MAXQDA

NVivo

nejtěžší, já jsem přečetla hodně knížek o tý neplodnosti a tam je přesně napsaný, já jsem si tam podtrhala nějaký články prostě. Nejhorší je, že ty lidi nechápou, oni vidí zdravého člověka a nechápou, že ten člověk je nemocnej, neplodnost jako nemoc a že oni berou nemoc jako když vidí někoho bez ruky, nebo takhle... Tak to je pro mě prostě ta neplodnost, píšou, že je to nemoc a měla jsem nepochopení třeba v práci, že mě nechtěli pouštět k děťka jako přemýšlím v práci, protože nechci říkat tady to, tak přemýšlím, jak v práci řeknu, až budu muset čtrnáct dní ležet doma. A prostě budu muset říct, že mám angínu, nebo nevím... Takže nevím jak to mám navlíkat, jak to říct.

... lidi berou, když ne jako nemoc?

... to berou asi... No nevím, no. Jako součást prostě... Já nevím, já třeba, jak teďka beru ty hormony, já jsem teďka přibrala kilo po hormonech. Jsem z toho docela nešťastná, protože já jsem vždycky vážila padesát sedm kilo a teďka mám padesát kilo. Když jsem brala ty hormony od minulého roku, od listopadu, jako přípravu, tam vám nikdo nezaručí, nebo neřekne, budete je brát cca půl roku, nebo budete je brát půl roku, za půl roku budeme mít dárkyni. Takže je berete a třeba tři měsíce, rok dva, že čekáte na dárkyni, až vám prostě zavolají. Takže už to je stresující, že někde jste, jste na nákupu, nemůžete odjet vlastně mimo Českou republiku, k moři, že jo, protože by se vám nedovolali, že jo, když už na to berete ty hormony, tak to chcete mít za sebou. Že jsem přibrala deset kilo, řekli mi, že to jsou ty hormony, že to je vlastně to, že mám nafouklý břicho, to je hrozně nepříjemný, protože já jsem na to nebyla zvyklá, já jsem byla štíhlá, takže se prostě takhle odhalovat docela do plavek. Protože ty lidi jako nevědí. Sousedka se mě ptala, jestli nejsem těhotná, říkám, že ne, bohužel. Já myslím, že to lidi berou jako takovou součást normální, běžnou, že neberou ohledy. Ségra je o dva měsíce starší, má dvě děti... To si pamatuju, když mi ségra řekla, že čeká druhý dítě, tak jsem se jako rozbředla, jako já jsem jí řekla, ale ono se to nedá vysvětlit, něco ve mně řeklo, takže já jsem vlastně... Všichni to čekali ode mě, všichni se mě ptali, že jo, ségře je dvacet osm a všichni čekali ode mě, že teď budu mít dítě já, všichni se mě ptali a že je na čase, oni jako nevědí, že proč, a že to nejde a že bych ráda. Tak to jsem jako hodně brečela, no, když mi řekla. Jako nechtěla, ale ona jí to přála, ale taková nenaplněná touha. Když teďka vidím ty těhotné maminky, takový ten baby boom. No, takový chvilku je to těžký, no. Prostě vidím, že moje sestřenice teďka otěhotněla v sedmnácti letech, tak jsem si říkala, ty sis to prostě z ničeho nic. Někomu to jde, někomu ne, no.

... jete?

... říkají vám tím, že máme ty zamrazený embrya, že už je to takový lepší, než když se nic nedělo, že se konečně něco děje, že prostě, když už se něco děje, že to jednou musí vyjít. Když na e-miminu čtu ty příběhy, tak docela se bojím, že jednou z těch, který to nevyjde ani napopátý, docela mám strach no. Ale mám známý, kterým to vyšlo třeba po třech cyklech. Ono je to stresující i proto, že pojišťovna proplácí jenom tři cykly a četla jsem prostě, že ty další cykly stojí padesát tisíc. Tak to jsem říkala, když na to člověk šetří potom, no... To je takový těžký potom... Na to nemyslet.

... pomáhá, nebo co vám pomáhá?

okolí: reakce~
otevřenost ve vztahu k okolí

čekání, psychika, stres
dopad situace

závist

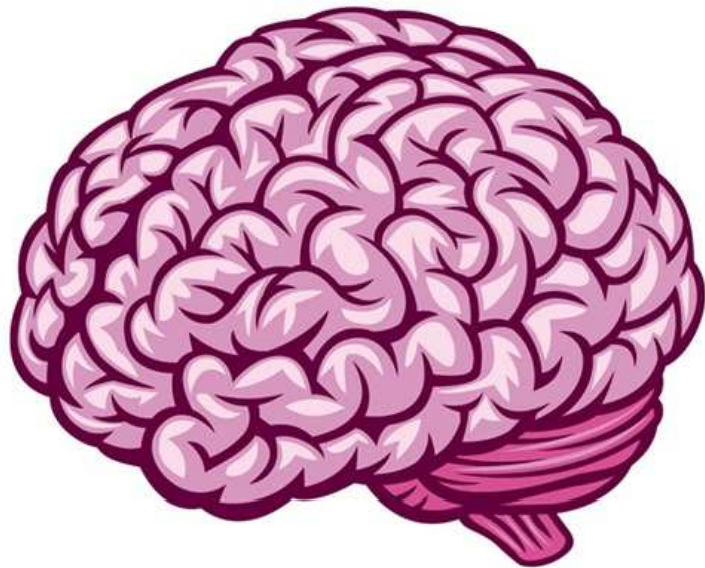
čekání, psychika, stres
léčba: peníze

léčba: peníze

negativní hodnocení partnera

	13	0	Super	09.01.08...	24.02.09...
v...	3	1	Super	10.01.08...	25.02.09...
ti...	8	0	Super	14.03.08...	18.10.08...
rt...	3	0	Super	14.03.08...	04.04.09...
rt...	0	0	Super	14.03.08...	18.10.08...
	22	2	Super	09.01.08...	26.02.09...
	7	1	Super	14.03.08...	21.10.08...
	8	0	Super	15.03.08...	04.04.09...
	3	1	Super	14.03.08...	18.10.08...
	5	2	Super	21.10.08...	09.04.09...
ky...	1	1	Super	25.02.09...	25.02.09...
	4	3	Super	18.10.08...	04.04.09...
a...	4	1	Super	25.02.09...	04.03.09...
ni...	14	1	Super	09.01.08...	02.03.09...
l...	3	1	Super	25.02.09...	04.03.09...
	3	1	Super	14.03.08...	10.02.09...
	31	9	Super	07.03.08...	04.04.09...
	6	2	Super	22.10.08...	22.10.08...
	9	1	Super	03.06.09...	03.06.09...
	14	12	Super	09.01.08...	12.03.09...
o...	5	1	Super	25.02.09...	03.03.09...
e...	11	1	Super	25.02.09...	04.03.09...
	3	0	Super	11.01.08...	12.03.09...
	0	0	Super	09.01.08...	26.02.09...
	11	0	Super	07.03.08...	22.03.08...
	16	0	Super	09.01.08...	23.02.09...
	8	0	Super	09.01.08...	10.04.09...
dku	16	0	Super	09.01.08...	26.02.09...
	14	0	Super	07.03.08...	04.04.09...
	2	1	Super	03.06.09...	03.06.09...
	1	1	Super	03.06.09...	03.06.09...
	5	1	Super	15.01.08...	10.04.09...

Shrnutí: Hlavní dvě metody kvalitativního výzkumu



Dobrý článek nejde napsat na základě nekvalitně provedeného výzkumu. (Šed'ová, Švaříček 2013)

Není jiné metody, než být pronikavě inteligentní
(Ivo Možný)

Abychom mohli dobře psát, musíme hodně číst.