

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní vědy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Queer žáci ve výchově k sexuálně reprodukčnímu zdraví na 2. stupni základní
školy

Natálie Kodetová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím uvedené literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 21.4.

.....

Natálie Kodetová

Poděkování

Děkuji Mgr. Pavle Dobešové, Ph.D. za vedení této bakalářské práce, její ochotu a vřelý přístup. Dále děkuji svým nejbližším za podporu nejen při psaní této práce, ale i v průběhu celého studia. V neposlední řadě děkuji svým milým respondentům za jejich otevřenost.

Anotace

Jméno a příjmení:	Natalie Kodetová
Katedra nebo ústav:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Dobešová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2025

Název závěrečné práce:	Queer žáci ve výchově k sexuální reprodukčnímu zdraví na 2. stupni základní školy
Název závěrečné práce v angličtině:	Queer pupils and sex education in lower-secondary school
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace závěrečné práce:	Bakalářská práce s výzkumným zaměřením pojednává o prožívání queer žáků v kontextu výuky výchovy k sexuální reprodukčnímu zdraví. Je složena z východisek práce a výzkumné studie. Jejím cílem je pomocí kvalitativní analýzy polostrukturovaných rozhovorů prozkoumat zkušenost queer žáků s různými aspekty výuky výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví definovanými s vazbou na teorii menšinového stresu.
Klíčová slova:	queer žáci, sexuální a reprodukční zdraví, menšinový stres, LGBTQ+, základní škola
Anotace v angličtině:	This research-oriented bachelor's thesis discusses experiences of queer students in the context of in-school sex education. It consists of theoretical findings and a qualitative research study. It aims to use qualitative analysis of semi-structured interviews to explore queer pupils' experiences of different aspects of the sex education schooling defined in relation to minority stress theory.
Klíčová slova v angličtině:	queer pupils, sexual and reproductive health, minority stress, LGBTQ+, elementary school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Tazatelské schéma Příloha č. 2: Ukázka přepisu rozhovoru s Barborou (R3)
Rozsah práce:	43 stran
Jazyk práce:	čeština

Obsah

ÚVOD	7
1 VÝCHODISKA.....	8
1.1 Queer identita	8
1.1.1 Queer žáci.....	11
1.2 Menšinový stres.....	12
1.2.1 Distální stresory.....	14
1.2.2 Proximální stresory	15
1.3 Výchova ke zdraví a bezpečí.....	16
1.3.1 Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví v RVP ZV	17
1.3.2 Učitelé výchovy ke zdraví.....	18
1.3.3 Dostupné materiály pro učitele.....	18
2 VÝZKUMNÁ STUDIE	20
2.1 Metodologie výzkumného šetření	20
2.1.1 Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek	20
2.1.2 Metodika zkoumání.....	21
2.1.3 Popis výzkumného souboru	22
2.2 Výsledky výzkumného šetření	23
2.2.1 Učitelé	23
2.2.2 Spolužáci	25
2.2.3 Relevance výuky	26
2.2.4 Vliv na identitu.....	27
2.2.5 Vyhodnocení výzkumných otázek	29
2.3 Diskuze.....	30
ZÁVĚR.....	33

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	34
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	39
PŘÍLOHY	40
Příloha č. 1: Tazatelské schéma	40
Příloha č. 2: Ukázka přepisu rozhovoru s Barborou (R3).....	42

ÚVOD

Sexuálně reprodukční zdraví je důležitým aspektem ovlivňujícím celkové zdraví a well-being každého z nás. Informace o sexualitě získávají mladí lidé z různých zdrojů, ať už v rodinách, od svých vrstevníků, na internetu či ve školách. Školní výuka sexuálně reprodukčního zdraví je však unikátní v tom, že představuje možnost poskytnout komprehensivní informace všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či socioekonomický status. Aby k tomu však došlo, je nutné zajistit, aby byla výuka sexuálně reprodukčního zdraví v souladu s potřebami různých skupin žáků. Jednou ze skupin, o jejichž potřebách stále ještě nevíme mnoho, jsou právě queer žáci.

Tato bakalářská práce si klade za cíl prozkoumat zkušenosti queer žáků s výukou sexuálně reprodukčního zdraví. Pro výzkum této dosud nepříliš popsané problematiky se autorka práce rozhodla jak z důvodu svého osobního zájmu o queer tematiku, tak pro touhu v budoucnu poskytovat v tomto směru inkluzivní vzdělávání. Výsledek vzdělávání je ovlivněn mnoha faktory, například třídním i školním klimatem, well-beingem žáka či vztahem mezi žákem a učitelem. (ČŠI, 2021) Práce poskytuje náhled na prožívání queer žáků ve vztahu k těmto a dalším faktorům. Může sloužit jako jedno z vodítek pro identifikaci a pochopení specifik, které s jejich identitou přicházejí.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, kterými jsou východiska práce a výzkumná studie. Východiska práce se opírají nejen o současné odborné texty a studie týkající se zkoumané problematiky, ale také o zásadní a průlomovou literaturu z oblastí queer teorie a teorie minoritního stresu. Následuje popis metodiky výzkumné studie kvalitativního typu a analýza dat získaných z hloubkových rozhovorů s pěti queer žáky. V diskuzi práce jsou výsledky výzkumného šetření reflektovány s výsledky jiných studií. Závěr práce poté nabízí doporučení pro další výzkum.

1 VÝCHODISKA

1.1 Queer identita

V anglicky mluvících zemích bylo slovo queer od 16. století používáno jako synonym slov *odd* či *peculiar*, znamenající zvláštní, podivný. První doložená zmínka o jeho užití ve vztahu k homosexuálním mužům pochází z roku 1894, kdy jím John Sholto Douglas, devátý markýz z Queensberry, v dopise označil spisovatele Oscara Wilda. Slova queer poté v anglicky mluvícím světě zdomácnělo jako hanlivý pojem, kterým byli označováni nejen homosexuální muži, ale i ostatní neheterosexuální osoby. (Barker a Scheele, 2016)

V 80. letech 20. století byl boj za práva LGBT+ osob na vzestupu, a právě v této době začalo slovo queer procházet tzv. procesem reclaimingu. (Barker a Scheele, 2016) Jedná se sociolingvistický proces, při kterém si daná skupina osvojí termíny, které byly dříve používány k jejímu znevažování. (Popa-Wyatt, 2020) V tomto konkrétním případě to tedy znamená, že LGBT+ osoby začaly samy sebe označovat jako queer, díky čemuž vymizela negativní konotace, kterou pro ně do té doby dané slovo mělo. V českém prostředí lze v posledních několika letech pozorovat obdobný proces se slovem „buzna“, které bývá také někdy využíváno k sebeoznačení napříč lidmi jiné než heterosexuální orientace, a to především lidmi mladšího věku.

V 90. letech 20. století došlo k rozvoji tzv. queer teorie, kterou Spargo (1999) definuje jako soubor intelektuálních úvah zabývajících se souvislostmi a vztahy mezi pohlavím, genderem a sexuální touhou. Queer teorie dle ní popisuje širokou škálu aktivit od kritického hodnocení queer reprezentace v literárních textech, filmu či hudbě přes analýzu vlivu politické moci na sexualitu až po studium (trans)genderových identit. Butler (1993) připomíná, že queer je termín expandující, měnící se v závislosti na probíhajících společenských a politických změnách. Právě pro jeho fluiditu je oblíbený napříč mladými generacemi, které se někdy staví odmítavě k identitám typu „lesba“ či „gay“, které jsou pro ně do určité míry limitující.

Často užívaná zkratka LGBT označující lesby, gaye, bisexuály a transgender osoby také prochází modifikacemi sloužícími k tomu, aby odrážela společenský diskurz. Můžeme na ni narazit například ve znění LGBTQ+ (přičemž Q zde označuje právě queer osoby a znaménko plus ty osoby, které tato zkratka neobsáhla) či dokonce LGBTQIA+ (navíc přímo označující i osoby intersexuální a asexuální). (Kadlecová et al., 2020) Ačkoliv je u označení LGBT+ zjevný zájem o to, aby se jednalo o označení inkluzivní, stále se jedná o zkratku, která vyvolává potřebu kategorizace, a to na základě sexuální orientace, sexuálního chování, genderové identity,

genderového projevu a dalších skutečností. Je však nutné zmínit, že kategorizace dokáže být v některých případech nápomocná, jelikož dává lidem prostor jednodušeji verbálně vyjádřit a sdílet jejich niterné prožívání. (Křišová, 2023)

Oproti tomu queer identitu lze definovat jako takovou, která neodpovídá cisheterosexuální koncepci sexuality. (Kadlecová et al., 2020) Aby bylo této definici správně porozuměno, je nutné vysvětlit, co je cisheterosexuální koncepcí sexuality zamýšleno. Slovo „cis“ je odvozeninou od pojmu cisgender, kterým jsou označovány osoby, jejichž genderová identita je v souladu s jejich přiřazeným pohlavím. (WHO, 2016) Přiřazené pohlaví, někdy také nazýváno pohlavní biologické, je pohlaví, které je dítěti přiřazeno po narození, a to na základě různých charakteristik. Rozhodující bývá většinou vzhled genitálií, kdy se lékařský personál řídí vodítkem penis = muž, vulva = žena. Vzhled genitálií však není jedinou charakteristikou determinující biologické pohlaví, další jsou například chromozomy, gonády či hladiny pohlavních hormonů. (Kadlecová et al., 2020)

Ne každého člověka lze jednoznačně přiřadit k ženskému nebo mužskému pohlaví. Osoby, u kterých to není možné, označujeme jako intersexuální. Faktorem znemožňujícím přiřazení může být na první pohled zřejmá nejednoznačnost v oblasti pohlavních orgánů (např. přítomnost vagíny i varlat), což ovšem nebývá příliš časté (statistiky udávají, že jde zhruba o jednoho člověka na 2 000 osob (tj. 0,05 %). Vzhledem k tomu, že v České republice je nutné do rodného listu uvést pohlaví mužské nebo ženské, jsou stále u intersexuálních novorozenců prováděny korektivní operace, aby je bylo možno do jedné z kategorií zařadit. (Kadlecová et al., 2020) Mnohem častější bývá nejednoznačnost v oblasti hormonální či chromozomální (např. osoba s ženskými pohlavními znaky, která má jako převažující pohlavní hormon testosteron, nebo osoba s mužskými znaky, která má XX chromozomy). Takových lidí může být v populaci až 1,7 %, avšak část z nich může prožít celý život, aniž by o své intersexualitě vůbec věděla. (OHCHR, 2024; Kadlecová et al., 2020) Intersexuální osoby mohou mít jakoukoli genderovou identitu či sexuální orientaci, avšak už jen jejich samotná existence přesahuje hranice binárního vnímání pohlaví. (Butler, 1999)

Protějškem cisgenderové identity je identita transgenderová. V jejím případě dochází u dané osoby k nesouladu její genderové identity a pohlaví, které jí bylo přiděleno po narození. Genderová identita je pocit vnitřní příslušnosti k danému pohlaví, což v kontextu naší společnosti většinou znamená, jestli se člověk cítí jako muž, žena, nebo se jeho identita neshoduje s žádným z těchto pohlaví. Genderová identita se pojívá s určitou sociální rolí, která je jakožto sociálně-kulturní konstrukt, proměnná. (Kadlecová et al., 2020)

Transgender je zastřešující pojem, který popisuje celé spektrum identit. (WHO, 2016) Poměrně lehce uchopitelné jsou situace, kdy se nesoulad genderové identity a přiřazeného pohlaví odehrává v binární rovině, například když se osoba, která byla po narození označena za muže, identifikuje jako žena (= transgender žena). Nebo naopak, když se osoba, která byla označena za ženu, identifikuje jako muž (= transgender muž). U některých lidí však genderová identita není striktně mužská, ani ženská. Tato identita se označuje jako nebinární. Genderový projev¹ může být v případě nebinarity jakýkoliv, není ničím limitován. Z jazykového hlediska se v češtině nebinarita řeší různými způsoby, příkladem může být klasické užívání rodu ženského/mužského, střídání rodů či užívání plurálu. (Transparent, 2021) V anglickém jazyce mohou nebinární lidé používat genderově neutrální singulár *they*, jehož obdobu čeština však nemá. (Langhammerová et al., 2023)

Transgender lidé ve svém životě běžně procházejí tzv. tranzicí; procesem, během kterého začnou žít v souladu se svou genderovou identitou. Tento proces má pro každého transgender jedince individuální průběh. Může mít formu sociální (používání jiného jména a rodu, změna vzhledu), medicínskou (afirmativní operace, suplementace pohlavních hormonů) a úřední (úřední/administrativní změna pohlaví). Ne každá transgender osoba se rozhodne projít všemi oblastmi tranzice, což však neznamená, že by její identita nebyla skutečná. (Transparent, 2021)

Prožívání sexuality se u každého různí, a to bez ohledu na pohlaví či genderovou identitu. Sexualitu lze vnímat ve třech rovinách, kterými jsou sexuální orientace, sexuální identita a sexuální chování. Tyto tři roviny spoluutvářejí sexualitu jako celek. (Kadlecová et al., 2020) Sexuální orientace je označení pro sexuální, romantickou a emocionální přitažlivost cítěnou k ostatním osobám. (WHO, 2016) Sexuální orientace jsou přiřazovány k různým sexuálním identitám (např. heterosexuál, homosexuál), přičemž se jedná o pojmenování zjednodušující, ale podstatné pro vytvoření příslušnosti k sociosexuální roli. V závislosti na tom, jak se člověk sebepoznává a posuzuje, se může jeho sexuální identita měnit, ačkoliv sexuální orientace zůstává stejná. (Kadlecová et al., 2020) Pojem sexuální chování popisuje to, s kým se jedinec sexuálně angažuje. To však také nutně nemusí souviset s jeho sexuální orientací či identitou. Příkladem může být sexuální pracovník identifikující se jako heterosexuální muž, který má ale i mužskou klientelu. (WHO, 2016) Dle některých queer teoretiků tyto a další nenormativní

¹ „Vnější charakteristiky a chování, kterými se prezentujeme před okolím (oblečení, řeč, účes, gesta, koníčky atd.) v rámci kategorií feminita vs. maskulinita v daném socio-kulturním kontextu“ (Kadlecová et al. 2020, s. 18)

sexuální praktiky podkopávají tradiční vnímání genderu, a proto je lze také považovat za queer projevy. (Butler, 1999)

1.1.1 Queer žáci

Adolescence je vývojové období člověka, které je vymezeno mezi 10. a 19. rokem života. Jedná se o období provázené signifikantními změnami ve fyzické, kognitivní a psychosociální oblasti. (WHO, 2025) Zároveň jde o období kritické pro formování vlastní identity a sebepojetí. Ačkoliv adolescence může být náročné období pro každého dospívajícího, queer populace se v této etapě setkává s dalšími přidanými výzvami. (Smetáčková a Machovcová, 2022)

Z výzkumů vyplývá, že české školy jsou významným dějištěm homofobního a transfobního chování. Až 90 % lidí ve věku 14-23 let se ve škole setkává s queer-negativními poznámkami, z toho 54 % často. Se zesměšňováním queer žáků či studentů se setkává 38 % a s fyzickým napadáním 13 %. Základní školy jsou specifické v tom, že fyzické násilí či šikana queer žáků v podobě braní věcí atd. je na nich běžnější než na středních školách, kde bývají diskriminováni spíše slovně. (PROUD, 2016)

Mladí queer lidé jsou oproti svým cis heterosexuálním vrstevníkům více ohroženi výskytem duševních onemocnění. V českém prostředí nebyl na toto téma dosud proveden žádný kvantitativní průzkum, avšak průzkumy z jiných evropských zemí mluví u queer mládeže o dvojnásobném riziku rozvinutí depresí, úzkostí a sebevražedného chování. U transgender mládeže může být výskyt sebevražedného chování dokonce pětikrát až šestkrát vyšší než u cisgenderové populace. (Forte, 2019)

Vzhledem k souvislosti mezi well-beingem² a akademickými výsledky mohou být queer žáci více ohroženi akademickým neúspěchem. (Birkett et al., 2014) Smetáčková a Machovcová (2022) uvádí, že ačkoliv si čeští vyučující často uvědomují význam sociálního klimatu na well-being žáků, možný akademický neúspěch queer žáků s duševní nepohodou spojený je riziko, se kterým nejsou vyučující obeznámeni.

Pro absenci dat lze těžko určit, kolik queer žáků české školy navštěvuje. Přínosná pro vytvoření odhadu o jejich podílu ve školách mohou být data ze sčítání lidu v zemích, které do sčítacích formulářů položky „sexuální orientace“ či „genderová identita“ zařadily, ačkoliv Česká republika není jednou z nich. Dle výsledků sčítání lidu roku 2021 v Anglii a Walesu se k jiné než heterosexuální orientaci přihlásilo 6,9 % lidí ve věku 16-24 let. (ONS, 2023a)

² „stav životní pohody determinovaný sociálním, ekonomickým a životním prostředím“ (WHO, 2021, s. 10)

Za transgender nebo nebinární se v této věkové skupině označilo 1 % populace. (ONS, 2023b) Dle výsledků sčítání lidu ve Skotsku z roku 2022 se ve věkové kategorii 16-19 let označilo 9,45 % populace. Jako transgender či nebinární se ve stejné věkové kategorii identifikovalo 1,55 % populace. (Wroth-Smith, 2024)

1.2 Menšinový stres

Každý jedinec se ve svém životě setkává s tzv. běžným stresem, avšak příslušníci menšin navíc čelí i stresu menšinovému. Teorie menšinového stresu je konceptuální rámec, který slouží k objasnění příčin a definici faktorů, který tento stres utvářejí. (Meyer, 2003) Teorie menšinového stresu vychází z interdisciplinárních studií a vědeckých poznatků z psychologické, sociologické a zdravotní oblasti. Jedná se mimo jiné o nástroj vhodný pro evaluaci sociálních, psychologických a systémových faktorů majících negativní vliv na psychosociální zdraví queer osob. (Frost a Meyer, 2023)

Menšinový stres lze tedy definovat jako stres působící u stigmatizovaných menšin nad rámec ostatních typů stresu. Jedná se o stres chronický, jelikož je přímo závislý na v čase relativně stabilní sociokulturní struktuře společnosti. Menšinový stres je sociálně založený, pramenící ze společenských, strukturálních a systémových procesů, spíše než z jednorázových událostí, nebo biologických či jiných charakteristik stigmatizované skupiny. (Meyer, 2003; Pitoňák, 2022)

V rámci teorie menšinového stresu jsou běžně definovány stresory **distální** (vnější) a **proximální** (vnitřní). Distální stresory jsou stresory působící na jedince z vnějšího prostředí, jako je například diskriminace, ať už systémová či sociální. Proximální stresory mohou vznikat internalizací negativních společenských postojů (příkladem internalizovaná homofobie či transfobie), či v reakci na ně (např. skrývání identity, strach z odmítnutí). (Meyer, 2015)

Menšinový stres vede ke zvýšené celkové míře prožívaného stresu, což má u queer lidí za následek vyšší ohrožení zdraví v porovnání s cisheterosexuálními lidmi. Výsledný efekt na zdraví je však determinován nejen prožívaným stresem, ale i přítomností sociální podpory, copingu³ a resilience⁴. (Frost a Meyer, 2023) Sociální podpora ve školách může mít podobu např. používání preferovaného rodu a jména u transgenderových osob, explicitního odsouzení

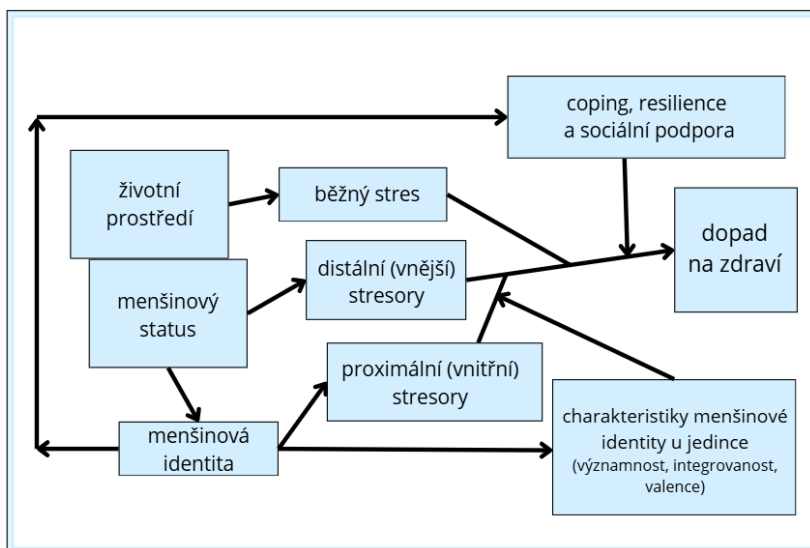
³ snaha vyrovnat se s vlivem daného stresoru (Meyer, 2015)

⁴ schopnost dobře žít navzdory nepříznivému prostředí, psychická odolnost (Meyer, 2015)

homofobně či transfobně motivované šikany, zajištění vzdělávání vyučujících v oblasti respektujícího přístupu ke queer žákům a zajištění inkluzivního kurikula. (Ferbežar, 2024)

Významným podpůrným faktorem v životě queer osob bývá komunitní resilience, kdy queer lidé benefitují právě ze své příslušnosti k menšině, v rámci které mohou nejen sdílet informace a zkušenosti, ale také například formovat nové postoje a hodnoty, redefinovat své vnímání společenských norem. (Meyer, 2015) V amerických školách mají mnohaletou tradici tzv. GSA (Gender-Sexuality Alliance), aneb spolky, kde dochází k setkávání primárně queer žáků za účelem vzájemné podpory a trávení společného času. Queer žáci ze škol, kde se GSA spolky vyskytují, ve výzkumech uvádí vyšší míru pocitu sounáležitosti a bezpečí, zároveň uvádí, že se setkávají s menší mírou negativních narážek a šikany než ti queer žáci, v jejichž školách GSA spolky nejsou. Z toho lze vyvodit, že přítomnost takových společenství má pozitivní vliv na sociální klima celé školy. (Truong et al., 2022)

Vnímání samotné menšinové identity daným jedincem je dalším faktorem, který ovlivňuje výsledný dopad na zdraví. Charakteristiky menšinové identity jsou u každého queer jedince individuální, v potaz lze brát například valenci (pozitivní či negativní vztah k identitě), integrovanost a významnost. (Meyer, 2003) Celkově se však jedná o nepříliš probádanou oblast, a dopad těchto vlivů je stále nejednoznačný. Příkladem může být situace, kdy se homosexuální jedinec, který považuje svou menšinovou identitu velmi významnou část sebe samého, setká s homofobním chováním. Silná vazba k menšinové identitě zde může fungovat jako protektivní (zvýšená schopnost odsoudit homofobní chování a nebýt jím ovlivněn), ale i jako rizikový faktor (homofobní chování zasahuje neoddělitelnou složku osobnosti). (Meyer, 2015)



Obrázek 1: Teorie menšinového stresu. Adaptováno z Meyera (2003)

1.2.1 Distální stresory

Světová zdravotnická organizace přestala homosexualitu kategorizovat jako duševní poruchu v roce 1990. Společenskovědní vývoj v oblasti (trans)genderu začala oficiálně reflektovat až v roce 2019, kdy se odklonila od převážně medicínského pojetí této tematiky a začala pracovat s pojmem genderový nesoulad. Pojem genderový nesoulad implikuje potřebu afirmativní péče, avšak nepatologizuje. (WHO, 2019) Je nutné si uvědomit, že tyto kroky tedy proběhly poměrně nedávno, a mnohá strukturální a veřejná stigmata jsou přítomná i v současné době. Tato stigmata v různých podobách působí na queer populaci jako distální (vnější) stresory. (Pitoňák, 2022)

Společnost je uspořádána na principu dichotomie a komplementarity, podle nichž jsou lidé rozděleni na muže a ženy, a zároveň se předpokládá, že tyto dvě skupiny se vzájemně doplňují, a utváří spolu ideální celek. Tento koncept je také označován pojmem **heteronormativita**. (Dollar, 2017) Jako „mužská“ a „ženská“ jsou však kategorizována nejen těla, ale i aktivity, zájmy a další (tzv. genderové role). Queer lidé se z tohoto řádu vymykají, a mohou tak být vystaveni předsudečnému násilí. (Smetáčková a Braun, 2009)

Šikana ve školním kolektivu vzniká, když jsou podmínky ve skupině nastaveny tak, že jsou pro některé žáky a žákyně vylučující. Tyto podmínky se avšak napříč jednotlivými skupinami liší, a tak žák, který by byl v jednom kolektivu šikanován, může být v jiném kolektivu normálně začleněn. **Homofobní šikana** je specifická v tom, že se předsudky vůči dané skupině vyskytují na celospolečenské úrovni, a je jimi tudíž ovlivňována většina kolektivů. (Smetáčková a Braun, 2009) **Předsudečné násilí** se vyskytuje v různých formách, například jako fyzické násilí, verbální útoky, kybersikana, sexuální či strukturální násilí⁵. (Kadlecová et al., 2020) Ve školách může mít podobu vtipů či zesměšňujících poznámek vůči ne-heterosexualitě, mimických výrazů a gest vůči konkrétním žákům zdůrazňující jejich ne-heterosexualitu, posílání urážejících zpráv a jiných vzkazů, předstírání sexuálních pohybů vůči ne-heterosexuálním žákům či jejich fyzické napadání a další. Ohrožení homofobní šikanou se týká nejen samotných queer žáků, ale i žáků, kteří nesplňují tradiční představy o maskulinitě a feminitě, či mají blízkého člověka, který je queer. Významným prvkem homofobie ve školních kolektivech je používání **homofobního jazyka**, kterým je normalizováno odmítání homosexuality a dalších

⁵ například zákony komplikující průběh tranzice, nemožnost uzavírat manželství, nevhodná mediální reprezentace, stigmatizace (Pitoňák, 2022, s. 101-102)

ne-heterosexuálních projevů. V důsledku toho pro queer žáky vzniká velmi nepříjemné prostředí. (Smetáčková a Braun, 2009)

Transfobie, tedy netolerance k transgender osobám, se může projevovat v podobných formách jako homofobie, avšak má ještě další specifické projevy. Nejvýznamnějšími z nich jsou *misgendering* a *deadnaming*. Při *misgenderingu* je trans osoba oslovoována rodem, se kterým se neidentifikuje. V případě *deadnamingu* je oslovoována jménem, které používala před tranzicí. (Kadlecová et al., 2020) V České republice jsou, jako v jedné z posledních zemí Evropy, trans lidé stále nuceni pro úřední změnu pohlaví podstoupit sterilizaci (tj. odebrání vaječníků nebo varlat). Jedná se však o značný zásah do tělesné integrity člověka. Podle výzkumu Národního ústavu duševního zdraví by zrušení této podmínky uvítalo 90 % transgender osob. (Pitoňák a Smetáčková, 2023) Teprve v roce 2024 shledal Ústavní soud podmínku sterilizací v rozporu s lidskou důstojností a právem na rovnost, a v důsledku toho má k jejímu zrušení dojít v červnu 2025. (Abbasi, 2024)

1.2.2 Proximální stresory

Proximální stresory jsou vnitřní procesy, u kterých se však předpokládá, že jsou vyvolány expozicí k vnějším stresorům. Působení proximálních stresorů je úzce spojeno s množstvím dalších psychologických procesů. Intenzita vnímání samotných proximálních stresorů je tedy u každé queer osoby unikátní. (Horáková et al., 2020) Meyer (2003) identifikoval tři základní proximální stresory u ne-heterosexuální populace, a to **sebestigmatizaci**, **skrývání menšinové identity** a **citlivost k odmítnutí**. Shodné stresory lze pozorovat i u transgenderové populace. (Frost a Meyer, 2023)

Sebestigmatizace, často také označovaná pojmy **internalizovaná homofobie** (u neheterosexuálních osob) či **internalizovaná transfobie** (u transgender osob), je formou stigmatizace, kdy u queer lidí dochází ke zvnitřnění si heteronormativního nastavení společnosti. (Pitoňák, 2022) Toto zvnitřnění probíhá v závislosti na prostředí, ve kterém jedinec žije. Toto prostředí se dle ekologického modelu systémů skládá z několika druhů systémů (prostředí), a to z mikrosystému, mezosystému, exosystému, makrosystému a chronosystému. (Guy-Evans, 2024) V období adolescence, které je pro poznávání vlastní identity a utváření sebepojetí klíčové, jsou zásadními mikrosystémy typicky rodina a škola. Pokud se tedy queer žák ve škole setkává například s homofobními postoji či narážkami, zvyšuje se tím pravděpodobnost, že u něj dojde k negativnímu ovlivnění sebehodnoty a následně i ke sebestigmatizaci. (Lin et al., 2022) Sebestigmatizace má u queer osob za následek negativní dopad na sebehodnocení, způsobuje pocit méněcennosti a komplikuje utváření vztahů. Jedná se

také o rizikový faktor pro rozvoj depresivních a úzkostných stavů. (Pitoňák, 2022; Conn et al., 2023)

Skrývání menšinové identity jako stresor působí i u těch queer lidí, kteří ohledně své identity působí jako zcela otevření. Jelikož je současná společnost heteronormativní, queer identita je vnímána v dynamice skrývání/otevřenosti. Ačkoliv je často coming out⁶ chápán jako lineární vývojový proces, ve skutečnosti se jedná o celoživotní proces spíše než o jakýsi milník. (Pitoňák, 2022) Je běžné, že queer lidé jsou ohledně své identity otevření jen v některých kontextech, a v jiných naopak svou identitu skrývají, nebo jen vědomě nezmiňují. (Pitoňák, 2013) Příkladem může být běžná situace, kdy se učitel žáků zeptá, co plánují na víkend. Žákyně, která plánuje jet za svou přítelkyní, se musí rozhodnout, jestli „se vyoutovat“, nebo zalhat a identitu tím zatajit. Její rozhodnutí může být ovlivněno například strachem z nepřijetí, snahou předejít stigmatizaci, ale i nechutí lhát ohledně vlastní identity. Nutnost procházet tímto rozhodujícím procesem může vyvolávat v jedinci pocity studu, smutku či méněcennosti. (Pitoňák, 2022) Samotné skrývání může vést k přehnané ostražitosti, potlačování emočně-expresivního chování, sociální izolaci, vyčerpání, nízkému sebevědomí a výkyvům nálad. (Horáková et al., 2020)

Citlivost k odmítnutí lze definovat jako zvýšenou tendenci očekávání odmítnutí na základě své menšinové identity. Citlivost k odmítnutí může částečně fungovat i jako ochranný faktor, který pomáhá jedinci připravit se na potenciální hrozbu, avšak typicky se jedná o proces maladaptivní. (Elmer et al., 2022) V takovém případě mluvíme o úzkostném očekávání odmítnutí, kdy queer jedinec přehnaně reaguje i na minimální či nejednoznačné náznaky odmítnutí. Následkem u něj dochází k přehnaným afektivním a behaviorálním reakcím jako jsou hněv, sklíčenost, nepřátelství a další. To může mít závažné negativní dopady na mezilidské soužití a fungování v kolektivu. (Pitoňák, 2022)

1.3 Výchova ke zdraví a bezpečí

Vzdělávací obor Výchova ke zdraví a bezpečí (VZB) je součástí vzdělávací oblasti Člověk, zdraví a bezpečí. Posláním oboru Výchova ke zdraví a bezpečí je vést žáka k celoživotní potřebě aktivně uplatňovat zdravý a bezpečný způsob života. Vzhledem k měnící se situaci ve společnosti významnost oboru stoupá. Obor se skládá celkem ze čtyř úzce propojených tematických oblastí, a to *Ochrana a podpora zdraví, Denní režim, Osobní bezpečí* a *Osobní*

⁶ „Proces, při němž si jedinec uvědomí a akceptuje vlastní neheterosexuální preferenci a/nebo genderovou identitu, a poté o ní informuje své okolí.“ (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 4)

bezpečí za mimořádných událostí a v souvislosti s obranou státu. VZB pracuje se znalostmi a dovednostmi získanými v dalších vzdělávacích oblastech, příkladem v oblastech Člověk a jeho svět, Člověk a společnost či Geografie. Ve výuce Výchovy ke zdraví a bezpečí je nutné respektovat individuální potenciál žáka a citlivě s žákem pracovat. Velmi žádoucí je individualizace vzdělávání. (MŠMT, 2025, s. 99-100)

1.3.1 Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví v RVP ZV

Sexuální a reprodukční zdraví je dle Světové zdravotnické organizace definováno jako stav tělesné, emocionální, duševní a sociální pohody ve vztahu k sexualitě, a nikoli pouze absence nemoci, dysfunkce nebo slabosti. (Křepelka, 2019, s. 81) Poskytnutí kvalitní výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví je významný protektivní faktor v životě mladých lidí. (WHO, 2023) Krom výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví jsou užívány i označení *výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*, či jen *sexuální výchova*. (Fait et al., 2011)

V RVP ZV z roku 2025 je charakterizován vzdělávací obor Výchova ke zdraví a bezpečí. Jak už bylo zmíněno, jedním z jeho tematických okruhů je právě ***Ochrana a podpora zdraví – nemoci, úrazy, prevence, sexuální a reprodukční zdraví***. Ten se zaměřuje na zdraví v holistickém pojetí, do kterého bezesporu patří i sexuální a reprodukční zdraví. Žák si má prohloubit znalosti o fungování lidského organismu a dozvědět se o možnostech ochrany před chorobami různého typu, včetně těch pohlavně přenosných. Dále je okruh zaměřen na změny v období dospívání, přičemž se v souladu s vývojovými zvláštnostmi a potřebami žáka otevírá téma partnerských a sexuálních vztahů, genderové identity a respektujícího konsenzuálního sexuálního chování. Zároveň se okruh věnuje i možnému ohrožení sexuálním a domácím násilím či sexuální kriminalitou. RVP ZV také definuje dva s tímto související očekávané výsledky učení pro 9. třídu, a to: „*Zdůvodní význam odpovědného, respektujícího sexuálního a partnerského chování pro zdraví a bezpečí člověka, navrhne a aplikuje postupy ochrany reprodukčního a sexuálního zdraví.*“ a „*Analyzuje a hodnotí tělesné a psychosociální změny v období dospívání a adekvátně na ně reaguje, rozezná nevhodné i nekonsenzuální chování související se sexualitou ve fyzickém i digitálním prostředí.*“ (MŠMT, 2025, s. 99-100)

V porovnání s RVP ZV z roku 2023 jsou v revidovaném RVP ZV pozorovatelné změny, které odráží nové poznatky a vývoj v oblasti sexuality a identity. Příkladem může být to, že starší RVP ZV používá termín „poruchy pohlavní identity“, kdežto v novém RVP ZV se již nevyskytuje. Namísto toho je v něm využíván termín „gender“, a to jak v kontextu genderových rolí, tak genderové identity. Také došlo k vyškrtnutí očekávaného výstupu „*respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví*“. (MŠMT,

2025, s. 99-100; MŠMT, 2023, s. 93) Výstupy takového typu podporují heteronormativní nastavení společnosti.

Je však nutné podotknout, že žáci, kteří jsou předmětem zkoumání této práce, jsou stále vzdělávání podle RVP ZV z roku 2023. To, jaké změny ve výuce nové RVP ZV skutečně přinese, bude pozorovatelné až v dalších letech.

1.3.2 Učitelé výchovy ke zdraví

Kromě formálního kurikula je důležité také kurikulum skryté. To zahrnuje celkové sociální klima školy, tedy i celou síť vztahů ovlivňujících zkušenost žáka se školním vzděláváním. Učitelé mají na utváření klimatu velký podíl, a jejich chování může existenci homofobních či genderových předsudků ve třídě umožňovat, nebo dokonce i podporovat. To zejména v případě, že samotný učitel působí jako zdroj nevhodných poznámek. Na druhou stranu se může proti homofobnímu a transfobnímu chování vymezit a přistupovat k němu jako k netolerovatelnému. (Smetáčková a Braun, 2009)

Témata týkající se sexuality a genderu jsou v naší společnosti stále tabuizována. Jejich výuka je proto pro učitele náročná, jelikož vyžaduje nejen vysokou informovanost, ale i případné překonání studu, který mohou vyučující vůči těmto tématům cítit. Někteří učitelé se tak mohou tématu sexuality vyhýbat, což je ale nežádoucí, protože nedostatek správných informací působí jako rodiště pro homofobní a jiné předsudky. (Smetáčková a Braun, 2009) Ostych však není jedinou překážkou, které musí učitelé výchovy ke zdraví čelit. Ukazuje se totiž, že problematika může být i spolupráce s rodiči, kdy jsou někteří z nich striktně proti tomu, aby bylo jejich dítě ve škole informováno ohledně sexuality. V samotných učitelích to může vyvolávat nejistotu, o čem se žáky mluvit můžou, a co už by je potenciálně mohlo dostat do problémů. Nejen to učiteli komplikuje nalezení vhodné míry otevřenosti. Učitel se pak může zdráhat sdílení svých vlastních postojů či zkušeností. (Vargová, 2015) To vede k upřednostňování témat, při jejichž výuce učitel své postoje nijak sdílet nemusí (např. metody antikoncepce či přenos pohlavních chorob), na úkor témat, která to vyžadují (vztahy, genderové role, atd.). (ČSU, 2020) Avšak výuka přesně těchto opomíjených témat bývá klíčová pro vytvoření respektujícího prostředí pro queer žáky. (Smetáčková a Braun, 2009)

1.3.3 Dostupné materiály pro učitele

Aby škola mohla plnit své poslání, musí se v ní žáci cítit bezpečně. Queer žáci jsou ve své podstatě ohrožená skupina, a úspěšná práce s ní tak vyžaduje vysokou informovanost učitele.

(Smetáčková a Braun, 2009, s. 11-14) V Českém prostředí je v současné době dostupných několik příruček a metodik, které mohou vyučujícím práci s queer žáky ulehčit.

Ministerstvo školství a tělovýchovy vydalo ***Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování (2010)***, jehož osmá příloha se věnuje homofobii. V té je homofobie definována jako typ rizikového chování, uvádí některé protektivní a rizikové faktory, a především předkládá pedagogům doporučený postup při setkání se s queer žákem či případnou homofobií. Také upozorňuje na preventivní programy některých nevládních neziskových organizací, příkladem organizace Člověk v tísni, GaTe a STUD.

Dalším dokumentem, ze kterého bylo čerpáno i ve zmíněné příloze, je příručka ***Homofobie v žákovských kolektivech (2009)*** od Smetáčkové a Brauna. Ta v první části obsahuje informace o tom, jak se homofobie projevuje a jak s ní jako učitel zacházet. V druhé části se nachází didaktická aplikace tématu, která obsahuje i šest konkrétních aktivit sloužících k integraci queer témat do výuky.

Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu (PROUD) vydala dokument ***Duhová příručka pro vyučující (2016)*** od autorek Čechové a Hajdíkové. Její součástí jsou jak konkrétní aktivity a hry použitelné ve výuce, tak úryvky z rozhovorů s queer žáky a studujícími na téma školního klimatu.

Dále lze zmínit web ***ucimolgbt.cz***, který realizuje Koalice za rozmanitost ve školách s podporou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Cílem projektu je poskytnout školám i vyučujícím informace ohledně queer tematiky (včetně metodických listů a návodů, jak postupovat v konkrétních situacích) a uvést téma vztahové, genderové a sexuální rozmanitosti do škol.

Mezi další organizace poskytující informace, a případně i vzdělávací kurzy a semináře pro vyučující, patří například spolek **Transparent**, online poradna **Sbarvouven.cz** či nezisková organizace **Konsent**. Právě její nakladatelství vydalo knihu ***Děti to chtějí (vědět) taky (2022)*** od autorek Křišové a Poláčkové, přibližující témata sexuální výchovy jak vyučujícím, tak i rodičům.

2 VÝZKUMNÁ STUDIE

Ve východiscích bakalářské práce byl poskytnut informační základ k problematice queer žáků ve výuce výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví. Ve výzkumné části práce jsou představeny výzkumné cíle a otázky, vysvětlena metodika zkoumání a popsán výzkumný soubor. Poté jsou zpracovány a vyhodnocovány výsledky kvalitativního výzkumného šetření, v rámci kterého proběhlo pět polostrukturovaných rozhovorů s pěti queer žáky 2. stupně pěti různých základních škol. V diskuzi jsou výsledky výzkumného šetření interpretovány ve srovnání s dosavadními poznatky a jinými studiemi. Také jsou v ní identifikovány limitace studie a navrženy oblasti pro další výzkum.

2.1 Metodologie výzkumného šetření

2.1.1 Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat a zjistit, jaké zkušenosti mají queer žáci 2. stupně ZŠ s výukou výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví. K tomu byly stanoveny tři dílčí cíle a z nich vycházející výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké zkušenosti mají queer žáci 2. stupně ZŠ s výukou výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

Dílčí cíl č. 1: Zjistit, zda se queer žáci cítí v rámci výuky sexuálního a reprodukčního zdraví přijímání a podporování ve sdílení svých zkušeností a názorů.

Specifická výzkumná otázka č. 1: Cítí se queer žáci v rámci výuky sexuálního a reprodukčního zdraví přijímání a podporování ve sdílení svých zkušeností a názorů?

Dílčí cíl č. 2: Identifikovat specifické potřeby queer žáků v kontextu výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví.

Specifická výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou specifické potřeby queer žáků v kontextu výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

Dílčí cíl č. 3: Zjistit, jak queer žáci hodnotí materiály používané ve výuce výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví.

Specifická výzkumná otázka č. 3: Jak hodnotí queer žáci materiály používané ve výuce výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

2.1.2 Metodika zkoumání

Vzhledem k tomu, že cílem práce je prozkoumání a porozumění žité zkušenosti konkrétní skupiny lidí, kvalitativní přístup se proto jevil jako obzvláště vhodný. Zjištění, která kvalitativní výzkum přináší, mohou být přínosná pro tvorbu nových hypotéz či teorií. Poznatky vycházející z kvalitativního výzkumu však není možné zobecňovat na širší populaci. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

Jako metoda sběru dat byl zvolen hloubkový rozhovor polostrukturovaného typu. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi respondentů v jejich přirozené podobě, bez toho, aniž by byli omezováni položkami v dotazníku. Jelikož se jednalo o polostrukturované rozhovory, bylo v jejich průběhu vycházeno z předem připraveného tazatelského schématu. Ačkoliv byly hlavní otázky formulované předem, každý z rozhovorů byl v průběhu individualizován pomocí navazujících a pátracích otázek. (Švaříček a Šed'ová, 2007) Všechny rozhovory proběhly formou videohovorů přes platformu Google Meet. K této formě hovoru bylo přistoupeno zejména z důvodu velkých dojezdových vzdáleností. Každý z rozhovorů trval přibližně 30 minut, přičemž se jedná o doporučenou délku rozhovoru s žáky na základní škole. (Lankshear a Knobel, 2004) O několik dní později proběhly kratší návazné rozhovory, při kterých byla některá témata znovu otevřena za účelem ujasnění si získaných informací, a jejich případného doplnění.

Z rozhovorů byl pořizován zvukový záznam, který byl kompletně přepsán pomocí AI nástroje Transkriptor. Jednotlivé přepisy byly analyzovány technikou otevřeného kódování, kdy byl text rozložen na jednotky, přičemž každé jednotce byl přidělen kód. Kódy jsou v tomto případě slova vystihující jev či téma, které daná jednotka reprezentuje. (Švaříček a Šed'ová, 2007) Kódy byly poté seskupovány do tematických kategorií Učitelé, Spolužáci, Relevance výuky a Vliv na identitu. Tyto kategorie jsou analyzovány v další kapitole této práce, přičemž jejich analýza byla významným nástrojem k následnému vyhodnocení výzkumných otázek.

Celý výzkum byl realizován v souladu s etickými zásadami kvalitativního výzkumu. Konkrétně se jedná o principy důvěrnosti, informovaného souhlasu a předání zprávy respondentům. Princip důvěrnosti byl naplněn tím, že respondenti nejsou v práci vedeni pod jejich pravými jmény, nýbrž pod pseudonymy. Z informací uvedených v práci není možné je nijak identifikovat a s jejich daty bylo nakládáno tak, aby nedošlo k ohrožení jejich soukromí. Od každého z respondentů byl získán informovaný souhlas, a to verbální formou zaznamenanou na diktafon. Před udělením souhlasu byly respondentům poskytnuty informace o účelu výzkumu, jeho trvání a způsobu nakládání s jejich daty. Princip předání zprávy

respondentů bude dodržen zveřejněním práce v systému Thesis, čímž bude zpřístupněna nejenom respondentům, ale i všem ostatním zájemcům. Vystává zde však otázka, zdali budou respondenti schopni výsledkům výzkumného šetření dobře porozumět, jelikož jsou sepsány pro ně netypickým jazykem. (Švaříček a Šed'ová, 2007) Z tohoto důvodu byla účastníkům nabídnuta možnost dalšího setkání za účelem případného objasnění výzkumné zprávy.

2.1.3 Popis výzkumného souboru

Respondenti byli do výzkumného souboru přijímáni v závislosti na tom, zda splňovali tři kritéria. Muselo se jednat o žáky 2. stupně základních škol, kteří se identifikují jako queer, či používají jiné označení, které by mohlo být pojmem queer zastřešeno. Také musel být na základní škole, kterou navštěvovali, vyučován předmět výchova ke zdraví. Aby byly získané informace co nejpestřejší, bylo žádoucí, aby každý z respondentů navštěvoval jinou základní školu. Toho bylo úspěšně docíleno. Respondenti pro výzkum byli získáváni vícero způsoby. Jeden z respondentů byl autorce práce doporučen skrze osobní známost, dva se k účasti ve výzkumu přihlásili v reakci na příspěvek umístěný na sociální síti Instagram. Zbývající dva respondenti byli získáni metodou sněhové koule (Miovský, 2006), kdy na ně odkázala jedna z předešlých respondentek.

Co se genderových a sexuálních identit týče, podařilo se sestavit soubor velmi rozmanitý. Jako komplikované se však ukázalo zajištění věkové rozmanitosti, kdy všichni zájemci o účast ve výzkumu byli starší žáci 2. stupně základních škol. Lze si to vysvětlit ať už větším komfortem otevřeně mluvit o vlastní identitě, či větší ochotou věnovat svůj čas účasti ve výzkumu.

V následující tabulce je uveden přehled respondentů a základní informace o každém z nich.

RESPONDENT	VĚK (LET)	TŘÍDA	GENDER	SEXUÁLNÍ IDENTITA
Maxim (R1)	16	9.	cis muž	gay
Karolína (R2)	15	9.	cis žena	lesba
Barbora (R3)	16	9.	cis žena	asexuální aromantička
Artur (R4)	15	8.	trans muž	heterosexuál
Tereza (R5)	15	8.	cis žena	bisexuálka

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru.

2.2 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole jsou analyzovány čtyři úzce provázané kategorie vytvořené na základě procesu otevřeného kódování transkripce rozhovorů. Konkrétně se jedná o kategorie Učitelé, Spolužáci, Relevance výuky a Vliv na identitu. V závěru kapitoly jsou vyhodnoceny dílčí výzkumné otázky.

2.2.1 Učitelé

Jak bylo zmíněno ve východiscích práce, výuka výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví skýtá pro učitele mnohá úskalí. Když se k této již tak komplikované realitě přidá fakt, že mají ve třídě queer žáka, může to být pro učitele další znejišťující faktor. Takovou nejistotu své paní učitelky popisuje i Tereza:

„Měli jsme psát o tom, jak si představujeme náš život za dvacet let. Tak jsem napsala, že snad budu mít už muže nebo ženu, protože to ještě nevím s kým budu, chápeš. Ona si mě pak zavolala a ptala se tak různě, jestli to naši ví a tak, a byla mega hodná, ale asi si jakoby myslela, že se asi chci ukončit nebo něco. Jsem to tam prostě napsala, protože se za to nestydím, abych lhala do slohovky.“

Výpovědi respondentů ukázaly, že někteří queer žáci hledají ve svých učitelích oporu v nepříznivých situacích, například když se setkávají s nepřijetím v rodině či mezi spolužáky. Někteří respondenti, jako právě Tereza, však už jen nechtějí svou identitu skrývat a chtějí o ní mluvit otevřeně. Není snadné určit, s jakým záměrem svou queer identitu dává žák najevo, a proto mohou někteří učitelé k takovému žákovi přistupovat s přílišnou ostražitostí, aby něco nezanedbali. Respondenti však tento jev přijímali s pokorou. Za pozitivní úkazy v přístupu učitelů považovali zájem a snahu žáka vyslechnout, což v nich vyvolávaly pocity přijetí. Oficiálně vyoutovaní vůči svému vyučujícímu výchovy ke zdraví byli dva respondenti, Artur a Tereza. Coming out učitelů může mít různé podoby, pro Terezu měl formu již zmíněné slohové práce. Artur, který začal ve čtrnácti letech procházet tranzicí, se své učitelce výchovy ke zdraví (která byla zároveň jeho třídní učitelkou) svěřil především z praktických důvodů:

„Hrozně dlouho jsem to nechtěl řešit, pak jsem se odvážil třídní napsat email, no a ona to řekla pak ostatním, aby mi říkali správným jménem a tak. [...] Bylo to nakonec lepší, než jsem čekal, nikdo neměl řeči nebo že by řekli, že to dělat nebudou.“

Avšak i ti z respondentů, kteří se pro coming out učitelů výchovy ke zdraví nerozhodli, cítili, že učitelé o jejich queer identitě mají tušení. Respondentka Barbora toto tušení odůvodňovala prostým pocitem, že je na ní queer identita zjevně viditelná, ale Maxim a

Karolína tak usuzovali, protože k nim učitelé dle jejich názoru přistupovali jinak než k ostatním spolužákům. Tento rozdíl v přístupu posuzovali ve vztahu ke konkrétním situacím. Jednu z nich popisuje Karolína následovně:

„Když se vysloví LGBT, tak se celá třída podívá na mě, což je důvod, proč se cítím trochu divně. Protože už se jednou stala situace, když jsme probírali LGBT a učitelka se mě prostě začala ptát na manželství nebo tak, a všichni se na mě dívali, a říkali prostě různé věci, že „asi těžko“ a takovýchle věci.“

Ačkoliv učitel může mít pocit, že žáků dává prostor ve třídě vyjádřit svůj názor, pro Karolínu jejím nedobrovolným vyvoláním vznikla nepříjemná situace, kdy cítila, že před spolužáky musí obhajovat svůj nárok na rovná práva. Oproti tomu Barbora a Maxim uvedli, že si podobné situace, při kterých mohou prezentovat své názory, užívají a nemají problém se o svá práva zasadit. Téměř všichni respondenti (kromě Maxima) soudili, že učitelé jsou za jejich aktivitu při výuce queer témat rádi. Arturova paní učitelka jej dokonce k aktivitě v oblasti transgenderu (např. k tvorbě prezentací na toto téma či ke sdílení své trans zkušenosti se spolužáky) vybízí. Artur uvádí, že ačkoliv má ke své učitelce velmi pozitivní vztah, občas má pocit, že je staven do role edukátora, a to je mu ne vždy příjemné. Zároveň však cítí odpovědnost své spolužáky o dané problematice vzdělávat a zlepšit tím tak situaci jak pro sebe, tak pro ostatní trans lidi. Z tohoto důvodu lze za klíčové považovat navýšení informovanosti učitelů o queer tématech. Žádný z respondentů však neuvedl, že by na něj jeho učitel působil v této oblasti tak dobře informovaný, že by nepotřeboval žádné další vzdělávání. Zájem a otevřenost vůči queer tématice u svých učitelů však respondenti vnímali. Jediným z respondentů, který měl se svým učitelem výchovy ke zdraví vyloženě negativní zkušenost, byl Maxim. Jeho učitel se proti němu v minulosti nezdráhal použít homofobní jazyk, a to ani v průběhu vyučovací hodiny:

„Stalo se mi, že my máme ve třídě jednoho borce, no a učitel se ho na něco ptal a on řekl něco úplně mimo. Tak jsem se tomu zasmál, protože to bylo úplně debilní. No a ten učitel mi řekl, že já se nemám co smát, že vypadám jak bukvice.“

Takto explicitní homofobní projevy mohou silně narušit pocit bezpečí nejen žáka, proti kterému byly mířené, ale i ostatních žáků bez ohledu na jejich identitu. Jako výrazný protektivní faktor zde zapracovala sebejistá povaha respondenta, kdy ačkoliv zpětně reflektoval, že v hodině rušil, byl zároveň schopný určit, že reakce učitele rozhodně nebyla na místě. Bylo

zjevné, že incident u Maxima vedl ke ztrátě respektu pro daného učitele. To ilustruje, jak důležitý je respektující přístup učitele pro tvorbu příjemného třídního prostředí.

2.2.2 Spolužáci

Chování spolužáků ke každému z respondentů se lišilo, ale i přesto všech pět respondentů uvedlo, že očekávali, že přístup spolužáků k nim nebo jiným queer osobám bude horší, než jaký ve výsledku skutečně byl. To lze vysvětlit právě zvýšenou tendencí očekávat odmítnutí kvůli své queer identitě napříč respondenty.

Všichni respondenti popsali, že se setkávají s negativními poznámkami ohledně jejich identity pramenícími od jejich spolužáků či ostatních žáků z jiných ročníků. Maxim uvedl, že na něj homofobní urážky pokřikují i žáci z páté třídy, tedy žáci mnohem mladší než je on sám. Jako nejpřívětivější svou situaci ve třídě vyličil Artur, který se s narážkami setkává velmi ojediněle. Přičítá to tomu, že ačkoliv je trans, je zároveň heterosexuální, vypadá dostatečně maskulinně a většinu času jednoduše zapadne mezi ostatní spolužáky. Avšak i on popisuje, že ačkoliv se spolužáky vychází dobře, neřekl by, že je jeho identita plně respektována:

„I kluci jsou se mnou úplně v pohodě, říkají, že já jsem jakože normální, né jak ty ostatní transky, co si myslíš, že je padesát pohlaví. Že já to nikomu necpu... Já jsem sice rád, že mě berou a vycházíme spolu, ale vlastně je to pořád transfobní stejně. Že kdybych přišel a měl namalovaný nehty, tak budu pitomá transka pro ně.“

Artur vyjádřil, že má pocit, že si queer lidé musí respekt svých spolužáků vůči jejich identitě zasloužit pod různými podmínkami, a tím pádem ho mohou kdykoliv ztratit, pokud se přestanou dané podmínky naplňovat. Toto podmiňované přijetí je nástrojem k zajištění konformity, jejíž naplňování však v jedinci může vyvolávat vnitřní konflikt. (Sumerau, 2020)

V některých případech nejednají spolužáci queer žáků nenávistně, ale spíše netaktně. Karolína popisuje situaci z výuky, kdy měli žáci ve dvojicích diskutovat, jaké kvality považují za důležité při výběru partnera. Její spolužačka chtěla situace, kdy byla ve dvojici s Karolínou, využít k ukojení své zvědavosti:

„Ptala se mě až na nevhodný otázky bych řekla, jestli to prostě není jako divný holka s holkou, že nechápe, jak to funguje... no, bylo to dost nepříjemný.“

Ačkoliv nelze s jistotou určit, je pravděpodobné, že Karolínina spolužačka nejednala se špatnými úmysly. Queer žák však nemá mít povinnost své spolužáky vzdělávat, a už vůbec ne o tak citlivých záležitostech. Této konkrétní pro Karolínu nepříjemné situaci by se dalo předejít,

pokud by žákům dané třídy byly v rámci výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví představeny různé podoby sexu, nejenom ta penilně-vaginální, jak tomu dle respondentů často bývá.

Napříč všemi respondenty byla očividná míra vymezení se vůči svým mužským cisheterosexuálním spolužákům. Respondenti uváděli, že nesouzní s typicky homofobními či misogynními názory těchto spolužáků, či jim vadí, jak se chovají ve výuce (např. jsou dle respondentů přehnaně sebevědomí, hlasití, arogantní). Je zde tedy pozorovatelný fenomén toxické maskulinity⁷, vůči jehož projevům byli respondenti citliví, avšak učitelé problematické chování dle respondentů většinu času přehlíželi.

2.2.3 Relevance výuky

Z rozhovorů vyplynulo, že hlavními z témat výuky sexuálně reprodukčního zdraví jsou antikoncepční metody a ochrana před pohlavně přenosnými nemocemi. Respondenti obě tato témata považovali za velmi důležitá a shodovali se, že by o nich měl být vzdělán každý člověk. Artur a Karolína však vyučované informace o chráněném sexu považovali za nedostatečné. Konkrétně kritizovali, že jako jediná forma ochrany jim byl představen mužský kondom, což ale není relevantní forma ochrany pro sex mezi lidmi, kteří penis nemají. Informovanost jejich vyučujících v této oblasti se ukázala jako nedostatečná, protože následné dotazy respondentů nebyly schopné zodpovědět. Ostatní respondenti však předané informace hodnotili jako dostatečné, Barbora dokonce jako příliš obsáhlé.

Jako opomíjené téma, které však respondenti považovali za velmi potřebné, se ukázalo téma respektujících a zdravých vztahů. Slovy respondentky Karolíny:

„A taky bych chtěla, aby se mluvilo o různých typech vztahů, nejenom heterosexuálních, protože to je taky prostě součástí reality. A taky aby se řešil souhlas a komunikace ve vztazích a jak se chránit nejen fyzicky, ale i psychicky, aby byly vztahy opravdu zdravé.“

Podobná přání se vyskytla v rozhovorech se všemi pěti žáky. Mladí lidé, bez ohledu na jejich identitu, mohou mít problém se ve složité problematice vztahů zorientovat. Tereza uvedla, že žádný pár, který by dle jejího názoru dobře fungoval, ani nezná. Tento nedostatek pozitivních vzorů může negativně postihovat všechny mladé lidi bez ohledu na jejich identitu. Situace queer mládeže je specifická v tom, že často ve svém okolí nemají žádný queer pár, ani

⁷ forma maskulinity vyznačující se rigidním postojem vůči genderovým rolím, mužskou agresí, nadřazeností, homofobními, misogynními a dalšími nenávisnými projevy (Parent et al., 2018)

dobře, ani špatně fungující. To může být až nebezpečné pro queer člověka, který zrovna navazuje svůj první vztah, jak popisuje Maxim:

„Jak jsem byl s tím ex, tak on se ke mně choval jak kretén. Já to nepoznal, že je to blbě, ale kdyby se takhle borec choval k nějaký holce, tak bych jí řekl: „run girl“, no ale takhle mi to nedošlo, protože já bych se jako mohl bránit. Zpětně mi to dochází, že to nebylo oukej.“

Maxim popsál, že ačkoliv v heterosexuálním vztahu, kde je muž typicky fyzicky silnější než žena, by situaci vyhodnotil jako rizikovou, ve vztahu dvou mužů to pro něj nebylo tak jednoduché. Právě proto je nutné ve výuce o vztazích mluvit nejen v heteronormativních kontextech.

Respondenti nevnímali školu za svůj primární zdroj informací o queer tématech a dokonce ani neočekávali, že by tuto funkci mohla zastávat. Informace, rady i podporu hledali především u dalších queer lidí, a to jak ve svém okolí, tak na internetu. Způsob užívání internetu v tomto kontextu se napříč respondenty lišil. Například Barbora uvedla, že jej používá především k seznámení se s ostatními queer lidmi, Tereza jej používala pro vlastní rešerši.

2.2.4 Vliv na identitu

Z rozhovorů vyplývá, že na respondenty působí mnohé distální stresory, které mají vliv na jejich sebepojetí či identitu. Ačkoliv samotnou existenci těchto stresorů nelze výchovou k sexuálně reprodukčnímu zdraví nijak ovlivnit, její výuka má potenciál snížit jejich dopad na samotné queer žáky.

Ačkoliv respondenti vesměs tvrdili, že je negativní narážky a incidenty ve školním prostředí příliš neovlivňují, popisovali pocity smutku či vzteku v reakci na ně. Maxim uvedl, že tyto občasné pocity nemá kde ventilovat, protože nechce působit jako „*ukňouraná buzna*“. Snaha potlačit negativní pocity a působit vyrovnaně navzdory nevyhovujícímu prostředí však může vést ke zvýšenému riziku rozvoje duševních i tělesných onemocnění a sníženému well-beingu. (Patel a Patel, 2019)

Všichni respondenti uvedli, že vnímají tlak uzpůsobit projevy své queer identity tak, aby byli přijímáni v rámci svého třídního prostředí. Tento jev byl přítomný i u těch respondentů, kteří se v rámci třídy svou queer identitou netají. Například Tereza popisovala, že před svými kamarádkami, které o její identitě ví, nemluví o dívkách, které se jí líbí, a to i přesto, že její kamarádky před ní o chlapcích mluví běžně. Důvodem je, že má strach, že by následkem toho bylo jejím kamarádkám kolem ní nepříjemně. Obdobné pocity popisovala i Karolína. Lze je

označit za projevy internalizované homofobie, vzniklé mimo jiné na stereotypu, že queer ženy jsou predátoři lačnicí po všech ženách, a na jejich zobrazování tímto způsobem v médiích. (Murray, 2013) Respondenti si nebyli vědomi, že by se ve výuce výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví setkali se snahou učitele podobné stereotypy vyvracet, či s nimi pracovat.

Diskomfort mluvit o své identitě a věcech s ní spojených vytváří mezi queer žáky a jejich cisheterosexuálními přáteli jistou bariéru. Barbora, Karolína a Artur popisovali, že jim jejich přátelství nepřipadají opravdu autentická, což u nich někdy vyvolává pocity osamocení. Jak popisuje Karolína:

„Jako teď jim všechno sice můžu říct, ale ony by to stejně moc nepochopily a ve výsledku bych se cítila ještě hůř, že mě nikdo nechápe. Nevím, prostě si to musím všechno vyřešit v sobě sama. Píšu si deník, ale někdy to nestačí.“

Touha po skutečném pochopení byla napříč respondenty hlavním důvodem, proč toužili navázat přátelství s dalšími queer lidmi. Barbora, Maxim i Artur popisovali, že se v rámci své třídy či školy přátelí s dalšími queer žáky, zbylí dva respondenti si queer kamarády přáli. Se svými queer kamarády se respondenti cítili více komfortně než s cisheterosexuálními kamarády, popisovali vyšší míru otevřenosti a naladění se jeden na druhého. Za svá queer přátelství byli vděční a byli toho názoru, že jim přítomnost ostatních queer lidí pomohla vytvořit si pozitivní vztah k jejich vlastní identitě. Barbora popisuje interakce v průběhu vyučovacích hodin:

„S tou lesbian kamarádkou, když někdo řekne něco homofobního nebo proti ženám třeba, tak se na sebe podíváme, jakože „tak tomu je hodně“ a ve výsledku už se tím bavíme, jak jsou ty lidi mimo. Nebo třeba i učitelka, když je občas kontroverzní. [...] Jak se tomu smějeme, neberu si to pak osobně.“

Citát ilustruje, jak v některých případech může přítomnost dalšího queer žáka působit jako kompenzační mechanismus⁸. Queer žák má tak s kým bezpečně sdílet svou perspektivu a být v ní afirmován.

⁸ činnosti pomáhající člověku zvládat stresující situace (Algorani a Gupta, 2023)

2.2.5 Vyhodnocení výzkumných otázek

SVO1: Cítí se queer žáci v rámci výuky sexuálního a reprodukčního zdraví přijímání a podporování ve sdílení svých zkušeností a názorů?

Ze získaných dat lze usoudit, že to, zdali se queer žáci cítí v rámci výuky sexuálně reprodukčního zdraví přijímání a podporování ve sdílení svých zkušeností a názorů je ovlivněno především přístupem učitele a spolužáků k nim samotným. Ve většině případů se respondenti setkali s pochopením ze strany učitelů a cítili zájem učitele se o jejich situaci a perspektivě dozvědět více. Ačkoliv učitelé působili v queer oblasti nepříliš informovaně a následkem toho nejistě, queer žáci dokázali jistá zaklopýtnutí (například neznalost korektního jazyka) přejít, aniž by byl negativně ovlivněn jejich vztah k učiteli či jejich well-being v rámci výuky. Jen jeden z respondentů označil svého učitele za homofobního, a to v závislosti na předešlé homofobní výroky, které tento učitel v minulosti vyřknul. Ačkoliv tento respondent popsal společenské klima své třídy jako nepřátelské, uvedl, že je v rámci výuky výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví velmi aktivní, i když se necítí podporován ani ze strany učitele, ani spolužáků. Pocit podpory či přijetí ze strany spolužáků se napříč výpověďmi respondentů projevil jako velmi ojedinělý. Časté byly naopak narážky či posměšky mířené vůči queer žákům. Jelikož se žádný z respondentů necítil v rámci kolektivu plně přijímán a podporován, bylo rozhodnutí, jestli bude ve výuce sdílet svou perspektivu, silně ovlivněno povahou respondenta a jeho dalšími motivacemi. Mezi ty patřila snaha o osvětu, pocit povinnosti vůči ostatním queer lidem či touha ohradit se vůči svým spolužákům.

SVO2: Jaké jsou specifické potřeby queer žáků v kontextu výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

Výsledky výzkumu ukazují, že potřeby queer žáků v oblasti výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví se značně liší od jejího stále běžného pojetí, které bývá zaměřeno především na biologické aspekty reprodukce a prevenci pohlavně přenosných infekcí. Z rozhovorů vyplynulo, že jako zásadní vnímají queer žáci téma partnerských a mezilidských vztahů. Respondenti uváděli, že ve výuce postrádají informace o vytváření a udržování zdravých vztahů, řešení konfliktů, respektujícím sexu a specifikách queer identity ve vztazích. Ukázalo se také, že queer žáci mají potřebu slyšet o příbězích, které reflektují jejich zkušenosti a realitu. Jako ideální přístup se respondentům jevila přirozená a především konzistentní integrace queer tematiky do výuky tak, aby obsah výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví reflektoval rozmanitost současného světa. Někteří z respondentů též byli přesvědčeni, že

zvýšená informovanost ohledně queer témat by vedla k poklesu homofobního chování u jejich cisheterosexuálních spolužáků.

SVO3: Jak hodnotí queer žáci materiály používané ve výuce výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že queer žáci hodnotí materiály používané ve výuce výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví převážně neutrálně. Respondenti uvedli, že výukové materiály nejsou otevřeně homofobní či diskriminační, nicméně zároveň nijak nereflktují existenci queer identit a vztahů. Obsahově se zaměřují spíše na čistá fakta než na postoje či hodnoty, z čehož lze vytušit pravděpodobný nedostatek výchovně vzdělávacích cílů afektivního typu ve výuce. Avšak právě přítomnost tohoto typu cílů je významným aspektem charakterizujícím kvalitu vyučovacího procesu. (Skalková, 2007) Jeden z respondentů měl negativní postoj k výukovým prezentacím vytvořeným jeho spolužáky, kdy žákovské prezentace tvořily velkou část výuky výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví, avšak jejich obsah nebyl učitelem předem kontrolován. Někteří žáci tak do prezentací vkládali zavádějící či zastaralé informace, které potom byly prezentovány celé třídě.

HVO: Jaké zkušenosti mají queer žáci 2. stupňů ZŠ s výukou výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku byla postupně rozkrývána interpretací jednotlivých kategorií a zodpovězením specifických výzkumných otázek. Celkově lze říci, že queer žáci vnímají výuku sexuálního a reprodukčního zdraví jako tematicky omezenou a cítí, že jejich potřeby nejsou systematicky zohledňovány. Jejich vnímaná zkušenost s výukou je proto často zásadně ovlivněna jak přístupem jednotlivých učitelů, tak celkovým sociálním klimatem ve třídě, které však nebývá ideální.

2.3 Diskuze

Bakalářská práce se zabývala zkušenostmi queer žáků s výukou výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví, přičemž hlavním cílem práce bylo právě zjistit a popsat, jaké jejich zkušenosti jsou. K tomu byly stanoveny tři vedlejší cíle.

Prvním z nich bylo **zjistit, zda se queer žáci cítí v rámci výuky sexuálního a reprodukčního zdraví přijímání a podporování ve sdílení svých zkušeností a názorů.** Zjištění, že míra podpory a přijetí queer žáků ve výuce sexuálního a reprodukčního zdraví závisí především na přístupu učitele a spolužáků, koresponduje s řadou zahraničních studií.

V národním průzkumu sociálního klimatu v USA došlo ke zjištění, že pozitivní sociální klima má u queer žáků zásadní vliv na školní angažovanost. (Kosciw et al., 2020) Z výpovědí respondentů bylo zjištěno, že i nepříliš informovaný, avšak stále respektující přístup pedagoga může být queer žáky vnímán velmi pozitivně, pokud je doprovázen otevřeností a zájmem. Na význam aktivního, byť nedokonalého, postoje učitelů vůči queer žákům upozorňují i autorky DePalma a Atkinson (2009). Ty zdůrazňují potřebu přesunout se od tolerance queer žáků k jejich aktivní podpoře. Z výzkumu dále vyplynulo, že podpora ze strany spolužáků respondentů se objevovala velmi ojediněle a queer žáci bývají častým terčem posměšků. To potvrzuje i český výzkum homofobie a transfobie na školách z roku 2016, který uvádí, že se s negativními poznámkami vůči jejich identitě setkává až 90 % mladých queer lidí. (PROUD, 2016). Zajímavé bylo zjištění, že respondenti byli ochotní sdílet své názory a zkušenosti i přesto, že jejich prostředí vůči tomu nebylo plně podporující, pokud usoudili, že by to bylo ku prospěchu queer lidí obecně. Hagai et al. (2020) uvádí, že právě pocit sounáležitosti je u mladých queer osob velmi markantním důvodem k aktivnímu prosazování LGBT+ práv.

Druhým cílem bylo **identifikovat specifické potřeby queer žáků v kontextu výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví**. Ukázalo se, že queer žáci vnímají potřebu dozvědět se více o emocionální, sociální a duševní stránce sexuálního a reprodukčního zdraví. Ke stejnému zjištění došli také Hobaica et al. (2023). To, že výuka sexuálně reprodukčního zdraví bývá omezena pouze na témata, jako jsou chráněný sex či antikoncepční metody, je problém popisovaný jak v českém, tak zahraničním prostředí. Zároveň se nejedná o problém, který by zasahoval jen queer žáky, protože jak ukazuje například výzkum České středoškolské unie (2020), absenci témat jako jsou například konsent, sexuální orientace či genderové role negativně vnímají mnozí žáci bez ohledu na identitu. Domněnku respondentů, že zvýšená informovanost o queer tématech by u jejich spolužáků mohla vést ke snížení míry homofobie potvrzuje Aker et al. (2024). Jejich výzkumu se účastnilo přes tři sta studentů, kteří již po projití vzdělávacím seminářem v oblasti LGBT+ problematiky prokazovali menší míru homofobních postojů a chování.

Třetím cíl zněl **zjistit, jak queer žáci hodnotí materiály používané ve výuce výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví**. Respondenti popsali, že vnímání výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví především skrze problematiku biologické reprodukce a záležitostmi s ní úzce souvisejícími, nepovažují za vyhovující. Ačkoliv materiály vzdělávající o těchto tématech působí i na samotné žáky neutrálně a nezpochybnitelně, jejich samotnou existenci je posilován koncept heteronormativity, jelikož reprodukce implikuje heterosexuálnost.

(Reiss, 2015) Přítomnost heteronormativity ve výukových materiálech je realitou napříč celým spektrem vyučovacích předmětů, jak dokládají například Ruiz-Cecilia et al. (2021) svou analýzou učebnic anglického jazyka. Jako další problematický aspekt výuky se ukázala nedostatečná kontrola žákovských prezentací. Jak upozorňuje Allen (2008), participace žáků na tvorbě výukových materiálů může být přínosná pouze tehdy, je-li na ní dohlíženo učitelem, který zajistí kvalitu a faktickou správnost předávaných informací.

Limitací této výzkumné studie je fakt, že její respondenti představují skupinu queer žáků, kdy se každý z nich vyznačuje jistým komfortem vůči své identitě a schopností o ní mluvit i v citlivých kontextech, jak si to účast ve výzkumu žádala. Dá se očekávat, že tyto skutečnosti ovlivňují celkové prožívání queer žáků ve výuce. To, jak jiná by byla perspektiva těch queer žáků, kteří mají ke své identitě negativní postoj, lze těžko odhadnout. Town et al. (2024) na základě svého výzkumu se třemi tisíci queer adolescenty objevili, že respondenti, u kterých byla zjištěna zvýšená míra otevřenosti ohledně jejich queer identity, měli zároveň zvýšenou schopnost seberegulace. Následkem toho byly dopady menšinového stresu na ně menší než u respondentů se sníženou mírou otevřenosti. Kosciw et al. (2015) objevili pozitivní korelaci mezi mírou otevřenosti, resiliencí a zvýšeným sebevědomím. Zároveň však u jedinců s vyšší mírou otevřenosti zjistili větší pravděpodobnost toho, že se stanou oběťmi diskriminace.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo popsat a zjistit, jaké jsou zkušenosti queer žáků 2. stupně základních škol s výchovou k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví. Je tvořena východisky práce a kvalitativní výzkumnou studií. Hlavního cíle bylo postupně dosahováno analýzou hloubkových rozhovorů s pěti queer žáky navštěvujícími 2. stupeň základních škol. V návaznosti na ně byly vytvořeny a vyhodnoceny čtyři kategorie tematicky vycházející z obsahu rozhovorů. Také byly zodpovězeny tři specifické výzkumné otázky.

Práce předkládá vhled do osobního prožívání adolescentních queer osob, což je něčím v českém prostředí velmi nezvyklým. Může přiblížit zkušenosti a názory těchto osob jak odborné tak širší veřejnosti. Problematika výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví je pro mnohé stále ještě ošemetné téma a přístup k němu se stále vyvíjí. Existence této práce a prací podobných může vést k tomu, aby se vyvíjel směrem vhodným nejen pro většinové žáky, ale i pro ty menšinové. Práce může také sloužit jako jeden z podkladů pro tvorbu nových inkluzivnějších metodik či výukových materiálů pro výchovu k sexuálně reprodukčnímu zdraví, jelikož práce prokázala jejich zjevný nedostatek. Zároveň jasně vyvstala potřeba rozšířit výukový obsah o komplexnější pohled na problematiku mezilidských vztahů, zejména vztahů partnerských.

Pro další výzkum se nabízí provedení kvantitativního výzkumu na téma zkoumané v této práci, přičemž poznatky v ní získané mohou sloužit pro formulaci hypotéz. Zajímavými tématy by též mohla být problematika homofobie ve školních kolektivech zkoumaná kvalitativní metodou se samotnými homofobními žáky či výzkum týkající se toxické maskulinity ve školních kolektivech (ať už kvalitativního či kvantitativního charakteru).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ABBASI, Kamila. *Chirurgický zákrok včetně sterilizace jako podmínka úřední změny pohlaví neobstál před Ústavním soudem.* 2024. Online. Dostupné z: <https://www.usoud.cz/aktualne/chirurgicky-zakrok-vcetne-sterilizace-jako-podminka-uredni-zmeny-pohlavi-neobstal-pred-ustavnim-soudem> [citováno 28.2.2025]

AKER, Servet; MIDIK, Özlem a BÖKE, Ömer (2024). *The Effect of Education on Homophobia and Attitudes Toward Gay Men and Lesbian Women among Medical Faculty Students: A Turkish Sample.* Teach Learn Med. 2024 Jun-Jul;36(3):358-368. doi: 10.1080/10401334.2023.2215751

ALGORANI, Emad a GUPTA, Vikas (2023). *Coping Mechanisms.* In: StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. PMID: 32644457

ALLEN, Louisa (2008). *'They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway': Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content.* Sexualities. 11:5. s. 573-594. doi: 10.1177/1363460708089425

BARKER, Meg-John a SCHEELE, Jules (2016). *Queer: A Graphic History.* London: Icon Books Ltd. ISBN 9781785780721

BIRKETT, Michelle; RUSSELL, Stephen; CORLISS, Heather (2014). *Sexual-orientation disparities in school: the mediational role of indicators of victimization in achievement and truancy because of feeling unsafe.* In: Am J Public Health. DOI: 10.2105/AJPH.2013.301785

BUTLER, Judith (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex".* New York: Routledge. ISBN 0-415-90366-1

BUTLER, Judith (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* 2nd Edition. New York: Routledge. ISBN 0-203-90275-0

CONN, Bridgid Mariko; CHEN, Diane; OLSON-KENNEDY, Johanna; CHAN, Yee-Ming; EHRENSAFT, Diane et al. (2023). *High Internalized Transphobia and Low Gender Identity Pride Are Associated With Depression Symptoms Among Transgender and Gender-Diverse Youth.* Journal of Adolescent Health. 2023 Jun;72(6), s.877-884. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2023.02.036

ČECHOVÁ, Helena a HAJDÍKOVÁ, Lada (2016). *Duhová příručka pro vyučující. Jak přispívat k bezpečnému a zdravému klimatu v prostředí školy na příkladu prevence homofobní šikany.* Praha: PROUD. ISBN 978-80-88175-02-5

ČESKÁ STŘEDOŠKOLSKÁ UNIE (2020). *Zpráva z průzkumu - sexuální výchova na středních školách.* Online. Dostupné z: <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf> [citováno 2.3.2025]

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2021). *Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách.* Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-59-5

DEPALMA, Renée; ATKINSON, Elizabeth (2009). *"No Outsiders": Moving Beyond a Discourse of Tolerance to Challenge Heteronormativity in Primary Schools.* British Educational Research Journal 35, no. 6 (2009). s. 837–855. Online. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/40375617>. [citováno 14.4.2025]

DOLLAR, Cindy Brooks. *Does the use of binary indicators reify difference and inequality?* Women's Studies International Forum. Volume 61, 2017. DOI: /10.1016/j.wsif.2016.12.005.

ELMER, Eddy; VAN TILBURG, Theo; FOKKEMA, Tineke (2022). *Minority Stress and Loneliness in a Global Sample of Sexual Minority Adults: The Roles of Social Anxiety, Social Inhibition, and Community Involvement*. Arch Sex Behavior 51, 2269–2298. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02132-3>

FAIT, Tomáš; ŠULOVÁ, Lenka; WEISS, Petr (2011). *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-238-4

FERBEŽAR, Nika; KOPINIČ, Alja; GAVRILOSKI TRETJAK, Marko (2024). *Elements of Minority Stress and Resilience in LGBTQ+ Students' Experience of Education*. Journal of Homosexuality, 72(3), 520–543. <https://doi.org/10.1080/00918369.2024.232647>

FORTE (2019). *The health and the situation of young LGBTQ people in Sweden. What do we know and where is more research needed?*. Stockholm: Swedish Research Council for Health, Working Life and Welfare. ISBN 978-91-88561-23-7

FROST, David a MEYER, Ilan. *Minority stress theory: Application, critique, and continued relevance*. Current Opinion in Psychology. 2023. June. Vol. 51. DOI: 10.1016/j.copsy.2023.101579

GUY-EVANS, Olivia. *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. 2024. Online. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/383500583_Bronfenbrenner's_Ecological_Systems_Theory [citováno 19.2.2025]

HAGAI, Ella; ANNECHINO Rachele; YOUNG Nicholas a ANTIN, Tamar. (2020). *Intersecting Sexual Identities, Oppressions, and Social Justice Work: Comparing LGBTQ Baby Boomers to Millennials Who Came of Age After the 1980s AIDS Epidemic*. J Soc Issues. 2020 Dec;76(4):971-992. doi: 10.1111/josi.12405

HOBACA, Steven; SZKODY, Erica; SOTOMAYOR, Ian; LIAO, Jessica a SCHLEIDER, Jessica. (2023). *Sexual Health Education Experiences and Recommendations from the Perspective of LGBTQ+ Youth*. doi: 10.31234/osf.io/nfm6j.

HORÁKOVÁ, Adéla; PAVLICA, Karel; PELECHOVÁ, Tereza; PITOŇÁK, Michal; PROCHÁZKA, Jiří et al. (2020). *Duhové rodiny v systému náhradní rodinné péče: Příručka pro pracovníky*pracovnice v oblasti sociálně-právní ochrany dětí*. Praha: Prague Pride. ISBN 978-80-906362-5-5

KADLECOVÁ, Tereza; KOSTIHA, Stanislav; MACHÁČKOVÁ, Marcela; PAVLICA, Karel; PITOŇÁK, Michal et al. (2020). *Specifika sociální práce respektující genderovou, sexuální a vztahovou rozmanitost*. Praha: Prague Pride. ISBN 978-80-908096-4-2

KOSCIW, Joseph; CLARK, Caitlin; TRUONG, Nhan a ZONGRONE, Adrian (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. ISBN 978-1-934092-33-0

KOSCIW, Joseph; PALMER, Neil a KULL, Ryan (2015). *Reflecting Resiliency: Openness About Sexual Orientation and/or Gender Identity and Its Relationship to Well-Being and Educational Outcomes for LGBT Students*. Am J Community Psychol 55. s. 167–178. doi: 10.1007/s10464-014-9642-6

KRIŠOVÁ, Dagmar (2023). *Metodické podklady k výuce sexuální výchovy. Instrukce k lekcím, gender a sexualita, otázky a odpovědi*. Praha: Konsent.

KRIŠOVÁ, Dagmar a POLÁČKOVÁ, Marcela. (2022). *Děti to chtěj vědět taky. O respektujících vztazích a sexuálním zdravím*. Praha: Konsent. ISBN 978-80-11-02449-9

KŘEPELKA, Petr (2019). *O reprodukčním zdraví*. Časopis gynekologie a porodnictví. 2019;3(2), s. 81

LANGHAMMEROVÁ, Gabriela; NEBESKÁ, Ananké; OLIVA, Eva a CROFONY, Timea (2023). *Jak na genderově senzitivní komunikaci v instituci: Metodika pro inkluzivní komunikaci*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-7330-413-3

LANKSHEAR, Colin a KNOBEL, Michele (2004). *A Handbook For Teacher Research*. McGraw-Hill Education (UK). ISBN 0335210643

LIN, Chung-Ying; GRIFFITHS, Mark; PAKPOUR, Amir; TSAI, Ching-Shu a YEN, Cheng-Fang. *Relationships of familial sexual stigma and family support with internalized homonegativity among lesbian, gay and bisexual individuals: The mediating effect of self-identity disturbance and moderating effect of gender*. BMC Public Health 22, 1465 (2022). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13815-4>

MEYER, Ilan. (2015) *Resilience in the Study of Minority Stress and Health of Sexual and Gender Minorities*. Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 2(3), 209–213. <https://doi.org/10.1037/sgd0000132>

MEYER, Ilan. *Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence*. Psychological Bulletin. 2003. Sep; 129(5):674-697. DOI: 10.1037/0033-2909.129.5.674

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování. Příloha 8. Homofobie*.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf [cit.4.3.2025].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. 2025. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani> [cit.4.3.2025].

MIOVSKÝ, Michal (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4

MURRAY, Jessica (2013). *Stereotypes and Subversions: Reading Queer Representations in Two Contemporary South African Novels*. English in Africa Vol. 40(1), s. 119–138. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/24389635> [citováno 10.4.2025]

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (ONS). *Quality of Census 2021 gender identity data*. Online. In: Census 2021, 2023b. Dostupné z: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/genderidentity/articles/qualityofcensus2021genderidentitydata/2023-11-13> [citováno 30.3.2025]

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (ONS). *Sexual orientation by age and sex, England and Wales: Census 2021*. Online. In: Census 2021, 2023a. Dostupné z: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/sexuality/articles/sexualorientationageandsexenglandandwales/census2021> [citováno 30.3.2025]

OHCHR. *Intersex people. OHCHR and the human rights of LGBTI people*. 2024. Online. Dostupné z: <https://www.ohchr.org/en/sexual-orientation-and-gender-identity/intersex-people> [citováno 15.1.2025]

PARENT, Mike; GOBBLE, Teresa a ROCHLEN, Aaron (2018). *Social Media Behavior, Toxic Masculinity, and Depression*. *Psychology of Men & Masculinities*, 20(3), s. 277–287. doi: 10.1037/men0000156

PATEL, Jainish a PATEL, Pritesh (2019). *Consequences of Repression of Emotion: Physical Health, Mental Health and General Well Being*. *International Journal of Psychotherapy Practice and Research*. 1. 16-21. 10.14302/issn.2574-612X.ijpr-18-2564.

PITOŇÁK, Michal a MACHÁČKOVÁ, Marcela. (2023). *Být LGBTQ+ v Česku 2022. Výzkumná zpráva*. Klecany: Národní ústav duševního zdraví. ISBN: 978-80-87142-51-6

PITOŇÁK, Michal. (2013) *Prostorovost, institucionalizace a kontextualita heteronormativity: studie vyjednávání neheterosexuálních identit v Česku*. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Ročník 14, číslo 2/2013. s. 27-40

PITOŇÁK, Michal. (2022) *Menšinový stres v perspektivě zdravotních nerovností mezi heterosexuálními a neheterosexuálními lidmi*. *Psychiatrie pro praxi*, 23(2), 100-104. DOI: 10.36290/psy.2022.022

POPA-WYATT, Mihaela (2020). *Reclamation: Taking Back Control of Words*. *Grazer Philosophische Studien* (1):159-176. DOI 10.1163/18756735-09701009

PROUD (2016). *České školy pod lupou: Výzkum homofobie a transfobie na školách*. Praha: Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu. ISBN 978-80-88175-04-9

REISS, Michael. (2015). *Sex Education and Science Education*. *Encyclopedia of Science Education*. doi: 10.1007/978-94-007-2150-0_422

RUIZ-CECILIA, Raúl; GUIJARRO-OJEDA, Juan a MARÍN-MACÍAS, Carmen (2021). *Analysis of Heteronormativity and Gender Roles in EFL Textbooks*. *Sustainability* 13, no. 1: 220. doi: 10.3390/su13010220

SKALKOVÁ, Jarmila (2007). *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7

SMETÁČKOVÁ, Irena a MACHOVCOVÁ, Kateřina (2022). *LGBT+ studující a témata ve školách. Výzkumná zpráva z projektu OUT*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

SPARGO, Tamsin (1999). *Foucault and Queer Theory*. Cambridge: Icon Books. ISBN 1 84046 092 X

SUMERAU, J. E. (2020). *3 The Terms of Conditional Acceptance*. *Black Lives and Bathrooms: Racial and Gendered Reactions to Minority Rights Movements*. s. 51-66. 10.5771/9781793609816-51.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0

TOWN, Rosa; OSBORN, Tom; SAUNDERS, Rob; STAPLEY, Emily; FONAGY, Peter et al. (2024). *Self-Management, Outness, Anxiety, Depression and Minority Stress in LGBTQ+ Adolescents: Results From an Online Survey*. 10.21203/rs.3.rs-3985758/v1.

TRANSPARENT (2021). *Průvodce tranzicí pro trans* lidi*. Praha: Transparent.

TRUONG, Nhan; ADELMAN, Madelaine; CLARK, Caitlin; BORMAN, Bailey; NONNENMACHER, Sean et al. (2022). *The GSA Study: Student Leader Narratives on Best Practices for Gender and Sexuality Alliance Clubs*. New York: GLSEN.

VARGOVÁ, Pavlína. (2015). *Sexuální výchova ve škole perspektivou učitele*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2016). *FAQ on Health and Sexual Diversity - An Introduction to Key Concepts*. Geneva: World Health Organization.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021*. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-003834-9

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Adolescent health*. 2025. Online. Dostupné z: <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health> [citováno 26.1.2025]

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Comprehensive sexuality education*. 2023. Online. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education> [citováno 4.3.2025]

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Moving one step closer to better health and rights for transgender people*. 2019. Online. Dostupné z: <https://www.who.int/europe/news/item/17-05-2019-moving-one-step-closer-to-better-health-and-rights-for-transgender-people> [citováno 25.2.2025]

WROTH-SMITH, Jon. *Scotland's Census 2022 - Sexual orientation and trans status or history*. 2024. Online. In: [ScotlandsCensus.gov](https://www.scotlandscensus.gov.uk). Dostupné z: <https://www.scotlandscensus.gov.uk/2022-results/scotland-s-census-2022-sexual-orientation-and-trans-status-or-history/> [citováno 30.3.2025]

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Obrázky:

Obrázek 1: Teorie menšinového stresu. Adaptováno z Meyera (2003)

Tabulky:

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Tazatelské schéma

HVO: Jaké zkušenosti mají queer žáci 2. stupňů ZŠ s výukou výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

SVO1: Cítí se queer žáci v rámci výuky sexuálního a reprodukčního zdraví přijímání a podporování ve sdílení svých zkušeností a názorů?

SVO2: Jaké jsou specifické potřeby queer žáků v kontextu výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

SVO3: Jak hodnotí queer žáci materiály používané ve výuce výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

Představení respondenta

(TO1): Kolik je ti let?

(TO2): Do kolikáté chodíš třídy?

(TO3): Jak se identifikuješ?

(TO4): Vyoutoval/a ses už někomu?

SVO1: Cítí se queer žáci v rámci výuky sexuálního a reprodukčního zdraví přijímání a podporování ve sdílení svých zkušeností a názorů?

(TO5): Ví se o tobě ve škole, že jsi queer?

(TO6): Jak se ve škole cítíš?

(TO7): V jakých předmětech se u tebe na škole mluví o vztazích a sexualitě?

(TO8): Mluví učitelé i o queer tématech?

(TO9): Jak se cítíš během hodin, když se probírají taková témata?

(TO10): Jak se chovají tvoji spolužáci, když se probírají taková témata?

(TO11): Jsi ve výuce aktivní, když se probírají queer témata?

(TO12): Setkal/a jsi se někdy s posměšky nebo nadávkami kvůli queer identitě?

(TO13): Víš o nějakých dalších queer lidech na tvé škole? Bavíš se s nimi?

SVO2: Jaké jsou specifické potřeby queer žáků v kontextu výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

(TO14): Je pro tebe důležité, aby se ve škole o queer tématech mluvilo? Proč?

(TO15): Co by sis přál/a, aby se ve škole učilo o vztazích a sexualitě?

(TO16): Co očekáváš od výuky výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

(TO17): Myslíš, že máš jiné potřeby než tvoji cisheterosexuální spolužáci? Jak?

(TO18): Přistupuje k tobě učitel jinak, protože jsi queer? Chtěl/a bys to?

(TO19): Co ti vadí na tom, jak se výchova k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví učí?

SVO3: Jak hodnotí queer žáci materiály používané ve výuce výchovy k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví?

(TO20): Jaké materiály používáte ve výuce výchovy ke zdraví?

(TO21): Jak se v materiálech mluví o queer lidech?

(TO22): Na základě čeho jste ve výchově ke zdraví hodnocení?

(TO23): Jsou aktivity ve výchově ke zdraví založené na osobní zkušenosti žáka?

(TO24): S jakými materiály tě baví ve výuce pracovat?

(TO25): Vytváří si tvůj učitel výukové materiály sám?

(TO26): Kde zjišťuješ informace o queer tématech?

Příloha č. 2: Ukázka přepisu rozhovoru s Barborou (R3)

T: Takže se ptám, jestli souhlasíš s tím, že budu dělat zvukový záznam a informace z něj použiju ve své bakalářské práci?

R3: Jo, souhlasím s tím.

T: Tak super. Kolik je ti let?

R3: Je mi šestnáct.

T: A do kolikáté chodíš třídy?

R3: Do devítky.

T: Dobře, a jak se identifikuješ?

R3: Aromantic, asexual.

T: Co to znamená?

R3: Že prostě nechci mít sex, nechci bejt s nikým. Jsem si myslela, že to nikdo doopravdy nechce. No a pak jsme jeli na lyžák, a tam jsme hráli flašku, tak jsem viděla ty otázky, a jak se chovají spolužáci, a došlo mi to no.

T: Tak to jo. A řekla jsi už někomu, že jsi asexuální?

R3: Jako no, já to řekla pár kamarádkám. A ty s tím byly v pohodě.

T: Chodí s tebou ty kamarádky do stejné školy?

R3: Ne, nechodí. No, ale jelikož to je malá škola a my jsme tam jediná třída v tom jakože ročníku, tak se všichni znají i s lidma odjinad, a právě i s těma lidma, kterým jsem to řekla. Takže to ví celá třída, i když jsem to řekla jenom pár lidem, ale mně to je vlastně jedno, takže tak.

T: Jak se k tobě chovají spolužáci?

R3: No čekala jsem, že dostanu mnohem větší hate, než jsem dostala. Jako dělají si ze mě někdy srandu, ale jako je to fakt málo, a je to spíš jakože friendly.

T: Napadá tě příklad?

R3: To si teď asi nevzpomenu.

T: Tak to nevádí. A ví to o tobě i učitelé?

R3: Ti to nevědí, ale mám pocit, že mají tušení, že nejsem straight prostě.

T: Podle čeho si myslíš, že mají ten pocit?

R3: Já nevím... Protože já se prostě chovám hrozně gay.

T: Jak to vypadá?

R3: To je ten vibe prostě, to se nedá popsat, to je prostě vidět. I když já jsem docela gay stereotype. Se tam oblíkám, chovám a tak.

T: Proč to děláš?

R3: Se mi to líbí, prostě jak to vypadá. A taky chci, aby to ostatní gay lidi poznali, že jsem LGBT.