

ŽIVOTNÍ PŘÍBĚHY UČITELŮ – OD KVALITATIVNÍHO KE SMÍŠENÉMU VÝZKUMNÉMU DESIGNU¹

Josef Lukas

Katedra psychologie FSS MU v Brně

Abstrakt: Příspěvek je věnován novějšímu přístupu ke zkoumání učitele, shrnuje teoretická a metodologická východiska kvalitativně orientovaného výzkumu, analyzujícího vývoj učitele na základě jeho životního příběhu (*life story*) zjišťovaného metodou rozhovoru. Validita těchto výzkumů může být zajišťována pomocí triangulace jinými metodami. Závěr příspěvku je věnován možnému propojení kvalitativních a kvantitativních metod.

Klíčová slova: vývoj učitele, kvalitativní metodologie, životní příběh, narativní přístup, triangulace, smíšený výzkumný design

Úvod

Porozumění širším okolnostem vývoje učitele s sebou přináší možnost zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu a tím i vytváření lepších podmínek pro vývoj žáků. Náš příspěvek je věnován novějšímu přístupu ke zkoumání učitele, pokouší se shrnout základní teoretická a metodologická východiska kvalitativně orientovaného pedagogicko-psychologického výzkumu, zabývajícího se analýzou vývoje učitele z tzv. biografické perspektivy či, obdobně pojmáno, životním příběhem učitele (*life story*). Zároveň budeme diskutovat možnosti doplnění a propojení výzkumu životního příběhu učitele s vhodnými kvantitativními metodami (*mixed methods design* či *multimethod design*). Dobře připravené spojení kvalitativních a kvantitativních metod je schopno zvýraznit přednosti a redukovat, vědeckou komunitou vnímané a známé, dílčí nedostatky jednotlivých metod.

Zkoumání vývoje učitele či různých vývojových změn v průběhu jeho života lze provádět různými způsoby. Hodné naší pozornosti je nazírání tohoto vývoje z tzv. biografické perspektivy, které nám předkládají např. Kelchtermans a Vandenberghe (1993). Zmínění autoři vztahují tento přístup především ke zkoumání profesionálního vývoje učitele, ovšem možnosti jeho užití jsou podstatně širší, lze jím zkoumat vývoj učitele v celistvosti, tedy ne pouze ve vztahu k jeho profesi. Definování biografické perspektivy ve výzkumu učitelů je v podstatě totožné se známějším označením takového způsobu získávání poznatků o vývoji jedinců – s kvalitativní výzkumnou metodou, zabývající se životními příběhy (*life story*, *life history*, *oral history*) konkrétních lidí (terminologickými otázkami se podrobněji zabývá Gavora, 2001).

Stěžejním znakem takto zaměřených výzkumů je skutečnost, že nám v nich nejde až tak o získávání nějakých konkrétních informací, faktů ze života, ale spíše o postižení smyslu, významu, který těmto faktům jedinci přiřkládají, jakou roli hrají různé životní zkušenosti při

¹ Příspěvek byl prezentován na konferenci ČAPV *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*, Plzeň, 5.–7. 9. 2006.

formování prožívání a jednání lidí. Přitom zároveň musíme mít na zřeteli, že sdělování, formulování životního příběhu má selektivní charakter, jedinec se snaží postihnout nejvýznamnější události, osoby či vztahy, ovlivňující dle *jeho mínění* jeho život, což mimo jiné vychází i ze selektivní povahy lidské paměti (srov. Rossiter, 2002). Skutečnosti považované jedincem za méně podstatné (nebo na druhé straně ohrožující jeho integritu a sebepojetí) jsou snadněji „zapomínány“, než ty, které jsou pro něj důležité, přínosné či sebezpotvrzující. V životních příbězích má také pravděpodobně větší vliv sémantická paměť, obsahující významy přikládané „epizodám“ lidského života. Zkoumání životních příběhů tedy neslouží k hledání nějaké objektivní „pravdy“, reality či podstaty, ležící v základu lidského prožívání a chování, ale spíše prostřednictvím vyprávění příběhů směřuje k redukci velkého množství informací o životě jedinců na relativně omezený soubor prezentovaných událostí (narativních jednotek), které jsou však pro daného jedince významné pro jeho subjektivní pojímání vlastního života (Richmond, 2002).

Kelchtermans a Vandenberghe (1993) shrnují základní myšlenku zkoumání životních příběhů učitelů a konstatují, že jakémukoliv současnému chování učitele lze adekvátně porozumět, pouze pokud je bráno jako jeden z mnoha vzájemně souvisejících momentů v kontinuálním, celoživotním procesu učitelova vývoje. Aktuální i předchozí zkušenosti učitele (nejen s učením jako takovým), ale i předjímaná očekávání (zaměřenost do budoucna) ovlivňují momentální způsob myšlení a chování učitele, podobu jeho vztahů se žáky či kolegy i jeho celkové vnímání vlastního života (Smith, 2001).

Pokud hovoříme o životních příbězích, nemáme tedy rozhodně na mysli nějaké shrnutí životopisných údajů, strukturované životopisy nebo jednoduchá sdělení, týkající se parciálních vzpomínek, „předkládaných“ jedinci jeho epizodickou pamětí. Životní příběh chápeme jako svébytný kvalitativní *metodologický přístup*, využívaný sociálními vědci pro popis a pochopení složité sociální a psychické reality lidského bytí. Skutečnost, že teoreticky jsou ovlivňovány výzkumy životních příběhů různými sociálními vědami, se odráží i v tom, že žádná z nich si tento metodologický přístup nemůže „přivlastnit“, prohlásit jej za výlučně vycházející z jejího způsobu nazírání reality. Se stejnou samozřejmostí mohou být a jsou životní příběhy využívány v sociologických, psychologických či pedagogických výzkumech (liší se vlastně jen doba, po kterou jsou jednotlivými vědami využívány), a to z prostého důvodu, totiž že životní příběh dokáže relativně dobře postihnout různé podstatné vnější i vnitřní faktory, které se z hlediska jedince mohou spolupodílet na formování jeho cesty životem a jejího chápání.

1. Teoretická východiska výzkumu životních příběhů

Teoretický základ výzkumů, zaměřených na životní příběh učitele, je tvořen syntézou několika vlivných koncepcí různé míry obecnosti a explanační síly, využívaných „vědami o člověku“ pro popis sociální reality. V naší práci vycházíme z některých teoretických přístupů zmiňovaných Kelchtermansem a Vandenbergem (1993) (sociální konstrukcionismus, symbolický interakcionismus, narativní přístup, kontextualismus) a přidáváme k nim další relevantní teoretická východiska, vhodná pro osvětlení výzkumů životních příběhů (systémové pojetí, interpretativní přístup). Na tomto místě je nutné poznamenat, že různá výše zmíněná teoretická východiska nelze chápat jako nezávislé a oddělené přístupy, které se spojují teprve při zkoumání životních příběhů. Právě naopak – tyto přístupy pojímáme jako vzájemně se ovlivňující a doplňující, relativně „nové“ teoretické pohledy na podstatu výzkumu životního příběhu z odlišných úhlů.
Sociální konstrukcionismus

V nejobecnější rovině tento přístup k realitě předpokládá, že veškeré vztahy ve společnosti (mimo jiné ale i vztah jedince k sobě samému) nejsou nějakým způsobem „dány“, ale vždy jsou vytvářeny, konstruovány. Vzájemným ovlivňováním se jedinců a sociálních skupin se tak na nejvyšší úrovni konstituují i veškeré sociální instituce (např. stát, jeho součásti, profesní a zájmové organizace, instituce rodiny). Jedinec se do těchto institucí nejen včleňuje, ale zároveň je i sám *spoluvytvářel*. Tentýž princip platí i v parciálnějších úrovních zkoumání sociální reality, tedy i při hledání možných způsobů nazírání psychiky jedince lze tvrdit, že jeho vnímání a myšlení je konstruováno v průběhu celého jeho života jednak jedincem samotným, jeho psychickými predispozicemi, ale také působením nejrozmanitějších a někdy i obtížně postižitelných sociálních vlivů. Berger a Luckmann (1999, s. 53-54) v této souvislosti zmiňují, že samotný vznik a vývoj osobnosti jedince je sociálně podmíněn.

Genetické předpoklady osobnosti jsou pochopitelně dány už při narození. Ale osobnost, tak, jak je prožívána později jako subjektivně a objektivně vnímaná identita, není předem dána. Stejně sociální procesy, které ovlivňují završení vývoje organismu, utvářejí osobnost i v její určité, na dané kultuře závislé podobě... organismus a zejména osobnost nemohou být správně pochopeny mimo daný sociální kontext, v němž se formovaly.

Tak jako je „konstruován“ život a osobnost jedince, tak i samotné vnímání vlastního životního příběhu je produktem neustálého konstruování a rekonstruování. Dojem, že si jedinec pouze „žije svůj život“ je tedy mylný, protože on si svůj život a jeho vnímání konstruuje v závislosti na životech jiných, na sociálních institucích atd. Samotné vyprávění životního příběhu jedincem pak tedy není opakováním a skládáním „faktů“, ale vytvářením reality jejich konstruováním v „dialogické“ spolupráci s tím, kdo příběhu naslouchá (Järvinen, 2000). Termín *realita* ovšem v souvislosti s konstrukcionistickým přístupem musíme chápat poněkud odlišným způsobem, než jak je vnímán „klasickou“ (rozuměj pozitivistickou) vědou. Pro konstrukcionisty tak existuje nespočet „realit“, které nejsou nikdy definitivní a které jsou i v jednom konkrétním okamžiku chápány různými lidmi různě.

Kontextualita

Muchmore (2001) konstatuje, že názory učitelů (ať již na sebe nebo druhé) často bývají oddělené od jejich prožívané zkušenosti – jsou tedy více či méně „vytržené z kontextu(ů)“. Přitom vnímání skutečnosti, názory na ni nebo chování jedince v určitých situacích nelze pochopit právě bez těchto souvisejících kontextů, ve kterých se odehrává a k nimž je vztaženo. Jakékoliv chování jedince je tedy podstatnou měrou určováno kontextem, ve kterém probíhá. I když to může být občas tak chápáno a prezentováno, samotný učitel si způsoby svého chování (ale i myšlení) neurčuje nezávisle na okolí – je ovlivňován mimo jiné školní třídou (třídami), ve kterých učí; celkovou situací ve škole; podmínkami, nastavenými vzdělávacím systémem; svým vlastním osobním životem; sociálními a kulturními vlivy dané společnosti a nakonec třeba i obecnou politickou charakteristikou právě probíhající doby. Jak poznamenává Goodson (1997, s. 113), životní příběhy nikdy nejsou jen vyprávěny, ale vždy i „lokalizovány“ do určitých sociálních kontextů, které vnímání a sdělování příběhů formují. Životy a příběhy o nich tak musíme sledovat ve spojení se širším sociálním kontextem, protože nejsou jen „produktem“ jedince, ale také sociálními konstrukcemi.

Symbolický interakcionismus

Tento přístup k sociální realitě je provázán s předchozími pojetími a zároveň je v souvislosti se životními příběhy rozšiřuje a zpřesňuje. Ve vyprávění i zkoumání životních příběhů, v nalézání a konstruování jejich smyslu (ať již jedincem samotným či výzkumníkem), vždy vycházíme z *interakcí* jedince s okolním prostředím, s kontexty různých situací. Význam, který věcem, lidem, vztahům či událostem přikládáme, nevychází z nějaké jejich „podstaty“, ale vzniká teprve v průběhu interakcí s nimi. Není tedy důležité, zda je naše konkrétní chápání okolního světa přesné, „pravdivé“, protože pokud jej sami jako skutečné *vnímáme* je pro nás v daném okamžiku a kontextu opravdu *skutečné*. Tedy naučené, „vžité“ vztahy s ostatními v určitých situacích, bereme již svým způsobem jako „dané“. Interakce s okolím jsou pro nás tedy základním zdrojem poznání, vzorců chování a celkového vnímání prostředí, v němž žijeme, protože právě jejich prostřednictvím se vytvářejí sdílené symbolické významy, popisující naši sociální realitu (Berg, 2001).

Obecná teorie systémů

Pokud interakce mezi jedinci chápeme jako základní stavební kámen našeho vnímání sociálního prostředí, je v této souvislosti vhodné zmínit systémový přístup, který nám může poskytnout další teoretický úhel pohledu na zkoumání životů jedinců a přispět k hlubšímu porozumění dalším možným souvislostem. Interakci lze nahlížet jako *systém*, takže na její popis můžeme aplikovat obecnou teorii systémů (Watzlawick et al., 1999). Pro formování života jedince i pro následné formulování jeho životního příběhu není tedy podstatný samotný institucionální a sociální systém, objekty a subjekty jej tvořící, ale především vzájemné vztahy, interakce mezi různými součástmi tohoto systému. Život učitele, jakožto součást sociálního systému je tedy spoluurčován základními principy systémové teorie, kterými jsou především cirkularita, zpětnovazební ovlivňování, diferenciací, ekvifinalita, nesumativnost (podrobněji viz vymezení těchto principů a jejich aplikaci na užší sociální kontext třídy v Lukas, 2005).

Pro životní příběhy učitelů je v této souvislosti podstatný princip nesumativnosti. Jak připomíná Järvinen (2000), lidé se obecně s vyprávěním svého životního příběhu příliš často nesetkávají, spíše tvoří své „oficiální“ životopisy, někdy i deníky nebo paměti, v „běžných“ rozhovorech si sdělují své názory, epizodicky vzpomínají na některé události nebo na emocionální prožitky, spojené s určitou situací v jejich životě. Vyprávěním životního příběhu se však všechny tyto parciální „poznatky“ jedince o sobě samém a různých kontextech jeho života spojují ve skutečnost „vyššího“ řádu – životní příběh je více než *sumou částí* novým *celkem*. Z nesumativnosti tedy vychází konstruovaná celostní povaha životních příběhů.

Interpretativní přístup

V doposud zmíněných možných teoretických přístupech jsme nezdůraznili jeden významný a také, z hlediska metodologického, podstatný aspekt – totiž interpretativní základ vyprávění i zkoumání životních příběhů. Konstruování reality, vnímání jejích kontextů, interakčního charakteru i celistvosti se v konečném důsledku odvíjí od narativní *interpretace*. Jednak samotný učitel, jednak vědec, který učitelův životní příběh zkoumá, vycházejí z vlastních interpretací skutečnosti. Interpretace odráží subjektivní hodnocení a přikládání významů životním událostem. Na jedné straně interpretuje jedinec svůj život, v návaznosti na to provádí interpretaci již interpretovaného výzkumník, který si proto musí být neustále

vědom možných, i když zpětně téměř neodhalitelných, rozdílů mezi tím, jak byly určité události prožity a jak o nich bylo vyprávěno. V životních příbězích tak vědci vždy poznávají až *interpretaci* jedincova života (srov. Richmond, 2002). V této souvislosti předpokládá Denzin (2002, s. 354) existenci takzvaného dvojitého hermeneutického či interpretačního kruhu – jedinec, sdělující a interpretující svůj životní příběh, pochopitelně situuje sám sebe do středu života, o němž vypráví; vědec, zpracovávající životní příběh, se naopak nachází ve středu své interpretace tohoto příběhu. V jednom životním příběhu se tak vyskytují dva vzájemně se ovlivňující interpretační rámce, které se nikdy nemohou zcela překrývat (dosažení co možná největší míry souhlasu těchto rámců závisí hlavně na schopnostech vědce). Denzin (2002) hovoří o *interpretativním interakcionismu*, jehož cílem je porozumění sociální realitě prostřednictvím nacházení smyslu prožitků a zkušeností interagujících jedinců.

Narativita

Narativní přístup ke skutečnosti utváří rámec pro výše zmíněná základní teoretická východiska zkoumání životních příběhů. Jedincova „narativní identita“ je formována komplexem interakcí mezi jeho představami, prožitými událostmi, signifikantními druhými a celým kontextem sociálních zvyků a obyčejů (Ezzy, 1998). Podle tohoto autora je identita založena na skutečných událostech, které jsou však „fiktivně“ interpretovány, konstruovány jedincem v interakcích a dialogu s ostatními. Čermák (2002) také připomíná rozdíl mezi „fakty“ a „fikcemi“ v interpretacích jedincova života. Fiktivní interpretace životního příběhu ovšem nemůžeme chápat jako něco negativního, protože v naprosté většině případů, kdy jsme schopni alespoň přibližně zjistit, že událost, tak jak „skutečně“ proběhla se neshoduje s její interpretací jedincem, nejde o nějaké vědomé říkání „nepravdy“. Jak jsme již zmiňovali výše „pravdivost“ interpretace různých událostí jedincem není nějakou vědecky ověřitelnou objektivní skutečností, ale vždy hlavně výrazem jeho subjektivního vnímání reality – jde tedy o jeho *vlastní* interpretaci, která je pro něj vždy pravdivá, protože je součástí jeho narativní identity. Kontinuita *já* je umožněna vyprávěním (i myšlením!) životního příběhu, neustálou interpretací a reinterpretací minulých a současných zkušeností, ale i anticipovaných vidění vlastní budoucnosti. Pro učitele tedy může sdělování vlastního příběhu představovat přínos nejen pro jeho hlubší chápání profesionálního vývoje, ale i pro porozumění vývoji osobnostnímu. Narativita ve výzkumu vrací vědce „zpět k učitelí“, ne již jako „depersonalizovanému“ *objektu* zkoumání, ale svébytnému *subjektu*, osobnosti (Goodson, 1997, s. 113)

Oplatka (2001) připomíná takzvaný „narativní převrat“, který začal klást důraz na jedince, jakožto „vyprávěče“ (producenta), reflektujícího svůj život, vlastní vývoj a jeho souvislosti prostřednictvím vytváření a formulování osobního životního příběhu. Narativita, chápaná jako vyprávění o všem, co se jedinci přihodilo, co považuje za důležité, jako sdělování jeho názorů, postojů či emocí, nebo jako uvažování o jeho budoucnosti, je nejpřirozenějším prostředkem reflektování a potvrzování jeho vlastní identity, vymezení konkrétního místa jedince v sociálním systému. Občas bývá dokonce život a jeho narativní vyjádření ztotožňováno, život *je* příběhem, protože bez vyprávění o svém životě si jej jiným způsobem nedokážeme popisovat a vysvětlovat. „Vyprávění“ v tomto případě můžeme chápat šířeji, než jen jako ústní sdělování směřované k nějaké druhé osobě, narativním vyjádřením vlastního života mohou být i psané dokumenty (např. deníky) nebo dokonce i „vnitřní“ řeč, pomocí níž si „přehráváme“ proběhnuvší události, analyzujeme své chování či přemýšlíme o své budoucnosti. Označit za určitou formu „vyprávění“ i vnitřní řeč nám umožňuje fakt, že myšlení, psaní textu stejně jako rozhovor mají společný základ v jazyce, jakožto sdíleném znakovém a významovém systému, bez nějž bychom okolní svět nebyli schopni chápat.

V této stati ovšem vycházíme především z běžnějšího chápání vyprávění příběhů, tedy jako ústního sdělování informací a s nimi spojených významů jedince někomu jinému.

Co je tedy životní příběh

Na základě výše popsaných teoretických východisek se nyní pokusíme shrnout a krátce definovat, co rozumíme životním příběhem jedinců. Lze jej tedy chápat jako narativní zachycení událostí, lidí či míst, které měly a mají pro jedince nějaký význam. Životní příběh není neměnným vyjádřením sebepojetí jedince, nýbrž je neustále konstruován v interakcích člověka s celým okolním sociálním kontextem. Smysl, který jedinec přikládá všemu, co jej ovlivnilo, není pouhým zaznamenáním a odrazem reality, ale její neustálou interpretací, s cílem dosáhnout celostně vnímané narativní identity. Prostřednictvím příběhu můžeme lépe porozumět podstatě jedinceva vlastního života, ale i roli, kterou tento jedinec má v širším kontextu společnosti (Atkinson, 1998).

2. Možnosti využití životních příběhů, jejich význam a vnímaná omezení

Obecně lze možná užití výzkumů životních příběhů názorně situovat do dvojdimenzionálního modelu, kdy první osa nám říká, jaké množství jedinců zkoumáme, a druhá určuje šíři zkoumaných témat (srov. Farnes, 1994). Lze tedy zkoumat jednotlivce z hlediska konkrétního, omezeného pohledu, nebo komplexně zjišťovat vše o jedincích (toto je případ zkoumání životních příběhů učitelů, tak jak jej prezentujeme v naší stati). Na druhé straně můžeme do výzkumu zahrnout větší množství participantů, u nichž se opět lze zaměřit na parciálnější témata či na komplexnost jejich životů – tato zkoumání jsou pochopitelně velmi náročná a leckdy i těžko realizovatelná. Při zkoumání jednotlivců se tedy spíše snažíme postihnout něco „jedinečného“, kdežto shromažďováním a porovnáváním většího množství životních příběhů jedinců, lze nalézat „společné“ – vytváříme tzv. společný životní příběh (Oplatka, 2001).

Životní příběh jedince, jako kvalitativní výzkumná metoda, nachází široké uplatnění ve všech sociálních vědách a jen pouhý výčet všech možných (ať již realizovaných či předpokládaných) oblastí využití je téměř neuskutečnitelný, proto se pro potřeby naší studie omezíme pouze na jeho některé základní možnosti aplikace v pedagogicko-psychologickém výzkumu. Sociální prostředí školy i s jeho možnými kontexty může být prostřednictvím vyprávění příběhů zkoumáno v parciálnějších či komplexnějších souvislostech. Příběhy, reflektující některé aspekty tohoto prostředí, nám mohou sdělovat všichni, kdo jsou nějakým způsobem se školou spojeni – žáci, učitelé, ředitelé, výchovní poradci či školní psychologové, ale třeba i rodiče žáků, protože součástí také jejich životních příběhů (často i velmi významnou) je nějaká narativní interpretace školy, především tedy ve vztahu k jejich dítěti.

Některé z možných směrů výzkumů shrnuje např. Kainan (2002). Můžeme se tak setkat s využíváním vyprávění žáků či studentů o jejich „školních“ životech v různých kontextech, na vysokých školách pak mohou být životními příběhy zkoumány např. důvody a pohnutky volby určitého oboru. Pro lepší chápání procesů výchovy a výuky na školách je však podstatnější zkoumání životních příběhů učitelů. Pomocí vyprávění příběhů vědci mohou zkoumat „celistvý“ učitelův život, avšak využívat metodu životního příběhu nutně neznamená, že výzkum musí sledovat všechny vlivy, podílející se na vývoji učitele. Lze sledovat pouze parciální hlediska, tzn. můžeme se soustředit např. na vývoj profesní identity,

na změny emocionálních stavů či na vývoj interpersonálních vztahů se žáky (podrobněji viz. Gavora, 2001).

Náš přístup ke zkoumání životních příběhů učitelů preferuje komplexnější, celostní zkoumání života učitele ve všech postižitelných souvislostech, kdy cílem je popsání a pochopení vývoje učitele nejen jakožto učitele (profesní vývoj), ale i jakožto člověka. Podle nás jsou sice důležitější zkoumání různých aspektů učitelova života přínosná (např. tzv. *work stories*), ovšem ve svém důsledku se v nich ztrácí podstatná část přínosu výzkumů „celostního“ životního příběhu, hlavně široké zasazení do různých sociálních kontextů (např. „pracovní“ kontext je tedy již poměrně úzký). Na základě prací několika autorů (Čermák, 2002; Järvinen, 2000; Goodson, 1997; McEwan, 1997; Muchmore, 2001; Oplatka, 2001; Rossiter, 2002; Smith, 2001; Richmond, 2002) se nyní pokusíme shrnout jednak význam a možné přínosy výzkumů životního příběhu učitele, jednak některé výhrady k nim a meze jejich využitelnosti.

Jak již bylo dříve zmíněno, životní příběhy učitelů nám pomáhají porozumět vývoji individuálních názorů na svoji profesi v *kontextu* jejich života jako takového. Promyšlení a formulování životních příběhů je také *zdrojem sebereflexe* učitelů, kteří si ve vyprávění ujasňují své postoje a názory, mohou nalézat pochopení souvislostí a kontextů v jejich životě, už jen z toho důvodu, že srozumitelné narativní vyjádření něčeho, o čem dříve třeba ani vědomě nepřemýšleli, jim může odhalit nový pohled na sebe sama. Pokud se v této souvislosti soustředíme na samotný proces vzniku životního příběhu, můžeme nalézt další význam narativního vyjádření – vyprávění samo o sobě podporuje zdokonalování a tvořivost v *užívání jazyka* a tím i v *myšlení*.

Muchmore (2001) představuje další, ve své podstatě poněkud překvapivý, význam životních příběhů. Učitelství je podle něj poměrně „osamělé“ zaměstnání, protože vytížení učitelé jsou v častém kontaktu pouze se žáky a mají relativně málo prostoru pro setkávání se s dospělými, hlavně se svými kolegy (chvilková setkání na chodbách či o přestávkách v kabinetech stěží lze počítat). *Čtení* životních příběhů jiných se tak pro učitele může stát významným zdrojem zprostředkovaných zkušeností, spatřením odlišných názorů na učení a veškeré jeho konsekvence. Může tak sledovat podobnosti a odlišnosti životů ostatních učitelů v takové celistvosti, k jaké při běžných kontaktech s nimi nikdy nemůže dospět.

Rozhovory s učiteli, zjišťování a analyzování jejich životních příběhů je také výrazným přínosem pro *teoretické chápání* učení a vývoje učitele v jeho kontextech. Výsledky výzkumů životního příběhu mohou zpřesňovat, korigovat či dokonce vyvracet teoretické předpoklady, zdánlivě i potvrzené například dotazníkovým šetřením, jehož pohled na učitele občas může být vytržený z kontextu.

Zmínili jsme některé z přínosů výzkumů životního příběhu, přesto, jako u každého vědeckého pojmání sociální reality, nelze pominout jejich omezení a výhrady k nim vztážené. Při posuzování významu životních příběhů bývá občas diskutována otázka *narativní kompetentnosti* jedinců (Järvinen, 2000). Jde o to, že někteří lidé jsou pochopitelně schopni daleko lépe sdělit své myšlenky a pocity, lépe charakterizovat a vyjádřit podstatu životních událostí, tedy lépe narativně interpretovat svůj život. Otázkou zůstává, co lepší narativní kompetentnost znamená pro charakterizování a analyzování životních příběhů? Lze lepší formulování, tedy lepší narativní konstruování příběhu hodnotit jako „důkaz“ pro, v nějakém ohledu, „lepší“ život daného jedince, může dokonalejší interpretování příběhu v řeči ukazovat na lepší vnímání jedince vlastního života? Vycházejí čistě z teoretického chápání narativní identity, by opravdu bylo možné tvrdit, že schopnost lépe sdělit, konstruovat a interpretovat svůj život, zpětně pozitivně ovlivňuje i jedince vnímání života – vhodné reinterpretování událostí tak může zpětně měnit jejich význam. Ve skutečnosti se zdá být tato otázka stále otevřenou.

Jednou z možných chyb při interpretování a vnímání životního příběhu jedince, která má pak výrazný vliv na výsledky výzkumů může být tzv. *iluze kauzality*, která může nastat jednak na straně zkoumaného jedince, jednak (což je pro výzkum podstatně horší) na straně vědce. V životě, s jeho různými více či méně postřehnutelnými kontexty, jednoduché kauzální vztahy většinou neplatí, přesto v životním příběhu bývá jedinci „jasné“, jaké byly příčiny různých událostí. Pokud i výzkumník přistoupí na tuto mylnou, *interpretovanou* příčinnost a nemá stále na paměti, že existuje rozdíl mezi proběhnuvšími událostmi a jejich subjektivní interpretací, dospěje i k mylným výsledkům analýzy.

Bourdieu (1994, cit. dle Järvinen, 2000) zmiňuje také tzv. „*biografickou iluzi*“, která je kritickým zhodnocením výzkumů životních příběhů. Ty jsou ve skutečnosti artefaktem, jehož konstruování probíhá cestou málo kontrolovaných a nedostatečně analyzovaných procesů. Výzkumy životních příběhů občas hodnotí *prožívaný chaos* lidských životů prostřednictvím přímočaré, jednodimenzionální logiky. Skutečný lidský život je nesouvislý, skládá se z velkého množství rozdílných prvků, které spolu mohou, ale nemusejí souviset, přičemž tyto souvislosti většinou ani nedokážeme zjistit. Lidský život není nějak jasně strukturován, vyskytuje se v něm mnoho protikladů, zvrátů, nerozhodnosti, omylů či nejasností. Zkoumání životních příběhů s ohledem na svoji narativní podstatu s určitou nejednoznačností a nejasností významů událostí počítá, ovšem občas se na tento fakt při interpretování jedinceva života „pozapomene“ a výsledky výzkumů mohou být poté prezentovány jako téměř nezpochybnitelné, „jednodimenzionálně“ logické.

Goodson (1997) také vyjadřuje určité obavy z nadhodnocování a s tím spojenému nadužívání výzkumů životních příběhů učitelů. Kritizuje naivní víru i některých vědců, že narativní přístup, vyprávění a (teoreticky jasné) porozumění učitelovu vlastnímu životu, je „metodou“, která automaticky povede k pozitivnímu vývoji učitele a ke zlepšení celého systému vzdělávání. Některým výzkumníkům se také může stát, že narativní důraz na jedince, na důležitost všeho „osobního“ dovedou až k vytržení výzkumu z kontextu – vlastně k popření principu sociálního konstruování, které má pravděpodobně na jedince větší vliv než jeho osobnostní výbava.

3. Výzkum životního příběhu jako kvalitativní výzkumný nástroj

Narativita, jakožto důležité teoretické východisko, je ve výzkumech životního příběhu zároveň i východiskem metodologickým. Jinými slovy životní příběh je současně *procesem i produktem* (Richmond, 2002) – je založen na výpovědích jedinců (proces), kteří interpretují své životní zkušenosti, čímž vytvářejí smysl a „obraz“ svého života (produkt). Brannenová (2005) označuje tento kvalitativní přístup ke zkoumání jako „interpretativismus“, který představuje jako protipól pozitivizmu a paradigmatickému myšlení.

Jak již z podstaty narativního přístupu vyplývá, je výzkum životního příběhu učitelů založen především na rozhovoru s nimi (*life story interview*), který by bylo možné chápat jako specifický typ polostrukturovaného interview, pro nějž může být používáno i označení interview narativní (v dalším textu budeme pro označení *life story interview* používat zkratku LSi). Takto chápané interview není pouhým povídáním o životě, sumarizováním proběhnuvších událostí, ale především procesem nacházení smyslu, který těmto událostem jedinec přiřkládá – probíhá reprodukce a interpretace pro něj významných událostí. I když jsme LSi označili jako polostrukturované interview, někdy bývá vnímáno spíše jako nestrukturované, hloubkové (*in-depth*) interview. Collins (1998) k tomu však poznamenává, že obvyklé základní dělení rozhovorů na strukturované a nestrukturované se zdá být umělou, ničemu nepřispívající dichotomií, protože i tzv. nestrukturované interview je v podstatě

strukturováno mnoha, více či méně postřehnutelnými způsoby (k určité struktuře LSi se vrátíme v následujícím textu).

Především na základě prací Atkinsona (1998), Frechtlinga et al. (1997) a Oplatky (2001) se pokusíme popsat základní fáze sběru dat pomocí LSi a jejich následné zpracování a interpretování (podstatnou fází, kterou je výběr výzkumného vzorku krátce zmíníme v jiné souvislosti v následujícím textu). Atkinson (1998) označuje první fázi jako *preinterview*, které však v jeho pojetí představuje pouze jakousi „domácí“ přípravu výzkumníka na rozhovor. Přínosnějším se nám zdá pojmání „předrozhovoru“ (*preinterview*), jakožto prvního, relativně neformálního rozhovoru s učitelem. Cílem *preinterview* je základní seznámení se s respondentem, odbourání prvotní nedůvěry a naznačení toho, o co nám v dalších rozhovorech půjde. Je možné dát učiteli pár námětů k přemýšlení, ovšem se současným upozorněním na to, že tyto náměty jsou pouze orientační a že jsou spíše *ukázkou* možných témat rozhovorů. *Preinterview* má ještě jednu, pro realizaci výzkumu, velmi důležitou funkci – jeho pomocí můžeme zjistit, že konkrétní respondent nemusí být ochoten akceptovat další, výrazně „hlubší“ rozhovory o jeho životě. *Preinterview* nám tak mimo jiné může ušetřit práci s přípravou podrobných rozhovorů, protože se jeho užitím můžeme vyhnout situacím, kdy bychom začínali přímo až se samotným „jádrem“ výzkumu životního příběhu, které je relativně náročné na organizaci a čas, a neochota spolupracovat by se projevila až v této fázi výzkumu. Specifikem LSi je, že předpokládá poměrně velkou míru spolupráce ze strany respondenta, také určitý stupeň jeho narativní kompetence a mimo jiné i *odvahy* otevřeně hovořit o svých zkušenostech, které nemusí být vždy pozitivní a snadno sdělitelné „neznámému“ vědci. Právě *preinterview* nám většinou pomůže odhalit „nedostatky“ na straně respondenta, jeho malou vhodnost pro výzkum. Významná metodologická připomínka, která vyplývá z právě řečeného, se týká způsobu výběru vzorku pro výzkum učitelů pomocí jejich životního příběhu – předpoklad otevřenosti, spolupráce a odvahy učitelů nám nenabízí v tomto typu výzkumu jinou možnost vytvoření výzkumného vzorku, než *záměrným výběrem* na základě „vhodnosti“ konkrétních učitelů pro náš výzkum (jde tedy o tzv. *convenience sampling* – blíže viz. Kemper et al, 2003). *Preinterview* je tedy podle nás nezbytnou součástí výzkumů životního příběhu. Na rozdíl od hlavního rozhovoru není *preinterview*, vzhledem k jeho informativní a orientační povaze, nutné nahrávat (byť jeho následný písemný záznam je vhodný).

Druhá fáze výzkumu životního příběhu (již bezpodmínečně nahrávaná) je tvořena samotným LSi, jehož podstatnou charakteristikou je i jeho doba trvání, kdy musí mít respondent opravdu dostatek prostoru pro sdělování svého životního příběhu. Zdá se, že do jisté míry minimální délka LSi je okolo 1,5 hodiny, protože v tomto typu rozhovoru, jak již bylo dříve řečeno, nejde o pouhé sebrání životopisných údajů, ale o hlubší zamýšlení se nad nimi v dialogu s výzkumníkem. Jak poznamenává Atkinson (1998), zcela jistě neplatí úměra mezi délkou LSi a množstvím analyzovatelných dat, které jeho pomocí získáme. Nadměrně dlouhý rozhovor je jednak psychicky náročný (pro respondenta i vědce), jednak po určité době může docházet k opakování se respondentových odpovědí, protože ten již v dané chvíli nedokáže „vymyslet“ něco nového a využitelného v našem výzkumu. I když je LSi poměrně volným rozhovorem, přesto je pro vědce i v tomto případě důležité mít připravený plán rozhovoru (*interview guide*), který by měl obsahovat seznam základních otázek a témat, která jsou relevantní pro daný výzkum a která vytvářejí rámcovou strukturu celého rozhovoru. Připravený plán pomáhá vědci při vedení rozhovoru a přispívá k větší systematickosti a komplexnosti dat rozhovorem získaných (Frechtling et al., 1997).

Obecnější podmínky úspěšného vedení rozhovoru typu LSi (jako je užívání otevřených otázek, schopnost naslouchat atd.) zde rozebírat nebudeme, zmíníme však některé z důležitých a přínosných postřehů Oplatky (2001). Tento autor především vhodně poznamenává, že výzkumník by se měl vždy snažit v rozhovoru vystupovat jako někdo, kdo

přesně neví, co potřebuje vědět pro zodpovězení své výzkumné otázky. Vědec by tedy měl jakoby přenechat roli „vědoucího“ respondentovi, protože LSi není „výsledkem“, soupisem faktických, ověřitelných údajů. Pokud je respondentovi přenechána iniciativa, bude se spíše snažit „nevědoucímu“ vědci osvětlit své zkušenosti a vlastní chápání kontextů, reality („aha“ přístup). Byť je důležité mít připravený určitý plán LSi a Atkinson (1998) dokonce předkládá okolo 200 možných otázek, které lze ve větší či menší míře využívat, Oplatka (2001) v této souvislosti předpokládá, že je v rozhovoru vhodnější, když jsou otázky vědce svým způsobem *reakcí* na sdělení respondenta, než když ten pouze reaguje, odpovídá na vědcovy otázky, které ostatně mohou být například i vedeny výzkumníkovou nereflektovanou *prekonceptí*. Obdobně lze přistupovat k jedinci, kterého zkoumáme, ne pouze jako k respondentovi, ale spíše jako k vědeckému kolegovi, protože i on se v podstatě aktivně podílí na výzkumu svého životního příběhu (respondent jako „*co-researcher*“ viz. např. Bagnoli, 2004).

I když je LSi nahráváno, přesto by si výzkumník měl zaznamenávat vše, co podle něj může být významné pro analýzu „textu“ rozhovoru. Částečně již během rozhovoru by si tedy vědec měl psát poznámky, které se vztahují např. k celkovému emocionálnímu naladění respondenta, k projevům emocí, souvisejícím s určitým tématem, případným změnám v respondentově přístupu k rozhovoru, obecně vše, co může být podstatné pro interpretaci, tedy celý kontext LSi. Tyto okolnosti by měly být podrobněji zaznamenány do předpřipraveného *pozorovacího schématu*, jehož vyplňování by mělo probíhat pokud možno bezprostředně po rozhovoru, kdy jsou postřehy a podrobnosti v „živé“ paměti.

Třetí fáze výzkumu životního příběhu již částečně zahrnuje i zpracovávání dat, kdy po provedení hlavního LSi probíhá prvotní analýza zaznamenaného rozhovoru. Úvodní součástí analýzy je již samotná *transkripce* rozhovoru, která by měla proběhnout opět co nejdříve po provedeném rozhovoru, protože při jeho pozdějším prepisu a základní analýze se již mohou vytratit některé podstatné detaily, které ani nemusejí být zaznamenány v pozorovacím schématu. Po transkripci by měla proběhnout základní interpretativní analýza získaných dat, i když přesnou časovou následnost různých fází výzkumu životního příběhu nelze, už ze samotné interpretativní povahy výzkumu, stanovit – určitá analýza a interpretace skutečnosti probíhá vlastně již od prvního setkání s konkrétním respondentem. Oplatka (2001) nazývá tuto průběžnou analýzu, která probíhá již během rozhovorů a která zahrnuje intuitivní porozumění podstatným souvislostem respondentova životního příběhu, analýzou „*fluidní*“, jež se odlišuje od komplexní (*comprehensive*) analýzy, vycházející z konečné podoby přepsaných rozhovorů a poznámek z pozorovacích schémat. Ve třetí fázi výzkumu však probíhá pouze transkripce a rámcová analýza získaných dat, která představuje základ dalšího, po LSi „následného“ rozhovoru. Můžeme jej označit také jako rozhovor zpřesňující či „stvzující“, protože nám slouží především k potvrzení, doplnění a zpřesnění naší analýzy a interpretace z hlavního LSi. Podle Oplatky (2001) je vhodné toto interview provést zhruba měsíc po centrálním LSi, protože v této době má respondent svá předchozí vyjádření ještě částečně v paměti, avšak zároveň již nevnímá jednotlivosti, detaily svého dřívějšího sdělení. V této souvislosti lze označit následné interview také jako *holistické* interview, protože poskytuje komplexnější pohled na „celek“ života jedince, představený v LSi. Jeho hlavním cílem je vlastně konzultování a korigování vědcových interpretací LSi s respondentovými interpretacemi vlastního života.

V ideálním případě (tzn. při dostatku veškerých zdrojů pro výzkum) lze po holistickém interview provést další průběžnou transkripci a interpretaci nově získaných dat a dát ji v písemné podobě opět k dispozici respondentovi, aby se k ní znovu vyjádřil a připojil k ní své připomínky. Tato fáze, která jako poslední přímo reflektuje názory respondenta, se však ve výzkumech většinou nevyskytuje (hlavně z důvodů časové i finanční náročnosti). Neustálé průběžné spolupodílení se respondenta na výzkumu nacházíme pouze např. v longitudinálním zkoumání malého vzorku jedinců, Gavora (2001) zmiňuje dokonce

práci Bullougha (1997), který zkoumal v delším časovém období pouze jednu učitelku. Holistické interview však bude ve většině výzkumů posledním, k výzkumu se vztahujícím, kontaktem s respondentem, čímž se uzavírá první podstatná část výzkumů životních příběhů, zaměřená především na samotné rozhovory.

Následující fáze výzkumu jsou charakterizovány podrobnou konečnou analýzou získaných dat, jejich interpretací a zasazením do kontextu. Způsob analýzy dat vyplývá hlavně z toho, jaké výzkumné otázky mají být zodpovězeny, na jakou problematiku byl výzkum primárně zaměřen, případně z metodologického „ukotvení“ samotného výzkumníka (podrobněji k analýze kvalitativních výzkumných dat viz. např. Coffey et al., 1996). Parciální, byť podstatnou, metodologickou poznámku, která se týká *čtení* konečných, přepracovaných rozhovorů, opět nabízí Oplatka (2001). Předpokládá dvě základní čtení rozhovorů, z nichž první slouží k zachycení „dojmu“ s částečným znovuvybavením si daného respondenta, a druhé je již soustředěno na podrobnou analýzu textu, identifikování zásadních tvrzení a témat v rozhovorech a na nacházení „údajů“ (tvrzení, názorů, poznámek, emocionálních reakcí), vztahujících se ke konkrétnímu tématu výzkumu. V tomto okamžiku se již nacházíme ve finální fázi výzkumu, kdy se snažíme nalézt a interpretovat možné souvislosti a konsekvence analyzovaných dat, ve snaze odpovědět na výzkumnou otázku, případně se na základě získaných poznatků snažíme o vytvoření zakotvené teorie.

V závěrečné fázi je nezbytnou součástí výzkumu explicitní reflektování jeho validity (byť se jí musíme zabývat již v přípravné fázi výzkumu). Maxwell (2002) konstatuje, že validita v kvalitativním výzkumu nemůže být spojována pouze s validitou výzkumných „technik“, ale má být chápána spíše jako integrita či důvěryhodnost (*credibility*) předkládaných zjištění, která bere ohled i na okolnosti a podmínky získávání dat. Kvalitativní výzkumy v podstatě nemohou validitu, tak jak je chápána v pozitivistickém smyslu, zaručit, proto se pro ně jeví důležitějším konceptem *porozumění* zkoumané realitě. Bývá zmiňována *deskriptivní validita*, která je téměř nezobecnitelným intersubjektivním přesvědčením, vztahujícím se ke specifickým událostem či objektům. Takto chápaná validita se vztahuje přímo ke konkrétnímu výzkumu, ne již ke shromažďovaným datům či obecněji k metodě jejich sběru a analýzy (Maxwell, 2002). Také u výzkumů životních příběhů konkrétních učitelů validitu, ve smyslu jejího pojmání kvantitativní metodologií, nemáme možnost posuzovat. Pro validitu těchto typů výzkumu, tedy spíše pro jejich *kredibilitu*, je podstatná skutečnost, že popisují akceptovatelně skutečnost a že interpretace životního příběhu učitelem a výzkumníkem nejsou neslučitelné (interpretativní validita). Atkinson (1998, s. 60) považuje za nejdůležitější kritérium při posuzování výzkumů životního příběhu *interní konzistentnost* v jejich interpretacích, která vychází ze skutečnosti, že určitá část interpretace nesmí být v rozporu s částí jinou.

Především v souvislosti s výzkumy životních příběhů je třeba uvést jednu velmi důležitou, byť v literatuře ne tak často zmiňovanou poznámku k validitě kvalitativních výzkumů. Oplatka (2001) konstatuje, že validita výzkumu životního příběhu je také do značné míry odvislá od *osoby samotného výzkumníka* (což mimo jiné souvisí s výše již diskutovanou interpretativní povahou kvalitativních výzkumů). Při zkoumání jedinců pomocí metody životního příběhu je vhodné (pro „pečlivější“ vědce přímo nutné), dostatečně specifikovat možné vlivy ze strany osoby, výzkum provádějící. Svoji roli při sběru i interpretaci dat tak může hrát věk i pohlaví výzkumníka, jeho osobnostní charakteristiky (charakter, emocionalita, otevřenost atd.) nebo vztah k té části sociální reality, kterou zkoumá, a lidem s ní spojeným (přístup k ostatním s despektem, ale i nadměrným respektem negativně ovlivní rozhovory). Velmi důležitá je i dostatečná znalost respondentova prostředí a jeho kontextu – pokud má například výzkumník minimální znalosti o školním prostředí, způsobech vyučování nebo širším institucionálním („politickém“) prostředí, v němž učení probíhá, nemůže vést

s učitelem rozhovor na takové úrovni, která by umožnila získání dat adekvátního typu i množství (výše popisovaná „nevědoucnost“ výzkumníka neznámá skutečnou *neznalost* prostředí, ale pouze její přiměřené „hraní“ – tato „nevědoucnost“ musí být podložena znalostí). Zjednodušeně řečeno, vědcova interpretace (ale i samotný sběr dat), nacházení smyslu a důležitých momentů v životních příbězích druhých, je v konečném důsledku ovlivněna vědcovým *vlastním životním příběhem*.

4. Od triangulace výzkumů životních příběhů k jejich kombinování s kvantitativní metodologií

Závěrem předchozí části příspěvku jsme diskutovali validitu výzkumů životního příběhu učitele. Pro zajištění validity kvalitativních metod obecně bývá jako jeden z nejdůležitějších nástrojů využívána metoda triangulace – jakožto potvrzení (ale i zpochybnění nebo vyvrácení) výsledků výzkumu prostřednictvím využití jiné metody sběru a analýzy dat, vztažených k danému předmětu výzkumu. Pro naši stať je podstatná jedna skutečnost, totiž že triangulace kvalitativního výzkumu nemusí nutně probíhat opět jinou kvalitativní metodou (totéž platí pochopitelně i u kvantitativních metod). Tím se dostáváme k tzv. smíšeným či „vícemetodovým“ výzkumným designům (v této stati používáme spíše termín *smíšený* výzkum, i když jsme si vědomi občas zmiňované odlišnosti v původní anglické terminologii mezi „*mixed methods*“ a „*multimethods*“ typem výzkumů – podrobněji viz. např. Morse, 2003, Teddlie, Tashakkori, 2003). Smíšené výzkumy jsou převážně založeny na kombinaci kvalitativní a kvantitativní metodologie a jejich podstatou je především práce s *rozdílnými typy dat* a rozdílnými způsoby jejich analýzy (Brannen, 2005). Je ovšem nutné poznamenat, že triangulace je významnou, ovšem ne jedinou, alternativou ve využívání rozdílných metodologických přístupů ke zkoumání určitého jevu, byť takto bývá občas vnímána. V případě triangulace nám má odlišná metoda „prostě“ jen potvrdit či vyvrátit zjištění, získaná „naší“ hlavní metodou, kdežto ve smíšeném výzkumu obecně může jít například o rozšíření nebo zúžení zkoumaných aspektů určitého jevu. Vzájemné doplňování odlišných metod může také vést k vytvoření nového, širšího pohledu na zkoumaný jev, stejně tak platí i princip kontradikce, kdy rozdílné metody mohou vést k rozdílným zjištěním, a tento vzájemný konflikt opět může přinést nový způsob nazírání zkoumaného jevu (Brannen, 2005). Ideálním se tedy může jevit takové spojení metod, které, pokud je to možné, obsáhne částečně většinu výše zmíněného – tzn. jednak data z jedné části výzkumu mohou sloužit jako triangulace jiných zjištění, jednak jejich spojením vzniká ucelenější pohled na zkoumaný jev a zároveň mohou nalezené konflikty a rozpory odkrývat nové možnosti zkoumání či dříve neviděné souvislosti.

Kombinace odlišných metod zpochybňuje a překonává často zmiňovanou dichotomii (nebo přímo neslučitelnost) kvantitativní a kvalitativní metodologie. V průběhu posledních dvou až tří desetiletí dochází tedy v sociálních vědách k viditelnému sblížení „protikladných“ přístupů ke zkoumání reality, které zdůrazňuje více *komplementaritu* a odstraňuje zdánlivé rozpory a konkurenci těchto přístupů (Tashakkori, Teddlie, 2003). To ovšem neznámá, že by zcela utichly debaty o větší adekvátnosti či nadřazenosti jednoho z hlavních metodologických způsobů zkoumání. Zastánci „paradigmatické“, pozitivistické, kvantitativní metodologie kritizují především malou (nebo žádnou) zobecnitelnost, „intuitivnost“ nebo samotný interpretační charakter kvalitativních výzkumů. Kvantitativní metodologii se zase vytyká časté redukování zkoumané problematiky, vytrženost z kontextu nebo „statistický“ přístup k jedinci i společnosti. Tyto vzájemné výtky jsou do jisté míry opodstatněné a společnou odpovědí na ně se zdá být právě kombinace obou metodologických přístupů při zkoumání především složitějších sociálních jevů (některé parciálnější,

„jednodušší“ výzkumné otázky je stále účelnější řešit pouze pomocí jednoho typu metodologie). V zásadě lze tedy nalézt (Brannen, 2005) tři vzájemně provázané okruhy důvodů pro užívání určité metodologie nebo pro její spojování s jinou: pragmatické, paradigmatické a politické (sociální).

Pragmatické (praktické) důvody lze uvést tvrzením, že z praktického hlediska záleží především na tom, jaký typ poznání, znalostí chtějí vědci konkrétním výzkumem získat, zda více popisný (kvantitativní metody) či hlavně interpretující skutečnost (kvalitativní přístup), případně kombinující obě (Brannen, 2005). Před započítím každého výzkumu si tedy musíme ujasnit, jaké metody nebo jejich kombinaci je *účelné* použít při odpovědi na naši výzkumnou otázku (byť se stále můžeme občas setkat s opačným a velmi diskutabilním přístupem, vycházejícím z hledání toho, jaké výzkumné otázky je „vhodné“ si položit, abychom mohli využít předem danou, konkrétní metodu). Praktickými důvody rozumíme nejen to, zda je pro náš výzkum určitý přístup vhodný, ale také zda je vůbec *možný*, tzn. jestli jej vůbec můžeme reálně použít při hledání odpovědi na naši výzkumnou otázku. *Paradigmatické* (filosofické) důvody, zjednodušeně, zahrnují to, z jakých základních teoreticko-filosofických východisek vědci ke zkoumání přistupují, i když i v tomto případě by měla být podstatnou otázkou praktičnosti (vedená potřebou zamýšlet se nad tím, jestli je při odpovědi na výzkumnou otázku vhodnější vycházet z pozitivistického nebo konstrukcionistického pohledu na realitu, případně z jejich složité kombinace). „*Politické*“ či spíše v nejširším smyslu *sociální* důvody souvisejí s možnými kontexty společnosti, do níž je výzkumná snaha badatelů situována a jimiž je ovlivněna – výzkumné otázky i určitý metodologický přístup k nim tak může vycházet mimo jiné z „poptávky“ společnosti, z toho, komu jsou výzkumy určeny, případně *co* jimi má být popsáno.

Kombinování kvalitativní a kvantitativní metodologie tedy rozhodně není vždy *nutné*, ale v mnoha případech je jistě *vhodné* (z různých důvodů výše zmíněných), zvláště v těch případech, kdy jsou vnímané nedostatky jednoho metodologického přístupu vyvažovány užitím přístupu druhého, snižováním „redukce“ vidění skutečnosti, do různé míry vlastní každému způsobu jejího zkoumání. Smíšený výzkumný design samotný ovšem vyžaduje poměrně velkou míru flexibility vědce, protože ten musí brát v potaz a adekvátně reagovat na mnoho skutečností, výzkum ovlivňujících. K nim mimo jiné patří (k výzkumu učitelů vztažené):

1. změny, týkající se objektu (subjektu) výzkumu (např. osobnostní a vývojové změny učitelů)
2. změny kontextu (v případě učitelů např. změny zákonů na makroúrovni nebo změny osobního života a jeho prožívání na mikroúrovni)
3. nová zjištění teoretické nebo metodologické povahy, nelze také nereflektovat nová výzkumná sdělení v relevantní oblasti výzkumu
4. změny v oblasti zdrojů (materiálních či lidských) umožňujících zkoumání (omezení ve zdrojích mohou často vědcům diktovat už samotné otázky, které si mají klást a způsoby, jimiž si na ně mají odpovídat – viz. Brannen, 2005)
5. adekvátní reflexe a sebereflexe vědců, podílejících se na výzkumu, protože i samotný výzkumník má svoji *life story*, je ovlivňován významnými událostmi svého života, což se vždy odráží i v, především kvalitativním, výzkumu, zvláště v případě hloubkových, *life story* rozhovorech s učiteli (srov. Denzinův dvojitý interpretační cyklus)
6. nespecifické (předem v designu nespecifikovatelné) okolnosti, ovlivňující především longitudinální výzkumy učitelů

Naše následující poznámka se týká validity smíšených výzkumných metod. Kritéria hodnocení výsledků jsou často závislá na samotném vědci, na tom, jaký je jeho základní

metodologický přístup k výzkumu (pozitivistický nebo konstrukcionistický). Zhodnocení výsledků výzkumu také někdy může být „pragmatickým kalkulem“ – validita je odvozována od toho metodologického přístupu, který lépe výsledky zdůvodňuje. Teddlie a Tashakkori (2003, s. 37) pro validitu smíšených výzkumů nechtějí užívat termíny interní validita pro kvantitativní část a kredibilita pro část kvalitativní, nýbrž uvažují o souhrnném označení „*inference quality*“ – tedy o deduktivní, logicky vyvozené hodnotě smíšeného výzkumu. Tato „deduktivní hodnota“ výzkumu zahrnuje především „hodnotu designu“ (*design quality*), odrážející metodologickou přesnost výzkumu, a „interpretativní přesnost“ (*interpretive rigor*), která odráží přesvědčivost, přesnost či autenticitu vyvozovaných závěrů výzkumu.

Smíšené výzkumné designy lze charakterizovat (Creswell et al., 2003) podle dvou základních hledisek, kdy prvním je *pořadí sběru dat* (buď probíhá sběr dat *souběžně* nebo se nejprve shromažďují data jedné a posléze druhé součásti výzkumu, v tomto případě hovoříme o *následném* výzkumu) a druhým *priorita*, přiřkládaná některé části smíšeného výzkumu (zda je pro vědce důležitější kvalitativní nebo kvantitativní část). Tato dvě hlediska, podstatná pro popis jakéhokoliv smíšeného výzkumného designu, lze shrnout do vcelku jednoduchého a názorného zápisového systému, kdy pro označení kvantitativní části používáme zkratku *Quan* a obdobně pro kvalitativní *Qual*. Pokud je zkratka psána velkými písmeny, označujeme tím prioritu dané části výzkumu (např. *QUAL*), souběžnost či následnost metod nám sdělují symboly „+“ (souběžný průběh) a „→“ (následnost metod). Určitý výzkum tak může být popsán např. *QUAL*→*quan* a my již z tohoto označení poznáme, že jeho důležitější část je kvalitativní a sběr dat pro ni probíhal před shromažďováním dat kvantitativní části výzkumu. Pro charakterizování smíšených výzkumných designů je také podstatná *fáze*, ve které dochází k *integraci*, vzájemnému propojení a srovnávání dat získaných různými metodami. Integrace dat může probíhat např. již při jejich sběru, při analýze nebo až, relativně nejčastěji, ve fázi interpretace výsledků výzkumu (Creswell et al., 2003).

Závěr

V tomto příspěvku jsme se pokusili o stručné shrnutí teoretických a metodologických předpokladů výzkumu životního příběhu učitele. Pro objasnění základů tohoto kvalitativního směru zkoumání jsou podle nás důležité především koncepty sociální konstrukcionismus (realita i příběhy o ní jsou konstruovány ve vzájemných interakcích mezi jedinci a kontexty, v nichž lidé žijí) a narativita (smysl života si jedinec konstruuje prostřednictvím jazyka a vyprávění). Zkoumání životních příběhů učitelů se nám jeví jako vhodná metoda pro lepší porozumění souvislostem učitelova vývoje, přitom jsme si ale vědomi jejích omezení a některých nedostatků, vyplývajících ze samotné podstaty kvalitativní metodologie. V této souvislosti jsme věnovali v části stati pozornost smíšeným výzkumným designům, které při zkoumání určitých témat mohou překonat nedostatky jednotlivých metod, přinést širší porozumění problematice nebo i vytvářet nové teoretické koncepce. Ve spojování metod, které Teddlie a Tashakkori (2003) označují jako třetí metodologický posun, lze tedy podle nás spatřovat významný přínos pro lepší vědecké ale i praktické porozumění naší sociální realitě.

Prameny:

- ATKINSON, R. *The Life Story Interview*. 1st. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998. ISBN 0-7619-0428-X.
- BAGNOLI, A. Researching Identities with Multi-method Autobiographies. *Sociological Research Online* [online]. 2004, vol. 9, no. 2. [cit. 2006-05-04]. Dostupný z <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/9/2/bagnoli.html>>.
- BERG, B., L. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001. ISBN 0-205-31847-9.
- BERGER, P., L. – LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 1999. ISBN 80-85959-46-1.
- BRANNEN, J. *Mixed Method Research: A Discussion Paper* [online]. London: ESRC National Centre for Research Methods, 2005. [cit. 2006-05-04]. Dostupný z <<http://www.ncrm.ac.uk/publications/methodsreview/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>>.
- COFFEY, A. – HOLBROOK, B. – ATKINSON, P. Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations. *Sociological Research Online* [online]. 1996, vol. 1, no. 1. [cit. 2006-05-04]. Dostupný z <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html>>.
- COLLINS, P. Negotiating Selves: Reflections on „Unstructured“ Interviewing. *Sociological Research Online* [online]. 1998, vol. 3, no. 3. [cit. 2006-05-04]. Dostupný z <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/3/2.html>>.
- CRESWELL, J. W. – PLANO CLARK, V., L. – GUTMANN, M., L. et al. Advanced Mixed Methods Research Design. In TASHAKKORI, A. – TEDDLIE, CH. (Eds). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 1st. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003, p. 309-240. ISBN 0-7619-2073-0.
- ČERMÁK, I. Myslet narativně: kvalitativní výzkum „on the road“. In ČERMÁK, I. – MIOVSKÝ, M. (Eds.) *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, Nakladatelství Albert, 2002, s. 11-25. ISBN 8086620034.
- DENZIN, N., K. The Interpretive Process. In HUBERMAN, A. – M., MILES, M., B. (Eds.) *The qualitative researcher's companion*. 1st. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002, p. 349-366. ISBN 0-7619-1190-1.
- EZZY, D. Theorizing Narrative Identity: Symbolic Interactionism and Hermeneutics. *The Sociological Quarterly* [online]. 1998, vol. 39, no. 2, p. 239-252. [cit. 2006-05-18]. ISSN 0038-0253. Dostupný z fulltextové databáze <<http://www.blackwell-synergy.com/>>.
- FARNES, N., C. New Methods for Life Course Analysis of Students Lives. In *Life Histories and Learning: Language, the Self and Education* [online]. Papers from An Interdisciplinary Residential Conference at the University of Sussex, Brighton, UK, 19-21 September 1994, p. 65-70. [cit. 2005-11-10]. ERIC Identifier: 377359. Dostupný z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- FRECHTLING, J. – WESTAT, L. – SHARP, P. *User-Friendly Handbook for Mixed Method Evaluations* [online]. Directorate for Education and Human Resources, 1997. [cit. 2006-05-04]. Dostupný z <<http://www.nsf.gov/pubs/1997/nsf97153/start.htm>>.
- GAVORA, P. Životný příběh učitel'a: metodologické hlediská výskumu. *Pedagogická revue*. 2001, roč. 53, č. 3, s. 217-236.
- GOODSON, I., F. Representing Teachers. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1997, vol. 13, no. 1, p. 111-117. [cit. 2006-03-02]. ISSN 0742-051X/97. Dostupný z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/science>>.
- JÄRVINEN, M. The Biographical Illusion: Constructing Meaning in Qualitative Interviews. *Qualitative Inquiry*. 2000, vol. 6, no 3, p. 370-391. Dostupný z fulltextové databáze <<http://www.sagepub.com/>>.
- KAINAN, A. Analyzing teachers' stories. *International Journal of Qualitative Methods* [online]. 2002, vol. 1, no. 3., article 4. [cit. 2006-03-30]. Dostupný z <<http://www.ualberta.ca/~ijqm>>.
- KELCHTERMANS, G. – VANDENBERGHE, R. *A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a... Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, 1993. [cit. 2005-11-10]. Dostupný z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- KEMPER, E., A. – STRINGFIELD, S. – TEDDLIE, CH. Mixed Methods Sampling Strategies in Social Science Research. In

- TASHAKKORI, A. – TEDDLIE, CH. (Eds). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 1st. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003, p. 273-296. ISBN 0-7619-2073-0.
- LUKAS, J. Systémové pojetí výukové komunikace a osobnost učitele v jejím procesu. In MACEK, P. – DALAJKA, J. (Eds.). *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech – víceoborový přístup*. Brno: IVDMMR FSS MU, 2005, s. 370-377. ISBN 80-210-3804-7.
- MAXWELL, J., A. Understanding and Validity in Qualitative Research. In HUBERMAN, A. M. – MILES, M., B. (Eds.). *The qualitative researcher's companion*. 1st. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002, s. 37-64. ISBN 0-7619-1190-1.
- McEWAN, H. The Functions of Narrative and Research on Teaching. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1997, vol. 13, no. 1, p. 85-92. [cit. 2006-03-02]. ISSN 0742-051X(96)00029-7. Dostupný z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/science>>.
- MORSE, J., M. Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In TASHAKKORI, A. – TEDDLIE, CH. (Eds). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 1st. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003, p. 189-208. ISBN 0-7619-2073-0.
- MUCHMORE, J., A. The story of „Anna“: A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly* [online]. Summer 2001, vol. 28, no. 3, p. 89-110. [cit. 2006-03-30]. Dostupný z fulltextové databáze <<http://proquest.umi.com/pqdweb>>.
- OPLATKA, I. Building a Typology of Self-Renewal: Reflection Upon-Life Story Research. *The Qualitative Report* [online]. December 2001, vol. 6, no. 4. [cit. 2006-03-30]. Dostupný z <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-4/oplatka.html>>.
- RICHMOND, H., J. Learners' Lives: A Narrative Analysis. *The Qualitative Report* [online]. September 2002, vol 7, no. 3. [cit. 2006-05-28]. Dostupný z <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-3/richmond.html>>.
- ROSSITER, M. *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*. *ERIC Digest* [online]. Columbus (OH): ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, 2002. [cit. 2006-02-01]. ERIC Identifier: ED473147. Dostupný z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- SMITH, L., C. Life history as a key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice. *Teacher Education Quarterly* [online]. 2001, vol. 28, no. 3, p. 111-126. [cit. 2005-11-11]. ISBN 07375328. Dostupný z fulltextové databáze <<http://proquest.umi.com/pqdweb>>.
- TASHAKKORI, A. – TEDDLIE, CH. Issues and Dilemmas in Teaching Research Methods Courses in Social and Behavioral Sciences: US Perspective. *International Journal of Social Research Metodology* [online]. 2003, vol. 6, no. 1, p. 61-77. [cit. 2006-05-02]. ISSN 1464-5300 online. Dostupný z <<http://www.tandf.co.uk/journals>>.
- TEDDLIE, CH. – TASHAKKORI, A. Major Issues and Controversies in the Use os Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. In TASHAKKORI, A. – TEDDLIE, CH. (Eds). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 1st. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003, p. 3-50. ISBN 0-7619-2073-0.
- WATZLAWICK, P. – BAVELASOVÁ, J. B. – JACKSON, D. D. *Pragmatika lidské komunikace*. 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-04-9.