

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Zkušenosti českých LGBTQ+ dospívajících se sexuální výchovou a její vnímání

Czech LGBTQ+ youth's experiences and perceptions of sexuality education



Magisterská diplomová práce

Autorka: BSc. Karolína Olive Křížová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Olomouc

2023

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma: „*Zkušenosti českých LGBTQ+ dospívajících se sexuální výchovou a její vnímání*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

V první řadě děkuji vedoucí práce Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za povzbudivý a podporující přístup při konzultacích a promýšlení různých zapeklitých aspektů výzkumu. Velké díky patří i všem zúčastněným za otevřené a upřímné sdílení svých perspektiv a často i citlivých či náročných zkušeností a zážitků. Vděčím také organizacím, které pomohly šířit příspěvek s výzvou k zapojení do výzkumu, ale i ostatním, které nám s Konsentem pomáhají zlepšit sexuální výchovu a životy (nejen) queer lidí obecně. Zmínka patří taky Aniče Junkové za právní konzultaci a řešerši právně-etických aspektů výzkumu s nezletilými.

Dále moc děkuji celému Konsentu v čele s Johannou za podporu v realizaci výzkumu, ale i za to, že mi už několik let pomáhá rozvíjet mou expertízu a kompetence v oboru, který mě baví a naplňuje. Andy děkuju za pomoc s přípravou postů, Verče za skvělou spolupráci, velkou ochotu a zastoupení, kdykoliv jsem potřebovala, a Réze za vstřícnost a pochopení pro moje studijní časové nároky. Marci si cením za psychickou podporu v pracovních i nepracovních věcech v posledním roce a za inspiraci v lektorování i vedení týmu. Dáše Krišové moc děkuju za její expertízu a nasměrování v tématu sexuální výchovy, zejména kolem RVP. Káje Kolářové náleží díky za povzbuzení a rady při psaní DP.

Another big, big, BIG thank you goes to Dr Nikki Hayfield, who has been on my mind a lot throughout the whole research and write-up process. This wouldn't have panned out had I not have worked with you in the past and been so inspired by you. I have greatly drawn upon the expertise and skills you have passed on to me during our collaboration and I am forever grateful for the passion for sexuality and identity research you have sparked and nurtured in me.

V neposlední řadě bych celé studium nezvládla (nebo zvládla s mnohem větším utrpením) bez podpory, empatie a vzájemné péče ostatních dvou mušketýrů, Michaely a Jardy, mých rodičů, Natálie a všech dalších, kdo tu jsou pro mě, když potřebuju podržet. To finish on the highest note, words do not suffice to thank my husband Tom and our (not so) little, saber-toothed street creature Alan. Tom, thanks for feeding me, helping me set up an actual work space and giving me the regular gentle, yet non-compromising encouragement I needed.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Sexuální výchova	9
1.1 Vymezení pojmu „sexuální výchova“	9
1.2 Cíle a přínosy sexuální výchovy a dopady její nedostatečnosti.....	10
1.3 Vhodný obsah, forma a načasování sexuální výchovy	12
1.4 Sexuální výchova v ČR.....	13
1.4.1 Národní a mezinárodní rámec sexuální výchovy	13
1.4.2 Kontroverze kolem SV a debaty v českém občanském sektoru	16
1.4.3 Dostupné praktické materiály a podklady	17
1.4.4 Současná situace a stav sexuální výchovy u nás	19
1.5 Sexuální výchova a rodina	21
2 LGBTQ+ identity.....	24
2.1 Terminologické vymezení LGBTQ+ identit a souvisejících témat.....	24
2.2 Prevalence LGBTQ+ identit	26
2.3 Právní rámec a relevantní legislativa	28
2.4 Úskalí a problémy, jimž čelí LGBTQ+ lidé.....	29
2.5 LGBTQ+ identity a dospívající	32
3 Inkluze LGBTQ+ témat v sexuální výchově.....	35
3.1 Důležitost a přínosy inkluzivní sexuální výchovy	35
3.2 Možné formy zahrnutí LGBTQ+ problematiky.....	36
3.3 Nedostatky současné sexuální výchovy ve vztahu k LGBTQ+ identitám.....	38
VÝZKUMNÁ ČÁST	41
4 Výzkumný problém a cíle práce	41
5 Typ výzkumu a použité metody.....	42
6 Tvorba dat a výzkumný soubor	44
6.1 Výzkumný soubor	44
6.2 Tvorba dat.....	46
6.3 Etické hledisko a ochrana soukromí	48
7 Práce s daty a její výsledky	51
7.1 Analýza dat.....	51
7.2 Reflexivita – role výzkumnice a subjektivita v interpretaci dat.....	52

7.3 Výsledná témata	53
7.3.1 „Byli jsme na to sami“: Nedostatečnost současné sexuální výchovy	53
7.3.2 „Já jsem na to narazila až na Instagramu“: Internet jako z nouze ctnost.....	58
7.3.3 „Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jinej“: Zájem o SV a vnímání její důležitosti	61
7.4 Zodpovězení výzkumných otázek	65
8 Diskuse	68
8.1 Interpretace zjištění v kontextu dostupné literatury	68
8.2 Metodologická pozitiva a slabiny	72
8.3 Doporučení do praxe a dalšího výzkumu	75
9 Závěr	78
SOUHRN	79
LITERATURA	82

ÚVOD

Česká i zahraniční literatura podtrhuje důležitost kvalitní a ucelené sexuální výchovy (např. Barr et al., 2014; Goldfarb & Lieberman, 2021; MŠMT, 2010a; Sadková, 2018). Sexuální výchova se promítá do formování identity mladých lidí, získávání schopnosti navazovat a udržovat zdravé vztahy, osvojování si respektujícího a bezpečného chování k sobě i druhým a v širším kontextu i do užívání kritického myšlení a vyhodnocování informací a jejich zdrojů (Goldfarb & Lieberman, 2021). Otázky sexuální výchovy by tedy ve výzkumu, pedagogické praxi ani výchově neměly být zanedbány.

Výzkumů současného stavu sexuální výchovy v Česku je přitom pomálu. Stávající průzkumy jsou metodologicky limitované, nicméně poskytují alespoň hrubý obraz o mezerách sexuální výchovy u nás. Naznačují její nedostatky co do obsahu reálné výuky, tak například do připravenosti vyučujících se tématu věnovat. Poznání inkluzivity české sexuální výchovy vůči lidem s genderově a sexuálně rozmanitými identitami, zejména jejich vlastníma očima, je pak mizivé.

Zahraníční literatura dodává kontext možných forem, přínosů a dopadů sexuální výchovy. Teoretická část této práce tedy poskytuje kromě jiného také inspiraci, co sestává dobrou praxi. Z povahy věci je ale možné aplikovat poznání ze zahraničí na české prostředí jen do omezené míry – do sexuální výchovy se pochopitelně promítá řada lokálně, socio-kulturně a politicko-pedagogicky specifických faktorů. Je proto potřeba více probádat téma sexuální výchovy v ČR, a to zejména z pohledu lidí s rozmanitou sexuální a genderovou identitou.

Prvotním impulsem pro vědecké zkoumání tohoto tématu bylo kromě mezer v existující literatuře také mé profesní působení v oblasti sexuální výchovy a vědomí jejích nedostatků. V rámci mého působení v nevládní neziskové organizaci Konsent, z. s. se dlouhodobě zabývám zkvalitňováním sexuální výchovy v českých rodinách a školách a prevencí sexualizovaného násilí napříč úrovněmi vzdělávání od základních po vysoké školy a v rámci široké veřejnosti. Konsent usiluje o co největší inkluzivitě a relevanci vyvíjených programů a materiálů pro široké spektrum osob, jejichž potřeby a zkušenosti jsou velmi pestré mimo jiné právě v závislosti na jejich sexuální a genderové identitě.

Jak ilustruje teoretická část, inkluzivní a komplexní sexuální výchova je relevantní a podstatná součást výchovy a vzdělávání mladistvých obecně. Praktická část této práce

přispívá k poznání stavu a kvality sexuální výchovy v ČR, a to z pohledu českých LGBTQ+ dospívajících (ve věku 15-18 let). Prezentovaná zjištění mohou přispět k dobré praxi nejen preventivně a osvětově zaměřených organizací, jako je Konsent, ale i dalších subjektů, pedagogických zařízení a lidí, kteří o děti pečují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sexuální výchova

1.1 Vymezení pojmu „sexuální výchova“

Sexuální výchova (SV) je poměrně široký pojem, jehož komplexitu odhalíme již skrze jeho definice relevantními orgány a odbornou literaturou. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT; 2010a, s. 3) definuje SV jako „dlouhodobé, záměrné, cílevědomé a systematické působení na žáka, které ovlivňuje formování jeho osobnosti v otázkách rodiny a lidské sexuality.“ International Planned Parenthood Federation (IPPF; 2007, citováno v Loeber et al., 2010) osvětluje rozdíly mezi anglickými termíny „sex education“ a „sexuality education“, kde druhý termín zahrnuje kromě všech témat toho prvního i širší oblast vztahů, postojů a hodnot (např. otevřenost, respekt k sobě a druhým), sexuálních a genderových rolí nebo společenský tlak na sexuální aktivitu. „Sexuality education“ vymezuje dále také možným obsažením nácviku dovedností (např. komunikačních, rozhodovacích, kritického myšlení; IPPF, 2010). V této práci se věnuji SV spíše v tomto širším pojetí.

Jako ucelenou SV rámuje i další mezinárodní expertní subjekty. Světová zdravotnická organizace (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2010) například pracuje s konceptem „holistic sexuality education“ (v českém překladu Společnosti pro plánování rodiny a sexuální výchovu „ucelená sexuální výchova“, proto ve zbytku práce užívám tento pojem; SPRSV, 2017), jež má být pozitivně orientovaná a zahrnovat „učení se o kognitivních, emocionálních, sociálních, interakčních a fyzických aspektech sexuality“ (SPRSV, 2017, s. 25). Stejně chápe SV i interdisciplinární European Expert Group on Sexuality Education (Ketting et al., 2016) a UNESCO (2018).

Sadková (2019) rovněž zdůrazňuje šíři témat SV a polemizuje o vhodnosti možných názvů tohoto oboru. Zmiňuje zejm. pojem „zdravé vztahy“ jako alternativu, která je na rozdíl od spojení „sexuální výchova“ zatížena méně nevhodnými a nepřesnými konotacemi a která zároveň dle autorky dobře vystihuje její hlavní cíl i obsah. Obzvláště na prvním stupni je totiž podle ní centrální vedení dětí ke zdravým a respektujícím mezilidským vztahům – o sex jako takový zde v podstatě nejde (Sadková, 2019). Na základě syntézy různých dostupných odborných vymezení SV pak obecně definuje jako „dlouhodobý vzdělávací

proces, který se ve svém obsahu věnuje sexualitě a otázkám s tím spojenými ve všech rovinách lidského bytí (fyzické, sociální, etické, právní, ...) a svým působením ovlivňuje další formování osobnosti vzdělávaného jedince a jeho budoucí chování“ (Sadková, 2019, s. 24).

SV ale není jen otázkou samotné výuky a oficiálních vzdělávacích programů škol, tj. formálního vzdělávání a formálního kurikula (Průcha et al., 2013). Chounová (2023) a Sloboda (2016) podotýkají, že aspekty SV, otázky sexuality a vztahů, postoje, hodnoty a související dovednosti se prolínají i neformálním kurikulem (tzn. školou zaštiťovanými, ale ne přímo školními aktivitami a zkušenostmi) a neformálním vzděláváním (tzn. vzděláváním mimo školní systém, např. skrze kluby, kroužky nebo nadace; Průcha et al., 2013). Neopomenutelné jsou také koncepty oficiálního a skrytého kurikula (Jarkovská, 2013; Krišová, 2019), kde skryté kurikulum představuje (často nevědomou) reprodukci společenských vzorců, nerovností a postojů skrze to, jak vyučující k dětem a dospívajícím přistupují, jaká je dynamika mezi studujícími atd. SV tedy netvoří jen součást oficiální výuky, učebnic a osnov, ale i širšího vzdělávání a výchovy mládeže.

1.2 Cíle a přínosy sexuální výchovy a dopady její nedostatečnosti

SV má celé spektrum cílů a možných přínosů¹. Patří mezi ně ty zjevné, jako je prevence rizikového sexuálního chování, zejm. neplánovaného těhotenství nebo šíření sexuálně přenosných infekcí (Goldfarb & Lieberman, 2021; Krišová & Poláčková, 2022; Rašková, 2008; Stretti & Kaňák, 2014; Vivancos et al., 2013; Weiss et al., 2005), ale i ty snáze opomíjené, jako je ochrana mladých před tím, aby čelili nebo se sami dopouštěli sexualizovaného násilí či zneužívání (Goldfarb & Lieberman, 2021; Krišová & Poláčková, 2022; Loeber et al., 2010; National Sexual Violence Resource Center; NSVRC, 2021; SPRSV, 2017). Z pozitivnějšího úhlu pohledu lze konstatovat, že přístup ke kvalitním informacím a hodnotovému vzdělávání skrze SV může facilitovat hlubší sociálně-emoční učení a přispět tak ke zdravému vývoji sexuality a navazování kvalitních a respektujících vztahů do dospělosti (Goldfarb & Lieberman, 2021; Krišová & Poláčková, 2022; Rašková, 2007, 2008; Sadková, 2018).

V evaluaci zahraničního programu SV bylo evidováno snížení úrovně přijímání partnerského násilí zúčastněnými chlapci a u dívek se zvýšila komunikace o sexuálním

¹ Goldfarb & Lieberman (2021) komprehensivně shrnují přínosy SV v systematickém review literatury z posledních 30 let.

zdraví s rodiči a naopak snížila obecná zkreslená přesvědčení o sexu dospívajících (Scull et al., 2022). U celého souboru měl program také pozitivní efekt na znalosti ohledně sexuálního zdraví a zmírňování mylných normativních přesvědčení o frekvenci nechráněného sexu vrstevníků (Scull et al., 2022). Podobné byly zjištěné dopady workshopu sexuální a vztahové výchovy *Když to nechce, tak to nechce* české organizace Konsent (Dolský et al., 2023). Data získaná 3 měsíce po realizaci workshopu ukázala na vyšší úroveň komunikačních schopností a otevřenosti, větší informovanost v tématu sexuality a sexuálního násilí a rozvoj kritického myšlení a schopnosti zvážit a respektovat různé úhly pohledu. Respondenti vykazovali hlubší reflexi médií (zejm. pornografie) a mýtů a stereotypů o sexualitě a sexuálním násilím (Dolský et al., 2023).

Systematické review Goldfarb a Lieberman (2021) podobně dokládá, že SV rozvíjí mediální gramotnost, tj. kompetenci účelného a poučeného nakládání s dostupnou mediální produkcí a příp. odhalení skryté manipulace (MŠMT, 2021). Některé zahrnované studie (Berman & White, 2013; Scull et al., 2014) konkrétně ukázaly, že SV může v dospívajících posilovat schopnost kriticky analyzovat mediální obsahy a vyhodnotit jejich vliv na vnímání sebe sama (zejm. vlastního těla, tj. body image; Smolak & Levine, 2001) a na utváření sociálních norem dospívajících. Později publikovaná randomizovaná kontrolovaná studie (Scull et al., 2022) tyto závěry podporuje – absolvování programu zaměřeného na rozvíjení mediální gramotnosti *Media Aware* vedlo k tříbení kritického uvažování o mediálních zprávách a jejich odlišnostech od reality.

Podle průzkumu České středoškolské unie (ČSU; 2020) navíc mají sami studující o komplexní a inkluzivní sexuální výchovu zájem, který současná kurikula neuspokojují. Zmíněný program zaměřený na rozvoj mediální gramotnosti *Media Aware* byl také pozitivně subjektivně hodnocen samotnými zúčastněnými (Scull et al., 2022), podobně jako workshop *Když to nechce, tak to nechce*, u nějž účastníci a účastnice oceňovali osvojení si nových konceptů a pojmů (Dolský et al., 2023). Absolvováním tohoto workshopu se také zvýšil zájem respondentů čerpat informace ze školy a od vyučujících a schopnost aktivně a otevřeně diskutovat o tématech sexuality a vztahů, a to zejm. u dívek, které byly zpočátku pasivnější (Dolský et al., 2023).

1.3 Vhodný obsah, forma a načasování sexuální výchovy

Jak bylo nastíněno v terminologickém úvodu (podkapitola 1.1), pole SV zahrnuje poměrně bohatý repertoár témat. Podle Standardů pro sexuální výchovu v Evropě (SPRSV, 2017) by SV měla pokrývat klíčové oblasti lidského těla a vývoje, plodnosti a rozmnožování, sexuality (vč. jejích pozitivních aspektů a potěšení), emocí, vztahů, životního stylu, zdraví a pocitů pohody, práv souvisejících se sexualitou a socio-kulturních faktorů sexuality. Tyto standardy WHO vyvinula s účelem podpory škol při tvorbě osnov, resp. školních vzdělávacích programů (ŠVP), tudíž všechna zmíněná témata jsou relevantní pro formální SV. IPPF (2010) uplatňuje v rámování komprehensivní SV přístup zaměřený na práva („a *rights-based approach*“) a opět podtrhuje fyzické, emoční, individuální i vztahové komponenty sexuality.

Publikované evaluace programů SV realizovaných v praxi často nezahrnují některá důležitá kritéria, konkrétně indikátory sexuálního well-beingu a pozitivních aspektů sexuality (Ketting et al., 2016). Ketting et al. (2016) podotýkají, že zatímco literatura většinou užívá perspektivu veřejného zdraví, chybějící pozitivní složky sexuality jsou její nedílnou součástí a je potřeba jim věnovat více pozornosti (také BZgA, 2016). Důležité je tedy k SV přistupovat pozitivně a komplexně, s pozorností věnovanou různým aspektům sexuality a vztahů, nejen jejich biologickému rozměru.

Je žádoucí dětem SV poskytovat adekvátní formou už od nejútlejšího věku (Stretti & Kaňák, 2014; SPRSV, 2017). IPPF (2010) podotýká, že informace související se SV by měly být dostupné dětem a mladistvým všech věkových skupin, v souladu s jejich poznávacími schopnostmi. Pozitiva brzkého započetí SV a jejího postupného prohlubování podporují i empirické studie (Goldfarb & Lieberman, 2021). WHO uvádí, že sexuální výchova by měla začít už od narození dítěte, a ve výše zmíněných standardech uvádí matici mapující klíčové tematické oblasti oproti věkovým, resp. vývojovým stádiím dítěte (SPRSV, 2017). Doplnuje pak, že SV by měla probíhat průběžně a v souladu s paradigmatem sexuality jako celoživotně se vyvíjející. Manuál UNESCO (2018) pokrývá věkové skupiny od 5 let do dospělosti, jelikož je zaměřen na formální vzdělávání. Expertní organizace a mezinárodní orgány se tedy shodují, že SV by měla být ucelená a vedená průběžně od raného dětství, adekvátně k aktuálnímu věku.

1.4 Sexuální výchova v ČR

1.4.1 Národní a mezinárodní rámec sexuální výchovy

Hlavní závazný rámec určující povinné standardy obsahu i formy vzdělávání na základních a středních školách v ČR určují tzv. rámcové vzdělávací programy (RVP; MŠMT, n. d.). RVP existují v několika variacích dle stupně vzdělávání – pro zaměření této práce je relevantní zejm. rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV; platný také pro nižší stupeň víceletých gymnázií), rámcové vzdělávací programy pro gymnázia (RVP G*; platné pro vyšší stupeň víceletých gymnázií a čtyřletá gymnázia) a rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání (RVP SOV). RVP jsou průběžně revidovány v souladu s vývojem poznání v oblasti pedagogiky a aktuálních metod a témat; v posledních letech byla v RVP např. značně aktualizována oblast informačních a komunikačních technologií (MŠMT, n. d.). RVP konceptuálně vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha; MŠMT, 2001) a jsou ukotveny v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

RVP vymezují nejen povinný vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo), ale také závazná formativní průřezová témata a širší klíčové kompetence, které mají být v mládeži napříč vzděláváním rozvíjeny (MŠMT, n. d.; 2021, 2023). Jednotlivé školy vytváří své ŠVP dle vlastního uvážení a potřeb, ale vždy v rámci „mantinelů“ stanovených RVP. Sexuální výchovy se nicméně RVP dotýkají spíše nepřímo a okrajově, jak bude představeno v následující části. Prezentovaná stručná analýza pokrytí témat SV RVP se zaměřuje na RVP ZV a RVP G, jelikož RVP SOV jsou specifické dle oboru vzdělávání a není tedy v možnostech této práce je podobným způsobem diskutovat.

Co se týče *vzdělávacího obsahu*, RVP ZV pracuje s pojmem „sexuální výchova“ jen na jednom místě, a to ve vymezení Doplňující vzdělávací oblasti v rámci vzdělávacího oboru Etická výchova, kde zmiňuje mimo jiné „základy sexuální výchovy“ (MŠMT, 2023, s. 114), včetně např. tématu sexuální identity. Na rozdíl od ostatních oblastí nicméně obsah Doplňující vzdělávací oblasti není pro školy povinný a může být jen zahrnut např. v rámci nepovinných či povinně volitelných předmětů. RVP G pak pojem „sexuální výchova“ explicitně nezmiňuje vůbec (MŠMT, 2021).

Samotných témat a cílů SV, tak jak byly představeny v předchozích podkapitolách, se nicméně v RVP ZV (MŠMT, 2023) v nějaké formě dotýkají vzdělávací oblasti Člověk a jeho

svět (koncipovaná pouze pro první stupeň) a Člověk a jeho zdraví (zejm. vzdělávací obor Výchova ke zdraví, např. očekávaný výstup VZ-9-1-12: „respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování“, s. 92). Ve stejné části najdeme také biologická témata (lidská reprodukce, změny v dospívání), prevenci sexuálního zneužívání a otázky sexuální zdrženlivosti, ochrany před sexuálně přenosnými chorobami nebo „poruch pohavní identity“ (MŠMT, 2023, s. 93; WHO, n. d., 2019). Vzdělávací oblast Člověk a jeho zdraví se témat sexuality a vztahů i biologických aspektů SV dotýká i v RVP G (MŠMT, 2021), např. učivem hygieny pohlavního styku, psychohygieny nebo modelů sociálního chování v intimních vztazích a modelů vzájemného chování související s etickými a psychosociálními aspekty partnerského a sexuálního života.

Relevantní jsou také některé *klíčové kompetence* v RVP ZV (MŠMT, 2023). Kompetence sociální a personální například zahrnují aktivní spolupráci ve skupině a přispívání do diskuze v malé skupině i na úrovni celé třídy, podobně jako Kompetence komunikativní. Kompetence občanské obsahují respekt k přesvědčení druhých a odmítání útlatku a Kompetence digitální, Kompetence k učení i Kompetence k řešení problémů z různých úhlů pokrývají schopnost kritického myšlení a práci se zdroji informací (MŠMT, 2023). V *průřezových tématech* RVP ZV pak najdeme důraz na mezilidské vztahy a komunikaci, prevenci rizikového chování, respekt k rozmanitým názorům a odlišnostem nebo kritický a analytický přístup k mediálním obsahům, tzn. mediální gramotnost (MŠMT, 2023). Klíčové kompetence a průřezová témata jsou analogicky pokryta i v RVP G (MŠMT, 2021), kde jsou dále prohlubována.

SV je tedy součástí RVP napříč oblastmi, ale spíše vágně – není v nich ukotvena s dostatečnou specificitou, která by zaručovala její kvalitní a ucelenou výuku (Křišová, 2019; Sadková, 2018, 2019).² Chybí také efektivní systém monitorování naplňování RVP školami ze strany MŠMT (Konsent, n. d.a; Sadková, 2018), tudíž nelze ani s jistotou říct, že výše zmíněné prvky ukotvené v RVP jsou na školách reálně pokrývány. V současnosti RVP ZV prochází revizí, jejímiž zásadními aspekty jsou větší důraz na kompetenční pojetí výuky, kontinuitu vzdělávacího procesu a větší podporu škol ve vytváření ŠVP (Národní pedagogický institut; NPI, n. d.b). Veřejná konzultace návrhu revize by měla probíhat na

² Detailnějším rozbohem pokrytí témat SV ve starší verzi RVP se zabývá Sadková (2018, 2019) a Křišová (2019), aktuálněji také Chounová (2023).

jaře roku 2024. Školy by pak novou verzí RVP implementovaly od školního roku 2025/2026 nepovinně a od roku 2027/2028 povinně. Souběžně jsou plánovány také revize RVP dalších úrovní vzdělávání (NPI, n. d.b).

Z dokumentů národní úrovně se SV dále týká *Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (MŠMT, 2010a) a *Desatero MŠMT k sexuální výchově* (MŠMT, 2011). Oba dokumenty rámuje SV jako ucelenou disciplínu, v souladu s mezinárodními standardy (Sadková, 2018). Na úrovni prevence rizikových jevů je dále relevantní *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* (MŠMT, 2010d), zejm. *Příloha 18 – Rizikové sexuální chování* (MŠMT, 2010b) a *Příloha 8 – Homofobie* (MŠMT, 2010c). O zmíněné materiály se mohou školy opřít při tvorbě ŠVP a minimálních preventivních programů (MPP). Je nicméně důležité podotknout, že na rozdíl od RVP tyto dokumenty nejsou pro školy závazné a je na každé z nich, zda (a nakolik) se uvedenými doporučeními bude řídit. Školy tedy mají poměrně velkou svobodu v tom, jak SV uchopí ve svém ŠVP (Ketting & Ivanova, 2018; Pitoňák & Spilková, 2016; Sadková, 2019). Na jednu stranu je pozitivní, že mají školy určitou svobodu v přizpůsobení SV svému přístupu a fungování. Na druhou stranu ale nedostatek regulace a standardů dopadá na SV i negativně, jelikož chybí sjednocující rámec (Jarkovská, 2006).

Pro zajištění kvalitní SV jsou důležité např. fundovaně stanovené standardy a požadavky na kompetence vyučujících, kteří se SV ve škole věnují (Barr et al., 2014; MŠMT, 2010a; WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2010, 2017). Indikátory vyvinuté expertní skupinou v USA (Barr et al., 2014) zahrnují kromě relevantních faktických znalostí také profesní předpoklady, právní a profesní etiku, kompetence plánování, implementace a vyhodnocování, ale i důraz na diverzitu a rovnost. Podobně IPPF (2010) klade důraz na kvalitní průpravu a základní principy poskytování SV – osoba, která se této činnosti věnuje, by měla facilitovat bezpečné prostředí a být někým, komu mladí lidé můžou důvěřovat, kdo jim předává znalosti i dovednosti a je nesoudící a přístupný.

Na evropské úrovni je v tomto ohledu důležitým materiálem dokument vydaný WHO (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2017), který charakterizuje tři základní kompetenční oblasti potřebné pro kvalitní vedení SV – dovednosti, znalosti a postoje. Mezi dovednostmi zmiňuje zejm. schopnost vytvořit ve třídě bezpečné a inkluzivní prostředí, využívat interaktivních výukových metod, efektivně komunikovat a kriticky reflektovat přesvědčení a hodnoty vlastní i druhých a tuto dovednost předávat i studujícím. Oblast

znalostí zahrnuje nejen expertízu v celé škále témat SV (vč. rozmanitých vztahů) a pedagogiky obecně, ale i přehled o kontextu a souvislostech SV, např. společenském odporu vůči SV nebo kritériích kvality programů a metod. Žádoucí postoje pak souvisí zejména s otevřeností k různým formám sexuality a vztahů (vč. diverzity sexuálních a genderových identit), povědomím o možných faktorech ovlivňujících prožívání sexuality a respektem k osobní integritě a hranicím.

Existence mezinárodních standardů kompetencí vyučujících a SV obecně (viz také podkapitolu 1.3) se nicméně do tuzemské praxe nepropisuje automaticky, zejm. z důvodu velké svobody škol ohledně SV popsané výše. Loeber et al. (2010) představují tezi, že vyvíjení standardů SV, které budou aplikovatelné a přijímané napříč evropskými zeměmi, je jednou z výzev 21. století. Mezi důvody komplikované standardizace a modernizace SV autoři uvádí přetrvávající kontroverze a celospolečenské debaty o SV, kterým se věnuji v následující podkapitole.

1.4.2 Kontroverze kolem SV a debaty v českém občanském sektoru

Loeber et al. (2010) diskutují sociálně-politický kontext SV v Evropě a upozorňují na bouřlivé celospolečenské debaty živené masmédií a vedené spíše v emoční než racionální či vědecké rovině (také Kuhar & Zobec, 2017). I u nás hraje ve stavu SV značnou roli kontroverze, kterou je SV jako taková dlouhodobě opředaná, a odpor konzervativních a nábožensky založených skupin, zejm. Hnutí pro život ČR nebo Výboru na obranu rodičovských práv (VORP). Tato uskupení dlouhodobě usilují o co největší redukci témat sexuality v RVP (Chounová, 2023; Jarkovská, 2006; Jarkovská & Lišková, 2013; MŠMT, 2010e; Pitoňák & Spilková, 2016). Na základě odporu VORP např. MŠMT velmi záhy po jejím vydání stáhlo příručku *Sexuální výchova – Vybraná témata* (Fifková et al., 2009), kterou publikovalo a doporučovalo (nikoliv nařizovalo) jako metodickou oporu školám (EDUin, 2010; Jarkovská, 2006; Krišová, 2019).

Sadková (2019) zmiňuje kontroverzi, kterou samotný pojem „sexuální výchova“ vyvolává a podotýká, že představa části veřejnosti o jejím obsahu je zkreslená. Odporem vůči SV se blíže zabývaly také Jarkovská a Lišková (2013), na něž odkazují pro hlubší porozumění této problematice. Sexualita dospívajících je obzvláště citlivým a kontroverzním tématem ve vztahu k LGBTQ+ identitám, které jsou vlivem jejich vyobrazování v médiích často vnímána jako módní (Sloboda, 2016). Současné vnímání témat sexuality a identit je každopádně

nutné vnímat i v širším kulturním a historickém kontextu (makro rovina), ačkoliv jde na individuální úrovni o intimní a každodenní fenomény (mikro-sociální rovina; Sloboda, 2016).

Anti-genderová hnutí a obavy z LGBTQ+ „ideologie“ (Commissioner for Human Rights, 2023; Jarkovská & Lišková, 2013; Kuhar & Zobec, 2017) jsou podle Pitoňáka a Spilkové (2016) ukotvené v kontextu sociální nedůvěry a nízké politické participace ve středoevropských a východoevropských zemích. Liberální postoje vůči LGBTQ+ identitám jsou tak vnímány jako jakýsi trend „ze Západu“, a to v kontextu vzestupu nacionalismu a odporu vůči kulturnímu smýšlení západní Evropy (Commissioner for Human Rights, 2023; Kuhar & Zobec, 2017; Pitoňák & Spilková, 2016). V online prostoru, konkrétně na proruských webech, se objevují dezinformační články založené na mylných či zkreslených informacích (Jarkovská, 2017). SV je tímto způsobem účelně užívána jako nástroj politické moci, se záměrem přispívání k rozpolcenosti společnosti a snížení důvěry v národní i mezinárodní instituce, zejm. Evropskou unii (Jarkovská, 2017; Sadková, 2019).

Naopak na větší ukotvení standardů obsahu a kvality SV na národní úrovni, monitorování jejich dodržování a ucelenější metodickou podporu ze strany MŠMT apeluje v současné době petice a advokační činnost organizace Konsent (n. d.a). V únoru 2023 v reakci na ni tehdejší ministr školství Vladimír Balaš přislíbil požadavkům vyhovět a poskytnout větší koncepční podporu SV na druhém stupni ZŠ (Endrštová & Hejl Hromková, 2023). Zástupkyní Konsentu Mgr. Dagmar Krišovou zároveň přizval do konzultační skupiny pro oblast Člověk a zdraví k připravované revizi RVP pro základní vzdělávání (Endrštová & Hejl Hromková, 2023; NPI, n. d.a). Ve chvíli psaní této práce se také připravují odborné diskuze na úrovni expertní veřejnosti a politické reprezentace (K. Kadár, osobní sdělení, 1. listopadu 2023).

1.4.3 Dostupné praktické materiály a podklady

Sadková (2018, 2019) poskytuje vhled do českých i zahraničních materiálů a učebnic SV. Podotýká, že v roce 2016 ani jedna z 1044 knih na seznamu učebnic schválených doložkou MŠMT neobsahovala část speciálně věnovanou SV. Učebnice prvouky, resp. přírodopisu, pro první stupeň zaujímají převážně biologické hledisko a obsah tedy není ucelený, často ale nejsou obsaženy ani informace o lidském těle a pohlavních orgánech (Hrozová, 2015). Hrozová (2015) také poukazuje na rozdílnost obsahu jednotlivých učebnic a vysvětluje ji nejasným ukotvením témat výchovy ke zdraví v RVP ZV.

Jarkovská (2006) analyzovala učebnici *Rodinná výchova: Zdravý životní styl 2* (Mádrová, 2000) a shrnula, že z 25 stran věnovaných sexualitě je více než polovina zaměřená na rizika, nemoci, poruchy a násilí. Podobně i další učebnice dostupné v českém prostředí rámují sexualitu spíše riziky, nebezpečím a nutností se chránit (ideálně oddalováním sexuálního života; Lechnerová, 2007). Ve vzdělávacích materiálech jsou zároveň výrazně více poučovány o rizicích dívky, které jsou tak prezentovány jako zranitelné, a je apelováno na jejich ochranu sebe samých (Jarkovská, 2006, 2013; Lechnerová, 2007). Učebnice dále kladou důraz primárně na reprodukční aspekty sexuality, bez pozornosti věnované (zejm. ženskému) potěšení nebo masturbaci (Jarkovská, 2013; Lechnerová, 2007), přestože IPPF (2010) uvádí potěšení mezi 7 klíčovými složkami komprehensivní sexuální výchovy. Podtrháváním prokreačních cílů sexuality navíc materiály v podstatě „ilegitimizují“ neheterosexuální vztahy (Sadková, 2018).

Jiné než heterosexuální vztahy a identity jsou v učebnicích prezentovány zřídka a tam, kde jsou zmíněné, je tak učiněno v rámci separátní kapitoly (Lechnerová, 2007). Častěji je také neheterosexuální orientace prezentovaná jako abnormalita s negativními konotacemi (Lechnerová, 2007). SV je tudíž vedena v kontextu normativní heterosexuality (Jarkovská, 2006; Lechnerová, 2007), neboli heteronormativity (např. Sloboda, 2016), jíž se podrobněji věnují v podkapitole 2.4. Učebnice se také často negativně vyjadřují k homoparentalitě (tj. výchově dětí dvěma ženami či dvěma muži; Titlbach, 2022) a obsahují heterosexistická tvrzení o inherentních nedostatcích stejnopohlavních rodičovských párů ve smyslu chybějících identifikačních rolí (Lechnerová, 2007). Postulované dopady těchto „nedostatků“ nicméně byly opakovaně vyvráceny vědeckými studiemi, které dokládají, že děti LGBTQ+ rodičů se svým vývojem nebo well-beingem nijak neliší od dětí heterosexuálních či cisgender rodičů (Čechová & Hajdíková, 2016; Farr, 2017; Jsme fér, 2020a; Pfeffer & Jones, 2020; Sloboda, 2016; Tasker & Lavender-Stott, 2020). Obecně proto Hajdíková et al. (2016) zdůrazňují, že schválené učebnice by neměly obsahovat patologizující a stereotypní obsahy o LGBTQ+ lidech.

Mimo učebnice lze zmínit metodický portál RVP.cz (NPI, n. d.c), který obsahuje praktické materiály využitelné ve výuce a teoretické články o tématech SV. Školy mohou ale čerpat i z metodických materiálů vydaných nevládními organizacemi a dalšími subjekty. Organizace Konsent vydala volně dostupné metodiky osmi lekcí sexuální výchovy na různá témata, např. *Respekt, Pornografie* nebo *Sexuální obtěžování* (Konsent, n. d.b). Podklady jsou

určené pro práci se studujícími od 8. třídy ZŠ. V současnosti vznikají metodiky dalších devíti lekcí, z nichž čtyři budou vhodné pro výuku na prvním stupni ZŠ a které budou doprovázeny školeními pro vyučující (T. Králová, osobní sdělení, 1. listopadu 2023). Dle Sadkové (2019) mají vyučující o tematické semináře zájem. Brněnský spolek Nesehnutí dále vydal inkluzivní šanony *Školka pro mě: Jak si užít školku zábavně a citlivě 1 a 2* (Čechovská & Kvapilová, 2020; Pešáková et al., 2018), kterými se lze inspirovat při práci s dětmi v nižších ročnících prvního stupně. Shrnutí dalších pedagogických příruček, učebnic a publikací nabízí také Sloboda (2016).

1.4.4 Současná situace a stav sexuální výchovy u nás

Existujících kvalitních výzkumů na téma sexuální výchovy v České republice se podařilo dohledat pomálu. Většina dosud provedených výzkumů byla realizována v rámci studentských závěrečných prací a jejich kvalita je tedy různorodá (Sadková, 2019). Dostupná literatura nicméně poskytuje alespoň určitý vhled do obsahu, forem a problémů SV u nás.

Ve starším článku Jarkovská (2006) uvádí, že na prvním stupni je SV nejčastěji vyučována v rámci rodinné výchovy. Sadková (2019) zkoumala, jak je sexuální výchova realizována na prvním stupni ZŠ samotnými vyučujícími a externími organizacemi. Shrnula, že nejméně pokrývané je téma rodičovství, nejčastěji naopak téma vztahů. V přehledu dosavadních výzkumů (Sadková, 2018) autorka došla k závěru, že SV je převážně vyučována až na druhém stupni a dominují jí biologická témata. V souladu s tím je dle autorky většinou součástí biologie nebo občanské výchovy, zatímco na prvním stupni je zařazována do prvouky (ČSU, 2020; Sadková, 2018, 2019). Podobně výsledky průzkumu ČSU (2020) ukazují na dominanci témat sexuálně přenosných infekcí a metod antikoncepce, nicméně i tyto oblasti byly na SŠ probírány jen málo až středně. Téměř žádná pozornost pak nebyla věnovaná konsentu (tj. souhlasu), masturbaci, orgasmu či genderovým rolím. Nebyla probírána ani řada témat ukotvených v RVP G (MŠMT, 2021), např. pornografie nebo reprodukční zdraví (ČSU, 2020).

Jarkovská (2006, 2013) zaznamenala v analýze praxe SV rozšířené diskurzy strachu a zodpovědnosti a kladení důrazu na rizika spojená se sexem a na osobní odpovědnost (zejm. dívek) v jejich předcházení (podobně jako v případě učebnic, viz předchozí podkapitolu). Zaměření primárně na prevenci rizik se také promítlo do zjištění v průzkumu

Konsentu (2021), kde vyučující ZŠ a SŠ v rámci probíraných témat spolu s biologickými otázkami nejčastěji zmiňovali prevenci rizik a rizikového chování. Vyučována jsou více „faktická“ témata, která vyučující vnímají jako „bezpečnější“, jelikož nevyžadují diskuzi různých názorů a úhlů pohledu (ČSU, 2020; Jarkovská, 2013). IPPF (2010) přitom zdůrazňuje, že SV by měla pokrývat širší spektrum témat než jen prevenci nemocí nebo nechtěného otěhotnění. Zároveň je na místě podotknout, že i samotné probírání biologických otázek v českých školách často nenabírá čistě formu objektivního prezentování neutrálních faktů, ale výuky silně ovlivněné genderově stereotypními narativy (Jarkovská, 2006, 2013).

Školy poměrně často vedou výuku odděleně s chlapci a s dívkami a v některých případech uzpůsobují obsah těchto hodin dané skupině (Chounová, 2023); dle Sadkové (2019) ale převažuje formát koedukace. Kvalitativní pozorování 3hodinových workshopů Konsentu ukázalo, že v souladu s širšími genderově typickými vzorci jsou zpočátku v diskuzi aktivnější chlapci, ale během workshopu se zapojení dívek do společných aktivit postupně zvyšuje a otevírá se i diskuze mezi dvěma „tábory“ – dívek a chlapců –, které zpočátku fungovaly spíše odděleně (Dolský et al., 2023). Společné aktivity tak umožňují větší vzájemné porozumění a respektující dialog. Ve třídách bylo také evidováno znatelné opadání počátečního studu (Dolský et al., 2023), což je pozitivním zjištěním obzvláště vzhledem k jednorázovosti programu a jeho externímu vedení „cizími“ lidmi.

Obecně vyučující užívají podle Chounové (2023) různých metod výuky, nejčastěji frontálního výkladu, diskuze se žactvem a interaktivní práce. Rozsáhlejší přehled Sadkové (2018, 2019) jako dominantní na prvním stupni udává rozhovor, besedu či diskuzi (96 %), ale na druhém stupni převažuje frontální výklad, příp. promítnutí videa, bez zapojení do diskuze nebo interaktivity. V průzkumu ČSU (2020) 60 % dotázaných uvedlo, že výuka neprobíhá jinak než formou výkladu, třetina se nesetkala s diskuzí v SV a dle čtvrtiny v hodinách nebyl prostor na dotazy. Tyto formální aspekty jsou v rozporu s mezinárodními standardy představenými v podkapitole 1.4.1, podle kterých je diskuze v SV klíčová (ČSU, 2020). Čtvrtina dotázaných se navíc v SV necítila bezpečně a/nebo se styděla mluvit, což někteří spojovali s vlastní sexuální orientací (ČSU, 2020). ČSU (2020) také upozorňuje na absenci předávání pozitivních hodnot a postojů vyučujícími. Školy dále často využívají externích přednášek a jeví o ně zájem, ale naráží na finanční omezení (Chounová, 2023;

Sadková, 2019). Ze studujících 40 % tuto formu SV upřednostňuje, zatímco obdobný podíl preferenci nemá (ČSU, 2020).

Vyučující ZŠ a SŠ považují výuku spektra témat SV za důležité, zároveň se ale objektivně i subjektivně potýkají s nedostatečnou odbornou připraveností (Jarkovská, 2006; Ketting & Ivanova, 2018; Konsent, 2021; Rašková, 2008, 2012; Sadková, 2019; Smetáčková & Machovcová, 2022). Mají zájem o metodickou podporu formou bezplatných školení a metodických materiálů, zejména k tématům pornografie a mýtů o sexualitě (Konsent, 2021; Sadková, 2019) nebo genderových a sexuálních identit (Smetáčková & Machovcová, 2022). Pedagogové a pedagožky se obecně shodují, že není nutné zavádět SV jako samostatný předmět (Smetáčková & Machovcová, 2022) – navzdory doporučením WHO (SPRSV, 2017) –, ale za důležitou považují detabuizaci sexuality a pokrytí širšího spektra témat kvalifikovaným personálem (Chounová, 2023).

Jedním z důsledků současných mezer ve formální SV je využívání alternativních zdrojů informací mladými. Nejčastěji čerpají z internetu a od vrstevníků, zatímco škola v průzkumu ČSU (2020) zaujala poslední místo. Rovněž dle Sejbalové a Martinové (2021) jsou nejpopulárnějšími zdroji informací (pro 70 % mladistvých) spolužáci a internet, vč. pornostránek. Primárně z porna a internetu dle autorek získávají informace zejm. chlapci. S pornografií se nezletilí poprvé setkávají velmi brzo, ve 12 % případů už mezi 6 a 10 lety, nejčastěji pak ve 13 letech. Důležité je zjištění autorek, že čerpání z tohoto typu obsahu je více než dvakrát častější u lidí, kteří se nesetkali s kvalitní SV doma či ve škole. Škola je přitom primárním zdrojem informací z oblasti SV jen pro 9 % mladých, rodina pak pro 15 % (Sejbalová & Martinová, 2021). Poněkud znepokojivé je také to, že 47 % dotázaných ze školy nezískalo *žádné* informace z oblasti SV (ČSU, 2020). Zároveň ale 80 % uvádí, že považují SV za důležitou, a podobný počet by si přál, aby jí bylo věnováno víc prostoru (ČSU, 2020). Sadková (2018, 2019) shrnuje, že sexuální výchova na českých školách je poznamenaná nedostatky jak obsahovými, tak formálními, vč. heteronormativity SV (Jarkovská, 2006, 2013; Lechnerová, 2007; Sloboda, 2016), které se věnují v podkapitolách 2.4 a 3.3.

1.5 Sexuální výchova a rodina

Zásadním zdrojem ve formování hodnot, znalostí a dovedností dítěte v oblasti sexuality je (zejm. v mladším věku) rodina (SPRSV, 2017). Sama o sobě ale podle WHO (SPRSV, 2017)

nepostačuje, protože není v možnostech rodičů nabídnout všechny (zejm. odborné) potřebné informace. Starší děti a dospívající navíc preferují čerpání z jiných zdrojů, takže je žádoucí vytvářet bezpečné a informativní prostředí i skrze školní SV, ideálně v provazbě s rodinou (SPRSV, 2017). Sadková (2019) ale poukazuje na přetrvávající tabu ve značné části rodin, zejm. kolem tématu sexuality – třetina rodičů nechce toto téma doma probírat. Podobně ve výzkumu Vaisové (2021) největší část dotázaných (47 %) hovoří s dětmi jen o některých tématech SV a 11 % neotevírá žádné z nich. U rodičů dětí na prvním stupni je důvodem převážně přesvědčení, že děti tohoto věku jsou na dané téma příliš malé, což může souviset i s konotacemi samotného pojmu „sexuální výchova“ (Sadková, 2019). Nuñez Bolívar (2014, citováno v Sadková, 2019) pak nicméně uvádí, že ani ve 36 % rodin dětí z vyšších ročníků ZŠ se o sexualitě vůbec nemluví. Časté obavy z předčasné sexualizace dětí (např. Misterka, 2023; rozebírají také Kuhar & Zobec, 2017) ovlivňují i přístup vyučujících (Jarkovská, 2013), ačkoliv jim hlavní odborné orgány oponují (BZgA, 2016; UNESCO, 2018).

Navzdory tabu je 78 % rodičů názoru, že hlavním zdrojem informací v oblasti SV by měla být rodina; zároveň kolem 95 % souhlasí, že by se na ní měla podílet i škola (Vaisová, 2021). Ve výzkumu Sadkové (2019) přitom 42 % dotázaných uvedlo, že nechtějí, aby na prvním stupni bylo téma sexuality probírané a pětina zastávala názor, že tato témata nelze „vyučovat“; je potřeba je pokrývat v neformálním, rodinném prostředí. U některých rodičů odpor vůči formální výuce SV vychází i z obav ze sdílení postojů a názorů vyučujících, které nebudou v souladu s jejich vlastními přesvědčeními (Sadková, 2019). Podle odborného konsensu je žádoucí, aby v tomto směru byly škola a rodina provázané a v součinnosti (Sadková, 2019; SPRSV, 2017); reálná spolupráce rodiny a školy je ale slabá (Sadková, 2018, 2019).

V současné době mají obavy z vedení SV vyučujícím zaujatým způsobem širší společensko-politický kontext. Kuhar a Zobec (2017) diskutují strach z „indoktrinace genderovou teorií“ a rozpadu tradičních, přirozených hodnot a odkazování se na právo rodičů vychovávat děti v souladu s vlastním morálním a náboženským přesvědčením. Jarkovská a Lišková (2013) analyzovaly diskursivní strategie odpůrců SV v českém kontextu a poukázaly na užívání strategie morální paniky (také viz Kuhar a Zobec, 2017; Warner, 2000). Je na místě poznamenat, že právo na výchovu dítěte v souladu s vlastními hodnotami a názory neznamena, že by se vyučující měli vyhýbat LGBTQ+ tématům, pokud

je (stejně jako jakékoliv jiné téma) prezentují objektivně, kriticky a pluralisticky (Kuhar & Zobec, 2017).

SV v rodině má také svá specifika v případě LGBTQ+ dětí. Jen 25 % českých LGBTQ+ lidí je otevřeno ohledně své sexuální orientaci vůči celé rodině (u plurisexuálních a asexuálních osob je to jen 10-13 %), zatímco 34 % je otevřených jen vůči několika lidem v rodině a 18 % není otevřených vůči nikomu (25 % plurisexuálních a asexuálních; Pitoňák & Macháčková, 2023). Otevřenost ohledně necisgenderové identity je o něco vyšší – vůči všem členům a členkám rodiny je otevřených 30 % trans žen a 27 % trans mužů, ale jen 5 % nebinárních osob (Pitoňák & Macháčková, 2023). LGBTQ+ lidé mívají největší strach z coming-outu, tzn. odhalení své identity, vůči otci (Takács, 2006), což souvisí s tím, že otcové obecně hůře přijímají neheterosexuální identitu svých dětí, zejm. synů, ve srovnání s matkami (Sloboda, 2016). Až 28 % LGBTQ+ uvádí, že svou identitu vůči rodině tají z důvodu obav z obtěžování, napadání či vyhrožování, které mnohdy ze strany rodiny skutečně zažívají (Pitoňák & Macháčková, 2023). Přijetí dítěte během jeho coming-outu má přitom důležitý pozitivní vliv na jeho sebepojetí a zvládání dané situace (Sloboda, 2016).³

Rodiče dětí a dospívajících (všech genderových a sexuálních identit) mohou potřebovat pomoc, aby dokázali svým potomkům porozumět a adekvátně je podpořit (Doležalová et al., 2021). Je jim k dispozici např. kniha *Děti to chtěj vědět taky* (Křišová & Poláčková, 2022) a stejnojmenná volně dostupná brožura (Konsent, 2022), které inkluzivně pokrývají celé spektrum témat SV a obsahují modelové konverzace s dětmi různého věku a informace a tipy opřené o mezinárodní standardy SV (zejm. SPRSV, 2017). Součástí SV v rodině může být také nabídnutí tematických knih potomkům (např. Du Pontavice, 2021; Chavez Perez, 2019; Silverberg & Smyth, 2022) a společná diskuse o jejich obsahu (Křišová & Poláčková, 2022).

³ Sloboda (2016) nabízí detailnější informace o problematice coming-outu v rodině, možných obavách rodičů a dostupných zdrojích podpory a nasměrování.

2 LGBTQ+ identity

2.1 Terminologické vymezení LGBTQ+ identit a souvisejících témat

SV přirozeně úzce souvisí s pohlavím, genderem a sexualitou. *Pohlaví* se váže k biologickým znakům člověka, zejm. genitáliím, chromozomům a hormonům, a k termínům „muž“ a „žena“, které jsou v našem kontextu při narození zapisovány do rodného listu dítěte (Kaňák, 2014; Sloboda, 2016). Je na místě podotknout, že biologické charakteristiky se u některých lidí (označovaných jako *intersex*) objevují i ve variacích, které nejsou typicky mužské ani ženské (Titlbach, 2022; Transparent, n. d.a; Sloboda, 2016).

Gender naproti tomu představuje komplexní sociální konstrukt, který zahrnuje to, jak sami sebe vnímáme (*genderová identita*), za co nás považuje okolí (*genderový status*) a jak navenek prezentujeme svou maskulinitu a/nebo feminitu (*genderové zobrazení*; Dozier, 2005; Sloboda, 2016). Všechny tyto aspekty jsou pak situovány v kontextu psychologických, sociálních a kulturních norem toho, co společnost přisuzuje mužům a ženám (Kaňák, 2014; Titlbach, 2022; Sloboda, 2016). Současné, zejm. konstruktivistické perspektivy, gender vnímají jako něco kontinuálně, dynamicky (re)konstruovaného v částečné závislosti na konkrétní situaci, nikoliv jako statickou, esenciální entitu (Kaňák, 2014; Sloboda, 2016).

Gender může a nemusí navazovat na pohlaví (Kaňák, 2014; Titlbach, 2022). Pokud je *genderová identita* jedince shodná s pohlavím/genderem jemu přisouzeným po narození, můžeme ho označit slovem *cisgender* (příp. *cis*), v opačném případě hovoříme o *transgender* (příp. *trans*) člověku (Čechová & Hajdíková, 2016; Pitoňák & Macháčková, 2022; Titlbach, 2022; Prague Pride, n. d.; Transparent, n. d.a). V posledních letech je termín *trans* (někdy *trans** pro zdůraznění rozmanitosti; Prague Pride, n. d.; Transparent, n. d.a) čím dál užívanější pro souhrnné označení identit, které nějakým způsobem překračují tradiční kategorie genderu (Čechová & Hajdíková, 2016; Hajdíková et al., 2016). To se týká např. i nebinárních lidí, tzn. těch, které se částečně nebo vůbec neztotožňují ani s jednou z dichotomních „škatulek“ muž/žena (Čechová & Hajdíková, 2016; Matsuno et al., 2021; Titlbach, 2022; Transparent, n. d.a).

V odborné obci v poslední době zásadním způsobem rezonuje téma *trans identit*, zejm. skrze posun klinicko-diagnostické terminologie od *transsexualismu a poruch pohlavní identity v dětství* k *nesouladu pohlavní identity* (synonymně *genderová inkongruence*). Tato diagnóza navíc v MKN-11 (WHO, 2019) nově není řazena mezi duševními poruchami, ale

v sekci sexuálního zdraví (také Pitoňák & Macháčková, 2022; Prague Pride, n. d.; WHO, n. d.). V souvislosti s tímto vývojem paradigmatu současní autoři a autorky upozorňují na nevhodnost pojmů „transsexualita“ a „transsexuál“ a doporučují pojmy zmíněné v předchozím odstavci (Pitoňák & Macháčková 2022, 2023; WHO, n. d.).

Koncept sexuality, resp. sexuální orientace, je vícerozměrný a zahrnuje *sexuální preferenci* (jakého genderu jsou lidé, kteří mě přitahují), *sexuální identitu* (sebepojetí) a *sexuální chování* (Galupo, 2018; Krčmářová, 2014; Sloboda, 2016). Jednotlivé složky můžou a nemusí být v souladu a například dva lidé s podobnými vzorci sexuálního chování se tak můžou označovat odlišnými identitními termíny (Galupo, 2018). Tato práce se primárně zaměřuje na zkušenosti dospívajících ve světle toho, jak sami sebe vnímají, proto ve zbytku textu užívám převážně termíny *genderová* a *sexuální identita*.

Zaužívala se rovněž zkratka LGBTQ+ jakožto souhrnné označení rozmanitého spektra lesbických, gay, bisexuálních, transgender, queer a dalších identit, které nejsou heterosexuální nebo/ani cisgender (Krčmářová, 2014; Pitoňák & Macháčková, 2022; Titlbach, 2022; Prague Pride, n. d.). Pitoňák a Macháčková (2023) diskutují některá její negativa (konkr. směšování genderových a sexuálních identit), nicméně pro zjednodušení s ní v tomto textu pracuji. Pitoňák a Macháčková (2022, 2023; také Pitoňák, 2021) každopádně zdůrazňují nevhodnost medikalizovaného a dnes již překonaného pojmu „homosexuál“ a zdrobnělého „lesbička“; v této práci je proto nepoužívám. Vyhýbám se také spojení „LGBTQ+ komunita“, které může evokovat automatický předpoklad LGBTQ+ populace jako angažované v komunitních akcích a sociálních vazbách s dalšími neheterosexuálními/necisgender lidmi, což samozřejmě není relevantní u *všech* LGBTQ+ lidí (Pitoňák & Macháčková, 2023).

Za zmínku stojí určitá současná dekonstrukce „nálepek“ a nová paradigmata vnímání sexuality zejm. mladými (Hayfield & Křížová, 2021; Sloboda, 2016). V souvislosti s těmito perspektivami nabírají na popularitě pansexuální a queer identity, ale i principiální odmítání jakéhokoliv označování vlastní sexuality (Callis, 2014; Galupo et al., 2017; Gonel, 2013; Hayfield & Křížová, 2021). Sebeidentifikace jako *pansexuální* (tj. identita charakterizovaná přitažlivostí ke všem genderům nebo bez ohledu na gender; Galupo et al., 2017; Gonel, 2013) například podle Elizabeth (2013) souvisí se socio-politickými aspekty identity a světonázoru. Volba pansexuální identity často souvisí zejm. s úsilím o explicitní validaci trans a nebinárních genderových identit a fluidity lidské sexuality (Hayfield & Křížová,

2021). Označení *queer* je značně nespécifické – označuje kohokoliv, jehož identita není heterosexuální nebo cisgenderová – a někteří ho užívají, aby nebyli přiřazováni ke konkrétní sexuální identitě/genderu nebo aby upozornili na přehnanou výlučnost a rigiditu těchto kategorií (Pitoňák & Macháčková, 2022; Sloboda, 2016; Titlbach, 2022).

2.2 Prevalence LGBTQ+ identit

Je velmi těžké stanovit, jaká část české mládeže se ztotožňuje s některou z LGBTQ+ identit. Relevantní, důvěryhodné a geograficky specifické statistiky se nepodařilo dohledat skrze variace hesel typu „LGBT statistiky“, „počet LGBTQ+ v Česku“ ve vyhledávání Google a Google Scholar ani prohledáním webů Českého statistického úřadu, instituce Eurostat, nevládní organizace Prague Pride či hnutí za manželství pro všechny Jsme fér. Sčítání lidu, které proběhlo naposled v roce 2021, se neptalo na genderovou ani sexuální identitu, pouze na pohlaví (s možnostmi „muž“ a „žena“). Podle článku na serveru Aktuálně.cz (Pálová, 2021) statistická data o LGBTQ+ populaci v ČR zkrátka neexistují. Krčmářová (2014) nicméně uvádí odhad 4-6 % *homosexuální* orientace u mužů a cca 1 % u žen.

V USA se podle novějšího průzkumu společnosti Gallup (Jones, 2021) jako *LGBTQ+* identifikuje rekordní množství lidí (přes 5 %), a nárůst je připisován zejména mladé generaci, v rámci níž se za LGB považuje téměř 1 z 10 lidí (ve věku 16-24 let). Obecně se odhaduje, že globálně je LGBTQ+ asi 5-10 % populace (Lancet, 2016; Pitoňák, 2021). Vzestup četnosti i rozmanitosti LGBTQ+ identit souvisí do velké míry s rostoucím porozuměním sexuální rozmanitosti lidí (Pitoňák & Macháčková, 2023) a její destigmatizaci, např. skrze otevřenou LGBTQ+ identifikaci globálních celebrit (Titlbach, 2022). V ČR dále uvedlo 88 % dospívajících, že znají někoho, kdo je LGBTQ+ (Hajdíková et al., 2016). Ze stejného výzkumu navíc vyplývá, že v praxi se pedagogové a pedagožky s LGBTQ+ a genderově nekonformními studujícími setkávají běžně; je tedy podstatné, aby věděli, jak s těmito lidmi pracovat, ale i aby v obecné rovině nepředpokládali, že všichni ve třídě jsou cisgender či heterosexuální (Hajdíková et al., 2016).

V současnosti také roste popularita *plurisexuálních* identit, tj. identit charakterizovaných sexuální přitažlivostí k víc než jednomu genderu (Hayfield, 2020; Maliepaard, 2021; Pitoňák & Macháčková, 2023). Kvalitní data charakterizující českou populaci z pohledu sexuální identity se opět nepodařilo dohledat (kromě dat z metodologicky problematických studií dospělé populace ČR provedených Weissem a Zvěřinou; Pitoňák, 2021; Weiss & Zvěřina,

2012), nicméně v britském průzkumu LGB populace uvedlo bisexualitu jako svou sexuální identitu 69 % dotázaných mladých (16-24 let) ve srovnání se všemi staršími skupinami, u kterých byly nejčastější identity gay/lesba (Office for National Statistics, 2023). V USA se z obecné populace za bisexuální považuje 12 % mladých (18-29 let), zatímco jen 4 % stejné věkové skupiny uvedla jako svou identitu označení gay/lesba (Brown, 2023). Dle Mitchell et al. (2015) roste popularita plurisexuálních identit obecně, což podle některých souvisí právě s výše zmíněným posunem k odmítání rigidních „nálepek“ (Galupo et al., 2017).

Transgender a nebinární lidé tvoří globálně dle dostupných zdrojů mezi 0,5 a 2 % populace (Goodman et al., 2019; Herman et al., 2022; Spizzirri et al., 2021), Doležalová et al. (2021) uvádí rozpětí od 0,3 do 4 %. Tyto identity jsou navíc mladými lidmi uváděné častěji než předchozími generacemi (Brown, 2022; Herman et al., 2022). Herman et al. (2022) udávají, že jako transgender se identifikuje asi 0,5 % celkové populace USA, ale 1,4 % mladých mezi 13 a 17 lety věku. Z celkového počtu trans lidí (asi 1,3 milionu dospělých) se zde přibližně čtvrtina označila za genderově nekonformní (Herman et al., 2022). Podobně podle Brown (2022) se v USA ve věkové skupině 18-29 let asi 5,1 % lidí identifikuje jako transgender (2,0 %) nebo nebinární (3,0 %) – výrazně víc než je tomu ve věkové skupině 30-49 let (celkem 1,6 %) a nad 50 let (celkem 0,3 %). Podle stejného průzkumu zároveň 44 % dospělých v USA (52 % dotázaných ve věku 18-29 let) zná někoho, kdo je transgender. Celkově Brown (2022) poukazuje na postupný nárůst těchto čísel v posledních letech.

Pro mladé lidi v ČR se opět nepodařila dohledat kvalitní výzkumná data vzhledem k jejich prakticky neexistujícímu sběru a statistiky jsou navíc značně ovlivněné tím, jak výzkum zkoumanou skupinu definuje (např. lidé žádající o operativní změnu biologického pohlaví vs. sebeidentifikace; Doležalová et al., 2021; Pitoňák & Macháčková, 2022). Komerční průzkum společnosti Mastercard (2022) ale uvádí, že v Česku se dokonce 3,3 % populace považuje za nebinární. O operativní změnu pohlaví komisi Ministerstva zdravotnictví, která v Česku o povolení provedení tohoto úkonu rozhoduje, žádalo v roce 2022 celkem 208 osob (Muška, 2023). To je nejvíce od legislativního ukotvení této změny v roce 2012; počtů žádostí navíc každoročně přibývá (Muška, 2023). Podle Ministerstva zdravotnictví o změnu pohlaví žádají nejčastěji mladí lidé (Muška, 2023). Je nicméně důležité podotknout, že o operaci dle zákona není možné žádat před 18. rokem věku a ne každý transgender člověk se o ni vůbec kdy rozhodne žádat (Pavlica et al., 2018). Zmíněný počet žadatelů a žadatelek má tedy jen velmi limitovanou výpovědní hodnotu ve vztahu k počtu transgender lidí u nás.

2.3 Právní rámec a relevantní legislativa

Do života LGBTQ+ lidí se značně promítá legislativní uchopení jejich práv, které je zároveň historicky a kulturně podmíněné. V Česku dosud nebylo uzákoněno manželství pro všechny, ačkoliv jeho první legislativní návrh byl předložen už v roce 2018 a dle průzkumů ho podporuje 67 % české veřejnosti (Jsme fér, 2020c). Registrované partnerství (uzákoněné v roce 2006) přitom 95 % LGBTQ+ lidí nevnímá jako adekvátní náhradu (Kancelář veřejného ochránce práv; KVOP, 2019), jelikož se od manželství liší ve více než 100 právních předpisech (Jsme fér, 2020b). Důležitým rozdílem je nemožnost registrovaných partnerů či partnerek osvojit si společně dítě či adoptovat zákonného potomka partnera/partnerky (Amnesty International ČR, 2022).

Stejnopohlavní páry přitom reálně mohou vychovávat (a nezřídka vychovávají) děti (Sloboda, 2016). Jde buď o biologické potomky jednoho z partnerů/partnerek (např. z předchozího vztahu), nebo o dítě adoptované individuálně; dvojici v registrovaném partnerství však adopce umožněné nejsou (Amnesty International ČR, 2022; Sloboda, 2016). V „duhových rodinách“ tak může být jeden legislativně uznaný (biologický či adoptivní) rodič a jeden sociální, legislativně neuznaný rodič, tj. rodič, který dítě fakticky vychovává spolu, ale z pohledu zákona vůči dítěti nemá žádná rodičovská práva (Sloboda, 2016). Problémy nastávají zejm. v kritických situacích, např. při rozchodu páru, kdy legislativně neuznaný rodič nemá nárok na dítě, ale ani dítě nemá nárok na kontakt s tímto rodičem nebo na finanční a materiální zabezpečení z jeho strany (Fiala, 2019; Sloboda, 2016).

Legislativa také určuje podmínky úřední tranzice, tj. oficiální, plně platné změny pohlaví zapsaného v osobních dokladech. Na rozdíl od mnoha jiných zemí vyžadují české zákony pro úřední tranzici mimo jiné podstoupení operativního zákroku, který znemožní budoucí reprodukci člověka (Pitoňák & Macháčková, 2023). Podmínky pro umožnění úřední tranzice, zejm. právě odstranění reprodukční funkce pohlavních orgánů a rozvod u sezdaných jedinců, kritizovala jako jednoznačně v rozporu s lidskými právy například Dunja Mijatović, komisařka Rady Evropy pro lidská práva, v návaznosti na návštěvu v ČR na jaře tohoto roku (Commissioner for Human Rights, 2023). Upozornila, že tyto požadavky nejsou v souladu se standardy dobré praxe a s mezinárodními závazky, které ČR má, zejm. s Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod. Připomněla také, že Česko bylo na

porušování mezinárodních závazků a práva v této oblasti upozorňováno již několikrát. Podobnou kritiku formulovala také European Union Agency for Fundamental Rights (FRA; 2020).

Zákony upravující práva LGBTQ+ osob mají i nepřímé, sociálně-psychologické souvislosti. Výzkum například zjistil nejnižší míru homonegativity v zemích, které umožňují sňatky stejnopohlavním párům (van den Akker et al., 2013), a celkově byla podpořena spojitost mezi legislativním rámcem a celospolečenskými postoji vůči LGBTQ+ lidem (Takács & Szalma, 2011). Podobně jako sexuální výchova nicméně i LGBTQ+ problematika zůstává společensky a politicky kontroverzním tématem. Poměr LGBTQ+ lidí, kteří považují urážlivé výroky politiků za rozšířené, se dokonce za posledních 5 let zvýšil ze 43 % na 71 % (KVOP, 2019; Pitoňák & Macháčková, 2023); v roce 2012 to pak bylo jen 27 % dotázaných (FRA, 2020). Pitoňák a Macháčková (2023) tak diskutují širší politizaci LGBTQ+ práv a témat a poukazují na její systémovou škodlivost.

2.4 Úskalí a problémy, jimž čelí LGBTQ+ lidé

LGBTQ+ lidé jsou si pochopitelně právního rámce souvisejícího s jejich sexuální nebo genderovou identitou většinou vědomi a vnímají ho často jako diskriminační (Takács, 2006). Nezřídka negativně pociťují nemožnost uzavřít sňatek, mít děti, ale třeba i získat pojištění za stejných podmínek jako heterosexuální pár (Cahill & Tobias, 2006; Rostosky et al., 2010; Takács, 2006). Někteří trans lidé, kteří žijí v manželství a/nebo mají děti, čelí specifickým obavám a nejistotě, zejm. v konzervativnějších právních kontextech (Cahill & Tobias, 2006; Pfeffer & Jones, 2020). Vnímání nepříznivého společenského a legislativního klimatu vytváří v LGBTQ+ lidech pocit, že nejsou bráni jako plnohodnotní občané a občanky své země (Cahill & Tobias, 2006; Takács, 2006), a odráží se na jejich celkovém psychickém zdraví (Raifman et al., 2017; Rostosky et al., 2009; Wight et al., 2013).

Ačkoliv v globálním srovnání je Česko zejm. vůči homosexualitě poměrně tolerantní (Pew Research Center, 2013), neznamená to, že by zde nebyla přítomná diskriminace a předsudky (Pitoňák & Spilková, 2016). LGBTQ+ lidé čelí řadě přetrvávajících problémů v různých společenských oblastech. Předsudky, obavy, odpor nebo nepřátelství až nenávisť vůči LGBTQ+ lidem a identitám označuje „zlidovělý“, ač nepřesný souhrnný pojem *homofobie*, původně úžeji aplikovaný na tyto postoje vůči homosexuálním lidem (Smetáčková & Braun, 2009). Dnes se paralelně setkáme také s alternativním termínem

queerfobie (Titlbach, 2022) a se specifitějšími pojmy *transfobie* a *bifobie* pro negativní postoje a projevy vůči trans, resp. bisexuálním lidem (Čechová & Hajdíková, 2016; Pitoňák & Macháčková, 2022; Sloboda, 2016).

Pitoňák a Macháčková (2022) nicméně podotýkají, že zmíněná slova jsou odborně nepřesná, jelikož jádro jimi označovaných jevů tvoří fobie ve smyslu strachu, ale nesnášenlivost. Prezентují proto novější alternativní pojmy *homonegativita*, *binegativita* a *transnegativita*. Uznávají ale, že s ohledem na zaužívanost termínu homofobie je přijatelné ho užívat jako souhrnné označení negativních postojů a chování vůči LGBTQ+ lidem (Pitoňák & Macháčková, 2022). Pro stručnost tedy v této práci pojem homofobie užívám v tomto širším, zaužívaném smyslu.

Homofobie v každém případě stále dopadá na životy LGBTQ+ lidí. S ohledem na rozsah této práce není možné zde detailně diskutovat homofobii a transfobii ve všech jejich podobách; v následující podkapitole nabízím alespoň užší přehled jejich dopadů na LGBTQ+ mladistvé. Obecně ale lze říci, že diskriminace, předsudečné projevy a násilí motivované genderovou či sexuální identitou jsou i v dnešní době časté. Zatímco 59 % české veřejnosti zastává názor, že homosexualita by měla být společensky přijímaná, 26 % si myslí opak (Poushter & Kent, 2020). Současně 43 % LGBTQ+ dotázaných v ČR uvádí, že v posledních pěti letech zažili diskriminaci, a 35 % ji zažilo v posledním roce (Pitoňák & Macháčková, 2023). Obtěžování zažilo 51 % respondentů a respondentek za posledních 5 let a 38 % za poslední rok (Pitoňák & Macháčková, 2023). Situace trans osob je přitom ještě náročnější než situace lidí s menšinovou sexuální identitou (KVOP, 2019; Pitoňák & Macháčková, 2023). Pro nebinaritu má dle průzkumu společnosti Mastercard (2022) pochopení jen 33 % českých respondentů ve srovnání s mezinárodním průměrem 49 % (napříč 16 zeměmi).

Studie Pitoňáka a Macháčkové (2023) navazuje na výzkumné šetření z roku 2019 zaštitěné tehdejší veřejnou ochránkyní práv Annou Šabatovou (KVOP, 2019) a společně tyto zdroje poskytují kvalitní vhled do problematiky situace LGBTQ+ lidí v českém kontextu. Ukazují zároveň na to, že zatímco některé indikátory vykazují postupné zlepšování (např. obecné subjektivní hodnocení předsudečnosti a nesnášenlivosti), jiné stagnují (např. subjektivně hodnocená rozšířenost předsudečného násilí) nebo se dokonce zhoršují (např. vnímaná diskriminace). Pro detailnější přehled týkající se situace trans a nebinárních lidí v ČR odkazují na Pavlicu et al. (2018).

Subtilnější, ale o to rozšířenější negativní jev představuje *heteronormativita*, tj. vnímání a konstruování heterosexuality jako jediné přirozené a normální sexuální orientace (Čechová & Hajdíková, 2016; Pitoňák & Macháčková, 2022; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Titlbach, 2022) a *cisnormativita*, tj. výhradní normalizace a automatický předpoklad cisgender identity (Čechová & Hajdíková, 2016). Tyto fenomény a související zneviditelňování LGBTQ+ identit tvoří jakési „podhoubí“ výraznější homofobie a *heterosexismu*, tj. vnímání heterosexuálních lidí a preferencí jako nadřazených těm neheterosexuálním (Pitoňák & Spilková, 2016; Smetáčková & Braun, 2009).

Za zmínku stojí také novější koncept *homonormativity*, který označuje určité přizpůsobení homosexuální identity sociálním normám spojeným původně s heterosexuální (Sloboda, 2016). Týká se to zejm. tradičních partnerských a rodinných vztahových vzorců, jejichž naplňováním stejnopohlavní páry snáze „zapadají“ do společenských norem a dostává se jim tak větší tolerance (nikoliv však uznání v pravém slova smyslu; Sloboda, 2016). Jinak řečeno, stejnopohlavní páry jsou snáze přijímané většinou společností, pokud příliš „nevyčnívají“ a dodržují (tzn. neohrožují) ustálená pravidla vztahů, projevů a sebe prezentace ve veřejném prostoru (Sloboda, 2016).

Homonormativita je nicméně problematická v tom, že vede k o to silnější stigmatizaci identit a lidí, kteří udržované normy nenaplní (např. nežijí v dlouhodobém dyadickém monogamním partnerství; Sloboda, 2016). Podobně plurisexuální identity *per se* narušují normativní dichotomní paradigma sexuality a genderu, což v důsledku souvisí s některými specifiky bifobie. Jde např. o tzv. *dvojitou diskriminaci* ze strany jednak heterosexuální společnosti, jednak gayů a leseb, jejichž zájmem je ochránit alespoň homonormativně podmíněné přijetí heterosexuální většinou, nebo stereotypy bisexuality jako slabosti a dočasného rozmaru (Hajdíková et al., 2016; Sloboda, 2016).

Dopady heterosexismu a homofobie jsou dalekosáhlé a propisují se do duševního i fyzického zdraví LGBTQ+ osob (Hunt et al., 2018; Moe, 2016; Pitoňák, 2017b; Pitoňák & Spilková, 2016; Pollitt et al., 2020; Williams et al., 2021). Výzkumy také konzistentně ukazují, že tato skupina je ohroženější rizikovým chováním (Valencia et al., 2018; Dunlop et al., 2020) či partnerským násilím (Chakrapani et al., 2019). Jedním ze souvisejících mechanismů solidně podpořených odbornou literaturou je *internalizovaná homofobie*, tzn. zvnitřnění negativních postojů a předsudků vůči neheterosexuálně samotným LGBTQ+ jedincem (Krčmářová, 2014). Internalizovaná homofobie může mít

vážné negativní dopady na psychiku člověka (Krčmářová, 2014). Druhým hojně diskutovaným mechanismem je model *minoritního (menšinového) stresu*, který vysvětluje horší psychické a fyzické zdraví LGBTQ+ lidí skrze stresory související se stigmatem a diskriminací v každodenním životě, vč. dopadů nerovných práv (Pitoňák, 2017a; Pitoňák & Macháčková, 2022; Pollitt et al., 2020; Rostosky & Riggle, 2017).

2.5 LGBTQ+ identity a dospívající

Zatímco jevy představené v předchozí podkapitole se pochopitelně týkají všech LGBTQ+ lidí, je na místě zmínit některá specifika spojená se zkušeností LGBTQ+ *mladistvých*. V první řadě je dospívání obdobím sebepoznávání a formování sebepojetí (Sloboda, 2016), což může implikovat i komplexní proces uvědomování si (*vnitřní coming-out*) a komunikace (*vnější coming-out*) vlastní sexuální a genderové identity (Krčmářová, 2014; Prague Pride, n. d.; Sloboda, 2016; Titlbach, 2022). Adolescence, jakožto období sexuálního zrání, tak může dospívající činit zranitelnějšími vůči vnější a internalizované homofobii a dalším negativním jevům popsaným výše (Doležalová et al., 2021; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Takács, 2006).

Na jednu stranu je ztotožnění se s neheterosexuálními (zejm. plurisexuálními) a necisgender (zejm. genderově nekonformními) identitami mezi dnešními mladými lidmi čím dál běžnější (Brown, 2023; Hayfield & Křížová, 2022; Jones, 2021), jak už bylo zmíněno v podkapitole 2.2. S mladšími generacemi také přichází větší liberalizace postojů vůči sexuální a genderové diverzitě. Pew Research Center (2013) v ČR zjistilo statisticky významné rozdíly v míře přijetí homosexuality mezi lidmi staršími 50 let (72 % souhlasí, že homosexualita by měla být přijímána) oproti těm mladším (84-87 % souhlasí). Z českých mladých má většina přijímající postoje vůči lesbám, gayům a zejm. bisexuálním lidem (Hajdíková et al., 2016).

Na druhou stranu literatura ukazuje, že školní prostředí je stále velmi často heteronormativní a protkané homofobií (Hajdíková et al., 2016; Huebner et al., 2015; Konishi et al., 2013; Pavlica et al., 2018; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022). Podle mezinárodního evropského průzkumu zažilo ve škole 61 % LGBTQ+ lidí předsudky/diskriminaci mířenou na jejich sexuální či genderovou identitu a 43 % zaznamenalo tyto prvky přímo ve školním kurikulu (Takács, 2006). Rozsáhlá meta-analýza (Myers et al., 2020) ukázala, že LGBTQ+ jedinci jsou během studia základní a střední školy

častěji viktimizováni než jejich heterosexuální a cisgender vrstevníci. Popsaný efekt se dotýkal výrazněji transgender mládeže a homofobní viktimizace.

I český průzkum Hajdíkové et al. (2016) přinesl znepokojivá zjištění. Kolem 10 % mladistvých v něm uvedlo, že se v přítomnosti gayů a leseb necítí dobře a nechová se k nim stejně jako k heterosexuálním lidem. Nejvíce nepřátelských postojů bylo zjištěno vůči trans osobám, se kterými uváděli respondenti nejmenší ochotu sdílet prostor ve škole, třídě nebo lavici. Homofobní postoje mladých zde vyplývaly jak z odpovědí samotných studujících, zejm. heterosexuálních chlapců (např. ¼ by zavrhla kamaráda, kdyby byl trans), tak z externího hodnocení pedagogickým personálem. Pitoňák a Macháčková (2023) rovněž zjistili zkušenosti s homofobií ve školním prostředí u 36 % LGBTQ+ respondentů; transfobii konkrétně ve škole čelilo kolem 46 % trans a 34 % nebinárních dotázaných. Zjištění doplňují výsledky rozsáhlého průzkumu FRA (2013), v němž 83 % dotázaných z ČR uvedlo, že se v rámci školní docházky setkali s homofobními projevy ve svém okolí. Novější data FRA (2020) ukazují, že tento fenomén přetrvává a že zatímco mladší generace častěji proti homofobii aktivně vystupuje, čelí také častěji homofobnímu obtěžování.

Homofobně motivovaná šikana má řadu negativních emočních dopadů, mezi něž patří např. příznaky post-traumatického stresu (Rivers, 2004), deprese, demotivace, diskomfort ve škole, sebepoškozování nebo snížené sebevědomí (Hajdíková et al., 2016). Důsledkem diskriminace nebo šikany ve škole může být kromě emočních dopadů také např. záškoláctví, předčasné opouštění školního prostoru a vzdělávání, kompenzace frustrace násilím na druhých, problémy v mezilidských vztazích či zdravotní potíže (Hajdíková et al., 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Takács, 2006). Vzhledem k objemu času, který mladí lidé ve školním prostředí tráví, je pochopitelně zásadní, zda se v něm cítí bezpečně a přijímaně (Krišová, 2019; Smetáčková & Machovcová, 2022).

Jak už bylo zmíněno v podkapitole 1.5, pro mnohé představuje zátěž také coming-out v rodině, ve které se mnohdy také setkají s homofobií, stereotypy o sexuální identitě (např. spojování homosexuality s HIV/AIDS či užíváním drog) a požadavkem na návrat k „normálu“ (Takács, 2006). Mladí lidé jsou tak často přímo či nepřímo nuceni svou sexuální či genderovou identitu skrývat a žít jakýsi „dvojitý život“, odejít z domova, nebo popírat svou identitu sami před sebou (Pitoňák & Macháčková, 2023; Takács, 2006). Mnoho LGBTQ+ dospívajících pak raději o své identitě doma nemluví, aby se vyhnuli negativní odezvě a odmítání, přestože zároveň touží po podpoře a přijetí (Takács, 2006). Trans a nebinární

lidé mohou rovněž potlačovat své genderově nekonformní pocity, aby se vyhnuli odmítnutí nebo zmatku ostatních (Doležalová et al., 2021).

LGBTQ+ mladí nicméně nejsou vždy osamoceni. Doležalová et al. (2021) dokládají přínosy podpůrných skupin a komunitních iniciativ pro trans a nebinární jedince. Mnoho LGBTQ+ dospívajících navíc cítí oporu ve svých kamarádech a kamarádkách, ačkoliv i v této sféře 30 % LGBTQ+ dospívajících zažilo homofobní předsudky a/nebo diskriminaci (Takács, 2006). Coming-out je proto někdy následovaný určitou restrukturalizací okruhu přátel a budováním nových přátelství, zejm. s dalšími LGBTQ+ vrstevníky (Takács, 2006). Smetáčková a Machovcová (2022) zároveň poukazují na potenciální pozitiva související se zažíváním heteronormativity ve škole, pro odolnější jedince se silným podpůrným systémem. Tito dospívající se často zvládají vymezovat vůči heteronormativě a heterosexismu, prezentují odborně podložené argumenty v diskusích (až bojovných hádkách) se spolužáky i vyučujícími, a rozvíjí tak svou identitu i občanské kompetence (Smetáčková & Machovcová, 2022).

3 Inkluze LGBTQ+ témat v sexuální výchově

3.1 Důležitost a přínosy inkluzivní sexuální výchovy

Jak bylo nastíněno v podkapitole 2.2, podle zahraničních průzkumů lidí otevřeně se identifikujících jako LGBTQ+ přibývá. I kdyby tomu u nás tak nebylo, není možné zanedbat potřeby LGBTQ+ mladistvých. Krišová (2019) podtrhává důležitost inkluzivity vůči LGBTQ+ identitám pro vytváření bezpečného školního prostoru, ve kterém dospívající můžou být sami sebou a nemusí svou identitu skrývat nebo se obávat útlaku. Podobně IPPF (2010) zdůrazňuje, že mladí lidé by bez ohledu na svou sexuální orientaci měli mít přístup k informacím, které jim umožní cítit se sebejistě ve vztahu ke svému tělu a sexualitě. Nastavování respektujícího a pozitivního školního a třídního klimatu obecně může mimo jiné přispět k tomu, že se studující s důvěrou obrátí na školu pro podporu, když se setkají s (nejen) homofobním obtěžováním nebo šikanou (Hajdíková et al., 2016).

LGBTQ+ osoby jsou navíc skupinou, pro kterou je obzvláště důležitá inkluzivní a citlivá SV (Lapointe, 2017). Je těžko překvapivé, že spojování LGBTQ+ témat primárně (nebo dokonce výlučně) s riziky, nemocemi nebo hříchem má na neheterosexuální žactvo negativní dopady (Takács, 2006). Úplné vyhýbání se tématům sexuálních a genderových identit je ale mladými rovněž vnímáno jako jejich zneviditelňování a projev diskriminace a heterosexismu (Takács, 2006; Warner, 2000). Warner (2000) podotýká, že heteronormativní výchova má často za důsledek pocity odcizení, hanby a izolace. Respondenti v mém předchozím výzkumu (Hayfield & Křížová, 2021) sami zdůrazňovali negativní dopady, které na ně má malá inkluzivita SV. Šlo o nutnost dohledávat si informace vlastními silami, ale i pocit vyloučení a chybějící komunitní příslušnosti. Zmíněný výzkum byl ovšem realizován v britském prostředí, kde má SV pochopitelně jinou podobu, a nelze tedy vyvozovat závěry pro naše prostředí.

Systematické review odborných článků (Goldfarb & Lieberman, 2021) dále ukazuje, že inkluzivita SV vůči pestrým identitám je přínosná pro všechny, zejm. při implementaci od útlého věku. Taková SV podle autorek rozvíjí v mladistvých respekt k sexuální rozmanitosti. Analogicky odborná literatura diskutuje roli škol v socializaci dospívajících a s ní v přejímání norem, které můžou zahrnovat i heteronormativitu, potažmo homofobii (Pitoňák & Spilková, 2016; van den Akker et al., 2013). Lze se tedy domnívat, že inkluzivita SV ve vztahu k sexuální diverzitě se propisuje v širším důsledku do formování celospolečenských postojů

(Kehily, 2002). To je důležité obzvláště ve světle vzrůstající polarizace společnosti, vzestupu anti-genderových hnutí a jejich vlivu na vzdělávání (Commissioner for Human Rights, 2023; Kuhar & Zobec, 2017).

Homofobní šikana a stereotypy navíc někdy dopadají i na heterosexuální a cisgender dospívající. Záminkou pro ně totiž může být i pouhé „překračování“ tradičních genderových projevů, např. v oblékání nebo chování (tj. genderová nekonformita; Sloboda, 2016), a tedy mylně přisuzovaná neheterosexualita (Hajdíková et al., 2016; Konishi et al., 2013; Sloboda, 2016; Takács, 2006). Nemusí ale ani vůbec jít o sexualitu – homofobní nadávky mohou být využívány zkrátka jen k zesílení ostrakizace určitého jedince (Hajdíková et al., 2016; Jarkovská, 2013; Sloboda, 2016; Smetáčková & Braun, 2009).

Homofobie a hyper-heterosexuální projevy maskulinity se obzvláště „aktivují“ právě v hodinách SV, která vyvolává bezděčné nejistoty, jakožto obrana (zejm. chlapecké) heterosexuální identity (Epstein & Johnson, 1998; Epstein et al., 2003, citováno v Jarkovská, 2013). Hajdíková et al. (2016) zjistili nejnižší míru tolerance vůči LGBTQ+ osobám právě u heterosexuálních chlapců. Jako prostředky udržování maskulinní dominance a „povinné“ heterosexuality a k potlačení vlastního strachu a nejistoty během SV slouží především hrubý humor, zesměšňování a provokace, adresované často neheterosexuálním nebo genderově nekonformním spolužákům (Hajdíková et al., 2016; Jarkovská, 2013). Tyto projevy představují hrozbu a zátěž pro vyučující usilující o efektivní výuku SV, ale i pro dívky, pro chlapce nezapadající do hegemonní představy maskulinity a pro všechny, kterým tento způsob komunikace nevyhovuje a které umlčuje (Jarkovská, 2013). Dominance chlapců během SV byla evidována i v kvalitativní části analýzy workshopu SV (Dolský et al., 2023), kde se zejm. zpočátku aktivně zapojovali převážně chlapci, zatímco dívky byly opatrnější, tišší a zdrženlivější. Homofobní a genderované projevy tedy fungují v širším sociálním kontextu, který se netýká jen LGBTQ+ jedinců, ale všech studujících.

3.2 Možné formy zahrnutí LGBTQ+ problematiky

Doporučení MŠMT (2010a) vyzývá k zařazení témat genderu a sexuální orientace už na základní škole. Smetáčková a Braun (2009) i Čechová a Hajdíková (2016) v obecné rovině doporučují komprehensivní pokrývání všech témat sexuality s pozorností k tomu, aby ve výuce nebyly opomíjeny LGBTQ+ perspektivy. Podotýkají, že je vhodné je do výuky zahrnovat napříč předměty a tématy jakožto běžnou součástí sociální reality. Podobně

Bengtsson a Bolander (2020) poukazují na vhodnost průřezového zahrnutí LGBTQ+ hlediska napříč kurikulem, aniž by tato problematika byla „odštěpena“ jako samostatné téma. Autorky představují mimo jiné argument, že takové vyčleňování přispívá k vnímání této tematiky jako kontroverzní nebo ke zdůraznění jinakosti LGBTQ+ identit ve vztahu k heterosexuální *normě*. V praxi je tak žádoucí např. užívání inkluzivního/genderově neutrálního jazyka nebo ilustrování jednotlivých otázek rozmanitými příklady a typy vztahů (pro český příklad viz metodiky *Žádná tabu před tabulí*; Konsent, n. d.b).

Čechová a Hajdíková (2016) zmiňují také přínosy reprezentace různých identit, např. skrze představování významných děl a zásluh osob, které jsou/byly zároveň queer, analýzu mediálních produktů⁴ (také Hajdíková et al., 2016) nebo osobní setkání s LGBTQ+ člověkem⁵. Zejm. transfobie je totiž často zakořeněna ve faktu, že mladí lidé žádnou trans osobu sami neznají (Hajdíková et al., 2016). V praktické rovině můžou dále vyučující využít některé z metodik a materiálů vyvinutých organizacemi občanského sektoru. Za zmínku stojí *Duhová příručka pro vyučující* vydaná Platformou pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu (Čechová & Hajdíková, 2016) nebo materiál *Homofobie v žákovských kolektivech* (Smetáčková & Braun, 2009), které poskytují vyučujícím praktické nástroje pro zvyšování respektu ve škole, posilování empatie a redukci stereotypního vnímání LGBTQ+ lidí, ale i pro práci s již rozvinutou homofobní šikanou a obtěžováním.

Duhová příručka pro vyučující (Čechová & Hajdíková, 2016) zahrnuje kromě manuálu k tematicky zaměřeným aktivitám (např. coming-out, práva LGBTQ+ lidí ve světě, stereotypy a předsudky) také základní tipy pro práci s mládeží⁶. Doporučuje např. nikdy neexponovat konkrétní studující (např. vyvoláním gay studenta k prezentaci tématu homosexuality), respektovat sexuální a genderovou identitu studujících, poskytovat podporu a otevřenost k rozhovoru, používat korektní jazyk (bez stereotypních spojení; také viz Bengtsson & Bolander, 2020) nebo nepřehlížet žádné, byť drobné, homofobní projevy, posměšky či vtipy (Čechová & Hajdíková, 2016). Doporučení specificky pro práci s trans studujícími a k vytváření genderově inkluzivního prostoru nabízí na svých webových

⁴ Sloboda (2010) např. vytvořil metodickou příručku k práci s konkrétními filmy s LGBTQ+ tematikou.

⁵ Příkladem je program *Živé knihovny* organizace Amnesty International ČR (n. d.), který studujícím může poskytnout příležitost k otevřenému dialogu s osobou („živou knížkou“) reprezentující konkrétní menšinu, např. LGBTQ+ identitu.

⁶ Najdeme v ní např. zásady vhodného řešení krizových situací a tipy pro zacházení s různými reakcemi na LGBTQ+ tematiku ve třídě.

stránkách např. organizace Transparent (n. d.b). Na další příklady dobré praxe inkluze LGBTQ+ identit v různých evropských zemích dále odkazuje např. Takács (2006). Dostupné jsou také příklady programů vzdělávání pedagogické veřejnosti ve výuce inkluzivní, komprehensivní SV (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2017) nebo praktický manuál pro ucelený rozvoj hlediska rovnosti a vzájemného respektu (Blackmore & Sanderson, 2017).

3.3 Nedostatky současné sexuální výchovy ve vztahu k LGBTQ+ identitám

Jak bylo nastíněno v dřívější podkapitole (1.4.2), dostupné vzdělávací materiály jsou převážně heteronormativní nebo heterosexistické, ačkoliv mezinárodní standardy SV zdůrazňují důležitost uplatňování a předávání respektu k diverzitě (IPPF, 2010). Na národní úrovni, tzn. v RVP (MŠMT, 2021, 2023), není téma sexuální orientace zmíněné. Genderová identita je tematizovaná pouze v RVP ZV zmínkou o porozumění problematice „poruch pohlavní identity“ (MŠMT, 2023), což je samo o sobě problematický a zastaralý pojem (WHO, n. d., 2019; viz také podkapitolu 2.1). V obecnější rovině sice RVP klade důraz na vedení mladistvých k respektu k odlišnostem a budování zdravých mezilidských vztahů, ale pouze skrze poměrně vágní rámování, které LGBTQ+ problematiku jako takovou neuchopuje (MŠMT, 2021, 2023; Pitoňák & Spilková, 2016). Homofobie se přitom vyznačuje některými specifiky, které nejsou typické pro ostatní druhy nesnášenlivosti (např. xenofobie, rasismus, antisemitismus apod.). S ohledem na rozsah této práce je zde blíže nerozebírám, jejich diskusi ale nabízí Hajdíková et al. (2016).

Ze zahraniční literatury (např. Bradford et al., 2018; Hall et al., 2019; Hayfield & Křížová, 2021; Lapointe, 2017; Sondag et al., 2022) vyplývá, že LGBTQ+ témata jsou ve vzdělávání obecně marginalizována. Nakolik se tématu věnují české školy ve svém ŠVP je závislé především na jejich vlastním zájmu a proaktivitě (Sloboda, 2016), jak již bylo tematizováno v podkapitole 1.4, ale dle dostupných zdrojů tak činí velmi málo a vyučující se LGBTQ+ tématům často naopak aktivně vyhýbají, příp. ho otevírají jen reaktivně (Pitoňák & Spilková, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022). Míru informovanosti a angažovanosti škol by dle některých pomohlo sjednotit jasnější a komplexnější ukotvení problematiky homofobie v kurikulárních dokumentech (Hajdíková et al., 2016; Pitoňák & Macháčková, 2023). I v širším měřítku je potřeba zkvalitnit metodickou podporu škol ve vytváření bezpečného a inkluzivního prostředí pro pestré spektrum studujících (Pitoňák & Macháčková, 2023).

Průzkum ČSU (2020) dokládá mizivé pokrytí LGBTQ+ témat na českých středních školách – nulovou pozornost sexuální orientaci dokonce uvedl každý druhý respondent. Rozsáhlý průzkum BZgA a IPPF (Ketting & Ivanova, 2018) uvádí sexuální orientaci v kategorii témat, která jsou na českých školách probírána „stručně“. Jarkovská a Lišková (2013) nebo Sloboda (2016) poukazují na to, že kde se LGBTQ+ témat kurikulum dotýká, spojuje je převážně s problematikou rizikového sexuálního chování a sexuálně přenosných infekcí. Tento diskurz vynechává důležité emoční a sociální aspekty (nejen) neheterosexuálních vztahů (Jarkovská & Lišková, 2013). Podle nejnovějšího dostupného relevantního výzkumu (Smetáčková & Machovcová, 2022) je LGBTQ+ problematika nejčastěji pokryta pouze z právně-informativního úhlu, tj. tématem manželství a registrovaného partnerství.

Redukcionistický přístup k tématům SV, zejm. co se týče sexuální orientace, podle Jarkovské a Liškové (2013) není pouhým „zapomínáním“ na ostatní témata, ale částečným důsledkem kontroverzí a negativních postojů vůči SV popsanych v podkapitole 1.4.2. Mladí LGBTQ+ lidé si nedostatečné či nevhodné uchopení témat identity v SV vysvětlují právě strachem vyučujících z výuky kontroverzního a politizovaného tématu (Smetáčková & Machovcová, 2022), ale i jejich nedostatečnými znalostmi a odborným vzděláním (Hayfield & Křížová, 2021; Takács, 2006). WHO (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2017) přitom znalost různých forem vztahů řadí mezi standardy, které by měli vyučující SV naplňovat.

Vyučující nicméně čelí nedostatku metodických podkladů a připravenosti k výuce o tématech sexuální orientace, genderu a homofobie (Hajdíková et al., 2016; Konsent, 2021; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022). Smetáčková a Machovcová (2022) zjistily vysokou míru profesní nejistoty vyučujících obzvláště u tématu sexuální a genderové identity. Autorky zejm. zmiňují nejasnosti ohledně toho, jak rozlišit „skutečné“ LGBTQ+ studující od těch „módních“, a upozorňují, že tato dichotomie je *bezpředmětná* (jelikož experimentování pod vlivem trendů je u dospívajících normální) a *potenciálně škodlivá* (protože vede k riziku znevýhodňování části studujících). Vyučující sami by ocenili materiály a větší metodickou podporu od MŠMT (Hajdíková et al., 2016; Konsent, 2021; Smetáčková & Machovcová, 2022). Žádoucí by dle literatury bylo také vzdělávání v LGBTQ+ problematice na pedagogických fakultách (Hajdíková et al., 2016).

Problematické je v tomto ohledu i výše zmíněné skryté, resp. neformální kurikulum (Jarkovská, 2013; Smetáčková & Braun, 2009), o to více v kontextu mezer kurikula

formálního. Alarmující je obzvláště míra homonegativity, šikany a diskriminace motivované sexuální a genderovou identitou v školním prostředí i mimo něj (viz kapitolu 2.5). Podle Hajdíkové et al. (2016) přitom školy zvládají pracovat spíše s vážnějšími formami šikany, zatímco „obyčejná“ homofobie a transfobie je častěji přehlížena. Je ale důležité, aby si pedagogický personál všiml nejen závažných, ale i subtilnějších projevů homofobie (např. homofobního jazyka) a aktivně ho adresoval (Hajdíková et al., 2016).

Mladí lidé někdy pociťují heterosexismus i na institucionální úrovni a mají proto pocit, že kdyby se na vyučující obrátili pro podporu nebo radu, nedostalo by se jim zastání (Rivers, 2001; Takács, 2006). Jako faktor tohoto fenoménu je vnímáno i to, že se ve škole téměř nikdy nesetkávají s otevřeně LGBTQ+ vyučujícími, kteří by mohli sloužit jako vzor (Takács, 2006). Samotná homofobie zároveň někdy pochází přímo od pedagogického personálu (Hajdíková et al., 2016; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Takács, 2006). V českém průzkumu dokonce pětina dotázaných studujících uvedla, že slýchají od vyučujících homofobní slovní projevy vč. nadávek (Hajdíková et al., 2016). Osm procent pak bylo svědkem popírání existence LGBTQ+ lidí nebo jejich problematické situace (Hajdíková et al., 2016). Ve světle těchto dat jsou obavy LGBTQ+ z vyhledání podpory vyučujících pochopitelné (Sloboda, 2016).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumný problém a cíle práce

Představené prameny ukazují na značné obsahové i formální mezery v praxi SV v Česku, zejm. ve vztahu k rozmanitosti genderových a sexuálních identit. Poskytují nicméně malý vhled do vnímání a prožívání těchto nedostatků samotnými studujícími. Tato práce má tedy za cíl pomoci zaplnit tuto mezeru a osvětlit, jak svou sexuální výchovu vnímá, konstruuje a prožívá česká LGBTQ+ mládež. Usiluji zde o zmapování zkušeností českých LGBTQ+ mladistvých se SV a objasnění toho, jak ji prožívají, a to hlavně ve škole a v rodině, ale i s přesahem do dalších zdrojů. V dále popsaném výzkumu si tedy kladu otázku: **„Jak vnímají a prožívají čeští LGBTQ+ dospívající svou sexuální výchovu?“**.

Konkrétní podotázky, které chci zodpovědět, jsou následující:

1. Kde získávají čeští LGBTQ+ dospívající informace a rady ohledně sexuality, tělesna a vztahů?
2. Jsou spokojeni s tím, jakým zdrojem jim je v tomto ohledu školní vzdělávání? V čem ano? V čem ne?
3. Pokud jim formální vzdělávání nedostačuje, kam si chodí pro informace a rady a jak to prožívají?
4. Jak vnímají po této stránce své rodinné prostředí; cítí důvěru a možnost se zeptat na citlivé otázky? Na jaká naráží úskalí?
5. Ve kterých zdrojích získávají informace o problematice genderové a sexuální identity? Je pro ně v tomto směru užitečným zdrojem škola či rodina?
6. Jak se celkově (ne)dostatek zdrojů, jejich typ a kvalita odráží na jejich prožívání dospívání, formující se sexuality a vztahů?
7. Jakou sexuální výchovu očekávají a chtějí; jak by podle nich měla vypadat?

Postup zodpovězení těchto otázek a výzkumná zjištění jsou předmětem následující části této práce.

5 Typ výzkumu a použité metody

Pojetí této studie je spíše hloubkové, protože předmětem zájmu je, jak sami LGBTQ+ mladiství sexuální výchovu vnímají, prožívají, hodnotí a jak se s ní vypořádávají. Výzkumný problém byl proto řešen v kvalitativním metodologickém rámci. Kromě vhodnosti pro hlubší zkoumání perspektiv zúčastněných je tento přístup dobrou volbou pro výzkum témat, která jsou dosud málo prozkoumaná a u kterých by tudíž bylo náročné (a nepodložené) stanovovat konkrétní hypotézy (Braun & Clarke, 2013). Jak jsem nastínila v teoretické části této práce, nepodařilo se dohledat mnoho kvalitních výzkumů v oblasti SV a perspektiv LGBTQ+ dospívajících, a to zejména v českém prostředí, a kvalitativní prozkoumání tématu se tedy jevilo jako žádoucí. Kvalitativní metodologie umožnila uchopit zkoumaná témata otevřeně, bez očekávání a predikcí a s prostorem pro vedení výzkumu směrem, který je důležitý v očích účastníků a účastnic. Konkrétně jde o kvalitativní evaluaci SV z pohledu českých LGBTQ+ mladistvých za pomoci zmapování jejich zkušeností a prožívání.

K tvorbě dat jsem zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů. Braun a Clarke (2013) uvádí, že rozhovory jsou ideální metodou pro sběr dat na témata citlivá a taková, ve kterých jsou respondenti osobně zainteresovaní, jakým je bez pochyby právě i SV ve světle LGBTQ+ identity. Dle autorek jsou také na místě při výzkumné práci se zranitelnými soubory (zde nezletilí). Polostrukturované rozhovory typicky umožňují navázání důvěrnější atmosféry, flexibilitu v tvorbě dat, minimalizaci rizika nepochopení otázek a možnost doptávání se na důležité/zajímavé aspekty, tzn. dávají dotazujícímu kontrolu nad produkovanými daty a jejich relevancí pro zodpovězení výzkumných otázek (Braun & Clarke, 2013).

Při volbě formátů rozhovorů (online a offline) jsem zvažovala řadu faktorů. Dle odborné literatury (Janghorban et al., 2014; O'Connor & Madge, 2017; Sullivan, 2012) poskytují *synchronní online audio-video rozhovory* srovnatelnou úroveň autenticity a vztahu dotazující–dotazovaný jako klasické prezenční rozhovory. Výhodou online rozhovorů je logistická dostupnost a možnost respondenta připojit se, odkud mu to vyhovuje (např. z domova), což může zajistit vyšší úroveň komfortu a pocitu bezpečí, užitečnou zejména v případě citlivých témat a zranitelných skupin (Braun & Clarke, 2013; Pocock et al., 2021). Online formát tedy umožňuje zapojení účastníků a účastnic, pro které by prezenční setkání mohlo představovat logistické či sociální překážky. Na druhou stranu online rozhovory

vyžadují technologické zázemí, které nemusí být pro každého dostupné (Braun & Clarke, 2013; Deakin & Wakefield, 2013; O'Connor & Madge, 2017), leč u mladých lidí je tento problém málo pravděpodobný (Sullivan, 2012). Online rozhovory s sebou nicméně nesou také riziko nedostatečného soukromí při přítomnosti dalších lidí v respondentově okolí (Braun & Clarke, 2013; Lobe et al., 2022). U souboru ve výzkumu dotýkajícího se sexuality je tento faktor obzvláště důležitý, zejména s přihlédnutím k nižšímu věku respondentů a tedy větší pravděpodobnosti sdílení domácnosti s rodiči a/nebo dalšími.

Prezenční formát naopak nabízí zajištění klidu a soukromí. Zároveň ale vyžaduje fyzickou přítomnost respondenta v konkrétní lokaci a klade nárok na výběr vhodného místa, kde se dotyčný cítí bezpečně (zejm. vzhledem k času o samotě s výzkumníci) a kde je zároveň dostatek soukromí (např. rozhovor není slyšitelný lidem v okolí a kvalitu nahrávky nesnižuje hluk či ruch; Deakin & Wakefield, 2013). S ohledem na tyto faktory a na odborná doporučení (Deakin & Wakefield, 2013) tedy byly rozhovory vedeny *online i offline*, dle preference zúčastněných.

Data jsem následně podrobila *tematické analýze* (TA) dle Braun a Clarke (2006). Clarke et al. (2015) postulují, že TA je vhodná pro zodpovídání výzkumných otázek zaměřených na zkušenosti, vnímání a perspektivy zúčastněných, ale i faktory a sociální procesy spjaté s určitými fenomény (v tomto případě rozvoj sexuální identity, vzdělávání apod.). Dle Braun a Clarke (2006, 2012) by TA měla přinášet přidanou analytickou hodnotu, „jít pod povrch“ dat a hledat v nich klíčové vztahy a významy. Jde tedy v tomto smyslu o *interpretativní TA* (Braun & Clarke, 2012; Clarke et al., 2015).

Konkrétně jsem k TA přistupovala z *kriticky realistické/kontextualistické* epistemologicko-ontologické perspektivy (Clarke et al., 2015). Tento přístup předpokládá, že respondenti (potažmo data) komunikují nějakou skutečnou, existující realitu. To, jak ji zúčastnění komunikují, a jak tuto komunikaci interpretuji já, je ale zčásti modelováno socio-kulturními významy. Výsledná komunikovaná realita je tedy spolutvořená respondentem a výzkumníci. Výsledkem je pak poznání zkoumaného problému z pohledu subjektivních realit zúčastněných. Zjištění není možné široce generalizovat; kvalitativní výzkum ani TA v tomto pojetí necílí na reprezentativnost a objektivitu. Naopak tato práce v kapitole 7.2 transparentně reflektuje mou roli v pozici výzkumnice, moji perspektivu a případná možná zkreslení.

6 Tvorba dat a výzkumný soubor

6.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl získán metodou samovýběru. K oslovení potenciálních respondentů byla sdílena graficky zpracovaná výzva (Příloha 2) na sociálních sítích nevládní organizace Konsent, která měla v době získávání výzkumného souboru celkem přes 40 tisíc sledujících. Značnou část z nich tvořili právě dospívající a mladí (přes 44 % spadalo do věkové skupiny 13-24 let) a dalo se předpokládat, že jde o lidi se zájmem o téma SV a tudíž spíše ochotné se zapojit. V dočasném příspěvku na Instagramu Konsentu (tzv. stories) byly označeny relevantní organizace, které jsem zároveň soukromou zprávou z účtu Konsentu požádala o přesdílení ve vlastních kanálech. Touto formou příspěvek dále šířily spolky Prague Pride a Queer & Trans Youth CZ, LGBTQ+ poradna S barvou ven a osvětový účet MLč, zlato. Klasický facebookový příspěvek pak podobně vyzýval sledující k dalšímu sdílení s lidmi, pro které by účast mohla být relevantní, čímž se zvýšil jeho dosah.

Zájemce a zájemkyně o účast vedl odkaz v příspěvcích na stránku se shrnutím informací o mně (vč. kontaktních údajů), o tématu a účelu výzkumu, o průběhu účasti (vč. anonymizace dat) a požadovaných kritériích (tj. věk mezi 15 a 18 lety, sebeidentifikace jako LGBTQ+ a pobývání v ČR). Stránka dále obsahovala stručný Google formulář dotazující se na emailovou adresu, věk, typ školy (s možnostmi *ZŠ/SŠ/Gymnázium/Střední odborné učiliště/Jiné:___*), ročník studia, město bydliště a preferovanou formu rozhovoru (s možnostmi *Online/Osobně/Bez preference*). Všechny otázky byly povinné.

Prvotní nábor online formulářem probíhal od 23. 5. 2023 do 31. 5. 2023. Zájem o účast byl poměrně velký – celkem bylo za tuto krátkou dobu evidováno 59 odpovědí od osob různého věku z různých regionů a typů škol (nejčastěji gymnázium, $n = 27$; nejméně často střední odborné učiliště; SOU, $n = 2$). Jedna odpověď byla vyřazena jako zjevný vtíp, jedna jakožto duplikát jiné odpovědi a čtyři na základě věku mimo požadované rozmezí.

Zbývajícím zájemcům a zájemkyním byl následně postupně (ve vlnách) poslán email s bližšími informacemi o výzkumu a podmínkách účasti a s pozvánkou k domluvě na konkrétním termínu a formátu rozhovoru. Šestnáct lidí po vyplnění formuláře na emailové oslovení nezareagovalo, tři lidé v první instanci odepsali, ale v některém bodě přestali odpovídat nebo o účast za daných podmínek neměli zájem a zbývajících 25 nebylo do výzkumu zapojeno z důvodu dostatečného počtu provedených rozhovorů a saturace dat

(jelikož tvorba dat probíhala souběžně s postupným emailovým oslovením). Výsledný výzkumný soubor ($n = 9$) je popsán v Tabulce 1. Byl rozmanitý z hlediska velikosti města bydliště, typu navštěvované školy, ročníku i věku (v rámci rozmezí 15-18 let). Pouze jeden člověk v době rozhovoru procházel základním stupněm vzdělání; nicméně dá se předpokládat, že ostatní tento stupeň absolvovali v nedávné minulosti.

Poměrně pestrý byl vzorek i z pohledu *genderové identity*. Nejpočetněji zastoupené byly cisgender ženy ($n = 5$). Zapojili se ale také lidé s transgender a nebinární či nespécifickou genderovou identitou (celkem $n = 3$). Jak bylo zmíněno v teoretické části této práce, napříč věkovými skupinami se jako transgender či nebinární identifikuje asi mezi 0,5 až 2 % populace (Goodman et al., 2019; Herman et al., 2022; Pew Research Center, 2023; Spizzirri et al., 2021), nicméně pro ČR data chybí (Pitoňák & Macháčková, 2022). V souboru byly zastoupeny také různé *sexuální identity*. Nejčastější byla bisexualita, kterou uvedlo 5 zúčastněných. Jak bylo nastíněno dříve, podle dat z USA se za bisexuální označuje 12 % lidí ve věku 18-29 let a 5 % dospělých celkově, zatímco za gaye či lesbu se označují jen 3 % dospělých (Brown, 2023). Z neheterosexuálních mladých (14-24 let) v Británii se za bisexuální považuje přes 69 % (Office for National Statistics, 2023).

Tabulka 1

Výzkumný soubor

Přezdívká	Zájmena ^a	Genderová identita ^a	Sexuální identita ^a	Věk	Typ školy ^b	Ročník ^c	Velikost obce ^d	Formát účasti
Tomáš	on/jeho	trans muž	nespecifická	15	ZŠ	9.	> 1 mil.	off.
Sára	ona/její	cis žena	bi	18	G	7./8	> 1 mil.	off.
René	on/they	trans muž	bi, nespecifická	16	SOŠ, G	1., 3./6	50-100 tis.	on.
Adéla	ona/její	cis žena	bisexuální	15	SOU	1.	< 5 tis.	on.
Petr	on/jeho	cis muž	gay	18	SOŠ	3.	< 5 tis.	on.
Jindra	on/they	nebinární, nespecifická	queer, gay	16	SOŠ, G	1.	100-400 tis.	off.
Magda	ona/její	cis žena	bisexuální	18	G	8./8	100-400 tis.	on.
Amálie	ona/její	cis žena	nespecifická, pansexuální	16	soukromé G	2./4	100-400 tis.	on.
Hana	ona/její	cis žena	bisexuální	18	SOŠ	2.	100-400 tis.	off.

Pozn. trans = transgender; cis = cisgender; ZŠ = základní škola; G = gymnázium; SOŠ = střední odborná škola; SOU = střední odborné učiliště; off. = offline; on. = online.

^a Tyto údaje byly zjišťovány otevřenou otázkou s možností více odpovědí. Při více odpovědích byl v tabulce zaznamenán pouze první pád každého zájmena. Anglická zájmena byla přeložena do češtiny, s výjimkou zájmena „they“, jehož gramatické a jazykově-pragmatické vlastnosti nemají přímý český ekvivalent.

^b Několik dotazovaných navštěvovalo více než jednu školu, a to buď souběžně, nebo ve smyslu, že v minulosti školu změnili či přecházeli z jednoho typu na druhý v době konání rozhovoru.

^c Dvě číslíce oddělené lomítkem značí ročník víceletého gymnázia ve formátu „současný ročník/celkový počet ročníků“. Např. „7./8“ tedy označuje 7. ročník osmiletého gymnázia.

^d Respondenti udávali konkrétní obec bydliště. V rámci anonymizace prezentovaných dat byly názvy obcí nahrazeny jejich rámcovou velikostí.

6.2 Tvorba dat

Tvorba dat probíhala formou individuálních kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů v online nebo prezenčním módu (viz kapitolu 5). Při přihlášení skrze Google formulář byli zájemci o účast dotázáni na předběžnou preferenci ohledně formátu. V následném oslovovacím emailu s dalšími informacemi jim nicméně byla blíže představena pozitiva i rizika obou módů, načež byli požádáni o potvrzení rozhodnutí

o zvoleném formátu. Z výzkumného souboru si pět osob zvolilo online a čtyři prezenční formu rozhovoru.

Online rozhovory probíhaly formou videohovorů na platformě Zoom. Audio záznam byl nahráván jednak samotným programem, jednak externě na diktafon pro případ technických problémů. Prezenční rozhovory jsem realizovala v kanceláři organizace Konsent v centru Prahy bez přítomnosti třetích osob. Rozhovory zde byly nahrávány na diktafon a na mobilní telefon. Zúčastněným jsem nabídla i možnost jiné lokace (např. veřejného pracovního prostoru s kavárnou), ale všichni, kdo si zvolili prezenční formu setkání, upřednostnili možnost kanceláře.

Na začátku setkání proběhla dohoda na tykání/vykání. Při prezenčních rozhovorech jsem dále stručně představila prostředí kanceláře (lokace toalet, informace o nepřítomnosti dalších lidí) a nabídla vodu/čaj/kávu. Po usazení ke stolu jsem se každého respondenta dotázala, zda se cítí pohodlně a zda je ještě něco, co by potřeboval před započítím rozhovoru. V online módu jsem se obdobně dotázala, zda má dotazovaný klid a soukromí na rozhovor, cítí se v daném prostředí komfortně a nepotřebuje si před začátkem např. odskočit nebo donést vodu. Následně jsem respondentovi poděkovala za zájem o účast a představila sebe a základní informace o výzkumu. Také jsem osvětlila, jak a za jakým účelem bude vytvořena fiktivní přezdívka. Respondent byl následně vyzván k ústnímu potvrzení informovaného souhlasu (otázkou „*Je vám takto vše jasné a souhlasíte s účastí ve výzkumu za těchto podmínek?*“). V případě nejasností jsem vše dovysvětlila dle potřeby.

Další část setkání sestávala z dotazování na demografické údaje včetně vysvětlení, jak a k čemu budou využity. Zvláštní důraz jsem kladla na citlivost při dotazování na sexuální a genderovou identitu, užívaná zájmena a slovesný rod. V souvislosti s uváděním genderové identity jsem ověřila souhlas s užitím náhodně zvolené přezdívky odpovídajícího rodu. Dále jsem vysvětlila použití osobního kódu k prozatímnímu označení dat za účelem jejich případného smazání při odstoupení od účasti a kód jsem společně s respondentem vytvořila. V tomto bodě jsem se znovu ujistila, zda se respondent cítí komfortně a můžeme přistoupit k obsahové části rozhovoru.

Rozhovor jsem vedla dle připravené osnovy (Příloha 3) a za užití vytištěného přehledného check-listu témat a oblastí (*Rodina/Škola/Jinde*). Osnova rozhovoru vychází z výzkumných otázek a cílů (viz kapitolu 4). Během rozhovoru jsem usilovala o pokrytí všech stanovených oblastí, ale jejich pořadí se primárně řídilo výpověďmi dotazovaných. Pokud

například u první, obecné otázky na zdroje informací o sexualitě a vztazích respondent spontánně zmínil školu, pokračovala jsem bližším dotazováním na tuto oblast před postoupením k doptávání na rodinu a další zdroje. Během rozhovorů jsem si na check-listový papír zaznamenávala také případná relevantní vizuální data, která by nezachytily audio nahrávka (např. gesta, expresivní výrazy tváře apod.). Tyto poznámky jsem později zanesla do přepisu rozhovorů. U otázky na probíraná témata SV jsem jako vizuální pomůcku využila psaný seznam témat (Příloha 4) vytvořený organizací Konsent (n. d.a) pro účely petice zmíněné v teoretické části této práce.

V závěru rozhovoru jsem dotazovaným poděkovala a předala seznam kontaktů a nezletilým i souhrn informací pro zákonné zástupce. Online zúčastněným byly tyto materiály zaslány emailem ihned po ukončení rozhovoru. Nabídla jsem také pozdější zaslání shrnutí výzkumných zjištění (s upozorněním, že výsledky budou zpracovány v řádu měsíců). Poskytla jsem také prostor na případné dotazy před ukončením rozhovoru a rozloučením.

6.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Napříč výzkumným procesem jsem usilovala o co nejetičtější postup. Účast byla dobrovolná. Informace o účasti a o výzkumu samotném byly (v různé míře detailu) uvedené v upoutávce na sociálních sítích, v přihlašovacím formuláři i v úvodním emailu. Připomněla jsem je také na začátku výzkumného setkání před vyžádáním ústního potvrzení informovaného souhlasu a věku. Průběžně jsem také nabízela vysvětlení případných nejasností, osobně a/nebo emailem. Podané informace zahrnovaly zejména objasnění, co bude účast ve výzkumu obnášet (délka, forma a témata rozhovoru), jak budou anonymizována a dále zpracována data a jaká jsou práva zúčastněných (zejm. možnost kdykoliv přerušit či ukončit rozhovor nebo vyžádat zpětné smazání dat a proběhlé komunikace do 2 týdnů od rozhovoru, vč. odůvodnění této lhůty).

Data jsem při přepisu co nejpečlivěji anonymizovala. Respondentů jsem se nedotazovala na celé jméno (ačkoliv několik z nich ho uvedlo v podpisu emailu) ani na konkrétní název školy, pouze na její typ a ročník. V přihlašovacím formuláři jsem ale požádala o uvedení města, ve kterém žijí, věku a emailové adresy. Demografické údaje byly uchovávány elektronicky v souboru chráněném heslem, a to separátně od emailových adres. K případnému zpětnému přiřazení dat k jednotlivci za účelem jejich smazání sloužil identifikační kód (viz podkapitolu 6.3). Po ukončení tvorby dat jsem k jednotlivým

rozhovorům přiřadila náhodně zvolené fiktivní přezdívky – běžná česká křestní jména rodově v souladu s genderem daného člověka a zároveň odlišná od skutečných jmen všech zúčastněných. Tento systém byl před rozhovorem zúčastněným vysvětlen a jimi odsouhlasen. Přezdívky byly opět zapsány separátně od emailových adres.

Za účelem co největšího pocitu bezpečí a komfortu jsem dotazovaným nabídla možnost výběru mezi online a offline formátem rozhovoru a příp. lokace (viz podkapitolu 6.3). V úvodu setkání jsem se zúčastněných dotázala, zda upřednostňují tykání, nebo vykání, za zdůraznění, že obě varianty jsou možné a volba je zcela na jejich preferenci. V každém případě jsem zachovávala symetrii, ve smyslu, že pokud např. respondent uvedl, že mi bude raději vykat, ale nemá preferenci v opačném směru, vykala jsem i já jemu. V komunikaci před rozhovorem (tzn. před touto domluvou) jsem užívala rodově neutrální jazyk. Na sexuální a genderovou identitu jsem se rovněž tázala až při výzkumném setkání – otázka v přihlašovacím formuláři by sice umožnila účelnější sestavení rozmanitého souboru, ale doptání se osobně jsem vyhodnotila jako citlivější a potenciálně příjemnější pro zúčastněné. Z etických důvodů a v souladu s doporučeními např. Americké psychologické asociace (Matsuno et al., 2021) nebyli respondenti dotazováni na biologické nebo úřední pohlaví, ale pouze na genderovou identitu.

Během rozhovoru jsem při adresování respondentů ctila zájmena, resp. slovesný rod, který uvedli u dotazování na demografické údaje. Pokud se o sobě během rozhovoru daná osoba vyjádřila v jiném rodě, než jaký uvedla na začátku, používala jsem i nadále původně deklarovaný rod. Vzhledem k věku dotazovaných je možné, že někteří teprve krátce používají nová zájmena a teprve si je osvojují nebo s nimi experimentují, takže se někdy ze zvyku vyjádří v dříve užívaném rodě, přestože vědomě volí jiný. Může pro ně ale být velmi důležité a hodnotné, když nově užívaná zájmena a rod respektují ostatní (Sevelius et al., 2020). V přepisu rozhovoru jsem nicméně doslovně zachovala rod v daném momentu užitý respondentem, protože zároveň nelze vyloučit, že zájmena/rod střídá záměrně (Matsuno et al., 2021), ač to na začátku z jakéhokoliv důvodu explicitně neuvedl. V psané i ústní komunikaci s dotazovanými jsem se vyhýbala užívání generického maskulina; v tomto textu s ním v zájmu snazšího čtení a stručnosti operuji, ačkoliv usiluji alespoň o částečnou aplikaci genderově citlivého jazyka tam, kde to vnímám jako možné a vhodné. „Respondenty“ zde tedy můžou být míněny osoby z výzkumného souboru různého genderu

a podobně zacházím s měkkým „i“ v přičestí minulém množného čísla při hovoření o zúčastněných.

Respondenti byli upozorněni ve chvíli, kdy jsem zahájila nahrávání. Rozhovor jsem vedla citlivě a se zvláštní pozorností k případným reakcím, které by probíraná témata (sexualita, identita, zkušenosti se SV, homonegativitou apod.) mohla vyvolat. Osnova rozhovoru byla koncipována od obecnějších otázek ke konkrétnějším a zároveň tak, aby rozhovor končil pokud možno pozitivním tónem (tj. tématem ideálních podob SV). Ačkoliv jsem nepokládala otázky na zkušenosti se sexuálním zneužíváním a násilím, několik zúčastněných takové příběhy spontánně sdílelo. V těchto případech jsem vyjádřila, že mě mrzí, že takovou zkušenost mají, legitimizovala jimi popsané či projevené emoce a připomněla, že nemusí mluvit o ničem, co by jim bylo nepříjemné, a že si můžeme dle potřeby udělat přestávku. Ve všech případech respondenti komunikovali, že se cítí dobře a chtějí v rozhovoru pokračovat bez pauzy, nebo i přímo to, že oceňují možnost svou zkušenost sdílet. V rozhovoru jsem následně pokračovala dalším dotazováním blíže k tématu SV, nikoliv na zkušenost s násilím.

V závěru rozhovoru jsem zúčastněným předala seznam kontaktů na relevantní zdroje informací a podpory a na mě a vedoucí práce pro případ pozdějších dotazů či stížností (Příloha 5). Nabídla jsem také zaslání shrnutí výzkumných zjištění, o které všichni respondenti projeví zájem – někteří i proaktivně, ještě před touto nabídkou. Nezletilým jsem předala, resp. zaslala písemné shrnutí informací pro zákonné zástupce (Příloha 6). S ohledem na citlivost tématu toto shrnutí neobsahovalo informace o zaměření na perspektivu *LGBTQ+* osob, ale rámovalo výzkum obecněji, jako mapování zkušeností se SV. Nebyl také požadován „důkaz“ o předání shrnutí zákonnému zástupci ani o jeho souhlasu s účastí mladistvého ve výzkumu.

Dle platných zákonů a směrnic, zejm. zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů a Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 (GDPR), nejsou data sbíraná v tomto projektu (tak, jak byla zpracovávána a uchovávána) považována za osobní údaje. I s osobními údaji můžou nicméně lidé nad 15 let věku nakládat samostatně, nezávisle na souhlasu zákonných zástupců. Nucené informování zákonných zástupců o účasti v tomto typu výzkumu, zejm. pokud by bylo uvedeno zaměření na *LGBTQ+* perspektivu, by ohrozilo soukromí a osobní integritu zejm. těch zúčastněných, jejichž rodičům (resp. zákonným zástupcům) není známa jejich sexuální orientace.

7 Práce s daty a její výsledky

7.1 Analýza dat

Získaná data jsem doslovně přepsala do textové podoby. K prvotnímu automatickému převodu audio souborů do textu jsem využila software Descript. Tento hrubý přepis nicméně vyžadoval další pečlivou a podrobnou kontrolu a poměrně rozsáhlé manuální opravy a doplnění, aby výsledný text co nejvěrněji zrcadlil audio nahrávky. V rámci manuální editace jsem jednak opravila a doplnila chybně přepsaná a úplně vynechaná slova, jednak doplnila lupy, výplňová slova nezachycená softwarem, paraverbální a neverbální projevy apod., aby byl finální přepis co nejdetailnější a nejpřesnější.

Přepsané rozhovory jsem dále podrobila TA skrze 6 fází popsaných Braun a Clarke (2006, 2013). Nejprve jsem se důkladně seznámila s daty, a to částečně vedením rozhovorů a přepisem dat, částečně několika koly pozorného pročitání a poznamenávání si prvotních postřehů a zajímavých pasáží. Následovalo kódování, tzn. systematické přiřazování stručných a výstižných „nálepek“ pertinentním segmentům dat (po větách či nejbližších smysluplných celcích), a to za použití programu Taguette.

Kódování probíhalo v souladu s kriticky realistickým paradigmatem jako primárně induktivní, s příležitostnou aplikací některých deduktivních kódů na základě relevantních teoretických znalostí. Kódy byly častěji sémantické, občas latentní; analýza tedy zůstávala blízká významům vyjadřovaným respondenty (Clarke et al., 2015). Po kódování následovala revize kódů a výňatků shromážděných pod každým kódem, na jejímž základě jsem některé kódy spojila a jiné odstranila, jelikož byly příliš obecné nebo šlo spíše o vágní kategorie (např. „dopady nedostatečné sex ed“) než kódy zachycující konkrétní významy a aspekty dat. Některé pracovní kódy jsem v této fázi také přejmenovala pro větší srozumitelnost v dalších fázích analýzy, a kde jsem to vnímala jako užitečné nebo potřebné, přidala jsem ke kódům stručné definice. Ukázka přepsaného rozhovoru s přiřazenými kódy je k nahlédnutí v Příloze 7.

Kódy následně ve třetí fázi umožnily seskupit data se společnými aspekty a významy, nejprve do hrubého nástinu hlavních oblastí (Příloha 8) a následně do kandidátních témat (Příloha 9). Čtvrtou fází bylo přezkoumání kandidátních témat z hlediska jejich vzájemné souvislosti i distinktivnosti a dále z hlediska reprezentativnosti vůči zahrnutým kódům, segmentům dat a celému souboru dat. Následovalo přepracování a finalizace témat,

v jejímž rámci bylo jedno kandidátní téma zařazeno pod jedno z ostatních z důvodu většího překryvu a nedostatečné distinktivnosti. Dalším krokem bylo pojmenování témat a sepsání jejich stručných popisů. Výsledná témata jsou zachycena v Příloze 10. Šestá a poslední fáze TA sestává ze psaní výzkumné zprávy, tj. tvorby této práce. I tato finální etapa umožňuje a podporuje analytickou činnost. Celkově byla mezi všemi šesti fázemi přítomna určitá míra fluidity, která je přirozenou a žádoucí součástí procesu TA (Braun & Clarke, 2012).

7.2 Reflexivita – role výzkumnice a subjektivita v interpretaci dat

Výzkumný proces – od metodologických rozhodnutí o designu výzkumu přes získávání souboru a tvorbu dat po jejich analýzu a prezentaci zjištění – nevyhnutelně tvarovala moje pozice jakožto výzkumnice, ovlivněná mými předchozími pracovními, studijními i osobními zkušenostmi. Subjektivita výzkumné perspektivy je přirozenou (a cennou) součástí kvalitativního výzkumu; je ale na místě ji transparentně reflektovat. Činím tak v obecnější rovině zde; v podkapitole 8.2 pak zmiňuji konkrétní způsoby, kterými se moje pozice mohla projevit ve výzkumném procesu.

Nejzřejmějším faktorem mého úhlu pohledu je nejspíš moje působení v nevládní organizaci Konsent, a to na pozici odborné garantky a lektorky workshopů SV a prevence sexuálního násilí na ZŠ a SŠ a lektorky vzdělávání rodičů, vyučujících a dalších cílových skupin. Moje profesní zkušenosti, zejm. znalost perspektiv studujících, se kterými se setkávám, ale i povědomí o politických a společenských souvislostech SV, se nepochybně propsaly do obsahu a zaměření této práce. Zázemí relevantní organizace mi ale také umožnilo snazší oslovení respondentů a fundovanější přístup ke shrnutí teoretického rámce výzkumu, k vedení rozhovorů na dané téma se zástupci a zástupkyněmi dané subpopulace i k interpretaci získaných dat.

Výzkum také informovaly moje předchozí výzkumné zkušenosti s kvalitativní analýzou pansexuálních a panromantických identit ve Spojeném království (Hayfield & Křížová, 2021). Navzdory určitým tématickým specifikům a odlišnostem jsem se o tyto zkušenosti opírala metodologicky i obsahově. Můj teoretický a výzkumný přístup také částečně vychází z akademických zkušeností a poznání získaného na progresivní a liberálně orientované britské univerzitě.

7.3 Výsledná témata

V následující části prezentuji témata, která jsem identifikovala skrze TA, spolu s ilustrativními segmenty dat. Přímé citace jsou označené náhodně přiřazenými přezdívkami (viz kapitolu 6), věkem, genderovou identitou (GI) a sexuální identitou (SI) respondentů. Tři tečky v hranaté závorce značí vynechání části výpovědi pro stručnost. Hranatými závorkami značím také paraverbální a neverbální projevy (tón hlasu, gesta, smích apod.). Popis tónu projevu je vždy mou interpretací, ač jsem při přepisu usilovala o co nejvěrnější a nejpřesnější označení. Za účelem snazšího čtení bylo odebráno, resp. opraveno, opakování slov, zakoktání se, gramatické chyby, nadbytečná výplňová slova atp., za maximálního zachování významové přesnosti.

Témata, která jsem identifikovala jako klíčová a zároveň relevantní pro stanovené výzkumné otázky, prezentuji níže. Téma *„Byli jsme na to sami“: Nedostatečnost současné sexuální výchovy* popisuje výpovědi o mezerách a nedokonalostech v tom, jaké SV se dotázaným dostalo doma i ve škole. Téma *„Já jsem na to narazila až na Instagramu“: Internet jako z nouze ctnost* zachycuje komplexní způsoby a faktory získávání informací o sexualitě a vztazích na internetu. V tématu *„Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jiný“: Zájem o sexuální výchovu a vnímání její důležitosti* diskutuji důležitost přisuzovanou dotázanými SV v různých ohledech.

7.3.1 „Byli jsme na to sami“: Nedostatečnost současné sexuální výchovy

První téma zachycuje formální i obsahové nedostatky SV ve škole i v rodině, které respondenti předkládali víceméně jednohlasně a s určitou naléhavostí. Škola a rodina byly (až na výjimky v případě rodiny) hodnoceny jako naprosto minimální – někdy dokonce nulové – zdroje informací o sexu, vztazích, intimitě atp., které ve své vzdělávací a výchovné roli v tomto směru selhávají: *„Škola a rodiče to moc nepokryli.“* (Magda, 18, cis žena, bisexuální) Několik dotázaných lakonicky poznamenalo, že v rodině nebo ve škole se o tématech SV nemluvilo *„Vůbec.“* (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická); nic zkrátka *„Neproběhlo.“* (Jindra, 16, GI nebinární/nespécifická, gay/queer)

Navzdory obecnému konsensu o nedostatečnosti školy a rodiny jako zdrojů někteří respondenti hodnotili jeden z nich alespoň o něco lépe než druhý: *„Jako rodiče to moc nepokryli. [cynicky] Jakože, rodiče pořád víc než škola, ale...“* (Magda, 18, cis žena,

bisexuální) I za připisování většího přínosu rodičům Magda zdůraznila, že pořád neuchopili SV dostatečně. Amálie (16, cis žena, SI nespécifická/pansexuální) naopak rodinu hodnotila jako méně užitečnou, opět s implicitním sdělením, že ani jeden zdroj nebyl dostačující: „*Tam je to možná ještě horší než s tou školou [smích].*“ Ať už tedy byla škola posuzována o něco málo lépe nebo hůře než rodina, oba zdroje se v hodnocení respondentů umísťovaly na posledních příčkách: „*Nejmíň škola a rodina.*“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická)

SV byla podle dotázaných ve škole a zejm. v rodině často vedena reaktivně, tzn. v odpovědi na vyvolanou situaci (např. první menstruace) nebo otázku dítěte. V důsledku toho byla většinou jen tokenisticky a velmi fakticky pokryta některá biologická témata (nejčastěji menstruace, příp. pohlavní orgány, puberta, antikoncepce), zatímco většina ostatních (zejm. vztahových) témat otevírána nebyla. Někteří respondenti vůči reaktivní SV namítali, že rodiče a vyučující by k SV měli přistupovat naopak proaktivně, témata tělesnosti, sexuality a vztahů přinášet a dávat jim adekvátní rámec. Ilustrací reaktivní SV může být případ Adély (15, cis žena, bisexuální), již matka vysvětlila základní informace o antikoncepci v reakci na aktuální potřebu:

„Jsem byla za mamkou, aby se mi nechala napsat antikoncepce. [...] Protože už v tu dobu jsem měla přítele, kterej byl starší jak' já, tak mamka [s uchechtnutím] v rámci toho, že už mi bude teda 15, tak jako radši šla... a... tak mi jako vysvětlila, že jako co to... [...] a nějak mi k tomu zas [váhavě] něco málo [s úsměvem] řekla. Takový ty nejdůležitější věci úplně a... tím to nějak pak skončilo.“

Jako Adéla i většina ostatních, kteří se něco dozvěděli v rodině, získávali informace primárně od matky, u níž zároveň zmiňovali větší komfort v případě reálných či hypotetických dotazů. U otců vyjadřovali větší ostražitost a odstup, zejm. co se týče otázek sexuální a genderové identity. Magda (18, cis žena, bisexuální) pak zmínila náročnou zkušenost svého kamaráda s coming-outem vůči otci:

„Jeden kamarád – kterej je teda gay – tak on přišel za rodičema a... prostě jim ‚coming-outnul‘, s tím, že mamka v pohodě. A... otec se s ním – je to už čtyři roky – tak se s ním v podstatě nebaví.“

V rozhovorech zaznívaly i vlastní negativní zkušenosti s coming-outem v rodině. V rodinách některých (zejm. plurisexuálních a nebinárních) dotázaných „*se to prostě popírá*“ (Hana, 18,

cis žena, bisexuální), navzdory vnějšímu coming-outu respondentů. Sára (18, cis žena, bisexuální) např. sdílela, že „oni si myslí, že to je fáze“. Prakticky nikdo z dotázaných zároveň nebyl otevřený ohledně své LGBTQ+ identity vůči všem v rodině; respondenti naopak pragmaticky a obezřetně volili, komu ji mohou „odhalit“ a před kým ji raději skrývat. Ve škole se rovněž někteří setkávali s homonegativitou, ať už ze strany vrstevníků, nebo vyučujících a externistů. Často měla homofobie formu reprodukce mýtů o LGBTQ+ identitách, např. skrze homonormativní stereotypy nebo spojování neheterosexuality s duševními poruchami: „*Ona tam ta paní [...] spojovala bisexualitu nebo pansexualitu [nevěřicně] se zoofilii.*“ (Jindra, 16, GI nebinární/nespecifická, gay/queer)

Z obecné nedostatečnosti SV ve škole a v rodině vyplývalo prožívání nedostatečné podpory, „*vlastně pocit selhání sexuální výchovy v České republice*“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespecifická) a související pocit frustrace a rezignace: „*Jako mrzí mě to hodně. Ale dřív mě to mrzelo víc.*“ (Sára, 18, cis žena, bisexuální) S rezignací se pojilo i přeorientování se na jiné zdroje poznání: „*Byli jsme na to sami. Museli jsme si najít své informace.*“ (Petr, 18, cis muž, gay) Podobně i Tomáš (15, trans muž, SI nespecifická) zdůraznil, že sama o sobě je škola naprosto nedostatečným zdrojem, na který se nelze spoléhat: „*Fakt kdybych byl člověk, který nikdy o ničem takovém neslyšel, a všechno bych bral z té školy, tak, jak už jsem říkal, se nic nedozvím.*“ Implicitně tedy také komunikoval, že sám naštěstí čerpá i z jiných, neformálních zdrojů, ale ostatní stejně štěstí mít nemusí, a jsou pak ochuzeni o veškeré informace. Podobně se vyjádřila Magda (18, cis žena, bisexuální): „*A je to takový... trošku smutný, protože – já si to třeba dohledám... ale znám spoustu lidí, kteří si to jako... nedohledávají.*“

Sami sebe – a někdy další (zejm. LGBTQ+) dospívající – ale respondenti zároveň někdy konstruovali právě jako „osvícené“, (sebe)vzdělané a progresivní, v kontrastu s vnímaným „zpátečnictvím“ starších generací vč. vyučujících a rodičů. Dospělí byli až na výjimky (zejm. mladších dospělých) popisováni jako nedostatečně informovaní a kompetentní mladé v SV vzdělávat, zejm. co se týče LGBTQ+ problematiky, protože „oni těm pojmům stejně nerozumí.“ (Hana, 18, cis žena, bisexuální) O učitelce semináře z psychologie např. zaznělo: „*Bylo vidět, že ona sama nemá dost informací určitě.*“ (Sára, 18, cis žena, bisexuální) Respondenti proto neměli důvěru, že by se jim dostalo fundované a citlivé odpovědi, kdyby dospělým položili dotaz. Kromě internetu, kterému se blíže věnuji v následujícím tématu, tak nejčastěji popisovali výměnu informací a perspektiv s vrstevníky: „*Spíš si snažím najít*

to, kde si o tom můžu povídat, někde jinde, u kamarádů nebo tak." (Sára, 18, cis žena, bisexuální) Někteří také diskutovali vzdělávání druhých díky vlastní „expertíze“, dle kontextu někdy prožívané kladně, jindy naopak jako zátěž.

Někdy mělo vzdělávání v tématech SV formu sdílení v rámci LGBTQ+ komunit, skautských oddílů nebo jiných neformálních skupin, např. *„z aktivismu a setkávání s lidma.*" (Jindra, 16, GI nebinární/nespecifická, gay/queer) Vědomosti konkrétně o LGBTQ+ problematice byly do určité míry konstruovány jako podmíněné vlastní žitou zkušeností, ve smyslu, že o sexuální a genderové identitě má smysl se bavit jen s jinými LGBTQ+ lidmi: *„Mezi kamarády – možná jenom prostě co mám pár kamarádů queer, tak... od nich, že.*" (Petr, 18, cis muž, gay)

Naopak SV v rodině a ve škole byla v naprosté většině rámována v lepším případě jako heteronormativní, v horším jako přímo homofobní. Sex byl v rodině i ve škole prezentován primárně z biologického, reprodukčního, a tudíž a priori heteronormativního hlediska: *„Nám to vždycky bylo prezentováno, jako že ‚sex je to, jak lidi mají děti.‘ A tím to končí.*" (Amálie, 16, cis žena, SI nespecifická/pansexuální) Tam, kde LGBTQ+ identity byly tematizovány, šlo většinou o zmínku v učebnici, přičemž např. Adéla (15, cis žena, bisexuální) podotkla: *„Jeli jsme celej sešit a bylo tam tohle a to se prostě přeskočilo a jelo se dál.*"

Tokenistické pokrytí LGBTQ+ problematiky bylo většinou omezeno na její právní rozměr, zejm. registrované partnerství a otázku adopce stejnopohlavními páry. O těchto aspektech ve třídách některých dotazovaných proběhla diskuse, při níž ale pociťovali diskomfort kvůli nedostatečné moderaci vyučujícími. Obecně redukcionistický přístup v zúčastněných vyvolával ohledně LGBTQ+ identit pocity nepatřičnosti, osamělosti a jinakosti: *„Oni ani nemuseli říkat, že to je divný. Ale když to prostě nezmínili, tak to bylo takový divný.*" (Sára, 18, cis žena, bisexuální) Heteronormativita SV se někdy podílela i na prožívání internalizované homofobie:

„Když jsme se o tom neučili prostě a já jsem začala- třeba se mi líbila holka, tak jsem se cítila hrozně divně, že to není normální, že... jsem nechutná, že jsem divná, že bych se měla jít někam léčit." (Sára, 18, cis žena, bisexuální)

Opomíjení LGBTQ+ perspektiv nebo jejich redukcionistické pokrytí si respondenti vysvětlovali jednak neznalostí vyučujících, jednak jejich strachem z reakcí rodičů a

působením anti-genderového, konzervativního společenského klimatu, ve kterém se chce pedagogický personál za každou cenu vyvarovat toho, že „*tady bude učit nějakou ideologii.*“ (Sára, 18, cis žena, bisexuální) Zároveň podtrhovali zásadní roli SV v utváření společenských postojů (nejen) vůči LGBTQ+ lidem: „*Někdo takovej to prostě přednáší, pak si z toho nějaký lidi berou názory a pak se divíme, proč máme homofobní společnost, která nic neuznává.*“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) Celospolečenské postoje pak respondenti dále asociovali i s legislativním rámcem práv LGBTQ+ lidí a zdůrazňovali zejm. potřebu uzákonění manželství pro všechny pro rozvoj respektující společnosti.

V širším měřítku byla SV do velké míry zasazována do kontextu českého školství a její nedostatky konstruovány jako symptomy hlubších problémů vzdělávacího systému. Respondenti často zmiňovali obecnou neúčinnost a nezáživnost vyučovaného: „*Když už něco je, tak se dávají hrozně, za mě, prakticky zbytečné informace. Nebo ne zbytečné... ale na to důležitější se tolik neklade důraz.*“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) Právě SV pak považovali za jednu z potřebných tematických oblastí, která je v současnosti ve školství „na druhé koleji“ a není dostatečně systémově prioritizována. U několika dotázaných tak např. SV měla formu pouhé jednorázové externí prezentace menstruačních pomůcek: „*Jeden workshop, kdy přišla paní z Always a rozdělila tu třídu na holky a kluky, [s úsměvem] což samo o sobě mi přijde špatný, už jako pro začátek.*“ (Magda, 18, cis žena, bisexuální) V souvislosti s podobnými zkušenostmi respondenti zdůrazňovali nevhodnost dělení témat na „klučičí“ a „holčičí“ a upozorňovali na mezery ve znalostech chlapců o základních tématech SV, zejm. menstruace.

Respondenti na jednu stranu hovořili o otázkách SV jako o potenciálně citlivých, ale jinde je naopak normalizovali a dávali na roveň jiných témat: „*To byla prostě normální hodina biologie... [se smíchem] Psali jsme si z toho zápis, pak se z toho psal test a tak.*“ (René, 16, trans muž, SI nespécifická/bisexuální) Podobně pak např. neochotu zapojit se do diskuse v rámci formální SV situovali v kontextu obecně pasivního přístupu, který mají ve škole studující navyklý z jiných předmětů:

„*Drtivá většina mých spolužáků neodpoví učitelce na otázku, co je 2+2. Prostě neodpoví. Ví odpověď, jsou si jí naprosto jistí, protože všichni ví, že 2+2 jsou 4, ale nikdo neodpoví, protože se stydí nebo se s ní prostě vůbec nechtějí bavit.*“

(Hana, 18, cis žena, bisexuální)

Někdy byla pasivita studujících odůvodněna studem či obavami ze zesměšnění nesprávné odpovědi vyučujícím (založené na předchozích zkušenostech), jindy tím, že vyučující obecně většinou látku frontálně přednáší a vyžadují pasivní naslouchání; když tedy nabídnou prostor pro diskusi v SV, studujícím to není vlastní, obzvláště s ohledem na citlivost tématu. Tento přístup respondenti na druhou stranu kritizovali a za ideální formát SV shodně považovali interaktivní zapojení studujících, např. skrze diskusi, příp. v kombinaci s výkladem:

„Já si myslím, že jako super by byla nějaká práce těch studentů, ale – jak říkám, [s úsměvem] já jsem teď tři roky nedělal nic jiného, než sedím v lavici a poslouchám ty učitele.“ (René, 16, trans muž, SI nespécifická/bisexuální)

Podobně i v rodinném prostředí většinou respondenti uváděli možnost se zeptat, kterou ale většinou nevyužili, protože nebyli zvyklí se s rodiči o tématech SV bavit: *„Nikdy jsme se o tom nebavili. Takže vlastně nejsem zvyklý vůbec s nima řešit takovýhle vlastně osobní věci.“* (Jindra, 16, GI nebinární/nespecifická, gay/queer)

Kromě nezvyku a obav spojených s homofobií či nekompetentností vyučujících bylo dalším faktorem neochoty klást dospělým dotazy to, že *„oni o tom asi taky moc nechtěli mluvit, protože je to pro ně jako... stigmatizovaný téma.“* (Jindra, 16, GI nebinární/nespecifická, gay/queer) Jako frustrující a matoucí vnímali aktivní vyhýbání se tématům SV a odpovídání na dotazy třídy ze strany vyučujících, resp. externistů: *„My jsme se na něco chtěli zeptat a [s úsměvem] ona prostě vždycky byla úplně hrozně utrápená a div pak z té třídy neutekla.“* (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) Vyučující navíc prezentovali jako někoho, kdo je *„v podstatě takovej... až skoro cizí člověk“* (Adéla, 15, cis žena, bisexuální) a ke komu tedy nemají dostatečně důvěrný vztah na probírání citlivých témat. Respondenti zároveň zdůrazňovali, že u dospělých naopak cení otevřenost a přímoučarost, např. když externista *„aspoň odpovídal otevřeně a nevypadal, že by se styděl.“* (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) Velkou roli v SV podle nich také hrají nejen kompetence (zejm. odborná expertíza), ale i jazyková citlivost a vlastní postoje vyučujících a rodičů.

7.3.2 „Já jsem na to narazila až na Instagramu“: Internet jako z nouze ctnost

Zatímco (a zčásti protože) škola a rodina byly popisovány jako převážně neužitečné, dominantním zdrojem informací o sexualitě a vztazích byl prakticky pro všechny dotázané

„internet – víceméně jenom.“ (René, 16, trans muž, SI nespécifická/bisexuální) Respondenti online zdroje hodnotili jako nejsnáze dostupné a nejvíce přínosné: „*Na internetu jsem měla jako drtivou většinu informací, ze kterých teďka momentálně čerpám.*“ (Magda, 18, cis žena, bisexuální) Internet byl se školou a rodinou i explicitně srovnáván jako „*nejlepší z těchto těch třech zdrojů*“ (René, 16, trans muž, SI nespécifická/bisexuální), a to s výrazným náskokem: „*[cynicky] No, tak já bych řekla, že [učechnutí] škola je samozřejmě na posledním místě. Uhh, potom je ta rodina a potom – ale hodně vepředu – je internet.*“ (Magda, 18, cis žena, bisexuální)

Magda zde slovem *samozřejmě* nepřímou upozornila na to, že neužitečnost školy (potažmo dominance internetu jako zdroje informací) je obecně platná nejen pro ni, ale také pro mladé (queer) lidi obecně, na čemž se shodovali i ostatní: „*Co se týče lidí mého věku nebo tak, tak to mají podobně.*“ (Amálie, 16, cis žena, SI nespécifická/pansexuální) Rovněž specificky u queer vrstevníků byly za převládající zdroje považovány „*stoprocentně internet, sociální sítě*“ (Magda, 18, cis žena, bisexuální), které hrály roli také ve vnitřním coming-outu: „*Když jsem ještě prostě nevěděl... o tom, že jsem gay nebo tak, nebyl jsem vlastně s tím smířený, tak určitě prostě informace o identitě na internetu.*“ (Petr, 18, cis muž, gay)

Respondenti zdůrazňovali svobodu a hojnost informačních pramenů, které internet nabízí, a přesvědčení, že „*tam se dozvídáme vlastně úplně všechno – když se chcem' dozvědět.*“ (Adéla, 15, cis žena, bisexuální) Klíčová je tu podmínka *chtít se dozvědět*. Paradoxně k dostupnosti informací totiž respondenti u určitých témat (např. souhlas k sexu, komplexita LGBTQ+ identit) upozorňovali, že řada jejich vrstevníků o nich nic neví, „*protože se to prostě neučili.*“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) a protože „*to se zase na tom internetu mnohem méně hledá.*“ (ibid.) Zdůrazňovali tak, že internet sám o sobě neřeší mezery ve formální SV a nemůže ji nahradit. Tento paradox dostupnosti informací a jejich nedostatečnosti byl vysvětlován právě tím, že na rozdíl od „osvícenosti“ a proaktivního zájmu samotných respondentů si mnoho jejich vrstevníků informace o určitých tématech z vlastní iniciativy nedohledává, a tudíž „*v tomhle směru toho ví hodně málo.*“ (Adéla, 15, cis žena, bisexuální)

Respondenti také často upozorňovali na různost kvality jednotlivých internetových pramenů a množství zkreslených informací. Svoboda internetu byla konstruována jako dvojsečný meč, jelikož „*tam může napsat kdokoliv cokoliv, prostě... může tam najít... oba*

názory“ (Petr, 18, cis muž, gay) a často i nenávistné a homofobní projevy. Respondenti proaktivně komunikovali, že jsou si vědomi rizikovosti online zdrojů a prezentovali techniky kritického myšlení a mediální gramotnosti, které v online světě aplikují. Za důležité považovali „ověřovat si ty informace“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) a obecně „aby se v tom člověk nějak neztratil a uměl s tím nějak pracovat.“ (René, 16, trans muž, SI nespécifická/bisexuální) Někdy opírání vlastních vědomostí o internet dokonce rámovali určitou apologetičností či studem: „[smích] Je to strašně zvláštní, jakoby, ale prostě z TikToku... [s potutelným úsměvem] mám spoustu informací.“ (Amálie, 16, cis žena, SI nespécifická/pansexuální)

Respondenti popisovali poměrně subtilní práci s internetovými zdroji, rozlišování mezi různými typy kanálů a jejich odlišnými rolemi. Zatímco Google využívali k vyjasnění specifických pojmů a otázek, průběžně se vzdělávali primárně sledováním vybraných účtů na sociálních sítích (zejm. Instagramu). V diskurzích dotazovaných se formovalo jakési „kurátorství“ proudu informací, které konzumují, skrze pečlivé volení sledovaných profilů a práci s algoritmy, které jim následně nabízí podobné stránky. Respondenti vyjadřovali vděk za informace a perspektivy, které jim tyto účty poskytují, ačkoliv cesta k nim někdy vyžadovala určitý proces: „Bylo to jednu dobu hodně škodlivý, protože jsem sledovala prostě nějaké... špatnej ‚content‘, ale... teďka, co mám v mobilu, tak většina toho mi pomáhá, bych řekla.“ (Sára, 18, cis žena, bisexuální) Sára zde odkázala na výše zmiňovanou dvojsečnost internetu, postupné učení se mediální gramotnosti a aktivní tvarování obsahu, který konzumuje. Několik zúčastněných rovněž hovořilo o obecném kontinuálním rozšiřování a prohlubování svých vědomostí.

Vlastní povědomí a mediální gramotnost ovšem opět stavěli do kontrastu s vrstevníky: „Nějaký moji spolužáci mají představy vyloženě jenom z porna. Tak to si říkám, jako že... ne.“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) Problematika pornografie jako nerealistického zobrazení sexu, tělesnosti a vztahů se objevila u více dotázaných, někdy i ve vztahu k vlastním dřívějším zkresleným představám. Rizika online obsahu respondenti také spojovali s celospolečenskými problémy, např. s politizací sexuality a normalizací násilí. Odkazovali ale i na individuální potíže, jako je negativní vztah k vlastnímu tělu a (sebe)objektifikace, tj. redukované vnímání (vlastní) osoby jako (sexuálního) objektu:

„Hodně nereálná body image, prostě zase jsem si říkala [dramaticky] ‚proč nevypadám takhle‘, ‚proč prostě moje pohlavní orgány nevypadají takhle‘, nevím. A taky je to hodně... prostě hodně se tam objektivizují ženy. Takže... takovej divnej pohled jsem na to začala mít.“ (Sára, 18, cis žena, bisexuální)

Skrze vyjadřování vděku za přínosné a bohaté online zdroje paralelně se zdůrazňováním jejich rizikovosti a negativních dopadů respondenti internet konstruovali jako z nouze ctnost, na kterou byli odkázáni kvůli nedostatečnosti jiných zdrojů: *„Jelikož není až tak prostě veřejných nějakých zdrojů, tak bych asi taky měl říct internet.“* (Petr, 18, cis muž, gay) Zmiňovali vyplňování informačních mezer a to, že před dohledáním na internetu jim vědomosti (dlouho) chyběly: *„Jak říkám, mně to v životě nikdo neřekl. Já jsem na to narazila až na Instagramu.“* (Hana, 18, cis žena, bisexuální) Objevoval se dokonce i diskurz „napravování škod“ napáchaných formální a rodinnou SV, zejm. v tématech body image, sexuální a genderové identity a souhlasu k sexu: *„Že jsem se začala přeučovat ty věci, co mě doma naučili. [...] S víc informacema určitě přišel nějaký větší klid, pohoda.“* (Sára, 18, cis žena, bisexuální) Respondenti tedy internet vnímali jako cenný a užitečný zdroj, simultánně ale zdůrazňovali jeho rizika a nepřehlédnutelnou roli SV v rodinném a školním prostředí.

7.3.3 „Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jinej“: Zájem o SV a vnímání její důležitosti

Jak jsem naznačila výše, čerpání informací z internetu respondenti prezentovali jako nedokonalou „záplatu“ na mezery ve formální a rodinné SV. V rozhovorech proto opakovaně apelovali na potřebu zkvalitnění SV:

„[váhavě] Asi jako... [zasmušile] mmm. To ani jako pozitivum nemůžu na tom najít. Ale možná, že... jsme si to mohli najít sami, co nás zajímá. Ale taky by každý člověk měl být informovaný i o těch jiných věcech, že?“ (Petr, 18, cis muž, gay)

Petr i další zmiňovali přání ucelené SV a posílení obecné vzdělanosti. Komplexita SV by podle nich měla být zajištěna průběžným a postupným prohlubováním porozumění otázkám SV adekvátně věku, a to už od raného dětství:

„Aby se to postupně jako s věkem- protože podle mě se dá začít už s nějakou sexuální výchovou jako v malém věku. Sice to bude úplně jiný než třeba u devátáka, ale... chápeme se.“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická)

V souvislosti s brzkým začátkem SV respondenti spontánně argumentovali proti běžným obavám rodičů *„z toho, že by tím mohli traumatizovat svoje dítě“* (Hana, 18, cis žena, bisexuální) a vnímání SV jako *„tak kontroverzní, že o tom nemůžou vyučovat.“* (ibid.) Sami naopak rámovali některá témata SV (zejm. tělesnou autonomii) jako primitivní a naprosto zásadní, jelikož *„to vysvětlíte už každému i pětiletému dítěti, že když se ho někdo špatně dotýká, tak je to prostě špatně.“* (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) V tomto směru vnímali SV jako nezastupitelný nástroj prevence sexuálního násilí. Někteří respondenti sdíleli své zkušenosti se sexuálním zneužíváním v dětství či sexualizovaným násilím v dospívání a komunikovali přesvědčení, že kvalitnější SV by je před ním bývala mohla ochránit, příp. zmírnit jeho dopady na duševní zdraví a vývoj:

„Moje rodina tomu nijak jakože nepředěšla, protože mi nic neřekli. [...] Když to prostě chybí – ta výuka – tak... vlastně... prostě ten člověk pak neví, že se mu něco dělo špatně. Například já před čtrnácti lety.“ (Hana, 18, cis žena, bisexuální)

Hana ilustruje jeden z možných negativních dopadů chybějící SV, a to neschopnost dítěte identifikovat nevhodné chování vůči vlastní osobě. Podobné příklady přinesli další respondenti ve vztahu ke ztíženému rozpoznávání nezdravých partnerských vztahů a sebeobviňování po prožitém sexualizovaném násilí. SV zároveň považovali i za přímou prevenci násilí ve smyslu eliminování normalizace obtěžování a násilí a vůbec prevence toho, že se někdo podobného chování dopustí.

Další potenciální přínosy SV spatřovali respondenti ve výše zmíněném budování zdravého vztahu k vlastnímu tělu nebo v podpoře sebepřijetí v rámci objevování vlastní sexuální a genderové identity:

„Pokud do nějakých dvanácti let nevíte, že existuje něco jako transgender člověk, a... přitom už jako nějak tušíte, že něco- není špatně, ale myslíte si, že to takhle má každé, tak je to takový jakoby- určitě, možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jinej, protože... to bylo prostě blbý, no.“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická)

Někteří popisovali v souvislosti s heteronormativní SV prožívání internalizované homofobie, osamělosti a jinakosti (viz první téma) a uváděli, že inkluzivní SV může člověku naopak ukázat, „že něco takovýho vůbec existuje a že v tom nejsem sám. A že nejsem jedinej prostě divnej.“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespécifická) Podobně Sára (18, cis žena, bisexuální) popisovala úlevu díky informacím a reprezentaci LGBTQ+ identit: „Že nejsem sama konečně. Že to je vlastně normální. A... taková úleva, prostě. Že tam je ještě někdo jinej, kdo to má třeba podobně.“

Tyto přínosy nicméně ze zkušenosti dotázaných většinou nebyly zprostředkovány SV ve škole nebo v rodině. Buď šlo o hypotetické přínosy jejich představy ideální SV, nebo o zkušenosti, které získali jinde, zejm. online nebo ve vlastní komunitě. Ačkoliv právě vrstevnické skupiny byly konstruovány jako cenné – až hojivé, ukazovalo se také, že sdílení informací a zkušeností v tomto kontextu zaujímá spíše formu vtípkování a „klábosení“ bez větší hloubky: „Mám partu kamarádů, kde se tyhle ty témata otvírají, ale spíš tak jako ve srandě.“ (René, 16, trans muž, SI nespécifická/bisexuální) Lze tedy vyvodit, že tyto interakce samotné nenaplnují všechny potřeby dospívajících související se SV.

V souvislosti s negativně hodnoceným stavem SV na školách byla evokována nutnost celkového přenastavení priorit českého školství, s větší pozorností praktickému užítku učiva:

"Věřim, že se jednou dočkáme reformy školství. A nebudeme se učit zbytečný věci a místo toho budeme mít třeba víc hodin občanky. A budeme se moct naučit praktický věci, jako je třeba sexuální výchova nebo... jak se platěj daně..., protože to jsou jako doopravdy potřebný věci, o kterejch se ve škole nemluví."

(Jindra, 16, GI nebinární/nespécifická, gay/queer)

SV byla Jindrou srovnána s placením daní, tj. inherentní, běžnou a nevyhnutelnou součástí dospělého života, se kterou se většina lidí potýká a na které by je tedy škola měla připravit – ale neděje se tak. Zároveň bylo probírané učivo hodnoceno jako zbytečné a ve škole je dle Jindry (a dalších) tedy plýtván čas, který by mohl být využit přínosněji. V souboru dat se proto objevovaly diskurzy angažovanosti a boje za kvalitnější vzdělávání; někteří např. popisovali vznášení kritiky vůči homofobním, nekorektním nebo fakticky nepřesným výrokům vyučujících nebo externího personálu:

„A já jsem se tam s ní hrozně zhádal... Pak jsem jí říkal, že jako expert na tohle téma by měla používat správné termíny a ona mi řekla, [pobaveně, důrazně] že na to není expert, že je jenom od nějaký agentury prostě, že jí tam jako víceméně poslali...“ (Jindra, 16, GI nebinární/nеспецифická, gay/queer)

Ve výpovědích Jindry i dalších dotázaných se objevovaly hrdě vyprávěné příhody sebejistého „odboje“ proti nekvalitnímu vedení SV, ale i narativy rezignace: *„A pak se to někdy zvirtlo do té hádky prostě, tak jsem to vzdala docela. A jako občas jim něco řeknu, ale vím, že to nemá smysl.“ (Sára, 18, cis žena, bisexuální)*

Každopádně ale respondenti zdůrazňovali *právo* na kvalitní a inkluzivní formální vzdělání a jeho význam, zejm. proto, že *„ne každé má možnost to třeba získávat z rodiny... anebo z okolí a právěže třeba ta škola je pro ně jedinej takovej zdroj.“ (Adéla, 15, cis žena, bisexuální)* I respondenti, kteří doma informace sami získali, apelovali na to, aby formální SV spolehlivě sloužila jakožto „pojistka“, ve smyslu, že *„když člověk nemá oporu doma, tak by ji měl mít aspoň v té škole.“ (Magda, 18, cis žena, bisexuální)* Obecně se tedy objevovalo volání po větší podpoře a vedení dospělými, které stojí v určitém kontrastu k prezentovanému „osvícenství“ a proaktivnímu sebevzdělávání (queer) dospívajících. Škola a rodina byly vnímané jako *žádoucí* zdroje, které by měly lépe plnit svou roli.

Z dat navíc vyplývá, že i absence explicitní SV *per se* je určitou formou SV: *„Tohleto se bude odrážet úplně vždycky, když těch informací bude málo, i když jich bude dostatek.“ (René, 16, trans muž, SI nespécifická/bisexuální)* V pozitivním smyslu jako SV respondenti vnímali např. i podporu rodičů v reálně prožívaných (např. vztahových) situacích nebo to, že rodiče jdou vzorem svými postoji a chováním. V oblasti tělesné autonomie je např. *„důležitý to dítě poslouchat, když něco nechce.“ (Hana, 18, cis žena, bisexuální)* V negativním smyslu naopak na dítě působí třeba homofobní vyjadřování rodičů o LGBTQ+ lidech v médiích, bagatelizace sexuálního obtěžování a překračování osobních hranic nebo situace šikany, kdy *„ty učitelky s tím stejně nic nedělaly.“ (Hana, 18, cis žena, bisexuální)*

Tabu kolem sexuality a absence explicitní SV navíc podle zúčastněných vytváří bariéry, což vede k tomu, že by se necítili komfortně se na dospělé v případě potřeby obrátit: *„Jelikož jsme to nikdy neprobírali nebo tak, tak asi ne.“ (Petr, 18, cis muž, gay)* Nezvyk mluvit o tématech SV s rodiči/vyučujícími je tak jedním z faktorů, proč *„je teda příjemnější se*

obrátit na nějaký jiný zdroj, většinou internet“ (René, 16, trans muž, SI nespecifická/bisexuální), často konkrétně na pornografii (viz předchozí téma).

Tyto bariéry se navíc promítají i do celkových vztahů, zatímco inkluzivní SV může naopak přispět k tomu, že spolužáci mají „mezi sebou pak ty vztahy i takový lepší“ (Tomáš, 15, trans muž, SI nespecifická), a k budování důvěry k rodičům:

„Já jsem pak za ní i chodila s různěma problémama, jako co jsem v tom měla, a doteď za ní chodím, a právěže proto se jí fakt svěřuju úplně se vším a vím, že můžu, protože ona prostě to... vezme, poradí mi a... řeší se mnou všechny ty problémy.“ (Adéla, 15, cis žena, bisexuální)

Škola a rodina zkrátka dávají základ sebepojetí, postojům a vztahům dospívajících, ať už s tématy SV pracují otevřeně a inkluzivně, nebo „hlavně prostě...co [s uchechtnutím] nejrychlejš a... abychom už se o tom nemuseli bavit dál.“ (Adéla, 15, cis žena, bisexuální)

Celkově napříč tématy respondenti komplexně diskutovali, proč považují za kritické současné nedostatky SV, do jaké míry jejich potřeby naplňují alternativní zdroje (zejm. internet a komunity) a proč vnímají jako zásadní inkluzivní rodinnou a školní SV.

7.4 Zodpovězení výzkumných otázek

Tento výzkum měl za cíl osvětlit, jak čeští LGBTQ+ dospívající vnímají a prožívají svou sexuální výchovu. **Zjištění napříč tématy pomohla odpovědět na jednotlivé výzkumné podotázky:**

1. Kde získávají čeští LGBTQ+ dospívající informace a rady ohledně sexuality, tělesna a vztahů?

Pro informace se dospívající obrací primárně na **internet**, a to nejčastěji formou sledování relevantních účtů na sociálních sítích. Rady a poznání sdílí také v rámci svých **komunit**, např. s přáteli, v queer kruzích, skautských oddílech či podobných skupinách. Výjimečně bylo zmíněno i čerpání informací a podpory v oblasti sexuality od **rodičů**, většinou za zdůraznění, že ne v každé rodině to funguje obdobně.

2. Jsou spokojeni s tím, jakým zdrojem jim je v tomto ohledu školní vzdělávání?
V čem ano? V čem ne?

Formální SV respondenti vnímali jako **naprosto nedostatečnou**, a to jak obsahově, tak formálně. Kritizovali zejm. její **úzké zaměření** na témata biologie a reprodukce a její **heteronormativní rámec**. Zmiňovali také **zkušenosti s homofobií** ve školním prostředí. K vyučujícím cítili **nedůvěru** z důvodu jejich subjektivně vnímaných tabu, nedostatečné expertízy a slabého „lidského“ vztahu. **Oceňovali** ale (výjimečné) **instance otevřeného odpovídání** vyučujících na otázky SV.

3. Pokud jim formální vzdělávání nedostačuje, kam si chodí pro informace a rady a jak to prožívají?

Kvůli nedostatkům formální SV cítili respondenti **nutnost čerpat zejm. z internetu** a od přátel (viz bod 1). Internet ale vnímali jako **z nouze ctnost**, která má řadu rizik a nedokonalostí a jejíž užívání u nich vedlo či může vést k řadě problémů. Popisovali potřebnou **mediální gramotnost** a (podobně jako v bodě 1) zdůrazňovali, že ne každý s internetem dokáže nakládat vhodným způsobem.

4. Jak vnímají v tomto ohledu své rodinné prostředí; cítí důvěru a možnost se zeptat na citlivé otázky? Na jaká naráží úskalí?

V rodině většina dotázaných cítila **tabu**, zejm. kolem určitých témat (např. potěšení, sexuální a genderová identita). Rodinné prostředí konstruovali jako **heteronormativní** a někdy dokonce **homofobní**, čímž odůvodňovali částečné či úplné **skrývání vlastní LGBTQ+ identity**. Podobně jako u vyučujících navíc často cítili **nedůvěru** v relevantní znalosti rodičů. Zeptat se jich na citlivé otázky vnímali jako nekomfortní i proto, že s nimi o podobných tématech nikdy nemluvili, takže na to **nejsou zvyklí a raději hledají odpovědi jinde**.

5. Ve kterých zdrojích získávají informace o problematice genderové a sexuální identity? Je pro ně v tomto ohledu užitečným zdrojem škola či rodina?

V LGBTQ+ problematice slouží dospívajícím jako zdroj převážně **internet a vrstevnické skupiny**, zejm. jiní queer lidé. **Škola i rodina** byly konstruovány jako

heteronormativní a někdy **homofobní** prostředí; dospělí navíc **nebyli považováni za dostatečně znalé**, aby dokázali fundovaně odpovědět.

6. Jak se celkově (ne)dostatek zdrojů, jejich typ a kvalita odráží na jejich prožívání dospívání, formující se sexuality a vztahů?

Respondenti referovali o řadě hypotetických či reálně prožívaných negativních dopadů nedostatku SV v rodině a ve škole. Šlo zejm. o vliv na **vnímání vlastního těla** (body-image), prožívání vlastní **identity** a coming-out nebo **(ne)schopnost rozpoznat sexualizované násilí**, zneužívání nebo nezdravý partnerský vztah.

7. Jakou sexuální výchovu očekávají a chtějí; jak by podle nich měla vypadat?

Dospívající volají po **inkluzivní, citlivé, komplexní a průběžné SV**, poskytované od útlého věku, a to **ve škole i v rodině**. Měla by dle nich probíhat v atmosféře **otevřenosti, bezpečí a důvěry**. Ve škole považují za žádoucí **aktivní zapojení** studujících, ovšem za předpokladu, že jsou na tuto formu práce **zvyklí** i u jiných témat. Důležité je pro ně také vlastní **respektující chování a postoje dospělých**; tzn. aby šli rodiče a vyučující vzorem.

8 Diskuse

8.1 Interpretace zjištění v kontextu dostupné literatury

Výše prezentovaná zjištění přispívají k množství literatury dokládající mezery a nedostatky současné SV, obzvláště s ohledem na potřeby LGBTQ+ dospívajících. Jedno z ústředních identifikovaných témat ilustruje **mizivé přínosy SV ve školním a rodinném prostředí**. V obou z nich podle dotázaných **dominují biologická témata** jako menstruace a reprodukce, příp. ochrana před otěhotněním a sexuálně přenosnými infekcemi, zatímco **pozitivnější rámec** sexuality (zejm. potěšení) a **sociální témata** (zejm. souhlas k sexu, identita) **jsou opomíjena** či přímo tabuizována. Prožitá SV, kterou respondenti popisovali, navíc byla často **jednorázová a reaktivní**.

Tato zjištění nejsou překvapivá vzhledem k předchozím zjištěním o **redukci SV na prevenci rizik a biologické aspekty** sexuality (ČSU, 2020; Jarkovská, 2013; Lechnerová, 2007; Sadková, 2018, 2019) a jejím **reaktivním fungování** (Sadvková, 2019; Smetáčková & Machovcová, 2022). Je ale na místě zdůraznit, že tento přístup je **v rozporu s českými i mezinárodními standardy** SV, které apelují na její ucelenost, kontinuitu a komplexitu (IPPF, 2010; Ketting et al., 2016; MŠMT, 2010a, 2011; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018). SPRSV (2017) a UNESCO (2018) poskytují např. matice a podrobnější vodítka pro vedení **SV již od útlého věku**, které požadovali za žádoucí i respondenti v této studii.

Ve formální SV je pravděpodobně jedním z hlavních důvodů redukcionistického přístupu **nedostatečně specifické a široké ukotvení spektra témat v RVP ZV** (MŠMT, 2023) a RVP G (MŠMT, 2021), na něž poukazuje i dostupná literatura (Krišová, 2019; Sadková, 2018, 2019). Sami respondenti volali po větší prioritizaci SV v kurikulárních dokumentech. Zároveň z jejich výpovědí ale vyplývá, že ani některá ze závazných průřezových témat (např. respekt k rozmanitým názorům a odlišnostem) a klíčových kompetencí (např. aktivní diskuze a skupinová spolupráce) v RVP se **nepropisují do pedagogické praxe**. Může to být mimo jiné způsobeno nedostatečným vymáháním a monitorováním naplňování RVP školami (Konsent, n. d.a; Sadková, 2018).

Limity najdeme ale i na úrovni vyučujících. Smetáčková a Machovcová (2022) ilustrovaly praktické překážky výuky SV, vč. **nedostatečné časové alokace** v předmětech, ve kterých musí vyučující dle ŠVP (potažmo RVP) probrat jiná témata. Můžeme tedy vyvozovat, že na SV, která podobně ukotvena není, v hodinách nezbyvá čas. To pravděpodobně souvisí s

respondenty subjektivně pociťovanou **nízkou prioritou SV ve školství**. V tomto ohledu je novým zjištěním zejm. souvislost stavu SV s širšími, **systemovými problémy českého školství** z pohledu dospívajících, kteří zde diskutovali obecnou nezáživnost a neúčinnost učiva i frontálních metod výuky, které jsou i v SV nejčastější (ČSU, 2020; Chounová, 2023; Sadková, 2018, 2019). Jako úskalí interaktivního zapojení jsem identifikovala fakt, že respondenti **nejsou obecně zvyklí diskutovat**, ačkoliv právě diskusi považují za vhodný formát SV. Dolský et al. (2023) přitom doložili, že lze studující aktivizovat navzdory počátečnímu studiu, a mezinárodní standardy podtrhávají význam interaktivní výuky SV (ČSU, 2020).

Respondenti dále vnímali **kompetence vyučujících SV jako nedostatečné**, zejm. co se týče LGBTQ+ problematiky. Za tímto subjektivním dojmem je pravděpodobně skutečná **pedagogická nepřipravenost a nejistota** (Konsent, 2021; Smetáčková & Machovcová, 2022). Podle Smetáčkové a Machovcové (2022) až 45 % vyučujících **chybí znalosti a dovednosti** potřebné k probírání LGBTQ+ tematiky, zejm. otázek trans identit. Dle autorek je pro vyučující obzvlášť nepřehledná „esence“ queer identit a to, kdo ze studujících je „skutečně“ LGBTQ+ a u koho jde o „módní“ záležitost (také diskutuje Sloboda, 2016). Tato nejistota může vysvětlovat i **zpochybňování a nerespektování identit** dotázaných, které popisovali v provedené studii. Důležitou roli v kvalitě SV přitom podle dotázaných i dle odborné veřejnosti hraje **osobnost, proškolenost a kompetence vyučujících** (Barr et al., 2014; IPPF, 2010; Sládková, 2013, citováno v Sadková, 2019; WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2010, 2017) a **validace** sexuální a genderové identity studujících bez posuzování její „esence“ (Smetáčková & Machovcová, 2022).

LGBTQ+ tematika je tak většinou dle dotázaných **pokryta sporadicky**, např. formou pár (navíc někdy přeskočených) řádků o právní problematice v učebnici. Toto zjištění je nepřekvapivé s ohledem na předchozí literaturu (ČSU, 2020; Jarkovská & Lišková, 2013; Ketting & Ivanova, 2018; Pitoňák & Spilková, 2016; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022) a absenci LGBTQ+ témat v RVP (Hajdíkova et al., 2016; Pitoňák & Macháčková, 2023), opět **navzdory odborným doporučením** o průřezové inkluzi LGBTQ+ hledisek (Bengtsson & Bolander, 2020). SV je tedy silně **heteronormativní**, jak shrnuly i Smetáčková a Machovcová (2022).

Domnívám se, že ke zkvalitnění praxe SV by **pomohla větší metodická a rámcová podpora MŠMT** (také Sadková, 2019), na což skrze volání po reformě školství a ukotvení SV

v osnovách poukazovali i respondenti. Sadková (2019) nicméně upozornila, že stávající podklady MŠMT (zejm. 2010b) vyučující většinou nevyužívají a někteří se k nim staví s nedůvěrou a kritikou. Zároveň jsou k dispozici metodické podklady, o které se vyučující mohou opřít (viz podkapitolu 3.2), ale je možné, že si jejich existence nejsou vědomi nebo mají jiné důvody pro jejich **nevyužívání**.

Může to souviset mimo jiné s kontroverzemi, jimiž jsou LGBTQ+ témata i SV jako celek opředené (Kuhar & Zobec, 2017; Loeber et al., 2010), a zejm. s **působením anti-genderových a konzervativních hnutí** v ČR (Comissioner for Human Rights, 2023; Jarkovská & Lišková, 2013; Krišová, 2019; Pitoňák & Spilková, 2016; Sadková, 2019). Tyto faktory spadají do makro roviny vnímání LGBTQ+ identit, jak ji formuluje Sloboda (2016). V důsledku 80 % vyučujících uvádí, že se jejich kolegové a kolegyně **vyhýbají veškeré LGBTQ+ tematice** a jen u 15 % má její pokrytí podporu vedení školy (Smetáčková & Machovcová, 2022). Obavy vyučujících mohou být také faktorem respondenty popisovaného omezování výuky o LGBTQ+ tématech na jejich právní aspekty, **bez otevírání „riskantní“ názorové roviny** (také ČSU, 2020; Jarkovská, 2013).

Obavy rodičů z předčasné sexualizace dětí (Kuhar & Zobec, 2017) pak mohou být vysvětlením minimální a heteronormativní SV v rodině, kterou popisovala většina dotázaných. Neochota otevírat témata SV s dětmi může dále souviset s **absencí SV prožitě rodiči** během vlastního dětství (Sadvková, 2019). Tabu a obavy rodičů respondenti v představovaném výzkumu subjektivně pociťovali, oponovali jim, ale zároveň je brali v potaz a na jejich základě diskutovali vlastní **neochotu se na rodiče v tématech SV obrátit**.

Podobně jako v průzkumu ČSU (2020) přitom komunikovali vědomí důležitosti inkluzivní SV a zájem o ni. Zdůrazňovali např. roli SV v **utváření celospolečenských postojů** (také Goldfarb & Lieberman, 2021; Kehily, 2002; Pitoňák & Spilková, 2016; van den Akker et al., 2013), **prevenci sexuálního násilí** (také Krišová & Poláčková, 2022; Loeber et al., 2010; NSVRC, 2021; Scull et al., 2022; SPRSV, 2017) a **pohlavního zneužívání** (také Goldfarb & Lieberman, 2021; Krišová & Poláčková, 2022; Rašková, 2008; Stretti & Kaňák, 2014; Vivancos et al., 2013; Weiss et al., 2005) a celkově v **budování zdravých vztahů** do budoucna (také Goldfarb & Lieberman, 2021; Krišová & Poláčková, 2022; Rašková, 2007, 2008; Sadková, 2018, 2019).

Za důležitý dopad **heteronormativní SV** byly zúčastněnými naopak považovány pocity hanby a jinakosti, tj. **internalizovaná homofobie** (Krčmářová, 2014; Sadková, 2018;

Sloboda, 2016; Warner, 2000). Tento mechanismus je zajímavým zjištěním, jelikož předchozí literatura (Krčmářová, 2014) spojovala internalizovanou homofobii s externí, explicitní homofobií spíše než se subtilnější heteronormativitou. I s **homofobií a heterosexismem** se nicméně respondenti setkávali, a to jak **od vrstevníků** (také Hajdíková et al., 2016; Pitoňák & Spilková, 2016), tak **od rodiny a vyučujících** (také Hajdíková et al., 2016; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Takács, 2006). Vyučující má přitom facilitovat inkluzivní a bezpečné prostředí, klást důraz na diverzitu a rovnost, být nesoudící, přístupný a důvěryhodný a předávat studujícím pozitivní postoje (Barr et al., 2014; IPPF, 2010; WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2017).

Sami respondenti zdůrazňovali potřebu **otevřenosti a podpory** (také Čechová & Hajdíková, 2016), **jazykové citlivosti** (také Bengtsson & Bolander, 2020; Čechová & Hajdíková, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022) a **manifestování respektujících postojů vyučujících** napříč interakcemi, tzn. i v **neformálním a skrytém kurikulu** (také Chounová, 2023; Jarkovská, 2013; Křišová, 2019; Sloboda, 2016). Součástí by mělo být explicitní vymezování se vůči homofobii (Barr et al., 2014; Čechová & Hajdíková, 2016; IPPF, 2010), kterou dle respondentů někteří vyučující naopak přehlíží nebo se na ní dokonce sami podílí (také Hajdíková et al., 2016). Nedůvěra k dospělým se u dotázaných, podobně jako u ¼ českých LGBTQ+ lidí (Pitoňák & Macháčková, 2023), projevovala **skrýváním své LGBTQ+ identity** před částí rodiny. V souvislosti s homonormativitou a tlakem na genderovou dichotomii svou identitu skrývají zejm. plurisexuální a nebinární lidé (Hajdíková et al., 2016; Pitoňák & Macháčková, 2023; Sloboda, 2016), kteří zde tvořili většinu výzkumného souboru.

Vzhledem k prožívané heteronormativitě a nedostatečnosti SV ve škole a rodině diskutovali respondenti **nutnost dovzdělávat se svépomocí** (také Hayfield & Křížová, 2021; Takács, 2006; Warner, 2000). Za nejpřínosnější, ač rizikový zdroj považovali **internet** (také ČSU, 2021; Hayfield & Křížová, 2021; Sadková, 2019). Zatímco má dřívější studie podtrhovala význam angažování se v online komunitách (Hayfield & Křížová, 2021), zde byl kladen důraz spíše na pasivní **příjem informací z influencerských a edukativních účtů** na sociálních sítích.

Novým zjištěním je subtilní rozlišování mezi internetovými zdroji, uvědomělá práce s konzumovaným obsahem, kritické smýšlení o jeho kvalitě a obecně **mediální gramotnost**. Její význam postuluje i RVP ZV (MŠMT, 2023) a RVP G (MŠMT, 2021) a dle dotázaných i

literatury souvisí mediální gramotnost např. s **body image** (Scull et al., 2014, 2022) a odmítáním **zkreslených a nezdravých vztahových vzorců** v médiích (Berman & White, 2013; Dolský et al., 2023; Goldfarb & Lieberman, 2021). Podstatné je diskutované **využívání pornostránek** jako zdroje informací, na což upozornily již Sejbalová a Martincová (2021). Za pozitivní považují, že vyučující v tématu pornografie a mýtů o sexu jeví zájem o metodické podklady (Konsent, 2021; Sadková, 2019).

Napříč tématy se objevovaly **diskurzy osvědčenosti** vlastní a dalších (zejm. queer) mladých a související **výměny informací v rámci** (nejen queer) **komunit** (také ČSU, 2020; Doležalová et al., 2021; Hayfield & Křížová, 2021; Takács, 2006). Stinnou stránkou byla **zátěž** někdy spojovaná s vysvětlováním LGBTQ+ problematiky druhým (také Hayfield & Křížová, 2021) a frustrací z „boje“ proti homofobním a heteronormativním vyjádřením dospělých (také FRA, 2020; Smetáčková & Machovcová, 2022), ale i nově zmapovaná **povrchnost interakcí s vrstevníky**.

Respondenti navíc napříč tématy konstruovali (některé) vrstevníky jako nevzdělané a zdůrazňovali, že **škola by měla sloužit jako základ**, který zajistí všeobecnou informovanost, resp. „pojistka“ pro případy, kdy SV nedostatečně uchopuje rodina. Podle Vaisové (2021) většina rodičů souhlasí, že na SV by se měla podílet i škola a odborná veřejnost na provazbu školy a rodiny v SV apeluje (Sadková, 2019; SPRSV, 2017); 42 % rodičů ale nechce, aby byla SV realizována na prvním stupni a reálná spolupráce škol a rodin je slabá (Sadková, 2018, 2019). Respondenti v provedeném výzkumu přitom spojovali kvalitní SV s **pozitivnějšími vztahy** ve škole i v rodině. To je v souladu s literaturou, podle které SV zvyšuje motivaci mluvit o souvisejících tématech s rodiči i vrstevníky (Dolský et al., 2023; Scull et al., 2022) a obracet se v případě potřeby podpory či informací na vyučující (Dolský et al., 2023; Hajdíková et al., 2016).

8.2 Metodologická pozitiva a slabiny

Metodologická pozitiva prezentované studie spočívají zejm. v **rozmanitosti zastoupených perspektiv**. Ačkoliv univerzální reprezentativnost a zobecnitelnost zjištění není primárním cílem tohoto výzkumu (zejm. s ohledem na kvalitativní metodologii), pestrost souboru, a tudíž rozmanitost perspektiv a možných faktorů žité zkušenosti dotazovaných umožnila získat bohatší obrázek o výzkumném problému. Asi nejzřejmějším aspektem této pestrosti je fakt, že rozhovory byly realizovány s respondenty z různě

velkých měst sedmi okresů a šesti krajů České republiky a z různých ročníků rozličných typů škol (ZŠ, SŠ, čtyř- i víceletých gymnázií, SOU). Zjištění tudíž nejsou zakotvená např. jen v perspektivách lidí z gymnázií ve velkých městech.

Dalším aspektem diverzity souboru je **genderová identita**. Trans a nebinární lidé jsou dlouhodobě ve výzkumu LGBTQ+ témat málo zastoupeni a často se jejich perspektiva ztrácí kvůli směřování LGBTQ+ lidí do domněle homogenní skupiny (Kortegast et al., 2020; White, 2017). Z intersekcionalního úhlu pohledu je přitom zkušenost trans lidí komplexní a specifická (Mizock & Hopwood, 2016; Pew Research Center, 2022). Tato práce proto nabízí cennou perspektivu trans a nebinárních lidí vzhledem k jejich zastoupení ($n = 3$) ve výzkumném souboru.

Za zmínku stojí také složení souboru z pohledu **sexuální identity** (Tabulka 1). Pouze 2 ze zúčastněných se identifikují jako gay; naopak většina uvedla některou plurisexuální identitu. Promítla se zde tedy popularita plurisexuálních identit mezi mladými diskutovaná v teoretické části (např. Hayfield, 2020; Mitchell et al., 2015). Také zmíněné odmítání „nálepek“ pro sexuální identitu (např. Galupo et al., 2017) bylo přítomné u třech dotázaných ve zde prezentovaném výzkumu, kteří uvedli, že konkrétní slovo pro svou sexuální identitu nepoužívají nebo svou sexualitu „neřeší“.

Je nicméně důležité zmínit, že **data odrážejí subpopulaci, ze které byla získaná** – tj. sledující progresivních organizací a stránek, které se specializují na osvětu o sexualitě a genderu, tudíž jde pravděpodobně o jedince, kteří se o téma zajímají. Nejde nutně o negativum, ale je na místě tento fakt reflektovat při interpretaci zjištění a jejich validity. Zčásti soubor sestával z lidí, kteří se o výzkumu dozvěděli ze sociálních sítí organizace Konsent, která se přímo zasazuje o zlepšení kvality SV na českých školách; respondenti proto mohli k výzkumu přistupovat s vlastní související agendou. Tento způsob získání výzkumného souboru byl nicméně zároveň efektivní (viz podkapitolu 6.1) a přispěl k tvorbě poměrně bohatých dat. Zúčastněným bylo známo moje pracovní zapojení v Konsentu, což mohlo data ovlivnit skrze zkreslení typu požadovaných charakteristik – tzn. respondenti mohli říkat, co se domnívali, že chci slyšet – ale rovněž to pravděpodobně podpořilo jejich důvěru a tedy otevřenost (Braun & Clarke, 2013). Roli mohla hrát také lokace prezenčních rozhovorů (kancelář Konsentu), kterou by do budoucna v podobných výzkumech bylo žádoucí nahradit více „neutrální půdou“.

Bez drobných nedostatků se samozřejmě neobešla ani samotná **tvorba dat**. Během prvních rozhovorů a při jejich přepisů jsem si všímala nedokonalostí v jejich vedení z mojí strany, např. doptání otázkou „A proč?“, která může v respondentovi vyvolat pocit, že se má „obhajovat“, pokládání více otázek najednou ve snaze podpořit bohatší odpovědi a osvětlit, na co se ptám, užívání zabarvených slov jako „super“ místo neutrálních pobídek apod. (kritika viz např. Braun & Clarke, 2013). Tyto nedokonalosti se mi ale postupně díky sebereflexi a cviku dařilo minimalizovat. Do získaných dat a jejich analýzy se také pravděpodobně promítla **moje perspektiva**, tvarovaná např. mým předchozím výzkumem a profesním působením (viz podkapitolu 7.2). Výzkumná zkušenost (Hayfield & Křížová, 2021) mě ovlivnila např. v tom směru, že jsem se při vedení rozhovorů (možná nadbytečně) doptávala na aktivní zapojení do online komunit, které se ale pro zúčastněné ukázaly být méně relevantními než v dřívějším výzkumu. Je také možné, že moje interpretace dat (zejm. ve směru potřebnosti kvalitnější SV) zčásti odráží mé vlastní zkušenosti a přesvědčení.

V představované studii **nebyla aplikována triangulace**, která by dle některých zvýšila její validitu (např. Jonsen & Jehn, 2009). Vhodná mohla být např. datová triangulace skrze doplnění perspektivy rodičů a/nebo vyučujících. Byla také zvažována možnost konzultace dat s kolegyní Mgr. Dagmar Krišovou, která v současné chvíli zkoumá perspektivu LGBTQ+ dospělých na jejich sexuální výchovu v dospívání. Sběr dat v tomto projektu nicméně probíhá až v podzimních měsících roku 2023, takže výzkumnická triangulace dat touto formou nebyla možná. Absence triangulace znamená, že v tomto výzkumu je zastoupena perspektiva jen jedné strany vzdělávacího (resp. výchovného) procesu a je např. možné, že SV ze strany vyučujících ovlivňují překážky, které studujícím nejsou zřejmé. Braun a Clarke (2013) ale namítají, že triangulace je smysluplná spíše u výzkumů v realistickém paradigmatu, zatímco více konstrukcionisticky a kriticky orientované studie, jako je tato, nepočítají s objasněním singulární, objektivní pravdy, a tudíž triangulace není zvláště potřebná.

V budoucím výzkumu stojí za **zvážení zahrnutí otázky na sexuální a genderovou identitu již v přihlašovacím formuláři** za účelem snazšího zajištění zastoupení rozmanitých identit. Je však nutné mít na paměti, že položení podobné otázky touto formou může být necitlivé a některé potenciální respondenty (zejm. ze zranitelnějších podskupin) by mohlo od účasti odradit. Jeví se také žádoucí zaměřit se ve výzkumu s podobným designem na **užší**

oblast SV (např. formální SV) namísto zkoumání SV ve škole, rodině a dalších kontextech, jelikož tato šířka se z mého pohledu projevila menší koherencí dat a výzkumných zjištění.

8.3 Doporučení do praxe a dalšího výzkumu

Zjištění této studie spolu s literaturou představenou v teoretické části mohou informovat stakeholdery v oblasti SV (tj. politické činitele, pedagogickou veřejnost, rodiče a pečující osoby aj.), a přispět tak k její kvalitnější a inkluzivnější podobě. **Z obou částí této práce vyplývají následující doporučení:**

- pro tvůrce českých vzdělávacích politik a relevantní instituce:
 - uceleněji a jasněji **ukotvit vhodnou formu a obsah SV** (vč. průřezového zohlednění perspektivy genderové a sexuální diverzity) v závazných národních dokumentech, zejm. RVP ZV a RVP G, a to v souladu s evidence-based standardy mezinárodních expertních subjektů (IPPF, 2010; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018)
 - systematicky **monitorovat a vymáhat** výuku v souladu s těmito dokumenty
 - **prohloubit metodickou podporu školám** v oblasti SV a zejm. LGBTQ+ problematiky, např. skrze publikaci, shromažďování a zpřístupňování kvalitních metodických podkladů a realizaci školení pro pedagogickou veřejnost, příp. skrze finanční a jinou podporu relevantních iniciativ občanského sektoru

- pro školy a pedagogickou veřejnost:
 - **vyvarovat se redukování SV** na biologická témata a LGBTQ+ problematiky na její právní rámec; uchopovat je naopak **komplexně** a se zaměřením na budování pozitivních mezilidských vztahů a životních dovedností (např. schopnost respektující diskuse)
 - **koncipovat SV inkluzivně**, s respektem k genderové a sexuální rozmanitosti; nevyčleňovat LGBTQ+ problematiku jako separátní téma, ale zohledňovat ji průřezově napříč vzdělávacím procesem; **vyvarovat se heteronormativitě** (ve formálním i neformálním kurikulu)
 - **zajistit kvalitní realizaci SV** pedagogy a pedagožkami s vhodným osobnostním profilem a dostatečnou teoretickou a metodickou přípravou, za užití kvalitních a moderních pomůcek, nástrojů, metod a dalších zdrojů

- **vyhnout se výhradnímu vedení SV formou frontálního výkladu**, kombinovat ho s interaktivnějšími metodami výuky vč. moderované diskuse; podobně přistupovat **i k výuce jiných témat**, aby si studující průběžně osvojovali schopnost aktivního zapojení
 - neopomíjet význam užívání **citlivého a inkluzivního jazyka** (viz např. Prague Pride, n. d.) napříč pedagogickým působením
 - otevírat témata **SV již od mladšího školního věku**, adekvátně k aktuálním vývojovým specifikům a za jejich postupného prohlubování a rozšiřování (viz např. matici v SPRSV, 2017); pokrývat problematiku **pornografie už u dospívajících**
 - **nevyhýbat se** tématům SV; otevřeně adresovat otázky a situace, které průběžně vyvstanou, ale zároveň k SV **přistupovat proaktivně** a udávat její rámec, tzn. nečekat jen na iniciativu a dotazy dětí
 - **poskytovat dětem podporu a respekt** na každodenní bázi a budovat tak vzájemnou důvěru a zdravé vztahy; jít vzorem skrze pozitivní postoje a vlastní chování
 - **netolerovat homofobii** a jiné nenávistné projevy od žádných osob zúčastněných ve vzdělávacím procesu
- pro rodiče a další pečující osoby:
- **vyvarovat se redukování SV** na biologická témata a LGBTQ+ problematiky na její právní rámec; uchopovat je naopak **komplexně** a se zaměřením na budování pozitivních mezilidských vztahů a životních dovedností (např. schopnost respektující diskuse)
 - vyhnout se heteronormativnímu vyjadřování; užívat **citlivý a inkluzivní jazyk** (viz např. Prague Pride, n. d.)
 - **nevyhýbat se** tématům SV; otevřeně adresovat otázky a situace, které průběžně vyvstanou; dávat najevo, že sexualita není tabu a dítě se na vás může obrátit pro informace a podporu

- zároveň k SV přistupovat **proaktivně** a udávat její rámec; nečekat jen na iniciativu a dotazy dětí, ale postupně rozvíjet a prohlubovat jejich porozumění souvisejícím tématům adekvátně věku
- **poskytovat dětem podporu a respekt** na každodenní bázi a budovat tak vzájemnou důvěru a zdravé vztahy; jít vzorem skrze pozitivní postoje a vlastní chování

➤ pro budoucí výzkum:

- detailněji osvětlit **perspektivu vyučujících**, jejich potřeby, přání a obavy ve vztahu k SV a LGBTQ+ problematice; zmapovat překážky a úskalí, kterým v tomto ohledu čelí
- přiblížit **perspektivu rodičů a pečujících osob**, jejich potřeby, přání a obavy ve vztahu k SV a LGBTQ+ problematice; zmapovat překážky a úskalí, kterým v tomto ohledu čelí

9 Závěr

Tato práce měla za cíl zmapovat zkušenosti českých LGBTQ+ dospívajících se sexuální výchovou (SV) ve škole i jinde a osvětlit, jak ji vnímají a prožívají. Na základě tematické analýzy dat z polostrukturovaných rozhovorů jsem identifikovala tři hlavní témata: i) „*Byli jsme na to sami*“: *Nedostatečnost současné sexuální výchovy*, ii) „*Já jsem na to narazila až na Instagramu*“: *Internet jako z nouze ctnost* a iii) „*Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jinej*“: *Zájem o SV a vnímání její důležitosti*.

Napříč tématy respondenti poukazovali na **významné obsahové i formální nedostatky SV** ve školním a rodinném prostředí:

- úzké zaměření na témata biologie a reprodukce a prevenci rizik
- heteronormativní rámec
- projevy homofobie od vrstevníků, vyučujících i rodiny
- nedostatečná připravenost a expertíza vyučujících i rodičů
- tabu dospělých a jejich malá proaktivita v SV
- vnímaná neúčinnost učiva a nezáživnost výukových metod

V důsledku těchto vnímaných mezer se dospívající často obrací na **alternativní zdroje informací a podpory**:

- internet – zejm. skrze sledování vědomě zvolených kanálů
- pornografie – diskutována jako problematický zdroj
- komunity – kamarádi a kamarádky, queer skupiny aj.

Respondenti zároveň zdůrazňovali **roli a dopady SV** v řadě oblastí:

- objevování, prožívání a komunikace vlastní sexuální a genderové identity a související aspekty duševního zdraví
- vztahy partnerské, vrstevnické, rodinné, k vyučujícím i v široké společnosti
- vztah k vlastnímu tělu (body image)

Popisovali také svou představu **žádoucí podoby SV**:

- komplexní, průběžná a proaktivně poskytovaná dospělými od útlého věku dítěte
- inkluzivní, zohledňující genderovou a sexuální rozmanitost
- v kontextu otevřenosti, bezpečí a důvěry, kde jdou dospělí vzorem skrze vlastní postoje a chování

SOUHRN

Tato práce se věnuje **sexuální výchově (SV)** v Česku, a to **ve vztahu k rozmanitosti genderových a sexuálních identit** dospívajících. SV, jak ji vymezují klíčové české i mezinárodní dokumenty (IPPF, 2010; Ketting et al., 2016; MŠMT, 2010a; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018), je poměrně komplexní pojem zahrnující **široké spektrum témat**. Podle citovaných standardů by SV měla být **obsahově ucelená a realizovaná kontinuálně** napříč dětstvím a dospíváním. Slouží pak mimo jiné jako **prevence rizikového sexuálního chování** (Goldfarb & Lieberman, 2021; Rašková, 2008; Stretti & Kaňák, 2014; Vivancos et al., 2013; Weiss et al., 2005) či **sexualizovaného násilí** (Goldfarb & Lieberman, 2021; Loeber et al., 2010; NSVRC, 2021; SPRSV, 2017). Rámec poskytování SV školami tvoří **národní kurikulární dokumenty** (zejm. rámcové vzdělávací programy; RVP) a **mezinárodně uznávané standardy** (IPPF, 2010; Ketting et al., 2016; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018). V důsledku **vágního ukotvení** SV v RVP a společenských **tabu a kontroverzí** kolem SV (Jarkovská & Lišková, 2013; Kuhar & Zobec, 2017; Loeber et al., 2010) najdeme ale v praxi SV ve školách i rodinách **značné mezery** (ČSU, 2020; Jarkovská, 2006, 2013; Konsent, 2021; Sadková, 2018, 2019; Smetáčková & Machovcová, 2022).

Zároveň **vzrůstá počet lidí**, kteří se identifikují jako **LGBTQ+** (Jones, 2021) a s vývojem aktuálního poznání dochází i k **proměnám odborného diskurzu** o LGBTQ+ problematice (Pitoňák & Macháčková, 2023). LGBTQ+ lidé přitom čelí **přetrvávajícím úskalím** souvisejícím zejm. s koncepty homofobie, heteronormativity a cisnormativity (Čechová & Hajdíková, 2016; Pitoňák & Macháčková, 2023; Smetáčková & Braun, 2009). Tyto jevy významně dopadají na psychické i fyzické **zdraví LGBTQ+ osob**, obzvláště dospívajících (Hajdíková et al., 2016; Hunt et al., 2018; Moe, 2016; Pitoňák, 2017b; Pitoňák & Spilková, 2016; Pollitt et al., 2020; Williams et al., 2021). V jejich, ale i v širokém společenském zájmu tedy je, aby byla **SV citlivá vůči genderové a sexuální rozmanitosti** (Goldfarb & Lieberman, 2021). I v tomto ohledu nicméně literatura ukazuje na **aktuální nedostatky** (Smetáčková & Machovcová, 2022).

Praktická část této práce prohlubuje dostupné poznání skrze **kvalitativní evaluaci SV z pohledu českých LGBTQ+ dospívajících**. Konkrétně mě zajímalo, kde získávají informace a rady ohledně sexuality, tělesna, vztahů a identity, nakolik jim je zdrojem škola a rodina, jak jejich roli vnímají a prožívají, jakou SV očekávají a chtějí a jak se podle nich stav a kvalita SV

propisuje do jejich života a vztahů. K osvětlení jejich perspektivy jsem realizovala kvalitativní **polostruktuované rozhovory s devíti českými LGBTQ+ lidmi** ve věku **od 15 do 18 let**. Data jsem následně podrobila **tematické analýze** dle Braun a Clarke (2006) ukotvené v kriticky realistickém/kontextualistickém paradigmatu (Clarke et al., 2015).

Na základě výzkumných dat jsem identifikovala **tři hlavní témata**. Téma **„Byli jsme na to sami“: Nedostatečnost současné sexuální výchovy** zachycuje značné formální i obsahové nedostatky SV ve škole i v rodině. Tato prostředí byla (až na výjimky v případě rodiny) hodnocena jako naprosto minimální (někdy dokonce nulové) zdroje informací o sexu, vztazích, intimitě atp., které ve své vzdělávací a výchovné roli (min. v této oblasti) selhávají. Diskutována byla reaktivní a tokenistická povaha SV, úzce zaměřená na témata biologie a reprodukce. Respondenti popisovali zkušenosti s homofobií a heteronormativitou a související pocity osamělosti, jinakosti, frustrace a rezignace. Konstruovali také diskurzy osvícenectví (queer) mladých v kontrastu ke konzervatismu dospělých, potažmo většinové společnosti. Nedostatky SV navíc zasazovali do kontextu širších problémů vzdělávacího systému, zejm. co se týče neužitečnosti učiva a nezáživnosti výukových metod.

V tématu **„Já jsem na to narazila až na Instagramu“: Internet jako z nouze ctnost** respondenti vysvětlovali komplexní faktory získávání informací z internetu, na který byli částečně odkázáni právě nedostatky a heteronormativitou SV ve škole a rodině. Internet na jednu stranu konstruovali jako dostupný nástroj svobodného sebevzdělávání; na druhou stranu zdůrazňovali jeho rizika a negativní dopady např. na sebepojetí dospívajících. Zmiňovali také problematiku využívání pornografických stránek jako zdroje (zkreslených) informací o sexu a tělesnosti. Ilustrovali také prvky vlastní mediální gramotnosti a kritického myšlení a subtilní způsoby práce s různými online kanály.

V tématu **„Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jinej“: Zájem o SV a vnímání její důležitosti** je ústředním apel na kvalitní a inkluzivní SV a vědomé reflektování dopadů mezer v SV na žitou zkušenost dospívajících - vlastní i druhých. Požadavky na SV zahrnovaly průběžné pokrývání celého spektra témat už od útlého věku, a to způsobem a jazykem zohledňujícím rozmanitost genderových a sexuálních identit. Respondenti diskutovali vnímané obavy a překážky na straně dospělých, ale zároveň zdůrazňovali důležitost a roli proaktivního otevírání témat SV v prevenci sexualizovaného násilí a zneužívání, problematického vztahu k vlastnímu tělu a sexuální nebo genderové identitě a ve vytváření pomyslných bariér na individuální i společenské úrovni. Z výpovědí také

vyplývalo, že „žádná SV je taky SV“ – v tom smyslu, že její absence má sama o sobě negativní dopady, a to jak přímé (např. chybějící znalosti), tak nepřímé (skrže motivaci k čerpání z nevhodných zdrojů, zejm. z porna).

Popsané **obsahové a formální mezery české školní a rodinné SV** zapadají do kontextu předchozích zjištění o její **reaktivní a heteronormativní** povaze (Sadková, 2019; Smetáčková & Machovcová, 2022) a úzkém zaměření na **biologická témata a prevenci rizik** (ČSU, 2020; Jarkovská, 2013; Lechnerová, 2007; Sadková, 2018, 2019). Možným vysvětlením rozporu s výše uvedenými standardy kvalitní SV (IPPF, 2010; Ketting et al., 2016; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018) je její **nedostatečné ukotvení v RVP** (Krišová, 2019; Sadková, 2018, 2019) a současně **absence monitorování** naplňování RVP v praxi (Sadková, 2018). Roli pravděpodobně hraje i **nedostatečná připravenost vyučujících** k vedení SV (Konsent, 2021; Smetáčková & Machovcová, 2022). Novými přínosy provedené studie jsou zejm. vzhled do **subtilní práce LGBTQ+ dospívajících s online zdroji** a jejich pohled na **nedostatky SV v širším kontextu** systémových mezer a společenského klimatu.

Prezentovaný výzkum je založený na perspektivách dospívajících **různých sexuálních a genderových identit z různých typů škol a regionů ČR**. Tvorba dat a jejich interpretace byly **ovlivněné mou výzkumnou pozicí**, což představuje současně pozitivum i možnou metodologickou slabinu. Z dostupné literatury a provedeného výzkumu vyplývají **závěry a doporučení** pro tvůrce vzdělávacích politik, pedagogickou veřejnost i rodiče a pečující osoby, zejm. co se týče ucelenosti a inkluzivity SV a otevřeného a proaktivního přístupu k jejímu poskytování. Budoucí výzkum by mohl přispět k hlubšímu porozumění perspektivám rodičů a vyučujících v oblasti SV.

LITERATURA

- Amnesty International ČR. (n. d.). *Živé knihovny*. Amnesty International. Získáno 4. listopadu 2023 z <https://www.amnesty.cz/vzdelavani/zive-knihy>
- Amnesty International ČR. (2022, 25. května). *LGBTI+ v České republice*. Získáno 13. listopadu 2023 z <https://www.amnesty.cz/lgbti/v-cr>
- Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M., & Wilson, K. L. (2014). Improving sexuality education: the development of teacher-preparation standards. *The Journal of school health*, 84(6), 396-415. <https://doi.org/10.1111/josh.12156>
- Bengtsson, J., & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality – ‘norm-critical’ sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Berman, N., & White, A. (2013). Refusing the stereotype: Decoding negative gender imagery through a school-based digital media literacy program. *Youth Studies Australia*, 32(4), 38-47. https://www.researchgate.net/publication/289423666_Refusing_the_stereotype_Decoding_negative_gender_imagery_through_a_school-based_digital_media_literacy_program
- Blackmore, E., & Sanderson, B. (2017). *Framing equality toolkit*. ILGA-Europe & PIRC. <https://www.ilga-europe.org/files/uploads/2022/06/Framing-Equality-Toolkit-1.pdf>
- Bradford, N. J., DeWitt, J., Decker, J., Berg, D. R., Spencer, K. G., & Ross, M. W. (2019). Sex education and transgender youth: ‘Trust means material by and for queer and trans people’. *Sex Education*, 19(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1478808>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Brown, A. (2022, 7. června). *About 5% of young adults in the U.S. say their gender is different from their sex assigned at birth*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2022/06/07/about-5-of-young-adults-in-the-u-s-say-their-gender-is-different-from-their-sex-assigned-at-birth/>

- Brown, A. (2023, 23. června). *5 key findings about LGBTQ+ Americans*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/06/23/5-key-findings-about-lgbtq-americans/>
- BZgA. (2016). *Standards for sexuality education in Europe: Frequently asked questions*. <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-for-sexuality-education/>
- Cahill, S., & Tobias, S. (2006). *Policy issues affecting lesbian, gay, bisexual, and transgender families*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.92262>
- Callis, A. S. (2014). Bisexual, pansexual, queer: Non-binary identities and the sexual borderlands. *Sexualities*, 17(1-2), 63-80. <https://doi.org/10.1177/1363460713511094>
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 222-248). Sage Publications.
- Commissioner for Human Rights. (2023). *Commissioner for Human Rights of the Council of Europe Dunja Mijatović: Report following her visit to the Czech Republic from 20 to 24 February 2023*. Rada Evropy. <https://rm.coe.int/report-on-czech-republic-by-dunja-mijatovic-commissioner-for-human-rig/1680ac88cd>
- Čechová, H., & Hajdíková, L. (2016). *Duhová příručka pro vyučující: Jak přispívat k bezpečnému a zdravému klimatu v prostředí školy na příkladu prevence homofobní šikany*. Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu z. s. (PROUD). <http://proud.cz/o-proudu/dokumenty.html>
- Čechovská, L., & Kvapilová, K. (2020). *Školka pro mě: Jak si užít školku zábavně a citlivě 2. Nesehnutí*. <https://nesehnuti.cz/skolka-pro-me-2/>
- Česká středoškolská unie (ČSU). (2020). *Zpráva z průzkumu: Sexuální výchova na středních školách*. <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf>
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Doležalová, P., Heumann, V., Orliková, B., Hull-Rochelle, G., Pavlica, K., Procházka, J., Escotorin-Soza, P., Graglia, M., Baione, M., Bonvicini, F., Malkova, M., Brando-Garrido, C., Cardoner, N., Casoni, C., Catilino, F., Espelt, C., Giuliani, S., Goldberg, X., Marino, M., ..., Salzillo, S. (2021). *Rozvoj duševní pohody u transgender klientů. Poznatky a holisticky orientovaný terapeutický přístup*. Národní ústav duševního zdraví. https://www.nudz.cz/fileadmin/user_upload/Ke_stazeni/Publikace_ke_stazeni/rozvoj-dusevni-pohody-u-transgender-klientu.pdf

- Dolský, M., Janská, H., Klicperová, L., Soukupová, A., Šály, J., & Vlasáková, R. (Socionaut, z. s.). (2023). *Analýza dopadu workshopů sexuální a vztahové výchovy (Závěrečná zpráva)*. Konsent, z. s.
- Dozier, R. (2005). Beards, breasts, and bodies: Doing sex in a gendered world. *Gender & Society, 19*(3), 297-859. <https://doi.org/10.1177/0891243204272153>
- Dunlop, B. J., Hartley, S., Oladokun, O., & Taylor, P. J. (2020). Bisexuality and non-suicidal self-injury (NSSI): A narrative synthesis of associated variables and a meta-analysis of risk. *Journal of Affective Disorders, 276*, 1159-1172. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.103>
- Du Pontavice, C. (2021). *Sex a láska ve skutečném životě: Povídaní o sexu a sexualitě svobodně a zodpovědně*. Vašut.
- EDUin. (2010, 16. srpna). *Sexuální výchova vybraná témata*. <https://www.eduin.cz/clanky/sexualni-vychova-vybrana-temata/>
- Elizabeth, A. (2013). Challenging the binary: Sexual identity that is not duality. *Journal of Bisexuality, 13*(3), 329-337. <https://doi.org/10.1080/15299716.2013.813421>
- Endrštová, M., & Hejl Hromková, D. (2023, 17. února). *Odvolání děkana i sexuální výchova do škol: Balas reaguje na případy obtěžování*. Aktuálně.cz. Získáno 28. října 2023 z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/odvolani-dekana-sexualni-vychova-balas-reaguje/r~b145528aad3f11eda25a0cc47ab5f122/>
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. McGraw-Hill Education.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2013). *EU LGBT survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Main results*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf
- Farr, R. H. (2017). Does parental sexual orientation matter? A longitudinal follow-up of adoptive families with school-age children. *Developmental Psychology, 53*(2), 252-264. <https://doi.org/10.1037/dev0000228>
- Fiala, J. (2019, 10. února). *Registrované partnerství u nás uzavřelo přes 3 000 párů*. Jsme fér. https://www.jsmefer.cz/3000_registraci
- Fifková, H., Hricz, M., Jarkovská, L., Kubrichtová, L., Machuta, J., Neklapilová, V., Petrnoušek, P., Písecký, V., Porubský, P., Procházka, I., Sopková, M., Unzeitig, I., Uzel, R., & Veselá, M. (2009). *Sexuální výchova – vybraná témata*. MŠMT a Výzkumný ústav pedagogický.

- Galupo, M. P. (2018). Plurisexual identity labels and the marking of bisexual desire. In D. J. Swan & S. Habibi (Eds.), *Bisexuality: Theories, research, and recommendations for the invisible sexuality* (s. 61-75). Springer.
- Galupo, M. P., Ramirez, J. L., & Pulice-Farrow, L. (2017). "Regardless of their gender": Descriptions of sexual identity among bisexual, pansexual, and queer identified individuals. *Journal of Bisexuality*, 17(1), 108-124. <https://doi.org/10.1080/15299716.2016.1228491>
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Gonel, A. H. (2013). Pansexual identification in online communities: Employing a collaborative queer method to study pansexuality. *Graduate Journal of Social Science*, 10(1), 36-59. <https://www.semanticscholar.org/paper/Pansexual-Identification-in-Online-Communities%3A-a-Gonel/6920f1e5acc8067ea364eed0925b501875b7366>
- Goodman, M., Adams, N., Corneil, T., Kreukels, B., Motmans, J., & Coleman, E. (2019). Size and distribution of transgender and gender nonconforming populations: a narrative review. *Endocrinology and Metabolism Clinics*, 48(2), 303-321. <https://doi.org/10.1016/j.ecl.2019.01.001>
- Hajdíková, L., Slíva, V., & Burešová, Z. (2016). *České školy pod lupou: Výzkum homofobie a transfobie na školách*. Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu z. s. (PROUD). <http://proud.cz/o-proudu/dokumenty.html>
- Hall, W. J., Jones, B. L., Witkemper, K. D., Collins, T. L., & Rodgers, G. K. (2019). State policy on school-based sex education: A content analysis focused on sexual behaviors, relationships, and identities. *American Journal of Health Behavior*, 43(3), 506-519. <https://doi.org/10.5993/AJHB.43.3.6>
- Hayfield, N. (2020). *Bisexual and pansexual identities: Exploring and challenging invisibility and invalidation*. Routledge.
- Hayfield, N., & Křížová, K. (2021). It's like bisexuality, but it isn't: Pansexual and panromantic people's understandings of their identities and experiences of becoming educated about gender and sexuality. *Journal of Bisexuality*, 21(2), 167-193. <https://doi.org/10.1080/15299716.2021.1911015>
- Herman, J. L., Flores, A. R., & O'Neill, K. K. (2022). *How many adults and youth identify as transgender in the United States?*. The Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Trans-Pop-Update-Jun-2022.pdf>
- Hrozová, M. (2015). Výchova ke zdraví v učebnicích 1. stupně ZŠ: výsledky analýzy didaktického aparátu učebnic prvouky/přírodovědy. *Pedagogická orientace*, 25(2), 249-270. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-2-249>

- Huebner, D. M., Thoma, B. C., & Neilands, T. B. (2015). School victimization and substance use among lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescents. *Prevention Science*, 16(5), 734-743. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0507-x>
- Hunt, L., Vennat, M., & Waters, J. H. (2018). Health and wellness for LGBTQ. *Advances in Pediatrics*, 65(1), 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2018.04.002>
- Chakrapani, V., Lakshmi, P. V. M., Tsai, A. C., Vijin, P. P., Kumar, P., & Srinivas, V. (2019). The syndemic of violence victimisation, drug use, frequent alcohol use, and HIV transmission risk behaviour among men who have sex with men: Cross-sectional, population-based study in India. *SSM – Population Health*, 7, Článek 100348. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2018.100348>
- Chavez Perez, I. (2019). *Respekt: Všechno, co kluci potřebují vědět o sexu a lásce*. Paseka.
- Chounová, K. (2023). *Sexuální výchova na základních školách v České republice* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/183224>
- International Planned Parenthood Federation (IPPF). (2010). *IPPF framework for comprehensive sexuality education (CSE)*. https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf
- Janghorban, R., Latifnejad Roudsari, R., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: the new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9(1), Článek 24152. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Jarkovská, L. (2006). Feminismus a sexuální výchova. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 7(2), 41-45. <https://www.genderonline.cz/pdfs/gav/2006/02/08.pdf>
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Sociologické nakladatelství (SLON) a Masarykova univerzita.
- Jarkovská, L. (2017). Sexuální výchova na proruských webech. In *25. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice. Sborník referátů*, 62-64. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu.
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2013). Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy. *Sociologický časopis*, 49(2), 269-290. <https://doi.org/10.13060/00380288.2013.49.2.04>
- Jones, J. M. (2021, 24. února). *LGBT identification rises to 5.6% in latest U.S. estimate*. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/329708/lgbt-identification-rises-latest-estimate.aspx>

- Jonsen, K., & Jehn, K.A. (2009). Using triangulation to validate themes in qualitative studies. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 4(2), 123-150. <https://doi.org/10.1108/17465640910978391>
- Jsmé fér. (2020a). *Postoje odborníků a odbornic k výchově dětí dvěma matkami nebo dvěma otci*. https://assets.nationbuilder.com/themes/58f3c55578b8e25d5e000000/attachments/original/1613568827/Brozura_Postoje_odborniku_a_odbornic_2020.pdf?1613568827
- Jsmé fér. (2020b). *Proč je manželství pro všechny správné a důležité*. https://assets.nationbuilder.com/themes/58f3c55578b8e25d5e000000/attachments/original/1613568910/Brozura_Proc_je_manzelstvi_pro_vsechny_dulezite_2020.pdf?16135689109
- Jsmé fér. (2020c, 23. ledna). *Podpora manželství pro všechny roste, 67 % Čechů a Češek říká ano. Přijetí podpoří ekonomiku*. https://www.jsmefer.cz/podpora_manzelstvi_roste_67_procent
- Kancelář veřejného ochránce práv (KVOP). (2019). *Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisti. Výzkum veřejného ochránce práv 2019*. https://www.ochrance.cz/dokument/byt_lgbt_v_cesku/
- Kaňák, J. (2014). Problematika genderu a sexuality u dětí a dospívajících. In Kolektiv autorů, *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy* (s. 35-52). CPRESS.
- Kehily, M. J. (2002). Sexing the subject: teachers, pedagogies and sex education. *Sex Education*, 2(3), 215-231. <https://doi.org/10.1080/1468181022000025785>
- Ketting, E., Friele, M., Michielsen, K., & European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 21(1), 68-80. <https://doi.org/10.3109/13625187.2015.1050715>
- Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). *Sexuality education in Europe and central Asia: State of the art and recent developments. An overview of 25 countries*. Federal Centre for Health Education (BZgA) & The International Planned Parenthood Federation (IPPF). https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf
- Konishi, C., Saewyc, E., Homma, Y., & Poon, C. (2013). Population-level evaluation of school-based interventions to prevent problem substance use among gay, lesbian and bisexual adolescents in Canada. *Preventive Medicine*, 57(6), 929-933. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.06.031>
- Konsent, z. s. (n. d.a). *Petice za zkvalitnění sexuální výchovy na českých školách*. Získáno 1. listopadu 2023 z <https://konsent.cz/petice-za-kvalitni-vyuku/>

- Konsent, z. s. (n. d.b). *Žádná tabu před tabulí*. Získáno 10. listopadu 2023 z <https://konsent.cz/pro-vyucujici/>
- Konsent, z. s. (2021). *Dotazníkové šetření mezi vyučujícími ZŠ a SŠ: Jak na školách probíhá výuka sexuální výchovy?*. <https://konsent.cz/wp-content/uploads/2022/02/Prezentace-Konsent.pptx.pdf>
- Konsent, z. s. (2022). *Brožura Děti to chtěj vědět taky: O respektujících vztazích a sexuálním zdraví*. <https://konsent.cz/rodice/>
- Kortegast, C. A., Jaekel, K. S., & Nicolazzo, Z. (2021). Thirty years of LGBTQ pre-publication knowledge production in higher education research: A critical summative content analysis of ASHE conference sessions. *Journal of Homosexuality*, 68(10), 1639-1663. <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1702351>
- Krčmářová, B. (2014). Coming out neboli objevování vlastní sexuality. In Kolektiv autorů, *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy* (s. 53-76). CPress.
- Krišová, D. (2019). Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku. *Sociální pedagogika*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.02>
- Krišová, D., & Poláčková, M. (2022). *Děti to chtěj vědět taky: O respektujících vztazích a sexuálním zdraví*. Konsent, z. s.
- Kuhar, R., & Zobec, A. (2017). The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. *CEPS Journal*, 7(2), 29-46. <https://doi.org/10.25656/01:14594>
- Lancet, T. (2016). Meeting the unique health-care needs of LGBTQ people. *The Lancet*, 387(10014), 95. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00013-1)
- Lapointe, A. A. (2017). "It's not pans, it's people": Student and teacher perspectives on bisexuality and pansexuality. *Journal of Bisexuality*, 17(1), 88-107. <https://doi.org/10.1080/15299716.2016.1196157>
- Lechnerová, Z. (2007). *Prezentace sexuality v materiálech určených pro výuku sexuální výchovy* [Bakalářská diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. https://is.muni.cz/th/t68zb/Lechnerova_-_bakalarska_prace.pdf
- Lobe, B., Morgan, D. L., & Hoffman, K. (2022). A systematic comparison of in-person and video-based online interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221127068>
- Loeber, O., Reuter, S., Apter, D., van der Doef, S., Lazdane, G., & Pinter, B. (2010). Aspects of sexuality education in Europe – definitions, differences and developments. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 15(3), 169-176. <https://doi.org/10.3109/13625181003797280>

- Maliepaard, E. (2021). Bisexuality/plurisexuality in romantic relationships: Making space for bisexuality/plurisexuality?. *Journal of Bisexuality*, 21(4), 560-580. <https://doi.org/10.1080/15299716.2022.2031369>
- Mastercard. (2022, 2. srpna). *Podle průzkumu True Name více než 1/3 lidí v ČR má pochopení pro identitu nebinárních a trans lidí*. <https://www.mastercard.com/news/europe/cs-cz/tiskove-centrum/tiskove-zpravy/cs-cz/2022/srpen/podle-pruzkumu-true-name-vice-nez-1-3-lidi-v-cr-ma-pochopeni-pro-identitu-nebinarnich-a-trans-lidi/>
- Matsuno, E., Webb, A., Hashtpari, H., Budge, S., Krishnan, M., & Basam, K. (2021). *Nonbinary fact sheet*. APA Div. 44: The Society for the Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity. <https://www.apadivisions.org/division-44/resources/nonbinary-fact-sheet.pdf>
- Mádrová, E. (2000). *Rodinná výchova: Zdravý životní styl 2*. Fortuna.
- Misterka, M. T. (2023, 20. května). *Perverzní kniha o sexuální výchově dětí: Staví na vědci, který stranil pedofilům*. Echo24. <https://echo24.cz/a/HPxqh/uhel-pohledu-perverzni-kniha-sexualni-vychova-deti-aliance-pro-rodinu>
- Mitchell, R. C., Davis, K. S., & Galupo, M. P. (2015). Comparing perceived experiences of prejudice among self-identified plurisexual individuals. *Psychology & Sexuality*, 6(3), 245-257. <https://doi.org/10.1177/0038026117695488>
- Mizock, L., & Hopwood, R. (2016). Conflation and interdependence in the intersection of gender and sexuality among transgender individuals. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(1), 93-103. <https://doi.org/10.1037/sgd0000157>
- Moe, J. L. (2016). Wellness and distress in LGBTQ populations: A meta-analysis. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 10(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/15538605.2016.1163520>
- MŠMT. (n. d.). *RVP - Rámcové vzdělávací programy*. Edu.cz. Získáno 1. listopadu 2023 z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha*. Tauris. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- MŠMT. (2010a). *Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách*. Získáno 28. října 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich>
- MŠMT (2010b). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (č.j. 21291/2010-28), Příloha 18 – Rizikové sexuální chování*. Získáno 28. října 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

- MŠMT (2010c). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (č.j. 21291/2010-28), Příloha 8 – Homofobie*. Získáno 28. října 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- MŠMT (2010d). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j.: 21291/2010-28)*. Získáno 28. října 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- MŠMT. (2010e, 6. srpna). *Setkání ministra školství se zástupci výboru na obranu rodičovských práv*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/setkani-ministra-skolstvi-se-zastupci-vyboru-na-obranu>
- MŠMT. (2011). *Desatero MŠMT k sexuální výchově*. Získáno 28. října 2023 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-msmt-k-sexualni-vychove>
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Získáno 28. října 2023 z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 1. listopadu 2023 z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Muška, Š. (2023, 18. října). *Žádostí o změnu pohlaví v Česku každým rokem přibývá, loni jich bylo přes dvě stě*. ČT24. <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3622376-zadosti-o-zmenu-pohlavi-v-cesku-kazdym-rokem-pribyva-loni-jich-bylo-pres-dve-ste>
- 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, 19*(4), 421-432. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1725530>
- Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES. Evropská unie.
- National Sexual Violence Resource Center (NSVRC). (2021). *Key findings from "Comprehensive sexuality education as a primary prevention strategy for sexual violence perpetration"*. <https://www.nsvrc.org/resource/2500/key-finding-comprehensive-sexuality-education-primary-prevention-strategy-sexual>
- Národní pedagogický institut (NPI). (n. d.a). *Co revize přinese žákům, školám i celé společnosti: Průvodce procesem tvorby a zavádění nových rámcových vzdělávacích programů*. Získáno 8. listopadu 2023 z <https://revize.rvp.cz/revize-rvp>
- Národní pedagogický institut (NPI). (n. d.b). *Člověk a zdraví*. Získáno 28. října 2023 z <https://velke-revize-zv.rvp.cz/clovek-a-zdravi>

- Národní pedagogický institut (NPI). (n. d.c). *Metodický portál RVP.CZ*. <https://rvp.cz/>
- O'Connor, H., & Madge, C. (2017). Online interviewing. In N. G. Fielding, R. M. Lee, & G. Blank (Eds.), *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (s. 416-434). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473957992>
- Office for National Statistics. (2023, 27. září). *Sexual orientation, UK: 2021 and 2022 Sexual orientation in the UK in 2021 and 2022 by region, sex, age, legal partnership status, ethnic group and socio-economic classification, using data from the Annual Population Survey (APS)*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/sexuality/bulletins/sexualidentityuk/2021and2022>
- Pavlica, K., Heumann, V., Kučera, Ch. et al. (2018). *Obavy a přání trans lidí: Výsledná zpráva z výzkumu realizovaného spolkem Transparent v roce 2018*. Transparent. https://jsmetransparent.cz/wp-content/uploads/2022/07/Transparent_Obavy-a-prani-trans-lidi_2019_978-80-906362-4-8.pdf
- Pálová, A. (2021, 12. května). *Data o LGBT+ lidech státu chybí: Sčítání lidu promarnilo příležitost, tvrdí odborník*. Aktuálně.cz. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/data-o-lgbt-lidech-statu-chybi-scitani-lidu-promarnilo-prile/r~6414685eac2211eb89ccac1f6b220ee8/>
- Pešáková, K., Čechovská, L., Havlíková, P., Kvapilová, K., Bartáková, E., & Čechovská, D. (2018). *Školka pro mě: Jak si užít školku zábavně a citlivě*. Nesehnutí. <https://nesehnuti.cz/skolka-pro-me-jak-si-uzit-skolku-zabavne-a-citlive/>
- Pew Research Center. (2013). *The global divide on homosexuality: Greater acceptance in more secular and affluent countries*. <https://www.pewresearch.org/global/2013/06/04/the-global-divide-on-homosexuality/>
- Pew Research Center. (2022, 7. června). *The experiences, challenges and hopes of transgender and nonbinary U.S. adults: Findings from Pew Research Center focus groups*. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2022/06/07/the-experiences-challenges-and-hopes-of-transgender-and-nonbinary-u-s-adults/>
- Pfeffer, C. A., & Jones, K. B. (2020). Transgender-parent families. In A. E. Golberg, & K. R. Allen (Eds.), *LGBTQ-parent Families*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_12
- Pitoňák, M. (2017a). Mental health in non-heterosexuals: Minority stress theory and related explanation frameworks review. *Mental Health and Prevention*, 5, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2016.10.002>
- Pitoňák, M. (2017b). Rozdíly v duševním zdraví mezi ne-heterosexuály a heterosexuály: Přehledová studie. *Československá Psychologie*, LXI(6), 575-592. https://www.researchgate.net/publication/322228234_Rozdily_v_dusevnim_zdravi_mezi_ne-heterosexualy_a_heterosexualy_prehledova_studie

- Pitoňák, M. (2021). Sexual orientation as an overlooked variable: terminological, methodological, and contextual issues concerning sexuality measurement as part of "representative" surveys. Do 4 % still count?. *Československá Psychologie*, 65(5), 440-458. <https://doi.org/10.51561/cspsych.65.5.440>
- Pitoňák, M., & Macháčková, M. (2022). *Standardy a doporučení pro zjišťování společenského postavení, diskriminace a násilí vůči neheterosexuálním a genderově rozmanitým osobám*. Národní ústav duševního zdraví. <https://queergeography.cz/standardy-pro-zjistovani-postaveni-lgbt-osob/>
- Pitoňák, M., & Macháčková, M. (2023). *Být LGBTQ+ v Česku 2022*. Národní ústav duševního zdraví. https://lgbt-zdravi.cz/WEB/wp-content/uploads/2023/02/BytLGBTQvCesku2022_report.pdf
- 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, 215-229. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0215-8>
- Pocock, T., Smith, M., & Wiles, J. (2021). Recommendations for virtual qualitative health research during a pandemic. *Qualitative Health Research*, 31(13), 2403-2413. <https://doi.org/10.1177/10497323211036891>
- Pollitt, A. M., Reczek, C., & Umberson, D. (2020). LGBTQ-parent families and health. In A. E. Golberg, & K. R. Allen (Eds.), *LGBTQ-Parent families*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_12
- Poushter, J., & Kent, N. (2020, 25. června). *The global divide on homosexuality persists: But increasing acceptance in many countries over past two decades*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2020/06/25/global-divide-on-homosexuality-persists/>
- Prague Pride, z. s. (n. d.). *Jak psát o Prague Pride a LGBT tématech. Návodný slovníček pojmů*. <https://praguepride.cz/cs/kdo-jsme/media-download/tiskove-zpravy/59-slovnicek-pro-komunikaci-o-lgbt/file>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
- Raifman, J., Moscoe, E., Austin, S. B., & McConnell, M. (2017). Difference-indifferences analysis of the association between state same-sex marriage policies and adolescent suicide attempts. *JAMA Pediatrics*, 171(4), 350-356. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.4529>
- Rašková, M. (2007). *5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku (3-11 let): Informativní příručka o sexuální výchově nejen pro studenty, učitele, vychovatele a rodiče*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rašková, M. (2008). *Přípravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Rašková, M. (2012). Užití metod sexuální výchovy z pohledu historie a současnosti českého školství. *Arnica*, 2011(2), 49-55.
https://www.arnica.zcu.cz/images/casopis/2011/rozdelenec_lanky/3ClanekARNICA22011.pdf
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 32-46.
<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2001.18.1.32>
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 25(4), 169-175. <https://doi.org/10.1027/0227-5910.25.4.169>
- Rostosky, S. S., & Riggle, E. D. B. (2017). Same-sex relationships and minority stress. *Current Opinion in Psychology*, 13, 29-38.
<https://doi.org/10.1016/j.copsy.2016.04.011>
- Rostosky, S. S., Riggle, E. D. B., Horne, S. G., Denton, F. N., & Huellemeier, J. D. (2010). Lesbian, gay, and bisexual individuals' psychological reactions to amendments denying access to civil marriage. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 302-310. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01033.x>
- Rostosky, S. S., Riggle, E. D. B., Horne, S. G., & Miller, A. D. (2009). Marriage amendments and psychological distress in lesbian, gay, and bisexual (LGB) adults. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 56-66. <https://doi.org/10.1037/a0013609>
- Sadková, T. (2018). Současný stav sexuální výchovy v rámci základního vzdělávání v České republice – systematický přehled teorie a praxe. *Adiktologie*, 18(1), 48-58.
https://www.addictology.cz/wp-content/uploads/2018/10/Pages-from-Adiktologie_1_24-48-58-1.pdf
- Sadková, T. (2019). *Sexuální výchova na 1. stupni základních škol v České republice* [Dizertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz.
<https://theses.cz/id/iyysdo/33272130>
- Scull, T. M., Dodson, C. V., Geller, J. G., Reeder, L. C., & Stump, K. N. (2022). A media literacy education approach to high school sexual health education: Immediate effects of Media Aware on adolescents' media, sexual health, and communication outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(4), 708–723.
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01567-0>
- Scull, T., Malik Dodson, C. V., & Kupersmidt, J. (2014). A media literacy education approach to teaching adolescents comprehensive sexual health education. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-1-1>
- Sejbalová, P., & Martincová, J. (2021). Průzkum na téma: Děti ohrožené pornografií a on-line sexuálními agresory. *Psychiatrie pro praxi*, 22(e3), e34-e46.
<https://doi.org/10.36290/psy.2021.040>

- Sevelius, J. M., Chakravarty, D., Dilworth, S. E., Rebchook, G., & Neilands, T. B. (2020). Gender affirmation through correct pronoun usage: Development and validation of the transgender women's importance of pronouns (TW-IP) scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), Článek 9525. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249525>
- Silverberg, C., & Smyth, F. (2022). *Sex je vtipný slovo: Kniha o tělech, pocitech a o tobě*. Idea.
- Sloboda, Z. (2010). „Co vědět o sexuálních menšinách, jak o nich se žáky a žákyněmi mluvit a jak se na ně dívat.“ *Metodická příručka k filmům s LGBT tematikou*. Poradna pro občanství.
- Sloboda, Z. (2016). *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Pasparta.
- Smetáčková, I., & Braun, R. (2009). *Homofobie v žákovských kolektivech: Homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách – jak se projevuje a jak se proti ní bránit. Doplnkový výukový materiál pro základní a střední školy*. Úřad vlády ČR. https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/sexualni-mensiny/dokumenty/homofob_web_NEW.pdf
- Smetáčková, I., & Machovcová, K. (2022). *LGBT+ studující a témata ve školách: Výzkumná zpráva z projektu OUT*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. <https://kps.pedf.cuni.cz/vyzkumna-zprava-projektu-out/>
- Smolak, L., & Levine, M. P. (2001). Body image in children. In J. K. Thompson & L. Smolak (Eds.), *Body Image, Eating Disorders, and Obesity in Youth: Assessment, Prevention, and Treatment* (s. 41–66). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10404-002>
- Sondag, K. A., Johnson, A. G., & Parrish, M. E. (2022). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth*, 19(3), 247-267. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1789530>
- Spizzirri, G., Eufrásio, R., Lima, M. C. P., de Carvalho Nunes, H. R., Kreukels, B. P., Steensma, T. D., & Abdo, C. H. N. (2021). Proportion of people identified as transgender and non-binary gender in Brazil. *Scientific Reports*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81411-4>
- Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s. (SPRSV). (2017). *Standardy pro sexuální výchovu v Evropě*. Získáno 29. října 2023 z https://planovanirodiny.cz/storage/Standardy_pro_sexualni_vychovu_v_Evropě.pdf
- Stretti, S., & Kaňák, J. (2014). Jak s dětmi mluvit o sexualitě. In Kolektiv autorů, *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy* (s. 163-194). CPress.

- Sullivan, J. R. (2012). Skype: An appropriate method of data collection for qualitative interviews?. *The Hilltop Review*, 6(1), Článek 10.
<https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=hilltopreview>
- Takács, J. (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. ILGA-Europe and IGLYO. <https://www.ilga-europe.org/files/uploads/2022/05/social-exclusion-young-lgbt-people-europe.pdf>
- Takács, J., & Szalma, I. (2011). Homophobia and same-sex partnership legislation in Europe. *Equality, Diversity and Inclusion*, 30(5), 356-378.
<https://doi.org/10.1108/02610151111150627>
- Tasker, F., & Lavender-Stott, E. S. (2020). LGBTQ parenting post-heterosexual relationship dissolution. In A. E. Golberg, & K. R. Allen (Eds.), *LGBTQ-Parent families*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_12
- Titlbach, F. (2022). *Byli jsme tu vždycky*. N media, a. s.
- Transparent, z. s. (n. d.a). *Pro média*. Získáno 20. října 2023 z <https://jsmetransparent.cz/pro-media/>
- Transparent, z. s. (n. d.b). *Transgender dítě ve škole a jeho duševní zdraví*. Získáno 7. listopadu 2023 z <https://jsmetransparent.cz/transgender-dite-ve-skole-a-jeho-dusevni-zdravi/>
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach* (Revised edition).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Vaisová, Š. (2021). *Postoje rodičů k vybraným tématům sexuální výchovy na prvním stupni základní školy* [Magisterská diplomová práce, Technická univerzita v Liberci]. TUL.
<https://dspace.tul.cz/handle/15240/160122>
- Valencia, R., Wang, L. Y., Dunville, R., Sharma, A., Sanchez, T., & Rosenberg, E. (2018). Sexual risk behaviors in adolescent sexual minority males: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention* 39, 619-645.
<https://doi.org/10.1007/s10935-018-0525-8>
- van den Akker, H., van der Ploeg, R., & Scheepers, P. (2013). Disapproval of homosexuality: Comparative research on individual and national determinants of disapproval of homosexuality in 20 European countries. *International Journal of Public Opinion Research*, 25(1), 64-86. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edr058>
- Vivancos, R., Abubakar, I., Phillips-Howard, P., & Hunter, P. R. (2013). School-based sex education is associated with reduced risky sexual behaviour and sexually transmitted infections in young adults. *Public Health*, 127(1), 53-57.
<https://doi.org/10.1016/j.puhe.2012.09.016>

- Warner, M. (2000). *The trouble with normal: Sex, politics, and the ethics of queer life*. Harvard University Press.
- Weiss, P., Brichcín, S., Dunovský, J., Fifková, H., Kolářský, A., Mitlöhner, M., Procházka, I., Pöthe, P., Spilková, J., Uzel, R., Täubner, V., Trojan, O., Weiss, P., Zvěřina, J., & Želásko, P. (2005). *Sexuální zneužívání dětí*. Grada.
- Weiss, P., & Zvěřina, J. (2012). *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. Portál.
- White, M. (2017). Conflating sexual orientation and gender identity. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 398-399. <https://doi.org/10.1192/bjp.211.6.398b>
- Williams, A. J., Jones, C., Arcelus, J., Townsend, E., Lazaridou, A., & Michail, M. (2021). A systematic review and meta-analysis of victimisation and mental health prevalence among LGBTQ+ young people with experiences of self-harm and suicide. *PLoS ONE* 16(1), Článek e0245268. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245268>
- WHO. (n. d.). *Gender incongruence and transgender health in the ICD*. <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gender-incongruence-and-transgender-health-in-the-icd>
- WHO. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11. vydání). <https://icd.who.int/>
- WHO Regional Office for Europe, & BZgA. (2010). *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Federal Centre for Health Education (BZgA). <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-for-sexuality-education/>
- WHO Regional Office for Europe, & BZgA. (2017). *Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators*. Federal Centre for Health Education (BZgA). <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/concepts/training-matters-a-framework/>
- Wight, R. G., Leblanc, A. J., & Lee Badgett, M. V. (2013). Same-sex legal marriage and psychological well-being: findings from the California Health Interview Survey. *American Journal of Public Health*, 103(2), 339-346. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301113>
- Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Česká republika.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Česká republika.

PŘÍLOHY

Příloha 1 Abstrakt v českém a anglickém jazyce

Příloha 2 Upoutávka na sociální síť

Příloha 3 Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 4 Seznam témat sexuální výchovy

Příloha 5 Seznam kontaktů

Příloha 6 Informace pro zákonné zástupce

Příloha 7 Ukázka přepsaného rozhovoru

Příloha 8 Tematická mapa – prvotní náčrtek

Příloha 9 Tematická mapa – kandidátní témata

Příloha 10 Tematická mapa – revidovaná, výsledná témata

Příloha 1 Abstrakt

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Zkušenosti českých LGBTQ+ dospívajících se sexuální výchovou a její vnímání

Autorka práce: BSc. Karolína Olive Křížová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 96 stran, 174 414 znaků

Počet příloh: 10

Počet titulů použité literatury: 175

Abstrakt:

Cílem této práce je prozkoumat, jak česká LGBTQ+ mládež vnímá a prožívá sexuální výchovu (SV). Dosavadní literatura ukazuje na významné mezery v současné SV. Společností zároveň rezonují debaty o jejích přínosech a rizicích i o problematice genderové a sexuální rozmanitosti. Prezentovaná studie poskytuje vhled do problematiky SV z pohledu 9 českých LGBTQ+ dospívajících ve věku 15-18 let. Se zúčastněnými byly realizovány kvalitativní polostrukturované rozhovory. Skrze tematickou analýzu dat byla identifikována tři hlavní témata. Téma „*Byli jsme na to sami*“: *Nedostatečnost současné sexuální výchovy* zahrnuje vnímané nedostatky SV a jejich prožívané dopady. Téma „*Já jsem na to narazila až na Instagramu*“: *Internet jako z nouze ctnost* zachycuje nuance užívání internetu jako zdroje suplujícího SV ve škole a rodině. V tématu „*Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jiný*“: *Zájem o SV a vnímání její důležitosti* LGBTQ+ dospívající volají po kvalitnější a inkluzivnější SV a diskutují její roli ve vlastním životě i životech druhých. Studie prohlubuje dosavadní poznatky o problematice SV v Česku a obohacuje je o komplexní perspektivu LGBTQ+ mladých.

Klíčová slova: sexuální výchova, LGBTQ+, sexuální identita, transgender, tematická analýza

ABSTRACT OF THESIS

Title: Czech LGBTQ+ youth's experiences and perceptions of sexuality education

Author: BSc. Karolína Olive Křížová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 96 pages, 174 414 characters

Number of appendices: 10

Number of references: 175

Abstract:

The aim of this study is to explore how Czech LGBTQ+ youth perceives and experiences sexuality education (SE). Extant literature points to significant gaps in current SE. Concurrently, debates about its risks and benefits as well as about gender and sexuality diversity are resonating in society. The present research provides insight into SE from the perspective of 9 Czech LGBTQ+ people aged 15-18 who took part in qualitative semi-structured interviews. Three main themes have been identified through thematic analysis. *"We were in it alone": The gaps in current sexuality education* includes the perceived flaws in SE and their experienced impacts. *"I only came across it on Instagram": Internet as a virtue of necessity* captures the nuanced uses of the Internet to fill in for a lack of school and family SE. In *"Maybe my life would've been a bit happier and a bit different": The demand for SE and its perceived importance*, LGBTQ+ youth call for a higher quality, more inclusive SE and discuss its role in their own and others' lives. The findings extend current understanding of the issues of SE in Czechia and add the complex perspectives of LGBTQ+ adolescents.

Key words: sexuality education, LGBTQ+, sexual identity, transgender, thematic analysis

Příloha 2 Upoutávka na sociální sítě

Instagram (stories):

JE TI 15-18 A JSI LGBTQ+?

POMOZ NÁM ZMAPOVAT, JAKÁ JE (A NENÍ) ČESKÁ SEX ED PRO QUEER LIDI

VÍČ INFO

NAŠE KÁJA DĚLÁ VÝZKUM SEXUÁLNÍ VÝCHOVY Z POHLEDU ČESKÝCH LGBTQ+ DOSPÍVAJÍCÍCH.

TVOJE PERSPEKTIVA NÁM POMŮŽE POCHOPIT, CO FUNGUJE A KDE JSOU NAOPAK MEZERY.

KONSENT

CO TO OBNÁŠÍ:

ROZHOVOR S KÁJOU NA CCA 40 MINUT (ONLINE NEBO OSOBNĚ)

- ZVUKOVÝ ZÁZNAM ROZHOVORU BUDE PŘEPŠANÝ A ANALYZOVANÝ SPOLU S DALŠÍMI ROZHOVORY V ANONYMIZOVANÉ PODOBĚ
- Z VÝSTUPŮ VÝZKUMU TEDY NEBUDE POZNAT, KDO SE HO ÚČASTNIL

VÍČ INFO A PŘIHLÁŠKA TADY:

Facebook:

JE TI 15-18 A JSI LGBTQ+?

POMOZ NÁM ZMAPOVAT, JAKÁ JE (A NENÍ) ČESKÁ SEX ED PRO QUEER LIDI


BIT.LY/SEXED-VYZKUM

KONSENT



NAŠE KÁJA DĚLÁ VÝZKUM SEXUÁLNÍ VÝCHOVY Z POHLEDU ČESKÝCH LGBTQ+ DOSPÍVAJÍCÍCH.




TVOJE PERSPEKTIVA NÁM POMŮŽE POCHOPIT, CO FUNGUJE A KDE JSOU NAOPAK MEZERY.




CO TO OBNÁŠÍ:

ROZHOVOR S KÁJOU NA CCA 40 MINUT (ONLINE NEBO OSOBNĚ)

- ZVUKOVÝ ZÁZNAM ROZHOVORU BUDE PŘEPSANÝ A ANALYZOVANÝ SPOLU S DALŠÍMI ROZHOVDY V ANONYMIZOVANÉ PODOBĚ
- Z VÝSTUPŮ VÝZKUMU TEDY NEBUDE POZNAT, KDO SE HO ÚČASTNIL



INFO A PŘIHLÁŠKA:
bit.ly/sexed-vyzkum



Příloha 3 Osnova polostrukturovaného rozhovoru

0. **Poděkování** za ochotu se sejít k rozhovoru. **Zopakování důležitých informací** o právech participanta, průběhu rozhovoru, zpracování dat a účelech výzkumu. Ústní **potvrzení věku** participantem a obdržení **informovaného souhlasu**.
1. *Když se zamyslíte nad situacemi, kdy jste potřeboval/a nějakou radu nebo informaci ohledně sexuality, vztahů a intimacy, kde jste hledal/a odpovědi? Na koho jste se obrátil/a? Na školu, rodinu, internet, kamarády...?*
2. **Zaměření na oblast**, kterou participant zmínil v 1., ideálně školu např. *Zmínil/a jste výuku ve škole. Máte nějakou zkušenost se sexuální výchovou ve školním prostředí? Jaké to pro vás bylo?* atd. nebo *Zmínil/a jste konverzace s rodiči. Jak se vám s rodiči o tématech intimacy mluví? Jaké pro vás tyto konverzace dosud byly?* apod.
3. **Hlubší rozbor** pocitů, dojmů, zkušeností, pozitiv a negativ zmíněného zdroje. *Je něco dalšího, s čím jste se v této situaci potýkal/a? Vzbuzovalo to nějaké další emoce, pozitivní či negativní? V čem to bylo dobré, v čem ne? Co naplnilo vaše potřeby, čeho byl naopak nedostatek? Cítil/a jste, že můžete být sama sebou a že jste tak přijímán/a?*
4. Pokud tématem dosud nebyla **škola**, doptání na tento zdroj. *Zmínil/a jste získávání informací a rad z... A co škola? Proběhla v ní/probíhá nějaká forma sexuální či vztahové výchovy? Jak to probíhalo? Jaké to pro vás bylo? Co na tom bylo dobré? Co ne? Cítíte ve škole bezpečí, důvěru a možnost zeptat se na svoje otázky, mluvit o svých obavách? Proč ano? Proč ne?*
5. Pokud dosud nebyla zmíněna **rodina**, doptání na tento zdroj. *A jak to máte v rodině? Cítíte se komfortně ohledně citlivých témat, můžete o nich mluvit, zeptat se na to, co vás zajímá? Panuje doma otevřená atmosféra? Jsou přítomná nějaká tabu, věci, o kterých se nemluví?*
6. *Jaké další zdroje informací o intimitě a sexualitě využíváte? Jaké nejvíc, jaké málo? Jak je na tom škola a rodina v porovnání s dalšími zdroji, např. internetem?*
7. *Vnímáte, že se dostupnost a kvalita zdrojů informací o sexualitě a vztazích nějak odráží na vašem životě, vztazích, pohodě? Pokud ano, jak? Pokud ne, umíte si představit, že by tomu tak do budoucna bylo? Jak?*
8. **Jak by sexuální výchova měla vypadat** podle participanta. *Zmínil/a jste nějaká negativa, slabé stránky toho, s jakou sexuální výchovou jste se setkal/a. Jak by to podle vás mohlo být lepší? Co byste ocenil/a? Co by vám pomohlo cítit se bezpečně v sexuální výchově ve škole? V rodině? Jak by to mělo vypadat, kdybyste se měl/a s dotazy obracet na vyučující nebo rodinu? Jak byste popsal/a ideální konverzace o intimitě a vztazích, kdybyste mohl/a mávnout kouzelným proutkem?* apod.
9. *Je něco dalšího, co tu nezaznělo a mělo by? Napadá vás k tématu ještě něco?*
10. **Poděkování** za rozhovor, **předání** emailových adres výzkumnice a vedoucí práce a **kontaktů** na podpůrné služby.

Příloha 4 Seznam témat sexuální výchovy

- emoce a práce s nimi
- respektující vztahy vs. nezdravé vztahy
- souhlas
- péče o tělo a budování zdravého vztahu ke svému tělu
- ochrana vlastních hranic – tělesná autonomie
- identita – sexuální, genderová, vytváření bezpečného inkluzivního prostoru
- puberta a s ní spojené fyziologické procesy, jako je menstruace, poluce
- reprodukční zdraví – sexuálně přenosné infekce, antikoncepce, bezpečný sex
- první sexuální zkušenosti, potěšení v sexu – orgasmus
- reprodukční práva
- sexualizované násilí
- média a pornografie, jejich vliv na sebeobraz člověka, vztahy a sexuální život

Zdroj: Konsent, z. s. (n. d.). *Petice za zkvalitnění sexuální výchovy na českých školách.*
<https://konsent.cz/petice-za-kvalitni-vyuku/>

Příloha 5 Seznam kontaktů

Kontakty a zdroje podpory

S dodatečnými otázkami k výzkumu a případnými stížnostmi se neváhejte obracet na následující kontakty:

- **BSc. Karolína Křížová** (výzkumnice): karolina@konsent.cz, krizka08@ff.upol.cz
- **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**, Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci (vedoucí výzkumu): lucie.viktorova@upol.cz

V případě, že budete potřebovat psychologickou pomoc nebo podporu v otázkách genderové a sexuální identity, můžete se obrátit na následující kontakty:

- **S barvou ven** – anonymní chatová online poradna a podpůrné skupiny v Praze pro lidi, kteří řeší svůj coming out nebo otázky kolem své genderové identity a/nebo sexuální orientace (<https://www.sbarvouven.cz/>).
- **Transparent** – informační portál o trans tématice (<https://jsmettransparent.cz/pro-trans-lidi/>) a online i osobní podpůrné skupiny pro trans a nebinární lidi (skupiny@transparentprague.cz, <https://jsmettransparent.cz/podpurne-skupiny/>). Poskytují také poradenství po mailu (poradna@transparentprague.cz).
- **Queer & Trans Youth CZ** – komunita mladých queer a trans lidí, která pořádá setkání a jiné akce v Praze, Brně i dalších městech (qtypraha@gmail.com, <https://qty.cz/>).
- **Řeknu.to** - emailové (lucassen.lucie@araart.cz) a chatové (<https://www.facebook.com/reknu.to>) poradenství pro LGBTQ+ Romy a Romky.
- **Linka bezpečí** – email (pomoc@linkabezpeci.cz), chat (<https://www.linkabezpeci.cz/chat>) a nonstop telefonní linka (116 111). Všechny služby je možné využít anonymně a bezplatně.
- **Modrá linka** – email (help@modralinka.cz), chat (<https://chat.modralinka.cz/>), telefonní linka (608 902 410, 731 197 477) a osobní poradna v Brně (<https://www.modralinka.cz/sluzby/osobni-poradna>). Všechny služby je možné využít anonymně, telefonní linka je zpoplatněná jako běžný hovor dle operátora.
- **Dětské krizové centrum** – nízkoprahové centrum v Praze (<https://www.ditekrize.cz/>), telefonní linka (241 484 149, 777 715 215), emailové poradenství (problem@ditekrize.cz) a chat (<https://iporadna.cz/elinka-chatova-poradna/>) pro mladistvé, kteří* které potřebují podporu. Služby je možné využívat anonymně.
- **Reset centrum** – psychoterapeutické a adiktologické centrum pro děti a mladistvé v Praze (<https://resetcentrum.cz/>). Nabízí osobní individuální a skupinovou terapii, a to i anonymně (info@neposeda.org).

- **ProFem** – organizace zaměřená na podporu lidí od 16 let věku, kteří zažili nebo zažívají sexuální či domácí násilí. Poskytuje telefonní (777 012 555), emailové (poradna@profem.cz) a chatové (<https://www.profem.cz/>) služby a také osobní právní a sociální konzultace v Praze a dalších městech (<https://www.profem.cz/cs/co-delame/sluzby>).
- **Persefona** – organizace zaměřená na podporu lidí od 16 let věku, kteří zažili nebo zažívají sexuální či domácí násilí. Poskytuje telefonní (737 834 345, 545 245 996), emailové (poradna@persefona.cz), chatové (<https://www.persefona.cz/>) a osobní poradenství v Brně (<https://www.persefona.cz/sluzby-klientum>). Má také programy zaměřené na zvládání agrese.
- **Spondea** – krizová pomoc (608 118 088, krizovapomoc@spondea.cz), podpora pro lidi čelící domácímu násilí (739 078 078, intervencni-centrum@spondea.cz) a pomoc se zvládáním vzteku (725 005 367, vztek@spondea.cz). Poskytují online konzultace a také osobní podporu v Brně (<https://www.spondea.cz/portfolio/cz/krizova-pomoc>).

Příloha 6 Informace pro zákonné zástupce

Informace o účasti ve výzkumu pro zákonné zástupce

Výzkum zkoumá sexuální a vztahovou výchovu v ČR z pohledu dospívajících. Účelem je zmapovat, jak dospívající sexuální a vztahovou výchovu vnímají, zda naplňuje jejich potřeby a kde jsou v současnosti mezery. Cílem výzkumu je vytvořit obrázek o stavu sexuální a vztahové výchovy v ČR a přispět tak k jejímu zkvalitňování.

Veškerá výzkumná data budou anonymizovaná a z výstupů výzkumu tak nebude možné identifikovat konkrétní osoby, které poskytly odpovědi. Nezpracovaná data nebudou nikomu předávána. Nejsou sbírány osobní údaje.

Účast na výzkumu je zcela dobrovolná, rozhovor je možné v kterékoli chvíli ukončit a zažádat vyjmutí (smazání) dat z výzkumu je možné do 2 týdnů od rozhovoru za využití předem domluveného kódu.

Příloha 7 Ukázka zpracovaného rozhovoru

Měli jsme zrovna tělocvik, takže jsme tam šli jako po skupinách. *[sex ed místo tělocviku, rozdělení chlapci a dívky]* A... něco nám vyprávěla. Něco nám vyprávěla, ale bylo to úplně... bylo to úplně hrozný a hrozně jako nezáživný a... nic jsme z toho neměli. *[externí přednáška ve škole (negativní), špatná sex ed ve vlastní škole, sedět a být potichu, nezáživná výuka sex ed, neúčinnost vyučovaného]* A o queer lidech se tam samozřejmě vůbec nezmínila. *[hetero/cisnormativní sex ed, identita - NE, špatná sex ed v ČR plošně]* *[pobaveně, s úsměvem]* Protože ta paní jako vůbec se v životě asi nesešla s queer člověkem. *[zkušenosti = znalosti, nedostatek podkladů a vědomostí vyučujících/přednášejících, osvícenost (queer) mladých, o identitách se jde bavit jenom s queer lidmi]* A ukazovala nám tam nějaký video na projektoru. Něja-z nějaký reklamy. *[pobaveně, nevěřičně]* Prostě jak spermie oplodňuje vajíčko. *[se smíchem]* Já s-... Fakt to nechápu. A bylo to celý tak strašně hloupý jako... No. Bylo to fakt blbý. *[mediální gramotnost a kritické vnímání zdrojů, nevhodné/neúčinné pomůcky a metody výuky, zaměření výuky na biologii, špatná sex ed ve vlastní škole, externí přednáška ve škole (negativní), cynismus a nadhled nad problémy sex ed]* A podruhý- *[smích]* podruhý jsme ji měli někdy letos. Uhh, někdy začátkem teďka roku *[2. stupeň]*, když jsem ještě jako chodil do školy. A já už tam teda v tu dobu jako chodil nerad, tak jsem jako tak... *[pobaveně]* mnoho věcí trošičku bojkotoval, uhh... a tady to jsem jako vyloženě bojkotoval a... umm, hrozně jsem se tam s tou paní *[uchichtnutí]* pohádal, protože... tam jako používala termíny – jako prostě termíny, který člověk, kterej přijde dělat přednášku na sexuální výchovu fakt nemá používat. *[externí přednáška ve škole (negativní), špatná sex ed ve vlastní škole, osvícenost (queer) mladých, odboj proti špatné sex ed, důležitost jazyka, nedostatek podkladů a vědomostí vyučujících/přednášejících, má očekávání/nároky na sex ed]* Tam byli prostě jako „transsexuálové“, což prostě je termín, který je prostě oficiálně vyřazenej. *[důležitost jazyka, osvícenost (queer) mladých, nedostatek podkladů a vědomostí vyučujících/přednášejících]* A chápu, kdyby to byla nějaká jako „random“ ženská z ulice, co nám tam přijde něco vypravovat, ale... To byla paní, která tam byla za nějakou organizaci prostě... *[V: Mm.]* nebo za nějakou agenturu nebo tak něco. *[nedostatek podkladů a vědomostí vyučujících/přednášejících, externí přednáška ve škole (negativní), má očekávání/nároky na sex ed]* A já jsem se tam s ní hrozně zhádal, že jako... Pak jsem jí říkal, že jako člověk by... jako člověk-jako expert na tohle téma by měla používat správné termíny a ona mi řekla, *[pobaveně, důrazně]* že na to není expert, že je jenom od nějaký agentury prostě, že jí tam jako asi víceméně poslali- *[mediální gramotnost a kritické vnímání zdrojů, nedostatek podkladů a vědomostí vyučujících/přednášejících, důležitost jazyka, očekávání a nároky na sex ed, odboj proti špatné sex ed]* *[důrazně]* Bylo to fakt hrozný, bylo to fakt hrozný a... C-Jako hádal jsem se tam s ní docela dost dlouho. Vlastně jsme nestihli projet ani celou tu prezentaci a na konci tý p-když zazvonilo, tak řekla *[afektovaně]* „No, tak... teďka už aspoň víte, kvůli komu jsme to nestihli dokončit,“ jo. *[špatná sex ed ve vlastní škole, odboj proti špatné sex ed, externí přednáška ve škole (negativní), nevhodné poznámky vyučujících/přednášejících]* Ale tentokrát nás nerozdělili teda jo, to byl jako pokrok *[mohlo (by) to být i horší, dohromady - celá třída]*, ale myslím si, že to celý bylo úplně k ničemu, protože to nikoho nezajímalo a celý to tak jako stigmatizovalo prostě sex. *[normalizace témat sex ed respondentem, škola jako nedostatečný zdroj, strašení a zákazy místo sex ed, nezáživná výuka sex ed]*

Žlutý text = segment s přiřazeným kódem/přiřazenými kódy

Červený text = kód(y) k předchozímu žlutému segmentu

Příloha 9 Tematická mapa – kandidátní témata

