

LGBT+ studující a témata ve školách

Výzkumná zpráva z projektu OUT

Financováno z programu Evropské unie Práva, rovnost a občanství (2014-2020)



Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
2022

Výzkumná zpráva z nezávislého výzkumu realizovaného v rámci projektu
Outstanding actions for LGBTI — OUT

Financováno z programu Evropské unie Práva, rovnost a občanství (2014-2020)
číslo projektu 881931 — OUT — REC-AG-2019

Autorský tým:

Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

PhDr. Kateřina Machovcová, Ph.D.

Na realizaci výzkumu se podíleli:

Bc. Tereza Marková

Bc. Nikola Hanušová

Bc. Michaela Škrábová

Bc. Veronika Vlková

Bc. Dominik Pollách

Poděkování patří všem, kteří se výzkumu zúčastnili a podělili se o své zkušenosti a postoje.

Obsah

1. ÚVOD	4
2. METODOLOGIE VÝZKUMU	5
2.1 Metodologie kvalitativní studie.....	6
2.2 Metodologie kvantitativní studie.....	8
3. VÝSLEDKY	10
3.1 Výsledky kvalitativní studie	10
3.2 Výsledky kvantitativní studie.....	32
4. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	41
5. POUŽITÉ ZDROJE	45

1. ÚVOD

V letech 2021-2022 probíhal výzkum v rámci projektu *Outstanding actions for LGBTI — OUT*. Projekt byl podpořený v programu Horizon 2020 – Právo, rovnost a občanství (číslo projektu 881931 — OUT — REC-AG-2019). Projekt zahrnoval několik modulů, včetně nezávislého výzkumu, který realizovala katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Výsledky tohoto výzkumu jsou stručně představeny v této výzkumné zprávě.

Celkovým cílem projektu OUT bylo podpořit efektivnější zahrnutí témat souvisejících s genderem a sexualitou do školního vzdělávání tak, aby to mělo pozitivní dopad na well-being a postavení studujících, kteří se identifikují jako LGBT+ nebo to zvažují.

Zkratka LGBT+ označuje lesby, gaye, bisexuální a transgender osoby a obecněji všechny osoby, jejichž sexualita není heterosexuální, nebo jejichž genderová identita není založena na tradiční dichotomii ženství a mužství.

Dosavadní poznatky v dané oblasti jednoznačně ukazují, že pokud se žáci a žákyně necítí ve třídě bezpečně a nejsou dostatečně přijímaní, **snižuje se efektivita jejich kognitivního učení, klesá jejich psychická pohoda a motivace ke studiu** (Wortha & Azavedo et al., 2019; Harlé, Shenoy & Paulus, 2013; Schwabe & Wolf, 2010). Studie **minoritního stresu** bohužel ukazují, že LGBT+ lidé vykazují více psychických potíží než heterosexuální lidé, a to již v období dospívání. Lucassen a kolektiv (2017) zjistili, že LGBT+ dospívající vykazují 3x **vyšší prevalenci depresivních symptomů** než heterosexuální dospívající. Metaanalýza Tommey a Russella (2016) navíc potvrdila, že LGBT+ mladí lidé jsou během základní a střední školy oproti jejich heterosexuálním vrstevníkům častěji **viktimizováni**. Proto je důležité věnovat pozornost tomu, jaké je postavení LGBT+ studujících ve školách.

Zabývat se také touto skupinou studujících odpovídá celkovému **nastavení inkluzivního vzdělávání**. Škola by měla dávat prostor k rozvíjení osobního potenciálu všech studujících, včetně těch, kteří mají menšinovou genderovou identitu a sexuální orientaci. Podmínkou toho je, aby školy vytvářely dostatečně otevřený a bezpečný prostor, ve kterém se mladí lidé s náročným dospíváním a/nebo z minorit budou cítit akceptovaní a podporovaní.

Zde prezentovaný výzkum měl za cíl zjistit, jaká je aktuální situace na školách, identifikovat vnímané slabiny a překážky a dále zmapovat potřeby různých aktérských skupin. Ve výzkumu byly zjišťovány odlišné perspektivy (ať již tematické, nebo aktérské). Na základě jejich porovnání je následně možné navrhnout taková doporučení, která mohou být v rámci vzdělávacího systému i konkrétních škol skutečně realizovatelná, a která přispějí k celkovému rozvoji kvality českého školství.

2. METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum zahrnoval dvě studie využívající rozdílnou metodologii. První částí byla kvalitativní studie, která se skládala ze série fokusních skupin a ze série individuálních rozhovorů.

Druhou částí výzkumu bylo kvantitativní dotazníkové šetření pro vyučující.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké je postavení LGBT+ studujících na českých školách a jak jsou LGBT+ témata zahrnuta do výuky. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: **Jak současné střední a základní školy reagují na LGBT+ studující a LGBT+ témata?** Naplňování tohoto cíle probíhalo ve třech krocích:

1. rozbor dosavadního poznání z českých a zahraničních výzkumů
2. kvalitativní studie zaměřená na osobní zkušenosti různých aktérských skupin, tj. studujících, vyučujících a školních poradenských pracovišť

3. kvantitativní dotazníkové šetření zaměřené na zjištění postojů a zkušeností vyučujících

Kvalitativní metodologie využívá dotazování menšího počtu osob, které jsou v individualizovaném formátu žádány o popis svých zkušeností a pocitů. Kvalitativní studie sice nedovolují zobecnění výsledků na celou populaci, ale umožňují hlubší porozumění jedinečnému osobnímu pohledu konkrétních osob.

Kvantitativní metodologie pracuje s větším množstvím dat, které lze statisticky zpracovat za účelem zjištění míry prevalence určitých jevů a jejich souvislostí. Předností kvantitativní metodologie je ověření síly výskytu určitých jevů a významnosti jejich vztahů. Ovšem hlubší mechanismy, zvláště tam, kde zkušenost není aktéry/aktérkami dostatečně reflektována, je problematické odkrýt.

2.1 Metodologie kvalitativní studie

V kvalitativní studii byla pozornost soustředěna na dva aspekty osobních zkušeností:

a) postavení LGBT+ studujících ve školách a v třídních kolektivech, b) přítomnost LGBT+ témat ve výuce a školním prostoru. U těchto dvou aspektů jsme pak zjišťovali, co oslovené osoby v rámci svých pozic zažívají, co vnímají jako standardní (tj. funguje to ve většině škol) a co je podle nich ideální (tj. mělo by fungovat). Východiskem studie byla pozitivní psychologie. V její tradici jsme se zaměřovali zejména na facilitující a protektivní faktory, spíše než na to, co aktéři/rky vnímají jako selhání či kritiku. Současně studie využívala princip důvěry – k jedinečným zkušenostem každé osoby jsme přistupovali s důvěrou, že aktéři/rky popisují své autentické dojmy a že jejich sdělením nesledující žádné vedlejší cíle.

Kvalitativní studie využívala **metodu fokusních skupin a metodu individuálních rozhovorů**.

V obou případech byla při sběru dat následována orientační struktura rozhovoru, která byla připravena na základě předchozí rešerše dosavadních českých i zahraničních výzkumů. Při sběru jsme vždy usilovali o příjemnou, otevřenou atmosféru a vyzdvihovali jsme participativní charakter výzkumu.

Protože sběr dat probíhal během pandemie Covid-19, bylo nutné řídit se platnými protiepidemiologickými opatřeními. Kvůli nim musely být všechny fokusní skupiny a rovněž většina individuálních rozhovorů realizovány online. Aby online forma nesnížila angažovanost participujících osob, probíhaly fokusní skupiny v menším počtu tak, aby každý měl dostatek prostoru se vyjádřit. Online forma přinesla i výhodu v tom, že umožnila krajově pestré složení výzkumného souboru – až ze 2/3 se účastnily mimopražské osoby.

Fokusní skupina představuje polostrukturovaný skupinový rozhovor, v kterém se aktivně využívá dynamika v rámci skupiny. Pro rozhovor byla předem připravena struktura témat (otázek), která byla volně sledována tak, aby nenarušila plynulost a autenticitu rozhovoru.

Fokusní skupina musí mít přiměřenou velikost, aby nabízela dostatečnou pestrost pohledů a zároveň dostatečný prostor pro vyjádření názoru. V realizované studii byly fokusní skupiny vždy 3-8 členné a trvaly 90-120 minut. Tyto parametry spolu s citlivým a povzbuzujícím vedením zaručovaly, že všechny variabilní zkušenosti byly zohledněny. V provedené studii byly realizovány vždy dvě fokusní skupiny s následujícími aktéry/kami:

- studující středních škol
- LGBT+ studující středních škol
- vyučující středních a základních škol
- LGBT+ vyučující středních a základních škol
- školní psychologové/žky středních a základních škol
- studující pedagogických fakult (budoucí vyučující)

Individuální rozhovory byly vedeny rovněž jako polostrukturované – tedy volně podle připravené osnovy témat, která vycházela z rozboru dosavadních odborných zdrojů. Fokusní skupiny byly doplněny individuálními rozhovory s LGBT+ studujícími (10 osob) a LGBT+ vyučujícími (10 osob). Individuální rozhovor nabízí větší soukromí i širší rozsah, díky kterému dovoluje jít do větší hloubky.

Pro analýzu skupinových i individuálních rozhovorů bylo použito otevřené kódování a následně tematická analýza. Prostřednictvím tematické analýzy bylo identifikováno osm hlavních témat, které jsou v kondenzované podobě představeny v kapitole 3.1.

2.2 Metodologie kvantitativní studie

Kvantitativní šetření navazovalo na výsledky fokusních skupin a individuálních rozhovorů. Jeho cílem bylo zjistit, jaký je podíl vyučujících, kteří mají určité typy vnímání a přístupu k postavení LGBT+ studujících ve školách a kteří se určitým způsobem e staví k zařazování témat souvisejících s genderovou identitou a sexuální orientací do výuky.

Dotazník byl formulován na základě stěžejních výsledků předcházejících českých i zahraničních studií a současně hlavních závěrů kvalitativní části výzkumu. Celkem dotazník obsahoval 30 jednotlivých či složených položek, které byly rozděleny do následujících pěti částí:

- a) Údaje o učiteli/učitelce a škole
- b) Reflexe situace týkající se LGBT+ studujících a témat na konkrétní škole (např. odhad množství LGBT+ studujících, existence, frekvence určitých typů chování, existence školních dokumentů tematizujících genderovou identitu a sexuální orientaci atd.)
- c) Učitelské postoje k zahrnutí LGBT+ témat do výuky a k využívání různých postupů podpory LGBT+ studujících
- d) Posuzování tří konkrétních situací a jejich možného vývoje
- e) Postoje k ne-heterosexuality měřené prostřednictvím škála homonegativity

Vyplnění dotazníku trvalo přibližně 25-30 minut. Dotazník byl připraven v online aplikaci Survey Monkey. Sběr dat probíhal v lednu a únoru 2022. Prosba o vyplnění dotazníku byla rozeslána prostřednictvím sociálních platforem do učitelských skupin. Vyučující byli požádáni o šíření výzvy metodou sněhové koule. Celkem se šetření zúčastnilo 904 osob. Z toho 602 vyučujících dostatečně kompletně vyplnilo hlavní část dotazníku (tj. bloky 1 až 4 ve výše uvedeném seznamu). Zhruba polovinu souboru tvořili vyučující působící na středních školách, druhou polovinou byli vyučující ze základních škol, především z 2. stupně.

Tabulka 1. Složení výzkumného souboru z hlediska stupně a typu školy

Typ školy	Podíl zúčastněných
ZŠ	50,4 %
Gymnázium	20,7 %
SOŠ	17,9 %
SOU, OU	6,9 %
jiné	4,1 %

Data byla zpracována statistickými postupy v aplikaci SPSS. Sledovány byly frekvence různých odpovědí a dále jejich vzájemné vazby. Výzkumná zpráva prezentuje (vzhledem k omezenému rozsahu) jen hlavní zjištění.

3. VÝSLEDKY

3.1 Výsledky kvalitativní studie

Z analýzy kvalitativních dat vyplynulo osm základních témat, které jsou prezentovány ve dvou hlavních kapitolách. Předem je nutné zdůraznit, že rozdělení kapitol má pouze orientační charakter – jeho cílem je přehledná prezentace výsledků. Témata představená v jednotlivých kapitolách nejsou disparátní, nýbrž se napříč kapitolami prolínají a vzájemně posilují. Pro přehlednost a úspornost představujeme u každého tématu pouze stěžejní zjištění a doprovázíme je nejprůběhavějšími citacemi.

3.1.1. Heteronormativita jako základní rámec ve vztahu k školnímu vzdělávání

Rozhovory ukázaly, že zúčastnění převážně považují heteronormativitu za základní a nezpochybnovaný rámec školního vzdělávání a fungování škol obecně. Jedná se o latentní princip, který je brán jako taková samozřejmost, že ani není tematizován. V pozadí všech pedagogických vztahů a aktivit stojí skutečnost, že studující i vyučující jsou ženami a muži a bazálně se vztahují k ostatním na principu **polarizovaných a esencialisticky ukotvených genderových očekávání**, včetně představy heterosexuálních vztahů.

Heteronormativita je označení pro dominanci heterosexuality nad jinými sexualitami. Heterosexualita vystupuje jako norma, vůči níž jsou jiné, minoritní formy sexuality odvozovány a porovnávány. V rámci heteronormativního myšlení je heterosexuality jediná správná, resp. normální forma vztahů. Heteronormativita je založena na genderové dichotomii, tedy předpokládá pouze existenci žen a mužů a úzké podoby ženství a mužství. V návaznosti na to pak předpokládá, že funkční vztah může vzniknout výhradně mezi ženou a mužem.

Heteronormativita se projevuje ve všech rovinách školního života – v organizaci školního prostoru (toalet, šaten, učeben), v grafické úpravě a výzdobě školy, v očekáváních od druhých a sebe prezentaci dívek a chlapců, v dominantně navazovaných vztazích, v obsahu učiva, v užívání genderově stereotypního a necitlivého jazyka atd.

Studentka SŠ: „Náš matikář... On nějak počítá matiku a pak tam prostě na radom hodí nějakou sexistickou nebo homofobní poznámku.“

Profesní ne-jistota

Protože LGBT+ témata nejsou standardně ve školním prostředí zahrnuta, chybí k nim dostatečná konceptualizace a působí spíše kontroverzně. V důsledku toho pak vyučujícím chybí „pevná půda pod nohama“. Nemohou-li se opřít o jasné a resortními autoritami zastřešené doporučení, jak tématům rozumět a jak k nim přistupovat, může to vyvolávat **profesní nejistotu**, která se nakonec projevuje i v pedagogických vztazích s LGBT+ studujícími.

LGBT+ SŠ student: „...co se týče třeba i učitelů, tak si myslím, že oni na to nejsou zvyklí a nejsou třeba zvyklí, že o těch žácích vědí právě tuhleto informaci, že někdo má jinou sexuální orientaci. Takže si myslím, že u některých učitelů se třeba ani jako, že je pro těžší, že neví, jak toho žáka uchopit, jak s ním pracovat jo.“

Všechny aktérské skupiny sice zdůrazňovaly, že v současnosti je informací k tématu dostatek a je možné si je vyhledat, nicméně základní povědomí je spíše slabší a k jeho prohlubování dochází až tehdy, když to určitá situace vyžaduje. Informace jsou přitom velmi pestré a zdroje jsou často nepřehledné a cizojazyčné, což může dojem určité nejistoty a ne-orientace posilovat. Tyto skutečnosti nepřímo poukazují i na výše zmíněnou specifičnost tématu – informace o genderu a sexualitě nejsou standard, který každý zná, ale něco, co si aktivní vyučující dohledají **podle situační potřeby**.

Mezi studujícími je povědomí o tématu naopak poměrně rozšířené, ačkoliv i tam může rozmanitost zdrojů vyvolávat určité pochybnosti a nedorozumění. V prostředí školy nicméně samozřejmost, se kterou k tématu přistupuje podstatná část studujících, a naopak silná nesamozřejmost prožívaná vyučujícími vyvolává potíže. Jak ze strany vyučujících, tak ze strany studujících je vnímáno, že **dochází k určitému míjení**, což posiluje u vyučujících pocit profesní nejistoty.

Specificky je zmiňováno **téma transgender**, v kterém vyučující registrují prudký vývoj jak v nárůstu počtu transgender studujících, tak ve studentském porozumění tomu, proč

je odmítána genderová dichotomie muži-ženy. Vyučující se cítí tématem zaskočení a je pro ně nesrozumitelné, byť by rádi byli pro studující oporou. Ještě více než v ostatních tématech souvisejících s minoritní sexualitou tedy prožívají nejistotu, jak k tématu přistoupit, a vyjadřují **potřebu vědět „jak to má být“**, jaký je závazný postoj, který má škola dodržovat (co může – nemůže definovat sama atp.). Nedostávají však ze strany MŠMT a zřizovatelů odpovědi. Vyhledávají si tedy doporučení na internetu.

Od některých vyučujících zaznívá výhrada, že problém řady zdrojů je, že „straní“ LGBT+. Oni však hledají doporučení, jak pracovat s kolektivem, který je pestrý a kde stranit jedné skupině studujících nelze. Navíc k tématu přistupují z výše popsaných heteronormativních pozic, které jsou často nereflektované. Považují heterosexuální vztahy za nadřazené (rodina, reprodukce) a očekávají, že takto hierarchicky budou prezentovány i dostupné zdroje. Cítí proto určitou frustraci, když zdroje prezentují téma jen z jednoho úhlu. Mnoho vyučujících pak na sebe berou roli těch, kdo dbají na **dodržování heteronormativního řádu**, který sice připouští odchylky, ale relativně pevně jim vymezuje místo mimo normu. To se projevuje mimo jiné i tím, že hovoří o LGBT+ osobách jako o „oněch“, „těch venku“ (podrobněji o polarizaci my versus oni níže). Proti tomu stojí někteří vyučující, kteří **pojmenovávají problém předsudků vůči LGBT+ komunitě**. Jejich pojetí normality se pohybuje v širším spektru a otázku toho, co je „správně“, pak nepotřebují tolik řešit.

Nejistotu může vzbuzovat i jistá absence „esence“. Jde o otázku, zda lidé hlásící se k LGBT+ identitám vyjadřují svoje skutečné pocity, nebo jde spíše o pózu. Pro některé vyučující je tato otázka velmi klíčová a snaží se udělat nějakým způsobem jasno mezi tím, kdo je LGBT+ „doopravdy“ a u koho se jedná jen o dočasné experimentování následované návratem k heteronormativitě. Těm, které vnímají jako „**skutečné LGBT+**“, jsou pak ochotni poskytovat podporu, ovšem ty „**módní LGBT+**“ studující spíše odsuzují. Rozlišovat mezi autenticitou a módou je problematické, neboť experimentování pod vlivem trendů je v dospívání přirozené a účelné. Navíc, od základů je tento způsob uvažování rizikový kvůli znevýhodňování některých skupin studujících, které vyučující označí za „módní“ a následně je vnímá kriticky. Zároveň to pomáhá upevňovat heteronormativitu, a to neustálým poukazováním na možný návrat k normě.

Vyučující SŠ: „Společnost je daleko otevřenější, studenti se již nebojí deklarovat příslušnost k homosexualitě jako takové, cítím tu daleko větší posun, za posledních 5 let určitě. Až bych řekla, že studentů je až velké množství. Když se bavíme ve škole, tak máme pocit, že to je až moderní záležitost inklinovat k nějaké skupině. Nevíme, jestli je to opravdu tak, že to mají všichni takhle nastavené.“

V heteronormativě školního prostředí vystupují minoritní genderové a sexuální identity jako více či méně akceptované výjimky. Reakce vůči nim jsou obvykle neutrální (podrobněji níže), avšak při platnosti základního nastavení, že jde o překročení normy, což samo o sobě omezuje možnost aktivní podpory těchto studujících – škola plní normativní společenskou funkci. Jinými slovy, **heteronormativita vede k tomu, že osoby s menšinovou sexuální a genderovou identitou ve škole “nejsou normální”** (s negativní konotací, kterou taková formulace nese).

Odlíšnou perspektivu pak prezentují vyučující, kteří se sami identifikují jako LGBT+ nebo mají blízký vztah s někým z této skupiny. V jejich případě se objevuje širší pojetí normy – sexualita je vnímaná jako spektrum, rodina jako různorodá konstelace osob, gender jako sociální konstrukt atd. Tito vyučující téma prožívají v rovině osobní a v rovině profesní. Při jejich propojení se hlásí k tomu, že mohou vystupovat jako určitý rolový model pro studující (nejen LGBT+ studující):

LGBT+ vyučující SŠ: „Když jsem na naší škole řešila, zda to říct nebo neříct, řešit nebo neřešit, tak jsem si říkala, že je dobré, když je tenhle učitel jako vzor, může ukázat, že to prostředí je bezpečné a je v pohodě o tom mluvit.“

Kromě osobních zkušeností vyučujících pak v porozumění heteronormativě hrají roli také další charakteristiky, zejména stupeň školy (základní vs. střední) a typ minoritní identity (homosexuální versus transgender osoby).

Vývojová perspektiva – ZŠ versus SŠ

Podle zúčastněných vyučujících je u současných mladých lidí patrný trend ranějšího zájmu o témata týkající se sexuality. Zejména vyučující na ZŠ si všímají, že témata zajímají děti

v ranějším věku než dříve, a mají z této změny obavy. Z realizovaných fokusních skupin vyplynulo, že vyučující na ZŠ (oproti SŠ vyučujícím) se více přiklání k tomu, aby **škola stanovovala a udržovala normu** a teprve následně řešila, jak kdo může být tolerován, jak to konkrétně bude vypadat, jaký to bude mít dopad na soužití ve škole. Nepovažují za vhodné nabourat základní přesvědčení o normativitě, přičemž typicky je zmiňován o složení rodiny, resp. reprodukce v heterosexuálním páru.

Mezi vyučujícími SŠ je patrná větší otevřenost a ochota vnímat gender a sexualitu v širším pojetí a v alternativách. To samozřejmě souvisí s tím, že pracují se staršími žáky a žákyněmi, kteří přebírají větší díl zodpovědnosti sami za sebe, a to zejména v rovině vztahů, sexuality, identity. **Normotvorná role školy se tak s věkem studujících proměňuje** (klesá). Například diskuse s vyučujícími na ZŠ vůbec nepřinesla téma LGBT+ vyučujících, zatímco v diskusi s vyučujícími na SŠ téma bylo přítomno s tím, že studující o rodinném pozadí vyučujících vědí, je běžné, aby se například homosexuální partner vyučujícího objevil na školní akci atp.

Další rozdíl mezi ZŠ a SŠ je v roli **jednotného působení školy a rodiny**. Vyučující na ZŠ považují za nezbytné rušivé otázky genderu a sexuality diskutovat s rodiči žáků a žákyň. Nestandardní projevy studujících navrhují okamžitě řešit s jejich rodiči. Naopak diskuse s vyučujícími na SŠ a také s budoucími vyučujícími (studující učitelských oborů) roli rodičů staví do jiného světla tím, že uvažuje o bezpečí. Ačkoliv informování a spolupráce s rodiči je i pro SŠ vyučující důležitá, zároveň připouští, že v některých situacích by rodiče vynechali. Pokud dítě není rodiči přijímáno a podporováno, staví někteří SŠ vyučující na první místo bezpečí žáka/žákyně a od tohoto cíle by odvozovali své vlastní chování. Téma **bezpečí ve škole pro dítě, které není rodinou přijímáno**, se v diskusích s vyučujícími na ZŠ neobjevuje.

Vyučující SŠ: „*Jde o to, jestli škola chce jít naproti tomu, aby tam byla příjemná atmosféra, je třeba vidět za to dítě, některé situace mohou být způsobeny tím, že něco okolo nefunguje. Neměl by to být pro nás jen „kus“, musíme se dětem věnovat i jinak než jen plnit výchovné cíle. Je důležité toto téma otevírat, což v rodinách může být často komplikované.*“

Míra vyžadované intervence

Skupinové i individuální rozhovory identifikovaly zásadní **rozdíl ve vnímání studujících s minoritní sexuální orientací a transgender studujících**. Zatímco v případě LGB studujících (homosexuálních a bisexuálních) opakovaně zaznívá, že v současné době již tato skupina nemá žádná omezení a nevzbuzuje ani větší rozruch, v případě transgender studujících vzniká řada otázek ohledně jejich postavení a nejlepšího postupu práce s těmito studujícími. Důvodem je to, že přítomnost transgender studujících představuje nutnost adaptovat se na výraznou, viditelnou změnu, která navíc zasahuje do ustálených pravidel fungování – např. změna oslovení, potřeba jiného prostorového uspořádání (WC, šatny) nebo potřeba změny přístupu v souvislosti s obtížemi, které přináší hormonální terapie. To je některými zúčastněnými vyučujícími i studujícími vnímáno jako problematické – vyžaduje to reakci od ostatních, je nutné něco změnit.

To představuje zásadní rozdíl oproti LGB studujícím, neboť jejich specifičnost de facto nemá na ostatní vliv. Jejich jinakost je vnímána více jako **soukromá záležitost**, ovlivňující primárně je samotné (např. nikdo nezmiňoval, že by docházelo k nějakým nežádoucím návrhům atp., že by bylo nutné to ve škole řešit). Ovšem u transgender studujících je **zásah do spolužití** výraznější a je nezbytné zaujmout aktivní postoj.

Aktivní postoj naráží na dvě nejčastější překážky. Jednu představují vyhraněné názory konkrétních vyučujících, z nichž někteří **nesouhlasí s umožněním tranzice** obecně či u osob mladších 18 let. Zejména ze strany vyučujících ZŠ promlouvá obava z toho, že děti, ještě s relativně málo zkušenostmi, mohou udělat rozhodnutí, které je ovlivní (negativně) v dalším životě. Toto je pochopitelně zdůrazněno s ohledem na potenciálně nevratné změny. Zde více než jinde vyučujícím chybí dostatek informací a jasný rámec toho, jak k dětem v tranzici přistupovat.

Druhou překážkou aktivního postoje jsou **praktická omezení školního provozu**. Nejčastěji byly zmiňovány problémy související s toaletami a šatnami a dále s rozporem mezi používaným a oficiálním jménem, kterým se školní administrativa dostává „na tenký led“. Významnější se ale jeví omezení v pedagogických principech, konkrétně v principu inkluze a individualizace. Pokud škola obecně neuplatňuje individualizovaný přístup a klade důraz na to, že každý dělá totéž, jen problematicky pak může akceptovat individualizovaná opatření

pro transgender a nebinární studující, protože by tím celkově rozkolísala systém, na kterém stojí.

3.1.2. Rozporuplnost školní zkušenosti: mezi přijetím a odmítáním

V kvalitativní studii neparticipovali žádní studující, kteří by ve škole čelili systematické šikaně nebo silnějším fyzickým či psychickým útokům, případně vylučování a ignorování kvůli své minoritní genderové identitě nebo sexuální orientaci.

LGBT+ studentka SŠ: *„Vlastně mi přijde, že u nás, moje škola je to všeobecně pro neheterosexuální lidi velmi bezpečný prostředí. Všeobecně pro LGBT.“*

LGBT+ student SŠ: *„Chodím tam rád, cítím se tam absolutně bezpečně. Podle mě je to vlastně takový prostředí, kde se pomalu nedá nic vylepšit.“*

LGBT+ student SŠ: *„Já mám asi dobrý zkušenosti, plus mínus, přibližně. Moje třídní je super, je kolem toho jako hodně supportive. Dělá, co může. Dělá rozhodně víc, než jsem čekal.“*

Toto lze považovat za pozitivní výsledek naznačující **posun v postavení LGBT+ osob a témat v českých školách**. Postupné zlepšování si uvědomují i sami studující, byť srovnání nevychází z jejich vlastní zkušenosti, ale spíše z vyprávění pamětníků či literárních zdrojů. Také vyučující hodnotí otevřenost škol vůči LGBT+ studujícím i tématům jako postupně se zvyšující.

Skutečnost, že LGBT+ studující zahrnutí ve studii ve školách nejsou vystavení aktivnímu odmítání či ubližování, ale zároveň neznamená, že jejich situace je zcela pozitivní. Všichni totiž uváděli příklady alespoň dílčích negativních zkušeností kvůli své genderové identitě a sexuální orientaci a rovněž všichni znají blízké kamarády*ky, kteří útokům ve škole čelí. Navíc i ti, kteří mají zkušenosti neutrální či dokonce pozitivní, se musí vyrovnávat s výše popsanou heteronormativitou. V důsledku té musí před okolím či dokonce před sebou obhajovat svoji normalitu.

V období dospívání je pro mladé lidi důležité cítit se dostatečně hodnotní a nebyť **zpochybňování ve svém křehkém sebepřijetí okolím**. Pokud se setkávají s upozorňováním

na to, že jsou „mimo normu“, že „nejsou normální“, je to obvykle znejišťující až zraňující. Zvláště tehdy, když mladí lidé mají celkově slabší sebevědomí a současně se jim nedostává dostatečná sociální opora v jejich rodině a v kamarádských skupinách, může silný heteronormativní diskurs způsobit snížení jejich well-beingu.

Na druhou stranu ale v případě mladých lidí, kteří jsou silnými osobnostmi a mají dostatečnou sociální oporu ve svých bližších vztazích, může pro ně heteronormativita školy být **posilující zkušeností**. V různých situacích vnímají nerovné zacházení s LGBT+ osobami (buď přímo ve škole, nebo obecně ve společnosti) a ohrazují se proti němu. Cítí se být v právu, což jim dodává energii pro prezentaci vlastního názoru, pro který navíc hledají pádné argumenty, včetně informací z odborných zdrojů. Na základě toho se pak pouští do diskusí (až bojovných hádek) se spolužáky nebo dokonce vyučujícími. Jedná se o důležité zkušenosti pro vývoj jejich identity i pro rozvoj jejich občanských kompetencí.

Fokusních skupin se účastnila většina LGBT+ studujících, kteří hodnotili z dlouhodobého hlediska heteronormativitu jejich škol jako neutrální až pozitivní skutečnost, jež pomohla jejich **osobnostními rozvoji**. Zároveň však vzpomínali na určité dílčí situace, které pro ně byly velmi zraňující, a uvědomovali si, že bez silné rodinné či kamarádské opory by opakující se podobné situace nedokázali zvládat. Všichni rovněž měli kamarády*ky, kteří se kvůli své minoritní genderové identitě a sexuální orientaci cítili v heteronormativním nastavení školy natolik „nenormální“, že jim to **bránilo se identifikovat se svojí žákovskou/studentickou rolí** a oslabovalo to jejich školní nasazení, včetně pravidelné docházky.

Prezentované přímé a zejména zprostředkované zkušenosti tedy jasně ukazují **rizika LGBT+ identity v současných školách pro psychickou pohodu a školní výkonnost**, a to zejména v případech, kdy škola nenabízí bezpečný prostor a mladí LGBT+ lidé se cítí osamocení a bez širší sociální opory.

3.1.3. LGBT+ témata ve výuce

Z rozhovorů vyplývá, že témata související s genderovou identitou a sexuální orientací jsou ve školní výuce na středních školách a 2. stupni základních škol zastoupena jen sporadicky.

Jako nejčastější jsou zmiňovány **občanská výchova a základy společenských věd**, prostor však související témata dostávají i v rámci výuky **cizích jazyků nebo historie**. V nich jsou LGBT+ témata zmiňována v souvislosti s nezbytným učivem, zejména s tématy rodiny, partnerských vztahů, právních norem atd. Mezi jednotlivými školami existují velké rozdíly v tom, jak LGBT+ témata vstupují do výuky, a to jak z hlediska míry, tak obsahu. Klíčová je osobnost vyučujících a jejich otevřenost vůči těmto tématům.

LGBT+ studentka SŠ: „*Náš učitel ví, že to je jedna z věcí, které se teď hodně řeší a vstupují třeba i do politiky, do voleb. A tak to s námi probírá. Chce, abychom si na to udělali názor a on nám pomáhá se orientovat v informacích.*“

LGBT+ studentka SŠ: „*Měli jsme na škole jednu učitelku, zase jsme řešili na občance LGBT, protože se nám pořád mění učitelé na občanku. A ona nám řekla, že kdybychom měli nějaký problémy s coming outem nebo nějaký podobný problémy, co se týče LGBT, tak můžeme jít za ní. Že ona tomu rozumí.*“

Na základě kvalitativní studie rozlišujeme tři typy vyučujících z hlediska jejich postojů k výuce LGBT+ témat:

- ❖ **Vyučující otevření:** LGBT+ témata ve školách akceptují a považují za důležité, aby jim byl ve výuce věnován prostor.
- ❖ **Vyučující rezistentní:** LGBT+ témata nepovažují za podstatné, téma do školy podle nich nepatří a domnívají se, že škola by jim neměla dávat prostor.
- ❖ **Vyučující odmítající:** LGBT+ témata pokládají za škodlivá, ve škole jim odmítají věnovat prostor a zároveň působí aktivně proti tématu.

Otevření vyučujících ve výuce dávají LGBT+ tématům prostor, ale ani oni je **nepřinášejí aktivně, nezařazují je systematicky do výuky a nesledují cíle týkající se sebepoznání a identity** studujících. Za relativně standardní je považováno téma manželství a registrovaného partnerství, které vyučující společenskovedních předmětů pojednávají v právně-informativní rovině. Vyučující jiných předmětů na téma obvykle rezignují. Výjimku tvoří cizí jazyky, kde kontroverznost tématu může podpořit aktivní zapojení. Tak například jedna zúčastněná učitelka LGBT+ témata pravidelně zařazuje ve výuce jazyků pro rozproudění diskuse, ale nejde ji přitom primárně o zvýšení informovanosti v dané oblasti.

Vyučující tak vystupují spíše v **reaktivním modu**. To znamená, že čekají, zda témata přinesou sami studující. Pokud o ně projeví zájem, pak jsou otevření vyučující ochotni se jim věnovat a dát jim prostor.

Vyučující ZŠ: *„Já úplně souhlasím, jsem aprobovaný občankář, úplně souhlasím, že je potřeba na to dojít spontánně, musí tam být ten zájem žáků, protože jinak to úplně ztrácí smysl.“*

Jedním z uváděných důvodů nezařazování LGBT+ témat do výuky je **privátnost tématu**. Genderová identita a sexuální orientace jsou vyučujícími většinou považovány za osobní záležitosti. Nejsou tedy vnímána jako témata, u nichž se očekává znalost (je nezbytné ji dosáhnout, což by vyžadovalo nejprve téma zařadit do výuky), ale spíš jako nadstavba osobní roviny, která se objevuje ve vzdělávání, ale není vzděláním jako takovým (nebo jen v omezené míře). To nepřímo upevňuje postavení heteronormativity jako exkluzivního rámce organizace společnosti, a zároveň přesouvá zodpovědnost za tuto diskusi z vyučujících na studující – pokud dokážou téma otevřít, pak dostane prostor.

LGBT+ studentka SŠ: *„Většina vyučujících se snaží být dost nestranných a vlastně nepolitizovat žáky, protože toto berou jako politické téma. Takže myslím, že podle nich to vůbec nepatří do školy.“*

Ještě výrazněji do soukromé roviny staví toto téma rezistentní vyučující. Témata nadnesená studujícími spíše omezují a prostor jim dávají jen velmi malý (s poukazem právě na to, že se jedná o privátní téma, které mají lidé řešit ve svém soukromém životě). Odmítající učitelé a učitelky témata přinesená studujícími také nepodporují, a dokonce jim odmítají dát ve výuce prostor proto, že se podle nich jedná o téma nebezpečné, škodlivé.

LGBT+ studentka SŠ: *„Na základce jsme měli učitelku, která to brala jako provokaci, když jsme se zeptali na něco ohledně homosexuálů. Nás to zajímalo, ale ona se vždycky naštvála a říkala, že o tom se tedy s námi bavit nebude. Naštěstí jsme tam měli i jiné.“*

Studentka SŠ Kelly: *„Máme paní učitelku, která je taková starší, a ta nám řekla, ať jdeme někam, když jsem se jí zeptali, jestli na Pride month můžeme vyvěsit vlajku*

před školu. Ale podle mě tenhle názor by zastávala i většina mladších učitelů na naší škole. Až na jednoho.“

Reaktivní modus zároveň znamená, že vyučující ani v předmětech, ve kterých by témata logicky měla být zahrnuta, nejsou proaktivní a neotevírají je. Důvodem je obava, aby téma nevnucovali, neriskovali případné konflikty, ale také určitá nejistota v tom, s jakým cílem a jakými postupy témata vyučovat. Zároveň se ale účastnění vyučující ve fokusních skupinách shodovali na tom, že považují za vhodnější, aby

- a) téma bylo spíše průřezově zařazováno do jiných kurzů, než aby mu byly věnovány vyhrazené předměty,
- b) velmi záleží na osobnostech vyučujících a jejich vztahu k tématice, přičemž panuje obava z toho, že pokud by související témata někdo učil povinně, bez vztahu k problematice, bylo by to kontraproduktivní.

Obdobný stav platí i pro přípravu budoucích vyučujících **na vysokých školách**. Prostředí VŠ je převážně charakterizováno jako otevřené, ale LGBT+ témata se v přípravě budoucích učitelů a učitelek objevují nesystematicky. Budoucí vyučující se tedy necítí na základě své dosavadní vysokoškolské přípravy kompetentní v tom, jak téma uvést ve výuce nebo jak pracovat se studentem/kou, kteří osobně řeší svoji genderovou identitu či sexuální orientaci, či se třídou, kde se LGBT+ studující nachází.

Studující VŠ: „Na tý vejšce musím říct, že to jsou prostě drobky informací, to nejsou prostě celý chleby.“

Jak u současných, tak budoucích vyučujících hraje roli pochopitelně také osobní zkušenost – ať už vlastní identifikace s LGBT+ identitou nebo blízkost s osobou, které do této komunity patří. Díky tomu pak vnímají informace jako dostupnější, znají například i organizace působící v dané oblasti a dokáží si představit, jak využít jejich znalosti a zapojit je (např. formou besed).

Diskuse nestačí

LGBT+ témata sice nejsou do výuky přinášena zcela pravidelně, povinně a automaticky, ale přeci jen neabsentují. V jaké míře jsou ve výuce zastoupena, závisí na typech vyučujících,

kteře byly popsány výše. Ti se sice liší v tom, zda tématům dávají spíše zelenou či je naopak odmítají, avšak naopak jejich společným jmenovatelem je forma přítomnosti témat ve výuce. Ty jsou dominantně **tématy k diskusi**. Diskusní potenciál je využíván nejen v předmětech zaměřených na občanství (občanská výchova, základy společenských věd) a na vývoj společnosti (dějepis), ale také například v cizích jazycích.

LGBT+ témata jsou považována za **kontroverzní**. Z kurikulárních dokumentů školy nemohou vyučující závazně vyvodit, jaký obsah a jaké výstupy jsou v této oblasti vhodné. A vzhledem k tomu, že neexistuje ani plná společenská shoda, obávají se vyučující, aby nebyli považováni za příliš aktivistické a nepřekračovali tím své kompetence.

Diskuse není volena kvůli tomu, že se jedná o aktivizační a interaktivní vyučovací metodu. Kontroverznost tématu a jeho významnost pro dospívající sice zaručuje jejich dostatečnou aktivitu. Ale vyučující využívají u LGBT+ témat diskusi především kvůli tomu, že nemohou a nemusí stanovit žádné obsahy, které jsou a nejsou jednoznačně správné. Diskuse tedy nemá obsahové, ale téměř pouze formální hranice. Vyučující v rozhovorech uváděli, že stanovují **komunikační pravidla** tak, aby studující nepoužívali zraňující či jinak problematické formulace. Na jejich dodržování dohlížejí. Avšak **po obsahové stránce limity nekladou**, neboť váhají, o co je opřít.

V diskusích je třeba argumentovat a řada studujících (zejména akademicky zdatných) si dohledává fakta, která by mohla následně ve třídních diskusích využít. Škola žádná taková fakta nenabízí, neboť témata nejsou obvykle součástí standardní výuky. Nezbyvá jim tedy než hledat na internetu. S ohledem na dovednosti práce s informacemi využívají méně či více odborné zdroje. Ve všech kategoriích zdrojů lze však dohledat dílčí příklady studií a přístupů, které lze charakterizovat jako LGBT+ podporující a naopak i LGBT+ kritizující. Vzhledem k tomu pak v diskusích zaznívají **rozporuplné názory opřené o citované zdroje**.

Studující uváděli příklady diskusí, ve kterých například byly obhajovány konverzní terapie, které usilují o „léčbu“ homosexuality. Jedná se o postupy, k nimž lze na internetu najít podpůrná stanoviska od autorů s lékařským či psychologickým vzděláním, byť jsou spíše ojedinělé a v některých zemích i zakázané. Studující však toto posoudit nechtějí či nedokážou. Hledají podporu pro svůj osobní názor a internet jim ji nabídne. Protože

vyučující nestanovují pro diskuse obsahové hranice, mohou takové názory jako relevantní v diskusích zaznít, jsou-li prezentovány neurážlivou formou.

LGBT+ studentka SŠ: *„Kdyby to bylo součástí předmětů, mělo by se dbát na to, aby tam padala fakta. A ne mylné názory a domněnky našich profesorů, kteří by to měli vyučovat. Což může být pro některé kapánek náročné.“*

3.1.4. Dospívání LGBT+ studujících v kontextu školy

Móda a provokace?

Vyučující i ne-LGBT+ studující v rozhovorech hovořili zejména o takových LGBT+ studujících, kteří jsou v oblasti své sexuální orientace a genderové identity otevření, vyjadřují se o nich a celkově se vyznačující viditelnými projevy. Také sami LGBT+ studující, kteří byli ochotni se do výzkumu zapojit, působili sebevědomě, s relativně pevnou identitou a s reflektovanými zkušenostmi, o nichž poměrně otevřeně hovořili.

LGBT+ student SŠ: *„...od začátku tak nějak jako na nic nehrál a říkal jsem si, že to prostě ani nemá cenu hrát si na něco celou střední školu.... Takže jsem si říkal proč jim jakoby lhát no, nebo proč jim to neříct rovnou.“*

LGBT+ studentka SŠ: *„Já jsem si na tom tak jako trošku začala stavit image na Instagramu. ...úplně jako nejsem nenápadná, řekněme. A já jakoby nemám problém to nějak jako říct“*

Ovšem tuto nápadnost v projevech většina vyučujících a ne-LGBT studujících interpretovala jako **“volání po pozornosti”** a **„provokace okolí“**. Tomu odpovídá i to, že větší výskyt LGBT+ studujících v posledních letech, byl označován jako **„móda“**. Podobná pojmenování svědčí o tom, že minoritní sexuální orientace a genderová identita, resp. její viditelné projevy jsou často okolím implicitně odsuzovány či bagatelizovány. Jsou vnímány jako něco vnějšího a dočasného, nikoliv jako stabilní součást identity a autentický projev vypovídající o vnitřním stavu jednotlivce, který by si zasluhoval vážně míněnou pozornost.

Jinou formou zlehčování bylo upozorňování na to, že s nekonformními genderovými projevy a minoritní sexuální orientací studující experimentují v rámci hledání a budování své identity. Diskurs „**experimentování**“ sice může být obsahově korektní, ale směrem k samotným dospívajícím může mít podobně zpochybňující vyznění.

Jakkoliv je zřejmé, že různorodé experimentování a vymezování se proti zavedeným normám a autoritám k dospívání v našem kulturním kontextu patří, je problematické téma ujasňování identity ve vztahu k LGBT+ vnímat a zejména komunikovat jako něco, co „není doopravdy“, je „jen na zkoušku“ a „samo přejde“. Vůči LGBT+ dospívajícím je **takový diskurz znevažující, protože odmítá jejich autentické pocity jako falešné**. Z psychologického hlediska je pak zcela srozumitelné, že se cítí devalvováni, brání se proti němu a buď vstupují do konfliktu, nebo se z komunikace stahují. V obou případech to má negativní důsledky pro pocit, že jsou ve škole akceptováni, a tedy pro jejich žákovskou identitu.

Větší otevřenost k možnosti experimentovat, diskutovat a sdílet různorodé zkušenosti v této oblasti, se objevuje jako téma napříč rozhovory. Pochopitelně ale s různou hodnotovou konotací od komentářů pozitivně hodnotící posun v otevřené diskusi až po komentáře, podle kterých kvůli pluralitě názorů v současné společnosti zaniká vědomí toho, co je správné a normální (míněno heterosexuální identifikace vedoucí k nalezení dlouhodobého vztahu). V rámci fokusních skupin osoby ze školních poradenských pracovišť a budoucí vyučující zastávají zejména pozitivní, eventuálně neutrální postoje, zatímco současní vyučující častěji prezentují také negativní postoje.

My versus oni

LGBT+ studující sice nereferovali o jednoznačně negativních zkušenostech s útoky kvůli své sexuální orientaci či genderové identitě, avšak přesto se řada z nich v mnoha ohledech cítila jakoby „stáli mimo“. Skutečnost, že jsou LGBT+ se jim jeví významná a reálně či potenciálně ve školním prostředí nepříjemně zvýrazňovaná. Na základě toho se mezi nimi a ostatními vytváří bariéra, kterou vnímají negativně a oslabuje jejich pocit bezpečí ve škole.

LGBT+ studentka SŠ: „...mě i ta jejich společnost je prostě jako taková jako nepříjemná. Prostě kdykoliv z nějaký strany se může vynořit něco. A ne, ani to nemusí být hnusný vůči mně, ale prostě. Prostě mi to je nepříjemný, tam prostě být, no.“

LGBT+ studentka SŠ: „Když jsem sama, jakože fakt sama, sama jdu po chodbě nebo takhle, tak na mě hrozně moc lidí kouká... Ale když jsem potom zase v tý svý skupince těch lidí, se kterýma se tam bavím, tak se bezpečně cítím.“

V řadě škol panuje mezi LGBT+ a ne-LGBT+ studujícími bariéra, kvůli níž **se vytváří mentalita táborů** – tedy „my versus oni“. Zvýznamňování těchto identitních příslušností pak posiluje dynamiku my vs. oni (in-group vs. out-group) a vede k tvorbě zdánlivě neřešitelných situací. Tábory evokují očekávání, že se přeci nemůžeme shodnout, když jsme tak zásadně jiní, ale také nekonečné porovnávání toho, co je a není zvýhodnění a kdo se komu musí více přizpůsobovat. Jedná se o zkresení způsobená typickými tendencemi, jako je preference vlastní členské skupiny (in-group favoritism, Graf, 2019).

Zúčastnění studující i vyučující potvrzovali existenci mentality „my versus oni“, kdy se proti sobě staví na jedné straně LGBT studující a případně jejich kamarádi, kteří je podporují, a konzervativní ne-LGBT studující, kterým vadí sexuální diverzita a její akceptace školou (byť se jedná o akceptaci pasivní). V případě LGBT+ studujících to pak vede k tomu, že řada z nich získává dojem, že z prostředí **mimo vlastní skupinu přichází potenciální nebezpečí**. Jsou opatrní v tom, komu sdělí informace o své sexuální orientaci a genderové identitě, protože očekávají, že to může vzbudit silně negativní reakce, kterým se pak v kontextu školy nedá uniknout. Pocit nebezpečí prožívaný ve škole popisovala například výše citovaná Natálie a Ester.

Výzkum přinesl zajímavý paradox. Podobné dojmy nutné opatrnosti a omezování totiž popisovali také zúčastnění ne-LGBT studující, kteří se hlásí spíše ke **konzervativním hodnotám** a cítí se omezováni v jejich obhajobě. Pociťují vrstevnický tlak, v jehož důsledku nemohou otevřeně představit svůj názor, že pro vývoj společnosti je škodlivé, pokud LGBT+ komunita je příliš velká a má příliš mnoho práv. Od většiny studentské skupiny, která má k LGBT+ tématům pozitivní či neutrální postoje, se setkávají s odmítáním. I ti tedy jsou **v pozici menšiny** a necítí se v ní dostatečně bezpečně.

Překonávání bariér mezi my a oni

Stavění obou skupin proti sobě má zásadní dopady na jejich vzájemné představy a možnosti jejich proměny a dále na well-being a sociální vazby. Jeden z účinných mechanismů prevence předsudků a posílení vazeb mezi minoritami a majoritou spočívá v principu tzv. **kontaktní hypotézy** (Graf, 2019). Jedná se o tezi, že předsudky jsou zveličovány v situaci, kdy minorita je v roli “imaginárního druhého”, tzn. například jsou o ní sdělovány informace v médiích, ale jednotlivec nemá žádný osobní kontakt s příslušníky dané minority. Naopak, osobní meziskupinový kontakt typicky napomáhá tomu, že jsou lidé otevřenější, utvoří přátelské vztahy a tato interakce má tedy pozitivní dopad na redukci předsudků.

V naší studii se tento předpoklad také objevil například v diskusi o tom, jak změnu pohledu na LGBT+ může ovlivnit například coming out blízkého člena rodiny (dítě, vnouče). Řada našich zúčastněných vyučujících či studujících, kteří podporují LGBT+ komunitu, jsou právě sourozenci či kamarádi někoho, kdo se jako LGBT+ identifikuje. Je však zjevné, že pozitivní efekt osobního kontaktu, je propojen s důležitými podmínkami tohoto vztahu (např. právě již existující pozitivní vztah před coming outem, otevřenost v přijetí jinakosti aj.). **Pozitivní efekt není samozřejmým a jediným možným důsledkem kontaktu.**

Kontakt mezi majoritou a minoritou může mít i **negativní dynamiku**. V některých skupinových rozhovorech se například ze strany ne-LGBT+ studujících a vyučujících objevilo téma “zneužívání výhod” ze strany LGBT+ (např. neplnění studijních povinností spojené se statutem “jinakosti”, požadování určitých výhod a individualizovaných opatření) nebo výše zmiňovaná údajná snaha provokovat a přitahovat k sobě pozornost okolí. Z toho pak plynou dvě následující rizika:

- falešná **generalizace**, kdy z kontaktu s jedinou LGBT+ osobou je usuzováno na chování a kvality celé skupiny,
- neúměrný **tlak kladený na jednotlivce** z minority, kteří nevystupují pouze sami za sebe, ale cítí se zodpovědní za reprezentování celé komunity.

Druhé uvedené riziko je zvláště velké v období dospívání. Kontaktní hypotéza do jisté míry stojí na tom, že majorita se setkává se zástupci minority, kteří jsou sympatičtí, vstřícní a

úspěšní lidé. To osoby z majority přesvědčí o tom, že jejich předsudky jsou chybné (Gough, McFadden a McDonald, 2013). Ovšem, tento předpoklad je problematický. Osoby z minorit nejenže mají právo na negativní emoce, navíc mohou být častěji vystaveni negativním zážitkům (např. šikana či bagatelizace), což si může vybrat daň na jejich duševním zdraví a následně tedy ovlivňovat to, jak působí v interakci s druhými.

Jak lze překonat bariéru mezi LGBT+ a ne-LGBT+ studujícími, naznačovaly skupinové rozhovory s vyučujícími. Jejich zkušenosti ukazují jako efektivní v prostředí školy zdůrazňovat jiné sociální identity, než jsou ty související se sexuální orientací a genderovou identitou (podobně jako identity související s národností či etnicitou), které mohou nabídnout **propojení skrze společně přijatou identitu**. Například pokud je významnou sociální identitou přináležení do skupiny “my studující a pedagogové naší školy”, a pokud jsou normy chování této skupiny založeny na tom, že silnou hodnotou je vzájemný respekt a důraz na přátelské vztahy, tak se některé situace související s jinakostí studujících či pedagogů staly v zásadě nevýznamnými. V tom smyslu, že normou chování byla vzájemná podpora, tudíž nikdo nepovažoval za problematické vyjít někomu vstříc, ať už byl důvod jakýkoliv, protože vnímal, že když to bude potřebovat on, tak zase budou ostatní vstřícní v jeho/její specifické situaci.

3.1.5. Duševní zdraví a akademická úspěšnost

Oblast duševního zdraví patří mezi témata, která v českých školách mají zatím jen malý prostor, ačkoliv se o něm začíná výrazněji hovořit v souvislosti s prožíváním pandemie Covid-19, která akcelerovala vznik podpůrných materiálů a téma otevřela laické i odborné pedagogické veřejnosti.

V našem výzkumu jsme zachytili poměrně problematický fenomén **zaměření na zjevné studentské problémy** na úkor problémů málo viditelných. Zdá se, že vyučující i osoby ze školního poradenského pracoviště primárně řeší to, co je snadno viditelné – tzn. výrazné projevy chování, excentrický vzhled, neadekvátní komunikaci atd. Téměř se **nedostává pozornosti skrytým problémům**, kdy se studující přizpůsobí očekávání, ale prožívají vnitřní nepohodu. Vyučující pak snadno přehlédnou uzavřené studenty a studentky, kteří bez

výrazných vnějších projevů prožívají nejistotu ohledně své identity, svých emocí, svého postavení v kolektivu atd.

Výrazné projevy jsou často vnímány v bagatelizující či v iritující perspektivě. Studentský excentrismus se jeví jako něco zábavného až lákavého, nebo jako snaha o provokaci. Takový přístup ale může vést k tomu, že **studentské problémy nejsou brány zcela vážně**. Ale aspoň jsou rozpoznány. Výrazně méně pozornosti je ve školách věnováno vnitřní nejistotě, zmatkům v prožívání, odtažení se od kolektivu atd. Vyučující si nejsou vědomi (nebo alespoň nezmiňují, že by si byli vědomi) možných souvislostí mezi takovými tématy a absencemi ve škole, sebepoškozováním či sebevražednými myšlenkami. Výzkumy však bohužel jasně ukazují, že mladí LGBT+ lidé častěji trpí různými psychickými obtížemi způsobenými vnitřními pochybnostmi i nepříznivými vnějšími podmínkami, a to včetně deprese či sebevražedných sklonnů (např. Luccassen et al, 2017; Aragon et al., 2014).

Druhou oblastí, která se také nedostává dostatečně do povědomí, je **souvislost mezi well-beingem a akademickými výsledky**. Hlavní cíl intervencí je dle výpovědí zúčastněných osob postaven obecněji ve snaze podpořit pozitivní školní klima. Zdůrazňují se spíše dobré vztahy samy o sobě. Široce přítomný důraz na důležitost pozitivních vztahů v kolektivu je samozřejmě pozitivním výsledkem. Dokumentuje je ho například následující výrok budoucí učitelky.

Vš studentka učitelského oboru: „Vlastně nějaká diskriminace, šikana, předsudky... zvláště v tom dětském kolektivu, protože děti jsou zlé, vzniká kvůli všemu možnému. Dítě může být silnější, může mít rovnátka, může mít jen jednoho rodiče... A už z toho může být šikana. Takže tady si myslím, že jde spíš o celkový utužování toho kolektivu a o celkovou péči o tu třídu. Aby třeba trávili nějaký výjezdy mimoškolní. To už si myslím, že je otázka vzdělání celkově nejen v tom tématu LGBT, ale obecně – mějme se rádi, respektujme se úplně ve všem.“

Nicméně pozitivní sociální klima není důležité jen pro pocit bezpečí a pohody. V širším pohledu má vliv také na efektivitu kognitivního učení. Bohužel však vyučující zúčastnění v našem výzkumu nepracují ve svých úvahách s tím, že dobré vztahy také vedou k lepším akademickým výsledkům.

To pak logicky vede k tomu, že ani netematizují otázku možného **akademického selhávání LGBT+ studujících**. V běžném pojetí toto téma uniká pozornosti (v zahraniční literatuře viz například Aragon et al., 2014). Nikdo ze zúčastněných vyučujících riziko oslabení školních výkonů pod hranici individuálního potenciálu nezmínil a dokonce ani ze strany školních psychologů/žek téma nezaznívalo.

Dospívání a škola

Do kvalitativní studie se zapojili studující zejména ve věku 16-18 let, kteří mají své školní zkušenosti poměrně dobře reflektované a nedělalo jim problém o nich hovořit. V případě LGBT+ studujících se navíc jednalo o lidi s jasně deklarovaným postojem a poměrně pevnou identitou. Svě dospívání vnímali jako již částečně zvládnuté a byli o něm schopni hovořit s nadhledem. V rozhovorech opakovaně zmiňovali, že **pro ně dospívání představovalo (a dosud představuje) náročné období se zvýšeným výskytem konfliktů a pochybností o sobě samých**. A to také proto, že hledají a vyjednávají svoji sexuální a genderovou identitu a musejí se srovnat s tím, že patří do menšiny. Navíc do menšiny, k níž se pojí určité předsudky a nerovná práva. Jak bylo uvedeno výše, může tato pozice být pro vývoj identity za určitých okolností i výhodná. Ovšem pro nejisté osobnosti s nedostatečnou podporou v blízkých vztazích to může být naopak zdrojem velkých problémů.

Obecně platí, že dospívání představuje zátěžové období, kdy se mladí lidé velmi rychle proměňují po tělesné i psychické stránce. Změny jejich vzhledu, jiný způsob přemýšlení, silné a dynamické emoce, nové potřeby a intenzivní prožitky – to vše může být náročné, překvapující a nepříjemné. V takovém případě se mladí lidé potýkají s tím, že sami sobě nerozumí, připadají si „nenormální“ a mají dojem, že je nikdo nechápe. Musejí-li mladí lidé čelit během dospívání ještě tomu, aby akceptovali svoji jinakost spojenou s určitými předsudky a stereotypy, subjektivní náročnost se zvyšuje.

Velmi důležité je, aby dospívající měli dostatečnou sociální oporu, a to jednak z **vrstevnické skupiny** (mít alespoň nějaký blízký kamarádský vztah a širší skupinu, v níž si připadají akceptováni) a jednak **od dospělých autorit** (rodiče, vyučující, školní psycholog/žka). Navíc, je nápomocné mít **dostatečné a věrohodné informace** o tom, jaké změny dospívání přináší a jak jsou obvykle mladými lidmi prožívány, díky nimž se částečně sníží chaos, který stojí za pocitem nesrozumitelnosti, a normalizují se nepříjemné pocity.

Jak z hlediska sociální opory, tak z hlediska rozšiřování poznatků je úloha školy naprosto klíčová. Bohužel však naše studie ukázala, že **většina škol na tuto svoji úlohu do značné míry rezignuje a tématu dospívání se cíleně a preventivně nevěnuje**. Zdá se, že dospívání a zátěž s ním spojená je vyučujícími vnímána jako něco přirozené, a tím pádem neovlivnitelného. Není nutné tomu věnovat pozornost, ale jen trpělivě čekat, až dospívání proběhne.

Perspektiva studujících však byla zcela jiná: zátěž spojená s dospíváním je pro reálná a silná, bere jim sílu a nutí je se jí zabývat. Chtějí a potřebují, aby jejich dospívající problémy někdo bral vážně a vyslechl je. **Mít ve škole větší prostor k probírání různých aspektů dospívání by uvítali jak LGBT+, tak ne-LGBT+ studující.**

Ne-LGBT+ studující přitom navíc referovali o tom, že jejich dospívání stojí zcela mimo zájem školy. Témata sexuální orientace a genderové identity se do výuky aspoň občas dostanou na základě studentské iniciativy a je jim věnován i prostor ve veřejné debatě. Ale vzhledem k tomu, že škola v důsledku heteronormativity předpokládá a priori heterosexuální potřeby a vztahy, vůbec se nehovoří o majoritním dospívání. **Paradoxním efektem heteronormativity školy** tak je, že ne-LGBT+ studující se v potřebě zabývat se svým „normálním“, ale přesto subjektivně náročným dospíváním mohou cítit opomíjeni.

Rozhovory s vyučujícími potvrdily, že na žádné ze škol nebyly k tématu dospívání obecně, ani k tématu pochybností o své sexuální orientaci či genderové identitě vedeny ani třídnické hodiny, ani je explicitně neuvádí seznam agendy, kterou řeší **výchovné poradenství či školní psychologie**. Školní psycholožky/ogové i třídní vyučující se spoléhají na to, že celkově dobré vztahy, které se studujícími mají, zaručují, že za nimi i v souvislosti s tématem genderu a sexuality přijdou.

Školní psycholožka: „*Není to tak, že já bych třeba na nějaký nástěnce měla konkrétně uvedený, s čím se na mě mohou obrátit, protože to by byl asi nekonečný seznam. (...) Věřím v to, že trošku tam tu otevřenost z mojí strany cítí, protože chodí hodně jako i se soukromými, osobními věcmi. Takže v tomhle doufám, že to tam fakt je.*“

Pro studující by přitom bylo žádoucí, aby **popis toho, s čím se mohou obrátit na školní psycholožku/oga**, explicitně obsahoval i takové téma, jako je „nejistota týkající se vlastní

sexuality a toho, jak ji prezentovat okolí“. Často totiž studující předpokládají, že školní psycholožka i výchovná poradkyně řeší hlavně témata týkající se školního prospěchu a chování, a nejsou si tedy jistí, zda za nimi mohou s těmito otázkami jít.

LGBT+ studentka SŠ: *„Já si myslím, že některým lidem by to mohlo přinést takovou tu jistotu 'ano, je možné, že s tím budu mít problém, je to normální součást mého dospívání' a je to dostatečně validní důvod to řešit s někým, kdo o tom třeba ví víc a může mě, ne úplně vyvést z té nejistoty, kdo jsem, a jak vnímám sám sebe, tím si člověk musí projít sám, ale může mu tu, nechci říct jako řídit mu tu cestu za sebepoznáním a sebeuvědoměním, ale může mu tu cestu napomocť projít bez nějakých třeba větších komplikací a pocitů toho, že to není dostatečně validní na to, aby to byl problém.“*

3.1.6. Závěry kvalitativní studie

Analýzy dat z fokusních skupin a individuálních rozhovorů přinesly několik klíčových zjištění:

- Školy jsou založeny na heteronormativě a LGBT+ témata jsou v lepším případě považována za tolerovanou výjimku
- LGBT+ témata a LGBT+ osoby jsou akceptovány více ze strany studujících než ze strany vyučujících
- Podle postojů k LGBT+ tématům lze rozlišit vyučující otevřené, rezistentní a odmítající
- Mezi vyučujícím dominuje představa, že genderová identita a sexuální orientace jsou privátní témata a jako taková by měla být ve škole řešena omezeně či vůbec
- Vyučující témata přináší zřídka, obvykle vyčkávají na studentskou iniciativu
- Témata týkající se genderu a sexuality jsou považována za potenciálně kontroverzní, a proto se o nich spíše jen diskutuje
- Ve školách zaznívá málo faktických informací (učiva) o tématech genderu a sexuality
- Vyučující zvažují, zda minoritní genderová identita či sexuální orientace nejsou módním výstřelkem; chtějí podporovat jen „opravdové“ LGBT+ studující

- Mezi LGBT+ studujícími a kritickými ne-LGBT+ studujícími se rozvíjí mentalita „opačných táborů“
- Paradox heteronormativity: Ne-LGBT+ studující se ve škole mohou cítit neviditelní, protože v důsledku heteronormativity nejsou jejich většinové potřeby tematizovány
- Téma dospívání, včetně sexuálních potřeb a vývoje genderové identity, nedostává ve školách téměř žádný explicitní prostor

3.2 Výsledky kvantitativní studie

Dotazníkové šetření se zabývalo zejména tím, jaké jsou celkové postoje vyučujících k výuce témat souvisejících s genderem a sexualitou a k podpoře studujících, kteří se hlásí k LGBT+ či řeší osobní otázky týkající se jejich genderové identity a sexuální orientace.

3.2.1 LGBT+ studující jsou realitou

Téma se ukázalo vysoce relevantní, protože ze zúčastněných vyučujících pouze 5 % uvedlo, že na jejich škole si nejsou vědomi žádných žáků/žákyň, kteří by byli či mohli být LGBT+. Naopak 40 % vyučujících působí na školách, kde jsou studující otevřeně se hlásící ke své minoritní genderové identitě či sexuální orientaci. Dalších 29 % vyučujících je přesvědčeno, že na škole studují mladí lidé, kteří zřejmě k LGBT+ mohou přináležet, byť to ještě otevřeně nesdělili. Zbývajících 26 % si není jisto a nedokáže situaci posoudit. Z uvedeného vyplývá, že **více než 2/3 vyučujících musí při kontaktu se studujícími zvažovat jejich přináležitost k LGBT+ menšině.**

Vyučující ve školách pozorují různé studentské chování. Dotazník zjišťoval, zda vyučující mají zkušenost s pozitivními či negativními druhy chování mezi studujícími, které se z různých úhlů dotýkají sexuality a genderu. Následující tabulka 2 ukazuje podíl zkušeností vyučujících s jednotlivými druhy chování.

Tabulka 2: Zkušenost s často se vyskytujícím chováním mezi studujícími

Často pozorované chování	Podíl
Verbální nebo fyzické napadení LGBT+ spolužáků a spolužaček.	82 %
Ignorování a vyčleňování z kolektivu kvůli tomu, že daný člověk je či by mohl být LGBT.	80 %
Zdůrazňování toho, že člověk nevypadá či se nechová jako „správná“ žena či „správný“ muž	47 %
Nadávky, např. buzna, teplouš, trandák	40 %
Vtipy o gayích, lesbách, bisexuálních nebo transgender lidech	34 %
Respektování toho, že je druhý člověk LGBT	21 %
Aktivní podpora (pomoc, zastání se atd.) vůči LGBT spolužákům a spolužačkám	30 %

Většina vyučujících si všímá negativního chování, jako je **vyčleňování a verbální útočení na LGBT+ osoby**. Téměř polovina vyučujících registruje studentské chování, které směřuje k zachování úzkých genderových norem vzhledu a chování. To vše se může dít také prostřednictvím vtipů o LGBT osobách a nadávek odkazujícím k minoritní sexualitě, se kterými se setkává více než třetina vyučujících. Homofobní vtipy a nadávky nemusí být vždy explicitně využívány jako útok na konkrétní LGBT+ osoby. Jejich přítomnost ve škole však vytváří nepříjemné prostředí, ve kterém se mladí LGBT+ lidé cítí (byť nepřímo) ohrožení. Ve shodě s vysokou frekvencí negativního chování se pak 87 % zúčastněných vyučujících domnívá, že mezi studenty a studentkami jejich školy **převládají negativní postoje k LGBT tématům**. Explicitně **pozitivní chování založené na respektu a podpoře LGBT+ osob** registrují vyučující méně často – zhruba jen 1/5 až 1/3 vyučujících má s respektujícím a podporujícím chováním mezi studujícími časté zkušenosti.

Určitou **ambivalenci** naznačují přímé zkušenosti se studentskými názory z výuky. Řada vyučujících v otevřených odpovědích v rámci dotazníkového šetření uvedla, že **podstatná část studujících k tématu zaujímá neutrální či pozitivní postoje**. Ilustrovat to může odpověď jedné ze zúčastněných učitelek: *Diskuze s žáky je velmi otevřená. Jejich reakce jsou především kladné a jejich názory vedou k zamyšlení. Myslím si, že to dospělí řeší víc než žáci*. Podobně také v rámci fokusních skupin v kvalitativní studii zaznívalo od většiny LGBT+ studujících, že vnímají ve vrstevnické skupině obvykle pozitivní či neutrální postoje vůči LGBT+ tématům (negativní postoje vnímali jen u menšiny spolužáků/aček).

Podle některých vyučujících však studentské pozitivní postoje nejsou především projevem tolerance či respektu, ale spíše výsledkem (a motorem) určité módy. Až 80 % vyučujících se domnívá, že **patřit k LGBT komunitě je mezi studenty a studentkami jejich školy populární až módní**. Na základě těchto dat výsledků se nelze vyjádřit k tomu, zda vyučující diskurz módy široce akceptují a skutečně o LGBT+ studujících takto přemýšlejí. Výsledky fokusních skupin s vyučujícími však naznačují, že tomu tak je. Pokud by vyučující uvažovali v diskursu módy a používali jej i v explicitních komentářích směrem ke studujícím, jedná se o velmi zraňující praktiku. Dospívající, kteří **nejsou bráni ve svých projevech a potřebách vážně, ale jsou zlehčováni jako neautentičtí přívrženci módní vlny**, se pravděpodobně budou cítit dotčeni.

Ve světle toho, že na většině škol studují LGBT+ osoby a vyučující si všímají chování, které k nim explicitně či implicitně míří, je velmi důležité, nakolik vyučující ve svém celkovém pedagogickém postoji uvažují o LGBT+ studujících a učivu.

Téměř všichni zúčastnění vyučující jsou přesvědčeni, že jejich škola je **dostatečně otevřená a respektující** (94 %) a stejně **bezpečná** pro LGBT+ studující jako pro všechny ostatní (90 %). Přitom však jen podle 10 % zúčastněných působí na jejich školách většinově vyučující, kteří cítí zodpovědnost za to, aby **škola poskytovala stejně dobré podmínky všem studujícím, včetně těch LGBT+**. Mezi zúčastněnými vyučujícími jsou sice pozitivní postoje častější, avšak celkově na školách vnímají poměrně silnou rezistenci až odmítání vůči LGBT+ tématům.

Podle 80 % zúčastněných vyučujících se jejich **kolegové a kolegyně vyhýbají všemu, co souvisí s LGBT+ tematikou**. Důvodem může být i to, že **vedení školy** umožňuje a podporuje začlenění těchto LGBT+ témat do výuky a práci s LGBT+ studujícími jen podle 15 % zúčastněných vyučujících. Tato skutečnost je důležitá pro konkrétní vyučující, kteří v daných školách necítí podporu a zastání v případě eventuálního konfliktu. Současně je to důležité pro školu jako celek, neboť učitelský sbor při negativním či nejasném postoji vedení nevystupuje v tématu jednotně (tzv. netáhne za jeden provaz), což má neblahé dopady na studující a jejich nízký pocit orientace i bezpečí ve škole.

3.2.2 Ne/zařazování témat do výuky

LGBT+ témata souvisí s genderem a sexualitou. Dalším významným zjištěním výzkumu bylo, že **většina zúčastněných vyučujících nepovažuje za důležité věnovat se ve škole tématům souvisejícím se sexualitou**. Zároveň polovina vyučujících považuje sexuální orientaci za **soukromé téma, které nepatří do školy**.

Není proto překvapující, že velká část z nich pak ani o těchto tématech ve výuce nehovoří. Podíl vyučujících, kteří se vůbec nevěnují jednotlivým dílčím tématům, která z různých úhlů souvisejí s genderem a sexualitou, uvádí tabulka 3.

Tabulka 3: Témata absentující ve výuce

Témata, která se nevyskytují ve výuce nikdy nebo jen zřídka	Podíl
---	-------

představy o ženách a mužích, vztahy mezi nimi	31 %
partnerské a romantické vztahy	28 %
stereotypy vázané na pohlaví, gender a sexualitu	24 %
sexualita a sexuální chování	23 %
nerovnosti vyplývající z pohlaví, genderu a sexuality	22 %
vývoj identity a poznávání sebe sama v různých oblastech	20 %
sexuální orientace, včetně homosexuality	19 %
různé rodinné modely	18 %

Nejméně zařazována jsou obecnější témata genderu a vztahů. Téměř třetina vyučujících ve výuce vůbec **netematizuje to, jaké představy o ženách a mužích** panují v naší společnosti a v žákovských kolektivech. Podobně velký podíl vyučujících **nemluví o lásce a vztazích**.

Vzhledem k tomu, jak významná tato témata pro mladé lidi v období dospívání jsou a jaká je jejich důležitost pro celkový hodnotový rozvoj studujících, je časté ignorování těchto témat ve škole problematické. Rovněž u dalších uvedených témat je podíl vyučujících, kteří se témat ve výuce nedotýkají, vysoký. Přitom byl výzkum realizován zejména mezi vyučujícími středních škol a 2. stupně základních škol, kteří nutně pracují s mladými lidmi v období intenzivního dospívání. **Z psychologického hlediska je hlavním úkolem dospívání vybudovat si zdravou identitu**, která je založená na přiměřeném sebevědomí vycházejícím ze znalosti svých silných a slabých stránek. Součástí budování identity je také **uvědomování si sebe ve vztahu k genderu a k vlastní sexualitě**.

Při pozitivním čtení výsledků můžeme údaje v tabulce zároveň interpretovat z opačné pozice, a sice kolik vyučujících se tématům ve své výuce věnuje. Všechna **uvedená témata jsou většinou vyučujících do výuky zařazována**, a to buď občas, nebo dokonce často.

Někteří připojují další témata, jako např. sexuální zneužívání, ohleduplnost a souhlas v sexu, transsexualita a tranzice. Ve shodě s kvalitativní studií ovšem někteří vyučující v otevřené odpovědi doplnili, že témata otevírají zejména tehdy, **když o ně projeví studující zájem nebo když sami vyučující vyhodnotí, že jde o téma pro třídu významné**. To se obvykle děje na základě výrazných projevů některých studujících, zatímco nezjevné studentské pochybnosti a problémy zůstávají vyučujícím skryty (viz výsledky kvalitativní studie výše).

Z otevřených odpovědí vyplývalo, že vyučující často kladou důraz na rozvoj **tolerance** a ve světle toho i konstruuji obsah výuky. Například zúčastněná učitelka k dovysvětlení, jaká

témata a proč zařazuje, uvedla: *Tolerance k těmto žákům. Zdůrazňuji, že to jsou stále jejich kamarádi, i když trochu jiní.*

To, zda vyučující témata do výuky zařazují či nikoliv, závisí zejména na vyučovaných předmětech. V některých předmětech je nutné témata zařadit, neboť to stanovují RVP a případně ŠVP. Ovšem záleží také na **osobních postojích vyučujících**. Například jeden zúčastněný učitel, který se žádnému z uvedených témat ve výuce nevěnuje, v otevřené odpovědi doplnil: *Jsem homofob a jsem na to hrdej.*

Překážky

Nejčastějším důvodem absence témat ve výuce byla **vzdálenost od vyučovaného předmětu** (69 %). Toto vysvětlení je pochopitelné, neboť vyučující se cítí pod časovým tlakem, aby zvládli očekávané výstupy jejich vyučovaného předmětu a nemají tak prostor zařazovat jiná témata. Ovšem je třeba si uvědomit, že i ve výuce předmětů tematicky vzdálených, jako je matematika či fyzika, nutně probíhá širší pedagogická komunikace, která velmi často implicitně obsahuje rovinu žakovské identity a vztahů, v nichž může hrát gender významnou úlohu.

Zároveň velká část vyučujících působí současně jako **třídní učitel či učitelka**, a v rámci této role se nezbytně musí dotýkat témat, jako je budování identity, sexuální dospívání, genderové normy či rodinné zázemí. Dle jejich odpovědí však velká část z nich tato témata přehlídí nebo je řeší jen zcela povrchně. Naopak někteří se ale snaží o odlišný postup, jak ilustruje například odpověď zúčastněné učitelky: *Bohužel, v hodinách češtiny se narozdíl od jiných předmětů nemohu dostatečně věnovat tématům tolerance či sexuální výchovy, i přesto se snažím tato témata (týkající se i patologických jevů) otevírat, obzvláště ve třídách, kde intuitivně tuším, že je to nutné.* To znamená, že jsou vyučující (byť jich není většina), kteří berou tato témata vážně, neboť chápou, že studující v intenzivním období dospívání, jsou těmito tématy zaměstnáni, a je třeba jim pomoci se v nich zorientovat. Díky tomu se cítí klidnější, lépe sobě i druhým rozumí, vnímají ve škole větší bezpečí a přijetí, a to vše pomáhá tomu, aby se mohli soustředěněji věnovat kognitivnímu učení.

Vyučující v dotazníku uváděli také další důvody, proč se část vyučujících nevěnuje tématům identity, genderu a sexuality. Ty byly méně frekventované, avšak o to konkrétnější a relevantnější. Pro 13 % vyučujících je důvodem, že se **obávají reakcí části rodičů a studujících**; pro 11 % vyučujících, že **nemají k dispozici dost učebních materiálů a didaktických opor**, pro 10 % vyučujících, že **nemají dost kompetencí a necítí pedagogickou jistotu**; a také pro 10 % vyučujících, že **z kurikulárních dokumentů není jasné, jak by téma mělo být pojato a k čemu by mělo směřovat**.

Napříč dotazníkem se opakovalo, že podstatná část vyučujících má pochybnosti o tom, co by se mělo v souvislosti s LGBT+ tématy ve škole vyučovat. Přesně třetina vyučujících je přesvědčena, že ve školství **nepanuje shoda na tom, jak témata sexuality a genderu zahrnout do výuky**. Toto pak působí jako zdroj nejistoty, a to nejen při přípravě obsahu výuky, ale také v případných sporech s rodiči či ostatními vyučujícími, kteří by vůči zařazení takových témat měli osobní výhrady.

Současně 44 % vyučujících je přesvědčeno, že **vyučující nevědí, jak do výuky LGBT+ témata začlenit**. Také oni osobně mají pochybnosti o tom, zda mají dostatečné kompetence témata adekvátně pojednat. Podle 45 % vyučujících jim konkrétně **chybí dostatečné znalosti a dovednosti komunikovat ve škole LGBT témata**. Bohužel jen 16 % absolvovalo nějaký seminář k dané problematice. Ale přitom by 57 % zúčastněných vyučujících **uvítalo semináře a workshopy** k LGBT+ tématům a rádo by je absolvovalo.

V otevřené odpovědi vyučující specifikovali svá očekávání od podobných vzdělávacích akcí. Někteří by skutečně uvítali poskytnutí aktuálních informací o LGBT+ tématech, zejména v souvislosti s transgender otázkami. Ovšem podstatně častěji by vyučující potřebovali **prohloubení dovedností, jakým způsobem o tématech komunikovat, jak pracovat přímo s LGBT+ studujícími a také se třídami**, kam tito studující dochází. Pro ilustraci uvádíme několik učitelských odpovědí týkajících se očekávání od seminářů:

- *Převážně styl komunikace o tomto tématu s žáky, jak s nimi o tom mluvit a hlavně jak jim vysvětlit, že tato skutečnost je vrozená a člověk ji nemůže ovlivnit a už se tak rodí.*
- *Jak mluvit s těmito žáky; jak rozpoznat, zda mají problém ve skupině a jak jim pomoci.*

- *Jak na takové děti reagovat, jak takové téma představit dětem, jak s tématem pracovat v hodinách, jak představit takové dítě spolužákům.*

3.2.3 Hodnocení konkrétních situací

Postoje jsou důležité, ale reálné chování jim vždy nemusí odpovídat. Proto dotazník obsahoval sérii čtyř situací, které byly vybrány z událostí zmiňovaných v rámci kvalitativní studie. Situace byly stručně popsány ve formě scénářů a vyučující byli následně požádáni, aby situaci hodnotili ze tří hledisek. Prvním bylo, zda podobnou situaci zažili. Druhým hlediskem bylo, zda situaci vnímají jako negativní, neutrální či pozitivní. A třetím hlediskem bylo, jak by se vyučující pravděpodobně v obdobné situaci zachovali. Jednotlivé situace a učitelské odpovědi jsou popsány níže.

Situace 1: *Ve třídě o přestávce zaslechnete rozhovor ve skupině dospívajících. V tomto rozhovoru několikrát zazní slovo „buzna“ a „teplouš“ jako označení jednoho ze žáků. Z rozhovoru vyplývá, že si ostatní utahují ze způsobu oblékání jejich spolužáka.*

Stejnou či vzdáleně podobnou situaci zažilo 41 % vyučujících. Zároveň 86 % vyučujících vnímá situaci negativně. Nejčastěji vyučující volili následující tři typy chování:

- Zasáhnu a řeknu, že se mi nelíbí, jak mluví o spolužákovi a jaká slova používají. (57 %)
- Zařadím téma homosexuality, jejích projevů a nadávek s ní spojených do výuky či třídnické hodiny. (42 %)
- Pokusím se do rozhovoru vstoupit a zjistit více informací. (32 %)

Situace 2: *Na začátku hodiny do třídy vstoupí žák, o němž je známo, že je gay. Žačka prohlásí, že se ve třídě náhle oteplilo, po tomto komentáři se celá třída otočí na tohoto žáka a všichni kromě něj se zasmějí.*

Stejnou či vzdáleně podobnou situaci zažilo 13 % vyučujících. Jako negativní situaci ale přitom vnímá 90 % vyučujících. Nejčastěji vyučující volili následující tři typy chování:

- Zasáhnu a řeknu, že se mi nelíbí, jaké narážky dívka na spolužáka používá a jak ostatní reagují. (77 %)
- Po hodině se zeptám žaka, na kterého komentář směřoval, jak se cítí, a promluví s ním o tom, jak by on i vyučující mohli reagovat. (49 %)
- Zařadím téma homosexuality, jejích projevů a nadávek s ní spojených do výuky či třídnické hodiny. (43 %)

Situace 3: *Při poradě jedna z kolegyně přednese návrh na zapojení školy do programu primární prevence, který se zabývá předsudky vůči LGBT osobám. Někteří návrh podporují, jiní jsou proti, většina mlčí.*

Stejnou či vzdáleně podobnou situaci zažilo 15 % vyučujících. Pouze 25 % vyučujících vnímá situaci jako negativní; podle 55 % vyučujících je situace spíše neutrální. Nejčastěji vyučující volili následující dva typy chování:

- Návrh podpořím, protože považuji za důležité, aby se žáci a žákyně s tímto tématem seznámili. (77 %)
- Návrh nepodpořím, protože si myslím, že existují důležitější problémy, kterým je třeba se v rámci prevence věnovat. (11 %)

Situace 4: *Studentka Jana z 9. třídy za vámi přišla s prosbou, zda byste ji mohl/a oslovovat v mužském rodě a používat pro ni jméno Alex, jelikož se cítí jako chlapec. Už dříve jste si povšiml/a, že se Jana projevuje odlišně než ostatní dívky. Jana Vám sdělila, že o stejnou věc poprosila i své spolužáky.*

Stejnou či vzdáleně podobnou situaci zažilo 38 % vyučujících. Pouze 70 % vyučujících vnímá situaci jako negativní. Nejčastěji vyučující volili následující tři typy chování:

- Prosbě vyhovím a nabídnu studentce další podporu. (46 %)
- Prosbě vyhovím, ale budu si chtít promluvit s rodiči studentky. (26 %)
- Prosbě nevyhovím, dokud studentka nepřinese zprávu z odborného vyšetření s doporučením pro školu změnit její oslovování. (9 %)

3.2.4 Závěry kvantitativní studie

Na základě dotazníkového šetření se ukázala jako významná následující zjištění, která zahrnují určitou ambivalenci (až rozpory). Ty jsou pravděpodobně důsledkem nedostatečné konceptualizace tématu, což má dopady i na určitou nekonzistenci pohledu jednotlivých vyučujících.

- Vyučující paradoxně považují školy za podporující a bezpečné, ačkoliv podle nich velká část učitelských sborů i samotných studujících LGBT+ osoby a témata odmítá
- Polovina vyučujících pokládá sexuální orientaci za soukromé téma, kterému by škola neměla věnovat pozornost
- Ale většina vyučujících do výuky přesto zařazuje témata související s genderem a sexualitou (byť často až na základě vyjádřeného zájmu studujících)
- Mezi důvody, proč vyučující témata genderu a sexuality do výuky nezařazují, dominuje oborová vzdálenost a dále nedostatečné kompetence, nejasné zadání a obavy z reakcí okolí
- Velká část vyučujících postrádá jasné zadání, co a s jakým cílem v tématu učit
- Velká část vyučujících se cítí v tématu genderu a sexuality nekompetentní a uvítala by další vzdělávání, a to zejména v otázkách pedagogicko-didaktického pojetí témat a způsobu komunikace s LGBT+ studujícími a s třídami s vysokou diverzitou
- Většina vyučujících hodnotí negativně situace, ve kterých dochází k ubližování a zesměšňování LGBT+ studujících, a zasáhla by v nich
- Polovina vyučujících se domnívá, že na mladé lidi, kteří projevují zájem a přináležení k LGBT+ komunitě, působí módní trend („hlásit se k LGBT+ je móda“)

4. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Realizovaný výzkum zjistil, že **aktuální situace na českých základních a středních školách se vyznačuje vysokou ambivalencí a dynamickými změnami**. Ambivalence se vztahuje k tomu, že postavení LGBT+ studujících není zcela špatné, ale nelze ho ani označit za vyhovující.

Dochází k **postupnému zlepšování**, protože vyučující mají k dispozici více informací (pokud se je rozhodnou aktivně vyhledávat) a jsou zcitlivěni inkluzivními principy k podpoře individuálních potřeb. Důležité jsou také celospolečenské posuny a dostupnost témat v kyberprostoru, ze kterých LGBT+ studující čerpají podporu a poznatky. Ovšem právě prosazování LGBT+ témat ve společnosti vyvolává paradoxně u řady vyučujících obavy, zda a nakolik jsou studující hlásící se k LGBT+ identitám „opravdoví“ nebo výsledkem módní vlny.

Diskurz módy ve vyučujících posiluje nedůvěru, a tedy i neochotu být vůči LGBT+ studujícím podporující. Pokud se vyučující kloní k tomu, že minoritní sexuální orientaci a genderovou identitu považují za výsledek módních trendů, neberou pochybnosti a potřeby takových studujících vážně (bagatelizují je jako něco, co je pózou či samo odezní) nebo se obávají, aby jejich „neautentickou“ identitu nepotvrzovali, protože by tím komplikovali jejich další osobnostní vývoj. V obou případech může být učitelské chování vycházející z toho, že LGBT+ je především módní trend, **pro studující zraňující**. Z pozice samotných vyučujících je však tento způsob uvažování logický. Aby došlo ke sladění učitelského pohledu a studentských potřeb, je důležité, aby vyučující měli k dispozici dostatek odborných podkladů, metodických doporučení a prostor pro rozebírání svých názorů a zkušeností.

Výzkum potvrdil, že **LGBT+ témata nejsou vyučujícími považována za pevně ukotvená a vyjasněná**. Kurikulární dokumenty velké části vyučujících nedávají dostatečnou oporu v rozhodování, co a jak učit, a tedy ani východisko pro jejich profesní jistotu. Navíc bojují s pocitem nekompetence kvůli **chybějícím znalostem a dovednostem**. Bohužel shodný pocit panuje napříč učitelskými generacemi, včetně nejmladší generace studujících učitelských oborů. Nedostatečná self-efficacy v LGBT+ tématech ještě dále klesá kvůli časté **absenci kolegiální podpory a podpory vedení**. Řada vyučujících se obává negativních reakcí ze strany studujících a rodičů. Současně však mají pochybnosti, že by se jich vlastní škola zastala.

To je pak logicky odrazuje od toho, aby v tématech byli iniciativní. Absence konsenzu o pojetí výuky genderu a sexuality se prolíná s přesvědčením, že **sexualita je téma privátní**, které není třeba a ani není vhodné ve škole probírat. Ovšem zároveň velká část vyučujících při hodnocení konkrétní situace (scénář 3) vyjádřila přesvědčení, že by se škola v rámci preventivních programů měla sexualitou zabývat.

Výzkum ukázal, že většina vyučujících má snahu být svým studujícím oporou a rozvíjet jejich potenciál. Vyučující, kteří považují za ospravedlnitelné dělat v přístupu ke studujícím rozdíl podle jejich sexuální orientace, byla v naprosté menšině. Nicméně, **snaha být oporou** je limitována nedostatkem znalostí a dovedností a nedostatkem metodické podpory. Velmi zřetelně se to projevovalo v souvislosti s tématem transgender studujících, které je pro vyučující náročné kvůli jeho novosti, naléhavosti, malým znalostem a chybějícím doporučením resortních institucí. Školy potřebují, aby v tématu trans a nebinárních genderových identit měly k dispozici větší metodickou oporu.

Studující si učitelské nejistoty v tématech genderu a sexuality všímají. Protože i pro ně se jedná o témata naléhavá, uvítali by **jasnější rámec ze strany školy**. V současnosti převažuje zařazování LGBT+ témat ve formě diskusí. **Diskuse** jsou efektivní didaktický formát pro zvýšení angažovanosti a zaujetí, ale nedochází v nich k jasnému formování znalostí. I to je však potřeba. Studující si všímají, že v diskusích jsou povoleny všechny názory, pokud jsou prezentovány kultivovanou formou. Názory samotné nejsou vyučujícími korigovány, neboť nedošlo nejprve k vytvoření informační základny, na které se v diskusi máme pohybovat.

Studující absenci tohoto rámce vnímají nelibě a uvítali by, aby **škola vymezila prostor poznatků o LGBT+ tématech, které jsou nezpochybnitelné** a teprve nad nimi umožňovala diskusi. Momentálně však toto vymezení prostoru (až na některé dílčí témata, např. právní pojetí registrovaného partnerství) chybí, a studující proto musí vyhledávat informace na internetu. Zpátky do školy se pak vrací s mnoha argumenty (opřeny o různě důvěryhodné zdroje), k nimž se vyučující v rámci logiky diskuse nemohou kriticky vyjadřovat (nebo jen velmi omezeně).

Realitou škol je, že třídy jsou velmi rozmanité. Zahrnují LGBT+ studující, ale také studující s náboženským či jinak konzervativním smýšlením. Aby škola fungovala, nejde o to dát prostor jedné skupině studujících, ale podpořit **bezpečí a vzájemnost ve vnitřně rozmanité**

třídě. Prezentovaný výzkum překvapivě identifikoval společné téma pro LGBT+ i ne-LGBT+ studující, a sice **téma dospívání.** Hledání a formování minoritní genderové a sexuální identity je jen jednou z verzí procesu hledání a formování identity, který je však společný všem dospívajícím. V kontextu hetenormativity českých škol mohou mít ne-LGBT+ studující dojem, že jejich zkušenost (narozdíl od specifické zkušenosti LGBT+ studujících) nedostává žádný prostor (protože se s ní pracuje jako se samozřejmou), nemohou k ní a o ní hovořit. Přitom však chaos, nejistota a tápání jsou pocity společné většině dospívajících, bez ohledu na jejich gender a sexualitu. Pokud by vyučující věnovali více pozornosti tématu dospívání, může to pomoci překonání napětí až hostilitu mezi některými skupinami studujících.

Aby školy fungovaly, je důležité uvažovat o potřebách hlavních aktérských skupin. Na základě realizovaného výzkumu nabízíme následující doporučení, které potřeby studujících a vyučujících je třeba zvažovat a naplnit:

Co by potřebovali LGBT+ studující?

- mluvit o LGBT+ tématech ve věcné rovině, fixovat fakta
- nevyužívat k zařazení LGBT+ témat ve výuce jen studentské diskuse, resp. v diskusích problematizovat prezentaci názorů, které neodpovídají aktuálnímu vědeckému poznání
- autorita zakročí proti vtipům o homosexualitě, používání vulgarismů, zesměšňujícím poznámkám...
- autorita téma přináší, nejen čeká na studentský podnět
- preventivně pečovat o vztahy ve třídě a o nastavení dostatečně respektujících (inkluzivních) norem týkajících se genderu a sexuality, a to jak ze strany třídních učitelů/ek, tak ze strany osob ze školního poradenského pracoviště
- nepředpokládat, že nikdo ve třídě není LGBT+, a na základě toho se vyhýbat např. opozitním jazykovým konstrukcím („my“ zde ve třídě jsme ne-LGBT+ lidé, ale „oni“ LGBT+ lidé jsou tam venku)
- zařadit do výuky a školního poradenství ve škole téma dospívání, explicitně i ve vztahu k sexualitě a genderu

Co by potřebovali ne-LGBT+ studující?

- přítomnost témat dospívání (zmatky v identitě, vnímání genderových norem, probouzení sexuálních potřeb, pochybnosti o sobě, zamilovanost atd.) ve výuce
- vyjasnění poznatků v LGBT+ tématech a tématech dospívání, za kterými škola stojí (tj. které jsou studujícím předávány) a které jsou otevřené diskusi a osobním postojům
- pomoci porozumět výrazným projevům LGBT+ studujících, které jsou jim nepříjemné
- konceptualizace tolerance – vyjasnění rozdílu mezi tolerancí, ignorováním, respektem, politickou korektností atd.
- zařadit do výuky a školního poradenství ve škole téma dospívání, explicitně i ve vztahu k sexualitě a genderu

Co by potřebovali vyučující?

- posílení témat genderu a sexuality v RVP, resp. jejich výkladových materiálech
- doporučení MŠMT, jak uchopit témata sexuální orientace a genderové identity
- doporučení MŠMT, jak pracovat s transgender studujícími
- zahrnutí LGBT+ studujících do širokého pojetí inkluzivního vzdělávání
- nabídka vzdělávacích akcí
- podpora třídnického vedení žákovských skupin, které řeší genderové normy nebo přítomnost LGBT+ osob
- jednotnější pohled učitelských sborů, včetně vedení škol
- spolupráce se školními poradenskými pracovišti a školskými poradenskými zařízeními, které by téma genderu a sexuality měly explicitně řešit

Děkujeme, že jste věnovali pozornost výsledkům výzkumu.

5. ZDROJE

Aragon, S. R., Poteat, V. P., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2014). The influence of peer victimization on educational outcomes for LGBTQ and non-LGBTQ high school students. *Journal of LGBT youth, 11*(1), 1-19.

Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a U.S. teacher education program. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 704–713.

Collier, K. L., Van Beusekom, G., Bos, H. M., & Sandfort, T. G. (2013). Sexual orientation and gender identity/expression related peer victimization in adolescence: A systematic review of associated psychosocial and health outcomes. *Journal of sex research, 50*(3-4), 299-317.

Costa, P. A., Pereira, H., & Leal, I. (2015). “The contact hypothesis” and attitudes toward same-sex parenting. *Sexuality Research and Social Policy, 12*(2), 125-136.

DePalma, R., & Atkinson, E. (2006). The sound of silence: Talking about sexual orientation and schooling. *Sex Education, 6*(4), 333–349.

Dürrbaum, T., & Sattler, F. A. (2020). Minority stress and mental health in lesbian, gay male, and bisexual youths: A meta-analysis. *Journal of LGBT Youth, 17*(3), 298-314.

Gough, B., McFadden, M., & McDonald, M. (2013). *Critical Social Psychology*. Palgrave MacMillan.

Graf, S. (2019). Sociální psychologie meziskupinových konfliktů. In Výrost, Slaměník, Sollárová (Eds.). Sociální psychologie. Grada.

Horowitz, A., & Hansen, A. (2008). Out for equity: School-based support for LGBTQ youth. *Journal of LGBT Youth, 5*(2), 73–85.

Lucassen, M. F., Stasiak, K., Samra, R., Frampton, C. M., & Merry, S. N. (2017). Sexual minority youth and depressive symptoms or depressive disorder: A systematic review and meta-analysis of population-based studies. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 51*(8), 774-787.

- Mata, J., Ghavami, N., & Wittig, M. A. (2010). Understanding gender differences in early adolescents' sexual prejudice. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 50-75.
- McIntyre, E. (2009). Teacher discourse on lesbian, gay and bisexual pupils in Scottish schools. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 301–314.
- Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555–570.
- Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., & Pratt, T. C. (2020). The victimization of LGBTQ students at school: A meta-analysis. *Journal of School Violence*, 1-12.
- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Menesini, E., & Baiocco, R. (2018). Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: The role of self-efficacy and homophobic attitudes. *Sexuality research and social policy*, 15(2), 208-218.
- Pitoňák, M., & Spilková, J. (2016). Homophobic prejudice in Czech youth: a sociodemographic analysis of young people's opinions on homosexuality. *Sexuality Research and Social Policy*, 13(3), 215-229.
- Simons, J. D. (2018). Middle and high school counselor advocates for lesbian, gay, and bisexual students. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 12(3), 158-175.
- Sloboda, Z. (2022). Development and (re) organisation of the Czech LGBT+ movement (1989–2021). *East European Politics*, 38(2), 281-302.
- Spilkova, J., Džúrova, D., & Pítonak, M. (2014). Perception of neighborhood environment and health risk behaviors in Prague's teenagers: a pilot study in a post-communist city. *International journal of health geographics*, 13(1), 1-12.
- Swanson, K., & Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT youth*, 13(4), 326-351.
- Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth & society*, 48(2), 176-201.

Vega, S., Crawford, H. G., & Van Pelt, J. L. (2012). Safe schools for LGBTQI students: How do teachers view their role in promoting safe schools?. *Equity & Excellence in Education, 45*(2), 250-260.

Warwick, I., Aggleton, P. and Douglas, N. (2001). Playing it safe: Addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the U.K. *Journal of Adolescence, 24*(1), 129–140.