

# 5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

## 5.1 Výzkumné téma a výzkumné otázky

Tématem této knihy je proces socializace žáků do školního jazyka. Vymezení tohoto konceptu byla věnována pozornost na předcházejících stránkách, a nyní je proto možné říci, že zvolený klíčový koncept disponuje konsensuální definicí uvnitř vědecké komunity (Chenitz & Swanson, 1986, s. 27), čímž plní vstupní podmínku pro to, aby se mohl stát fenoménem zkoumaným v empirické realitě (srov. Blumer, 1969).<sup>25</sup> Na druhou stranu se jedná o koncept, který je otevřený zkoumání. Přestože indikuje, k čemu směřovat pozornost, neodkrývá svou definicí svoji podstatu – naznačuje, kudy je třeba se vydat (na cestu k jazyku pojednávajícímu o výukových obsazích českého jazyka ve školních třídách na druhém stupni základních škol), ale nic neprozrazuje o tom, jak bude vypadat cesta a co přesně bude na jejím konci.

Hlavní výzkumná otázka, která je na následujících stránkách zodpovězena, zní: *Jakým způsobem probíhá proces socializace žáků do školního jazyka?* Specifické výzkumné otázky byly ve shodě s pravidlem, že nejen odpovědi, ale i otázky musí být objeveny uvnitř studované sociální situace (Spradley, 1980, s. 32), formulovány průběžně, až v návaznosti na sběr dat a jejich postupnou analýzu. Teprve z té totiž vyplynulo, jaké otázky je možné s ohledem na dění v terénu zodpovědět. Výsledky vstupní analýzy dat poukázaly na to, že v procesu socializace žáků do školního jazyka lze sledovat několik různých (byť vzájemně souvisejících) procesů. Žáci se musejí vybavit vědeckými pojmy (tzv. technickou slovní zásobou, viz kapitola 3.1), které

---

25 Pripomeňme, že jazyková socializace je chápána jako socializace prostřednictvím jazyka, jež směřuje k užívání jazyka takovým způsobem, který je v dané situaci běžný a přirozený.

jsou charakteristické pro daný předmět (český jazyk) a dané učivo (viz kapitola 5.4). Tím dochází ke konstruování žákovského slovníku, na což se zaměřuje první ze specifických výzkumných otázek (*Jakým způsobem ve školní třídě probíhá proces (re)konstruování školního slovníku?*). Samotné pojmy však žákům nezaručují, že budou schopni o učivu hovořit. Proto je nutné sledovat také to, jak žáci uplatňují novou slovní zásobu v proudu řeči, tzn. používají jazyk ve shodě se zvyklostmi výukových aktivit českého jazyka (druhá výzkumná otázka proto zní: *Jakým způsobem je ve školní třídě používán jazyk při práci s algoritmy?*). Oba tyto procesy se přitom vzájemně ovlivňují, na což se zaměřuje třetí specifická výzkumná otázka (*Jakým způsobem spolu (re)konstruování školního slovníku a používání jazyka při práci s algoritmy souvisejí?*).

Specifické výzkumné otázky se nemusejí pouze induktivně objevit na poli dat. Vedle hledání otázek v terénu je možné najít některá subtémata také v odborné literatuře na dané téma (Heath & Street, 2008, s. 69–76). Tímto způsobem – na základě analýzy dat, ale současně impulzem z odborné literatury – byla stanovena poslední specifická výzkumná otázka, která se táže po povaze školní jazyka z hlediska jeho charakteristik (*Jaké charakteristiky má školní jazyk ve výuce českého jazyka?*). Zodpovězením této otázky, která krom procesu socializace do školního jazyka zohledňuje také to, v čem je tento jazyk specifický a jakou podobu vlastně má, považují popis procesu socializace do školního jazyka za úplný.

## 5.2 Design výzkumu a jeho teoretická východiska

Pokud má tato kniha přispět k porozumění procesu socializace žáků do školního jazyka, je zřejmé, že stanoveným cílem je vytvořit holistický obraz zkoumaného fenoménu – namísto reduktivní interpretace zprostředkovat jeho „zhuštěný popis“ (Geertz, 1973). Tím je automaticky předurčena volba kvalitativního výzkumného přístupu.

Kvalitativní výzkum lze chápat jako zastřešující pojem pro celou řadu výzkumných přístupů (Woods, 2006, s. 2), které spojuje přesvědčení, že lidé vytvářejí svoji sociální realitu, která je mnohvrstevnatá a komplexní. Jednotlivé situace, z nichž je mozaika sociální reality poskládána, jsou přitom chápány spíše jako fluidní než jako fixní a statické. Sociální realitou je v tomto případě výuka českého jazyka, na niž je pohlíženo prostřednictvím jejího jazykového uspořádání. Ve shodě s proměňující se povahou situací, které tuto realitu vytvářejí, se také uplatňování jazyka situací od situace odlišuje. Jeho variabilita je však systematická (Martin, 1983, s. 2–4) a díky tomu otevřená popisu.

Záměrem kvalitativního výzkumu je zkoumanou realitu detailně popsat a pochopit, a to buď přímo z pohledu účastníka výzkumu – prostřednictvím jeho výpovědí, a/nebo na základě pozorování a porozumění jeho chování a jednání (Cohen, Manion, & Morrison, 2006, s. 21an.; Woods, 2006, s. 2an.). Na následujících

stránkách je zvolena druhá z obou možných cest. Důvodem je povaha zkoumaného procesu – používání jazyka je totiž natolik automatické, že je svými uživateli spíše neuvědomované, a jen stěží by tak bylo možné o něm hovořit (viz kapitola 2). Místy však jsou do tohoto popisu zasazeny také postřehy samotných účastníků sledovaného procesu, tedy učitelů a žáků.

Ve shodě s principy kvalitativního výzkumu data vypovídají o používání jazyka učitelů a žáků pouze v několika školních třídách, ovšem se snahou o detailní a precizní postihnouti kontextu. Bez něj by výsledný popis visel ve vzduchoprázdnu a ztratil na své vypovídající hodnotě. Jedinečnost každé situace či jednotlivce je zohledněna také v procesu analýzy, čímž dochází k hlubokému a kontextově ukotvenému porozumění (Maxwell, 2005, s. 22n.).

Mezi mnoha výzkumnými přístupy, které v sobě kvalitativní výzkum obsahuje, se toto výzkumné šetření hlásí k tradici lingvistické etnografie. Jak konstatují Lefstein a Snellová (2014, s. 185), lingvistická etnografie „kombinuje lingvistické metody, jimiž získává přesný popis komunikace a jejího uspořádání, a přitom dostává etnografickým závazkům detailnosti a zúčastněnosti“. Jedná se tedy o orientaci, která slučuje silné stránky uvedených přístupů – lingvistiky a etnografie, a která vzhledem ke zvolenému tématu výzkumu představuje vhodné teoretickometodologické zázemí.<sup>26</sup> Lingvistická etnografie se zabývá studiem jazyka v různých sociálních podmínkách a uspořádáních, přičemž jejím záměrem je popsat určité sociální praktiky na základě detailní analýzy užívání jazyka (Maybin & Tusting, 2011, s. 1). Lingvistická etnografie vychází z přesvědčení, že jazyk a jeho kontext, jenž vzniká konkrétní situací v sociální realitě, se navzájem vytvářejí (srov. Duranti & Goodwin, 1992) a strukturují – určitý kontext vyžaduje specifické používání jazyka, které tento kontext opětovně vytváří. Zástupci lingvistické etnografie (Rampton, Maybin, & Roberts, 2004, s. 2) proto zastávají stanovisko, že prostřednictvím detailní analýzy jazyka lze poukázat také na podobu a funkce sociálních aktivit, v nichž je tento jazyk uplatňován, a porozumět hodnotám a normám společnosti, ve kterém je

26 Ačkoli se jedná o poměrně nový výzkumný přístup (na což kriticky poukazuje např. Hammersley, 2007), staví na tradičních a zavedených teoretických východiscích. Prvním z těchto východisek (sled tzv. paradigmat lingvistické antropologie přehledně viz Rymes, 2008), jehož kořeny lze hledat v 60. a 70. letech 20. století a které navazuje na tradici Boase, Sapira a dalších, je etnografie řeči (později modifikovaná do designu etnografie komunikace) spojená především se jménem Della Hymese. Druhým východiskem je sémiotika, jejíž kořeny můžeme spojit se jmény Ch. S. Pierce či F. de Saussura. Třetím východiskem (které již lingvistická etnografie nesdílí s lingvistickou antropologií) je aplikovaná lingvistika (Maybin & Tusting, 2011, s. 4).

Lingvistická etnografie tedy čerpá z etnografie řeči, z níž pramení důraz na provázání zkoumání jazyka a konkrétní situace, ze sémiotiky, jež ji vede ke vnímání jazyka jakožto sady symbolů, které odkazují ke specifickým reprezentacím a významům, a dále z aplikované lingvistiky, která užívání jazyka v konkrétních situacích propojuje s poznatky teoretické a deskriptivní lingvistiky. V návaznosti na uvedená východiska stojí v centru naší pozornosti používání školního jazyka, které ve shodě se sémiotikou odkazuje ke specifickým významům, při jehož popisu jsou ve shodě s aplikovanou lingvistikou využívány poznatky teoretické a deskriptivní lingvistiky a které je stejně jako etnografie řeči silně vázáno na konkrétní výukové situace, v nichž k němu dochází.

jazyk uplatňován (He, 2000, s. 120), v tomto případě společenství školy a školní třídy.

### 5.3 Konstruování výzkumného vzorku

Zásadní součástí metodologie každého výzkumného šetření je rozhodnutí o tom, kdo se stane účastníkem daného výzkumu a proč, tedy proces označovaný jako vzorkování. Konstruování vzorku v rámci kvalitativního výzkumu přitom nemá za cíl reprezentovat určitou populaci, ale probíhá cíleně s ohledem na detailní prozkoumání sledovaného problému. V průběhu výzkumného šetření proto docházelo k opětovnému kladení si otázky, jaké další rozhodnutí o vzorku může napomoci tomu, aby získaná data popisovala zkoumaný problém opravdu komplexně a zároveň do hloubky, tedy postup tzv. teoretického vzorkování.

Jak jsem popsala výše, příhodnost jazyka vzhledem k situaci lze hodnotit pouze v závislosti na kontextu, ve kterém je jazyk uplatňován, a proto bylo v první řadě nutné vymezit tento kontext. První rozhodnutí tedy spočívalo v tom, že bude sledováno používání jazyka ve vyučovacích hodinách českého jazyka (mluvnice)<sup>27</sup> na druhém stupni základních škol (ISCED 2A).

Druhým krokem při nastavování kritérií bylo rozhodnutí o tom, že budou zkoumány pouze vyučovací hodiny u učitelů, které jejich okolí (zejména vedení školy a jejich kolegové) vnímá jako příklad dobré praxe. Důvodem pro toto kritérium při konstruování vzorku bylo to, že výuka pojmů (o níž jsem hovořila jako o určitém prvním hybateli při zkoumání socializace do školního jazyka, viz kapitola 3.1) je chápána jako problematická i v rámci uvažování o její ideální podobě (viz např. Dvořák, 2009), tzn. v podobě, která učitele staví do role toho, kdo disponuje oborově didaktickými znalostmi a „epistemickou kompetencí“ (Štech, 2004, s. 42) – jednoduše řečeno, kdy učitel rozumí tomu, co vyučuje, a současně ví, jak nejlépe při výuce postupovat. Sběr dat, který probíhal v rámci paralelně realizovaného výzkumného projektu,<sup>28</sup> přitom poukázal na to, že výuku českého jazyka poměrně často komplikuje skutečnost, že učitelé v učivu sami chybují. Volba respondentů, kteří by byli aprobovaní pro výuku českého jazyka a literatury a současně reprezentovali ideál dobré praxe, tedy měla za cíl umožnit sledovat proces socializace

27 Nadále budu hovořit pouze o předmětu český jazyk, aniž bych opakovala, že se jedná o výuku mluvnice. Vzhledem k tomu, že hovořím o procesu socializace do školního jazyka v předmětu český jazyk, budu synonymně s pojmem český jazyk (jakožto předmět) používat také označení čeština, abych se v potenciálně problematických místech vyhnula dvojímu významu vztahujícímu se k pojmu jazyk (školní jazyk vs. předmět český jazyk).

28 Jednalo se o projekt GA ČR *Komunikace ve školní třídě* řešený v letech 2009 až 2011 na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

do školního vědeckého jazyka, aniž by bylo nutné se zaměřovat na to, že učitelé sami adekvátní poznatkovou výbavou nedisponují.

V návaznosti na uvedená kritéria byla oslovena první učitelka českého jazyka a literatury. Jednalo se učitelku Alžbětu, která na své základní škole koordinuje výuku českého jazyka a literatury. Základní škola má status školy fakultní, a Alžběta proto současně působí jako cvičná učitelka. Alžběta, která vedle českého jazyka a literatury vyučovala také hudební výchovu, se učitelské dráze v době sběru dat věnovala dvacet dva let. Společně jsme se domluvily na pozorování ve dvou paralelních osmých třídách, v nichž Alžběta vyučovala od přechodu žáků na druhý stupeň, tzn. třetím rokem.

Základní škola Na Křižovatce, na níž Alžběta působí, patří mezi vyhledávané školy s nadstandardními výsledky při přijímacím řízení na střední školy. Na druhém stupni škola netrpí úbytkem žáků, neboť počet žáků, kteří odcházejí na víceletá gymnázia, je kompenzován nově příchozími žáky, kteří sem přecházejí po ukončení prvního stupně s perspektivou vyšší úspěšnosti při budoucím přijímacím řízení na střední školu, než by jim nabídly základní školy, na které chodili doposud.

Vzhledem k tomu, že Alžběta byla v jedné třídě třídní učitelkou a zároveň zastávala stanovisko, že mezi třídami jsou patrné rozdíly v chování i vědomostech žáků, zajímalo mě, nakolik se v závislosti na konkrétní třídě proměňuje také proces socializace do školního jazyka. Vyučovací hodiny mluvnice probíhaly vždy v pondělí a ve čtvrtek, vždy první a druhou (pondělky) nebo první a třetí (čtvrtky) vyučovací hodinu. Sběr dat v těchto třídách probíhal v průběhu ledna a února 2011. Na základě analýzy sesbíraných dat bylo zřejmé, že bez ohledu na znatelné rozdíly mezi oběma třídami (z hlediska složení žáků, angažovanosti apod.) se užívání jazyka při sledování vyučovací hodiny se stejným obsahem zásadně neodlišuje, ale má analogickou dráhu. V závislosti na tom jsem se rozhodla u dalších učitelů pozorovat výuku pouze v jedné třídě, v níž působí.

Na přelomu dubna a května téhož roku (2011) jsem se na spolupráci domluvila s učitelem Dominikem ze základní školy Nad Lomem. Vyučující českého jazyka a literatury a výtvarné výchovy, který taktéž působil na základní škole ve velkém městě, měl v době sběru dat praxi šest let a krom vlastní výuky působil jako lektor v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterému se později, od konce sledovaného školního roku, začal věnovat na plný úvazek.

Z hlediska konstruování vzorku měla spolupráce s Dominikem přinést pohled do výuky s učitelem-mužem. Bohužel jsme se však domluvili na pozorování výuky v devátém ročníku, což v době ihned po přijímacích zkouškách nebylo šťastné rozhodnutí (krom deváté třídy se k pozorování nabízel již jen šestý ročník, kterému jsem se chtěla vyhnout kvůli jeho krátkému působení na druhém stupni). Ačkoli jsme se s vyučujícím domlouvali na tom, že bych potřebovala sledovat výuku nového učiva, učivo komplexních větných rozborů, kterému se třída věnovala, již bylo jen rozšířením učiva předcházejícího – nepřineslo s sebou ani nové pojmy, ani

nové postupy, jak s učivem pracovat. Po analýze dat se ukázalo, že mezi daty z výuky učitelky Alžběty a učitele Dominika byl zásadní rozdíl. S jistou nadsázkou by se dalo říci, že uplatňování jazyka ve výuce učitele Dominika začínalo tam, kam se žáci spolu s učitelkou Alžbětou museli postupně dostávat několik prvních vyučovacích hodin tematického bloku. Data sledovala podobný proces, ale až od jeho poslední třetiny. Tato skutečnost byla ovlivněna právě tím, že žáci již učební postupy v podstatě znali a také pojmy, jimiž o něm bylo možné hovořit, již měli osvojené. Žáci zkrátka probírali totéž co dříve (větné rozборы), pouze v komplikovanější podobě. I tento závěr však z hlediska vzorkování přinesl alespoň nějaké výsledky, neboť jen podtrhl nutnost sledovat proces socializace do školního vědeckého jazyka v celém jeho rozsahu, tzn. v rámci celého tematického bloku učiva – nikoli jen epizodicky a u učiva, které již žáci znají. V návaznosti na to byla data získaná z výuky učitele Dominika z datového korpusu vyjmuta (resp. byla na nich zpětně ověřována teorie vzešlá z analýzy vyučovacích hodin ostatních učitelek, které se podílely na tomto výzkumném šetření).

Při výběru účastníků výzkumu se nejedná pouze o vzorkování vztahující se k lidem, ale také k prostředí (Maxwell, 2005, s. 87). V dalším kroku jsem se proto rozhodla prostředí změnit a na spolupráci se domluvila s učitelkou Lucií. Ta byla jakožto příklad dobré praxe doporučena jednak svými kolegy, jednak o vysokém standardu její práce opakovaně hovořil zástupce dané základní školy. Krom toho Lucie působila také jako lektorka v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pro zařazení do vzorku ji doporučil kolega lektor, který také Lucii ohledně spolupráce na výzkumném šetření oslovil. Délka její praxe byla podobná jako u učitelky Alžběty, a to dvacet tři let.

Základní škola Na Kopci, kde Lucie vyučuje, se nachází v malém městě (cca 10 000 obyvatel), takže Lucie se v mnoha případech z běžného života znala se svými žáky i jejich rodiči. Základní škola nedlouho před sběrem dat prošla procesem slučování základních škol, takže v době sběru dat měla nadprůměrný počet žáků a smíšený pedagogický sbor s jedním vedením. Výuka probíhala ve více budovách, takže o přestávkách se učitelé mnohdy museli přesouvat z místa na místo.

S Lucií jsme se domluvily na sběru dat v osmé třídě náležící původně k základní škole, na níž před slučováním působila také Lucie a v níž vyučovala od přechodu této třídy na druhý stupeň. Se svými žáky se tedy Lucie v době sběru dat znala již třetím rokem. Vyučovací hodiny českého jazyka probíhaly pravidelně v pondělí a ve čtvrtek, a to první a druhou vyučovací hodinu. Zatímco v pondělí se výuka konala v kmenové učebně třídy, ve čtvrtek se žáci stěhovali do učebny fyziky, kde namísto tradičního uspořádání tří řad byly pouze dvě řady, jedna po dvou a druhá vždy po čtyřech místech. V této třídě jsem strávila celkem osm vyučovacích hodin, a to v průběhu října a listopadu 2011.

Další účastnicí výzkumného šetření se stala učitelka Michaela ze základní školy U Lesa. Základní škola U Lesa se nachází v městysi s přibližně 1000 obyvatel

a od druhého stupně do ní dojíždějí také žáci z několika okolních vesnic. Tomu je přizpůsobena organizace školního dne, neboť první vyučovací hodina začíná až ve čtvrt na devět a předchází jí ještě nultá hodina od 7.20 hod. Vztahy mezi učitelkou a žáky v této základní škole byly odlišné, neboť učitelka se se všemi žáky a jejich rodiči znala a stýkala také v rámci mimoškolního života. Vybraná základní škola vykazovala dobré výsledky v rámci testování českého jazyka na základních školách (byla lepší než 80 procent ostatních základních škol).

V tomto případě jsem nejprve oslovila ředitele školy, představila mu výzkumný projekt a požádala jej o spolupráci. Poté co jsem získala souhlas vedení, jsem se s ním dále domlouvala na tom, ke kterému vyučujícímu do výuky chodit. Jednoznačná volba padla na učitelku Michaelu s tím, že působí také jako určitý mentor ostatních učitelů. Délka její praxe činila v době sběru dat 20 let. Vyučovací hodiny českého jazyka v sedmé třídě, do níž jsem docházela, probíhaly vždy v pondělí a ve čtvrtek nultou a první vyučovací hodinu.

Na rozdíl od ostatních učitelek používala učitelka Michaela hojně interaktivní tabuli, takže bylo možné sledovat, zda se mění používání školního jazyka ve chvíli, kdy do výuky vstupují technologie. Sběr dat v tomto prostředí probíhal na přelomu ledna a února 2012, jednalo se celkem o sedm vyučovacích hodin.

Poslední učitelkou, jejíž vyučovací hodiny tvoří datový korpus tohoto výzkumného šetření, byla učitelka Sabina. Také v tomto případě jsem postupovala od základní školy k učitelce – základní škola byla doporučena vyučujícími na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity s tím, že se sice nejedná o školu fakultní, ale o školu velmi kvalitní, s dobrými vzdělávacími výsledky, odkud chodí také nadstandardně připravení studenti po praxích. Obrátila jsem se proto na vedení školy s tím, že hledám vyučující českého jazyka, která v rámci školy nejlépe odpovídá ideálu dobré praxe. Doporučena mi byla právě učitelka Sabina s tím, že působí jako koordinátorka školního kurikula v oblasti jazyka a jazykového vzdělávání a také jako učitelka vedoucí v rámci celé základní školy kabinet českého jazyka. Sabina měla kratší praxi než její kolegyně, s nimiž jsem spolupracovala – v době sběru dat činila 16 let. Sabina se totiž nevěnovala učitelství od začátku své kariérní dráhy, ale rozhodla se pro studium učitelství a učitelkou až po pěti letech působení ve zcela jiném oboru.

Vzhledem k tomu, že analýza dat z předcházejících základních škol neodhalila zásadnější rozdíly mezi uplatňováním jazyka v závislosti na prostředí, v němž se škola nacházela, rozhodla jsem se při posledním sběru dat vrátit zpět do velkého města, na jehož okraji se základní škola V Zatačce nachází. Vyučovací hodiny českého jazyka – mluvnice v osmé třídě zde probíhaly na rozdíl od doposud sledované výuky vždy přímo za sebou, každý den, kdy třída měla předmět v rozvrhu, a poté se žáci delší dobu věnovali pro změnu pouze literatuře.

Třída, do níž jsem chodila pozorovat výuku, byla nejvíce heterogenní co do složení žáků. Polovinu třídy tvořili žáci se specifickými poruchami učení a chování, jeden z žáků měl diagnostikovanou formu autismu, jedna žákyně ve třídě patřila



mezi nadané. To byl důvod, proč do třídy donedávna krom vyučující docházela také asistentka, která však v době sběru dat již se školou pro daný školní rok z časových důvodů nespolečně pracovala. Ve výuce učitelky Sabiny jsem strávila osm vyučovacími hodinami, a to ve dvou týdnech na přelomu května a června 2012.

V druhé polovině sběru dat data, s ohledem na původní ambiciózní plán popsat proces socializace do školního vědeckého jazyka, stále nereprezentovala zkoumaný problém. Ve vzorku absentoval učitel-muž, který by byl vnímán jako příklad dobré praxe (což je do jisté míry dáno také tím, že aprobace pro český jazyk není mezi studenty učitelství tolik oblíbená jako mezi jejich kolegyněmi). Současně chyběli také vyučující s výrazněji odlišnou délkou praxe, neboť všechny učitelky, které se mnou na výzkumném šetření spolupracovaly, disponovaly délkou praxe mezi 15 a 25 lety. Ve chvíli, kdy jsem ovšem hledala učitele, který by byl svým okolím vnímán jako příklad dobré praxe, vždy jsem byla nasměrována stejným směrem – na učitelku-ženu, která se své vyučovací praxi věnuje již dlouhou dobu. Proto jsem se rozhodla kritéria pro zařazení do výzkumného vzorku zúžit – vzorek se tedy skládá z učitelek-žen, které jsou svým okolím vnímány jako příklad dobré praxe a jejichž vlastní praxe se pohybuje v rozmezí 15 až 25 let, a jejichž žáků sedmých a osmých tříd základních škol.

Po dodržení těchto kritérií je vzorek dále značně heterogenní – nacházejí se v něm vyučovací hodiny realizované na základních školách s různou velikostí zasažené do různých lokalit (městys, maloměsto, sídlištní škola ve velkém městě, ne-sídlištní škola ve velkém městě), jejichž vyučující jsou ve dvou případech třídními učitelkami a ve dvou nikoli, s výukou tradiční i s výukou využívající technologie, s výukou, v níž žáci používají školní sešity, nebo dostávají pouze nakopírované materiály, opřené o různé učebnice českého jazyka, probíhající tradičně dvakrát týdně, ale i blokově. Také skladba žáků ve třídách byla odlišná – zatímco v některých třídách tvořili nadpoloviční většinu žáci se specifickými vzdělávacími potřebami (jedna třída učitelky Alžběty a třída učitelky Sabiny), v jiné třídě byl žák se specifickými vzdělávacími potřebami jen jeden (druhá třída učitelky Alžběty). Některé základní školy nemají možnost výběru mezi žáky, kteří do ní nastoupí (základní škola U Lesa, základní škola Na Kopci), jiné školy si oproti tomu mohou vybírat, které žáky do svých lavic přijmou (základní škola Na Křížovatce). Na základě analýzy dat lze konstatovat, že data se blíží saturaci.

Proces socializace do školního vědeckého jazyka je vždy vázán na konkrétní učivo. Tuto subkapitolu proto uzavírá přehled, který zachycuje, jaké učivo stálo v centru pozornosti učitelek a jejich žáků a s jakými novými vědeckými pojmy školního jazyka se žáci v průběhu těchto hodin seznamovali (viz tabulka 1).



Tabulka 1. Obsah tematických bloků učiva ve výuce respondentek.

| Respondentka    | Učivo tematického bloku (ŠVP ZŠ)                                | Nové vědecké pojmy <sup>29</sup>  |
|-----------------|---|---|
| <b>Alžběta</b>  | Významové poměry mezi souřadně spojenými větami a větnými členy | Souřadné souvětí<br>Poměr <ul style="list-style-type: none"> <li>- poměr slučovací</li> <li>- poměr stupňovací</li> <li>- poměr odporovací</li> <li>- poměr vylučovací</li> <li>- poměr příčinný</li> <li>- poměr důsledkový</li> </ul>   |
| <b>Lucie</b>    | Skloňování obecných jmen přejatých a cizích vlastních jmen      | Obecná jména přejatá <ul style="list-style-type: none"> <li>- sklonná</li> <li>- nesklonná</li> </ul> Cizí jména vlastní <ul style="list-style-type: none"> <li>- sklonná</li> <li>- nesklonná</li> </ul>   |
| <b>Michaela</b> | Věty jednočlenné a dvojčlenné, větné ekvivalenty                | Věta dvojčlenná <ul style="list-style-type: none"> <li>- část podmětá</li> <li>- část přísudková</li> </ul> Věta jednočlenná <ul style="list-style-type: none"> <li>- věta jednočlenná slovesná</li> <li>- věta jednočlenná neslovesná = větný ekvivalent</li> </ul>  |
| <b>Sabina</b>   | Druhy vedlejších vět  | Druhy vedlejších vět <ul style="list-style-type: none"> <li>- vedlejší věta podmětá</li> <li>- vedlejší věta předmětá</li> <li>- vedlejší věta přívlásková</li> <li>- věta vedlejší doplňková</li> <li>- věta vedlejší příslovečná <ul style="list-style-type: none"> <li>- místní</li> <li>- časová</li> <li>- způsobová</li> <li>- měrová</li> <li>- příčinná</li> <li>- důvodová</li> <li>- podmínková</li> <li>- přípustková</li> </ul> </li> </ul> |

29 Nové vědecké pojmy byly identifikovány na základě rozhovoru s učitelkami, které mi poté, co se pojmy objevily ve výuce, řekly, zda jsou pro žáky doposud neznámé, nebo se s nimi třída již setkala. To je důvod, proč u učitelky Sabiny chybí pojem vedlejší věta přísudková, který by k učivu logicky měl patřit, ale který učitelka žákům představila již v předcházejících tematických blocích.

## 5.4 Role výzkumníka v terénu

Vzhledem k tomu, že v rámci kvalitativního výzkumu se výzkumník stává součástí sociálního světa, jež pozoruje a v němž se pohybuje, je klíčovou součástí designu výzkumného šetření také podoba vztahu, který vzniká a vyvíjí se mezi výzkumníkem a jednotlivými respondenty (Maxwell, 2005, s. 82). Právě podoba vztahu mezi výzkumníkem a jeho respondenty totiž zásadním způsobem ovlivňuje, jaká bude kvalita sesbíraných dat.

Každá z respondentek, s níž jsem měla možnost v průběhu výzkumného šetření spolupracovat, měla za dobu své praxe vybudovaná svá učitelská přesvědčení, oblíbené a funkční postupy i specifický přístup k žákům. Odlišnou podobu proto vždy nabraly také vztahy, které se mezi respondentkami a mnou utvářely.

Učitelka Alžběta po osobním setkání a vysvětlení cílů výzkumu náš vztah od počátku posunula do role cvičného učitele a praktikující studentky, což bylo podmíněno mým souběžným studiem učitelství českého jazyka. Stejně tak byli vyrozuměni její žáci. Z hlediska sběru dat tuto roli považují za velmi výhodnou pro obě zúčastněné strany – Alžběta totiž díky tomu měla tendenci vysvětlovat mi postupy ve výuce i chování a výkony jednotlivých žáků. Ona ani její žáci, zvyklí na studentské náslechy, přitom z přítomnosti další osoby ve výuce nebyli nikterak nespříjemní a mou přítomnost vnímali jako něco samozřejmého.

Také Lucie po osobním setkání se sběrem dat ve své výuce souhlasila. Hned zpočátku jsme se přitom domluvily, že kromě osmé třídy, odkud pocházejí sesbíraná data, budu chodit pozorovat také výuku do třídy sedmé. Lucie v této třídě učila prvním rokem (jednalo se o třídu, která původně patřila k druhé ze spojených základních škol) a svoji spolupráci se žáky nepovažovala za optimální. Domluvily jsme se proto, že v těchto hodinách bude probíhat určitý typ kolegiální hospitace s cílem reflexe výuky a hledání možných řešení. Vztah s učitelkou Lucií lze tedy nejlépe charakterizovat jako vztah kolegiální. Stejně tak – jako kolegyně učitelka – jsem byla představena také Luciiným žákům.

Jiným způsobem se odvíjel vztah s učitelkou Michaelou. Vzhledem k tomu, že jsem v tomto případě nejprve volila školu, první kontakt proběhl s ředitelem, s nímž jsem se chtěla domluvit na tom, koho ze své školy by doporučil. Vyjma toho na stránkách školy nebyly uvedeny kontakty na učitele, a proto nebylo možné je kontaktovat přímo, jako tomu bylo u Alžběty a Lucie. Ředitel doporučil pro spolupráci právě učitelku Michaelu, již v rámci svého sboru považoval za kvalitní učitelku českého jazyka a literatury a kterou jsem poté oslovila. Ačkoli jsme se s Michaelou bavily o možnosti spolupráce na výzkumu odmítnout, z pozdějších situací předpokládám, že se cítila povinována se šetření účastnit, neboť výzkum odsouhlasilo vedení školy. Přestože se náš vztah v průběhu sběru dat stával méně formálním, Michaela sama několikrát zmínila, že je před hodinami nervózní, a po jejich skončení se často ptala na to, jak výuka ten den probíhala. Krom toho se několikrát opakovaně

ujišťovala, že naše rozhovory a má pozorování zůstanou informačním zdrojem pouze pro mne, nikoli pro ředitele. Tento stav připisuji tomu, že vedení na škole bylo nové a přicházelo s mnoha nápady na změny, o nichž učitelka Michaela hovořila a ke kterým chovala jisté obavy. Druhým důvodem může být skutečnost, že v této z hlediska dopravy obtížně dostupné škole byly náslechy kohokoli „zvenčí“ spíše ojedinělé. Náš vztah se tedy přes veškeré snahy stále blížil spíše vztahu učitele a hospitujícího hodnotitele, což potvrdilo také ukončení sběru dat, o němž mě Michaela informovala až ve třídě před žáky (*protože paní kolegyně je tu s námi dnes naposledy, tak se s ní na konci hezky rozloučíme...*), v osobním kontaktu se k němu před ním ani potom nevyjádřila a já se na ně neptala.

Také na učitelku Sabinu jsem dostala kontakt až přes vedení školy. Po osobním setkání Sabina s pozorováním výuky souhlasila s tím, že je jí úplně jedno, jestli ve výuce někdo bude či nikoli. Značnou roli sehrálo to, že Sabina byla na náslechy ve výuce zvyklá, a také její stoický přístup k dění ve výuce, kterou je podle ní nutné vidět hlavně jako autentickou, nikoli ideální (parafrazí z mého výzkumnického deníku lze tuto část rozhovoru shrnout tak, že *je úplně samozřejmé, že každá hodina se nemusí povést, některé žáky jde navíc naučit jen minimum, někdy je potřeba na třídu pořádně zařvat a my to obě dvě víme*). Náš vztah se na začátku blížil spíše vztahu cvičného učitele a studentky na náslechu, nicméně postupem času se začal přibližovat vztahu téměř kolegiálnímu. Učitelka Sabina mi také opakovaně nabízela možnost odučit si některé vyučovací hodiny, což jsem z důvodu sběru dat odmítala. Mou přítomnost ve třídě však po čase začala alespoň místy využívat pro účely asistentství některým žákům, jehož pokračování v rámci posledního školního měsíce mi nabídla také po ukončení sběru dat.

Přestože jsem tedy do terénu vstupovala vždy se stejnými informacemi o výzkumném šetření a sobě samé, vztah mezi mnou a respondentkami se vždy rozvinul do specifické podoby. Výrazně se do ní promítaly zkušenosti učitelek s náslechy ve výuce, aktuální dění na školách, vztah s vedením i určité profesní smýšlení a sebevědomí učitelek. Vztahy při pobytu v terénu stručně shrnuje tabulka 2.

Tabulka 2. Způsob oslovení respondentek a vztahy mezi nimi a výzkumníci.

| Učitelka | Způsob oslovení  | Vztah respondentky a výzkumnice                                       |
|----------|--|---|
| Alžběta  | Domluva přímo s učitelkou, komunikace s vedením školy neproběhla             | Cvičný učitel – student na náslechu<br>Dominance učitelky             |
| Lucie    | Domluva přímo s učitelkou, až poté komunikace s vedením školy                | Kolegiální vztah dvou pedagogů s různou profilací<br>Rovnocenný vztah |
| Michaela | Domluva s vedením školy, které doporučilo učitelku, poté domluva s učitelkou | Učitel – hospitující inspektor<br>Submise učitelky                    |

| Učitelka | Způsob oslovení  | Vztah respondentky a výzkumnice  |
|----------|--|--|
| Sabina   | Domluva s vedením školy, které doporučilo učitelku, poté domluva s učitelkou | Cvičný učitel – student na náslechu s postupnou modifikací ke vztahu zkušený učitel – začínající učitel<br>Dominance učitelky s postupnou modifikací téměř k rovnocennému vztahu |

Lze říci, že role výzkumnice v terénu se případ od případu pohybovala mezi rolami účastník jako pozorovatel, tzn. účastník, o němž ostatní ví, že se v terénu pohybuje s konkrétním účelem, nicméně aktivit se přímo neúčastní (vyjma účasti tím, že je pozoruje), a účastník/pozorovatel, který se na rozdíl od předcházející role místy také účastní aktivit jakožto jeden ze spoluaktérů (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 82). V roli účastníka jako pozorovatele jsem se pohybovala u učitelek Alžběty a Michaely. V roli účastníka/pozorovatele jsem figurovala ve výuce Lucie a Sabiny, které mě příležitostně zapojily přímo do dění ve výuce (buď otázkou k učivu, nebo asistováním žákovi), nebo u nichž se na mě místy obraceli sami žáci. Příklad sesbíraných dat ve chvíli, kdy dochází k prolnutí rolí pozorovatele/účastníka, uvádí tabulka 3.<sup>30</sup>

Tabulka 3. Podoba dat při prolnutí rolí pozorovatele a účastníka.

|   |
|---|
| <p><b>K:</b> Bez publika, o publiku, publikem, asi teda. Co?</p> <p><b>Z:</b> O kom, o čem, o publiku, jo. Hele, tady akorát je množný číslo. S kým, s čím? (5 s.)</p> <p><b>K:</b> To je stejný.</p> <p><b>Z:</b> Mm. Když řekneš, hráli to představení před několika... (1 s.)</p> <p><b>K:</b> Publikama.</p> <p><b>Z:</b> Mm. Ale už je to blíž. (smích) Ještě na to můžeš jít obráceně a zjistit, co to má za vzor podle tady třídletých dvou pádů, protože to máš dobře. A pak podle toho přidat tu koncovku i do toho třetího. (3 s.)</p> <p><b>K:</b> Publika. Ehm. (12 s.)</p> <p><b>Z:</b> Jaký je to rod? (1 s.)</p> <p><b>K:</b> No, ten, mužský? Střední, střední!</p> <p><b>Z:</b> Noo, teďka tam jsou čtyři varianty, že jo.</p> |
|---|

Legenda: Z = výzkumnice, K = žák

<sup>30</sup> S daty, na jejichž podobě jsem se aktivně podílela jejich jazykovým utvářením, jsem pracovala pouze při analýze jazykových postupů žáků, a to u těch promluv, které sami iniciovali. Snažila jsem se přitom vždy brát v potaz dvojroli spočívající v tom, že analyzuji také používání jazyka sebe sama.

Přes jisté odlišnosti jsou si obě uvedené role poměrně blízké. Jak uvádí Hammersley a Atkinson (2007, s. 85), jedná se o určité role střední cesty, které se pohybují mezi rolí zcela externí (podle Švaříčka a Šedové, 2007, s. 76–77, je možné hovořit o roli cizince) a rolí zcela interní (podle Švaříčka a Šedové, *ibid.*, tzv. domorodce). Limitují tak nevýhody obou uvedených krajních pozic, ať už z hlediska nedostatečného porozumění terénu nebo schopnosti odhlédnout od dění z jiné než účastnické pozice.

## 5.5 Metody sběru dat

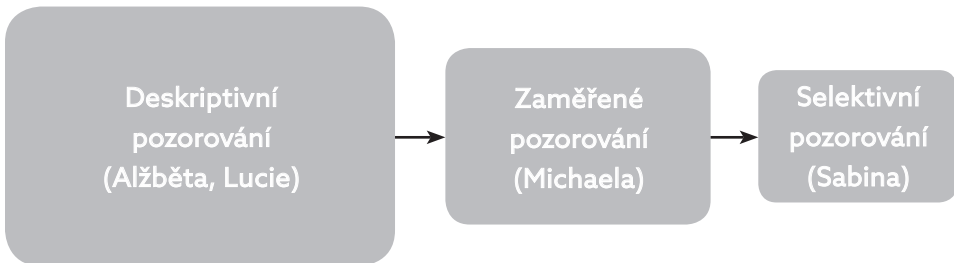
Spolu se stanovením výzkumných otázek a vymezením základních kritérií pro konstruování výzkumného vzorku se na pořad dne dostává otázka, jak se pohybovat přímo v terénu, tzn. jak konvertovat výzkumné otázky do způsobů sběru dat. V předloženém výzkumném šetření byla data sesbírána metodami pozorování, rozhovorů a pracovních listů pro žáky. Jednalo se tedy o vícezdrojový sběr dat, který jakožto jeden z aspektů procesu triangulace redukuje riziko, že závěry, k nimž výzkumník dojde, budou reflektovat systematické předsudky nebo limitace jednoho vybraného zdroje dat (Maxwell, 2005, s. 93). Postupu při uplatnění té které metody sběru dat se věnuji níže.

### 5.5.1 Pozorování

V souvislosti s designem výzkumu jsem již uvedla, že v rámci kvalitativního výzkumu má být sociální realita zkoumána ve svých přirozených podmínkách s cílem porozumět pohledu respondenta skrze jeho výpovědi nebo porozumění jeho jednání. Nutné je přitom vzít v potaz také povahu zkoumaného fenoménu. Vzhledem k tomu, že proces socializace do školního jazyka probíhá spíše nereflektovaně, je stěžejní metodou sběru dat metoda pozorování, při níž se výzkumník stává součástí života lidí, kterým chce porozumět (Gubrium & Holstein, 1997, s. 35). Právě v pozorování totiž spočívá přímá cesta ke zjištění toho, jak se lidé v určitém kontextu chovají, cesta k porozumění neuvědomovaného jednání.

Pozorovanou sociální situací byly různé dílčí aspekty procesu socializace do školního jazyka, pozorovanými aktéry vždy byli žáci a jejich učitelky, pozorovací lokací byly různé školní třídy a jejich prostor, paletu pozorovaných aktivit tvořily nejrůznější typy výukových a v opodstatněných situacích také mimovýukových aktivit, v nichž docházelo k uplatňování jazyka. Pozorování probíhalo přímo v prostředí jednotlivých školních tříd ve stejném čase, ve kterém se aktuálně odehrávaly pozorované situace, takže lze hovořit o pozorování přímém a zúčastněném (Spradley, 1980).

Na problémy, které mohou vyvstat v souvislosti s pozorováním ve vzdělávacích institucích, upozorňuje Becker (1971, s. 10, podle Hammersley & Atkinson, 2007, s. 82), podle něhož jsou školní třídy tak známým prostředím, že „přestat vidět pouze to, o čem víme, že zde může být viděno, vezme obrovské úsilí mysli a představivosti“. Také v rámci prezentovaného výzkumného šetření poměrně dlouho trvalo, než se za předpokládaným děním ve školní třídě začalo objevovat něco nad rámec vstupního očekávání. Mé očekávání toho, co lze v terénu najít, vycházející z vlastní zkušenosti s běžným děním ve školní třídě (ať už z mnohaleté pozice žákyně nebo epizodické zkušenosti vyučující), bylo navíc umocněno tím, že jsem na základě předcházejícího výzkumu komunikace ve třídě předpokládala, jaká bude běžná podoba komunikačních struktur v interakci mezi učiteli a žáky. Poměrně dlouho jsem proto v terénu nacházela zejména to, o čem jsem věděla, že zde nalézt lze. Důsledkem této situace byla poměrně dlouhá fáze deskriptivního pozorování, jejímž cílem bylo zachytit, co se v terénu vlastně odehrává a jaká je struktura pozorovaných sociálních aktivit. Do fáze zaměřeného pozorování, kdy jsem již sledovala konkrétní postupy v procesu socializace do školního jazyka, jsem proto mohla přejít až poté, co bylo sesbíráno a opakovaně analyzováno prvních 24 vyučovacích hodin. Fáze zaměřená primárně na selektivní pozorování, kdy byly ověřovány dosavadní závěry a hledány důvody pro to, proč se situace mohou vyvíjet jiným než předpokládaným způsobem, pak probíhala až v souvislosti se sběrem dat v poslední pozorované třídě.



*Schéma 2.* Fáze pozorování a jejich uplatnění ve výuce respondentek (upraveno podle Spradley, 1980, s. 34, 73–129).

Do kvality dat sesbíraných prostřednictvím pozorování se promítá také délka pobytu výzkumníka v terénu. Porozumět určitému procesu a jeho vývoji je přitom možné až tehdy, když je kontakt výzkumníka s aktéry pozorované sociální reality dlouhodobější a těsnější (Gubrium & Holstein, 1997, s. 35). Nutnost delšího pozorování současně vyplývá z povahy procesu socializace do školního jazyka. Jak popisuje Maybinová (1994), řeč v jedné vyučovací hodině je součástí dlouhé konverzace v rámci vyučování a učení, jež může probíhat celé týdny i měsíce. Pokud by tedy sběr dat probíhal jednorázově nebo krátkodobě, pozorování by nezachytilo

všechny aspekty této konverzace, ale pouze její dílčí epizody. Pozorování proto bylo vždy zaměřeno na všechny vyučovací hodiny, které se vztahovaly k jednomu probíranému tématu, tedy na celý tematický blok učiva. Tím se podařilo zaznamenat nejen izolované promluvy, ale tzv. řečové trajektorie (Lemke, 2001; Wortham, 2006), linii obsahující všechny interakce, které se ve třídě v průběhu vyučování k danému učivu vztahovaly. Pozorování celého výukového bloku umožňuje to, co nedovoluje jednorázový (případně opakovaný jednorázový) sběr dat – sledovat vývoj tématu v celé jeho kontinuitě, zaznamenat komplexní výuku prohlubující se v průběhu navazujících vyučovacích hodin (což je metodologický požadavek, o kterém hovoří např. Mercer a Littleton, 2007). Pokud například žáci něčemu nerozuměli v třetí vyučovací hodině, bylo možné se podívat, co tomuto místu předcházelo a jakým způsobem se žáci doposud s neporozuměním vyrovnávali, případně jaké situace tím byly vyvolány v následujících vyučovacích hodinách.

Ze zúčastněného pozorování vyučovacích hodin byly vždy přímo v terénu paralelně s probíhajícími událostmi pořizeny terénní poznámky. Vzhledem k tomu, že zachytit veškerou verbální stopu do podoby terénních poznámek je mimo možnosti pozorovatele, byl ze všech vyučovacích hodin pořízen také audiodáznam. Tento postup, kdy docházelo ke kombinaci zúčastněného pozorování, z něhož vznikaly terénní poznámky, spolu se sejmutím audionahrávky pozorované aktivity, byl uplatněn po celou dobu sběru dat.

V co nejkratší době po pozorování byly oba zdroje dat (terénní poznámky a audiodiagnosty) přepsány do datového transkriptu. Přepsána přitom vždy byla nejprve audiodiagnosta z diktafonu, do níž byly následně vepisovány kompletní terénní poznámky. Vzhledem k jejich časování a přesnému záznamu značné části verbálních výpovědí v terénních poznámkách bylo možné oba tyto zdroje spojit v jeden transkript, který obsahuje veškerou verbální stopu, významnou neverbální komunikaci a dále popis aktivit, které ve třídě probíhaly (srov. požadavky na obsah dat z pozorování, Lefstein & Snell, 2004, s. 186).

Datový materiál z pozorování tvoří transkripty celkem 39 pozorovaných vyučovacích hodin, v nichž je zachyceno pět tematických bloků učiva (dva bloky jsou obsahově totožné, neboť učitelka Alžběta byla pozorována u dvou paralelních tříd, viz kapitola 5.3).

### 5.5.2 Rozhovory s učitelkami, rozhovory se žáky

Pozorování umožňuje sesbírat informace, k nimž by nebylo možné dostat se prostřednictvím rozhovorů. Rozhovory však na druhou stranu mohou poskytnout doplňující informace, které chybějí v datech z pozorování, a mohou být použity ke kontrole přesnosti pozorování. Triangulací pozorování a rozhovorů tak lze ve výsledku získat kompletnější a tím také více přesný datový korpus.



Maxwell (2005, s. 94) v souvislosti se sběrem dat, v němž data z rozhovorů doplňují data z pozorování, dodává, že při realizaci rozhovorů s tímto účelem je nutné klást zcela specifické otázky, které se vztahují ke konkrétním událostem, nikoli otázky obecné. V předloženém výzkumném šetření proto rozhovory sloužily k tomu, aby bylo možné vrátit se k průběhu konkrétních situací ve vyučovacích hodinách. Tazatelské otázky nebyly předem připraveny na základě otázek specifických, ale vycházely vždy až z předcházejícího dění ve výuce. Jednalo se tedy zásadně o rozhovory nestrukturované, stimulované samotnou výukou.

Rozhovory s učitelkami spontánně následovaly zpravidla každou vyučovací hodinu a jejich délka se vždy pohybovala v řádu několika minut. V závislosti na situaci byly někdy zaznamenávány na diktafon, nicméně mnohdy již probíhaly v rámci neformálního rozhovoru, jehož přirozenost by opětovné zapínání diktafonu narušilo, a proto byly zachyceny pouze do podoby terénních poznámek, které vždy byly zaznamenány v nejkratší možné době (zpravidla ihned po skončení přestávky, případně ve vlaku či v tramvaji). Rozhovory se dotýkaly zejména dvou tematických oblastí – jednak se vracely k realizovanému dění ve výuce, jednak zprostředkovávaly kontextuální informace o jednotlivých žácích, jejich schopnostech, dovednostech a aktuálním výkonu.

Vedle rozhovorů s učitelkami byly příležitostně realizovány také rozhovory se žáky. Také ty byly většinou zaznamenány ve formě terénních poznámek, které byly zachyceny ihned po skončení rozhovoru. Tematickou osou rozhovorů se žáky bylo taktéž zejména uplynulé dění ve vyučovací hodině. Rozhovory tedy probíhaly tak, že jsem po zvonění šla za žákem, který v předcházející hodině položil určitý dotaz, udělal chybu, zkrátka určitým specifickým způsobem uplatnil jazyk, a otázkou jsem se pokoušela dojít s ním zpět k dané události, případně ji znovu vyvolat modelovým cvičením. Do rozhovorů s žáky se bohužel promítala moje role v terénu – pro žáky jsem byla docházející budoucí učitelkou, případně určitou asistentkou učitelky, takže z jejich strany panoval komunikační ostych a/nebo nepřilíš velký zájem sdílet rozhovorem se mnou svoji přestávku. Rozhovorů proto po dobu sběru dat proběhlo pouze šestnáct, a to vždy v délce do dvou minut.

Samostatnou kapitolu v rámci rozhovorů se žáky tvořil rozhovor přímo ve výuce, kdy jsem s žákem v asistentské pozici probírala dílčí prvek aktuálního učiva. Těchto rozhovorů, které byly zaznamenávány na diktafon, ve výuce proběhlo celkem deset, v délce od jedné do osmi minut. O jejich uplatnění jsem hovořila v kapitole 5.4.

### 5.5.3 Pracovní listy pro žáky

Datový korpus doplňují žáky vypracované pracovní listy, které byly vytvořeny v návaznosti na tematický blok učiva, jenž byl sledován. Pracovní listy přitom vyplňovali

pouze žáci učitelek Alžběty a Lucie. Jak jsem uvedla v kapitole 5.4, ukončení sběru dat u učitelky Michaely proběhlo neplánovaně tím, že učitelka ve výuce oznámila žákům, že se jedná o poslední hodinu k danému učivu a že se se mnou mají rozloučit, takže distribuce pracovních listů již nebyla možná a nadále jsem v ní již nepokračovala.

Učitelka Alžběta i učitelka Lucie probíraly se třídou jiné učivo, z čehož vyplývá také odlišný obsah pracovních listů. Pracovní listy však měly ustálenou podobu – žáci v nich mají vlastními slovy vysvětlit pojmy, o kterých výuka pojednávala, mají vyplnit cvičení na aplikaci učiva, a pokud je učivo založeno také na pamětním učení, je přidána úloha, která prokazuje, nakolik mají žáci danou dílčí složku namerovanou. Pracovní listy a jejich analýza tak posloužily k triangulaci metod sběru dat zejména v souvislosti s analýzou vztahující se k problematice práce s učivem.

## 5.6 Analýza dat

Proces analýzy někdy bývá vyčleňován mimo výzkumný design, jako by se jednalo až o krok, který následuje po sesbírání dat. Také zde je kapitola o analytickém postupu uvedena až po představení metod sběru dat. Neznamena to však, že by tyto kroky probíhaly jeden za druhým. Jednalo se naopak o proces simultánní, ve kterém výsledky vstupních analýz ovlivnily další průběh sběru dat, což umožnilo dojít k novým analytickým závěrům (srov. Coffey & Atkinson, 1996, s. 2) ve snaze maximalizovat rozvoj nové teorie (Corbin, 2012, nes.), ve shodě s principy kvalitativního výzkumu a jeho cirkulární povahou.

Design předloženého výzkumu v sobě snoubí postupy etnografie a lingvistiky, čímž předurčuje také způsob analýzy dat, který bývá označován jako mikro-analýza diskurzu (Lefstein & Snell, 2014, s. 185–187; Bloome & Carter, 2013, s. 3–4). Jedná se o analytický postup, který je vystavěn na detailní analýze jazyka uplatněného v proudu řeči jakožto verbálního chování specifického pro konkrétní kontext.

Této mikro-orientaci někdy bývá vyčítáno, že vede výzkumníka k přílišnému soustředění se na význam jednotlivých slov, což může vést k jejich izolované analýze a příkládání jiného významu, než jaký měla v původním kontextu (srov. Rymes, 2008, s. 3). V rámci analýzy proto bylo dodržováno několikero principů. Zaprvé je zohledňováno, že lidé mluví v textech, nikoli ve větách, což znamená, že popis promluvy vždy vychází z popisu struktury řeči, nikoli z popisu věty nebo fonému (Martin, 1994, s. 2–3). Veškeré použití jazyka je tedy strukturováno a analyzováno v závislosti na svém významu, nikoli podle formálního uspořádání (do sousloví či vět). Zadruhé, lidé mluví v kontextech, nikoli v dekontextualizovaném vakuu. Přiměřenost toho, co říkají, je proto vždy hodnocena v závislosti na konkrétní situaci (ibid.). V rámci analýzy tedy není sledováno pouze to, jakým způsobem je jazyk uplatněn, ale zejména proč je daným způsobem použit právě v té které

situaci. Do třetice, řeč je chápána jako systematicky variabilní. V rámci analýzy je tedy realizace řeči předpověditelná, ale nikoli kategorická (srov. *ibid.*, s. 2–4). Tyto principy byly dodržovány v průběhu celého procesu analýzy dat, který nyní popíšu po jeho jednotlivých krocích.

### 5.6.1 Teoretická kategorizace

Na začátku analytického procesu bylo nutné vyrovnat se s tím, jakým způsobem je možné dodržet při analýze poměrně rozsáhlého datového korpusu<sup>31</sup> kritérium detailní analýzy jazyka a jeho kontextového ukotvení. Jak uvádí Corbinová (2012, *nes.*), „výzkumník nemůže pracovat s celým dokumentem najednou, data musí být nejprve rozdělena na zvládnutelné části“. Právě tomuto účelu měl posloužit analytický postup označovaný jako tzv. teoretické kategorizování. Jedná se o postup, v rámci něhož jsou data roztríděna do obecnějších segmentů v návaznosti na již existující teorii či výkladový rámec (Maxwell, 2005, s. 97; dále také Flick, 2007, s. 476–478). Tato deduktivní strategie vede k tomu, že před dalšími kategorizačními strategiemi jsou data roztríděna na předem definované segmenty. Těmito segmenty se staly jednotky, které jsou ve shodě s Wellsem (1995) nadále označovány jako výukové epizody.

Východiskem pro vymezení jednotlivých výukových epizod se stala teorie tzv. komunikačních aktů D. Hymese (pocházející z etnografie řeči, o níž jsem hovořila jako o jednom z východisek lingvistické etnografie, viz kapitola 5.2). Řečové akty lze chápat jako jednotky analýzy, které jdou za hranice vět a místo toho staví na interakci (Keating, 2001, s. 289). Aby bylo možné jednotlivé řečové akty identifikovat, nabízí Hymes tzv. SPEAKING model,<sup>32</sup> který obsahuje sadu komponent, jež jsou univerzální a podle kterých lze jednotlivé řečové akty vydělit z komunikace a popsat.

Z osmi Hymesových komponent uplatňuji vzhledem ke specifickým a naopak typickým vlastnostem výukové komunikace komponent pět. První komponentou jsou podmínky, které lze chápat jako časoprostorové určení řečového aktu. Jedná se o lokaci a čas výuky, zařazení výukové epizody v té které vyučovací hodině a její začlenění do tematického bloku učiva. Druhou komponentu tvoří účastníci řečového aktu, jimiž jsou učitelky a/nebo žáci v různých komunikačních konfiguracích. Třetí komponentou je cíl, kterým je vyjádřeno, k čemu řečový akt vede. Každá výuková epizoda byla ve snaze o zachycení cíle stručně převyprávěna také do podoby narativu, aby bylo zřejmé, jaká je její pointa. Následující komponenta, označovaná jako tzv. klíče, sestává z jazykových indikátorů, které napovídají, kde leží hranice řečového

31 Data sesbíraná metodou pozorování ve výuce učitelky Alžběty, ke kterým jsem se v prvních analýzách opakovaně vracela, obsahovala přibližně 32 000 slov, resp. 176 000 znaků.

32 Jedná se o mnemotechnické pojmenování, kdy každé z písmen označuje první písmeno dané komponenty (*settings, participants, ends, act sequences, keys, instrumentalities, norms, genders*).

aktu. Poslední komponentou, jež byla v rámci teoretického kategorizování využita, je žánr, kde bylo vymezeno, zda se jedná o řečový akt vztahující se k výuce či nikoli a jaké je jeho formální uspořádání.<sup>33</sup> Příklad takto kategorizované výukové epizody demonstruje na jedné z kratších výukových epizod tabulka 4.

Tabulka 4. Výuková epizoda po analýze prostřednictvím teoretického kategorizování.

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Výuková epizoda</b> | <p><i>U: Dane, vnímáš mě?</i><br/> <i>Dan: Ano.</i><br/> <i>U: Takže co máš do příště umět?</i><br/> <i>Dan: Toto (ukazuje na celý papír).</i><br/> <i>U: Konkrétně. Které.</i><br/> <i>Dan: Ty spojky.</i><br/> <i>U: Konkrétně. Které.</i><br/> <i>Dan: Slučovací a stupňovací.</i><br/> <i>U: Spojky slučovacího a stupňovacího poměru. Máš štěstí, že ses zachránil.</i><br/> <i>T: (smích)</i><br/> <i>U: Dobře. (2) Tak.</i></p>  |
| <b>Podmínky</b>        | <p>1. vyučovací hodina, pondělí, zač. 8:55, kmenová třída<br/>                 5. epizoda vlákna vědeckého pojmu poměry<br/>                 2. epizoda vlákna poměr slučovací a poměr stupňovací</p>   |
| <b>Účastníci</b>       | Učitelka a žák Dan, ostatní žáci jako diváci  |
| <b>Cíl</b>             | Disciplinace učivem, ověření orientace žáka   |
| <b>Klíče</b>           | Oslovení konkrétního žáka, <i>tak</i> , časová proluka  |
| <b>Žánr</b>            | Výuková komunikace s IRF strukturou   |
| <b>Narativ</b>         | <p>Učitelka vidí, že žák Dan se baví, a tak ho vyvolá otázkou, co má napříště umět. Žák nejprve použije <i>deixi</i> a řekne <i>toto</i>, učitelka po něm ale chce konkrétnější odpověď, žák tedy konkrétněji říká <i>spojky</i>, učitelka však stále chce slyšet přesné označení, takže žák do třetice řekne <i>slučovací</i> a <i>stupňovací</i>, což po něm učitelka zopakuje. Disciplinace se prolíná se socializací do školního slovníku – učitelka žáka krom toho, že získává jeho pozornost, vede k nominalizaci, k prvnímu vyslovení pojmu, který následně sama opakuje, a to v celém znění – <i>spojky poměru slučovacího a stupňovacího</i>. Při disciplinaci se nepoužívají synonyma či přirovnání, ale pouze odborný jazyk, který symbolizuje, že se jedná o seriózní školní vědu. Disciplinace vlastně z žáka činí spoluúčastníka interakce v jazyce školní vědy, staví ho do odborné role, čímž pozitivně disciplinuje, klade ným očekáváním od žáka. Může to tak být i disciplinace pro ostatní, i oni musí být schopni říct vědecké pojmy.</p> <p>Slovní zásoba učitelky je spisovná, věty jsou maximálně stručné, zazní všechny odborné pojmy. Typy pojmů poprvé zaznívají ze strany žáků (Dan).</p> |

<sup>33</sup> Uplatněny nebyly komponenty pojednávající o použitém komunikačním kanálu, o normách specifických pro komunitu, do níž je komunikační akt lokalizován, a o vztahu obsahu a formy řečového aktu, která byla spojena s komponentou žánru.

V souvislosti se zkoumáním (re)konstruování školního vědeckého slovníku byla později (po dalším postupu v analýze dat) teoretická kategorizace rozšířena o zastoupení a hustotu slovní zásoby učitelky i žáků, a to za použití programu *wordcount*. K jednotlivým epizodám byly tedy přiřazeny tabulky s výskytem jednotlivých slov, což zachycuje tabulka 5.

Tabulka 5. Výskyt slov v rámci výukové epizody.

| Hustota slovní zásoby učitelky | Hustota slovní zásoby žáků (Dan) |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. 24 slov                     | 7 slov                           |
| 2. máš 2 (15%)                 | ano 1 (17%)                      |
| 3. konkrétně 2 (15%)           | toto 1 (17%)                     |
| 4. které 2 (15%)               | ty 1 (17%)                       |
| 5. Dane 1 (8%)                 | spojky 1 (17%)                   |
| 6. vnímáš 1 (8%)               | slučovací 1 (17%)                |
| 7. takže 1 (8%)                | stupňovací 1 (17%)               |
| 8. co 1 (8%)                   |                                  |
| 9. příště 1 (8%)               |                                  |
| 10. umět 1 (8%)                |                                  |
| 11. spojky 1 (8%)              |                                  |

Popsaný způsob teoretické kategorizace jakožto první krok v procesu analýzy dat umožnil, aby kódy vzniklé v následujících procesech třídění dat byly vždy provázány s kontextem, ve kterém byl uplatněn ten který jazykový postup. Díky tomu bylo možné dostat principům lingvistické etnografie a relevantně pracovat se získanými daty prostřednictvím dalších analytických postupů. Ve chvíli, kdy byl totiž datový segment následně opatřen kódem a/nebo memem, bylo vždy zřejmé, kdy se odehrává, co je jeho cílem a jaké jsou jeho základní charakteristiky.

### 5.6.2 Otevřené kódování

Jak popisuje Corbinová (2012, nes.), analytický proces je „procesem interakce mezi výzkumníkem a daty, jehož cílem je prozkoumat nejhlubší povahu slov, frází a výpovědí, která jsou zachycena v datech, a dojít za hranice zjevného“. Ve chvíli, kdy byla data prostřednictvím teoretické kategorizace rozsegmentována na jednotlivé výukové epizody, což umožnilo data kódovat bez ztráty povědomí o jejich kontextu, pokračoval analytický proces právě tímto induktivním dialogem s daty. Jeho prostřednictvím byly postupně vytvářeny kódy, koncepty a posléze kategorie.

Cílem vstupních kódování bylo vytvoření kódů jakožto jednotek analýzy na nejnižší úrovni abstrakce. V prvním kroku proto byla data zakódována tak, aby vzniklé kódy byly co nejbližší datům a deskriptivně zachycovaly význam jejich jednotlivých úseků, kterým byl kód přiřazen. Vzhledem k tomu, že výzkumná otázka, která proces kódování dat vedla konkrétním směrem, se vztahovala k analýze procesu,

byly kódy často formulovány jako dějová jména, která v sobě zachycují procesuální povahu zkoumaného fenoménu (Mayan, 2012, nes.).

Analýza v sobě implicitně obsahuje také výzkumníkovu interpretaci, která může, ale nemusí být přesná. Proto opakovaně docházelo ke kontrolování a revidování prvních interpretací prostřednictvím konstantní komparace napříč daty (Charmaz, 2006, s. 49) vztahujícími se k jednotlivým výukovým epizodám, vyučovacími hodinami i výuce v různých třídách. Výsledkem tohoto procesu kódování a rekódování bylo 843 kódů (s různou mírou výskytu).

Poté co byla data redukována do podoby kódů, následoval proces jejich abstraktního zdvihu do podoby konceptů. Jak uvádí Corbinová (2012, nes.), k vytváření konceptů dochází prostřednictvím pyramidové struktury. Její základy tvoří jednotlivé kódy, na jejichž vrcholu stojí abstraktní koncept, který se již stává součástí jazyka budoucí teorie. V tomto kroku proto byly vzniklé kódy opakovaně shlukovány podle významové blízkosti tak, aby vytvořily stabilní základnu budoucím konceptům. Některé kódy byly v tomto procesu vyloučeny, platnost jiných byla ověřována návratem k datům. Na konci tohoto procesu stálo několik desítek konceptů nasycených různým množstvím kódů. Ukázka jedné z konceptových pyramid je zachycena na schématu 3.

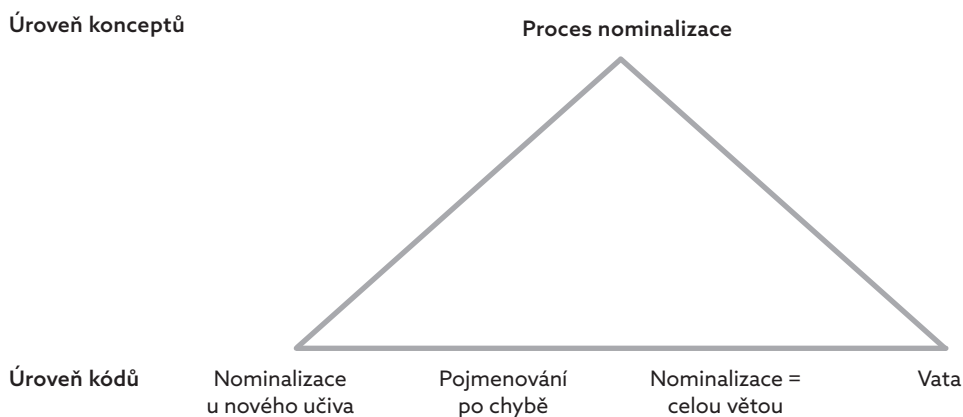


Schéma 3. Konceptová pyramida.

V posledním kroku pak byly na základě induktivně vytvořených konceptů vytvořeny jednotlivé kategorie, které lze považovat za způsob třídění dat na nejvyšší úrovni abstrakce. Koncepty, z nichž jsou kategorie vystavěny, se v rámci tohoto procesu stávají jednotlivými dimenzemi, kterých kategorie mohou nabývat (Corbin, 2012, nes.), a zároveň je možné hledat mezi nimi spojnice a vztahy, jež naplňují tu kterou kategorii. Příklady naplnění kategorií prostřednictvím konceptů vystavěných na kódech zachycuje tabulka 6.

Tabulka 6. Ukázka naplnění kategorií koncepty a kódy.

| Kategorie          | Koncepty            | Příklady kódů   |
|--------------------|---------------------|---|
| Odlišnost slovníku | Nominalizace        | Nominalizace u nového učiva<br>Nominalizace po chybě<br>Nominalizace = celou větou<br>Vata<br>Zkracování<br>Zájmena místo nominalizace                    |
|                    | Pomůcky pro slovník | Překlad z každodenního<br>Tlapky<br>Nápověda<br>Víckrát jinak<br>Reverbalizace<br>Přemostění<br>Babylon   |
| Vědecká formulace  | Prezentace výsledků | Vytváření řetězců<br>Otázkový mechanismus jako reini-<br>ciace<br>Myšlení nahlas<br>Otázkový mechanismus i v běžné<br>otázce<br>Různá míra pro různé žáky |
|                    | Argumentace         | Vysvětlení spojkou<br>Jakési ono<br>Potvrzení pádem<br>Bez odůvodnění<br>Podmět on<br>Hádání<br>Zamlčení  |

### 5.6.3 Vytváření mem

Pro uvědomění si svých interpretací a své reflexivity (tzn. očekávání, postojů i předsudků) byla vedle procesu třídění dat zaznamenávána také tzv. mema (Charmaz, 2006, s. 49) – komentáře a myšlenky, které výzkumníka napadají v průběhu pročitání a třídění dat. Díky memům jsou tak data, redukována prostřednictvím třídění, novým způsobem rozšiřována. Mema byla ke konkrétním segmentům analyzovaných dat i celému datovému korpusu připisována průběžně, od prvního pročitání dat až po proces vytváření kategorií. Mema, která zachycovala postřehy a dílčí závěry vztahující se k interpretaci dat, jsem později uplatnila nebo zamítla



v procesu interpretace. Sebereflektivní mema mi naopak napomáhala uvědomit si, zda a případně jakým způsobem do interpretací dat promítám své hodnocení pozorovaného a svá vlastní přesvědčení. Příklady obou typů mem jsou uvedeny v tabulce 7.<sup>34</sup>

Tabulka 7. Příklady mem.

|                      |  |
|----------------------|--|
| Mema                 | Učitelé musí žáky naučit algoritmus a slovník. Algoritmus lze pojistit memorováním pojistek (spojky), slovník se musí umět – správný algoritmus nakonec není vidět, ale slovník ano. Slovník proto nemá pojistky.  |
| Mema                 | Školní onikání je naprosto přirozený jev, protože U nehovoří jen k jednomu žákovi, ale informace o něm sděluje třídě. Třeba v tomto případě by nemělo smysl, aby U říkala Gábíně, že chyběla a aby si to doplnila, Gábina to ví. Ale má cenu, aby to řekla jejím spolužákům, ti to vědět nemusí. Učitel funguje jako komentátor. Proto oniká – informace jsou tak vždy určeny všem žákům, nikoli pouze tomu jednomu. K přímému oslovení dochází při disciplinaci a tam, kde je důležité. |
| Sebereflektivní mema | To, co předtím bylo špatně, je nyní správná odpověď. Předtím byl převod na vv chybný, ale nyní je žádaný. Pro žáky to musí být zcela matoucí.  |
| Sebereflektivní mema | Moc hezké použití příkladu!  |

## 5.7 Vznik teorie

Uvedené analytické postupy (teoretická kategorizace, kódování, konceptualizování a vytváření mem) se ukázaly být velmi kompatibilními cestami k proniknutí k datům. Na cestě za novou teorií bylo prvním krokem to, že jsem z konceptů induktivně vytvořila kategorie. Seskupení kategorií zachytilo procesuální podobu zkoumaného fenoménu, takže v dalším kroku bylo možné kategorie seřadit do narativní linie. Zohlednění procesuální podoby zkoumaného fenoménu paralelně napomohlo hlubšímu porozumění seskupení konceptů uvnitř kategorií. Naplnění jednotlivých kategorií totiž demonstrovalo, že koncepty, z nichž jsou kategorie vystavěny, systematicky varíují v závislosti na tom, jakou pozici v procesu socializace do školního jazyka zastávají.

Teorie, kterou dále představuji, byla zpětně uplatněna na datový korpus, z něhož vznikla. Tím došlo k nalezení situací, které jí neodpovídaly. Tyto situace proto

<sup>34</sup> Vzhledem k tomu, že mema se vztahují k delším datovým úsekům, v rámci práce data ke korepondujícím memům neuvádím.

byly znovu analyzovány a jejich vysvětlení přispělo k hlubšímu ukotvení teorie. Teorie byla ověřena také na datech z jiných datových korpusů z výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy, s nimiž jsem pracovala v rámci dřívějšího výzkumného šetření.

## 5.8 Kritéria kvality výzkumného šetření

Výzkumníci s oblibou uplatňují celou paletu pojmů vztahujících se k zajištění kvality kvalitativního výzkumu, což však mnohdy probíhá na úkor popisu konkrétního uplatnění pojmenovaných postupů v kontextu daných výzkumných šetření. Bez ohledu na jejich limity jsou proto zde využita klasická kritéria zajišťující kvalitu výzkumu, přičemž pozornost je věnována zejména konkrétnímu uplatnění těchto kritérií v rámci prezentovaného výzkumu.

### 5.8.1 Validita výzkumného šetření

Validita neboli platnost je definována jako míra, v níž je reprezentován sociální jev, který je předmětem výzkumu (Silverman, 2005, s. 102). Tuto definici rozšiřuje Maxwell (2005, s. 105–116), který kromě zaměření na zkoumaný fenomén hovoří o korektnosti postupů, analýz, interpretací a závěrů. K zajištění validity je podle něj nutné přistupovat tak, že výzkumník si je vědom potenciálních ohrožení validity a má vypracované strategie, jak je identifikovat a dále s nimi pracovat. Mezi těmito hrozbami se uvádí zejména předpojatost výzkumníka a reaktivita mezi ním a děním v terénu. S oběma těmito ohroženími bylo nutné se vyrovnat také v rámci tohoto výzkumného šetření.

Jak konstatuje Flick (2006, s. 262), předpojatost či předsudky výzkumníka nikdy nelze zcela eliminovat – do terénu chť nechtě vstupujeme s jistými očekáváními a hodnotovými úsudky. Pro zajištění kvality výzkumu je proto nutné, aby si výzkumník byl své předpojatosti vědom a v rámci prezentace výsledků výzkumného šetření ji zohlednil. K uvědomění a zviditelnění osobních hodnotících soudů při sběru dat, jejich analýze a interpretaci mi sloužila zejména sebereflektivní mema (srov. Charmaz, 2006, s. 49, dále viz kapitola 5.7.3), ke kterým bylo možné se v průběhu výzkumného šetření opakovaně vracet a konfrontovat s nimi výsledky analýzy a interpretace. Například u mema „Moc hezké použití příkladu“ (prezentovaného v tabulce 7) bylo možné se v dalším kroku rozhodnout, zda mi ono uplatnění příkladu přijde hezké, protože je sama znám ze své výuky, nebo se mi použití příkladu líbí, protože je pro mě zcela nové, případně zda chovám osobní sympatie k respondentce, nebo zda využití příkladu vnímám jako kvalitní, protože odpovídá osvědčenému didaktickému postupu atd. Na základě analýzy vlastního hodnotícího

soudu pak bylo možné s memem dále pracovat jeho uplatněním při interpretaci dat, k nimž je memo vztahovalo. Určitá subjektivita se však do výzkumného šetření promítala po celou dobu jeho trvání, již před analýzou a interpretací dat.

První zásadnější moment spočíval v samotném výběru respondentů, u nichž byl hodnocen standard dobré praxe. Aby v tomto bodě byl minimalizován můj subjektivní přístup, byla k výběru uplatněna především objektivní kritéria, takže z mé strany byla posuzována pouze absence chyb ze strany vyučujících. Za další strategii, uplatněnou v rámci vyrovnání se se subjektivitou výzkumníka, lze považovat odůvodnění rozhodnutí, ke kterým v průběhu výzkumného šetření docházelo (viz Heat & Street, 2008, s. 44–45). Různé rozhodovací procesy, které se promítaly do koncepce výzkumného plánu, jsou proto podrobně popsány v kapitolách pojednávajících o metodologii.

Druhým frekventovaným ohrožením validity výzkumu je tzv. reaktivita (Maxwell, 2005, s. 108–109). Tento problém je určitou daní za to, že kvalitativní výzkum je svou povahou naturalistický a výzkumník se stává součástí zkoumané sociální reality. Nechtěným důsledkem je právě to, že sledované osoby či procesy jsou ovlivněny přítomností výzkumníka a chovají se jinak, než jak by tomu bylo v jeho nepřítomnosti. Také tohoto rizika se není možné zcela vyvarovat. Jak však v souvislosti s etnografickým designem upozorňují například Heatová a Street (2008, s. 57–60), při sběru dat metodou pozorování je toto ohrožení výrazně nižší, neboť pozorovány jsou jevy natolik automatické, vžité a místy až neuvědomované, že je poměrně náročné je v důsledku výzkumníkovy přítomnosti záměrně měnit, což platí také v souvislosti s uplatňováním jazyka. Jazykovou praxi lze totiž jen velmi obtížně cíleně upravovat. Když k podobné snaze došlo v průběhu procesu sběru dat, vznikl v důsledku této snahy jednak jazykový tvar, který byl velmi odlišný od toho, jaké bylo uplatňování jazyka v ostatních interakcích tematického bloku, jednak této změny jen s obtížemi dosáhly učitelky a byla téměř nemožná pro žáky. Na uvedeném příkladu můžeme důsledek reaktivity sledovat jednak na redundantní instrukci učitelky k žákům, jednak na problematice dodržení těchto požadavků žáky i samotnou učitelkou:

Tabulka 8. Data modifikovaná přítomností výzkumnice ve třídě.

U: ...a uděláme to tím způsobem, že já vám budu dávat otázky a vy se pokusíte (*U přítom stojí vzadu, u poslední lavice u dveří, takže žáci na ni musejí být otočeni, ale stojí blízko mě a dívá se na mě*), teď říkám celou větou, upozorňuju vás celou větou se snažíte odpovédět. Uvidím, kolik těch otázek na koho vyjde. Budeme mluvit, řekneme něco o naší třídě. Takže, protože vy jste mnozí nebyli nachystaní, tak třeba, první otázku jenom třeba, Aničko, řekni nám jenom, ty nám řekni, kolik vás je ve třídě, a odpovídáme celou větou. Tak hezky se postavíme.

Anička: (*postaví se, dívá se na U*) Ve třídě...

U: A odpovídáme celou větou.

Anička: V naší třídě 7.A je osmnáct žáků. (*dořekne větu a automaticky si zase sedá*)

U: Tak, Renata nám zkusí říct, jestli je tady víc holek, nebo kluků.

Renata: Eee, v naší třídě je stejně holek jako kluků. (*sedá si zpět do lavice*)

U: Úplně stejně jich máte? (*sama se tomu diví*)

Renata: Devět.

U: Jó? Je stejně? (*usmívá se, dívá se na mne překvapeně*)

Renata: Nó.

U: Já jsem si, to ani nevím, takže se dozvím spousty informací taky asi já. Tak, (*dívá se po třídě*) eee, Martine, tady. Ty nám řekni, kdo je vaše třídní učitelka.

Martin: (*před odpovědí krátce zaváhá, žáci se smějí*) Naše třídní učitelka je paní učitelka Nováková. (*sedá si*)

U: Tak zkusí, tak zkuste mně říct, třeba nebyla Danča, že jo, Dančo, řekni mně, do kterých kroužků ve vaší třídě chodí tady někteří, jenom vyjmenuj třeba některý dva.

D: No tak kytara, nauka.

U: Jenom tam bylo celou větou, ne jenom nám je vyjmenovat.

Spíše ojedinělá reaktivita na mou přítomnost tedy byla identifikovatelná a posloužila spíše k získání negativních příkladů interakce doplňujících běžnou jazykovou praxi, která se ve třídách odehrávala. V rámci předložené ukázky je například zřejmé, že žáci nejsou zvyklí hovořit celými větami – učitelka je musí opakovaně instruovat, a přesto je pro ně obtížné její zadání splnit.

Vedle vyrovnání se k ohrožením validity je nasnadě také uvést strategie vedoucí k jejímu zajištění (viz Maxwell, 2005, s. 105–116). Za první uplatněný postup považuji dlouhotrvající sběr dat (Guba & Lincoln, 1985, jakožto cesta k dosažení kredibility) celých tematických bloků učiva, jehož cílem bylo zachycení kompletní řečové trajektorie učitelky a žáků. Tomuto postupu jsem se již podrobněji věnovala v kapitole 5.5.1.

Další strategií zvýšení validity byla práce s bohatým datovým korpusem, který v důsledku dlouhotrvajícího a vícezdrojového sběru dat vznikl. Použit byl také postup ověřování vypořádaných se výsledků na datech z předcházejících výzkumů, v nichž byla data sesbírána ve stejném předmětu a ročníku. Díky tomu bylo možné potvrdit platnost vznikající teorie na základě dalších dat.

V souvislosti s problémem reaktivity jsem se již zmínila o analýze kontra případů, resp. negativních případů, díky kterým bylo možné prohloubit porozumění vznikající teorii. V datech tak byly záměrně vyhledávány případy interakcí, které se odlišovaly od vznikajících interpretací, a u nich byly hledány důvody jejich odlišnosti (důsledkem analýzy negativních případů bylo nakonec také vyloučení výuky učitele Dominika z výzkumného vzorku).

Za užitečnou strategii pak považuji otevřené uplatnění tzv. kvazi-statistiky. Data získaná pozorováním bylo místy možné a přínosné kvantifikovat, čímž došlo k potvrzení některých interpretací.

### 5.8.2 Reliabilita výzkumného šetření

Reliability neboli spolehlivost výzkumného šetření bylo taktéž dosahováno několika postupy. Prvním z nich bylo využití triangulace, a to jak při sběru dat, tak při uplatnění analytických postupů. Tímto postupem došlo k zamezení toho, že by sběr dat či jejich analýza byly poznamenány slabinami té které metody či postupu. Ke sledování toho, jak učitelky i žáci používají školní jazyk, posloužila jako relevantní zdroj data z pozorování. V návaznosti na tato data pak bylo možné se podrobněji doptat na preferenci postupů učitelek či uvažování žáků. Naopak ke zjišťování toho, jak učitelky vnímají jednotlivé žáky, bylo vhodné získat nejprve data z rozhovorů a ty posléze konfrontovat s děním ve třídě.

Další strategií k zajištění reliability bylo vytvoření přesných záznamů z dění ve výuce, které následovalo jejich pečlivé a co možná nejpřesnější převedení do transkriptů, a to za pomoci transkripčních pravidel, která byla přesně dodržována. V neposlední řadě lze jako důležité vnímat to, že analýza dat a jejich interpretace jsou odděleny natolik, aby čtenáři umožnily samostatně se rozhodnout nad tím, zda se závěry výzkumnice souhlasí, nebo by data interpretoval jiným způsobem, čímž by došlo ke vzniku tzv. vrstvené interpretace (srov. Mayan, 2012, nes.).

Ke zvýšení reliability výzkumného šetření přispívá také kontextové orámování dat. Důsledkem tohoto postupu je to, že ukázky dat nejsou pouhými izolovanými promluvami, ale vždy jsou pevně zasazeny do situace, z níž pocházejí (srov. také principy lingvistické etnografie v kapitole 5.2).

### 5.8.3 Zobecnitelnost výzkumného šetření

Posledním z kritérií kvality výzkumu, jemuž se zde budu věnovat, je generalizace neboli zobecnitelnost výsledků výzkumného šetření. Zobecnitelnost vypovídá o tom, nakolik se výsledky prezentovaného výzkumného šetření vztahují k jiným, obdobným případům. Na základě pečlivé analýzy dat mohou říci, že výzkumné šetření disponuje tzv. interní zobecnitelností a vygenerované závěry odpovídají kompletnímu datovému korpusu, z něhož vycházejí. Testováním vzniklých interpretací na případech z jiných datových korpusů z výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy však lze usuzovat také na externí zobecnitelnost. Závěry tohoto výzkumného šetření tak lze využít také na další, obdobné případy.

## 5.9 Etické aspekty výzkumného šetření

Každý výzkum v sociálních vědách se musí vyrovnávat s etickými otázkami, které jej provázejí od okamžiku plánování výzkumného šetření až po publikování jeho výsledků. Etické otázky se vztahují jednak k jednání výzkumníka směrem k vědec-

ké komunitě, jednak k jeho chování směrem k účastníkům výzkumného šetření (viz *Etický kodex*, 2012). O dodržování principů, které se vztahují k požadavkům na realizaci výzkumného šetření, bylo hlouběji pojednáno v kapitole zabývající se kritérii kvality v kvalitativním výzkumu. V této kapitole proto budu pozornost věnovat především těm etickým aspektům výzkumného šetření, které se dotýkají účastníků výzkumného šetření. Jedná se konkrétně o spolupráci na základě informovaného souhlasu respondentů, zajištění jejich anonymity, upřednostňování jejich zájmů a v neposlední řadě snaha o návrat zisku zpět k respondentům.

Etickým principem, který sloužil jako určitá vstupenka, s níž jsem mohla vykročit do terénu, byl požadavek informovaného souhlasu ze strany účastníků výzkumu (Spradley, 1980, s. 22–24; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 210–212). Ačkoli je informovaný souhlas zpravidla představován jako jeden etický princip, jedná se v podstatě o dva samostatné kroky. V prvním kroku jsem respondentům popsala cíle výzkumu tak, aby jim co nejlépe porozuměli (viz Spradley, 1980, s. 22), neboť teprve poté se mohli relevantně vyjádřit k tomu, zda se svou participací na výzkumném šetření souhlasí. Spolupráce s každou z vyučujících proto byla otevřena představením výzkumného projektu, jeho cílů a diskusí nad tím, jak bude probíhat sběr dat a jak budou dále zpracovávána. Poté bylo možné získat informovaný souhlas. Dodržení principu informovanosti však bylo částečně problematizováno vývojem výzkumného šetření a jeho cirkulární povahou. Zejména při domluvě s učitelkami Alžbětou a Lucií výzkumný problém teprve získával své kontury, k zaměření na školní jazyk a jeho utváření došlo až v návaznosti na analýzu dat z jejich výuky. Vyučujícím proto byla při vstupní domluvě vždy popsána aktuální podoba cílů výzkumu, včetně informace o tom, že cíle šetření budou v budoucnu upravovány.

Vzhledem k tomu, že v centru výzkumného šetření nestojí samotné učitelky, ale především jejich interakce s jednotlivými žáky i třídou jakožto celkem, byli o cílech výzkumného šetření vždy informováni také žáci pozorovaných tříd. Této činnosti se však vyjma učitelky Michaely již vždy ujaly vyučující samotné, ze strany výzkumnice byla jen doplněna informace o tom, že s veškerými daty z pozorování bude pracováno ve shodě s požadavky na chránění soukromí respondentů a jejich anonymity. V jedné z pozorovaných tříd žáci hlasovali, zda u nich ve výuce může pozorování probíhat, v ostatních třídách byli žáci o pozorování jen zpraveni a o tom, že pozorování ve výuce je možné, rozhodly přímo učitelky.

V rámci informovaného souhlasu bylo všem vyučujícím také jasně sděleno, že mohou ze spolupráce na výzkumu kdykoli odstoupit. Přesto se však během sběru dat ukázalo, že i ve chvíli, kdy učitelky mají tuto možnost, její využití pro ně nemusí být snadné. Žádná z vyučujících k této možnosti přímo nesáhla (situace se vyvíjela spíše tak, že čím déle sběr dat trval, tím přirozenější se zdála být účast výzkumnice ve třídě). Učitelka Michaela se namísto toho rozhodla pro určitou únikovou strategii (ohlášení konce sběru dat žákům přímo ve výuce, viz kapitola

5.3), což byl postup, který jsem ve shodě s právem respondentů na odstoupení od spolupráce na sběru dat respektovala.

Dalším etickým principem, který byl v průběhu realizace výzkumného šetření dodržován, je chránění soukromí respondentů. V souladu s tímto principem proto byla změněna jména vyučujících i žáků, názvy škol, míst a dalších identifikačních údajů, aby byla zajištěna důsledná anonymizace všech zúčastněných. Stejným způsobem byly upraveny také terénní poznámky a všechna další získaná data, která by se mohla stát veřejně sdílenými, například prostřednictvím jejich publikování.

Zohledňováno bylo to, že na prvním místě musí vždy stát respondent, nikoli například jeho nadřízení. Čas trávený na základních školách totiž neprobíhal vždy pouze v interakci s vyučujícími a jejich žáky, ale příležitostně také v rozhovorech s jejich kolegy či nadřízenými. Zejména při rozhovorech s nadřízenými – řediteli školy či jeho zástupci – se totiž místy objevovala snaha hovořit o hodnocení výkonů učitelek, jejich výukových postupech a práci se žáky. V těchto momentech jsem proto o vyučujících vždy hovořila kladně, bez uvádění jakýchkoli epizod, jež jsem měla zaznamenané v datech, a téma po chvíli převedla jinam.

Posledním principem, který zde zmíním, je kritérium férového návratu zisků. Ačkoli o férovém návratu je možné hovořit spíše hyperbolicky, v průběhu sběru dat jsem se vyučujícím pokoušela alespoň částečně kompenzovat to, že mi umožnily jej realizovat. Způsob, který by jim nejvíce vyhovoval, jsem přitom zpravidla nechávala na nich a na vývoji situace. Učitelka Alžběta ocenila zejména pomoc při opravě slohových prací žáků jiných tříd a pomoc při hledání a opatrování některých videomateriálů do výuky hudební výchovy (dokumentárních filmů o skladatelích). Učitelka Lucie ihned při vstupní domluvě projevila zájem o kolegiální hospitaci v další třídě, kde v dané době měla problémy s kázní žáků. Učitelka Michaela sama hovořila o tom, že by potřebovala zjistit, jaký je aktuální stav určitých gramatických jevů, jejichž výklad byl napříč učebnicemi rozdílný. Učitelka Sabina se rozhodla příležitostně využít mé přítomnosti ve třídě pro asistentskou práci. Lze tedy hovořit o tom, že proces sběru dat doprovázela snaha o částečnou kompenzaci spolupráce, kterou mi učitelky samy souhlasem se svou účastí na výzkumu poskytly.