

Analýza našich dat ukázala, že respondenti existenci ICT a jejich přítomnost ve škole skutečně vnímají jako něco, co nějakým způsobem rozhýbává tradiční mocenské vzorce. Zdá se, že technologie mohou problematizovat zaběhané pořádky, a to především zpochybněním dvou z výše zmíněných mocenských bází – expertní a výkonné.

8.5.1 Problematizace expertní moci

Na otázku, proč je vlastně dobré implementovat do školní výuky ICT, se ve výpovědích zkoumaných učitelů v různých variacích jako leitmotiv objevuje tvrzení, že škola „musí jít s dobou“. Na první pohled jde o banální a vyprázdněné sdělení, ve skutečnosti se zde hraje o hodně, totiž o expertní moc školy a potažmo učitele. Jeden z našich respondentů vyjadřuje tento pocit velmi pregnančně: „Ta škola by, podle mého názoru, měla určovat nějaký standard. Neměla by za tím životem, co mají děti doma, pokulhávat, plazit se dokonce. Takže škola by vždycky měla být trochu napřed. Žáci by se měli v té škole dozvídat, i v těch technologiích, teda nejen v těch technologiích, ale i prostě všeobecně dozvědět něco nového. Ne prostě, co se dozví, kdekoli na ulici, co se dozví doma třeba, ale aby ta škola určovala nějaký směr prostě. Takže i v těch technologiích by ona měla určovat směr. Prostě být vybavena natolik, aby ty žáci prostě tam chodili a mohli říct, tak ve škole se dneska něco nového naučíme.“ Jde tedy o to, aby škola ve všech oblastech dokázala udržet svoji pozici informačního lídra, nositele znalostí, které je možné předávat. Jinými slovy prostřednictvím implementace ICT může škola v divokém víru technologického vývoje udržet (a třeba i posílit) autoritu svého vědění.

Problém přitom není postaven jen tak, že by učitelé ztráceli auru expertů, protože se neorientují v jedné specifické oblasti – ovládání informačních a komunikačních technologií. Problematickým se stává veškeré jejich expertní vědění, neboť skrze ICT mohou děti velmi snadno vyhledat informace, které jim dříve zprostředkovávali výhradně učitelé. Učitel se tak může stát osobou, která předkládá nezajímavé a nijak exkluzivní poznatky, v krajním případě může být dokonce přistižen při chybě. Alena říká: „Ti osmáci, deváťáci jsou děti, který mají opravdu široký rozhled a znají z televize z těch různých pořadů spoustu věcí. Takže aby člověk s nimi držel trochu krok nebo je něčím zaujal, tak teda musím lovit a shánět různé informace.“ Výslovně odlišuje dnešní děti, uvyklé moderním technologiím, a děti dřívější, před nimi si člověk „nemusel dávat takový pozor“. Podotýká: „Když já jsem začínala, tak ty děti byly trošičku jinde... nemůžu říct, že vyspěly, ale ten přehled třeba dřív nebyl až tak velký.“ Děti s přehledem tak paradoxně mohou učitele děsit, protože znamenají zpochybnění jeho mocenské převahy. Učitel, má-li být jeho expertní autorita legitimní, vlastně potřebuje, aby on byl tím, kdo tento přehled u žáků vybuduje. Všechny výše uvedené výroky indikují, že problematizace expertní moci je klíčovým důvodem k zapojování ICT do práce učitele. Motiv didaktický se v tomto kontextu – poněkud překvapivě – dostává do sekundární pozice.

8.5.2 Problematizace výkonné moci

Učitelé tedy začínají ICT používat v zájmu udržení své expertní moci. Nasbíraný materiál však ukazuje, že tato cesta není bez rizika. Je totiž zjevné, že implementací ICT se ve třídě vytváří další mocenské ohnisko a toto ohnisko se může dostávat do konkurenčního vztahu s mocenským ohniskem učitele. Děti soustředí svou pozornost na technologie a mohou tak unikat z dosahu výkonné moci učitele, který se je snaží disciplinovat. Alena o hodině, do níž je zapojena práce na PC, říká: „Pravda taky je, že někdy ta třída je

potom taková hlučnější. To je taky fakt, že když si někdo neví rady a vykřikne: „A pani učitelko, co to...?“ A ostatní mu začnou odpovídat, takže je to takový možná trošičku vzdáleně rušivý element.“ Zdá se, že zvýšená hladina hluku a odpoutání se od obvyklých kázeňských požadavků je pro hodiny s použitím technologií charakteristická. Daniela vypráví o hodině, v níž byli žáci natáčeni na video při přehrávání dramatizovaných scének s morálními dilematy a následně nahrávky sledovali: „Při té reflexi byli hrozně nadšení, protože... samozřejmě byl v té třídě hrozný hluk, protože na sebe ukazovali: „A ty jsi udělal tamto a támhleto!“ Ať už je to učiteli hodnoceno jako nadšená odezva, nebo zbytečný povyk, faktem zůstává, že technologické ohnisko na sebe strhává zájem dětí a výkonná moc učitele je utlumena. V řadě případů technologie do značné míry autonomně řídí práci žáků. Učitel potom může pozbývat schopnost plně kontrolovat průběh hodiny. Radim k tomu podotýká: „Pokud třeba žáci pracují na počítačích, může se stát, že učitel nebude stíhat, nebude hodinu zvládat regulovat. Děcka dostanou nějaké úkoly a každý se chce zeptat zrovna teď. A každý dotaz není lehce řešitelný, takže se může stát, že než učitel všem odpoví, zabere mu to půl hodiny. Pak se může stát, že učitel zkolabuje a už to nechce používat.“ Při uvažování nad tím, jak se dá podobné situaci předejít, konstatuje: „Dá se to omezit, když řekneš, že jim nebudeš radit. Tak se to dá ukoučovat, ale pak se může stát, že děcka nemusí jít správnou cestou a pracují chybně. Když se jim začneš věnovat individuálně, je problém s rozkrájením. A mám za to, že nejpłodnější je, když člověk odejde, skryje se a je k dispozici třeba každou čtvrt hodinu. Děcka, když mají tu možnost se zeptat odsunutou, tak na to třeba mezitím přijdou samy – za čtvrt hodiny, až tam ten problém není.“ Ukazuje tedy jakési „antiřešení“ – učitel omezí své kontrolní ambice, odsune do pozadí své vlastní mocenské ohnisko a nechá prostor mocenskému ohnisku používaného počítačového programu. Pozorování ve výuce, která jsme realizovali ukazují, že to není zcela neběžná strategie. Učitel Petr zadal v hodině mediální výchovy žákům úkol najít si na internetu stránky libovolné firmy a následně této firmě vytvořit v grafickém programu propagační leták. Žáci pracují po dvojicích u počítačů, Petr si na svém počítači zobrazuje výsledky jejich práce, nijak je však nekomentuje. Na konci hodiny vybírá nejpovedenější letáky – aniž jasně vysvětluje, v čem jsou dobré – a promítá je pro všechny na plátno. Tím hodina končí.

Tato kapitola je věnována metodám sběru dat, díky nimž kvalitativní výzkum dokáže přinášet (kulturně) specifická a (kontextově) bohatá data. To je umožněno díky flexibilním metodám, které jsou zaměřeny na objevení a popsání jevu, a proto jsou založeny na jisté otevřenosti v otázkách a pozorování.

Jak už bylo řečeno v definici kvalitativního přístupu, při uvažování o metodách sběru dat nelze opomenout specifický vztah mezi výzkumníkem a účastníkem zkoumání.

Výběr metod sběru dat se v procesu kvalitativního výzkumu nachází až po stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, výběru designu a uvažování nad kontrolou kvality zkoumání. Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.

V této kapitole se nejprve podrobně věnujeme zúčastněnému pozorování, hloubkovému rozhovoru a ohniskovým skupinám, které lze označit za nejčastěji používané metody kvalitativního zkoumání. Protože je tato kniha zaměřena především na pedagogické vědy, zabýváme se také metodou pořizování videozáznamu, která má ve zkoumání školy své pevné místo. Poslední část je věnována konceptu triangulace, i když se nezabýváme pouze triangulací metod, ale při vysvětlování celého konceptu rozebíráme několik typů: triangulace metod, zdrojů dat, multi-perspektivní a založená na kombinaci přístupů.

5.1 Zúčastněné pozorování

Roman Švaříček

Pozorování je pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. V literatuře najdeme několik variant pozorování, avšak základním typem je zúčastněné pozorování (participant observation).

Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také nalezené zprostředkovat čtenáři.

Zúčastněný pozorovatel vlastně zastává dvě úlohy zároveň: jednak je účastníkem interakcí, přičemž se od ostatních lidí odlišuje mírou účasti na aktivitách (aktivity spíše sleduje, než aby je inicioval), jednak je pozorovatelem, tedy badatelem, který se od ostatních aktérů odlišuje záměrem (např. chce objevit novou teorii o pozorovaných jedincích). Pozorovatel se tak do jisté míry účastní probíhajících aktivit, ale „drží se zpátky“, když klade otázky na věci, které každý ze studované skupiny ví. Je tak trochu přítelem, zvědavým cizincem a neznalým laikem.

Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole. V sociálních vědách není pozorování nejčastější metodou používanou v rámci kvalitativního přístupu, tou je rozhovor (Hoodová (2006).

Pozorování v terénu je základní způsob, jak si „ušpinit ruce“ daty, kdy badatel nesedí poklidně v křesle s lulkou, ale účastní se přímo dějů. Podle Sackse (Sacks, 1992, s. 420, cit. podle Silverman, 1998, s. 61) jsou „nejzajímavější otázky světa dostupné skrze pozorování...“. To sice vyjadřuje sílu přímého pozorování v terénu, ale ještě to neznamená, že nejzajímavější otázky sociálního světa jsou shodné s tím, co je v běžném životě považováno za zajímavé. Musíme se podle Sackse dívat na situace tak, jako bychom si je nedokázali nikdy představit. Co to znamená, že bychom si je nedokázali představit? Znamená to nesamozřejmost, nesouhlas s prvotním

plánem a prvotní interpretací. Badatel by neměl být naivním divákem, který není schopný si položit kritické otázky. Znamená to položit si udivující otázku: Jak tyto situace proběhly? A to už je silný základ pro interpretaci dat z pozorování.

5.1.1 Výhody pozorování

Zaprvé je účelem pozorování deskriptivně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Popis by měl být přesný, detailní a neměl by obsahovat triviální informace. Kvalita každého popisu je srovnávána s tím, do jaké míry si jeho čtenář může danou situaci představit tak, aby jí porozuměl. Zadruhé, zúčastněné pozorování umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají, neboť to je důležité pro pochopení studovaného problému v celé jeho šíři. Zatřetí, pozorování dovoluje badateli být otevřený vůči problémům a nespolehat na koncepty, které popisují daný jev v teoretické literatuře. Začtvrté je díky pozorování vědec schopen zachytit rutinní situace, o kterých respondenti zřídka vyprávějí v rozhovorech, protože si je neuvědomují. Zapáté, badatel může objevit jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval, nebo dát do vztahu jevy, které předtím do vztahu dávány nebyly. Zašesté, přímé pozorování zjevuje očím badatele to, co by aktéři situace nesdělovali. To jsou situace, které nemusejí být nijak závažné, ale respondenti se jim v rozhovorech zpravidla vyhýbají, zvláště tehdy, je-li badatel cizí osoba. Zasedmé pozorování vede k tomu, aby si badatel udělal vlastní názor na pozorované jevy. Reflexe a vlastní poznámky jsou velmi důležitou součástí každého kvalitativního výzkumu.

V zásadě však metoda pozorování přináší jiný typ informací než rozhovor, což by si měl každý badatel uvědomit při koncipování svého výzkumu. Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí, a dospět k pochopení jejich zkušenosti.

Druhou skupinu přechodových rituálů tvoří podle A. van Gennepa rituály pomezí. Jsou to takové aktivity, které rituálním způsobem organizují průběh určitého mezistadia mezi minulým a budoucím stavem, mezi předcházející a nadcházející aktivitou.

Kdybychom v životě MŠ chtěli najít jednotné realizované schéma, to znamená schéma, v rámci kterého na sebe navazují jak rituály oddělení, dále rituály pomezí, jakož i rituály sloučení, tak by šlo hlavně o přechodové schéma umývání. Rituály oddělení (vyhrnutí rukávů s možnou kombinací s rituály uklízení, případně pití) jsme při tomto schématu už tematizovali. Po těchto rituálech následuje další, poměrně velký komplex pomezních rituálů, které vyplňují jakési mezistadium, *betwixt a between* – jak říká V. Turner (1969, s. 95), tj. stadium, v rámci kterého byla individua oddělená od svého předcházejícího sociálního stavu, ale ještě nejsou přičleněná do nového sociálního stavu, nejsou „ani tady ani tam“, mají tedy „už ne a ještě ne“ status. Jak správně uvádí A. van Gennep, někdy bývají dané pomezní rituály tak rozvinuté, že mohou vytvářet samostatný a uzavřený komplex rituálů. V MŠ jsou těmito pomezními rituály odehrávající se v rámci koupelny. Na tomto místě je třeba si uvědomit, že z globálního hlediska není pobyt v koupelně primárně cílovou aktivitou v životě MŠ. Zpočátku (hlavně v třídách pro nejmenší děti) mohou být některé činnosti v koupelně předmětem didaktického plánování, například způsob umývání a utírání rukou, hygienické zvyklosti, důkazem čehož jsou mnohé říkanky, písničky a rytmy, které se zpočátku děti učí v rámci koupelen a pomocí kterých tak dochází k organizovanému mediovanému učení (více k problematice mediovaného učení v předškolní výchově viz Petrová, 2007). Avšak pobyt v koupelně hraje v kontextu života MŠ hlavně přechodovou funkci. Je mezistadiem mezi předcházející a následující aktivitou a jeho úkolem je zabezpečit připravenost dětí na následující aktivitu (kognitivní činnosti, pobyt venku, jídlo a jiné). Takto to vnímala ve svém empirickém výzkumu MŠ i M. Filagová. Přitom i u zmiňovaných koupelnových rytmy se – jak ukážeme níže – často oslabuje jejich didaktický význam a přibírají spíše disciplinační funkce. V kulturněantropologickém smyslu slova tak koupelny představují „materiální přechod“ a činnosti v koupelně zase „očistné“ rituály, které jsou imanentní součástí přechodových rituálů a hlavně rituálů pomezí (van Gennep, 1997). Na rituály vyhrnování rukávů, jako na rituály oddělení, zpravidla navazují rytmyzované přechodové rituály organizující fyzický přechod dětí do koupelny. Fyzický přechod bývá rytmyzovaný prostřednictvím písniček nebo říkanek, které se v dané situaci a vždy za tímto účelem pravidelně opakují. Tím se otvírá prostor pro koordinovaný přechod, protože rytmus a souběžné opakování pohybů učitelky, resp. jiných dětí, zbývající děti strhne, čímž se navodí jakási odosobněná skupinová synchronizace, na které je vidět transcendentní charakter rituálu (odevzdanost ve prospěch sebepřesahujícího principu). Rytmyzovaný přechod do koupelny je tak skutečným rituálním tancem (nejčastěji ve tvaru pochodu) iniciovaným hlasitým nápěvem učitelky. Symbolickou funkcí těchto rituálů vyjadřují obsahy využívaných písniček anebo říkanek. Identifikované byly následující opakující se rytmyzace:

„Jdu hezky krok za krokem, běžím si to do školičky, ve školce je teplo, mile, stejně jako u babičky.“ „My jsme směli vojáci, šavle, flinty máme, mléku, žemli, pečince pokoje nedáme, zajíců se nebojíme, všechny vrabce vyplašíme, a kdo se nás nebojí, tomu pokoj dáme.“ „Půjďme my do hájička, chytíme si tam zajíčka, heš, heš, heš, a ty za ním běž.“ „Lítá dráček pomaličku, pozdravuje vlaštovičku, chvostem kývá sem a tam, šťastnou cestu přeji vám.“ „Jede, jede vláček, jede, jede vlak, pojďte milé děti, pojďte nasedat, pojedeme do Popradu, koupíme si čokoládu, jede, jede vláček, jede, jede vlak.“ „Dnes je velká paráda, hrajeme si na hada, mezi stromy chodíme, cestu chvostem zametáme, dnes je velká paráda, hrajeme si na hada.“ „Vede, vede

cesta nová, do městečka pořádková, kdo chce s námi cestovat, musí čisté ručky nám všem ukázat, řapi řapi řapi řap, čisté ručky ukázat. “

I navzdory formální různosti daných říkanek vyplývajících z pedagogického mistrovství konkrétních učitelek, překvapuje jejich obsahová jednotnost. Všechny totiž nějakým způsobem charakterizují chůzi nebo přesun někam. Jejich implicitním obsahem je tedy přechod (ať už je to přechod z domu do školky, z města do lesíka, z jedné vlakové stanice do jiné, do jiného města, anebo procházení mezi stromy, vojenský pochod, resp. přání šťastné cesty někam). Volba říkanky se tedy neukazuje jako libovolná (což však ale neznamená, že je učitelkami reflektovaná), přičemž říkanky symbolizují reálný přechodový kontext (přechod do koupelny), který se odehrává i na fyzicky transformační úrovni – změněným rytmizovaným pohybem přecházení do koupelny. Někdy je to přechod vojenský (pochodování dětí), jindy se děti chytanou za ramena a utvoří vlak nebo hada, jindy se zase chytanou za ruce (i s učitelkou) a pomalu se přesouvají. To závisí jednak na textu říkanky a jednak na stereotypch skupinové tělesnosti ve třídě.

Umývání rukou anebo čurání jako přechodové a přípravné stavy, bez jejichž absolvování by byl výkon následující aktivity problematický (z důvodu rizika domnělé „infekčnosti“ dítěte, rizika počurání se apod.), bývají taktéž doprovázené početnými rytmizacemi, ze kterých většina má opakující anebo poučný ráz, tj. buď se prostřednictvím nich (a jejich adekvátními pohyby opakovanými podle učitelky) upevňují adekvátní hygienické postupy a způsoby anebo se hovoří o nevyhnutelnosti a potřebě hygieny. Plní tak kvazididaktické účely. Takto funkční jsou však jen tehdy, jestliže se řídí průběh samotných hygienických aktivit. V koupelně jsou však tyto rytmizace používány i v situacích po vykonání hygienických aktivit. A to nejčastěji v situacích, kdy učitelka seřazuje děti u dveří koupelny ještě před vstupem zpět do třídy. Jde přitom o častý a pravidelný jev.

„My jsme děti maličké, ručky mám čist'oučké, tralala každý den, mýdlo nám je umyje, tralala každý den, mýdlo nám je umyje. “ „Stěžoval si ručníček zavěšený ve skříni, že ho Kubík každý večer ručičkami zašpiní, milý Kubo povíme ti, co dělají hodné děti, když už mají ručky zašpiněné od bláta, umyje je mýdlo a vodička ohřátá. “

V situaci shromažďování dětí u dveří koupelny se oslabuje didaktický účinek vyplývající z jejich textu. Dokazuje to i skutečnost, že učitelky k nim často zařazují i široké spektrum jiných říkanek, například o zvířátkách, plodech, nebeských objektech. Při těchto situacích je zjevné, že jejich význam už ustupuje do pozadí využívá se hlavně jejich rytmizační a koordinační efekt: udržet pozornost dětí, mít je v určitém postavení (okolo učitelky) a zařazení. Rituály pomezí jsou tak hlavně rituály hry s tělem, s jeho tvarovatelností a regulovatelností.

Dveře koupelny jako materiální práh přitom v tomto stadiu získávají osobitý význam. Upozornil na to už A. van Genneep, když poukázal na skutečnost, že při pomezích rituálech hraje významnou úlohu materiální pomezí anebo hranice, jejichž rituální překročení znamená vstup do nového stavu, „překročit práh“ tedy znamená připojit se k nějakému novému světu (tamtéž, s. 27). Významnost této skutečnosti implicitně zohledňují i učitelky, které netrvají na tom, aby děti po umytí práh nepřekračovaly. Děti se zpočátku hromadí u dveří, postávají na prahu, nakukují do třídy, pohrávají si s dveřmi, jednou je pootevrou, jindy je zavírají, zamykají klíčem, ale nevstupují. Toto sebeomezení funguje autonomně i bez přímého zasahování ze strany učitelky (např. když učitelka jde také na WC). Přítomnost učitelky vnáší do tohoto dění koordinaci nejčastěji jako důsledek zmiňovaných prahových říkanek. Ale děti a učitelka ještě stále

nevstupují do třídy. Vstupují do ní až po dosažení určitého nasycení prahovými rytmizacemi (které vskutku připomínají jakousi přípravu na jednání v „transu“), ale ani tehdy není daný vstup libovolný, ale odehrává se na pozadí dalších přechodových rytmizací – zpravidla těch výše uvedených, které se používají jako vstupní rytmizace do koupelny a tematizují přechod. Stadium pomezí je tak stadiem s přetlakem rytmizací. Jeho význam leží v odosobnění a tělesné ovladatelnosti, které jsou předpokladem hladké adaptability na nastávající aktivitu. Pro navození ritualizovaných forem chování při přechodu z jednoho stavu do druhého dokonce někdy není potřebná ani rytmizační aktivita učitelky. Je to proto, že opakováním celého komplexu rituálů pomezí tyto následně fungují v dětech automaticky. Často je tak možné sledovat, že když náhodou učitelka z důvodu nějaké zaneprázdněnosti neorganizuje přechod z koupelny do třídy, děti ho samy rytmizují, říkají říkanku, pochodují, drží se apod. U dětí tak funguje jakási somatická paměť v projevech, ve kterých je možné jasně identifikovat efekty koupelnových rytmizací na děti: například děti, které s učitelkou používaly jako přechodovou rytmizaci říkanku o vojácích, volili v situacích, když jejich přechod z koupelny nebyl regulovaný učitelkou, inscenovaný přechod doprovázený promluvou „*raz, dva, raz, dva, raz, dva*“. Jasným efektem dané říkanky tak byl uspořádaný přechod analogický vojenskému pochodu. Text přechodové říkanky se přitom ukázal jako irelevantní, signifikantní je hlavně účinek na chování dětí.

Design výzkumu znamená rámcové uspořádání nebo plán výzkumu. Navrhujeme-li design našeho výzkumu, znamená to, že přemýšlíme o základních podmínkách ve kterých se bude realizovat. Design tedy není totožný ani s metodami sběru dat ani s analýzou dat. V logice výzkumného postupu má volba designu místo hned za volbou výzkumného problému. Nejprve zvolíme, co a proč budeme zkoumat, a následně plánujeme, jak to uděláme.

V sociálních vědách existuje řada designů, které jsou svým způsobem zavedené – to znamená, že se pro ně užívá určité ustálené označení, hlásí se k nim určitý okruh autorů a existují metodologické publikace, které je popisují. Mezi tyto designy patří například etnografie, biografie, zakotvená teorie, případová studie, akční výzkum, evaluační studie. Kromě toho si řada výzkumníků pro účely svého šetření vytváří ad hoc vlastní výzkumný design, nepoužije tedy žádný z předem připravených balíčků postupů, ačkoli se jimi může inspirovat. Takový přístup, spočívající v autorském nakombinování metod sběru dat a analytických technik, bývá označován jako pragmatický.

V této kapitole se pokusíme podrobněji popsat čtyři ze zavedených designů, které se nám jeví jako nejužitečnější a zároveň nejužívanější v pedagogických vědách. Těmito designy jsou zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografie. Každému z těchto designů odpovídá jedna ze čtyř empirických studií ve druhé části knihy: studie Kláry Šed'ové a Jiřího Zounka je příkladem zakotvené teorie, případovou studií přispěl do knihy Martin Sedláček. Ondřej Kaščík použil ve své práci design etnografický a Roman Švaříček zvolil biografii. Každá z těchto studií tak může posloužit jako komplexní a rozsáhlý příklad z výzkumu a svým způsobem tvoří appendix k této kapitole.

4.1 Zakotvená teorie

Klára Šed'ová

Zakotvená teorie (*grounded theory*) byla vyvinuta v šedesátých letech 20. století, od té doby však prošla mnoha modifikacemi a rozštěpila se do různých variant. Jde o design, který je jednak poměrně populární – hlásí se k němu řada empirických sociálněvědních studií, jednak velmi vlivný – mnoho z metodologických požadavků formulovaných v rámci zakotvené teorie se stalo součástí různých kvalitativních přístupů, které k zakotvené teorii výslovně neodkazují.

Autory zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss, kteří své společné zakladatelské dílo *The Discovery of Grounded Theory* vydali v roce 1967. Jejich spolupráce znamenala zásnuby mezi perspektivou symbolického interakcionismu (Strauss byl odchovancem slavné Chicagské školy) a multivariační analýzou (Glaser studoval na Kolumbijské univerzitě u Paula Lazarsfelda – emblematické postavy kvantitativního výzkumu). Základní cíl vyvinuté metodologie byl dvojitý: na jedné straně šlo o to zbavit kvalitativní výzkum nálepky subjektivismu a impresionismu a posunout jej za hranice pouhé deskripce jevů, na druhé straně šlo o to kompenzovat neschopnost kvantitativního výzkumu vytvářet nové teorie. Glaser a Strauss (1967) považovali za problematické, že studenti sociálněvědních jsou oborů seznamováni s myšlenkami velkých teoretiků (Marx, Weber, Durkheim), ale nejsou povzbuzováni k tomu, aby se sami pokoušeli vytvářet nové teorie. Tím vzniká propast mezi teorií a výzkumem.

Zakotvená teorie proto představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14)

uvádějí, že „...je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“ Je zřejmé, že termín zakotvená teorie odkazuje jak k určitému metodologickému postupu, tak k jeho produktu, tedy výsledné teorii.

4.1.1 Rozrůznění verzí zakotvené teorie

Glaser a Strauss se později rozešli a každý z nich začal rozvíjet vlastní verzi zakotvené teorie. Glaser vydal samostatně v roce 1978 knihu *Theoretical Sensitivity (Advances in Methodology of Grounded Theory)*, Strauss v roce 1987 *Qualitative Analysis for Social Scientists* a později společně s Juliet Corbinovou *Basics of Qualitative research. Grounded theory of Qualitative Research*, která byla v devadesátých letech přeložena do češtiny a stala se jednou z prvních – a hojně rozšířených – metodologických publikací o kvalitativním výzkumu u nás. Za základní rozdíl lze přitom považovat různý přístup ke kódování. Existence specifických kódovacích procedur je přímo definičním znakem zakotvené teorie. Zatímco Glaser postuluje dvě základní kódovací fáze (kódování substantivní a kódování teoretické), u Strausse a Corbinové najdeme fáze tři (kódování otevřené, axiální a selektivní). Základ je u obou autorů totožný – v první fázi jde vždy o otevřené kódování produkující ad hoc zvolené nálepky pro různé úseky datového materiálu. V další fázi nabízí Glaser přiřazování takto vzniklých kódů k tzv. kódovacím rodinám (Glaser, 1978) – tzn. různým typům vědeckých konceptů. Strauss s Corbinovou (1999) oproti tomu doporučují dosazení kategorií vzniklých v první fázi do tzv. paradigmatického modelu, který identifikuje jev, jeho příčinné podmínky, kontext a intervenující proměnné, strategie jednání a interakcí a následky. To v zásadě znamená, že u Glasera výzkumník sám hledá spojení mezi různými kategoriemi či proměnnými, Strauss s Corbinovou takováto spojení předem modelují. Glaser proto považuje přístup svých kolegů za omezující induktivitu zakotvené teorie (Glaser, 2004), neboť nenechává proměnné, aby se volně vynořily z datového materiálu. Přívrženci straussovského postupu oproti tomu považují paradigmatický model za dostatečně obecný na to, aby k omezení induktivity nedocházelo (Kelle, 2005). Naopak si cení toho, že jde o přístup, který je mnohem návodnější a konkrétnější než přístup Glaserův. Řada současných autorů se pokouší pozice obou proudů syntetizovat a vybrat z nich to, co sami považují za nejnosnější (srov. LaRossa, 2005; Eaves, 2001). Mezi těmito snahami vyniká specifická konstruktivistická verze zakotvené teorie rozvíjená především Kathy Charmazovou (2006). Charmazová svým předchůdcům vytýká příliš realistické zacházení s daty a odmítá objektivismus implicitně zabudovaný především ve verzi Strausse a Corbinové. Tvrdí ovšem, že zakotvenou teorii lze užívat jak v rámci objektivistické, tak v rámci konstruktivistické perspektivy (Charmaz, 2003), a že je tedy možné s daty zacházet nikoli jako s odrazem objektivní vnější reality, nýbrž jako s konstruovaným věděním, které je vázáno na různé konkrétní nositele a jejich perspektivu.