

Studijní text

Tento studijní text je elektronickou kopií výňatku z textu a je určen pouze pro studenty Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Je určen výlučně k použití ve vyučování pro ilustrační účel nebo pro vědecké účely, jak je stanoveno v autorském zákoně (Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů). Studenti mohou text použít jen pro studijní účely. Je zakázáno text či jeho část jakkoliv dále šířit, kopírovat nebo používat na jiné účely, než je uvedeno výše.

Úskalí triangulace

Existuje několik úskalí triangulace. Zprvce se musíme ptát, jestli nemáme příliš široce postavenou výzkumnou otázku, když ji můžeme zkoumat zároveň několika metodami. Dobré je udělat něco, co se v rámci kvalitativního přístupu příliš nedělá (ke škodě věci), a to provést předvýzkum a pokusit se nasbírat data několika různými metodami. Potom lze lépe vidět, co danou metodou můžeme zjistit a co nikoli. Pokud bychom chtěli kombinovat přístupy, měli bychom uvažovat, jaký okruh výzkumu je možné zkoumat pomocí kvalitativního a kvantitativního přístupu. Zadruhé musí výzkumník ovládnout více metod, či dokonce přístupů.

Největší výhodou triangulace však zůstává to, že jsme nejenom schopni kombinovat perspektivy různých lidí, ale především prohloubit zkoumaný jev. Když použijeme rozhovor, budeme vědět, co si učitelé myslí a jaké zastávají hodnoty. Pokud rozhovor zkombinujeme s pozorováním učitele při výuce, budeme schopni poznat, jak se hodnoty učitele konkrétně projevují v praxi. Jak při výuce vypadá „*musíte být k dětem přátelský, otevřený, ale nesmíte si je příliš pustit k tělu*“? Jakou reálnou podobu má reflexe žáků při osobnostně-rozvíjejících aktivitách, které „*nejdou moc do hloubky, protože nejsem psycholog*“? Podle Tooleyho a Darbyho (1998) je triangulace způsob, jak se vyhnout partizánskému výzkumu, kdy badatel místo zjištěných dat prezentuje svoje osobní dojmy.

Tento typ triangulace, kdy si ověřujeme, co účastníci výzkumu říkají (rozhovor) a co dělají (pozorování), je velmi častý (Goffman, 2002). Rozhodně bychom však neměli nahlížet triangulaci jako cestu k dokonalému výzkumu. Výzkumník by si měl uvědomovat limity svého výzkumu.

Podle některých autorů (Morgan, 2007) se v současné době nejvíce rozvíjí pragmatický přístup, který je založen na propojení kvalitativního a kvantitativního metodologického přístupu, konkrétně na abdukcii, přenositelnosti a intersubjektivitě.

6

Analýza kvalitativních dat

Klára Šedová

Tato kapitola si klade za cíl posloužit jako vstupní instruktáž pro analýzu kvalitativních dat. Jak bylo konstatováno již dříve, jednotlivé metody sběru dat je možné – s jistými modifikacemi – použít jak v kvalitativním, tak v kvantitativním výzkumném plánu. Tím, co dělá kvalitativní výzkum kvalitativním výzkumem, je právě specifický způsob zacházení se sebranými daty.

Jak uvádí Hendl (2005), při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Termín numerický se zde vztahuje jednak na data, jednak na práci s nimi.

6.1 Charakter kvalitativních dat a kvalitativní analýzy

Data, která máme k dispozici a chystáme se je zpracovávat, jsou obvykle ve formě textu – jde o přepisy rozhovorů, záznamy z pozorování, dokumenty apod.⁶⁷ Typicky výzkumník stojí před poměrně rozsáhlými korpusy nestrukturovaného materiálu (často získaného různými technikami z mnoha zdrojů), přičemž jeho úkolem není jen poukázat na zajímavost nasbíraných surových dat, jak se často děje,⁶⁸ nýbrž materiál podrobit systematické analýze a interpretaci.

⁶⁷ Existuje možnost zpracovávat přímo audiální či vizuální data a některé softwary pro kvalitativní analýzu tuto možnost podporují (např. ATLAS.ti), většina výzkumníků však k tomuto materiálu přistupuje tak, že jej nejdříve přepíše – tedy transformuje data do podoby textu, a pak teprve přistupuje k jejich zpracování.

⁶⁸ Lee a Fielding (2004) k tomuto problému ironicky podotýkají, že mnozí výzkumníci postupují tak, že prohlásí: „Toto řekl můj subjekt. Není to zajímavé?“

Důležitou otázkou, kterou by si výzkumník měl na začátku analýzy položit, je, jak vlastně chápe status svých dat. Obecně jsou rozlišovány dva rámcové způsoby, jak přistupovat k analýze (Silverman, 2005). Prvním z nich je způsob realistický, kdy se výpovědi respondentů či záznamy jejich aktivit považují za popis určité vnější skutečnosti nebo vnitřní zkušenosti. Druhým z nich je přístup narativní, kdy se výzkumník vzdává snahy získat „pravdivý“ popis reality a namísto toho analyzuje rozhovor jako společenskou interakci, v níž respondent vyjednává svoji verzi skutečnosti a vlastní identity.

Realistický přístup (typický např. pro etnografii nebo zakotvenou teorii) nutně implikuje otázku věrohodnosti výpovědí respondentů, stejně jako otázku zkreslení dat pozorovatelem. V takto pojatém výzkumu čelí badatel nebezpečí, že bude nekriticky přejímat tvrzení respondentů, z tohoto důvodu je potřeba ošetřit triangulačními mechanismy (viz podkap. 5.5) a dalšími technikami zajišťování kvality výzkumu (viz kap. 2).

Příklad z výzkumu 6.1

Realisticky byl pojat například výzkum rodinné reprodukce vzdělávacích drah dělníků založený na rozhovorech s dělnickými a vysokoškolsky vzdělanými respondenty. Výzkumník pojímal výpovědi svých informantů jako realistický obraz toho, co se v jejich rodinách v souvislosti s rozhodováním o volbě vzdělávací dráhy odehrávalo, a na základě toho rozlišil tzv. volný vztah ke škole, který udržují dělničtí rodiče, a naproti tomu vztah soudržný, který udržují rodiče vysokoškoláci. Tyto dva typy vztahů potom generují různé konkrétní jednání aktérů (např. volba školy pro děti podle kvality u rodičů vysokoškoláků a volba školy podle blízkosti k místu bydliště u rodičů dělníků), a tím v důsledku rozdílů mezi různými vzdělanostními skupinami.

Zdroj: Katrňák, 2005

Narativistický přístup (typický pro etnometodologii nebo narativní analýzu) na druhé straně eliminuje riziko nemístné naivity, ovšem v konečném důsledku je s to přinášet jen omezený okruh informací. Podle Plichtové (2002) můžeme jeho prostřednictvím získat poznatky týkající se společenských a lingvistických aspektů komunikace, rezignujeme však na možnost uchopit lidskou subjektivitu.

Příklad z výzkumu 6.2

Jako příklad narativistického přístupu může posloužit studie zaměřená na konstruování maskulinity v časopisech životního stylu pro muže. Autorka této studie provedla kvalitativní analýzu tří mužských časopisů dostupných na českém trhu, přičemž v centru jejího zájmu nestálo zjišťování, jaká témata

se v časopisech objevují a zda je možné je vnímat jako maskulinní, nýbrž se zajímala o to, jaké formální postupy jsou při reprezentaci maskulinity v těchto časopisech používány a jaké jsou důsledky užití těchto postupů. Poukázala mimo jiné na strategii „zneviditelňování“, kdy jsou jednotlivé maskulinní atributy (např. heterosexuality) umísťovány do textů bez zvláštního důrazu na sebe sama, čímž se podporuje jejich neproblematické přijímání jako něčeho přirozeného. Na druhé straně poukázala také na strategii přehnaného zdůrazňování mužů jako hrdinů a chlapáků, které je dovedeno až do roviny nadsázky a ironie, čímž je maskulinní kód zviditelněn a tak paradoxně rozhybán a znejistěn (není již vnímán jako přirozený).

Zdroj: Řeháčková, 2006

Racionální východisko z realisticko-naturalistického sporu nabízejí Gubrium a Holstein (1997), když tvrdí, že realita je dostupná našemu zkoumání, musíme však mít na paměti, že je neustále konstruována v procesu sociálních interakcí. Není tedy jednou provždy dána, nýbrž je stále znovu vytvářena, vyjednávána a redefinována, a to i v průběhu sběru dat.⁶⁹ Doporučují proto, aby výzkumník systematicky věnoval pozornost jednak tomu, **co** se říká (což mu umožní produkovat tvrzení o povaze reality), jednak tomu, **jak** se to říká (což mu umožní postihnout konstruktivní práci zkoumaných aktérů). (Blíže k tomuto problému v oddílu Analytické závorkování podkap. 6.2.2.)

Jednoduchou, ale důležitou pomůckou je také **udržování spojení mezi tvrzením a zdrojem dat**. To znamená, že pokud respondent tvrdí, že má rád děti, nepracujeme s datovým fragmentem „A. má rád děti“, nýbrž s datovým fragmentem „A. tvrdí, že má rád děti“. Následně se neptáme, proč má A. rád děti, ale proč to A. tvrdí. Takovýto opatrný přístup může výzkumníka ochránit před nekritickým realismem zmiňovaným výše. Zároveň je třeba vždy tehdy, kdy zkoumaná osoba pronáší něco o jiných lidech, vztahovat toto tvrzení důsledně zpět ke zkoumané osobě a nebrat je jako pravdivý popis vnějších událostí.

Příklad z výzkumu 6.3

Ve výzkumu rodinné socializace dětského diváctví se v průběhu rozhovorů s matkami předškolních dětí velmi často zcela spontánně vynořovalo vyprávění matek o tom, jak je užívání televize ošetřováno v rodinách jejich známých. Zcela pravidelně bylo základem tvrzení, že se „jiné děti“ dívají na televizi velmi mnoho.

⁶⁹ Například v situaci výzkumného rozhovoru respondent konstruuje „tady a teď“ vlastní sebedefinici určenou právě jen výzkumníkovi.

Je možné takováto vyprávění přijmout realisticky, prostě tak, že respondentky mají dobrou evidenci o tom, jak to chodí v domácnostech mimo dosah tazatele? Bez pochyby ne.

Podrobnější přezkoumání struktury, ve které se tyto narace objevovaly, ukázalo, že je respondentky produkovaly jako appendix k odpovědi na otázku, jak často se jejich děti dívají 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. A když už tam nic není, tak to přepnou na nějaký cizojazyčný na satelitu, že tam jsou pořád pohádky.“ Ve všech případech šlo o matky, které sdílely přesvědčení, že sledování televize je pro dítě neúčinná a potenciálně škodlivá aktivita. Podstatou tvrzení se tak stalo vyzdvižení vlastní výchovné praxe v kontextu tohoto negativního názoru na televizi. Matky de facto předávaly poselství: „Jsem dobrá vychovatelka, neboť mé děti se dívají na televizi mnohem méně než ostatní.“ Datový fragment byl tedy ošetřen tak, že nevyprávěl o jiných dětech, nýbrž o respondentkách samých.

Zdroj: Šedřová, 2007b

Jak bylo uvedeno výše, naše data jsou na počátku analýzy rozsáhlá a nestrukturovaná. Úkolem výzkumníka je začít s jejich organizací a zpracováváním. K tomu se – podle Flicka (2006) – v nejobecnější rovině využívají dvě strategie. První je redukce zdrojových textů skrze parafrázování, sumarizování, kategorizování. Druhou potom rozkrytí a interpretace významů skrytých ve sděleních respondentů, což naopak vede k rozšiřování datového materiálu, neboť ke krátkým pasážím z vlastních dat jsou mnohdy připisovány rozsáhlé interpretace. Oba tyto cíle jsou obvykle naplňovány současně – s jistou dávkou zjednodušení lze říci, že v konečném důsledku jsou původní texty zároveň redukovány na klíčová tvrzení a zároveň rozšířeny o interpretaci, kterou do nich vkládá.

Podotýká-li Hendl (2006), že kvalitativní analýza dat je nenumerická (viz výše), znamená to, že základní analytické nástroje nestojí na kvantifikacích, nýbrž především na vytváření významových kategorií a jejich deskripci, jak ukážeme dále. Za kvalitativní analýzu tak nelze v žádném případě považovat výzkumné zprávy, které vypočítávají, kolik z malého počtu respondentů prohlásilo určitou věc, a kolik naopak řeklo něco jiného. Účelem kvalitativní analýzy není přinést představu o rozložení jevu v populaci, nýbrž přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován. Kvalitativní analýza je proto vždy do značné míry popisná a svým způsobem literární.

Specifikem kvalitativní analýzy je dále to, že nepředstavuje žádnou jednoznačně odlišitelnou fázi, nýbrž prostupuje celým výzkumným procesem (viz kap. 3). Proto, jak doporučuje Silverman (2005), nemá smysl vyčkávat,

než nasbíráme dostatečné množství dat. Naopak, v okamžiku, kdy držíme v ruce první rozhovor či záznam z terénního pozorování, je třeba začít s jeho analýzou.

6.2 Jak na to?

Většina učebnic kvalitativního výzkumu (srov. Silverman, 2006; Flick, 2006; Hendl, 2005; Miovský, 2006) organizuje výklad o metodách analýzy dat podle jednotlivých výzkumných plánů. Separátně je vysvětlováno, jak postupovat v zakotvené teorii, případové studii, obsahové analýze atd. Domníváme se však, že existuje poměrně univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat, a to skrze **otevřené kódování**. V tomto ohledu se shodujeme například s Konopáskem (2007), který vstup do interpretace dat skrze kódování tohoto typu označuje za „ekumenu“ kvalitativní analýzy.

Na základy vybudované pomocí otevřeného kódování je potom možné postavit řadu různých sofistikovaných analytických technik, které se již samozřejmě liší podle zvoleného výzkumného designu a dalších podmínek. Nejprve proto načrtneme základní instrukce pro provádění otevřeného kódování a dále se budeme zabývat tím, jak pracovat s výstupy z této fáze.

6.2.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999), avšak díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti je používána a použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů.

Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.

Postupujeme tak, že nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor, záznam z pozorování, dokument) **rozdělíme na jednotky**. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Doporučujeme nevolit hranice jednotky formálně, nýbrž podle významu, to znamená, že se jednotkou stává významový celek různé velikosti (jednou to může být slovo, podruhé delší

souvěti). Takovýto postup nutně vede k tomu, že se hranice některých významových jednotek budou překrývat.

Každé takto vzniklé jednotce **přidělíme nějaký kód**, tedy jméno nebo označení. Kód je, jak uvádějí Lee a Fielding (2004), slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ⁷⁰ a odlišuje jej od ostatních. Při volbě kódu si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev či téma reprezentuje. Různí autoři doporučují klást si při kódování různé sady návodných otázek.

Tab. 6.1 – Návodné otázky pro kódování podle Flicka (2006)

| | |
|---------------------|---|
| Co? | Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypovídá? |
| Kdo? | O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují? |
| Jak? | Které vlastnosti jevu jsou zmiňované, nebo naopak zamlčované? |
| Kdy? Jak dlouho? | Jaký je čas a trvání? |
| Kde? | Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno? |
| Jak moc? Jak silně? | Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností? |
| Proč? | Jaké jsou příčiny? |
| Kvůli čemu? | S jakým záměrem aktéři jednají? |
| Pomocí čeho? | Jaké jsou strategie k dosažení cíle? |

Návodné otázky slouží pouze jako pomůcka pro volbu jména pro tu kterou pasáž. Klademe si je výběrově podle povahy pasáže a s ohledem na naše výzkumné otázky. Samozřejmě se může stát, že určitá jednotka reprezentuje více než jedno klíčové téma, označíme ji tedy více kódy současně.

Segmentace textu na jednotky a volba kódů pro tyto jednotky se v reálnu neodehrává sukcesivně za sebou, nýbrž paralelně, právě skrze to, že identifikujeme, o čem jednotka vypovídá, určíme také její hranice. Při otevřeném kódování, pokud jej realizujeme bez pomoci socializovaného softwaru (ATLAS.ti, Nudist atd.), postupujeme tak, že do datového záznamu vepíšeme značky pro ohraničení jednotek a názvy kódů. (Vyznačování hranic jednotek je nutné v začátcích, později, když získáme určitou zblhlost, od něj můžeme upustit a zaznamenávat pouze kódy.)

⁷⁰ Může jít o například o typ vyjádření při analýze rozhovorů nebo o typ jednání při pozorování.

Příklad z výzkumu 6.4

Tento příklad ukazuje kódování v ruce, které se také označuje jako metoda papír a tužka.

T: Takže můžeme začít. A vy jste teďka určitě už zapomněli to, co jste chtěli říct předtím o těch technologických. Tak to je jedno. Tak já se vás zeptám na jinou věc a my k tomu určitě dojdeme. Máte teďka prostě zajímavá, jak ti učitelé ty technologie používají, co s nimi všechno dělají? A těmi technologiemi myslím teda nejenom počítač nebo internet, ale třeba i video, televizi, já nevím, dokonce kopírku. Prostě technologie všeho druhu. A kdybychom se mohli od něčeho odpíchnout, tak možná od toho, když prostě přijдете do školy, tak jak probíhají ty vaše rutiny? S tím že mě zajímá, ve kterém okamžiku prostě třeba použijete nějakou technologii, každý den pravidelně.

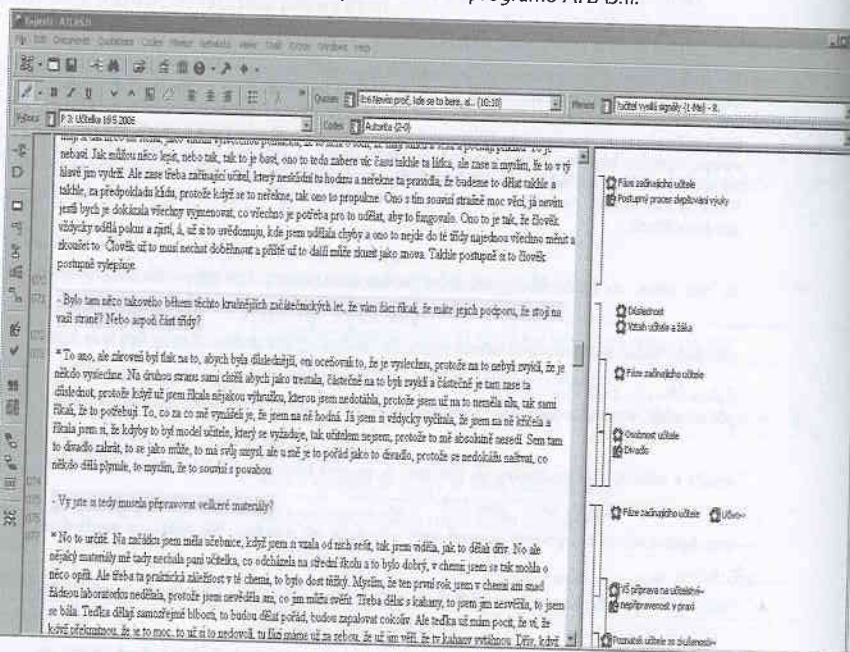
- 1 R: No, takže, co každý den používáme? Máme tady počítač, kde bysme se měli údajně přihlásit všichni a zkontrolovat interní poštu, což technicky je nereálné. Kdyby jich tady bylo
- 3 ideálně 5000 lidí, každý by si mohl zapnout svůj, tak asi by to reálné bylo. Jinak tento kabinet je takový mladý a takový jako použitelný na všechno. A co jsou takové ty babičky různé tam nevím,
- 5 tam bych řekl, že ten počítač je psací stroj a že to je tak všechno. No, takže co používáme tady? Normálně na komunikaci. Pak třeba holky tady používají na Sokrata, na mezinárodní projekt. Tak teď tady měly návštěvu těch cizinců u nás, takže tu byly furt pečený vařený na internetu a na tom. Pak já používám ve fyzice hlavně... máme tady výukové programy, Zebra.
- 9 A ta má jaksi, shrnuje to učivo. Sice jiným způsobem to má seřazené, než to máme v učebnicích, ale má za tím testy, které jenom nabízí jednu ze tří odpovědí jako dobrou. Takže to je pro žáky takové atraktivní docela a to využívám často. A když vlastně jako uvážím, že největší ztrátou času je to vyhodnocování, ta kontrola, což tam dělá ten počítač, tak to dělám často a docela i rád, i když je to třeba jenom procvičování, ale většinou jím nastavím nějaké hranice, kolik procent mají splnit na jaké známky. Někdy to známkuju každý výkon, někdy

⊕ není individuální, je většinou skupinová

Zdroj: Šedová, nepublikováno

Příklad z výzkumu 6.5

Tento příklad ukazuje kódování v programu ATLAS.ti.



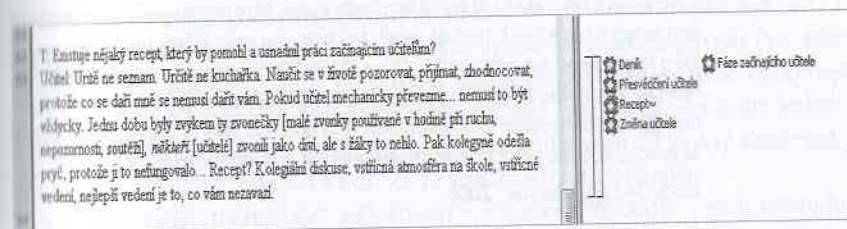
Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Kódy, jimiž označujeme jednotlivé jednotky, formulujeme nejprve ad hoc. Jde o to vytvořit „nálepku“, která by co nejlépe odpovídala povaze našeho datového fragmentu ve vztahu ke zvolené výzkumné otázce. Výzkumná otázka (ať už základní, nebo specifická) tvoří pomyslné síto, skrze které svoje data „pasírujeme“, a tvar jednotlivých kódovaných segmentů tak závisí na tom, jak jsou tvarovaná oka tohoto síta. Je proto pochopitelné, že též text okódují dva různí výzkumníci různým způsobem. Rovněž jeden výzkumník může podniknout reanalýzu již dříve analyzovaných dat, a pokud si položí novou výzkumnou otázku, také výsledky budou do značné míry nové.

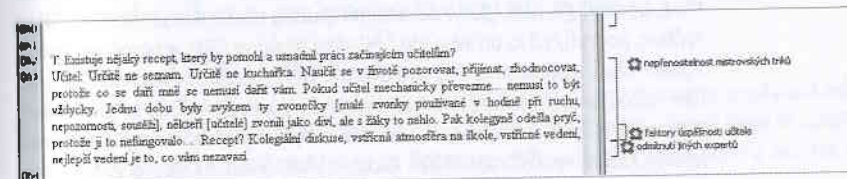
Příklad z výzkumu 6.6

V rámci svého výzkumu zaměřeného na životní dráhy učitelů expertů se výzkumník rozhodl prověřit svůj materiál technikou dvojího kódování a o spolupráci požádal svoji kolegyni. Oba okódovali též materiál a výsledky se ukázaly být překvapivě rozdílné.

Zakódoval výzkumník 1:



Zakódoval výzkumník 2:



Výzkumník 1 použil tyto kódy: Deník, Recept, Změna učitele, Fáze začínajícího učitele.

Výzkumník 2 použil tyto kódy: Nepřenositelnost mistrovských triků, Odmítnutí jiných expertů, Faktory úspěšnosti učitele.

První z výzkumníků se koncentroval na výzkumnou otázku Kdo je učitel expert a jaká je jeho profesní dráha? Ve výsledku jsou tato data kódována tak, aby kódy umožnily postihnout různé fáze, jimiž učitel v průběhu své kariéry prochází, a směřovat k odpovědi na otázku, co tvoří „jádro“ expertství – co vlastně učitel expert dělá jinak než běžní učitelé, co jeho povyšuje nad hladinu obvyklých profesních výkonů.

Druhý z výzkumníků se soustředil na otázku, jakým způsobem je vytvářeno a vyjednáváno expertství jako prominentní pozice uvnitř instituce školy. Volba kódů tedy směřovala k odhalení technik, jimiž respondent upevňuje svoje postavení, vytváří představu o svých schopnostech.

Zdroj: Švaříček, Šedová, 2007

Samozřejmě můžeme coby kódy používat **odborné termíny**, pokud se nám zdá, že odpovídají tomu, co je v textu reprezentováno. Jinou možností je použití **in vivo kódů**, což znamená, že jako kódy fungují některé výrazy, které užívají sami respondenti.

Příklad z výzkumu 6.7

Respondent – učitel Pavel – vypráví o tom, jak žákům pustil v hodině fyziky televizní film o Leonardovi da Vinci a jeho vynálezech: „A tam třeba to bylo zajímavé, že přestože věděli, že z toho nebudou psát žádnou písemku, že je to prostě takový bonbonek, tak že je to docela bavilo a fakt to jako sledovali a našli si tam... ono

to bylo udělaný tak hezky... ten pořad, že se tam střídaly takové záběry z umění z techniky a tak. Takže i holky si tam našly svoje, kluci si tam našli svoje a nebyli tam právě ti radikálové, kteří by říkali, že z principu je to vůbec nezajímavá." Jako in vivo kód byl pro tuto pasáž použit Pavlův termín „bonbonek“, který byl i nadále v průběhu kódování používán vždy tam, kde docházelo k nasazení technologií s cílem nějakým způsobem potěšit či odměnit žáky příjemnou a atraktivní aktivitou, jejíž didaktická hodnota nemusí být nutně primární.

Zdroj: Šedová, Zounek, 2006

Záznam z pozorování v hodině u téhož učitele: **Žáci pracují, učitel prochází po třídě, kontroluje, radí.** „Když budete mít druhou chybu, tak se musíte vrátit na začátek, podruhý už to určitě vyjde.“ Hladina hluku ve třídě je poměrně značná. V jedné chvíli uvaluje sankci na dvě dvojice, které se spolu baví: „A tady se podvádí tak od začátku, od začátku.“ Žáci protestují, učitel: „Teď jste se spolu bavili, já jsem říkal, že to je zakázáno.“ **Sem tam si vybere nějakou dvojici (většinou holky), zastaví se u ní, napoví jim.** Glosuje: „Tak, čekám na stoprocentní, v áčku jich bylo šest, co se jim to povedlo.“

Při kódování této pasáže byl dvakrát použit (ve vytučených místech) kód „navigátor“. Jde o termín běžně užívaný v odborné literatuře o ICT ve vzdělávání. Vyjadřuje vyvázanost aktérů z frontální výuky a takovou roli učitele, kdy žáci samostatně pracují a učitel pouze usměrňuje a koriguje jejich úsilí.

Zdroj: Šedová, Zounek, kapitola 8 ve druhé části této knihy

A ještě jedna perlička: V některých případech je třeba kódovat nejen to, co bylo vyřčeno, ale též to, co bylo zamlčeno. Chybějící kód pro určitý jev není v analýze totéž jako kód indikující, že daný jev v tomto případě absentuje.

Příklad z výzkumu 6.8

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak vysokoškolští studenti vnímají podporu svých rodičů při studiu, se opakovaně objevoval fakt, že některé aspekty této podpory nebyli respondenti vůbec s to identifikovat. Například respondenti, kteří bydleli u rodičů a nepodíleli se na hrazení nákladů na bydlení, tuto skutečnost vůbec nevnímali jako součást poskytované podpory. Výzkumníci si tohoto jevu povšimli a označovali jej kódem „nevnímaná podpora“.

Zdroj: Janoch, Klečka, Lojdrová, Procházková, nepublikováno

Postupně zjišťujeme, že se informace, jevy, výpovědi v různých modifikacích opakují a označujeme je kódy, které jsme vytvořili již dříve. Ke kódům se vracíme, revidujeme je a přejmenováváme podle potřeby. (Běžně se např. stává, že tentýž jev je pojmenován dvěma synonymními výrazy – např. překážky/bariéry. Ve fázi revize je třeba takové kódy sloučit pod jednu hlavičku.)

Po celou dobu kódování nesmíme zapomínat na to, že musíme být s to pasáž označenou určitým kódem zpětně dohledat. Lze to ošetřit například tak, že očíslováme řádky analyzovaného textu. Při vytváření seznamu kódů (viz níže) potom vždy zaznamenáváme, na kterém řádku příslušného textu se vyskytuje.

Zároveň s kódováním si pořizujeme poznámky (mema) k obsahům jednotlivých kódů. Mema nám v tomto případě umožňují podržet náhlý analytický nápad a rozšířit tak použití kódu za hranice jednoho případu.

Všechny tyto „technické“ záležitosti – vepisování kódů, jejich následné vyhledávání, organizace poznámek atd. – neuvěřitelně usnadní použití již zmiňovaného softwaru pro analýzu kvalitativních dat.

Příklad z výzkumu 6.9

„Akorát občas se podívám na nějaké ty specializované servery, popřípadě když jsou někde nějaké třeba animace nebo videa nebo tak, ale pak třeba to použiju za rok, leží mi to tady ve složce rok třeba, a když vyzraje doba a čas, tak to použiju, když ne, tak ne.“

Výrok respondenta je kódován jako „banka“. Ke kódu je připojeno memo „fixace a hromadění materiálu za účelem pozdějšího použití nebo znovupoužití“.

Zdroj: Šedová, Zounek, nepublikováno

Některé běžné chyby v kódování

Ačkoli se otevřené kódování zdá jako jednoduchá záležitost, ve skutečnosti výzkumník potřebuje nějaký čas a zkušenost, aby se tuto techniku naučil používat tak, aby se od ní snadno rozbíhala další analýza. Některé typické chyby, kterých se začátečníci dopouštějí a které potom analýzu brzdí, se pokusíme rozebrat na reálných příkladech kódování, jež prováděli účastníci kurzů kvalitativního výzkumu, které jsme vedli.

Příklad z výzkumu 6.10⁷¹

T: Co si myslíte obecně o vzájemné spolupráci muzeí se školami? Je potřebná a v jaké podobě? Na jakém místě pomyslného žebříčku (z hlediska důležitosti) jednotlivých muzejních činností ji vidíte vy?

» J. A. Komenský » názornost » vnímavost » žák

R: Už Komenský věděl, že názornými ukázkami je podporována vnímavost žáků i

» zpestření » škola » stereotyp » hodnocení muzea

studentů. Každé zpestření školního stereotypu je tedy skutečně žádoucí.

» muzeum

» prostředky muzea

Domnívám se, že muzea... a nejen ta... jsou velice vhodnými prostředky pro lepší

⁷¹ V následujících příkladech je kód označen symbolem ».

» názornost**» zájem » žák**

názornost a dozajista mohou zvýšit i zájem žáků, studentů, o danou problematiku.

Tento úryvek z kódování je zatížen přehnanou reproduktivností: kódování se drží na úrovni řeči respondenta a z té vybírá ta nejobecnější klíčová slova. (In vivo kódy jsou krásná věc, ale šetřme s nimi pro situace, kdy se respondent vyjádří skutečně přesně a neotřele.) Výzkumník by měl svými kódy jít hlouběji pod povrchový význam sdělení. Například v první větě není důležité, že Komenský něco prohlásil, nýbrž fakt, že se na něj respondent odvolává. Přílehlavější kód než „J. A. Komenský“ (tento kód se v textu dále už neopakuje) by zněl například „odkaz na tradici“ nebo „zaštiťování se autoritou“.

Ve výsledku by kódování tohoto druhu nebylo s to přinést výzkumníkovi nic nového – jak vytvořit originální a novou analýzu, máme-li k dispozici pouze kódy typu: muzeum, škola, žák, názornost...

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Příklad z výzkumu 6.11

T: Tak začneme první otázkou... Odpovídejte prosím podle toho, co vás napadne, nejsou v tom žádné chytáky ani nezkoumám vaše vědomosti (úsměv)... Proč jste si vybral tento obor, toto studium?

R: Taková těžká otázka pro mě... Protože já jsem chtěl původně po maturitě dělat programátora, takže jsem vyrazil na Vyšší odbornou školu do Jihlavy, počítačové systémy, ale tam jsem měl docela hodně problémy s elektrotechnikou, protože tam byli hodně kluci ze středních škol, kde měli elektrotechniku, takže já jsem tam šel kvůli programování, ale díky tý elektrotechnice, která mě vůbec nebavila a matika, já jsem na to... nevěděl jsem, proč tam studovat, tak jsem se na to vykašlal po dvou letech a že to doženu praxí, protože chci pracovat v Evropské unii nebo na pár let a vydělat si jenom peníze... Jenomže práci, co mi slibovali, tak jsem nesehnal... A moje máma učí na druhém stupni, takže mi nadhodila, jestli bych třeba nechtěl dělat učitele na prvním stupni, protože mám tak nějak kladný vztah k dětem... Vždycky bratrance a všechny děti kolem, jsem se o ně vždycky dokázal postarat – **» VÝBĚR OBORU STUDIA.**

Vidíme, že výzkumník kóduje poměrně dlouhý úsek jedním kódem. To lze samo o sobě považovat za chybu, neboť tento úryvek nabízí řadu zajímavých informací. Co je však ještě problematičtější – jako kód je zde zvolen samotný „výkop“ tazatele. Ptá se na výběr oboru studia a překvapivě obdrží odpověď o výběru oboru studia. Tímto postupem se stírá hlavní přednost kvalitativního výzkumu, a sice schopnost získávat odpovědi na otázky, které jsme ani nedokázali položit, získávat údaje, které jsme nepředpokládali. Výzkumná zpráva z takto zakódovaných rozhovorů by v podstatě připomínala kvantitativní schéma: „Na toto jsme se zeptali a toto nám jednotliví respondenti odpověděli.“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Příklad z výzkumu 6.12

T: To už jsi předtím věděl, že to bude nějakým způsobem tak náročný, že se budeš muset nějak překonávat?

» Informace o kurzu

R: Ano, ano... poslal mě tam můj skautský vedoucí.

Zde jde o nepřesný kód: nejde ani tak o „informace o kurzu“ jako spíš o „vlivnou osobu“ nebo „impulz k účasti“. Dosáhnout toho, aby kódy byly přesné, je obtížné. V tomto případě v tom výzkumnici brání fakt, že ona sama se soustředí na problém, zda byl respondent předem informován o charakteru kurzu a nevnímá, že se jí zde nabízí informace jiného druhu. (V tomto smyslu jde o subtilnější obdobu předcházejícího případu.)

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Příklad z výzkumu 6.13

Na otázku, v čem byla specifická škola, na niž respondentka vykonávala svou praxi, odpovídá:

T: No, co se týče specifík, tak asi

» kvalifikovanost učitelů

to, že učitelé... NIKDO Z UČITELŮ ANGLIČTINY NEMÁ APROBACI nebo i fakt, že většině z nich je

» věk učitelů » profesní činnosti učitelů

PŘES ČTYŘICET A NEUMÍ PRACOVAT S POČÍTAČOVOU TECHNIKOU, ANI ZAPNOUT POČÍTAČ.

» vnímání kultury školy

Co dál? Myslím, že jestliže mluvíme o vyučování angličtiny, tak to je VELMI TRADIČNÍ ŠKOLA,

» vnímaný profesní přínos klinické praxe

takže je tu VELMI TĚŽKÉ PŘIÚČIT SE NĚCO NOVÉHO. COŽ SE OVŠEM TÝKÁ VYUČOVÁNÍ ANGLIČTINY, A NE DALŠÍCH TECHNIK nebo kázně a jak tu tady řeší nebo nějakých jiných věcí...

Kódy lze opět považovat za nepřesné, tentokrát z toho důvodu, že je výzkumník formuluje příliš obecně. Respondentka nemluví o „kvalifikaci učitelů“ jako takové, nýbrž chce říci, že učitelé jsou nevalifikovaní, stejně tak „věk učitelů“ a „profesní činnosti“ nepředstavují žádné neutrální deskriptivní charakteristiky, nýbrž kumulované vyjádření pocitu, že učitelé na dané škole jsou nekompetentní. Ve výsledku přílišná obecnost vzdaluje výzkumníka od podstaty sdělení a pod tíž kód se potom dostane příliš mnoho různých věcí na to, aby kód mohl dobře transparentně plnit svou funkci v analýze.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Úskalí, jimž je třeba se vyhnout při kódování, je mnoho. Především je nutné usilovat o vystižení toho, co se objevuje v datech a nikoli toho, co si myslíme (nebo na co myslíme) my sami. Dále je třeba zaměřit se spíše na podstatu akce, o níž jde, než na zaznamenání tématu („J. A. Komenský“ vs. „zaštiťování se autoritou“). Je zapotřebí nevolit kódy příliš obecné, ale na druhou stranu příliš detailní a komplikovaně nazvané kódy mohou být v analýze také nepohodlné.

Naštěstí cirkulární povaha kvalitativního výzkumu umožňuje, abychom se ke kódům vraceli a revidovali je. Přehnaně obecný kód, pod nějž spadá podezřele mnoho citací, můžeme v dalším kroku rozčlenit, naopak detailní jednotlivosti lze, pokud je to třeba, sloučit pod hlavičku obecnějšího kódu.

Od kódů ke kategoriím

Paralelně s tím, jak kódujeme jednotlivé rozhovory, záznamy z pozorování či jiné texty, si vytváříme seznam existujících kódů. Pokud pracujeme s kvalitativním softwarem, jsme této práci ušetřeni, v opačném případě je třeba potrápit se s přehledným soupisem míst, kde se dané kódy vyskytují.

Příklad z výzkumu 6.14

Výsek z primitivního abecedního seznamu kódů pořízeného ze 17 rozhovorů s matkami předškolních dětí vypadá následovně. Písmena znamenají iniciály jednotlivých respondentek, číslice potom řádky v přepisu toho kterého rozhovoru. Každý rozhovor existuje jako ručně okódovaný fascikl. Kódy ze seznamu jsou zpětně dohledávány v jednotlivých fasciklech.

■ AGRESIVITA

RD188, PD32, PD129, LP211, LP218, SM15, LS217

■ AKCEPTACE DÍTĚTE

LP61

■ ALTERNATIVNÍ ČINNOST

RD16, RD38, RD43, RD57, LP11, LP47, LP69, LP170, LP250, SM10–12, SM69, SM114, SM136, SM141–143, SM173, SM178, PS18, PS152, IH27, ER35, SG3, SG14, SG24, SG27, SG55, SG141, SG164, SG167, EK21, EK92, EK121, EK163, JS44, JS50, LS6, LS206, IL20, IL92, IL94, PC5, PC72

■ AMBIVALENCE

SM112, PC10, PC11, PC63

■ ARGUMENTY PRO

RD109, RD178, PD101–109, AV107, LP 195–201, PE174–179, SM137, SM168–170, PS190–192, IH256–258, ER98–110, SX85–89, SX117, SG168–175, EK138, EK148, EK152, HP193–196, JS299, LS199, IL113, PC117–119

■ ARGUMENTY PROTI

RD33, RD79, RD85, RD183–185, PD46, PD93, PD124, PD127, PD 131, AV111–113, LP202–224, PE180–187, SM10, SM171–172, PS193–214, IH260–270, ER111–114, SG176, EK151, HP199, JS303, LS187, LS216, IL121, PC122

Zdroj: Šedová, 2007b

Jakmile máme vytvořený seznam kódů, je možné začít s jejich systematickou kategorizací. (Nesystematicky a intuitivně ji ovšem provádíme již mnohem dříve, v průběhu kódování.) To znamená, že desítky – někdy až stovky – kódů, které vzešly z otevřeného kódování, seskupujeme podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Začínáme budovat hierarchický systém – pod hlavičku nově pojmenované kategorie slučujeme pojmy – kódy, které se zdají příslušet ke stejnému jevu. Hierarchizace, která je v tomto systému přítomna, byla popsána v podkapitole 4.1 a přehledně zachycena v tabulce 4.1.1. Jde o to, že jednotlivé úryvky z dat nejprve podřazujeme různým kódům (k témuž kódu může spadat mnoho úryvků) a jednotlivé kódy potom podřazujeme různým kategoriím (k téže kategorii může spadat mnoho kódů). Systém, který takto vytváříme, musíme chápat jako provizorní, později jej s největší pravděpodobností budeme mnohokrát přeskupovat a přepracovávat. Přesto na něm velmi záleží, neboť jde o zárodečné stadium budoucí teorie či analytického příběhu.

Příklad z výzkumu 6.15

Kategorizovaný seznam kódů pořízený v rámci studie zaměřené na to, jak matky malých dětí prožívají a hodnotí přechod k mateřství. Nadpisy představují názvy kategorií, jednotlivé pojmy jsou kódy vzešlé z otevřeného kódování.

■ OKOLNOSTI

fyzické vyčerpání; nedostatek času na domácnost; nedostatek času na partnera; nedostatek času na sebe; nedostatek peněz; nedostatečná přítomnost partnera v rodině; proměna vztahové sítě ženy; společenský tlak na roli matky; těsnost vztahu s dítětem; únava

■ EMOCE

absence lásky; euforie; láska; neklid; pocit viny; podrážděnost; radost; spokojenost; štěstí; vztek

■ OSOBNÍ VLASTNOSTI MATKY

empatie; nabývání nových kompetencí; nesobeckost; odpovědnost; sebejistota; sebeovládání; sebezpoznání; trpělivost; změna hodnot; ztráta dříve nabytých kompetencí

■ OSOBNÍ RŮST

osobní růst; satisfakce; smysluplnost; úkol; úsilí; zkouška

Zdroj: Šedová, 2003

Otevřené kódování představuje jednoduchou, zároveň však dost pracnou analytickou techniku. Jeho použití se však na počátku bohatě vyplatí, neboť směřuje k velmi detailní a hloubkové práci s textem. Zároveň se zaměřuje na rozkrývání významů, které nemusejí být prvoplánově zjevné. Tím pádem je výzkumník s to povšimnout si takových aspektů textu, které by při běžném čtení a poznámkování textu nezaznamenal.

Jde o techniku naprosto induktivní. Pojmy a kategorie jsou vytvářeny na základě materiálu. Tak dochází ke tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného a překvapujícího. Tím novým, co v průběhu otevřeného kódování vzniká, je sada pojmů, kategorií a konceptů, které jsou následně seskupovány podle podobnosti a tak se buduje základ pro jejich další „sítování“, definování vztahů a závislostí mezi nimi.

Výsledek je ovšem v této fázi především popisný, jde o deskriptivní zpracování nasbíraných dat. Říkáme, co v našich datech vlastně je (jaká témata, postavy, procesy atd. se v nich objevují) a zároveň tvoříme slovník, jímž budeme nadále o svých nálezech hovořit.

6.2.2 A co dál?

V předcházející části jsme prošli procesem otevřeného kódování a dospěli k vytvoření kategorizovaného seznamu kódů (viz příklad 6.16). Máme za sebou mnoho hodin práce, ale výsledek, který držíme v ruce, je stále velmi vzdálen od výsledné výzkumné zprávy nebo publikovatelného textu. V následujících pasážích proto uvedeme postupy, které mohou výsledky otevřeného kódování dovést dál, k vytvoření teorie či analytického příběhu.

Nejprve vyložíme některé obecné strategie, které se při analýze kvalitativních dat používají, a poté se budeme věnovat vybraným analytickým technikám. V žádném případě se nedomníváme, že je zde zastoupený vějíř analytických postupů kompletní. Naším cílem je na tomto místě představit alespoň omezenou skupinu postupů, z nichž si výzkumník po realizaci otevřeného kódování může vybrat.

Některé obecné analytické strategie

Analytické strategie, které jsou tématem této podkapitoly, představují operace podstatně rozsáhlejší, než jsou techniky popisované dále, a proto jim také nelze vymezit nějakou určitou fázi v rámci analýzy (např. po otevřeném kódování, jak je tomu u představovaných technik). Jde o operace rozprostřené v rámci celého výzkumného procesu, každopádně jdou paralelně s procesem

jakéhokoli kódování. Obecně lze říci, že jde především o způsoby analytického přemýšlení o datech a jejich vztahování k sobě.

Analytická indukce

Analytická indukce je podle Brymana (2004b) jednou z obecných strategií kvalitativní analýzy. Začíná hrubou definicí výzkumné otázky, pokračuje hledáním hypotetického vysvětlení daného problému a pokračuje prověřováním této hypotézy na jednotlivých případech. Analytická indukce je založena na principu opakování. Opakované případy ospravedlňují k přijetí určitého obecného pravidla. Je to tedy jakýsi systematický postup hledání jednotlivých případů v datech a jejich porovnávání s nově vznikající hypotézou, a proto bychom mohli říci, že se ke slovu dostávají některé deduktivní postupy usuzování. Pokud je nalezený případ v souladu s hypotézou, hypotéza je potvrzena. Pokud je případ inkonzistentní, je hypotéza redefinována tak, aby vyloučila tento negativní případ (to znamená že je specifikováno, pro jaké případy neplatí), nebo naopak tak, aby jej dokázala zahrnout (je reformulováno její znění). To se v odborné literatuře označuje také jako **analýza deviantních případů** (Silverman, 2005). Analýza deviantních případů je kontrolním postupem určeným k zajištění pravdivosti teorie a přichází na řadu během pokročilejší fáze analýzy a interpretace, kdy si již badatel vytvořil určitý interpretační rámec či sadu hypotéz induktivním postupem. Teprve poté by měl výzkumník ověřovat jeho platnost na jednotlivých případech (používá jak indukci, tak dedukci).

Ve finále jsme schopni specifikovat podmínky, které se objevují vždy v daném případě, ale nejsme s to vysvětlit, co z toho je nutné pro to, aby případ nastal. Například popíšeme situaci skupiny drogově závislých, ale nejsme s to vysvětlit, proč se jiní lidé v podobné situaci závislými nestali (Bryman, 2004b).

Konstantní komparace

Konstantní komparace představuje jeden ze základních metodologických kamenů zakotvené teorie (Straus, 1987), stejně jako mnohé další postupy zakotvené teorie se však stala obecně používanou i za hranicemi tohoto výzkumného designu.

Jednoduše řečeno jde o to, že v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly, a to na všech rovinách práce s daty. Charmazová (2006) doporučuje začít s hledáním shod a rozdílů uvnitř jednoho datového zdroje (např. jednoho interview), pokračovat s porovnáváním

ním různých datových zdrojů vztažených k týmž aktérům (např. dva různé rozhovory s týmž respondentem) a dále porovnávat různé datové zdroje týkající se různých aktérů. Tímto způsobem je jednak zjišťována konzistence jednotlivých případů, jednak jsou případy srovnávány mezi sebou. To vede nejen k vytvoření zárodečné typologie případů, ale také k rozpoznání podmínek, které vedou ke vzniku odlišných typů případů. Vidíme například, že u typu A se vždy objevuje určitý typ průvodních okolností (např. jde o učitele, kteří deklarují, že cítí podporu vedení školy), zatímco u typu B se tyto okolnosti neobjevují nebo se objevují okolnosti jiné (např. jde o učitele, kteří deklarují, že jim vedení školy hází klacky pod nohy).

Příklad z výzkumu 6.16

V rámci výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví docházelo k porovnávání jednotlivých případů mimo jiné na základě toho, jak vysoká je televizní konzumace dětí v dané rodině. Na základě toho došlo k rozlišení čtyř typů televizní konzumace, které byly pojmenovány: minimální konzumace, dětský režim, televize jako hobby a režim XXL. Základem typologie byly rozdíly v množství času, který děti tráví u televize, komparace však ukázala, že jednotlivé typy kromě množství času zahrnují také odlišné pořady, na které se děti dívají, a odlišný způsob, jímž televizi sledují.

| Televizní režim | Minimální konzumace | Dětské menu | Televize jako hobby | Režim XXL |
|------------------|-------------------------|--|--|---------------------|
| Množství času | 0–10 minut | 30–90 minut | 90–180 minut | bez limitu |
| Sledované pořady | pořady základní skupiny | pořady základní skupiny; pořady přechodného typu | pořady základní skupiny; pořady přechodného typu; rozšiřující pořady | všechny typy pořadů |
| Modus sledování | zadáno pro děti | zadáno pro děti; periferní přihlížení | všechny módy | všechny módy |

Zdroj: Šedřová, 2007b

Kromě toho, že porovnáváme empirická data, Strauss (1987) výslovně doporučuje komparovat případy a kategorie s našimi představami o tom, co je možné. Tímto způsobem došlo například v příkladu 6.8 k analytickému zachycení skutečnosti, že studenti bydlící u rodičů nevnímají fakt, že rodiče hradí náklady na bydlení jako součást přijímané podpory. Výzkumníci de

facto komparativně pracovali s představou studenta, který si tento fakt uvědomuje.

Analytické závorkování

Analytické závorkování (*analytic bracketing*) je strategie vynalezená Gubriem a Holsteinem (Gubrium, Holstein, 1997) k překlenutí polarit mezi realistickým a narativistickým přístupem zmiňovaný v úvodní části této kapitoly. Tito autoři tvrdí, že materiál, který zkoumáme, má vždy dvě dimenze. Je to dimenze substantivní, kdy se něco reálně odehrává v nějakých objektivních podmínkách. Zkoumáme-li tuto dimenzi, klademe si otázku **Co?** (Co se děje? O čem subjekt vypovídá?) Na druhé straně je to dimenze konstruktivní, kdy zúčastnění aktéři sami aktivně vytvářejí a reprodukují svou definici reality. Zkoumáme-li tuto dimenzi, klademe si otázku **Jak?** (Jak subjekt realitu popisuje? Jak definuje sebe sama?)

Analytické závorkování potom znamená systematické přesouvání pozornosti z jednoho pólu na druhý. V praxi to znamená, že výzkumník nejprve kóduje svůj materiál s ohledem na otázku **Co?** – hledá témata, která jsou v něm obsažená. Poté znovu kóduje tentýž materiál s ohledem na otázku **Jak?** – hledá příznaky toho, jak zkoumaný subjekt vytváří a prosazuje vlastní sebedefinici a definici reality jako takové.

Analytické závorkování je zřídka prováděno v důsledné podobě, jde však o strategii, která může být velmi užitečná. Pro ilustraci toho, jaké výsledky může přinášet, mohou posloužit příklady z výzkumu 6.17 a 6.23. Představují analýzu téhož materiálu, přičemž v prvním případě šlo o analýzu realistickou – výzkumnice analyzovala témata, která se v rozhovorech o raném mateřství objevovala. Ve druhém případě byl tentýž materiál podroben narativní analýze – výzkumnice zkoumala, jak matky prostřednictvím užívání formálních prvků určitého žánru konstruují vlastní obraz.

Další kódovací a analytické techniky: vytváření struktur a příběhů

Na tomto místě se pokusíme představit vybrané kódovací a analytické techniky, které může výzkumník s úspěchem použít po realizaci otevřeného kódování. Nechceme tím tvrdit, že není možné alespoň některé z nich použít i bez toho, že by byl materiál předtím otevřeně zakódován. Výhody námi doporučeného postupu však považujeme za zjevné a diskutovali jsme je již výše.

Cílem technik, které zde popisujeme, je **strukturovat** dosud hrubá data, načrtnout **příběh**, na němž bude postavena výzkumná zpráva. Strukturovat

v tomto smyslu znamená například identifikovat v datech nějaké odlišitelné typy, opakující se vzorce, kauzální řetězce. Termín příběh se v kvalitativním výzkumu používá pro narativní zachycení získaných náleží. Abychom toho byli schopni, musíme nalézt spojení mezi kategoriemi, definovat základní proměnné a osvětlit vztahy mezi nimi. Na konci této fáze analytické práce by měl být výzkumník s to jasně identifikovat kostru analytického příběhu (viz dále v podkap. 6.2.3), který poté deskriptivně rozvine ve výzkumné zprávě.

Technika „vyložení karet“

Technika, kterou zde nazýváme technikou vyložení karet, je tou nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování, jakou si lze představit. Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořili – můžeme si vybrat jen některé z nich, a to podle toho, do jaké míry se vztahují k naší výzkumné otázce, a také podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost. Všechny kategorie, které zahrneme do analýzy tohoto stupně, spolu musí být nějakým způsobem spjaté.⁷²

Příklad z výzkumu 6.17

Vraťme se nyní ke kategorizovanému seznamu kódů uvedenému v příkladu 6.15. Tento – velmi jednoduchý – seznam obsahuje čtyři velké kategorie. Uvnitř každé kategorie lze provést vnitřní členění obsahu na ty, které jsou respondenty vnímány pozitivně, a ty, které jsou vnímány negativně. Míra, v níž jsou v jednotlivých kategoriích zastoupeny pozitivní a negativní obsahy, se stala vodítkem pro vytvoření základní analytické linky, od negativního k pozitivnímu. Výsledná kostra analytického příběhu zní následovně: Změny, které matky malých dětí prožívají v souvislosti s přechodem k mateřství, lze rozdělit do čtyř kategorií. První z nich jsou *okolnosti raného mateřství*. Do této kategorie spadají faktory (boj s časem, únava, fyzické i psychické vyčerpání, finanční tíseň atd.), které jsou vůči matkám jakoby vnější, je třeba jim nějak čelit a jsou prožívány převážně negativně. Druhou kategorií tvoří *emoce*, coby vnitřní stavy spouštěné mateřstvím. Tyto emoce jsou vnímány poměrně vyrovnaně jednak jako pozitivní (lásky, štěstí, euforie, spokojenost atd.), jednak jako negativní (absence lásky, neklid, vztek, pocit viny atd.). Třetí kategorií tvoří *osobní vlastnosti matky*. Sem patří schopnosti, způsoby chování a povahové rysy, které podle respondentek

⁷² Při rozpoznávání toho, které kategorie spolu souvisejí, nám mohou být užitečná různá schémata a grafická znázornění (viz podkap. 6.2.3).

rovněž prošly proměnou (empatie, nesobeckost, sebeovládání, nabývání nových kompetencí atd.). Proměna osobních vlastností je téměř bez výjimky vnímána pozitivně. Poslední kategorií je *osobní růst*. Do této kategorie spadají změny indikující celkový rozvoj osobnosti matky skrze střetávání se s překážkami a jejich překonávání. Tato kategorie nejen že je sama o sobě pozitivní, ale umožňuje v pozitivním směru valorizovat i obsah kategorií předcházejících – negativně vnímané okolnosti raného mateřství, jako je například fyzické vyčerpání, tak nabývají pozitivní hodnoty, neboť jsou vnímány jako příspěvek k osobnímu růstu matky.

Analytický příběh je přitom organizován v souladu s výzkumným problémem, který stál u zrodu projektu: Jak je – vzhledem k tomu, že je mateřství v moderní společnosti stále více problematizováno a je považováno za ztrátu příležitosti – možné, že se mladé matky považují za šťastné? Co jim mateřství přináší pozitivního, a co naopak negativního?

Zdroj: Šedová, 2003

Na rovině tvorby textu určeného k publikování vede technika vyložení karet k tomu, že se názvy jednotlivých kategorií stávají názvy jednotlivých kapitol. Obsahem těchto kapitol je potom podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do té které kategorie.

Příklad z výzkumu 6.18

Struktura článku založeného na analýze rozebírané v příkladu 6.17. Tučným písmem jsou uvedeny kapitoly prezentující výsledky výzkumu:

MATEŘSTVÍ JAKO POZITIVNÍ HODNOTA A ŽITÝ SVĚT

- Mít, či nemít dítě?
- Moderní podoba mateřství
- Metodologie výzkumu
- Výsledky výzkumného šetření
- Okolnosti
- Emoce
- Osobní vlastnosti
- Osobní růst
- Proč jsou šťastné matky šťastné: závěry a shrnutí

Zdroj: Šedová, 2003

Technika kontrastování

Technika kontrastování je v zásadě založena na principu konstantní komparace s tím, že výzkumník sahá k jistému zjednodušení a pro komparaci volí polární typy případů.

Postupujeme tak, že z případů, které máme k dispozici, vybereme dva, které jsou na první pohled nejodlišnější. Postupně identifikujeme jednotlivé body (kódy), v nichž k odlišnostem dochází. Na konci komparace máme dvě sady vlastností, které jsou vůči sobě polární – jde tedy o jakési škály. Do prostoru těchto škál potom umísťujeme ostatní případy, které nebyly předmětem kontrastní komparace. Pokud se nám všechny zbývající případy podaří umístit, můžeme škály považovat za vyhovující a postihující náš výzkumný problém. V případě, že se případy na škálu umístit nepodaří, doporučujeme sáhnout k analýze negativních případů (viz oddíl Analytická indukce podkap. 6.2.2). Je zřejmé, že polární škála se hodí vždy jen k zachycení jednoho určitého aspektu, z něž je nahlížíme.

Příklad z výzkumu 6.19

V rámci výzkumu pedagogické komunikace v české škole nižší sekundární úrovně bylo pořízeno deset audionahrávek jednotlivých vyučovacích hodin vedených různými učiteli. Přepisy těchto nahrávek byly následně kódovány z hlediska toho, k jakým komunikačním jevům ve vyučování dochází.

Základní výzkumná otázka „Jaká je podoba pedagogické komunikace v české škole nižší sekundární úrovně?“ byla následně zpřesněna a zaostřena na komunikaci dialogickou. V reformulované podobě tedy zněla: „Jaké jsou typické znaky výukového dialogu v české škole nižšího sekundárního stupně s ohledem na jeho odlišnosti od běžného dialogu interpersonálního? Lze identifikovat různé typy výukového dialogu?“

V rámci techniky kontrastování byly vybrány dva zjevně nejodlišnější přepisy a následně byly identifikovány kontrastní body (tyto body představují první sloupec v níže uvedené tabulce). Na tomto základě byly identifikovány dva polární typy výukového dialogu: dialog intencionální a dialog iluzivní.

Dialog intencionální byl konceptualizován jako struktura, která je mocensky asymetrická (učitel dominuje) a podřízená výukovým intencím učitele, přesto však zachovává řadu charakteristik běžného interpersonálního dialogu. V intencionálním dialogu klade učitel uzavřené i otevřené otázky a již položené otázky jsou dodatečně otevírány (učitel naznačuje, že existuje více možných odpovědí, přijímá nečekanou odpověď atd.). Směr komunikace je různorodý, žáci jsou aktivizováni (sami kladou učiteli otázky, signalizují neporozumění atd.). Tematická struktura hodiny není lineární, učitel odbočuje, vrací se ke starší látce atd. Učitel efektivně získává zpětnou vazbu, a pokud detekuje chybu, odvíjí od ní další výklad.

Dialog iluzivní byl naopak konceptualizován jako dyadická komunikace, v níž se forma stává vyprázdněnou a nejde již o dialog v pravém slova smyslu. Učitel klade výhradně uzavřené otázky. Pokud tyto otázky nejsou žáky pochopeny jako uzavřené, dodatečně je uzavírá (napovídáním správné odpovědi, sankcionováním nevyžádané odpovědi atd.). Směr komunikace jde rigidně od učitele k žákům, žáci hovoří jen tehdy, jsou-li tázáni. Aktivizace žáků je pouze iluzivní (učitel verbálně vybízí k aktivitě, ale žáci zůstávají pasivní). Tematická struktura je lineární, odvíjí se podle připraveného plánu hodiny. Zpětná vazba je pouze iluzivní (např. žáci habitualizovaně přikyvují na otázku, zda učivu rozumí, pokud učitel zjistí chybu, rychle ji opraví (nebo se jí snaží předejít nápovědou), dále s ní nepracuje).

| | Intencionální | Iluzivní |
|--------------------------------|---------------------------------|------------|
| Otázky učitele | otevřené a uzavřené | uzavřené |
| Dodatečné zprávy o otevřenosti | otevírání | uzavírání |
| Směr komunikace | učitel–žák; žák–učitel; žák–žák | učitel–žák |
| Aktivizace žáků | reálná | iluzivní |
| Tematická struktura | s odbočkami a cirkulacemi | lineární |
| Zpětná vazba | reálná | iluzivní |
| Práce s chybou | užití k výkladu | maskování |

Do prostoru mezi dva takto definované typy byly – po modifikacích typologie – umístěny i další přepisy a škála byla uznána jako funkční.

Zdroj: Šedová, 2005

Tematické kódování

Tematické kódování, tak jak je popsáno u Flicka (2006), začíná na úrovni jednotlivých případů. Znamená to, že provedeme otevřené kódování veškerého materiálu, ale další analytický postup držíme v rámci jednotlivých případů.⁷³ Tematické kódování se hodí především v případě, kdy je cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev. Výsledkem bude – stejně jako u kontrastování – určitá typologie, nepů-

⁷³ Případy představují například jednotliví respondenti – rodiče, s nimiž jsme vedli rozhovor, jednotliví učitelé, které jsme pozorovali při práci ve vyučovací hodině, nebo školy, v nichž jsme realizovali komplexní sběr materiálu. Typicky je však v tematickém kódování případem určitá sociální skupina – například učitelé, ředitelé, nepedagogičtí pracovníci školy, žáci, rodiče. Jasná definice toho, co představuje případ, je v tematickém kódování klíčová.

jde však o typologii polární škály, nýbrž o mnohem komplexnější typologii zahrnující různé druhy škál.

Prvním krokem v tematickém kódování je kategorizace kódů – nikoli na úrovni celku, ale na úrovni jednotlivých případů, materiál je de facto ošetřen jako série případových studií. Systém kategorií je vyvinut pro každý případ zvlášť, ke každému případu je rovněž připojeno krátké motto, které jej charakterizuje, a krátká deskripce, která informuje o případu (ve vztahu k tomu, co nás zajímá, tedy k výzkumné otázce).

Poté se procházejí vyvinuté kategorie a hledají se linky mezi jednotlivými případy. Sledujeme, zda se u různých případů objevuje tatáž kategorie, nebo zda se objevují kategorie, které se mohou stát variantami nové nadřazené kategorie (např. jeden z respondentů hovoří o strachu ze školy, jiný o tom, že se do školy vždycky těšil – nadřazenou kategorií by tak mohl být vztah ke škole). Soustřeďujeme se na kategorie, které jsou mezi jednotlivými případy shodné nebo slučitelné do „nad-kategorie“. Vytváříme tak vlastně tabulku, jejíž jednu osu budou tvořit jednotlivé případy, případně skupiny případů (pokud v jednotlivých kategoriích vykazují stejné parametry). Druhou osu tvoří kategorie, které byly vybrány na základě výše popsaných kritérií.

Příklad z výzkumu 6.20

Při výzkumu zaměřeném na to, jakým způsobem užívají učitelé základních škol při své práci ICT, se již v průběhu prvních analýz zdálo zřejmé, že způsoby užití se velmi liší a že jejich „podhoubí“ tvoří různé sociální cíle, které jednotliví učitelé zohledňují. Byli proto vybráni různí – na první pohled velmi odlišní – učitelé a bylo provedeno tematické kódování. Kódy a kategorizace vznikaly pro každý případ zvlášť, následně byla hledána struktura, do níž by je bylo možno zakomponovat. Tak vznikla tabulka popisující čtyři typy učitelů v různých sektorech jejich práce: učitele vědoucího, kreativního, odměňujícího a charizmatického. Učitel vědoucí vnímá ICT jako potenciální past – žáci jsou díky přístupu k technologiím informovaní, což může narušit jeho informační superioritu a tím i autoritu. Proto používá ICT ve vlastní přípravě na hodiny (aby „nebyl nachytán“ při neznalosti) a ve vlastní výuce naopak jako informační odlehčení (místo výkladu zábavný film atd.). Učitel kreativní je učitel nadšenec – využívá ICT v přípravě i ve výuce, jeho cílem je realizovat něco nového a hmatatelného. Má za to, že ICT jsou pro žáky zajímavé a atraktivní a snaží se tímto způsobem zkvalitnit výuku. Učitel odměňující užívá ICT ve výuce, a to jako jistý druh odměny pro žáky – práce s technologiemi je nastavena tak, aby sama o sobě přinášela nějaký bonus (např. je možné získat lepší známku nebo v hodině volně používat internet). Učitel tím posiluje svůj vliv na třídu. Učitel charizmatický naproti tomu ICT nepoužívá, neboť se domnívá, že osobní

komunikace je pro žáky přitažlivější. Nepoužití technologií je v tomto případě prostředkem k vyzdvižení vlastního charizmatu.

| | Vědoucí | Kreativní | Odměňující | Charizmatický |
|---------------|--|---|---|--------------------------------|
| Sféra užití | V přípravě na výuku | V přípravě i ve výuce | Ve výuce | x |
| Způsob užití | Vyhledávání informací pro učitele, oddechové sekvence pro děti | Stahování materiálů z internetu a manipulace s nimi, požízování videonahrávek, vytváření mediálních sdělení | Testování přes počítač, výukové programy, volný přístup k internetu | x |
| Cíl užití | Informační superiorita učitele | Realizace hmatatelného vytvoření | Odměna pro žáky | Vyzdvižení osobního charizmatu |
| Koncepce žáků | Je třeba mít se na pozoru | Je třeba zadávat zajímavé úkoly | Je třeba je nepřetěžovat | Je třeba nechat je přemýšlet |
| Vztah k ICT | Preference osobní komunikace | Preference ICT | Preference ICT | Preference osobní komunikace |

Zdroj: Šedová, Zounek, 2006

Analytické techniky zakotvené teorie

Analytický aparát zakotvené teorie (blíže o zakotvené teorii v podkap. 4.1) představuje bezesporu nejpropracovanější návod, jak zacházet s kvalitativními daty, který je v metodologické literatuře k dispozici. Lze bez nadsázky říci, že právě specifické kódovací techniky tvoří jádro zakotvené teorie.⁷⁴ Korektně použitá zakotvená teorie je poměrně náročná jak na práci výzkumníka, tak na kvalitu a nasycenost dat. Hodí se především tehdy, kdy nám jde o popsání nějakého procesu v jeho dynamičnosti. Její velkou předností je to,

⁷⁴ „Otcové zakladatelé“ zakotvené teorie – Glasser a Strauss – se později rozešli a jejich představy o analytických postupech v rámci zakotvené teorie se rozrůznily. Na tomto místě budeme prezentovat straussovskou verzi (Strauss, 1987; Straus, Corbinová, 1999). Rovněž existuje pozdější konstruktivistická modifikace zakotvené teorie rozvíjená například Charmazovou (2006), i ta však vychází spíše ze straussovského přístupu, neboť zahrnuje sporné axiální kódování.

že vede k vytvoření mnohem hutnějšího teoretického konceptu, než jakého lze dosáhnout jinými technikami. Zároveň je tento koncept do značné míry abstraktní a odpoutaný od roviny konkrétních dat.⁷⁵

Kódování v zakotvené teorii představuje proces procházející v zásadě třemi stadii, jimiž jsou: otevřené kódování – axiální kódování – selektivní kódování. Otevřené kódování je identické s postupem, který jsme výše popsali jako univerzální vstup do kvalitativní analýzy, budeme se tedy věnovat zbylým dvěma stupňům analytické triády.

Axiální kódování je technikou navazující na otevřené kódování. Jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi (Strauss, Corbinová, 1999). Za tímto účelem se používá tzv. paradigmatický model, který ve zjednodušené podobě vypadá takto:

- (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV
 → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY
 → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY

Použití tohoto modelu umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zároveň zohlednit procesuální dynamiku v datech. Postupujeme tak, že jednotlivé kategorie vzešlé z otevřeného kódování přiřazujeme k jednotlivým položkám paradigmatického modelu. To znamená, že musíme rozhodnout, která z našich kategorií odpovídá například základnímu jevu, která tvoří jeho příčinnou podmínku atd.⁷⁶ Dále hledáme vztah jejich subkategorií či dimenzí jednotlivých členů paradigmatického modelu (předpokládáme např., že určitý typ příčinných podmínek vyvolává určitou variantu základního jevu). Axiální kódování může být použito v analýze dat jedenkrát (je seskupeno kolem centrální kategorie), nebo i vícekrát (je seskupeno kolem několika důležitých kategorií). Na tomto místě je třeba poznamenat, že axiální kódování funguje jako pomůcka při třídění dat, nikoli jako závazný model výkladu zkoumaných jevů. Ve fázi selektivního kódování jsou kategorie znovu uspořádávány a přeskupovány.

⁷⁵ Tím se analýza v zakotvené teorii velmi liší například od etnografických postupů, které zůstávají především na rovině deskriptce a konkrétních dat.

⁷⁶ To zároveň znamená, že činíme rozhodnutí o tom, které kategorie do další analýzy nezařadíme, neboť se nehodí do vytvářeného paradigmatického modelu či jej narušují. Často je však možné, pokud nechceme ztratit zajímavý materiál k analýze, „nehodnou“ kategorii podřadit pod jinou kategorii nebo její obsah znovu rozčlenit a přiřadit k těm kategoriím, které vytvářejí náš paradigmatický model.

Selektivní kódování zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh (Strauss, Corbinová, 1999). Všechny ostatní kategorie jsou potom vztaheny k této jediné centrální kategorii. Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Obvykle jde o tu kategorii, která je do paradigmatického modelu zasazena jako jev. Selektivní kódování zahrnuje popis pravidelností – tedy opakujících se vztahů mezi vlastnostmi a dimenzemi kategorií (tyto pravidelnosti se začínají vynořovat již během axiálního kódování).

Korektní provedení všech kódovacích kroků vede k tomu, že do výsledného teoretického modelu je vnesen pohyb a dynamika (je ukázáno, jakým způsobem se model vyvíjí, jak se mění a přeskupují jeho kategorie atd.).

Příklad z výzkumu 6.21

V rámci výzkumu rodinné socializace dětského televizního diváctví bylo nejprve provedeno otevřené kódování a kategorizace. Takto vzniklé velké kategorie byly zasazeny do paradigmatického modelu následujícím způsobem:

| Příčinné podmínky | Jev | Kontext | Intervenující podmínky | Strategie jednání a interakce | Následky |
|---|------------------------|---------------|------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| rodičovské potřeby; rodičovské postoje k televizi | dětský televizní režim | domácí rutiny | přání dítěte | rodinná mediální výchova | výsledky rodičovské mediální výchovy |

Způsob, jakým byl paradigmatický model naplněn, nebyl lineární, nýbrž cirkulární. Výsledky rodičovské mediální výchovy znamenají totiž změnu na úrovni jevu či příčinných podmínek.⁷⁷ Možnost takové cirkularity Strauss a Corbinová (1999) explicitně připouštějí.⁷⁸

Použití paradigmatického modelu umožnilo postihnout základní analytickou linku a provázat jednotlivé kategorie a subkategorie a jejich dimenze mezi sebou navzájem. Zároveň byl tento model potom použit jako rámec pro organizaci

⁷⁷ Výsledkem rodičovské mediální výchovy je například změna času, který dítě věnuje sledování televize.

⁷⁸ „Následky jednoho souboru jednání se mohou stát součástí podmínek (stejně jako kontextu nebo intervenujících podmínek), které ovlivňují sekvenčně následující soubor jednání nebo interakcí – nebo dokonce i částí podmínek, které následují v dalších krocích. To znamená, že to, co je v jednom okamžiku následkem jednání nebo interakce, se může v jiném okamžiku stát součástí podmínek dalšího jednání.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 78)

deskriptivní části výsledného textu (názvy jednotlivých členů paradigmatického modelu odpovídaly jednotlivým kapitolám textu).

Prostřednictvím axiálního kódování byly identifikovány čtyři různé typy dětského televizního režimu, coby ukazatele dětského televizního diváctví. Ty potom byly vztaheny k různým typům příčinných podmínek (především rodičovských potřeb), k různému kontextu domácích rutin a různým rodičovským výchovným strategiím. Výsledkem je například tvrzení, že rodiče, kteří akcentují v rámci domácích rutin péči o domácnost, potřebují mnoho času pro sebe a pro své činnosti, a v důsledku toho neomezují příliš přístup dětí k televizi.

Vztahy mezi kategoriemi jsou sumárně zachyceny v následující tabulce:

| Dětský televizní režim | Minimální konzumace | Dětský režim | Televize jako hobby | Režim XXL |
|---|--|---|--|--|
| Množství času | 0–10 minut | 30–90 minut | 90–180 minut | bez limitu |
| Sledované pořady | pořady základní skupiny | pořady základní skupiny; rozšiřující pořady | pořady základní skupiny; rozšiřující pořady; pořady přechodného typu | všechny typy pořadů |
| Modus sledování | zadáno pro děti | zadáno pro děti | zadáno pro děti; soustředěné přihlížení | všechny módy |
| Rodičovské potřeby | nevyjadřované | potřeba získat čas | primárně potřeba získat čas; sekundárně potřeba dívat se | primárně potřeba dívat se; sekundárně potřeba získat čas |
| Rodičovské postoje k televizi | negativní | negativní | negativní | negativní |
| Přání dítěte | nehraje roli | dítě neprosazuje přání dívat se | dítě prosazuje přání dívat se | nehraje roli |
| Akcent v domácích rutinách | akcent na péči o dítě | akcent na péči o dítě | akcent na zajištění chodu domácnosti | akcent na zajištění chodu domácnosti |
| Zapojení televize do prostorového schématu domácnosti | (minimální přístupnost); dětská pojistka | dětská pojistka; standardní řešení | standardní řešení; multiplicita | multiplicita; dětské separé |

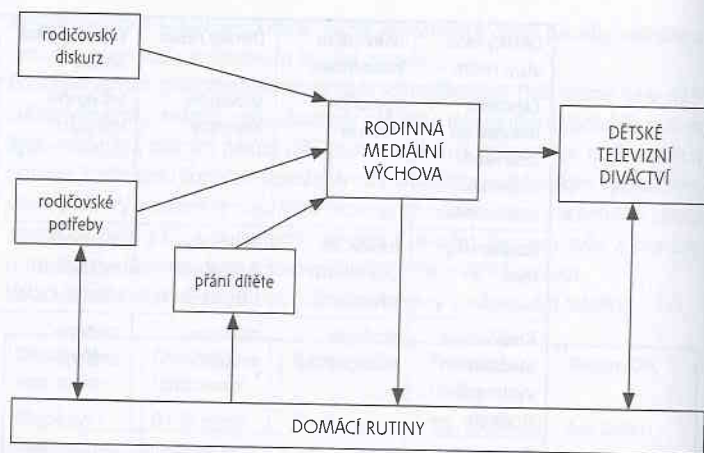
| Dětský televizní režim | Minimální konzumace | Dětský režim | Televize jako hobby | Režim XXL |
|---|-----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Zapojení televize do časového schématu domácnosti | vymístění televize | sekvenční integrace | sekvenční integrace | plná integrace |
| Rodičovský vzor | rodiče sledují televizi minimálně | rodiče sledují televizi středně často | rodiče sledují televizi středně často | rodiče sledují televizi mimořádně často |
| Rodičovské mediálně-výchovné strategie | strategie pedagogická | strategie smíšená | strategie smíšená | strategie saturační |
| Omezování přístupu | velmi restriktivní | semirestriktivní | semirestriktivní | permissivní |
| Monitoring | nerealizuje se | realizuje se vždy | realizuje se vždy | realizuje se nedůsledně |
| Spoludivání | realizuje se vždy | realizuje se nedůsledně | realizuje se nedůsledně | nerealizuje se |
| Konverzace | realizuje se vždy | realizuje se nedůsledně | realizuje se nedůsledně | nerealizuje se |

Ve fázi selektivního kódování byl paradigmatický model opuštěn a byl vytvořen nový kauzální model. Jako centrální kategorie bylo identifikováno dětské televizní diváctví a kolem této kategorie byl organizován analytický příběh. Byly také sumarizovány vztahy mezi kategoriemi, jejich dimenzemi a vlastnostmi a byla vyložena dynamika tohoto systému, v němž změna v podmínkách vede ke změně v základním jevu – do analýzy byl tedy začleněn proces pojatý jako neprogresivní pohyb.

Kostra analytického příběhu byla identifikována takto:

Dětské televizní diváctví je jev, který je socializován v rodině. Rodinná socializace dětského diváctví zahrnuje vlivy funkcionální (kontext domácích rutin) i intencionální (rodinná mediální výchova), přičemž v pozadí stojí vždy rodičovské potřeby, coby zdroj, z něhož je dětské sledování televize syceno, a rodičovský diskurz o televizi, coby limit, který dětské sledování televize omezuje.

Výsledný kauzální model – vycházející z analytického příběhu – zachycuje následující schéma:



V rámci selektivního kódování byla také do analýzy začleněna procesuální dynamika.⁷⁹ Dětský televizní režim se proměňuje v souvislosti s drobnými každodenními změnami. Dětská televizní konzumace varuje v závislosti na tom, zda je pracovní den, či víkend, zda je rodina doma, nebo mimo domov, zda jsou členové rodiny zdraví, či nemocní, odpočatí, či unavení, znužení televizní obrazovkou, nebo naopak vším ostatním. Soubor podmínek vztahujících se k jednotlivým dětským televizním režimům proto není možné vnímat jako nehybnou a jednou provždy danou záležitost. Kategorie dětského televizního režimu na jedné straně slouží jako dlouhodobější (statická) charakteristika způsobu, jakým se dítě obvykle dívá na televizi, na druhé straně odkazuje ke krátkodobému aktuálnímu (dynamickému) dění.

Proměnné, které vztahový rámec vytvářejí, jsou v pohybu, přičemž každá změna začíná na úrovni příčinných či intervenujících podmínek (potřeby rodičů, přání dítěte), pokračuje přes zprostředkující funkcionální či intencionální vlivy (domácí rutiny, rodinná mediální výchova) až k samotnému jevu – dětskému televiznímu režimu.⁸⁰

Zdroj: Šedová, 2007b

⁷⁹ Zakotvená teorie rozlišuje dvojí možné pojetí procesu: jako přechodu mezi stadii a jako neprogresivního pohybu. Nashbíraná data vedla k druhému možnému pojetí, přičemž začlenění procesu do analýzy bylo opět postaveno na výsledcích axiálního kódování. Do popisu vztahů mezi kategoriemi lze začlenit dynamiku, neboť změna v podmínkách vede ke změně v základním jevu.

⁸⁰ Například dítě, které se obvykle dívá na televizi v dětském režimu, je nemocné. Nemoc způsobí změnu v příčinných a intervenujících podmínkách. Matka potřebuje uvolnit více času pro sebe a samo dítě se chce více dívat. Proto se po dobu nemoci přesouvá do režimu televize jako hobby.

Narativní analýza

Narativní analýza je technika typicky užívaná při analýze biografických vyprávění, ale lze ji s úspěchem použít i jinde. Je také možné kombinovat postupy narativní analýzy s jinými analytickými technikami a tím docílit komplexnosti, kterou vyžaduje například strategie analytického závorkování (srov. oddíl Analytické závorkování podkap. 6.2.2). Důležité je, že v tomto případě zachováváme obecně narativistický přístup k datům (srov. podkap. 6.1), to znamená, že nejde primárně o zachycení toho, o čem respondenti vypovídají, nýbrž toho, jak o tom vypovídají, a následného interpretování, proč tak činí.

Podle Riessmanové (1993) jde v narativní analýze o rozkrývání postupů, jimiž je výpověď, kterou respondent předkládá, organizována, dále o rozkrývání lingvistických a kulturních zdrojů, z nichž příběh respondenta čerpá, a způsobů, jimiž přesvědčuje posluchače o vlastní autenticitě. Zabýváme se tedy nikoli tématy, nýbrž strukturou vyprávění. Klademe si otázku, jak je vyprávění uspořádáno a proč jej vyprávějí v interakci s určitým publikem uspořádal právě takto.⁸¹ Analýzu můžeme i v tomto případě nastartovat otevřeným kódováním, ale způsob, jakým budeme volit své kódy, bude zohledňovat výše uvedené otázky.

Příklad z výzkumu 6.22

Ve výzkumu zaměřeném na to, jakým způsobem používají učitelé ve své práci ICT, odpovídal jeden z respondentů na otázku, jaké technologie každý den používá následovně:

„No, takže, co každý den používáme? Máme tady počítač, kde bysme se měli údajně přihlásit všichni a zkontrolovat interní poštu, což je technicky nereálné. Kdyby jich tady bylo pět a každý si mohl zapnout svůj, tak by to asi reálné bylo. Jinak tento kabinet je takový mladý a takový jako použitelný na všechno. A co jsou takové ty babičky různé, tam nevím, tam bych řekl, že ten počítač je tak psací stroj a to je tak všechno.“

Při narativní analýze nebudeme pasáž začínající slovy „Jinak tento kabinet...“ v žádném případě kódovat nálepkami typu „charakteristika kabinetu“. Spíše si povšimneme toho, že respondent vyjadřuje nějakou sebekoncepci a že tato sebekoncepcie je kolektivní (hodil by se např. kód „já jako člen skupiny mladých“ a zároveň „kompetentnost skupiny mladých“). Další pasáž by mohla být kódována jako „jiní jako členové skupiny starých“ a zároveň „nekompetentnost skupiny starých“. Celá tato část úryvku by měla být kódována jako „kon-

⁸¹ Z toho vyplývá, že v narativní analýze je velmi důležité reflektovat pozici tazatele, neboť právě on tvoří při sběru rozhovorů publikum, pro které jsou příběhy vytvářeny.

trast". Tento kontrast je dvojitý: je to kontrast mezi mládím a stářím a zároveň mezi kompetentností a nekompetentností. Kontrast je dále posilován tím, že u „mladých“ jde o kontrolu interní pošty, zatímco u „starých“ o psaní na stroji, což je respondentem vnímáno jako méněcenné použití počítače (termín psací stroj je dnes již sám o sobě archaický).

Zdroj: Šedová, Zounek, nepublikováno

Vzhledem k tomu, že předmětem narativní analýzy je struktura vyprávění, nevystačí si pedagogika ani jiné sociální vědy bez pomoci disciplín, které se na tento typ práce specializují, tedy především lingvistiky, literární teorie a sémiotiky. Výzkumníci provádějící narativní analýzu si proto „vypůjčují“ různé nástroje z inventáře těchto věd, které jim slouží jako pomůcky k tomu, jak rozložit text na prvky a přemýšlet o něm.

Typickými nástroji analýzy (které pomáhají překlenout propast mezi otevřeným kódováním a tvorbou kostry analytického příběhu) se pak stávají koncepty jako žánr (jakému žánru vyprávění odpovídá), metafory a metonymie (jakých metafor a metonymií je používáno), figury (jaké postavy v příběhu vystupují, jaké jsou vztahy mezi nimi), archetyp (jaká archetypální témata se v příběhu objevují), zápletky (jak je organizována zápletková struktura příběhu). Poučení výzkumníka ohledně zvolených konceptů by měla být značná. Pokud se rozhodneme použít například kategorii zápletky, znamená to prostudovat klíčové literárněteoretické práce (Aristotelovou *Poetikou* počínaje), které se zabývají organizací zápletky v různých typech literárních děl.

Příklad z výzkumu 6.23

Data nasbíraná v rámci výzkumu percepce změn souvisejících s raným mateřstvím byla nejprve analyzována technikou vyložení karet, tak jak je to zachyceno v příkladu 6.17 a o tři roky později byla reanalyzována pomocí postupů narativní analýzy.

Vyprávění respondentek o mateřství byla analyzována z hlediska kategorie žánru, přičemž byla zaznamenána shoda mezi strukturou těchto vyprávění a formou tzv. heroického eposu. Shoda byla naplněna v těchto základních parametrech: centralista hrdiny (matky), sekvenční organizace vyprávění a epická šíře, opakování epizod a jejich variací, pevný a legitimní řád heroického (mateřského) světa, téma hledání, dobrodružství a cesty, existence překážek, peripetií a krizí, překonávání překážek, hrdinské činy, rozpoznání a glorifikace hrdiny. Následně byla využita koncepce literárních modů (Frye, 2003), podle níž heroický epos znázorňuje idealizovaný, avšak lidský svět, v němž jsou přítomny implicitní mytologické struktury. Smyslem užití formy heroického eposu v mateřských vyprávěních je sebeoslava matek, vyzdvižení vlastních výkonů a činů v kontextu společnosti,

která mateřství marginalizuje. (Tato vyprávění typicky produkují matky ve společnosti jiných matek a vytvářejí si tak vzájemné publikum. Výzkumnici se podařilo je získat patrně proto, že sama měla v té době malé dítě a byla vnímána jako členka vlastní skupiny.)

Zároveň jsou tato vyprávění podle všeho jakýmsi společenským vzdorem vůči jinému vyprávění, které je matkám podsouváno, a tímto vyprávěním je mýtus⁸² dobré matky, tak jak je prezentován v časopisech pro ženy, v reklamách apod. V mýtu dobré matky není centrem vyprávění matka, nýbrž dítě a jeho potřeby. Dobrá matka těmto potřebám slouží, a to nikoli proto, že by to byla její volba, nýbrž proto, že je to její povinnost. Matky produkující vyprávění v žánru heroického eposu se tak vlastně vymezují proti persvazivitě tohoto mýtu (který implikuje pasivitu a bezvýznamnost) a konstruují svoji identitu jako identitu aktivních a mocných bytostí.

Zdroj: Šedová, 2007a

6.2.3 Kostra analytického příběhu a její vytváření

Všechny techniky, popsané v rámci podkapitoly 6.2.2 směřují v první řadě k tomu, abychom byli schopni vytvořit smysluplný analytický příběh. Důležitou mezifází mezi skrumáží kategorizací, schémat a poznámek, s nimiž opouštíme kódování a analýzy, a sepsáním výsledného výzkumného textu je tvorba kostry analytického příběhu.⁸³

Kostra analytického příběhu (někdy označovaná jako abstrakt nebo základní analytický příběh) znamená jednoduchý popis našich kategorií a vztahů mezi nimi. Všechna data a kategorie, které chceme mít obsaženy ve výzkumné zprávě, je třeba sloučit do jednotící linie. To nutně vede k tomu, že některé větve budou opuštěny a jiné reorganizovány tak, aby se do kostry „vešly“. Kostra by v žádném případě neměla být seskupením nesouvisejících výroků typu: „Důležité je také... Zajímavé je, že...“

Účelem kostry je formulovat klíčová tvrzení, na která výzkumník přišel, a to tak, aby byla soustředěna kolem ústředního jevu, který byl zkoumán.⁸⁴ Jde obvykle o několik poměrně strohých oznamovacích vět. V této fázi, kdy

⁸² Termín mýtus je zde užit tak, jak jej užívá Barthes (2004) – je to jakákoli promluva, která přestože je konstruovaná, nabývá status přirozenosti (tzn. zdá se vystihovat skutečnost).

⁸³ Fakticky ovšem, jak bylo zřejmé z příkladů v podkapitole 6.2.2 je tvorba kostry analytického příběhu procesem, který je do značné míry paralelní s fází pokročilejší analýzy a kódování. Tyto kroky zde prezentujeme jako posloupné především z didaktických důvodů.

⁸⁴ Soustředění se na ústřední jev (*core category*) a zároveň na výzkumnou otázku nám pomůže zorientovat se v tom, které větve použít jako nosné a které obětovat.

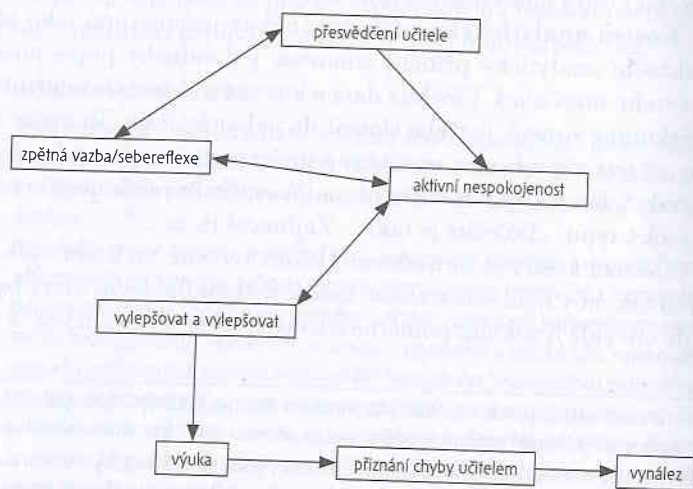
analýza byla dokončena, akceptujeme již kategorie, které sytí námi objevenou analytickou linku, jako proměnné v nově vznikající teorii. Smyslem kostry analytického příběhu je tedy vyjmenovat všechny proměnné a ukázat, jaké jsou mezi nimi vztahy (zda je např. jedna součástí druhé, její příčinnou podmínkou, nebo jejím opakem).

Kostra slouží jako svorník pro všechno naše snažení – měla by lapidárně vystihovat, co jsme vlastně objevili. Zároveň slouží jako osnova pro organizaci kvalitativní výzkumné zprávy, která je deskriptivním a popisným textem ukazujícím a vykládajícím původní data. Jako příklad mohou posloužit kostry analytických příběhů obsažené v příkladu z výzkumu 6.17 a příkladu z výzkumu 6.21.

Při vytváření analytického příběhu nám mohou účinně pomoci nejrůznější schémata a grafická znázornění.

Příklad z výzkumu 6.24

V průběhu analýzy dat z výzkumu zkušených učitelů si výzkumník nakreslil následující schéma zachycující proces změny učitele. Zásadní je zde myšlení a přesvědčení učitele, jeho schopnost zpětné vazby, což spolu dohromady vytváří jakousi aktivní nespokojenost. Ta vede učitele k neustálé změně výuky, protože učitel ji porovnává se svými představami (a ideálem). Díky tomu je schopen vidět svoje nedostatky, přiznat si chybu a vyprodukovat řešení dané situace.



Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Některé běžné obtíže při vytváření kostry

Při identifikaci kostry analytického příběhu se začátečníci často dostávají do některých typických obtíží, jako jsou odpoutání se od výzkumné otázky, malá informační hloubka, přílišná obecnost či rozvleklost. Jako ilustrace mohou posloužit následující příklady

Příklad z výzkumu 6.25

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou názory vychovatelů na jejich profesi?

Kostra analytického příběhu: V oblasti přípravy pedagogických pracovníků, zvláště pak konkrétně vychovatelů, existuje řada mezer, které by bylo vhodné vyplnit. Vychovatelé, kteří vstupují do pedagogické reality připraveni dobře, či špatně z pedagogických institutů k tomu určených, často zprvu tápou – nevědí, co je náplní skutečné práce vychovatele. To, že absolvují kupříkladu terapeutický výcvik, jim ještě nedává schopnost vyznat se v přehřší administrativních úkonů spojených se zmiňovanou profesí.

Na tomto místě se pokusíme uvést **náplň pracovního programu vychovatelů** v institucích ústavní péče tak, jak je samotní pedagogové uvádějí.

Je zřejmé, že s touto prací jsou spjata také některá negativa či pozitiva. Pedagogická činnost prováděná ve zmíněných zařízeních se dělí na přímou pedagogickou činnost a nepřímou pedagogickou činnost. Každá z těchto činností se liší, má svá specifika, dokonce je definována zákonem.

Vychovatelé nejčastěji uvádějí jako přímou pedagogickou činnost doprovod dětí, učení, hry, dohled nad dětmi. Součástí přímé práce jsou také různé činnosti terapeutického charakteru.

Nepřímá pedagogická činnost je nezbytnou součástí práce vychovatele, bez které si nelze tuto práci představit. Vychovatelé ve svých výpovědích uvádějí její náplň: **sběr informací** (pro pedagogický proces), **administrativu** a **plánování**. Tyto činnosti nemusí nutně probíhat na pracovišti a už vůbec ne v přímém kontaktu s dětmi, nicméně mají důležitý vliv na celý edukační proces, který si bez nich nelze představit.

Komentář k příkladu: Tato kostra obsahuje zcela přebytečnou vstupní pasáž, která neinformuje o tom, co bylo nalezeno v datech, nýbrž o vstupních předpokladech výzkumníka. Ty do kostry nepatří. Následně se hlavní linka soustřeďuje na to, jaká je podle respondentů jejich vlastní pracovní náplň. Vidíme, že zde došlo k odpoutání od výzkumné otázky, která si kladla za cíl nikoli zjistit činnosti vychovatelů, nýbrž jejich názory na vykonávanou profesi. Kostra by tedy odvedla výzkumnou zprávu zcela mimo původní záměr.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Příklad z výzkumu 6.26

Hlavní výzkumná otázka: Jaké důvody vedou studenty k tomu, že nastupují na určitý typ VŠ?

Kostra analytického příběhu:

Při rozhodování o studiu na vysoké škole a výběru konkrétního oboru hraje roli několik podstatných faktorů. Jedná se v první řadě o budoucí uplatnění a získané informace o studiu. Nelze však opominout i jiné rozmanité okolnosti a důvody ovlivňující výběr vysoké školy a oboru (dojezdnost, zájem atd.). Často se na školu přichází s určitými představami a očekáváními, které pak bývají konfrontovány s realitou.

Komentář k příkladu: Tato kostra je velmi lapidární. Problémem, který je však v tomto případě do značné míry skryt v samotných datech, je její minimální informační hloubka. Proměnná „rozmanité okolnosti“ je zcela nesmyslná, pokud nemá fungovat jako „odkladíště“ všeho, co se nevešlo jinam. Kostra nepřináší naprosto nic nového, nic nad rámec běžných frází, které by byl člověk s to vykonstruovat i bez realizace výzkumného šetření.

Zdroj: studentská seminární práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 6.27

Hlavní výzkumná otázka: Jaké postoje zaujímají vysokoškolská učitelé k možností uplatnění ICT v oblasti jazykového vzdělávání? Jakým způsobem jsou tyto postoje formovány a jak se vyvíjejí?

Kostra analytického příběhu: Při zavádění informačních a komunikačních technologií (ICT) do jazykového vzdělávání na konkrétní vysoké škole sehrávají jednu z nejdůležitějších rolí jednotliví učitelé, kteří do značné míry ovlivňují celkový úspěch tohoto procesu. Pro tento úspěch je přitom nezbytné, aby učitelé zaujali k ICT žádoucí postoje a uplatňovali vhodné přístupy, což potom ovlivní jejich celkové chování v dané oblasti. V rámci těchto postojů a přístupů k uplatňování ICT si učitel vytýčuje určité cíle a hledá cesty vedoucí k těmto cílům. Klade důraz na pro něj významné hodnoty a vyjadřuje své osobní postoje k různým aktivitám a situacím. Zde se projevuje jeho individualita, ať již v pozitivním slova smyslu, jako je například iniciativa, motivace, nadšení, pomoc a spokojenost, nebo v negativním slova smyslu, jako je například neochota, nespokojenost, odmítání a strach. V důsledku svých postojů a názorů si učitel také buduje určité vztahy k ostatním lidem, kdy v těchto vztazích může uplatňovat pozitivní či negativní strategie, jako jsou například osobní konflikty nebo spolupráce. Postoje a přístupy učitele k možnostem uplatnění ICT se vytvářejí v rámci konkrétních podmínek a vlivů, jako je například existence, či neexistence nějaké oficiální koncepce pro oblast ICT nebo obecně jsou to možnosti a technické vybavení, které má učitel k dispozici pro realizaci svých představ. Tyto podmínky a vlivy však nepůsobí na každého učitele stejně, protože pro každého jedince je rozhodující jeho subjektivní vnímání těchto podmínek. Toto vnímání se pro-

jevuje například u autopercepce učitele neboli vnímání vlastní osobnosti, dále u vnímání různých potřeb, problémů, zájmů a především pak u vnímání vlastní zkušenosti. Tato zkušenost totiž ovlivňuje postoje a přístupy učitelů k možnostem uplatnění ICT do značné míry a funguje jako jakási zpětná vazba. Kromě podmínek a vlivů působí na formování postojů a přístupů učitelů také různé osoby, s kterými přijdou učitelé běžně do styku, jako jsou například kolegové, studenti nebo členové rodiny. Tyto osoby mohou také u jednotlivých učitelů ovlivnit způsob jejich vnímání konkrétních podmínek a vlivů. Postoje a přístupy k možnostem uplatnění ICT se také vyvíjejí v čase, a to od určitých začátků přes aktuální stav až po žádoucí stav v budoucnosti. Tento vývoj přitom probíhá určitým tempem, které konkrétnímu jedinci může, nebo nemusí vyhovovat, a někdy tento jedinec může dokonce nějaké aktivity subjektivně vnímat jako ztrátu času. Postoje a přístupy učitele k možnostem uplatnění ICT se samozřejmě projevují v jeho reálném využívání ICT a znalostí, s čímž souvisí pojmy, jako jsou například internet, počítače, výukové programy, e-learning a ICT gramotnost. Využívání ICT a znalostí však není samoúčelné a probíhá v rámci jazykového vzdělávání za účelem jeho zkvalitnění. ICT se tak může uplatnit například v prezenční výuce, v domácí přípravě, kurzech a obecně v rozvoji jazykové úrovně. Postoje a přístupy učitelů k možnostem uplatnění ICT se tedy v oblasti jazykového vzdělávání projevují tím, že ovlivňují celkovou podobu a strukturu tohoto vzdělávání. Tento vztah ICT a jazykového vzdělávání je celkem těsný a tvoří celek, který se vyznačuje určitou formou, např. design e-learningových materiálů, použité metody a realizované projekty, a dále má také nějaký obsah, který se projevuje například v informacích, kurikulu, teoriích či výukových materiálech. Jazykové vzdělávání za podpory ICT přitom probíhá pomocí různých procesů, jako je například hledání, komunikace, podpora či užívání, v kterých jsou postoje a přístupy učitelů k možnostem uplatnění ICT jakýmsi řídicím mechanismem. Pro zajištění požadovaných výsledků jazykového vzdělávání za podpory ICT je pak nezbytná kontrola v podobě různých požadavků, testů či tlaků, která může zpětně ovlivnit výchozí podmínky celého procesu.

Komentář k příkladu: Zde je kostra příliš dlouhá a „upovídáná“. Je třeba ji zestručnit na jádrové formulace. Kromě toho se do ní kromě konstatování toho, co výzkumník našel v datech, dostávají formulace „je nezbytné, aby učitelé...“, které odhalují normativní zaujatost autora (použití ICT je a priori dobré). Základní proměnné jsou kladeny volně za sebe, bez toho, že by byly ožřejmeny vztahy mezi nimi. Navíc jsou proměnné pojmenovány příliš obecnými termíny převzatými ze zaužívané pedagogické terminologie, takže lze jen velmi obtížně odhadnout, do jaké míry je autor naplní originálním obsahem.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

6.2.4 Interpretace analyzovaných dat

V momentě, kdy máme hotovou kostru analytického příběhu, začínáme psát vlastní výzkumný text. Otázce psaní bude věnována následující kapitola. Na tomto místě bychom se však ještě krátce chtěli zastavit u činnosti, která tvoří pozadí procesu psaní i analýzy. Touto činností je interpretace.

Rada autorů používá pojmy analýza a interpretace jako synonyma (srov. Hendl, 2005), v našem pojetí je však analýza spíše procesem „stříhání a lepení“ – tedy rozbíjením dat do fragmentů, jejich přeskupováním, hledáním struktur a spojení. Interpretací potom míníme systematický rozbor toho, co kategorizovaná data a nalezená spojení vlastně znamenají. Je zřejmé, že striktní rozlišení těchto dvou procesů není možné, neboť již při kódování data svým způsobem interpretujeme.⁸⁵ Interpretace však nekončí s analýzou, nýbrž pokračuje dále tak, jak výzkumník postupuje v psaní výzkumné zprávy. S jistou licencí proto považujeme za výhodné rozlišovat mezi analýzou, interpretací a psaním a zároveň navrhuje rozdělit interpretativní činnost na primární a sekundární.

Primární interpretace je paralelní s procesem analýzy a je při ní žádoucí držet se na rovině dat. **Sekundární interpretace** je paralelní s procesem psaní. Znamená opětovně promyšlení již analyzovaného materiálu s ohledem na to, **o čem** naše data vlastně vypovídají, **co** všechna námi vynalezená schémata a tabulky znamenají a především, **proč** k popsáním jevům dochází. V této chvíli už vtahujeme do hry všechny zdroje, které nám mohou být užitečné. Při vysvětlování toho, co jsme objevili, můžeme využít literaturu odbornou,⁸⁶ stejně jako beletrii, můžeme odkazovat k jiným výzkumům, obecným axiomům i vlastním zkušenostem. Příkladem takovéto „sekundární“ interpretace (tzn. nevycházející z dat) je vztažení mateřského eposu k mýtu dobré matky v příkladu z výzkumu 6.23, neboť matky samy tento mýtus ani jeho zdroje nerefletovaly.

Rozdíl mezi kvalitně interpretovaným materiálem a materiálem, kterému se interpretace nedostává, lze ozřejmit na následujících příkladech z výzkumných zpráv:

⁸⁵ V momentě, kdy volíme kód pro určitý datový fragment, říkáme, o čem fragment vypovídá, tedy jej interpretujeme.

⁸⁶ Odborná literatura nám přitom může sloužit jednak jako nadřazená struktura – to znamená, že vlastní nálezy podřadíme pod určitou obecnou teorii, jednak jako zdroj poměřování vlastních výsledků (sledujeme, zda jsme ve shodě, či v rozepři s jinými autory, a přemýšlíme proč).

Příklad z výzkumu 6.28

Následující úryvek pochází z výzkumné zprávy zaměřené na otázku, jakým způsobem učitelé prožívají zavádění rámcových vzdělávacích programů do praxe českých škol.

Výuka podle „starých“ osnov

Všichni dotazovaní učitelé vyučovali před zavedením Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) podle pevně daných osnov tamější základní školy. Shodují se však na tom, že značný podíl na vytváření výuky měly i jejich vlastní praktické zkušenosti nebo zkušenosti zprostředkované jejich kolegy a v počátcích jejich kariéry také studium odborné literatury nebo účast na vzdělávacích kurzech a seminářích. „Částečně pomocí metodických příruček – v začátcích, potom na základě vlastních zkušeností, zkušeností ostatních kolegů, pedagogické literatury, zkušeností z různých školení a seminářů a jiných vzdělávacích akcí apod.“ (Markéta)

Inovace ve výuce

Striktní dodržování předem stanovených osnov jsme nezaznamenali u žádného z respondentů. Všichni se shodli na tom, že svou výuku obohacují o inovativní prvky, využívají moderní informační technologie a nové metody práce. „...ono se to vlastně neustále mění tím, že je modernější a modernější technika, takže se to snažím zamontovat do těch hodin. V současné době minimálně počítač plus dataprojektor.“ (Marian)

„Formy výuky různorodé, ráda zkouším nové věci, ale ne za každou cenu. Postupně jsem začala upřednostňovat činnostní učení, kde ve výchovách podle možností i dramatickou výchovu.“ (Markéta)

Komentář k příkladu: Vidíme, že tvrzení respondentů, která se v textu prezentují, nejsou autorkami nijak rozvíjena, promyšlena, komentována. Materiál prošel analýzou – ta dala vzniknout vyprávěcí struktuře a vytáhla na světlo hlavní nálezy, neprošel však důslednou sekundární interpretací. Autorky data jakoby „přeskládaly“ a nechaly být.

Zdroj: studentská práce z prezenčního kurzu

Příklad z výzkumu 6.29

Následující úryvek pochází z textu O. Kaščáka uveřejněného v druhé části této knihy, který se zabývá přechodovými rituály v mateřské škole.

Další obdobně specifickou (a dá se říci jednorázovou) oddělovací aktivitou jako píť je to, co bychom mohli nazvat rituální prezenční „listina“. Využívá se v snaze oddělit kontext ranních spontánních her od kontextu nastávající frontální didaktické aktivity řízené učitelkou:

„Já bych vás chtěla přivítat () ve školce, jsem ráda, že jste přišli dneska, (...) Jarko se už ptal, že kde je Adamko, ale Adamko je nemocný, dneska

má teplotu, ale ještě nám chybí Danka, Saska, Miška" (161101/10.min56, s–11.min40.s/UJ2)⁸⁷

Je třeba si uvědomit, že tento typ promluvy se pravidelně odehrává v situaci, kdy se děti spolu nachází v MŠ už minimálně půl hodiny, tedy už byly učitelkou poprvé přivítány tehdy, když je do MŠ přivedla máma. Přesto dochází k opětovnému a ve své podobě inscenovanému přivítání. Už se totiž nevíta dítě, které si bude spolu s ostatními volně hrát jako dosud, ale vítá se žák (tedy dítě ve specifické sociální roli), který má poslouchat a soustředit se. Opětovné přivítání je tak oddělovacím rituálem, kterým se musí iniciovat třídní anebo kolektivní povědomí – tomu zase slouží zopakování jmen přítomných, které má někdy podobu vyjmenování ze strany učitelky anebo ptaní se učitelky dětí (U4: „Dobré ráno, dobré ráno. Kdo mě pozdraví? Děti: Já, Já, Já... Dobré ráno. () Všechny vás vítám ve školce, jsem ráda, že jste přišli. Kdo nám dneska chybí?...“). Kontext, ve kterém se daný rituál odehrává, je jednoznačně expresivní: učitelky nepřírozně fázují tok řeči, začínají zpomaleným a přehnaným šepetem, čímž jasně rámuji nový kontext, aby nakonec hyperbolicky a teatrálně vpravily děti do nového tématu a aktivity, které tak budí bombastický dojem. Kdybychom hledali analogii k ZŠ, tak rituál druhého přivítání plní úlohu zvonění na začátku první vyučovací hodiny v rámci školního dne a prezenční listina svojí funkcí odpovídá povstáním dětí při vstupu učitele do třídy ZŠ.

Komentář k příkladu: V tomto textu za jednotlivými datovými fragmenty odlišnými kurzivou následuje důkladná interpretace – výzkumník systematicky a bez „úprku vpřed“ promýšlí, co daný jev vlastně představuje a jakým způsobem je zapojen do kontextu jiných jevů.

Zdroj: Kašćák, desátá kapitola této publikace

Poslední poznámka, kterou bychom na tomto místě rádi učinili, zní: Interpretovat je možné s rozmachem, ale je nutné vždy precizně odlišovat, kde končí data a kde začíná autorova interpretace. Čtenář by v ideálním případě měl být s to posoudit, zda závěry, které výzkumník nad svými daty činí, jsou důvěryhodné a spolehlivé.

⁸⁷ Formát identifikačních údajů v citovaných pasážích je následující: Název elektronického souboru bez přípony (první 4 čísla zpravidla poukazují na datum, poslední dvě na pořadí nahrávané sekvence v daném dni) / Čas začátku a konce citované pasáže v rámci daného souboru / Identifikace učitelky. V citovaných pasážích děti nevystupují pod svými pravými jmény. Symbol (...) znamená vynechání určité ucelené promluvy, symbol () znamená nesrozumitelné místo. Když je mezi závorkami vynechán větší prostor – (), znamená to nesrozumitelnou souvislejší pasáž. V hranatých závorkách [] se uvádí buď postřeh (poznámka) výzkumníka ve vztahu k vyřčenému (např. změna výšky nebo tempa hlasu, gesto), anebo paralelní promluva jiné osoby než učitelky (nejčastěji vyjádření dětí).

6.3 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo provést čtenáře (ačkoli nutně výběrově a neúplně) procesem analýzy kvalitativních dat. Nejprve jsme diskutovali některé obecné rysy kvalitativní analýzy a poté se pokusili popsat analytický proces, přičemž jsme záměrně položili důraz na techniku otevřeného kódování coby univerzálního vstupu do analýzy. Následující tabulka představuje pokus shrnout jednotlivé analytické postupy a techniky, které zde byly prezentovány, a naznačit jejich místo v posloupnosti analytické práce.

Tab. 6.2 – Jednotlivé kroky v analýze dat

| Posloupnost kroků | Kódovací techniky | Obecnější analytické strategie | Roviny interpretace |
|-------------------|---|--|-------------------------|
| 1. | otevřené kódování | analytická indukce; konstantní komparace; analytické závorkování | primární interpretace |
| 2. | technika vyložení karet; kontrastování; tematické kódování; analytické techniky zakotvené teorie; narativní analýza | | |
| 3. | tvorba kostry příběhu | | |
| 4. | psaní výzkumné zprávy | | sekundární interpretace |

Vidíme, že analýza startuje otevřeným kódováním, ve druhém kroku se dostáváme k dalším kódovacím technikám (vyložení karet atd.) a ve třetím kroku vytváříme kostru příběhu. Po celou dobu mezi krokem 1–3 můžeme zároveň užívat obecnější analytické strategie (analytická indukce atd.) a pohybujeme se přitom v rovině primární interpretace. Čtvrtým krokem je psaní výzkumné zprávy, při němž provádíme sekundární interpretaci našeho materiálu.

Je zřejmé, že důkladně odvedená analýza organicky ústí v proces psaní, jemuž je věnována následující kapitola.