

Šedřová, Klára

## Narativní analýza jako metoda zkoumání školního humoru

In: Šedřová, Klára. *Humor ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, pp. 55-72

ISBN 9788021062054

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/129782>

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

## 4. Narativní analýza jako metoda zkoumání školního humoru

V předcházející kapitole jsme odkazovali na řadu výzkumů školního humoru, přičemž jsme se snažili alespoň rámcově informovat o metodologii těchto šetření. Mezi metodami užitými v citovaných výzkumech dominovala klasická školní etnografie založená na přímém pozorování na straně jedné a kvantitativní dotazníková šetření spoléhající na vyjádření žáků či studentů na straně druhé.

Na tomto místě si klademe za cíl představit metodu vlastního výzkumného projektu, jehož výsledky budeme postupně předkládat v následujících kapitolách. Námí zvolený výzkumný postup – narativní analýza písemných vyprávění – nespadá ani do jedné z velkých skupin citovaných výše. Přesto však již byl použit jak při zkoumání školního humoru (Meeus, Mahieu, 2009), tak při zkoumání některých jiných pedagogických fenoménů – v českém kontextu byly touto metodou realizovány například studie mocenských vztahů ve školní třídě (Makovská, 2010) nebo představ školních dětí o vlastní budoucnosti (Smetáčková, 2010).

### 4.1 Co je narativ

V sociálních vědách se o narativní analýze uvažuje dvojným možným způsobem (Polkinghorne, 1995): 1) jako o analýze narativů, kdy jsou analyzovány různé typy vyprávění, výsledkem bývají kategorizace, typologie, modely; 2) jako o analýze různorodých datových zdrojů, jako jsou rozhovory, či dokonce události, kdy jsou výsledky prezentovány ve formě vyprávění.<sup>40</sup> Náš vlastní výzkumný postup odpovídá prvnímu z obou jmenovaných typů. O narativní analýze budeme tedy dále referovat ve smyslu analýzy narativů. Toto rozhodnutí otevírá klíčovou otázku této kapitoly, a sice: co je narativ.

Narativ je jednoduše řečeno vyprávění, tedy typ komunikátu, který se vyznačuje přítomností příběhu. Příběhy popisují věci, které se udály, či se právě dějí (Berger, 1997). Chatman (2008) uvádí, že každý narativ má dvě složky: příběh a diskurz. Příběh znamená obsah, řetězec událostí a s ním spojené postavy a prvky prostředí. Diskurz je způsob ztvárnění příběhu, zahrnuje volbu prostředků, jimiž se obsah vyjadřuje. „Jednoduše řečeno, příběh je to, co je v narativu zobrazeno, a diskurz je způsob, jakým je to zobrazeno.“ (Chatman, 2008, s. 18)

---

40 Termíny narativ a vyprávění užíváme jako synonyma.

Lze říci, že jednotlivé prvky vyprávění nabývají svého skutečného významu až z hlediska celého příběhu. Riessmanová (2005) podotýká, že narativ musí pracovat na principu sekvencí a konsekvencí. Různé události jsou seřazeny v čase, tedy do sekvencí, přičemž dříve zmíněné události jsou chápány jako příčiny událostí následujících. Finální stav je tedy konsekvencí předcházejících událostí. Tímto způsobem se v narativu vytváří zápletko – dějová komplikace či konflikt, a rozuzlení – vyřešení komplikace či konfliktu obsaženého v zápletce (Slovník literární teorie, 1984).<sup>41</sup>

Existují různé typy narativů. Schank (1990) uvádí členění do pěti základních typů:

1. Oficiální příběhy: příběhy sdělované oficiálními zdroji, jako jsou škola, vláda, církev.
2. Vymyšlené příběhy: příběhy, které jejich autoři kreativně vytvářejí či je adaptují z různých zdrojů. Nemají status reprezentace reality.
3. Příběhy z první ruky: příběhy, jimiž lidé popisují svoji vlastní prožitou zkušenost.
4. Příběhy z druhé ruky: jde o příběhy z první ruky, které někdo (jiná osoba než původní vypravěč) vyslechl, zapamatoval si je a následně je šíří dál.
5. Kulturně sdílené příběhy: příběhy, které jsou přenášeny a sdíleny v dané kultuře – pohádky, legendy, mýty atd.

Různé typy narativů se stávají předmětem zkoumání různých věd. Zatímco vymyšlené příběhy, stejně jako příběhy kulturně sdílené, jsou v prvé řadě objektem literární vědy, příběhy z první, případně i z druhé ruky mohou být studovány sociálními vědami, neboť reprezentují lidskou zkušenost (viz dále).

S narativy se můžeme setkat v orální verzi – někdo ústně vypráví příběh zpravidla fyzicky přítomným posluchačům, či ve verzi písemné – autor fixuje své vyprávění do podoby psaného textu. Jak uvádí Tannenová (1982), mezi orálními a písemnými narativy existují jisté rozdíly. Orální narativ je vysoce kontextualizovaný (lze mu dokonale porozumět v dané chvíli), zatímco písemný narativ je dekontextualizovaný (obsahuje dostatek informací na to, aby mohl být dekodován v jiném čase a prostoru). Při produkci orálního narativu dosahuje mluvčí koheze pomocí paralingvistikých a neverbálních projevů, oproti tomu v písemném narativu je koheze dosahována explicitní lexikalizací a užíváním komplexních syntaktických struktur. Přes tyto rozdíly je hloubková struktura orálních i písemných narativů velmi podobná (Tannen, 1982; Özyildirim, 2009).

---

41 Rozuzlení může mít podobu šťastného konce, nebo může být naopak tragické.

## 4.2 Narativ v sociálních vědách

Studium narativů má v sociálních vědách svoji relevanci, neboť zkoumat narativ znamená zkoumat způsob, jímž člověk prožívá svůj svět (Connelly, Clandin, 1990). Podle Brunera (1986) je vyprávění základním a univerzálním modem lidského verbálního vyjadřování (a také myšlení). Vytvořením zápletky a doplněním kauzality mezi různými ději lidé uchopují vztahy mezi různými svými životními událostmi a rozhodnutími tak, aby jejich životní příběh dával smysl. Podle Brunera (1986) existují dva základní typy myšlení: 1) myšlení paradigmatické, jež zahrnuje operace, jako jsou klasifikování, kategorizování, uspořádávání do konceptů a modelů; 2) myšlení narativní, popisující minulé zkušenosti jako řetězce kauzálně propojených akcí. Tyto dva typy myšlení jsou co do své hodnoty rovnocenné, avšak liší se příležitostmi, při nichž mohou být adekvátně užity. Zatímco paradigmatické myšlení je základem moderní vědy, narativní myšlení nám umožňuje pochopit smysl lidského jednání (Bruner, 1986).

Podobně Richardsonová (1990) chápe vyprávění jako způsob, jímž lidé uspořádávají své žité zkušenosti do časově smysluplných epizod. Dodává, že narativ je jednak nástroj přemýšlení o světě, jednak způsob jeho reprezentace. Podobně Čermák (2004b) konstatuje, že narativitu můžeme chápat jednak jako způsob transformace vědění do vyprávění, jednak jako strategii samotného vyprávění.

Studovat sociální realitu prostřednictvím zkoumání narativů, které o této realitě lidé vytvářejí a vyprávějí, je nepochybně relevantní záměr, neboť vzpomínky, jež jsou součástí tzv. autobiografické paměti, mají narativní strukturu. Vzpomínka na určitou událost nemůže být vybavena jinak než jako příběh (Čermák, 2004a). Chceme-li tedy zkoumat minulé děje, nezbyvá nám než pracovat s příběhy, do nichž lidé ve své paměti tyto děje organizují. Zároveň je však jasné, že vyprávění není přesným záznamem událostí, o nichž se v něm referuje.

Smith (2000) uvádí, že každý narativ zahrnuje jistou perspektivu. Termín perspektiva odkazuje k faktu, že vyprávěč vždy zaujímá určitou pozici, hledisko, ze kterého na popisované události nahlíží. Narativní analýza, jak podotýká Chrz (2007), se zcela transparentně hlásí k tomu, že realita, se kterou výzkumník pracuje, je realitou konstruovanou. Tím se dostáváme k otázce, se závažnou metodologickou relevancí. Chceme-li totiž využít vyprávění jako zdroj dat, musíme si ujasnit, jaký je status těchto dat a co vlastně tato data reprezentují.

Z tohoto hlediska zpracovávají čeští autoři Hájek, Havlík a Nekvapil (2012) Ricoeurovu (2000) koncepci trojí mimesis a aplikují ji na problematiku narativní analýzy. Mimesis znamená tvůrčí nápodobu či ztvárnění světa a jako taková stojí v jádru vytváření každého příběhu. Ricoeur (2000) rozlišuje v procesu tvorby trojí mimesis:

- mimesis I (prefigurace) – svět před vyprávěním, tak jak je vnímán vypravěčem;
- mimesis II (konfigurace) – konstruování příběhu pomocí uspořádání epizod a vytvoření zápletky;
- mimesis III (refigurace) – vnímání příběhu čtenářem či posluchačem.

Hájek a kol. (2012) uvažují nad tím, se kterými mimetickými typy pracují či mohou pracovat různé typy empirických sociálněvědních výzkumů. Nejjednodušší a nejméně zprostředkovaný přístup má badatel k mimesis III. Poměrně bezpečně bychom tedy mohli studovat recepci vyprávění ze strany čtenářů či posluchačů. Chceme-li však studovat mimesis II, tedy příběh jako takový, máme k němu přístup pouze přes mimesis III. V roli čtenáře je obvykle v tomto případě sám analytik a „jeho refigurace je považována za prosté odhalování konfigurační aktivity vypravěče“ (Hájek a kol., 2012, s. 215). Tento postup ovšem považují Hájek a kol. (2012) za poněkud riskantní. A konečně, předpokládáme-li, že se skrze analýzu narativu poučíme o tom, jak vypravěč vnímá vnější svět, je náš poznávací akt již dvakrát zprostředkovaný: poprvé skrze akt našeho čtení (mimesis I) a podruhé skrze akt vypravěčova psaní či promlouvání (mimesis II). Každé zprostředkování s sebou pochopitelně nese riziko zkreslení a nesprávného pochopení.

Otázkou je, jakým způsobem s uvedenými riziky naložit. Studium mimesis III je sice relativně bezpečná cesta, ale jako metodologický postup se hodí pro velmi omezený okruh problémů. To, co sociální vědce na narativech zajímá, je právě jejich schopnost vypovídat o velmi různorodých situacích, jichž byli účastníky jejich autoři. Proto se většina výzkumů, které je možné označit jako narativní analýzu, věnuje rozboru samotného narativu (mimesis II), avšak obvykle s cílem rozkrýt zkušenosti a vnímání vypravěče (mimesis I).

Jedno ze základních metodologických pravidel praví, že nevybíráme výzkumný problém v závislosti na metodě, ale naopak. Ve chvíli, kdy vzniká tato studie, tedy relevantní otázka nezní, co je možné zkoumat prostřednictvím narativní analýzy, ale jak studovat školní humor tak, abychom se co nejvíce přiblížili jeho podstatě. Subjektivní podstata takového fenoménu, jakým humor je (různým lidem se mohou jevit humorné různé věci, neexistuje nic jako pevné měřítko humornosti), vyžaduje opřít se o subjektivní výpovědi aktérů. Pokud bychom se rozhodli projevy humoru pozorovat v samotných mezilidských interakcích, ocitáme se ve skutečnosti ještě dále od toho, co chceme zkoumat, a naše evidence bude ještě více zprostředkovaná. Budeme totiž nuceni na humornost toho kterého incidentu usuzovat z vnějškově pozorovatelného chování aktérů. Avšak například to, že se lidé smějí či nesmějí, explicitně v konverzaci prohlašují, že je nějaká situace legrační a podobně, může mít dost variabilní příčiny, například pokus zakrýt rozpaky, snahu o zdvořilost atd. (podrobněji k tomuto problému v kapitole 4.4.3).

Podle Čermáka (2002) je představa o diskontinuitě mezi životem a příběhem do určité míry mylná. Prereflexivní zkušenost (život) je základem pro reflexi (příběh). „Jinými slovy – život má implicitní význam, který se v příběhu stává explicitním. Proces explikace předpokládá, že zde musí vždy být něco přítomno, avšak ono ‚něco‘ nemusí být vždy odhaleno. Je utvářeno a strukturováno v procesu artikulace. Příběh o životě nám prezentuje život tak, jak je žit, a takový život je základem příběhu. Příběh dává žitému životu specifický smysl a objasňuje, o čem život vlastně je.“ (Čermák, 2002, s. 19)

Zkoumáme-li narativy o humoru, nejde nám ani tak o to postihnout přesně, jak se odehrála ta která příhoda popisovaná v narativech, ale spíše o to vytvořit obecný model, jak je vnímán a prožíván humor ve školním prostředí, jmenovitě v prostředí druhého stupně základní školy. Co tvoří jeho materii a jaké efekty jsou mu připisovány. Z tohoto hlediska se kloníme ke stanovisku, že „příběhy imitují život a prezentují vnitřní realitu do vnějšího světa“ (Čermák, 2002, s. 19), a budeme s narativy o humoru nakládat tímto způsobem.

Tento předpoklad, že tvoříme empiricky podložený model skutečnosti, lze oprít o Ricoeurovo (in Chrz, 2007) tvrzení, že vyprávění jako fikce je prostředkem *redeskripce* skutečnosti. Jako takové umožňuje poodstoupit od zavedeného způsobu vidění a chápání a otevřít cestu novým interpretacím známých jevů (srov. Chrz, 2007).

### 4.3 Různé přístupy v narativní analýze

Narativní analýza není vnitřně jednotná, jde spíše o celou skupinu různých přístupů (a v jejich rámci různých technik). Riessmanová (2005) rozlišuje čtyři různé typy narativní analýzy: 1) analýzu tematickou, zaměřenou na obsah, tedy na to, CO se v narativu říká – v Chatmanově (2008) pojetí jde o studium příběhu; 2) analýzu strukturní, zaměřenou na formu, tedy na způsob, JAK se to říká – v Chatmanově (2008) pojetí jde o studium diskurzu; 3) analýzu interakční, jejímž cílem je rozkrýt vyjednávání významů a ko-konstrukci příběhu probíhající mezi autorem a příjemcem; 4) analýzu performativní, v níž je vyprávění vnímáno jako performance, tedy jako jistý typ sociální akce, jehož cílem je prezentovat určitou preferovanou identitu vypravěče příjemcům vyprávění; narativ je tudíž analyzován metodami dramaturgické sociologie.

Všimněme si, že různé typy narativní analýzy lze vztáhnout k různým typům ricoeurovské mimesis (viz výše). Tematická analýza studuje mimesis I, materii, z níž jsou příběhy vystavěny. Témata ukazují, co vnímá vypravěč ve světě před vyprávěním jako dost podstatné pro to, aby o tom bylo hovořeno. Strukturní analýza studuje mimesis II, tedy způsob výstavby

vyprávění jako textu. Ukazuje postupy, které vypravěč volí, aby vybraná témata podal jako smysluplná a interpretovatelná určitým způsobem. Interakční analýza studuje mimesis III, jde o analýzu konfigurace vyprávění v průběhu jeho recepce čtenářem či posluchačem. Performativní analýza ovšem nemá v ricoeurovském modelu ekvivalent. Zde se totiž studuje to, co se děje ve světě „po vyprávění“, to znamená, jaké důsledky má fakt, že byl příběh odvyprávěn, pro další sociální život vypravěče.

Z výše uvedených analytických přístupů se dále budeme blíže věnovat tematické a strukturní narativní analýze, a to z toho důvodu, že jde o postupy, které budeme sami dále využívat v práci s vlastním empirickým materiálem.

### **4.3.1 Tematická analýza**

Tematická analýza chápe vyprávění jako jistý obraz světa tak, jak jej vnímá vypravěč. Příkladem takto pojatého výzkumu může být práce Tamboukouové (1999, 2003), která analyzovala dopisy a autobiografické texty žen-učitelů, jež absolvovaly vysokoškolské vzdělání na přelomu 19. a 20. století. Soustředila se přitom na otázku, jak tyto ženy ve svých dopisech referují o prostoru. Při pročítání dokumentů, které měla k dispozici, hledala termíny a fráze odkazující k prostoru, prostorové metafory a podobně. Poté co identifikovala typické kategorie těchto výrazových prostředků, soustředila se na jejich interpretaci. Sdílená prostorová témata, jimiž jsou ve studovaných textech žen-učitelů například vymezený prostor k pobytu, odchod či stěhování z rodného domu, existence či neexistence vlastního pokoje, snění o exotických destinacích nebo popis zážitků z prázdninových cest, interpretuje Tamboukouová (1999, 2003) jako výraz snahy uniknout obvyklým omezením kladeným na ženy dané doby. Studované ženy na jedné straně touží uniknout z prostoru, který je jim vymezen a který vnímají jako stísnující. Tento pohyb se děje ve směru od privátních a lokálních prostor, jež jsou chápány jako ženské (rodný dům, kuchyně, dívčí pokoj, vesnice), k prostorům veřejným a zároveň centrálním, které jsou chápány jako mužské (škola, univerzita, knihovna, velké město, zahraničí). Zároveň se však ve sledovaných naratívech opakuje silné téma vlastního pokoje coby intimního útočiště chráněného před ostatními. Jak pro pohyb k veřejnému a cizímu, tak pro tíhnutí k privátnímu vlastnímu pokoji je ovšem charakteristické, že jde o něco, co dává ženám-učitelkám pocit nezávislosti a větší kontroly nad vlastním životem. Silnou přítomnost prostorové tematiky v ženských naratívech tak Tamboukouová (1999, 2003) vysvětluje jako výraz probouzející se emancipace první generace vysokoškolsky vzdělaných žen.

Uvedený příklad dobře ilustruje postup práce při tematické analýze. Jsou zde přítomny různé typy kódování, které známe i z jiných typů kva-

litativního výzkumu. Především otevřené či volné kódování (srov. Šedlová, 2007), kdy výzkumník identifikuje jisté významy, které nesou určité části textu, a označuje je kódy. Kódy jsou následně kategorizovány a obsah jednotlivých kategorií je interpretován. Oproti jiným metodám je ovšem významný rozdíl v tom, že narativy, jakožto datové zdroje, jsou v tematické narativní analýze udržovány neporušené (Riessman, 2008). To znamená, že nejsou rozdrobeny na jednotky, které se následně třídí do různých kategorií podle tematické souvislosti. Spíše jsou k jednotlivým narativům, které tvoří datový materiál, připisovány různé kódy. Tyto kódy se mohou u různých narativů opakovat, avšak nejsou třídícím, organizačním mechanismem analýzy (na rozdíl například od zakotvené teorie – srov. Strauss, Corbinová, 1999).

Otázkou ovšem je, jak se vyhnout nebezpečí neporozumění a zkreslení, jež tematickou narativní analýzu, jakožto studium mimesis I, nutně ohrožuje (viz výše). Fakt, že je v tomto případě čtenářem sám výzkumník, nelze eliminovat. Lze jej však přiznat a korektně ošetřit možností „různočtení“. To je možné zabezpečit především reprodukováním původního materiálu – tedy samotných analyzovaných narativů – ve výsledné výzkumné zprávě. Čtenář výzkumné zprávy či studie tak dostane možnost být rovněž čtenářem analyzovaných narativů, může si tedy vytvořit vlastní konfiguraci těchto textů a porovnat svůj způsob jejich čtení se způsobem, jakým je čte výzkumník.

#### **4.3.2 Strukturní analýza**

Strukturní analýza znamená obrat pozornosti ke konstrukci narativu. Kládeme si otázku, jak je vyprávění uspořádáno a proč jej vypravěč s ohledem na určité předpokládané publikum a účel vyprávění uspořádal právě takto. Vzhledem k tomu, že předmětem tohoto typu analýzy je struktura vyprávění, využívají sociální vědci pomoci disciplín, jako jsou lingvistika, literární teorie či sémiotika. Z těchto věd si výzkumníci provádějící strukturní narativní analýzu vypůjčují nejrůznější nástroje<sup>42</sup>, které jim umožňují rozkrýt strukturu narativu, rozložit jej na dílčí elementy a přemýšlet o nich.

Můžeme se tak setkat s analýzami založenými na Labovově (1967, 1970) popisu invariantní hloubkové struktury osobního vyprávění (např. Robichaux, Clark, 2006; Özyildirim, 2009), s analýzami založenými na Levi-Straussovou (1963) konceptu binárních opozic ve vyprávěních (např. Tohar a kol., 2006) či studiemi zužitkovávajícími Fryovu (2003) typologii žánrů ve vyprávěních (např. Makovská, 2010).

Postup narativní analýzy můžeme ilustrovat na výše zmíněném příkladu Tohara a kol. (2006), kteří zpracovávali vyprávění vysokoškolských

---

42 Samozřejmě mohou také vyvíjet vlastní původní nástroje.



učitelů vzdělávajících studenty učitelství. Respondenti byli požádáni, aby vyprávěli příběh o čemkoli, co je spojeno s jejich fakultou. Získaná vyprávění byla následně analyzována jak z hlediska témat (tematická analýza – viz výše), tak z hlediska struktury narativu. Přitom byl využit strukturálně paradigmatický přístup Levi-Strausse, který prolamuje chronologické řazení sekvencí v narativu a vyhledává napříč textem binární opozice – dvojice vzájemně opozitních konceptů zabudovaných v textu. Soustavy binárních opozic podle Levi-Strausse vytvářejí paradigmatická schémata, jež jsou základem hloubkové struktury narativu. Základní binární opozice, které Tohar a kol. (2006) našli téměř ve všech učitelstevských naracích, byly: „uvnitř/venku“ a „spolu/osamocené“. Binární opozice „uvnitř/venku“ se objevovala jak v souvislostech geografických (např. ve vztahu k různým územním celkům), tak sociálních (např. uvnitř či vně určité skupiny), ale také ideologických (ztotožnění či odmítnutí určité normy nebo ideologie). Opozice „spolu/osamocené“ byla obvykle vztažena k oblasti sociálních vztahů, přičemž prvek „spolu“ byl vždy vyprávěči hodnocen pozitivně a prvek „osamocené“ negativně. Tohar a kol. (2006) výskyt těchto dvou klíčových binárních opozic interpretují tak, že hlavní problém, který vyučující na vysokoškolských ústavech vzdělávajících učitele řeší, je otázka sounáležitosti učitele k zaměstnavatelské instituci a rovněž otázka vlastního sociálního statusu v rámci této instituce.

Binární opozice nebyly v uvedeném výzkumu jediným analytickým nástrojem. V dalším kroku sáhli autoři po modelu Gergenové a Gergena (1984), který zachycuje vývoj subjektivního pocitu pohody jednajících figur v průběhu zápletky. Gergenová a Gergen (1984) rozlišují tři typy zápletky: 1) progresivní, v níž se pocit pohody vyprávěče v průběhu děje zvyšuje; 2) regresivní, kdy dochází ke snížení pocitu pohody oproti původnímu stavu; a 3) statický, kdy pocit pohody zůstává nezměněn. Tuto typologii využili Tohar a kol. (2006) k identifikaci hodnotícího postoje vyprávěčů ve vztahu k fakultě a dění na její půdě. Vyprávění s progresivní zápletkou odkazují k pozitivnímu hodnocení a vyprávění se zápletkou regresivní naopak k negativnímu hodnocení situace v instituci, v níž jsou vyprávěči situováni.

Příklad této studie dobře ukazuje, že při strukturní analýze dochází k účelovému (dalo by se říci až kutilskému) využití různých existujících nástrojů vyvinutých k odhalování způsobů, jimiž jsou uspořádány a organizovány narativy. Tyto nástroje mají svůj původ v disciplínách, pro něž je porozumění textu primárním cílem. Sociální vědy tyto nástroje využívají k vlastním účelům – nejde již o porozumění textu jako takovému, ale o porozumění lidem, kteří text tvoří, či společnosti, v níž text vzniká.

## 4.4 Metodologie výzkumu školního humoru

Výše jsme sumarizovali klíčové rysy narativní analýzy coby výzkumné metody užívané v sociálních vědách. V další části této kapitoly představíme vlastní výzkumné šetření. Popíšeme tedy, jak jsme na bázi této metody realizovali výzkum humoru na druhém stupni základní školy.

### 4.4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této studie je prozkoumat fenomén školního humoru. Humor chápeme (viz kapitola 1) jako zážitek vyvěrající z percepce či evokace směšné či zábavné události. Termínem školní humor máme na mysli, že jde o zážitky, které se odehrávají na půdě školy, případně v jiných prostředích, avšak při akcích organizovaných školou.

Klademe si dvě klíčové otázky. Zajímá nás jednak: **Jaké jsou podoby školního humoru?** To znamená, že chceme přinést evidenci o tom, co lidé uvnitř školy vnímají jako humorné, v jakém kontextu se humorné události odehrávají, kdo a v jaké roli se na nich podílí.

Dále nás zajímá: **Jaké jsou funkce školního humoru?** Předpokládáme, že humor není izolovaný fenomén a že jeho přítomnost přináší určité efekty – jednak nějakým způsobem naplňuje individuální potřeby tvůrců i příjemců, jednak má jeho užití dopad na sociální vztahy ve skupině.

### 4.4.2 Design výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumných otázek, které jsou velmi otevřené a operují spíše s obecnými koncepty než s proměnnými (viz Šedová, 2007b), se jeví jako logická volba kvalitativní přístup. Navržený výzkum je tedy realizován jako kvalitativní, ač s jistými prvky kvantifikace, o nichž se zmíníme dále.

Náš datový materiál představují písemné narativy, zvolené analytické postupy spadají do rámce narativní analýzy. Proto lze užít zastřešující termín **narativní analýza** ve vztahu k celému zvolenému výzkumnému designu.

### 4.4.3 Technika sběru dat

Jako datový zdroj jsme zvolili písemná vyprávění žáků a učitelů o humorných událostech, které ve škole zažili. Jde o metodu, která je relativně dobře etablovaná ve školní etnografii. Woods (1986) uvádí, že písemná vyprávění mohou být vynikajícím zdrojem empirických dat. Žáci či učitelé sami vytvářejí popis situace, jež ve škole nastala, a tím pádem vlastně „za-

stupují“ výzkumníka, který by za jiných okolností tyto situace sám sledoval a pořizoval si o nich poznámky (Woods, 1986). Hlavní výhodou této metody je dosažení vnitřní perspektivy aktérů, což je považováno za jeden z definičních znaků kvalitativního výzkumu (viz např. Denzin, Lincoln, 2005). To v jednoduchosti znamená, že necháváme aktéry samotné určit, co je humorné. Tuto skutečnost lze vnímat jako jednu z hlavních předností užité metodologie. Jak jsme naznačili v teoretické části, definovat humor není jednoduché a neméně obtížné je objektivně posoudit, zda je možné jistou konkrétní událost chápat jako humornou či nikoli.

Pokud bychom sledovali projevy humoru kupříkladu přímým pozorováním komunikace ve vyučovací hodině, museli bychom být v prvé řadě schopni spolehlivě určit, kdy se ve třídě děje něco humorného. Abychom toho byli schopni, museli bychom si zvolit určité indikátory a řídit se jimi. Například bychom za indikátor humoru mohli považovat úsměvy či smích žáků, tudíž bychom situace, v nichž se tyto projevy vyskytnou, identifikovali jako humorné. To je cesta, která není bez obtíží, neboť víme, že humor nemusí být nutně provázen smíchem a že se naopak smích může objevovat v jiných než humorných situacích.

Uvedené obtíže by bylo možné vyřešit pomocí smíšené metodologie – například pořizovat videonahrávky vyučovacích hodin, a tím fixovat jednotlivé incidenty pro další analýzu, a rozbor nahrávky doplnit rozhovory se žáky a učiteli, v němž by se vyjasnilo, které momenty jim připadaly humorné a proč.<sup>43</sup>

My jsme se rozhodli pro jiné řešení, a to pro studium žákovských a učitelských textů na zadané téma. **Rozhodování o tom, co je humorné, ponecháváme plně na respondentech.** Indikátorem toho, že je situace vnímána jako humorná, je pro nás zkrátka to, že ji respondenti vybrali pro své vyprávění, když byli vyzváni, aby vylíčili humornou příhodu, která se jim přihodila ve škole. Při analýze narativů se tedy neptáme, zda je líčená událost humorná, spíše se ptáme, proč je takto vnímána, jaká je její povaha a co způsobuje humorný efekt.

Oproti pozorování doplněnému rozhovory (viz výše) má analýza žákovských a učitelských vyprávění jednu nezanedbatelnou výhodu, a tou je časová úspornost, která umožňuje pracovat s poměrně velkým vzorkem textů (jež reprezentují jednotlivé události). Kdybychom měli se všemi respondenty pořídít kvalitní hloubkové rozhovory a následně je analyzovat, musel by být počet respondentů řádově nižší. Úspora se dále týká časové plochy, kterou jsme s to různými metodami postihnout. Pozorování by se mohlo táhnout velmi dlouho (řádově desítky hodin), než bychom získali dostatečně nasycený vzorek humorných událostí, neboť nepochybně existují vyučovací hodiny, v nichž se nic humorného nepříhodu.

---

43 Tímto způsobem by bylo možné vnímání humoru do určité míry objektivizovat. To znamená, že bychom mohli určitou událost označit jako humornou, pokud by se na tom shodla většina přímých aktérů.

Vedle toho považujeme ve vztahu k našemu tématu za velmi šťastnou právě formu příběhu, neboť zejména ten je, jak jsme uvedli výše, přirozenou formou strukturace lidské zkušenosti. Jestliže nám naši respondenti mají poskytnout údaje o svých minulých zážitcích, vybaví si je nejlépe a v potřebném detailu právě tehdy, požádáme-li je, aby vyprávěli příběh. Forma příběhu je pro nás dále užitečná z hlediska našich výzkumných otázek (viz výše). Struktura příběhu vyžaduje popis kauzality lidského jednání, příběh tedy ukazuje, k jakým důsledkům určité jednání vedlo. Jestliže chceme zkoumat funkce humoru ve školním prostředí, potřebujeme, aby naši respondenti konstatovali právě důsledky humorných událostí. K tomu je forma příběhu přirozeně vede.

Analýza narativů má však také svá úskalí. Z diskuse ohledně statusu a spolehlivosti narativních dat (viz kapitola 4.2) jasně vyplývá, že žákovská či učitelská vyprávění nelze jednoduše brát jako přesnou rekonstrukci události, kterou popisují. Jednak je zaznamenaný incident vždy líčen ze subjektivní pozice autora textu (často s evidentním emocionálním zabarvením), jednak jde o popis události, která se odehrála v různé vzdálené minulosti, a vzpomínky tudíž mohou být dílčí, selektivní a fragmentární. Nemůžeme si být jisti, že se vyprávěné události odehrály přesně tak, jak respondenti popisují. Je také třeba počítat s efektem sociálních žádoucností výpovědí – to znamená, že žáci a učitelé mají tendenci líčit události tak, aby sami sebe situovali do příznivého světla. (Tomuto efektu bychom se ovšem nevyhnuli ani při použití jiných technik sběru dat, ať už by šlo o rozhovor nebo o dotazník). V našem případě sociální žádoucnost může omezovat výskyt narativů, které by zachycovaly útočný humor, a naopak zvyšovat počet narativů zachycujících události, jejichž humor je možné označit jako pozitivní či prosociální (viz kapitola 1.5). V naší analýze ukážeme, že žáci se ve svých textech o útočných incidentech zmiňují poměrně často, jde však o útoky zaměřené téměř výhradně na učitele, nikoli na jiné žáky. Lze z toho vyvodit, že žáci považují za přijatelné posmívat se učitelům, či je dokonce nějak záměrně poškodit (viz kapitola 5.2), avšak ve vztahu ke spolužákům podobné jednání vnímají patrně spíše jako šikanu, a proto se o něm ve svých vyprávěních nezmiňují. V učitelských vyprávěních je útočný humor zastoupen s mnohem nižší četností, patrně je u nich efekt sociální žádoucnosti silnější a útočit na žáky považují za sociálně nepřijatelné.

Přesto z tohoto omezení můžeme něco vytěžit. Respondenti vlastně tímto způsobem indikují, kde podle nich leží hranice mezi humorem a jinými formami chování (agrese, šikana).<sup>44</sup> O situacích, které jsou příliš útočné a násilné, se nereferuje jako o humoru. Lze také předpokládat, že respondenti nezmiňují ve svých vyprávěních incidenty, které se v dané chvíli zdály být směšné, ale později se ukázalo, že mají vážné důsledky (například

44 Vidíme, že je tato hranice variabilní podle toho, na koho je akce zaměřena. Humor zaměřený vůči učitelům může být o poznání drsnější. To možná vyplývá z toho, že jsou vnímáni jako silnější a méně zranitelní než spolužáci.

psychický kolaps učitele). V konečném důsledku tak omezení naší metody může být chápáno jako výhoda, neboť nám nejde o to zachytit, jak přesně interakce ve škole probíhají, nýbrž **získat validní reprezentaci toho, co je v prostředí druhého stupně základní školy vnímáno jako humorné.**

Narativy, které zpracováváme v této studii, vytvořili žáci a učitelé druhého stupně základních škol, kteří byli požádáni, aby napsali vyprávění na téma „**humorná příhoda, kterou jsem zažil(a) ve škole**“. Cílem bylo získat tzv. příběhy z první ruky (viz rozdělení typů narativů v kapitole 4.1), to znamená, že respondenti měli referovat o událostech, jichž byli sami účastni. Data byla sbírána v průběhu roku 2011 ve spolupráci se studenty Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kteří navštěvovali kurzy Sociologie výchovy a Výzkum žáka. Tito studenti byli instruováni, jak si počínat v terénu, následně vyhledávali respondenty a realizovali sběr dat.

Respondenti-žáci psali svá vyprávění ručně na papír, následně byly texty přepisovány do počítače, a to **se zachováním všech stylistických, gramatických i ortografických zvláštností, včetně pravopisných chyb.** Respondenti-učitelé psali svá vyprávění buď na papír, nebo přímo do PC, podle vlastního výběru. Rovněž v jejich textech byly zachovány všechny případné odchylky od normy.

Od každého respondenta měli studenti dále za úkol získat některé

Tabulka č. 1: Záznamový arch pro žáky

Pohlaví	
Věk	
Ročník	
Průměrný prospěch na posledním vysvědčení	
Oblíbené předměty	
Neoblíbené předměty	
Velikost sídla, ve kterém se škola nachází (velké město, malé město, vesnice)	
Počet tříd ve škole	

Tabulka č. 2: Záznamový arch pro učitele

Pohlaví	
Věk	
Délka praxe v učitelské profesi	
Aprobace	
Velikost sídla, ve kterém se škola nachází (velké město, malé město, vesnice)	
Počet tříd ve škole	

kontextuální údaje a ty zaznamenat do archu, který připojili k vyprávění. Zjišťovali jsme jednak základní demografické údaje o autorech narativů (věk, pohlaví), jednak základní fakta o školách, v nichž se příběhy odehrávají (velikost školy a lokalita). Kromě toho jsme u žáků zjišťovali prospěch a oblíbené a neoblíbené předměty, a to z důvodu validizace čtení jejich narativů. Domnívali jsme se, že texty budou mít hodnotící složku a že v hodnocení školy či učitele může hrát roli školní úspěšnost žáka a jeho afektivní vztah k různým předmětům a jejich učitelům. U učitelů jsme zjišťovali délku praxe coby ukazatel zkušeností s profesí a typ aprobace. Rovněž záznamové archy byly přepsány na PC a připojeny k příslušným narativům.

#### 4.4.4 Vzorek

Vzorek tvoří 137 žákovských a 41 učitelských textů.<sup>45</sup> Primárně nám šlo o to porozumět **humoru žákovskému**, proto také žákovská vyprávění tvoří větší část datového materiálu, pro dosažení komplexnější perspektivy jsme se však zajímali rovněž o to, jak humorné události ve škole vnímají učitelé, doplnili jsme proto datový soubor rovněž o doplňkový vzorek učitelských vyprávění. Tento vzorek má komparativní povahu, a je tudíž menší.

Celý soubor 137, respektive 41 narativů je již očištěn od textů, které neodpovídaly parametrům vyprávění, to znamená, že neobsahovaly souvislou a uzavřenou dějovou linku (útvary typu úvaha, esej, popis). Vedle toho jsme vyřazovali vyprávění, která nevykazovala rysy příběhů z první ruky – respondenti převypravovali příběhy svých kamarádů, rodičů či kolegů, které pouze vyslechli, ale sami se jich neúčastnili. Celkem jsme ze souboru museli z těchto důvodů vyloučit 13 textů od žáků a 5 textů od učitelů.

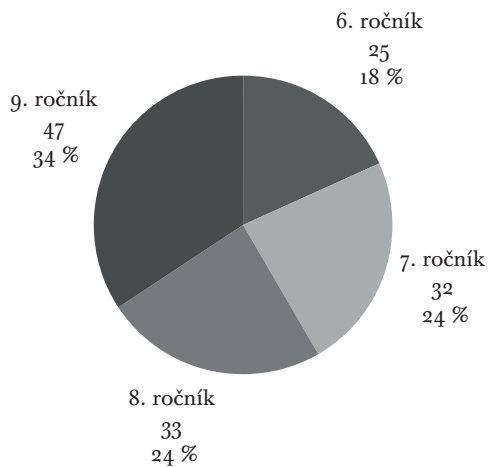
Průměrná délka narativu získaného od žáků činila 252 slov; nejdelší vyprávění mělo 750 slov, nejkratší 55. Učitelské narativy byly delší – průměr činil 395 slov, nejdelší vyprávění čítalo 919 slov, nejkratší 68 slov.

Každému z narativů v našem souboru jsme přidělili číslo. Žákovské texty mají číslování 1–137, k učitelským textům přidáváme před číslo písmeno U, jsou tedy číslovány U1–U41. Tyto číselné údaje, které slouží k identifikaci jednotlivých narativů, připojujeme k citacím narativů v této knize.

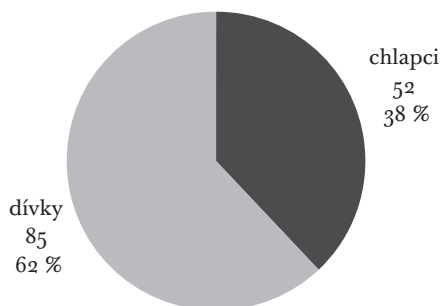
Žáci, kteří vytvořili analyzovaná vyprávění, navštěvovali v době sběru dat 2. stupeň základní školy. V grafech 1 a 2 uvádíme procentuální údaje o zastoupení žáků jednotlivých ročníků ve vzorku a také rozložení podle pohlaví. Z hlediska pohlaví je vzorek bohužel nevyvážený, výrazně nadreprezentovány jsou dívky. To lze vysvětlit způsobem sběru dat, kdy studenti vyhledávali žáky, kteří budou na výzkumu dobrovolně participovat tím, že sepíšou vlastní vyprávění. Dívky byly ochotnější takovému požadavku vyjít vstříc. Patrně ze stejných důvodů jsou ve vzorku více zastoupení žáci

45 Každý z textů má jiného autora, to znamená, že texty, s nimiž pracujeme, sepsalo 137 žáků a 41 učitelů.

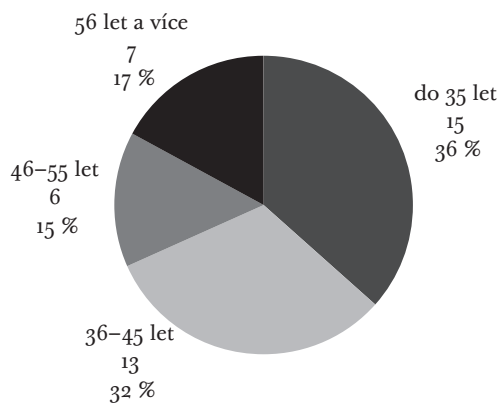
Graf č. 1: Vzorek žákovských textů podle ročníků (n = 137)



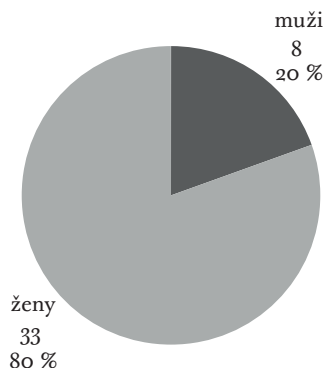
Graf č. 2: Vzorek žákovských textů podle pohlaví (n = 137)



Graf č. 3: Vzorek učitelských textů podle věku respondentů (n = 41)



Graf č. 4: Vzorek učitelských textů podle pohlaví (n = 41)



vyšších ročníků, pro které je vytvoření souvislého písemného textu jednodušším zadáním než pro jejich mladší spolužáky.

Učitelé, kteří jsou autory zkoumaných narativů, vyučovali v době sběru dat na 2. stupni základní školy. Dostali podobné zadání jako žáci, to znamená zapsat libovolnou humornou příhodu, kterou zažili ve škole během své učitelské kariéry. Rozdíl byl v tom, že učitelé byli přímo instruováni, že má jít o zážitek, ve kterém figurují žáci.<sup>46</sup> Nezajímali jsme se tedy o tzv. humor sborovny, a to z toho důvodu, že náš výzkum byl primárně zaměřen na žákovský humor a učitelský vzorek jsme zahrnuli pro dosažení komplexnějšího pohledu na tento fenomén.

V grafech 3 a 4 uvádíme rozložení respondentů-učitelů podle věku a podle pohlaví. Ve vzorku je převaha žen, což ovšem odpovídá reálné situaci ve školách. Poněkud vychýlený je vzorek z hlediska věkové struktury, neboť v něm převažují učitelé mladšího a středního věku.

#### **4.4.5 Analytický postup: tematická a strukturní analýza**

Postupy, které jsme použili, spadají do rámce tematické i strukturní analýzy. Nejprve jsme se soustředili na identifikaci a interpretaci témat obsažených ve zkoumaných narativech, následně jsme aplikovali některé nástroje směřující k popisu formální struktury vyprávění, především Labovův (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) popis hloubkové struktury narativu, použili jsme také Attardův koncept opozičních skriptů (1994) a některé další teoretické koncepty. Analýza tedy probíhala ve dvou fázích, z nichž první byla tematická, druhá strukturní.

Nejprve popíšeme proces **tematické analýzy**. S narativy od žáků a narativy od učitelů jsme pracovali jako se dvěma samostatnými korpusy.

<sup>46</sup> Oproti tomu žáci nedostali instrukci, že ve vyprávění mají vystupovat učitelé.



Narativy od žáků jsme nejprve rozdělili do tří skupin podle toho, co je objektem humoru. První skupinu tvořila vyprávění, v nichž je objektem humoru učitel, druhou skupinu vyprávění, v nichž jsou objektem žáci (jeden nebo více), a třetí skupinu vyprávění, ve kterých se referuje o událostech odehrávajících se v mimořádném kontextu svátků či výjezdů ze školy, v nichž jsou objektem humoru jak učitelé, tak žáci.

Každou z takto vytvořených skupin textů jsme dále vnitřně členili znovu s ohledem na to, CO je objektem humoru. Například texty o učitelích jsme rozčlenili do tří podskupin: 1) komický učitel (zdrojem humoru je nezáměrná či neuvědomovaná akce učitele); 2) napálený učitel (zdrojem humoru je záměrná akce žáků, která vede k zesměšnění učitele); 3) vtipný učitel (zdrojem humoru je záměrná akce učitele). Uvnitř jednotlivých podskupin textů jsme potom induktivně vytvářeli kódy charakterizující různé motivy, které se objevovaly napříč jednotlivými narativy. V podskupině komický učitel jsme takto například identifikovali následující opakující se motivy: chyba učitele, nekompetentnost učitele, nepořádné či ušpiněné oblečení učitele, přičítání subverzivních významů výroků učitele. Po identifikaci klíčových témat a motivů jsme přistoupili k jejich interpretaci, to znamená, že jsme se vedle toho, CO se aktérům narativů jeví jako humorné, snažili vyložit rovněž, PROČ se jim to tak jeví.

Podobně jsme postupovali u dalších skupin a podskupin textů a následně jsme celou proceduru zopakovali s korpusem textů učitelských. Po celou dobu jsme dodržovali zásadu práce s narativem jako celkem – do skupin a podskupin byly tříděny celé narativy, nikoli jen jejich části. Následně při kódování nebyl narativ rozčleněn na jednotky, jimž by odpovídaly různé kódy. Kódy, které jsme k narativům připojovali, měly za cíl reprezentovat celý narativ. Samozřejmě se stávalo, že v rámci jednoho narativu bylo identifikováno více témat, tudíž k němu bylo připojeno více kódů.

Třídění narativů do skupin a podskupin tvoří páteř kapitol 5–8, které prezentují výsledky tematické analýzy. Názvy kapitol se kryjí s jednotlivými skupinami, názvy podkapitol s podskupinami narativů.

Po analýze tematické jsme přistoupili k **analýze strukturní**. Základním nástrojem se stal koncept invariantní hloubkové struktury osobních narativů, formulovaný Labovem (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972). Tento koncept předpokládá, že bez ohledu na povrchové rozdíly zachovávají různá vyprávění tutéž hloubkovou strukturu, která sestává z následujících částí:

1. Abstrakt: sumarizuje či předjímá celý příběh; obvykle jde o jednu či dvě věty na začátku vyprávění.
2. Orientace: informuje o místě, čase, jednajících aktérech a jejich aktivitách, o předcházejícím ději.
3. Zápletka: popis dění, které se nějakým způsobem zkomplikuje, a tato komplikace tvoří klimax celého příběhu.

4. Výsledek: řešení, rozuzlení zápletky včetně následků.
5. Evaluace: emocionální doprovod, vyjádření pozitivních či negativních pocitů vypravěče ve vztahu k zápletce a výsledku.
6. Koda: uzavření příběhu, přemostění mezi minulostí, kdy se děj odehrál, a současností, kdy je příběh vyprávěn.

Kompletní vyprávění sestává podle Labova ze všech šesti výše uvedených elementů, avšak každé vyprávění nemusí být nutně kompletní. Jednotlivé části mohou variovat co do svého rozmístění v textu.

Toto členění se stalo východiskem pro strukturní analýzu. V každém příběhu jsme identifikovali tři elementy: orientaci, zápletku a výsledek. Následně jsme pro každý z těchto tří elementů použili další analytický instrument.

V případě „orientace“ se jednalo o Zivovu (2010) typologii tří instancí přítomných v každém humorném incidentu: tvůrce, objekt a publikum. Tato typologie nám umožnila popsat různé konfigurace aktérů ve vyprávění, které jsou součástí orientace.

V případě „zápletky“ se jednalo o koncept opozice skriptů Attarda a Raskina (1991). Na základě realizované tematické analýzy (viz výše) jsme byli s to rozpoznat různé motivy v zápletkách, u nichž jsme určili princip, tzn. zdroj inkongruity, která je nezbytným předpokladem pro vznik humoru. Nato jsme u každého z identifikovaných principů stanovili skripty, které se dostávají do vzájemné opozice, čímž dochází k humornému efektu.

V případě „výsledku“ jsme použili typologii funkcí humoru Hayové (2000), jež uvádí, že humor může sloužit k: a) budování solidarity ve skupině; b) vyjednávání o moci; c) saturaci individuálních potřeb. Tyto funkce jsme ztotožnili s výsledkem v labovovském pojetí. Náš datový materiál nám to umožnil, neboť příběhy typicky obsahovaly pasáže explicitně deklarující, že vlivem dané příhody došlo k nějaké změně. Jednotlivé funkce podle Hayové (2000) byly dále rozčleněny na dílčí podtypy, a to na základě předchozího studia odborné literatury o humoru. Do výčtu byly zahrnuty jen ty dílčí typy, které bylo možné bezpečně identifikovat v našem datovém materiálu, neboť o nich vypravěči nějakým způsobem referovali.<sup>47</sup>

Ve všech případech došlo k vytvoření dílčích typologií: konfigurace aktérů, motivů v zápletkách, jejich motivů a opozičních skriptů a konečně funkcí humoru. Každý dílčí element v jednotlivých typologiích jsme vždy doložili ukázkou z našich dat.

Následně jsme si dovolili jistou kvantifikaci, kdy jsme u všech typologií spočítali četnost textů, které odpovídají tomu kterému typu. Tím pádem jsme s to například určit, v jakých konfiguracích se humor nejčastěji odehrává či o jakých efektech humoru respondenti referují nejčastěji. Četnosti jsme počítali pro celý soubor textů, ale také separátně pro žákovské

---

47 Například jsme z našeho výčtu vyloučili „odreagování úzkosti“, neboť jde patrně o neuvědomovanou funkci, o níž se vypravěči ve svých narativech explicitně nezmiňují.

a učitelské texty, takže jsme schopni porovnat tyto dva korpusy mezi sebou.

Finálním výstupem strukturní analýzy se stala tzv. topografie školního humoru, která ukazuje jednotlivé dílčí typy humoru tříděné podle různých kritérií a uspořádává je podle vzájemné blízkosti na pozitivní/negativní humor (viz kapitola 1.5).

#### **4.4.6 Způsob prezentace výsledků**

Výsledky analýzy přinášíme v následujících kapitolách. Kapitoly 5–8 vzešly z tematické analýzy zkoumaných narativů. První tři jsou věnovány rozboru a interpretaci žákovských textů, čtvrtá textům učitelským. V těchto kapitolách hojně prezentujeme původní datový materiál, a to formou tzv. ukázek odlišených od ostatního textu kurzívou. Jako ukázkou používáme někdy kompletní narativ, většinou však jen jeho část, která je relevantní pro interpretaci. Ukázky jsou v zestupně číslovány napříč všemi kapitolami tematické analýzy.

Kapitola 9 je založena na výsledcích analýzy strukturní. Pro doložení jednotlivých kategorií se zde odkazuje na ukázky prezentované v předchozích kapitolách, aniž by byly tyto fragmenty znovu citovány. Lze je dohledat podle čísel.

Celá kniha je zakončena diskusí, v níž se pokoušíme naše nálezy začlenit do širšího kontextu uvažování o instituci školy a její kultuře.

#### **4.5 Shrnutí**

V této kapitole jsme prezentovali metodologická východiska našeho výzkumného šetření. Uvedli jsme, že postupujeme metodou narativní analýzy, přičemž narativem rozumíme text zahrnující příběh a diskurz, v němž jsou různé události spojeny na principu sekvencí a konsekvencí. Vyprávění chápeme jako způsob, jímž lidé dodávají význam žité zkušenosti, analýza vyprávění nám tedy umožňuje přístup k subjektivní percepci reality prožívané našimi respondenty.

V rámci širokého pole narativní analýzy využíváme jednak metod tematické analýzy, která se soustřeďuje na obsah narativů, jednak metod strukturní analýzy, jež rozkrývá způsob organizace narativů.

Pracujeme se souborem 137 písemných vyprávění žáků druhého stupně základních škol a doplňkovým souborem 41 vyprávění učitelů základních škol. Výsledky analýzy těchto textů prezentujeme v následujících kapitolách.