

Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, genderová studia

Diplomová práce

„Questioning youth“:

Strategie a podpora rozvoje dospívajících
v kontextu českého vzdělávacího systému

Autorka: Bc. Agáta Hrdličková

Vedoucí: doc. Věra Sokolová, Ph.D.

Praha 2022



FAKULTA
HUMANITNÍCH STUDIÍ
Univerzita Karlova

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce, všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, že tato diplomová práce může být zveřejněna v elektronické knihovně FHS UK a může být využita i jako studijní text.

V Praze dne 30. června 2022


Bc. Agáta Hrdličková

Poděkování

Děkuji své vedoucí, doc. Věře Sokolové, za projevenou důvěru i za každý její komentář k vznikajícímu textu. Děkuji také Tedovi za morální oporu a za společné procházky strávené debatami o genderu a školství. A především děkuji svým komunikačním partnerkám za čas, který mi věnovaly, i otevřenost, s jakou se mnou komunikovaly.

Bez vás by tato práce nevznikla.

Abstrakt

Diplomová práce „*Questioning youth*“: *Strategie a podpora rozvoje dospívajících v kontextu českého vzdělávacího systému* analyzuje systém prevence homofobie a transfobie a možnosti podpory questioning youth, tedy dospívajících, kteří zpochybňují či hledají svou sexualitu nebo genderovou identitu. Práce přináší analýzu teoretických konceptů zabývajících se LGBTQ* dospívajícími, genderovou socializací a institucionálním vzděláváním. Následovala jsem tři hlavní výzkumné otázky: 1) Jak lidé působící na školních poradenských pracovištích vnímají questioning youth, respektive LGBTQ* dospívající? 2) Jaké prostředky prevence v oblasti sexuality a genderu mají školy k dispozici, a jaké reálně využívají? 3) Jaká je systémová podpora škol v oblasti prevence homofobie a transfobie? Hlavní metodou jsou polostrukturované rozhovory se školními metodičkami prevence a školními psycholožkami z víceletých gymnázií. Výběr je omezený na Prahu a blízké okolí a zahrnuje státní i soukromá gymnázia. Empirická část zjišťuje, že zásadní témata ovlivňující přístup mých komunikačních partnerek ke questioning youth jsou postoje samotných akterek, terminologie, kterou používají, jejich nejistoty a nedostatek informací týkající se LGBTQ* tematiky a povědomí o reálných možnostech intervence vůči questioning youth. Dalšími důležitými tématy, která vyplynula z analýzy, je vliv online technologií na utváření a komunikování genderové identity a sexuality a také duševní zdraví studujících.

Klíčová slova

questioning youth, školství, primární prevence, LGBTQ* dospívající, genderová identita, sexualita, sexuální orientace, transgender studující, kvalitativní výzkum

Abstract

Master thesis Questioning youth: Strategies and support of youth development in the context of the Czech educational system analyses the system of prevention of homophobia and transphobia as well as possibilities of supporting questioning youth – adolescents who question their sexuality or gender identity. This master thesis provides an analysis of theoretical concepts regarding LGBTQ* adolescents, gender socialisation and institutional education. I followed three main research questions: It attempts to find answers to the following research questions: 1) How do people who are working at school counselling centres perceive questioning youth or LGBTQ* adolescents? 2) Which tools of prevention do the schools have in the areas of sexual and gender identity based discrimination or bullying and which ones do they actually use? 3) What does the systemic support of schools in the field of homophobia and transphobia prevention look like? Semi-structured interviews conducted with school counsellor and school psychologists have been chosen as a main research method. The selection of communication partners is limited to Prague and the surrounding area and includes both public and private schools. The empirical chapter establishes that the main influence on the approach of the communication partners to questioning youth are the attitudes of the actors themselves, the terminology they use, their uncertainties and lack of information regarding LGBTQ* topics and actual possibilities of intervention towards questioning youth. Among other important topics that emerged from the analysis are for example the impact of online technologies on the formation and communication of gender identity and sexuality, and the mental health of students.

Keywords

questioning youth, education, primary prevention, LGBTQ*, gender identity, sexuality, sexual orientation, transgender students, qualitative research

Obsah

1.	Úvod.....	8
1.1.	Výchozí pozicionalita	9
2.	Gender, škola a questioning youth.....	11
2.1.	Gender a pohlaví jako sociální konstrukty	11
2.2.	Questioning youth aneb hledající dospívající	15
2.3.	Heteronormativita a cisheteronormativita	17
2.4.	Kontext českého školství.....	20
2.4.1.	Dostupné metodické pokyny a doporučení	21
2.4.2.	Školní poradenská pracoviště.....	23
2.4.3.	Genderová socializace ve škole.....	24
2.4.4.	Rozdíly mezi školami a nerovnosti ve vzdělávání	27
2.5.	Realita questioning youth v Česku	28
2.5.1.	Předsudky a diskriminace	28
2.5.2.	Menšinový stres	33
2.5.3.	Tranzice – sociální, medicínská a úřední	34
2.5.4.	Questioning youth v českých školách	36
2.6.	Závěr teoretické části.....	38
3.	Metodologie výzkumu	39
3.1.	Feministický výzkum a pozicionalita	39
3.2.	Etika výzkumu	40
3.3.	Výzkumné otázky	42
3.4.	Výběr komunikačních partnerek.....	43
3.5.	Zpracování rozhovorů.....	45
3.5.1.	Anonymizace	46
3.5.2.	Kódování	47
3.6.	Limity výzkumu	48
4.	Práce, postoje a potřeby metodiček a psychologek	50
4.1.	Pojmy a postoje.....	50
4.2.	Strach a nejistota	54
4.3.	Nedostatek informací	55
4.3.1.	Neexistence metodických doporučení	55

4.3.2.	Nedostupné vzdělávání.....	57
4.3.3.	Iniciativa a agentnost.....	58
4.4.	Prevence homofobie a transfobie v praxi	59
4.4.1.	Sexuální výchova	62
4.5.	Online technologie.....	63
4.6.	Nemáme čas, nestíháme	65
4.7.	Duševní zdraví studujících	69
4.8.	Přístup ke questioning youth.....	71
5.	Závěr	81
6.	Zdroje.....	86
7.	Přílohy.....	90
7.1.	Příloha 1: Text informovaného souhlasu	90
7.2.	Příloha 2: Oslovovací e-mail pro školy	91
7.3.	Příloha 3: Otázky polostrukturovaného rozhovoru	92

1. Úvod

Školní vzdělávání není pro společnost zásadní jenom kvůli vzdělávání samotnému, ale i kvůli socializaci, která ve škole jako instituci probíhá. Kromě znalostí si ve škole osvojujeme i kompetence, které nás ovlivňují po celý život. Učíme se komunikovat, spolupracovat, být asertivní, ale učíme se zde i společenským normám. Jak ale v tomto normativním systému dospívají ti, kdo se vymykají stereotypům a chtějí si svou identitu vybudovat po svém? Jak umí česká škola pracovat s diverzitou?

Školy mají ze zákona povinnost zajistit bezpečnou atmosféru pro vzdělávání všech svých studujících. (Zákon č. 561/2004) To se samozřejmě týká dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a marginalizovaných skupin, ale platí to pro všechny děti a dospívající ve vzdělávacím procesu. Školy například musí mít vypracované podrobné krizové plány pro řešení šikany, ale pro případy studujících procházejících tranzicí během školní docházky nejsou k dispozici žádné plány ani doporučení. Vyučující, vedení škol a často ani školní poradenská pracoviště, se kterými se ve své praxi setkávám, si často neví rady, jaké jsou jejich kompetence a jak moc mohou vyjít vstříc individuálním potřebám dospívajících. Neví, kde najít věrohodné informace, ani kam se obrátit pro pomoc a pro radu. Často jim schází peníze na odborné konzultace či školení, a tak na situaci, která je pro ně zcela neznámá, zůstávají lidé pracující ve školách sami. Nežádá čelí nepochopení ze strany rodičů utvářejících si názory na svět prostřednictvím dezinformací a xenofobních mediálních zpráv. Tím vším ve výsledku nejvíce trpí dospívající, kteří potřebují podporu od svého okolí.

Existují výzkumy zaměřené na situaci questioning youth nebo LGBTQ* dospívajících v Česku, zatím ale nikdo neanalyzoval, jak toto téma vnímají lidé, kteří mají na starosti péči o duševní zdraví a rozvoj studujících přímo na školách. Rozhodla jsem se proto jít přímo za školními metodiky/metodičkami prevence a školními psycholožkami/psychology a dát jim prostor mluvit o jejich vnímání questioning youth. Zjišťovala jsem, jakou používají terminologii, jaká témata považují za zásadní, jak vypadá

prevence homofobie a transfobie na jejich škole, jak vypadá individuální práce s questioning youth i jak hodnotí systémovou podporu od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) nebo jiných institucí.

Jde pravděpodobně o první podobný výzkum v Česku a vnímám jej jako sondu do této problematiky. Realizovala jsem jej pouze na státních a soukromých osmiletých gymnáziích v Praze nebo v dojezdové vzdálenosti kolem Prahy. Jde tedy o výběrové školy pro poměrně privilegované studující. Bylo by zajímavé do výzkumu zahrnout i školy z dalších regionů, ze sociálně vyloučených oblastí, školy se studujícími z prostředí s menším sociálním kapitálem a školy s omezenějším rozpočtem, ale takový výzkum by přesáhl realizovatelný rámec diplomové práce. Přes své limity způsobené rozsahem diplomové práce může být tento výzkum odrazovým můstkem pro další zkoumání vlivu školních poradenských pracovišť na strategii a podporu rozvoje questioning youth.

1.1. Výchozí pozicionalita

Kdo jsem já jako výzkumnice a co všechno ovlivňuje můj způsob bádání? Považuji se za feministku a genderovou aktivistku. Jsem studentkou genderových studií na FHS UK. Jako lektorka a školitelka primární prevence v oblasti LGBTQ* inkluzivní sexuální výchovy vnímám, že každá škola je tak trochu malý nezávislý svět pro své studující i vyučující a shrnovat všechny školy do společných grafů a tabulek kvantitativních výzkumů nás může připravit o různost přístupů k podpoře dospívajících. Ve své praxi se při konzultacích setkávám se školami, které se snaží přistupovat s respektem ke studujícím tápajícím v hledání vlastní (nejen genderové) identity či sexuality. Také se ale setkávám s questioning youth, kteří si přejí, aby je jejich vyučující lépe chápali a více respektovali. Vyučující totiž často ze strachu, že by něco mohli pokazit, nepodnikají žádné podpůrné kroky směrem ke questioning youth. Toto vzájemné nepochopení je realitou mnoha českých škol a nezpůsobuje jen těžko překonatelnou komunikační

bariéru, ale především ohrožuje zdravý rozvoj a duševní zdraví dospívajících. Tyto zkušenosti pro mě byly velkou motivací, abych si před osmi měsíci změnila téma diplomové práce, a po dvou letech výzkumu v jiné oblasti se začala věnovat školství i akademicky.

Paradigma, ve kterém se pohybuji a má výchozí pozicionalita neovlivňují jen postupy v empirické části práce, ale i výběr zdrojů a jejich zpracování v teoretické části. Svůj výzkum rámuji konstruktivistickým paradigmatem, skrze který relativizuji používání termínu LGBTQ* u dospívajících, a proto raději pracuji se širším termínem questioning youth, pro který ještě není v češtině užíván uspokojivý překladový ekvivalent. Podrobněji jej vysvětlím v teoretické části, ale důležité je, že díky němu je možné podporu na školách rozšířit i na dospívající, kteří se neidentifikují s žádnou konkrétní LGBTQ* kategorií, a přesto je pro ně sexuální a genderová identita předmětem hledání nebo zpochybňování. Nekonkrétní a fluidní vnímání LGBTQ* tematiky je v řadě škol a pro řadu studujících žitou realitou. Zvláště v situaci, kdy vlivem distanční výuky způsobené pandemií covidu-19, měli studující možnost fyzicky trávit svůj čas mimo socializační vlivy školství, a nyní se vrací zpět do škol a znovu zažívají celou řadu projevů stereotypizace, od kterých si v kybersvětě už odvykli.

2. Gender, škola a questioning youth

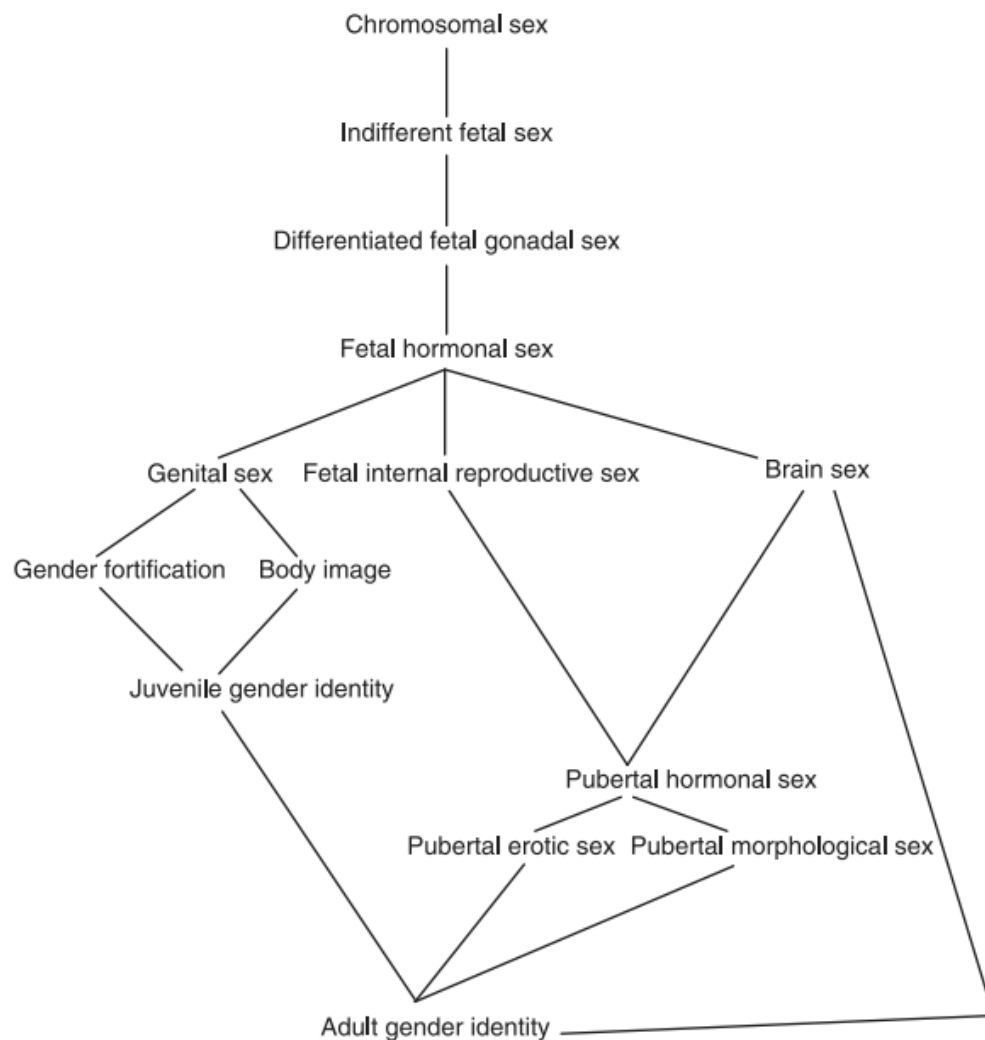
Tato kapitola je teoretickou částí práce a představím v ní všechny teoretické koncepty, se kterými jsem ve výzkumu a analýze pracovala. Zahrnula jsem do ní také přehled výzkumů zaměřených na LGBTQ* dospívající v Česku a přehled metodických pokynů, kterými se mají řídit české školy. To vše utváří kontext, do kterého následně zasadím empirickou část práce.

2.1. Gender a pohlaví jako sociální konstrukty

Termín gender se často vysvětluje jako sociální pohlaví. Tedy společností utvářený doplněk k pohlaví biologickému, případně úřednímu. Anthony Giddens gender definuje jako kategorii, která se týká *„psychologických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami [...] vztahuje se k sociálně konstruovaným pojetím maskulinity a femininity a není nezbytně přímým produktem biologického pohlaví“* (Giddens, 2013). Upozorňuje na zásadní roli socializace při tvorbě genderové identity a udržování genderového řádu. Genderovou socializaci tvoří například pozitivní a negativní sankce během výchovy („buď tichá a hodná holčička“ nebo „kluci přece nebrečí“). Genderová socializace probíhá v rodinách, ve školách i během celého života (Giddens, 2013). Takové pojetí genderu sice uvádí, že rozdíly mezi muži a ženami nejsou vrozené a odklání se tím od esencialistického pojetí, ale stále se drží v genderové binaritě feminního vs. maskulinního. Konstruktivistické paradigma umožňuje dostat se za hranici binarity a dekonstruovat binární pojetí genderu.

Pro dekonstrukci zažitého vnímání genderu je nutné udělat pomyslný krok zpátky a nejprve vysvětlit a dekonstruovat pojem pohlaví a to, jak ho společnost běžně vnímá. Podle Anne Fausto-Sterling se člověk už rodí jako mnohavrstevná pohlavní bytost. Pohlavní znaky se dělí na: chromozomální, gonadální, hormonální, vnitřní/reprodukční a vnější

pohlavní znaky. Na pohlaví se už od narození nanášejí vrstvy společenských očekávání a stereotypů a začíná genderová socializace. To vše skládá tzv. juvenilní genderovou identitu, která se vlivem působení hormonů během puberty a dalšího psychosociálního vývoje přetváří v dospělou genderovou a sexuální identitu (obrázek 1). Je ale důležité si uvědomit, že žádné z těchto pohlavních znaků nejsou přímo určující pro genderovou identitu (Fausto-Sterling, 2012).



Obrázek 1: Tvorba pohlavní a genderové identity (Fausto-Sterling, 2012)

Poté, co sociologie objevila gender a začala jej oddělovat od pohlaví, překvapivě velmi rychle se ustálilo binární chápání genderu a genderových rolí. Neměnnou a přirozenou povahu genderu zpochybňuje Gerlinda Šmausová: „[o]ntický, substanciální rod¹ neexistuje, neexistuje ani substanciální, homogenní mužská nebo ženská identita.“ To, že se společnost pohybuje v binárních kontrastech a vnímá jinak mužské a ženské chování, femininitu a maskulinitu, je dáno socializací lidí do těchto dvou společensky konstruovaných rolí. Veškeré odkazy na biologickou danost nebo potřebu rozlišovat ženy a muže kvůli reprodukci jenom zakrývá, že tato diference plní mocenskou funkci a umravňuje společnost skrze diktování domněle správného chování (Šmausová, 2002).

Pokud chceme, aby nás společnost přijala, musíme svou genderovou expresí nebo performancí² plnit společenskou roli, která plyne z toho, jak společnost vnímá náš gender. Jsme neustále kulturně ujišťováni, že žijeme v binárním světě. Je možné dokonce najít společenský konsenzus na tom, co znamená chovat se jako muž/žena nebo vypadat jako žena/muž. Například pokud vidíme někoho, kdo se chová jako muž a/nebo vypadá jako muž (genderová exprese), předpokládáme, že dotyčná osoba je muž (genderová identita) a zároveň má mužské pohlavní orgány (pohlaví) (West, Zimmerman, 1987). A to i přesto, že všechny tyto kategorie jsou společensky konstruované a neexistuje pro to žádný esenciální, biologický, objektivní či nezvratný důvod.

Maskulinní chování je určeno mužským tělům, feminní chování tělům ženským. Vybočování z této normy je nežádoucí a pojmy označující tuto rebelii vůči genderovým rolím mají negativní významovou konotaci (on

¹ Dříve se do češtiny anglické slovo „gender“ překládalo jako „rod.“

² Genderová exprese je pojem, který se používá v terminologii spojené s transgender tematikou a popisuje, jak dotyčná osoba navenek vyjadřuje svůj gender. Genderová performativita je koncept, kterým Judith Butler popisuje reprodukci genderových rolí ve společnosti.

je zženštilý, ona je mužatka). Halberstam (1998) podrobuje kritice premisu, že žena může maskulinitu jen imitovat, a zkoumá různé podoby ženské maskulinity od butch leseb, drag kings až k genderqueer lidem. Ukazuje, že není jen jedna maskulinita a jedna femininita, ale že je každá osoba může vnímat, prožívat a performovat jinak. Podobně jako Judith Butler nebo Combahee River Collective mluví o politice identit a tom, že mocenské (politické i tržní) struktury ve společnosti potřebují genderové kategorie ke svému fungování. Na příkladu androgynních a nebinárních lidí ukazuje, že v očích společnosti není možné být *ne-muž* nebo *ne-žena*, jde být pouze genderově deviantní. Vzdání se genderu jako konceptu tak jedinci nepřináší svobodu, ale jedná se o akt rebelie vůči společenským normám (Halberstam, 1998).

Butler rozděluje termín gender na gender, který je vepsaný do našich těl a je provázaný s individuální identitou, a gender jako společenský mocenský koncept, který umravňuje chování jednotlivců (např. Butler, 2014, 2016). Toto oddělení sociálně-politické roviny od psychologické roviny genderu je pro tento výzkum zásadní, protože na jednu stranu uvádím, že gender je konstrukt a že každý člověk má svou specifickou genderovou identitu a genderovou zkušenost, abych pak sama označila transgender a nebinární lidi genderovou nálepkou a mluvila o tom, že jim jsou upírána práva a čelí genderově podmíněnému násilí.

2.2. Questioning youth aneb hledající dospívající

Gender je kategorií, která má více rovin a není jasně ohraničená. Vzhledem k normativní funkci společnosti není reálně možné (a pro mnoho lidí ani bezpečné) prozkoumávat a dekonstruovat individuální genderové identity. Kromě cisnormativity, tedy přesvědčení, že norma znamená nebýt transgender a nezpochybňovat genderové kategorie, možnost ukazovat a svobodně žít genderovou diverzitu komplikují další roviny nerovností jako jsou třída, etnicita, přístup k informacím, politické vedení a v neposlední řadě také věk. U dospívajících je velmi komplikované zabývat se sexualitou nebo genderovou identitou, neboť ty se v tomto období právě utváří a prochází nejvýraznějšími změnami. Ať už se sami dospívající označují jako členové či členky LGBTQ* komunity či nikoli, je důležité ke všem přistupovat otevřeně a vytvářet pro ně respektující a bezpečné inkluzivní prostředí. Proto tuto práci je přiléhavější nepracovat s termínem LGBTQ* dospívající, ale použít koncept *questioning youth*, který zahrnuje nejen dospívající identifikující se jako součást LGBTQ* komunity, ale také ty, kteří svou identitu či sexualitu prozkoumávají, zpochybňují, přeneseně řečeno *hledají*.

V této definici nacházím podporu i u Garyho Hollandera, který uvádí, že *questioning youth* mohou sice částečně spadat do LGBTQ* kategorií, ale ne všichni a ne zcela. Dodává, že i v praxi péče o duševní zdraví dospívajících zasažených šikanou nebo násilím spojeným s jejich sexualitou nebo identitou, jsou *questioning youth* zahrnutí do této skupiny. Upozorňuje, že preventivní programy zaměřující se na práci s dospívajícími gayi, lesbami nebo bisexuálními dospívajícími, kteří se sami takto označují, nejsou dostatečně komplexní a nepodporují tak dostatečně zdravý rozvoj všech *questioning youth* (Hollander, 2000). V praxi českých škol by to mělo znamenat, že prevence homofobie a transfobie nemá probíhat pouze formou individuální práce s dospívajícími, kteří se identifikují jako LGBTQ* osoby, ale také vytvářením inkluzivního a bezpečného prostředí pro všechny.

Hollander uvádí, že questioning youth odmítají trichotomii heterosexuální, homosexuální a bisexuální a odmítají na sebe lepit tato zjednodušující označení. Tato dekonstrukce LGBTQ* kategorií neprobíhá jen na poli sexuální orientace, ale také na poli genderových identit. Tam, kde Hollander píše o tom, že na questioning youth můžeme nahlížet jako na ty, kdo si nejsou jistí svou sexuální orientací nebo mají problém se zařadit do konkrétně vymezených kategorií, si můžeme dosadit i rovinu genderové identity a dodat termínu questioning youth na komplexitě (Hollander, 2000). Hollander zmiňuje, že questioning youth se často vymykají i stereotypům běžně vázaným na muže a ženy nebo maskulinitu či femininitu, ale více se genderové identitě nevěnuje. V této práci používám termín questioning youth v širším kontextu zahrnujícím i genderové identity.

Dospívající musí zvažovat, jaké výhody a jaká rizika jim přinese otevřená komunikace jejich sexuální orientace nebo genderové identity. Ani v roce 2022 totiž není coming out pro mnohé questioning youth, respektive LGBTQ* lidi bezpečný, a to zvláště nepatří-li do sociální skupiny marginalizované pouze genderovou identitou nebo sexualitou, ale vrství se u nich i další roviny nerovnosti jako je např. menšinová etnicita nebo znevýhodnění v oblasti tělesného či duševního zdraví. Pro Hollandera je to další argument pro používání označení questioning youth, které tak může posloužit i pro dospívající, kteří se neidentifikují s nějakou z LGBTQ* kategorií právě z důvodu ohrožení vlastní bezpečí (Hollander, 2000).

V čem se ale vůči Hollanderovi v této práci vymezuji, je jeho snaha pomáhat dospívajícím najít si správnou *škatulku* a přestat být *questioning*. Queer studia ukazují, jak se v čase proměňuje chápání sexuality a genderu a zdá se mi příliš troufalé si myslet, že dnes pojmenované identity jsou dostačující a všichni lidé by měli být schopní se s nějakou z nich plně identifikovat. Naopak věřím, že čím méně nálepek budeme potřebovat a čím víc budeme opravdu podporovat diverzitu, tím víc různých variací sexuality a identity budeme ve světě nacházet. V potřebě dekonstrukce striktního chápání těchto kategorií nacházím podporu i u Williama B. Turnera a jeho

Genealogie queer teorie.³ Na jednu stranu sice kritizuje přílišné lpění na nálepkách, ale na druhou stranu upozorňuje na to, že právě díky možnosti označovat skupiny lidí s podobnou životní zkušeností, můžeme odkrývat nerovnosti vyplývající z marginalizace některých skupin lidí. Nutné je také nepřehlížet zvýšené procento duševních problémů a míru sebevraždnosti LGBTQ* lidí (Turner, 2000). Koncept questioning youth nevnímám jako přechodnou kategorii jako Hollander, ale pracuji s ním jako s analytickou kategorií bez striktních hranic zahrnující nejen queer dospívající, ale všechny, pro které je jejich identita či sexualita předmětem hledání.

2.3. Heteronormativita a cisheteronormativita

„Mně nevadí, když je někdo gay/lesba, ale ať si to nechá na doma“ je častý argument pro vytlačování lidí s neheterosexuální identitou na okraj společnosti. Proč neheterosexuální vztahy vzbuzují tolik diskusí a vášní? Warner hlubokou zakořeněnost homofobie vysvětluje tím, že se zrodila ještě dřív, než společnost začala vůbec mluvit o homosexualitě. Křesťanská morálka spojená s bojem proti sodomii, která naši společnost formuje po staletí, začala označovat sexuální praktiky, které nevedou k reprodukci, jako nemorální. Warner označuje toto vytlačování homosexuality a sexuality obecně jako politiku studu,⁴ která stanovuje, že sexualita obecně je něco, o čem se nemluví a nepatří do veřejného prostoru. Politika studu zahrnuje nejen tabuizování všeho, co se týká sexuality, ale i subtilnější projevy izolace a nerovnosti. Politika studu dopadá silněji na neheterosexuální sexuality. Zvláště tam, kde přetrvává dichotomie normální vs. homosexuální (analogicky i bi/pansexuální, asexuální apod.), vůči které se neheterosexuální lidé musí vymezovat. To, že neheterosexuální lidé oslavují diverzitu vnímá jako důsledek vyrovnávání se s politikou studu (Warner,

³ V anglickém originále: „A Genealogy of Queer Theory“

⁴ V anglickém originále: „the politics of shame“

2000). Kvůli tabuizování sexuality má vedení školy problém před rodiči dětí a dospívajícími obhájit, že sexuální výchova a prevence homofobní a transfobní šikany patří do školních vzdělávacích a preventivních plánů. Někteří rodiče pevně stojí za svým právem vychovávat své děti podle rodinných hodnot a mají strach, že mluvení o sexu, sexualitě nebo genderové identitě naruší mravní výchovu dětí a dospívajícími. Nereflektují ale, že sexualita je ve školách přítomná tak jako tak – ať už skrze partnerské a romantické vztahy, které na školách vnikají, nebo vlivem popkultury. Je to téma, které je neoddělitelně spjato s lidskou existencí a tím, že o něm nikdo nebude mluvit, nezmizí.

Vyrůstat v rodinách, které automaticky předpokládají, že všichni jejich členové a členky jsou cisgender a heterosexuální, může být pro questioning youth těžké. Toto prostředí v nich vyvolává nepříjemné pocity studu a nepatřičnosti. Warner upozorňuje, že žádné legislativní úpravy pro LGBTQ* dospělé nedokážou odstranit toto příkoří mnoha dětí, které byly společností nuceny přináležet do cisheteronormativitou vymezených rolí. Dokonce i v případě, že se jim z ní podaří částečně vymanit a poznat své pravé já, svou pravou identitu, budou se s cisheteronormativitou muset potýkat celý život. Je výrazně škodlivé, pokud část společnosti bagatelizuje queer zkušenost a označuje ji za pouhý životní styl nebo dokonce módní trend (Warner, 2000). To, že queer identity nejsou módním trendem, dokládá i Jonathan Ned Katz ve svém článku Vynález heterosexuality. Dekonstruuje esencialistickou představu o neměnnosti a ahistoričnosti heterosexuality a zasazuje vznik heterosexuality jako konceptu do konce 19. století. Jako ironii dějin popisuje, že označení „heterosexuální“ byl v době jeho vzniku připisován například lidem, kteří měli sexuální vztahy s muži i s ženami, a o něco později tak zase byli nazýváni promiskuitní lidé. Heterosexualita ve významu, jaký používáme dnes, se ukotvovala a zakořeňovala až ve století dvacátém (Katz, 2013). Vzhledem k tomu, že v minulosti neexistovaly pojmy popisující rozličné identity a sexuality, případně měly jiný význam než dnes, je v podstatě nemožné porovnávat, jestli je dnes více neheterosexuálních a ne-cisgender lidí než v minulosti. To

dokládá i historička Leila Rupp na příkladu své tety, která dlouhodobě žila s ženou, ale nikdy nemluvila o tom, že by spolu měly romantický nebo sexuální vztah a sama se neoznačovala jako lesba. Přestože je podle Rupp pravděpodobné, že by se dnes její teta za lesbu označovala, nemůže ji takto zpětně nálepkovat. Nelze sice přesně doložit, kolik neheterosexuálních a transgender lidí v minulosti žilo, ale je jisté, že takoví lidé byli, jsou a budou součástí společnosti (Rupp, 2001).

Na společenské přijetí LGBTQ* lidí má zásadní vliv to, nakolik svou existencí překračují a narušují společenské představy o tom, co je a není normální. V případě sexuality to znamená, že jsou společensky přijatelnější ne-heterosexuální lidé, pokud nevybočují z heteronormativních kategorií v tom smyslu, že např. gay nebude v práci před svými kolegy mluvit o příteli ve chvíli, kdy kolegové mluví o přítelkyních. Tím by překročil hranici, kterou heterosexualizace homosexuality nastavuje podle klasického výroku konzervativních lidí: „mně homosexualita nevádí, ať si dělá každý, co chce, ale ať si to nechá na doma.“ Tento koncept zahrnuje i to, že homosexuální páry žijící v monogamním partnerství, které přesně kopíruje cisheteronormativní představy o partnerských vztazích, jsou společensky přijatelnější než vztahy, které tyto představy narušují (Warner, 1993).

Analogicky lze tento fenomén přenést i na transgender identity. Kristen Schilt a Laurel Westbrook ve svém článku *Doing Gender, Doing Heteronormativity: 'Gender Normals,' Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality* popisují, jak moc je společnost a specificky cisgender lidé v zajetí cisheteronormativity při interakcích a trans* a nebinárními osobami. Zvláště patrné je to v prostorech nebo při sociálních interakcích, které jsou genderově segregované, jako například veřejné toalety nebo sportoviště. Zde dochází k ideologickým kolizím a tzv. genderové panice při sporech o tom, kdo a podle čeho má rozhodovat, jací lidé smí vstupovat do kterých prostorů. Centrem sporů o zajištění bezpečí genderově segregovaných prostorů bývají častěji transženy, respektive ani ne tolik konkrétní reálné osoby, jako spíš domnělá idea transgender ženy, která svou biologickou predispozicí narušuje bezpečí cisgender žen. Toto

vysvětlení slouží k zakrytí toho, že transgender žena na ženských veřejných záchodech nebo v ženském sportu je nebezpečím maximálně pro genderový řád. Bezpečí genderového řádu a cisheteronormativity společnosti zajišťuje zákony, které přesně určují, co všechno musí transgender lidé podstoupit, aby jejich genderová identita byla uznána i úředně – v Česku je například nutné změnu údajů na dokladech podstoupit sterilizaci. Pokud se tomuto postupu podvolí, stávají se menším ohrožením pro cisheteronormativní nastavení světa. (Schilt, Westbrook, 2009)

2.4. Kontext českého školství

Povinná školní docházka je nástrojem demokracie. Zajišťuje přístup ke vzdělání bez ohledu na společenský status, třídu, etnicitu, bohatství nebo jinou mocenskou kategorii. Začátek školského zákona⁵ udává jako jednu ze zásad vzdělávání rovný přístup a názorovou snášelivost: *„Vzdělávání je založeno na zásadách vzájemné úcty, respektu, názorové snášelivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2). Přímou ve školském zákoně je tak zakotvená povinnost budovat inkluzivní a bezpečné prostředí pro všechny studující. Školský zákon sice neuvádí, co konkrétně mají školy dělat pro podporu questioning youth, ale veškerá prevence homofobie a transfobie nachází ve školském zákoně oporu.

Školský zákon také zavedl rámcové vzdělávací programy (RVP), kurikulární dokumenty, od kterých se odvozují konkrétní vzdělávací plány jednotlivých školských zařízení označované jako školní vzdělávací plány (ŠVP) (Zákon č. 561/2004 Sb., § 4). Týkají se zejména konkrétních školních předmětů a vzdělávacích oblastí a nastavují rámec toho, co by se studující

⁵ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.), zkráceně školský zákon.

na jednotlivých stupních vzdělávání měli naučit. Navíc obsahuje i tzv. průřezová témata, tedy další témata, se kterými se mají studující během školní docházky setkávat, ale netýkají se jednoho konkrétního předmětu. Je na škole, jakým způsobem průřezová témata konkrétně uchopí.

RVP obsahují i několik zmínek, které souvisí s rozvojem questioning youth, a dá se tak na ně odkazovat. Například v kapitole Výchova ke zdraví je jedním z výstupů *„zná práva každého jedince v oblasti sexuality a reprodukce“* (RVP G, 2007), který sice explicitně neříká nic o právech neheterosexuálních lidí, ale nic nebrání takovému výkladu a například upřesnění v rámci ŠVP. Další styčné body pro prevenci homofobie a transfobie jsou tzv. průřezová témata jako jsou Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova, které obsahují témata jako *„nerovnost mezi muži a ženami v globálním kontextu, problematika genderu“* nebo zmiňují, že přínosem pro studující je schopnost *„chápat, respektovat a aktivně hájit myšlenku, že každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, pohlaví a sexuální orientace“* a *„mluvit o jiných lidech jako o bytostech, které se odlišují rasovou či etnickou příslušností, náboženstvím, odlišnou sexuální orientací apod., aniž by se znevažovala jejich rovnoprávnost“* (RVP G, 2007).

2.4.1. Dostupné metodické pokyny a doporučení

Hlavní institucí, která určuje podobu českého vzdělávacího systému, je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). To vydává tzv. metodická doporučení, která ale nejsou pro školy, jak už z názvu vyplývá, přímo závazná, ale školy se na ně mohou odkazovat ve svých interních dokumentech a postupech. V roce 2010 byl například vydán metodický pokyn Co dělat – intervence pedagoga: Rizikové chování ve školním prostředí, jehož osmá příloha se přímo zabývá homofobií. Homofobii

definuje tak, že „zahrnuje postoje a chování vyjadřující nepřátelství vůči lidem s menšinovou sexuální orientací či pohlavní identitou, respektive vůči lidem, kteří vybočují z běžných genderových norem.“ Z toho vyplývá, že termínem homofobie MŠMT označuje také transfobii. (MŠMT, 2010) V pokynu jsou popsány i dopady homofobie a transfobie a zdůrazňuje, že oběti mají „zvýšenou tendenci k výskytu studijních problémů, obtíží se sociální adaptací a psychických problémů, přičemž tyto dopady mohou mít velmi zásadní a dlouhodobý vliv na život takto postižených osob.“ MŠMT explicitně uvádí, že by vyučující měli mít „zcela jasno ve svém postoji k řešení problematiky sexuální orientace či pohlavní identity.“ Podle MŠMT mají vyučující případné podezření na homofobii a transfobii konzultovat se školním poradenským pracovištěm, respektive především se školní/m metodikem/metodičkou prevence. (MŠMT, 2010)

Pro podporu questioning youth mohou školy vypracovat preventivní plán, který bude zahrnovat i prevenci homofobie a transfobie. Obvykle jej vypracovávají školní metodici/metodičky prevence společně s vedením školy případně s výchovnými poradkyněmi/poradci. V preventivním plánu školy formulují konkrétní cíle preventivních programů a stanovují v něm i konkrétní metody práce s studujícími. Preventivní plán může (a měl by) zahrnovat i práci se zákonnými zástupci. Ombudsmanská kancelář ale upozorňuje, že „[p]odle výsledků nedávné české sociodemografické analýzy se však pouze zanedbatelný počet českých škol z těch, které se zapojily, v těchto programech explicitně vyjadřuje k tématu homofobie (homofobní šikany) a představuje strategii a související formy a metody práce s cílem rozpoznávat homofobii a reagovat na ni“ (Šabatová, 2019).

Z doporučení MŠMT plyne, že by školy mohly do svých preventivní plánů vedle témat etnicity nebo kulturních odlišností zahrnovat i LGBTQ* tematiku. V praxi se to ale neděje, takže se ve školách o sexuální orientaci, genderové identitě nebo třeba homoparentálních rodinách mlčí. „Rozhodující může být v konkrétních situacích také vliv rodičů žáků, kteří mohou taková vzdělávací témata odmítat, a to především z důvodu tvrzeného osobního přesvědčení.“ (Šabatová, 2019)

Bývalá ombudsmanka Anna Šabatová přímo uvádí: „*Jsem přesvědčena, že objektivní informace o variantách lidské sexuality, genderové identity, různých formách rodinného uspořádání a související potřebě respektu, včetně možných společenských a právních důsledků homofobního či transfobního jednání, jsou obecně přínosem. Jejich sdílení se žáky či studenty dokonce považují za jeden z klíčových aspektů vzdělávání k toleranci a občanství.*“ (Šabatová, 2019) Šabatová dokonce adresuje své doporučení přímo Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy a Národnímu ústavu pro vzdělávání. Vzkazuje, „*aby upravily rámcové vzdělávací programy pro základní a střední vzdělávání tak, aby zde byla explicitně obsažena témata a výstupy vzdělávání bezprostředně související s LGBT+ komunitou a specifiky jednotlivých sexuálních minorit. [...] Po odborné stránce doporučuji problematiku blíže konzultovat s odborníky a neziskovými organizacemi, jež se v praxi zabývají životními podmínkami a specifiky LGBT+ komunity.*“ (Šabatová, 2019)

Momentálně tedy školy mají částečnou oporu v klíčových dokumentech, ale je na školách, aby podporu questioning youth zapracovaly do svých vnitřních předpisů, což většina škol z různých důvodů nedělá.

2.4.2. Školní poradenská pracoviště

Složení školního poradenského pracoviště (ŠPP) závisí na vzdělávacím stupni, na zaměření školy a na počtu studujících. Často ale sestává pouze z výchovné/ho poradkyně/poradce, metodika/metodičky prevence, tedy z povinných pozic, a někoho z vedení školy a úzce spolupracuje s třídními vyučujícími na výchovné a preventivní oblasti vzdělávání. Stále častěji jsou zde i školní psycholožky/psychologové a speciální pedagogové/pedagožky. Pozice výchovného poradenství přináší úlevu z přímé pedagogické činnosti a zvyšuje tak poměr nepřímé práce v rámci celého úvazku – díky tomu mají lidé věnující se výchovnému poradenství v rozvrhu méně hodin k odučení než ostatní vyučující. (Zákon

č. 563/2004 Sb.) Přesto ale mají tak rozsáhlou agendu, že není možné ji kvalitně naplňovat a zaměřují se proto zejména na pomoc s volbou povolání a podporu pro studující se specifickými poruchami učení. Na LGBTQ* tematiku jim už nezbyvá čas. (Smetáčková, 2007b)

ŠPP zajišťuje případně realizuje programy primární prevence pro studující, Primární prevence rozdělujeme na specifickou a nespecifickou. Nespecifická zahrnuje osobnostně-sociální rozvoj, rozvoj kompetencí a měkkých dovedností, čímž podporuje dopady a efektivitu prevence specifické. Specifická prevence je zaměřená na konkrétní témata (např. Sexuální výchova nebo prevence homofobie a transfobie) a na předcházení rizikovému chování. Kromě toho mají ŠPP na starosti tvorbu preventivního plánu školy a do jejich gesce spadá i psaní žádostí o finance na realizaci preventivních programů někým externím. Hodně zjednodušeně mají školní metodičky a metodici na starost, aby se preventivní témata dostala ke všem třídám ve správném ročníku a kvalitním provedení. Školní psychologové mají primárně na starosti péči o individuální duševní potřeby studujících nebo vyučujících. Se školními metodičkami a metodiky prevence pak spolupracují na řešení kázeňských přestupků - např. šetření šikany apod. Konkrétní náplně práce jednotlivých pracujících určuje vedení školy (NPI, 2018).

2.4.3. Genderová socializace ve škole

Lucie Jarkovská upozorňuje, že veřejnost má tendence před socializační funkcí škol upřednostňovat funkci vzdělávací. Vlivem marketizace škol je kladen důraz na vytváření budoucích pracovních sil a upřednostňování technických oborů před těmi humanitními. Preventivní programy zaměřené na psychosociální rozvoj, sexuální výchovu nebo prevenci homofobie a transfobie jsou tak upozaďovány jako méně důležité. (Jarkovská, 2013)

Antigenderová hnutí, jako je například Aliance pro rodinu, se snaží veřejnost přesvědčit, že gender do škol nepatří. Upozorňují, že stoupá počet „*dětí s diagnostikovanou genderovou dysforií*“, čímž patrně myslí transgender dospívající, a „*chtějí vyvolat debatu odborné veřejnosti o seriózním přístupu k diagnostice této nemoci a vhodné léčbě dětí*“, což podle jejich tiskové zprávy obnáší v první řadě „*psychosociální terapii, která se snaží pomoci dětem přijmout gender, který odpovídá jejich biologickému pohlaví*“ (Aliance pro rodinu, 2020). Nárůst questioning youth jednak nemají nijak podložený a jednak, jak ukazuje historický pohled Katz a Rupp (viz výše), to ani není možné zjistit.

Nevnímají ale, že gender, jako kategorie prostupující celou společnost, už ve školách je, na což poukazuje Lucie Jarkovská v knize Gender před tabulí. Popisuje zde cestu skrz školní budovu, ve které na ní ze stěn kouká reklama s chlapcem znechuceným růžovou barvou svého batohu, míjí nástěnky plné mužů-velikánů a vchází do třídy, která je během přestávky neformálně, a přesto důsledně rozdělená na klučičí a holčičí skupinky. Jedna z vyučujících jí také popisovala, jaký je rozdíl mezi holčičím a klučičím zlobením: „*na jednu stranu vyučující lamentovala nad tím, že kluci zlobí, ale zároveň v rozhovoru, který jsem s ní uskutečnila mimo vyučování, mluvila o klučičím způsobu zlobení jako o něčem, co dělá vztahy v kolektivu srozumitelné a přímé*“ (Jarkovská, 2013).

Nereflektování genderově socializační role školského systému kritizuje také Irena Smetáčková. Genderově rovná škola je zásadní pro budování pozitivního klimatu školy, tedy prostředí, ve kterém je možné efektivně vzdělávat další generace a rozvíjet jejich schopnosti a kompetence. Podle Smetáčkové je potřeba, aby vedení školy i vyučující uměli reflektovat genderové stereotypy a mluvili o nich s žactvem. Doporučuje také myšlenku genderové rovnosti zakotvit v příslušných vnitřních dokumentech školy a komunikovat ji i navenek, například s rodiči. Ženy a muži, respektive chlapci a dívky, by měli být paritně zastoupeni jak v učitelském sboru, tak například v žákovském parlamentu. (Smetáčková, 2007a, 2016)

Práce Jarkovské i Smetáčkové mají v českém prostředí naprosto zásadní podíl na poukazování na přítomnost genderu ve školství a pomohly s nastartováním snah o nastolení genderové rovnosti a genderově citlivého vzdělávání ve školách. Bohužel ale nevycházejí za hranice binárního chápání genderu. Oceňuji, že důsledně dbají na to, aby ve svých textech nepoužívaly generické maskulinum a vždy přidávají i femininum – učitelé a učitelky, žáci a žákyně. Tím ale zároveň zakrývají možnost, že se ve škole objeví osoba, která se nevejde do binárních genderových identit. Věřím, že se brzy posune vnímání genderové rovnosti a inkluzivity tak, abychom místo generického maskulina nebo kombinace maskulina a feminina používali opravdu inkluzivní termíny jako jsou vyučující nebo studující.

To, že je jazyk důležitým nástrojem socializace, vysvětluje Jana Valdrová. Kritizuje generické maskulinum tedy jev, kdy používáme mluvnický rod mužský jako zástupný pro osoby všech genderů (jako například "učitelé" pro učitelky a učitele). Valdrová ale upozorňuje, že už řada výzkumů dokázala, že pod slovy „učitel“, „ředitel“, „vědec“, „řidič“ nebo „kuchař“ si naprostá většina lidí představí muže, což svědčí o tom, že generické maskulinum opravdu nefunguje jako neutrální tvar a mluvčí českého jazyka by se měli učit jej omezovat a nahrazovat neutrálnějšími tvary nebo alespoň kromě „učitelů“ zmiňovat i „učitelky“, pokud z nějakého důvodu nemůžeme použít slovo „vyučující“ nebo spojení „pedagogický sbor“ (Valdrová, 2018).

Na percepci a utváření identit mají kromě školy, rodiny a jazyka nezpochybnitelný vliv i sociální média. Vytváří se v nich nový prostor pro sebeidentifikaci, který je do určité míry nezávislý na škole a rodině. U sociálních médií je důležité nevnímat je pouze jako neutrální technologii umožňující dosud nevídané způsoby komunikace a vytváření sociálních vazeb, ale především jako komercializované objekty, jejichž cílem je zvyšovat svou hodnotu na trhu a vydělávat peníze. Už dávno nejde o prosté propojování lidí a zrychlení komunikace, nýbrž sběr a prodej dat o uživatelském chování. Na to vše upozorňuje Halberstam v knize *Gaga Feminism: Sex, Gender, and the End of Normal*. Přidává ještě další rovinu

vlivu sociálních médií na genderovou socializaci, a to homogenizaci příběhů. K většímu publiku se dostanou jen příběhy queer lidí, kteří jsou sice něčím zajímaví, ale příliš nevybočují z *normality*. Jsou to krásní, mladí, bohatí, bílí lidé bez jakýchkoliv tělesných, duševních nebo sociálních nedostatků. (Halberstam, 2012) Sociální sítě ale mohou mít pro questioning youth také emancipační potenciál skrze podpůrné LGBTQ* komunitní skupiny, které mohou poskytnout péči a pochopení i těm, kdo by se k němu jinak nemohli dostat.

2.4.4. Rozdíly mezi školami a nerovnosti ve vzdělávání

Víceletá gymnázia jsem si pro uskutečnění výzkumu vybrala z čistě praktických důvodů, konkrétně kvůli věkovému rozpětí studujících, kteří je navštěvují. Tento výběr ale má zásadní dopady na výsledky výzkumu, respektive na skupinu studujících, kterých se zjištění výzkumu týkají. Víceletá gymnázia mají totiž v kontextu českého vzdělávacího systému velmi specifické postavení, protože v České republice má silnou tradici velká diference školství. *„Za záruku kvalitního vzdělání byla a jsou obecně považována víceletá gymnázia, která byla typická pro předválečný vzdělávací systém a byla obnovena záhy po roce 1989“*, uvádí Starková (2010). Tato diferenciací má velký dopad na rozvoj a udržení nerovností přístupu ke vzdělávání. V mezinárodním srovnání je pro české školství typický také poměrně nízký věk první selekce studujících odcházejících na výběrové školy. (Straková in Matějů et al, 2010)

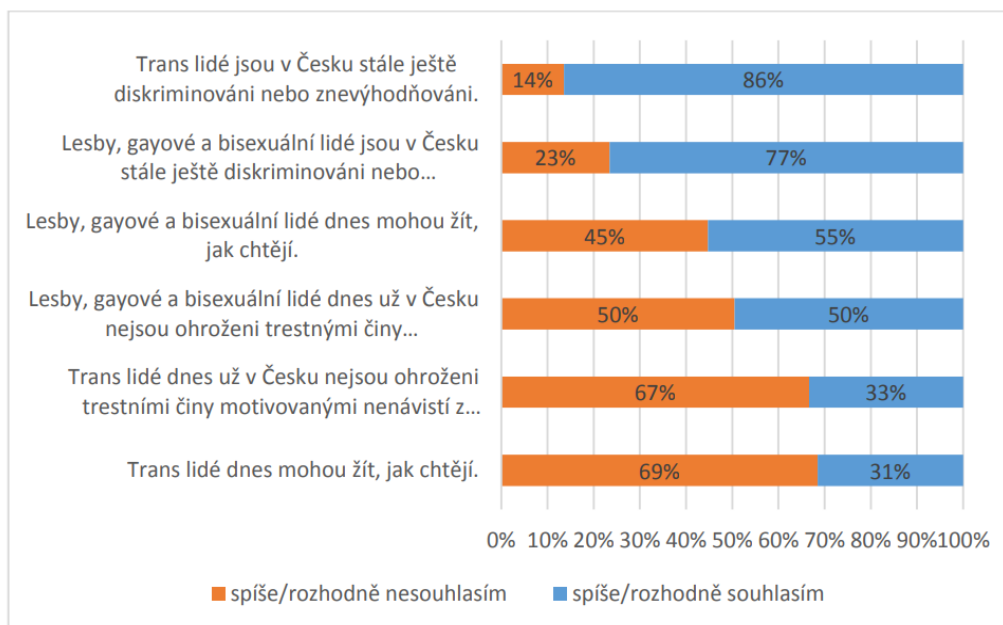
Rodinné zázemí a socio-ekonomický kapitál se ukazují jako důležitý faktor pro úspěch ve vzdělávacím procesu. *„Provedené analýzy ukázaly, že o studium na víceletém gymnáziu se uchází (a následně na ně nastupuje) řada žáků s průměrnými i podprůměrnými výsledky a že řada talentovaných žáků o studium na víceletém gymnáziu naopak neusiluje. [...] Navštěvují je však děti s lepším rodinným zázemím“* (Straková in Matějů et al, 2010).

Vzhledem k tomu, že jsem realizovala výzkum na výběrových školách, je nutné předpokládat, že studující, o kterých se budou mé komunikační partnerky zmiňovat v analytické části této práce, jsou z nadprůměrně sociálně a ekonomicky silného prostředí. Lze tedy předpokládat, že to má vliv na jejich přístup k dalším zdrojům, jako jsou například technologie nebo odborné služby.

2.5. Realita questioning youth v Česku

2.5.1. Předsudky a diskriminace

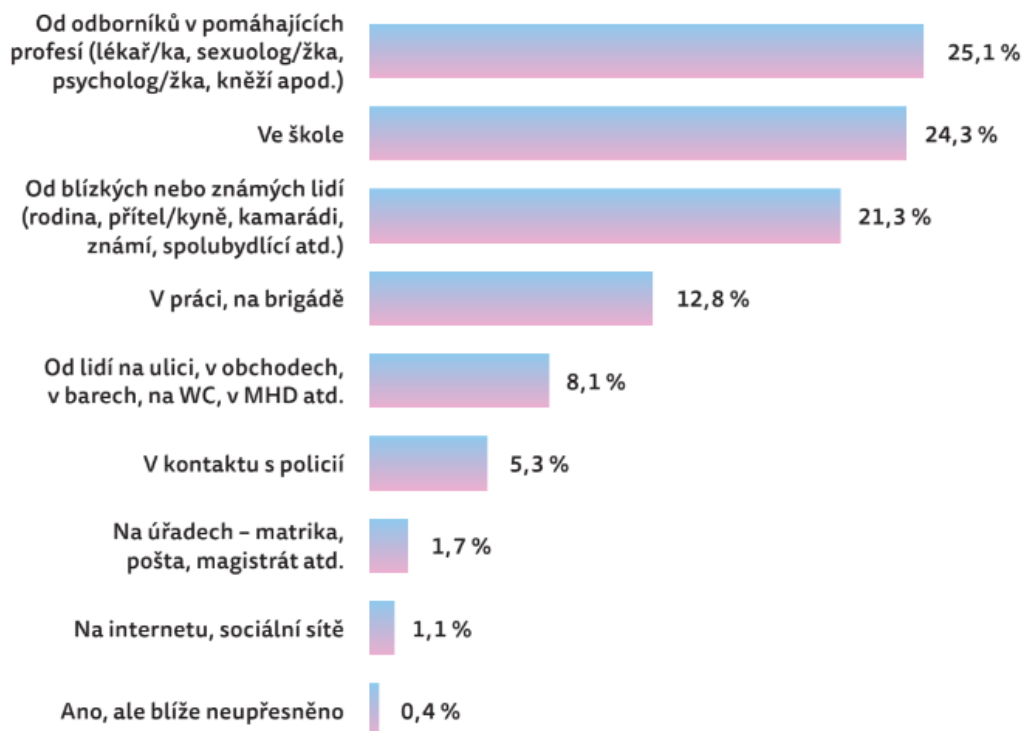
V roce 2019 proběhl v Česku rozsáhlý výzkum pod záštitou kanceláře Veřejné ochránkyně práv s názvem *Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisli*. Výzkumu se zúčastnilo 1 981 respondentů a respondentek identifikujících se jako součást LGBTQ* komunity a vyplývá z něj, že ač si o sobě česká společnost myslí, že je tolerantní, zkušenosti LGBTQ* lidí tomu neodpovídají (graf 1). O vnímání situace většinou a LGBTQ* menšinou svědčí, že „pouze třetina veřejnosti si myslí, že LGBT+ lidé jsou v České republice stále diskriminováni, zatímco mezi LGBT+ skupinou jde až o zhruba tři čtvrtiny dotázaných.“ (Šabatová, 2019)



Znění otázky: Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky, které se týkají životní situace leseb, gayů, bisexuálních a trans lidí v Česku? (N=1 981)

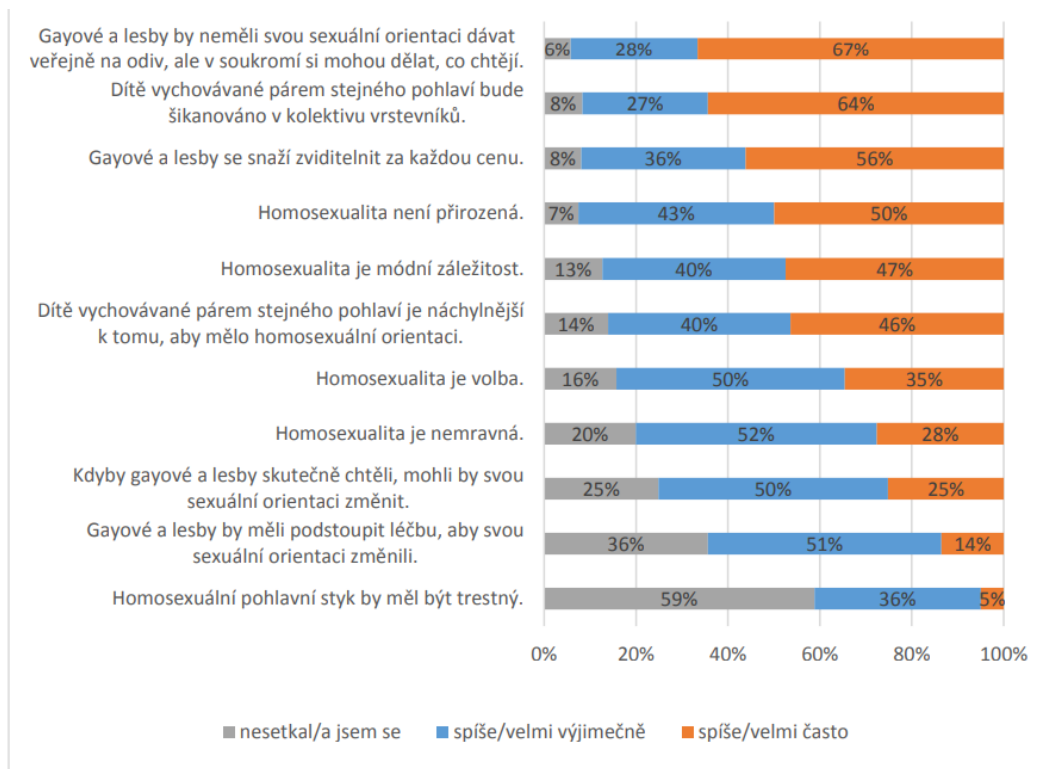
Graf 1: Názor na diskriminaci (Šabatová, 2019)

„Během posledních pěti let se cítila diskriminována a/nebo obtěžována více než třetina LGBT+ lidí, což je zhruba třikrát vyšší podíl než v případě běžné populace. Nejčastěji šlo o pocíťovanou diskriminaci v prostředí školy či univerzity (13 % všech dotázaných, přičemž pachatelé bývají nejen spolužáci, ale často i učitelé) a v práci a zaměstnání (11 %).“ (Šabatová, 2019) To potvrzuje i výzkum, který dělal Karel Pavlica s organizací Trans*parent a který ukazuje, že nejvíce diskriminace a ponižujícího chování zažívají trans* lidé od osob v pomáhajících profesích, a právě ve školním prostředí (graf 2) (Pavlica, 2019).



Graf 2: Zkušenosti s diskriminací, šikanou nebo ponižujícím chováním kvůli genderové identitě (Pavlica, 2019)

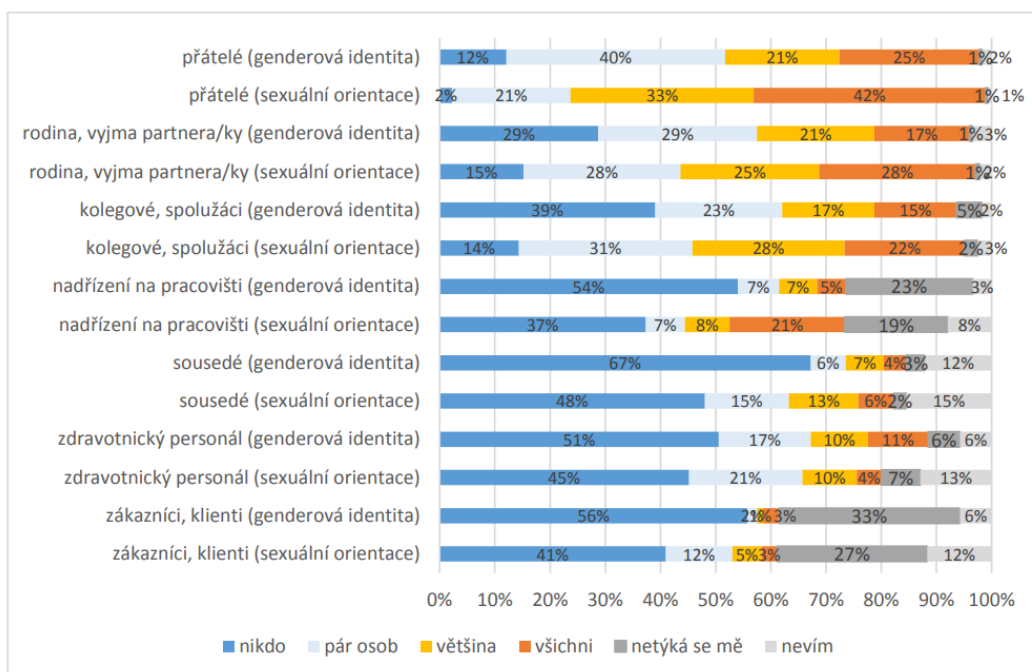
Mezi nejčastější projevy diskriminace LGBTQ* lidí patří nevhodné vtipy, posměch, ponižování nebo urážky (graf 3). Ale 39 % dotazovaných se setkala i s nadáváním a 37 % se zesměšňováním. 15 % dotazovaných má osobní zkušenost i s fyzickým/sexuálním napadením nebo vyhrožováním násilím (Šabatová, 2019).



Znění otázky: Jak často jste se osobně setkal/a s následujícími názory týkajícími se leseb, gayů, bisexuálních nebo trans lidí v Česku? (N=1 981)

Graf 3: Zkušenost s výroky (Šabatová, 2019)

Neměli bychom přehlížet také to, že se liší postavení jednotlivých skupin uvnitř LGBTQ* komunity. „Zhruba polovina LGBT+ lidí se domnívá, že lesby a gayové dnes mohou žít, jak chtějí, kdežto v případě trans lidí je to pouze třetina. Diskriminováno se za posledních pět let cítilo až 86 % trans osob, což je ve srovnání s lesbami (58 %) a gayi (33 %) podstatně více“ (Šabatová, 2019). Podobně je to i s výrazně nižší mírou otevřenosti ohledně své identity u trans* lidí v porovnání s neheterosexuálními lidmi (graf 4) (Šabatová, 2019).



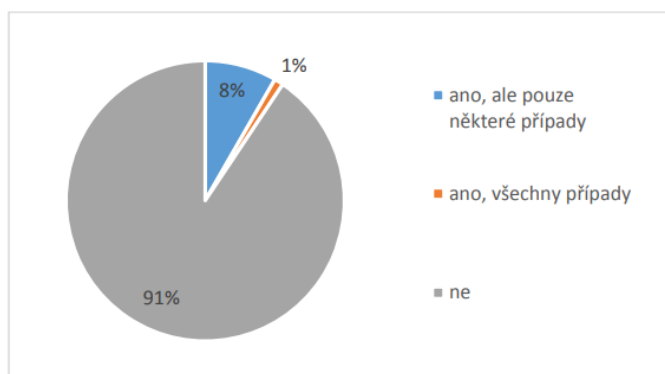
Znění otázky: Kolik lidí z následujících sociálních skupin, podle Vašeho názoru, ví o Vaší sexuální orientaci a/nebo genderové identitě (sebeidentifikaci)? (sexuální orientace: N=1 961; genderová identita: N=174)

Graf 2: Coming out (Šabatová, 2019)

Trans* lidé si také stěžovali na nedostatečnou vzdělanost společnosti v otázce transgender tematiky: „Spousta lidí, kteří o naší komunitě a problémech často nic nebo skoro nic nevědí, zaměňují termíny transsexuál, transvestita atp. Myslím, že by nebylo od věci o těchto problémech trochu otevřeněji mluvit, například ve školách, aby každý věděl, o co vlastně jde, a nedocházelo k podobným záměnám“ (Pavlica, 2019).

92 % dotázaných LGBTQ* lidí je přesvědčeno, že strategie prevence homofobní a transfobní šikany na školách by pomohla tomu, aby se LGBTQ* lidem žilo v Česku lépe. Zásadní je si uvědomit, že pouze 1 % LGBTQ* lidí, kteří zažívají diskriminaci, ji vždy také nahlásí (graf 5). Nenahlašování může být způsobeno tím, že samy oběti vyhodnotí incident jako příliš triviální nebo nevěří, že by ohlášení nějak zlepšilo situaci. Dalším důležitým faktorem nenahlašování je i to, že oběti nevědí, kam se mohou obrátit pro pomoc. Navíc „téměř tři čtvrtiny dotázaných LGBT+ osob si

myslí, že domoci se svých práv je pro oběti diskriminace v České republice spíše nebo velmi obtížné“ (Šabatová, 2019).



Znění otázky: Když jste se cítil/a diskriminován/a nebo obtěžován/a, šli jste někam tento případ Vy nebo někdo jiný nahlásit? (N=755)

Graf 3: Nahlašování (Šabatová, 2019)

Ze sebraných dat také vyplynulo přání, že „[p]roces tranzice by neměl být tak fixní a téměř unifikovaný. Každý potřebuje svůj vlastní přístup na cestě k sobě samému“ (Pavlica, 2019).

2.5.2. Menšinový stres

Prvním důležitým argumentem pro podporu questioning youth je, že jsou zatíženi menšinovým stresem. Ten se vyznačuje tlakem na jednotlivce, kteří se musí neustále vyrovnávat s tím, že nepasují do společenských norem a že fungují jinak, než od nich společnost očekává. Menšinovým stresem se v českém prostředí zabývá především Michal Pitoňák, který upozorňuje na to, že LGBTQ* lidé vlivem menšinového stresu a stigmatizace trpí mnohem větší mírou a četností duševních problémů jako je deprese, úzkostné poruchy nebo sebevražednost. (Pitoňák, 2016)

Mezinárodní statistiky z roku 2011 ukazují, že „[p]řibližně 28 % neheterosexuálních mladistvých vykazuje nějakou historii sebevražednosti (ideace, pokusy), v porovnání s 12 % heterosexuálních mladistvých. Rozdíly najdeme i dle pohlaví, nějakou historii sebevražedného chování

mělo 28 % ne-heterosexuálních chlapců, 37 % ne-heterosexuálních děvčat, 17 % heterosexuálních chlapců a 23 % heterosexuálních děvčat. Výsledky studií rovněž potvrdily, že nejohroženější skupinou jsou mladí bisexuální lidé.“ (Marshall et al. in Pitoňák, 2016)

Pitoňák ve své publikaci přímo uvádí, že „*primární příčinou vyššího výskytu duševně-zdravotních problémů u ne-heterosexuálních lidí je menšinový stres a stigmatizace vyvěrající ze společenského nepřijetí či odlišného nakládání s ne-heterosexuálními lidmi ve společnosti, jež stále čelí nejistým právním i životním situacím. V našem regionu je tato problematika stále velmi málo známá a setrvale bývá přehlížena.*“ (Pitoňák, 2016) Školy by tedy měly brát na zřetel, že LGBTQ* dospívající jsou zvláště zranitelnou skupinou studujících a měli by mít zajištěnou tomu odpovídající péči a podporu.

2.5.3. Tranzice – sociální, medicínská a úřední

Jahodová popisuje vznik pojmu transsexualita v polovině 19. století a jeho postupnou medicínalizaci. V ČSSR se fenoménu transsexuality začal věnovat v 60. letech 20. století přední český sexuolog Josef Hynie, na jehož práci pak v 70. letech navázala psychologka Iva Šípová. V 80. letech v jejich stopách pokračovala například Růžena Hajnová. Od 90. let mezi významné sexuology a sexuoložky věnující se tomuto fenoménu patří Petr Weiss a Hana Fífková. Hynie začal prosazovat nutnost rozlišování tzv. pravého transsexionalismu od jiných psychických poruch, jak sám uváděl. Tím položil základy i dnešního přístupu k transgender lidem, kteří chtějí podstoupit určitou formu institucionalizované tranzice a musí projít zdlouhavým procesem přesvědčování sexuologa/sexuoložky o tom, že jsou opravdu trans*. (Jahodová, 2011)

Dvořáčková pak uvažuje nad tím, že transgender lidé v očích sexuologie 19. a 20. století natolik narušují symbolický řád, že z toho pramenila potřeba strukturovat „*první diskurzy usilující o postižení možné*

příčiny transsexuality.“ (Dvořáčková, 2008) Dvořáčková vysvětluje, že sexuologie si drží klíčovou roli v konstruování transgender identit, protože jsou to právě sexoložky a sexuologové, kdo rozhoduje o tom, kdo je a není trans* a rozhodují tak o přidělení diagnózy. Tento přístup navíc neovlivňuje pouze jednotlivé transgender osoby, ale celkové pojmání genderu a genderový diskurz. Tomu „*napomáhá i nemalá medializace problematiky transsexuality, jež bývá rámována nejčastěji právě sexuologickými výklady tohoto fenoménu*“ (Dvořáčková, 2008). Sexuologický diskurz zde vystupuje z pozice exaktní vědy a autority a na společenskovední přístupy v masmédiích nezbyvá prostor. Medializace tak podporuje disciplinační a sebedisciplinační mechanismy, které se propisují nejen do vnímání genderu na společenské úrovni, ale i do konkrétních těl. (Dvořáčková, 2008)

Jahodová i Dvořáčková ve svých textech popisují sexuologickou fascinaci transsexualitou, která se promítá do často neetických pokusů zkoumat a léčit transgender osoby. Bohužel řada z těchto praktik v určité podobě přetrvává dodnes a trans* lidé musí předkládat důkazy o tom, s jakými hračkami si hráli v dětství, jaké oblečení nosí, jaké role ve sociálních interakcích zastávají a jaké podněty je sexuálně vzrušují. To vše přes to, že podle současného stupně vědeckého poznání nic z toho s genderovou identitou nesouvisí. Pokud se jim podaří přesvědčit sexuologa/sexuoložku a získat oficiální diagnózu, mohou začít podstupovat hormonální terapii a některé operativní zákroky. Úřední tranzice ale vyžaduje ještě sterilizaci, které předchází rozhodnutí nezávislé komise. (Pavlica, 2019) Nevratné operativní změny nejsou obvykle dostupné pro děti a dospívající, proto se ve školním prostředí řeší spíše tranzice sociální, která zahrnuje vyjednávání s okolím, aby dotyčnou trans* osobu vnímalo tak, jako se vnímá sama. V praxi jde především o respektování zvoleného jména a zájmena/rodu. Sociální tranzice je navíc pro řadu transgender lidí tou klíčovou tranzicí. Potřeba ostatních druhů tranzice se u různých transgender lidí liší a často je volí z důvodu lepšího přijetí společností, nikoli proto, že by je sami potřebovali.

2.5.4. Questioning youth v českých školách

Jak naznačují předchozí kapitoly, častý argument škol, že u nich k žádné diskriminaci LGBTQ* lidí nedochází, zní velmi nepravděpodobně. Kancelář ombudsmana přímo doporučuje základním a středním školám, aby „*dbaly o přívětivé klima, rozvoj tolerance a vzájemného respektu mezi žáky*“ (Šabatová, 2019). Jedná se zejména o důslednost v šetření podezření na výskyt homofobní a transfobní šikany s důrazem na dobrou znalost jejich příčin a psychosociálních důsledků. Ombudsmanská kancelář také doporučuje školám zahrnout prevenci homofobie a transfobie do preventivních plánů. V neposlední řadě doporučuje školám, aby „*přijaly písemné stanovisko k problematice homofobní a transfobní šikany [...], její závažnosti, potřebě jí účinně předcházet a bezodkladně ji řešit*“ (Šabatová, 2019).

Důležité je nebagatelizovat význam, jaký má škola v životě dospívajících. Je to prostředí, kde studující tráví zásadní část svého bdělého času a je alarmující, když třičtvrtě LGBTQ* studujících uvádí, že zažilo „*negativní komentáře nebo jednání, které souviselo se sexuální orientací nebo genderovou identitou*“ (Šabatová, 2019). Rozdíl mezi běžnou šikanou a homofobní či transfobní šikanou je v tom, že témata týkající se sexuality nebo genderové identity, jsou „*nejintimnější součástí přirozenosti [...], již nemůže nijak ovlivnit. [...] Oběť se tak může cítit zvlášť výrazně bezmocnou. Především v oblasti vzdělávání, tedy typicky u osob v křehkém (dětském či adolescentním) věku, může šikana zanechat nejhlubší rány. Škola přitom nemá představovat prostředí, jež je nepřátelské vůči menšinám, ale má být prostředím tolerance a vzájemného respektu*“ (Šabatová, 2019). U šikany je důležité myslet i na to, že neovlivňuje pouze oběť, ale má vliv na celý kolektiv třídy nebo školy, protože vlivem šikany dochází k vychýlení kolektivních norem a fixování nežádoucího chování (Šabatová, 2019).

Důležitou a sondou do aktuální situace je výzkum Teodora Brzáka z roku 2021, ve kterém se dotazníkovým šetřením šířeným přes sociální sítě

dotazoval trans* a nebinárních studujících na jejich zkušenosti s českými školami, které absolvovali nebo studují. Z jeho výzkumu vyplývá, že 58,1 % studujících ze 105 oslovených řešilo svůj coming out na základní škole a 84,5 % dotázaných řešilo svůj coming out na střední škole. (Brzák, 2021) To mě utvrzuje v tom, že víceletá gymnázia, která překlenují druhý stupeň základní školy a střední školu, jsou dobrým místem, kde začít s výzkumem. Brzák zachytil některá zvláště alarmující zkušenosti trans* dospívajících, které bude zajímavé porovnat s výpověďmi školních metodiček prevence a školních psycholožek v analytické části tohoto výzkumu.

Transgender studující si například stěžují na bagatelizaci trans* identity ze strany školní psycholožky: *„Školní psycholožka se mi tranzici snažila rozmluvit stylem jsi příliš mladá na to, aby ses pouštěla do rozhodnutí, která ovlivní celý tvůj zbytek života“* (Brzák, 2021). Jako problematický byl hodnocený i způsob komunikace a narušování důvěry ze strany vyučujících: *„Třídní mě vyoutovala celému učitelskému sboru, nic příjemného to pro mě nebylo.“* nebo *„Třídní se mě sice zeptala, zda chci, aby to věděl ještě někdo další, ale stejně mé přání nerespektovala.“* (Brzák, 2021) V neposlední řadě je častým jevem nerespektování genderové identity a s ním spojené misgenderování, tedy užívání nesprávného jména a rodu, které lidé ve vyšším mocenském postavení mají tendenci vysvětlovat tím, že je důležité, co má dotyčná osoba v dokladech, nikoli jak se cítí. *„Třídní učitel mě oslovoval správným jménem a ve správném rodě pouze ‚za odměnu‘. Když jsem udělal nebo řekl něco, co se mu nelíbilo, posmíval se mi před spolužáky a dělal ze mě šaška. Jednou[...] na mě začal před celou třídou řvát, že jsem ženská, ještě nejsem předělaná, že se mám jít léčit a že zavolá mojí matce.“* (Brzák, 2021) Přístup třídních vyučujících je pro transgender studující z Brzákova výzkumu důležitou formující zkušeností. Bohužel je často velmi negativní. Výjimkou nejsou ani zkušenosti s otevřenou transfobií ze strany pedagogického sboru. *„Přestože většina vyučujících byla podporujících, našli se asi tři učitelé, kteří třídě potřebovali vysvětlit, že s ‚takovými věcmi‘ a zejména s těmi ‚tisíci nových genderů‘ nesouhlasí, protože jsou křesťané/konzervativní a jedna z učitelek rozdala na*

volitelném semináři, který jsem neměl zapsaný, mým spolužákům homo- a trans-fobní letáčky ALIPRO.“ (Brzák, 2021) Jako řešení vidí transgender dospívající lepší informovanost vyučujících a lidí na školních poradenských pracovištích: „Ocenil bych, kdyby školní psycholožka byla lépe informovaná o diagnóze transsexuality a stejně tak i vedení školy např. organizací, která se tímto tématem zabývá a která by jim přiblížila, jaký postup by byl vhodnější,“ nebo „Bylo by fajn kdyby o tom byli učitelé informováni obecně, bylo dost trapné chodit za každým z nich zvlášť.“ (Brzák, 2021)

2.6. Závěr teoretické části

Možnosti rozvoje questioning youth v českých školách komplikuje řada faktorů. Jedním z nich je samotná definice toho, kdo vlastně jsou questioning youth, která má velmi nejasné hranice i v teorii, o to méně hmatatelná je ve školní praxi. Školy jako instituce ale musí dbát na vytváření bezpečného prostředí pro všechny studující a je proto nutné, aby respektovaly všechny dospívající bez ohledu na to, zda jejich sexualita nebo genderová identita spadají do cisheteronormativní představě o světě.

Tím, kdo toto ve školách má zajišťovat, jsou školní poradenská pracoviště, konkrétně především školní metodičky/metodikové a školní psychologové/psycholožky. Mohou najít oporu v rámcových vzdělávacích plánech a v metodických doporučeních MŠMT, ale musí ji hledat velmi pečlivě a dát si mnoho práce s její implementací ve školách. Situaci jim také ztěžuje fakt, že genderová socializace už neprobíhá pouze v rodinách a ve škole, ale také na sociálních sítích, kde k ní ale nemají přístup a uniká jim tak třetí klíčový pilíř genderové socializace dospívajících, kteří se ve svém chápání genderu pohybují v jiném diskurzu než dospělí pracující na jejich školách.

3. Metodologie výzkumu

Kromě teoretických konceptů, které ve své práci využívám je důležité pracovat s přesně vymezenou metodologií výzkumu – představit paradigma, navrhnout konkrétní metody, stanovit etické zásady a reflektovat limity výzkumu.

3.1. Feministický výzkum a pozicionalita

Protože sama jsem feministkou, zasazuji se o to, aby i můj výzkum byl feministický. Pro kvalitativní feministický výzkum je zásadní zohledňování intersekcionalních společenských nerovností stejně jako nezakrývání jedinečnosti názoru jednotlivých lidí, na které je výzkum zaměřený. Feministický výzkum zahrnuje řadu výzkumných metod. To, čím je feministický výzkum specifický, je přístup k poznání a ke zkoumaným společenským jevům. Jako feministická výzkumnice musím k výzkumu přistupovat s pokorou a nechat promlouvat lidi, na které výzkum zaměřuji. (Ramazanoglu, Holland, 2004) Jak už jsem uvedla v úvodu práce, výzkum je rámovaný konstruktivistickým paradigmatem, které je podle Egona B. Guby a Yvonny S. Lincoln založené na ontologické relativizaci a předpokladu, že to, co vnímáme jako objektivní danou realitu, je výsledkem společenského konstruování. Podobně konstruktivismus přistupuje i k epistemologii a dbá na subjektivitu poznání, a tedy nutnost bádajících reflektovat vlastní pozicionalitu a její vliv na podobu výzkumu. Mým cílem tak není *hledání objektivní pravdy*, ale pochopení a analýza postojů lidí pracujících na školních poradenských pracovištích pomocí již existujících teoretických konceptů týkajících se questioning youth. (Guba, Lincoln 1994)

Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturované rozhovory, a to zejména pro jejich heuristický potenciál. Rozhovory jsou oblíbenou metodou feministických výzkumů, neboť dávají hlas přímo aktérkám

fenoménů, na které se výzkum zaměřuje. Rozhovory pomáhají odhalit i aspekty, které dřív nebyly zkoumané a mě jako výzkumnici by ani nenapadlo je zkoumat, což zmiňuje i Reinharz (1992) Ze všech teoretických zdrojů, které jsem před začátkem empirické práce přečetla, sice k rozhovorům přicházím s jistým předporozuměním, ale pro výzkum jsou důležité především názory a postoje komunikačních partnerek (Letherby, 2003). Proto také nepoužívám pojem *respondentky*, který symbolicky odebírá agentnost těm, kteří by měli být v centru výzkumu, a dává moc do rukou bádajících. Při realizaci rozhovorů pro mě bylo zásadní nastavit takovou atmosféru, aby mezi mnou a mými komunikačními partnerkami nepřekážely žádné mocenské nerovnosti a mohly jsme se bavit jako rovnocenné odbornice. Znakem feministického výzkumu je práce s teoriemi moci a důraz na sebereflexi a etické otázky (Reinharz, 1992). Nechala jsem své komunikační partnerky vybrat čas i místo setkání, před rozhovorem jsme si daly čas na pročtení a vysvětlení informovaného souhlasu (příloha 1) před jeho podepsáním.

3.2. Etika výzkumu

Než jsem s výzkumem začala, bylo mi jasné, že pro mě jako lektorku, metodičku a školitelku primární prevence bude velmi náročné pouze analyzovat situaci ve školách a nijak do ní nezasahovat. Vzhledem k tomu, že pracuji s polostrukturovanými rozhovory, nikoli se strukturovanými rozhovory, nebyla pro mě vhodná možnost nechat rozhovory vést někým méně zainteresovaným. Věřím, že mé současné znalosti a zkušenosti pomáhají klást ty nejvhodnější možné doplňující otázky. Nejvhodnější řešení pro mě bylo před začátkem rozhovoru upozornit své komunikační partnerky, že mi sice mohou dávat dotazy, ale že jim na ně odpovím až po skončení rozhovoru, zároveň jsem jim zdarma hodinu odborné případové konzultace, jako kompenzaci za čas, který mi věnovaly při rozhovorech. Díky tom jsem nezasahovala do jednotlivých kazuistik už v průběhu rozhovoru,

ale zároveň jsem se mohla zachovat morálně a poskytnou svá doporučení k probíraným tématům. Upozornila jsem na to jak v oslovovacím e-mailu pro školy (Příloha 2), tak v textu informovaného souhlasu (Příloha 1).

V případě citací z rozhovorů jsem se rozhodla původní doslovný transkript jazykově upravit tak, aby byl obsah totožný, ale forma více odpovídala např. psanému projevu komunikačních partnerek. Všechny rozhovory totiž probíhaly v neformálním duchu, který způsobil, že přímo přepsané věty obsahují výplňová slova nebo nejsou stylisticky správně konstruované, což by zhoršovalo plynulost citací a nebylo by to ani etické vůči komunikačním partnerkám, které ve formálnějším prostředí komunikují exaktněji. Cílem tohoto kroku je, aby si práci mohly přechíst i mé komunikační partnerky bez nutnosti se soustředit na nedokonalosti neformálního projevu, které transkript odhaluje. Pro zajištění anonymity pro komunikační partnerky a zároveň dobré čitelnosti pro čtenářstvo této práce jsem všem vytvořila pseudonymy.

Pro zachování etiky výzkumu je zásadní dbát na důsledné citace a uvádění zdrojů, se kterými pracuji podle citační normy ISO 690 a řídím se radami z příručky *Jak se vyhnout plagiátorství*. (Foltýnek, 2020)

3.3. Výzkumné otázky

Cílem výzkumu je analyzovat přístup školních poradenských pracovišť, respektive přístup školních metodiček prevence nebo školních psychologek ke *questioning youth*. Během rozhovorů jsem se nebránila žádným tématům, která byla pro mé komunikační partnerky důležitá, ale při přípravě rozhovorů jsem se zaměřovala zejména na tyto výzkumné otázky:

Jak lidé působící na školních poradenských pracovištích vnímají *questioning youth*, respektive LGBTQ* dospívající?

Nepředpokládám, že mé komunikační partnerky budou znát a používat koncept *questioning youth*, proto jsem výzkumnou otázku formulovala i s termínem LGBTQ* dospívající, který používám jako termín významově podřazený termínu *questioning youth*. V rámci této výzkumné otázky jsem se zaměřila především na terminologii svých komunikačních partnerek. Na způsob, jakým o *questioning youth* nebo obecně o tématu genderu, genderové identity nebo sexuality mluví, a jaký význam těmto tématům přiřkládají.

Jaké prostředky prevence v oblasti sexuality a genderu mají školy k dispozici, a jaké reálně využívají?

Vedle postojů a určitého ideologického zázemí, mě zajímaly i reálné možnosti mých komunikačních partnerek, jak prosazovat strategie rozvoje *questioning youth*. Ptala jsem se, jak konkrétně vypadá primární prevence na jejich školách, jaká preventivní témata zařazují do rozvrhů a preventivních plánů, a kolik prostoru prevence na jejich škole dostává. Kromě konkrétních preventivních programů je důležitá i atmosféra školy a její vstřícnost k LGBTQ* tematice. Jak se LGBTQ* tematika objevuje na školách mých komunikačních partnerek? Jak se k ní staví vedení,

pedagogický sbor a jak studující? Důležitou částí této otázky je i to, zda mají mé komunikační partnerky zkušenosti s prací se studujícími v průběhu jejich „hledání/probádávání identity“ případně během coming outu. Jaké všechny faktory do této individuální péče vstupují?

Jaká je systémová podpora škol v oblasti prevence homofobie a transfobie?

Pro zasazení výzkumu do širšího kontextu je zásadní analyzovat i systém, ve kterém mé komunikační partnerky fungují. Jaké překážky jim komplikují inkluzivní přístup ke questioning youth? Jaké jsou časové možnosti mých komunikačních partnerek? Jaké jsou finanční zdroje jejich škol? Mají dostatek informací a možností dalšího vzdělávání, aby byly kompetentní k podpoře questioning youth? Kdo všechno vytváří tlaky na konkrétní podobu jejich práce? Je to vedení školy, MŠMT, rodiče studujících nebo ještě jiné osoby a organizace?

3.4. Výběr komunikačních partnerek

Rozhodla jsem se udělat polostrukturované rozhovory s lidmi, kteří na školách řeší i specificky LGBTQ* tematiku, což jsou zpravidla školní metodičky/metodici prevence nebo školní psycholožky/psychologové. Jsou to lidé, kteří ovlivňují atmosféru na celé škole, mají přehled, jaká témata rezonují v které třídě i co řeší pedagogický sbor nebo vedení školy. Tedy pro výzkumnou sondu do toho, jak školy podporují rozvoj LGBTQ* dospívajících, jde o ideální cílovou skupinu. Mezi mými komunikačními partnerkami není žádný muž – jde totiž o velmi feminizovanou oblast a na žádného muže, se kterým bych mohla udělat rozhovor, se mi nepodařilo nakontaktovat. To je důvodem, proč pro ně v této práci používám femininum.

Při výběru typu škol, na které chci ve výzkumu cílit, pro mě bylo důležité především najít školy s potenciálně největší zkušeností s questioning youth. Z Brzákova výzkumu (2021) vyplynulo, že většina trans* a nebinárních dospívajících řeší svou genderovou identitu se školou na druhém stupni základních škol i na středních školách. Nebylo v mých kapacitách dělat výzkum na obou zmíněných vzdělávacích stupních. Rozhodla jsem se proto zaměřit se na osmiletá gymnázia, která překlenují obě věkové skupiny a jsou tak velmi praktickým řešením této otázky. Problematické je, že gymnázia jsou svou podstatou výběrové školy, jejichž studující nejsou neutrálním vzorkem populace. Mou ambicí ale není zobecňovat výsledky výzkumu, proto výběrovost gymnázií není nepřekonatelným problémem. Je ale důležité mít tento fakt na vědomí při interpretaci rozhovorů. Je pravděpodobné, že se situace LGBTQ* dospívajících bude lišit i regionálně, ale přestože je lákavé zařadit do výzkumu i tuto rovinu, rozhodla jsem se netříštit sledovaná témata a držet se zatím jen v jednom regionu, konkrétně v Praze a v jejím blízkém okolí. Školy v regionech mají jiné možnosti, co se strukturální a podpůrné sítě preventivních služeb týče, takže ač by to bylo také jisté zajímavé srovnání, nechám tuto možnost ke zpracování v jiných výzkumech. Pražské školy mají tedy teoreticky velmi podobné podmínky, ale jejich reálné možnosti se liší podle typu financování. Výzkumný vzorek proto dělím na státní a soukromá gymnázia.

Výběr konkrétních gymnázií mi usnadnila má praxe, protože na řadě gymnázií v Praze a okolí působím jako externí lektorka, školitelka a konzultantka. Oslovila jsem tedy osmiletá gymnázia, se kterými spolupracuji a metodou sněhové koule jsem získala další vhodné kontakty. Z deseti oslovených škol mi odpovědělo sedm školních metodiček prevence a školních psycholožek – čtyři ze státních gymnázií a tři ze soukromých. Po provedení všech sedmi rozhovorů byla už data saturována a nepřicházely v nich žádné další nové informace nebo témata, proto jsem se rozhodla víc rozhovorů nedělat.

3.5. Zpracování rozhovorů

V oslovovacím e-mailu (příloha 2) jsem zmiňovala, že studuji Genderová studia FHS UK a že se zabývám LGBTQ* inkluzivní sexuální výchovou. Mé komunikační partnerky tak měly částečné předporozumění, jakým směrem se bude rozhovor ubírat. Během rozhovorů pro mě bylo ale zásadní zjistit, jakou terminologii v otázce genderů, sexualit a identit samy používají, proto jsem jim pokládala velmi obecné otázky jako například „Jakým způsobem prožívají studující na vaší škole dospívání?“ Teprve ve chvíli, kdy samy zmínily konkrétní termín, začala jsem ho také používat.

Před realizací rozhovorů jsem si připravila konkrétní otázky (příloha 3), které striktně neurčovaly průběh rozhovorů a posloupnost témat. Nechávala jsem spíše volně mluvit své komunikační partnerky a pomocí připravených otázek jsem si kontrolovala, že jsme prošly všechna témata, která byla potřeba pro další analýzu.

Během rozhovorů jsem používala genderově neutrální jazyk (vyučující, studující) i tam, kde mé respondentky setrvaly u generického maskulina. Rozhodla jsem se tak především proto, že je to pro mě výrazně přirozenější a patrně bych nebyla přesvědčivá, kdybych se pokoušela napodobit generické maskulinum svých komunikačních partnerek.

Snaha o inkluzivní jazyk se odráží v celém textu. Z důvodů podrobněji rozebraných v teoretické části se vyhýbám generickému maskulinu. Zůstává pouze v citovaných pasážích. Při označování skupiny lidí s neheterosexuálními a transgender identitami, používám označení LGBTQ*, ve kterém kromě základní zkratky LGBT přidávám navíc Q jako *questioning* a *queer* a symbol *. Oboje vyjadřuje odklon od esencialistického a binárního vnímání identit a sexualit a lépe odpovídá konstruktivistickému paradigmatu, ve kterém se pohybuji.

3.5.1. Anonymizace

Podle Českého statistického úřadu je v Praze 41 osmiletých gymnázií a ve Středočeském kraji jich je 31. (ČSÚ, 2021a) V celé republice je pak více než čtyřikrát více státních gymnázií (271) než gymnázií soukromých (63). (ČSÚ, 2021b) Pro zachování anonymity komunikačních partnerek, zejména těch ze soukromých gymnázií, nemohu uvést jejich sociodemografické údaje jako je jejich věk, délka praxe nebo vzdělání, neboť by podle nich byly poměrně snadno identifikovatelné. Na kontextu, ve kterém mé komunikační partnerky žijí a pracují, samozřejmě záleží, ale ukazuje se, že se tyto kategorie nedají homogenizovat, a navíc nejsou pro výzkum tak zásadní, jako to, zda se jedná o státní nebo soukromé gymnázium, případně zda jde o školní metodičku prevence či školní psycholožku.

Jména komunikačních partnerek jsem nahradila pseudonymy, které pomohou lepší orientaci v analytické části. Metodičkám (školním metodičkám prevence) jsem přiřadila jméno začínající písmenem M (Marie, Michaela, Magda, Milada a Miroslava), školní psycholožky pak mají jména začínající na P (Petra, Pavla). Příjmení pak v sobě skrývají informaci o tom, zda jsou ze soukromého (Soukupová, Součková, Soukalová) nebo ze státního gymnázia (Stehlíková, Stlačilová, Stachová, Staňková).

Součková Petra je školní psycholožka ze **soukromého** gymnázia.

Soukalová Magdalena je školní metodička prevence ze **soukromého** gymnázia.

Soukupová Michaela je školní metodička prevence ze **soukromého** gymnázia.

Stachová Miroslava je školní metodička prevence ze **státního** gymnázia.

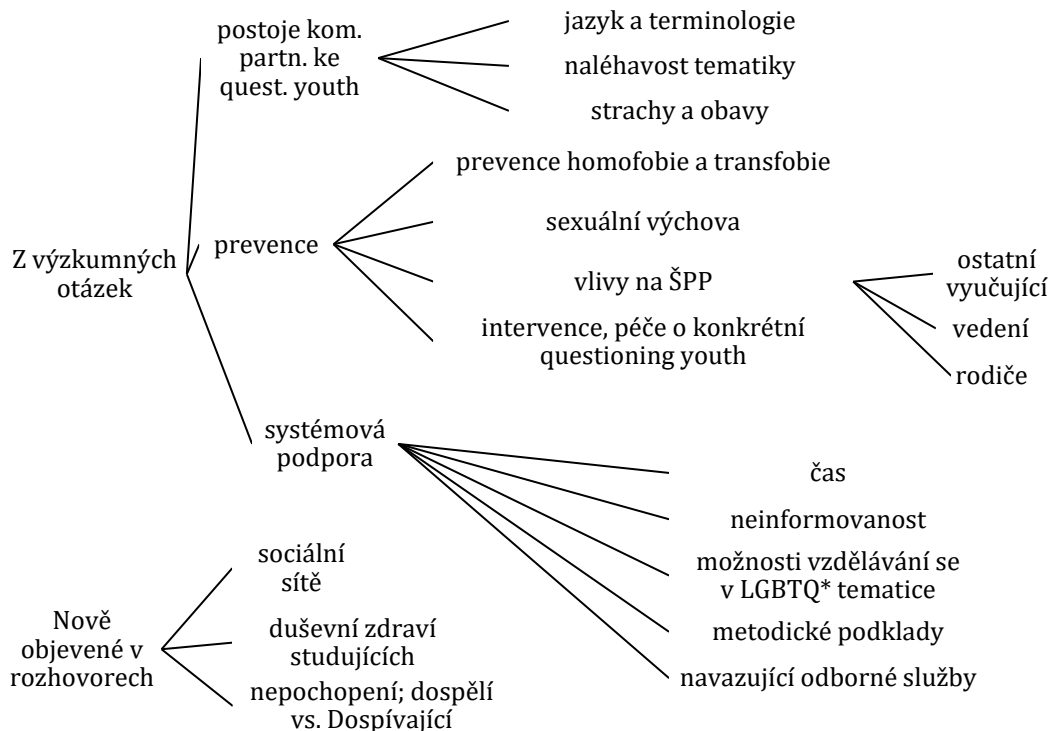
Staňková Pavla je školní psycholožka ze **státního** gymnázia.

Stehlíková Marie je školní metodička prevence ze **státního** gymnázia.

Stlačilová Milada je školní metodička prevence ze **státního** gymnázia.

3.5.2. Kódování

K analýze většího množství kvalitativních dat je nutné data nejprve okódovat. Dobře zvolený a nastavený systém kódování data zjednodušuje a pomáhá odkrývat nové poznatky. Navíc je možné objevovat i nové souvislosti nad rámec původních výzkumných otázek a rozvinout tak další úroveň výzkumu. V neposlední řadě je kódování nástrojem pro podporu kreativní analytické práce. (Coffey, Atkinson, 1996) Všechny rozhovory jsem nejprve podrobila doslovné transkripci (Hendl, 2005), z čehož vzniklo 157 normostran textu k další analýze. Už během přepisu jsem si zaznamenávala kategorie, které se mi zdály zajímavé jako možné kódy. Po přepsání rozhovorů jsem si připravila základní sadu kódů, které přímo vycházejí z předem stanovených výzkumných otázek. Jednotlivé kódy jsem přidávala k výroky v rozhovorech a během práce si označovala další opakující se kategorie. Organizační schéma kódů, se kterými jsem pracovala vypadá takto vypadá následovně:



K jednotlivým kódům jsem postupně přiřazovala související citace a teoretické koncepty, které tyto citace doplňovaly a objasňovaly. Tak začala postupně vznikat struktura analytické části práce.

3.6. Limity výzkumu

Výzkum limituje výběr komunikačních partnerek, respektive výběr škol, na kterých mé komunikační partnerky působí. Jedná se o velmi úzký vzorek výběrových škol v Praze a nejbližším okolí. Jakým způsobem se liší strategie rozvoje questioning youth v závislosti na další sociální nerovnosti, je velmi důležité doplnění kontextu celé tematiky, ale není to součástí této práce. Pro získání intersekcionalní perspektivy by bylo zajímavé a žádoucí navázat na výzkum a zahrnout také další sociální nerovnosti jako jsou třída, etnicita, přístup k informacím, politické vedení a v neposlední řadě také věk. Přestože se v této práci věnuji dětem a dospívajícím jako zvláště zranitelným, vnímám jako důležité, že také vyšší věk může být omezovat genderové sebeidentifikace. V populární kultuře prakticky neexistuje zastoupení starších genderqueer lidí.

Problematický může být i můj vztah ke komunikačním partnerkám. S většinou svých komunikačních partnerek se znám osobně, protože jsem realizovala preventivní programy v některých třídách na jejich školách. Zároveň předpokládám, že si budou tuto práci číst. Oboje nutně ovlivňuje způsob, jakým pracuji s jejich výroky. Nechci, aby výsledky výzkumu vyznívaly tak, že mé komunikační partnerky dělají něco špatně. Naopak právě ony jsou zástupkyněmi těch, kdo se o questioning youth zajímají, a to natolik, že byly ochotné najít si čas na rozhovor pro tento výzkum. Je pro mě důležité, aby má případná kritika strategie a podpory rozvoje questioning youth byla vnímána jako kritika systému, nikoli jako kritika jednotlivých komunikačních partnerek.

Dalším limitem je poměrně rozsáhlá anonymizace mých komunikačních partnerek, u kterých neuvádím žádné údaje kromě jejich pracovní pozice a toho, zda jsou ze soukromého nebo státního gymnázia. Jejich práci samozřejmě ovlivňuje i celá řada dalších faktorů včetně jejich pozicionality. Tento postup jsem ale konzultovala přímo s nimi a zvolila jsem jej jako eticky správnější i za cenu ztráty jisté komplexity dat.

4. Práce, postoje a potřeby metodiček a psychologek

Předchozí kapitoly osvětlily, co všechno ovlivňuje rozvoj questioning youth, a proč je důležité, aby se školy touto tematikou zabývaly. Jaká je současná situace questioning youth na českých školách a jak školní metodičky prevence a psychologky podporují rozvoj questioning youth? Následující kapitola obsahuje citace z rozhovorů a jejich analýzu. Během rozhovorů jsem zjišťovala, co všechno obnáší jejich práce, jak se staví k LGBTQ* tematice, jakou mají podporu od vedení nebo od MŠMT i zda na jejich škole existuje nějaká podpora pro questioning youth. Své komunikační partnerky jsem nechávala poměrně volně mluvit a sledovala jsem i to, jakou terminologii používají při popisu fenoménů jako sexualita, sexuální orientace, gender, genderová identita nebo genderová exprese. Kapitola je rozdělená podle témat, která z rozhovorů díky analytické práci s kódováním vystupovaly jako stěžejní.

4.1. Pojmy a postoje

Všechny komunikační partnerky byly předem seznámeny s tím, že se zabývám tématem LGBTQ* dospívajících. Přímo během rozhovorů jsem ale úmyslně nepoužívala žádné konkrétní pojmy, které se vážou k této tematice, abych dala svým komunikačním partnerkám prostor na hledání vlastních slov a pojmenování. Jazyk je důležitým prostředkem socializace a to, jak ho používáme, může výrazně ovlivnit pocit bezpečí a přijetí u questioning youth. Zlepšení způsobu vyjadřování a používání vhodné terminologie může výrazně přispět ke zdravému rozvoji questioning youth, a to v podstatě bez nákladů nebo nutnosti zařazovat hodiny prevence homofobie a transfobie do rozvrhů. Z rozhovorů jsem vybrala několik příkladů, jak mé komunikační partnerky mluvily o LGBTQ* dospívajících, abych na nich mohla demonstrovat konkrétní příklady změny terminologie směrem

k inkluzivnějšímu vyjadřování. Verbální vyjadřování mých komunikačních partnerek bylo ovlivněno i tím, že rozhovory byly poměrně dlouhé a velmi uvolněné, proto rozhodně nehodnotím používanou terminologii, ale využívám ji k analýze a demonstraci výše uvedených teoretických konceptů.

Ze všech rozhovorů silně vystupuje nadužívání generického maskulina. Mé komunikační partnerky byly pouze ženy a i já jsem ženou. Přesto se v prepisech rozhovorů objevují věty jako „*působím jako asistent pedagoga, jsem školní psycholog, jako metodik prevence mám na starost*“ nebo „*obracíte se na mě jako student, Agáto*“. Samozřejmě se nejedná o závažný prohřešek, ale je škoda, že transkripty rozhovorů odbornic na prevenci a psychiku jsou plné mužského rodu. V případě odkazování na ženu nebo skupinu žen, je vhodné používat femininum. V případě označování skupiny lidí, jejichž gender neznáme, nebo se jedná o obecné označení, je záhodno se generickému maskulinu také vyhýbat, protože ačkoli teoreticky má zastupovat nejen muže, ale i osoby jiných genderů, v realitě tomu tak není, jak ukazují výzkumy Jarkovské (2013), Smetáčkové (2007, 2016) i Valdové (2018). Z hlediska utváření genderově inkluzivního prostředí je nejvhodnější použít nějaký genderově neutrální termín:

- učitelé → vyučující,
- žáci → žactvo/studující,
- ředitelé → vedení / osoby v čele škol.

Metodičky i psychologičky také často mluví o studujících jako o dětech. Přitom mluví o lidech, kterým je zhruba mezi jedenácti a devatenácti lety, a tedy nejen, že by bylo přiléhavější označení dospívající, ale někteří z těch, kdo jsou v rozhovorech označováni jako děti jsou ve skutečnosti už úředně dospělí. Studujícím tato infantilizace ubírá agentnost a tyto jazykové prostředky mohou podporovat dojem, že studující jsou *děti, co vlastně nevědí, co chtějí*.

Další kategorií je vyhýbání se obecné terminologii. V rámci výzkumných rozhovorů je možná způsobené jistým ostychem mých komunikačních partnerek vůči mně, protože o mně ví, že se v tematice

pohybují a vnímají mě jako odborníci. Setkávám se s tím ale i v běžné školní praxi. Pokud mluvíme o neheterosexuálních lidech, je na místě říct gay, lesba (nikoli „lesbička“) nebo třeba bisexuální člověk. Nejsou to žádné urážky ani hovorové pojmy, ale plnohodnotná obecně užívaná označení. Není potřeba mluvit o tom, že někdo je „čtyřprocentní“ nebo „*má tohleto jiné zaměření*.“ Potěšilo mě, že mé komunikační partnerky běžně používaly pojem „*vyoutovat se*“, protože pokud někdo otevřeně promluví o své neheterosexuální orientaci nebo transgender identitě, rozhodně bychom o tom neměli referovat jako o „*přiznávání*“.

Největší zmatení jsem zaznamenala při mluvení o transgender dospívajících. Mé komunikační partnerky často zaměňovaly rod, kterým mluvily o transgender studujících. Například zaznělo, že „*slečna chtěla podstoupit operaci a pro všechny ty změny se rozhodla až později, kdy byla v sextě. [...] Bylo jí nějakých sedmnáct a maturovala – už maturoval*“ nebo „*mám mladého muže, který potřebuje být žena a s ním jsem se domluvila*“. Pro genderově inkluzivní jazyk je důležité respektovat genderovou identitu a používaný rod dotyčných, a to i v případě vyprávění o minulosti, ve které jsme ještě pravdu o jejich genderové identitě neznali (a možná ji neznali ani sami). Tranzice není unifikovaný proces, ač se to tak z některých sexuologických příruček může zdát. Na základních a středních školách nejčastěji probíhá sociální tranzice, případně hormonální tranzice. V rozhovorech zazněly úvahy nad tím, zda už je někdo „*přeoperovaný*“ nebo „*po úplné přeměně*“ nebo „*po operaci*“. To ale pro přístup k dotyčným dospívajícím není důležité. Stačí respektovat genderovou identitu studujících nehledě na to, jestli chtějí/mohou podstoupovat nějaké medicínské zákroky.

Často se v přístupu ke questioning youth nejen ze strany školních poradenských pracovišť setkávám s obavou, zda nejde jenom o trend, o módní vlnu – tato pochybnost se objevovala ve většině rozhovorů. Jedna z komunikačních partnerek to popisuje následovně: „*mám problém, že někdy mám pocit, že to je takové trendy, že oni ty lidi to mají teď všechno normální a všechno můžou a všechno se děje a je to běžný. Vlastně lítaj od*

kluků k holkám a hledají se tím způsobem, že všechno zkoušejí. Mám vždycky trochu strach ty lidi v tom utvrzovat, jsem spíš taková opatrná a nechci to nikdy úplně komentovat a soudit, protože mám pocit, jestli to není takový trošku plezír.“ Další komunikační partnerka přemítá: „Je to opravdu tak vážné a je procento těch lidí, kteří to tak mají jinak, teď opravdu víc než to bylo? Nebo je to tím, že se o tom dřív tak nemluvílo a byli také, ale museli to skrývat? Nebo to začíná být tak trošku móda a někteří se přidávají jenom protože o tom slyší?“

Přítom nejde nijak exaktně posoudit, zda se jedná nebo nejedná o módní trend. A především, i kdyby šlo o módní trend, jak se mnozí obávají, nijak to neumenšuje individuální prožívání vlastní identity studujících. Právě bagatelizace transgenderové identity byla jedním z nejčastějších negativních zážitků trans* a nebinárních lidí z výzkumů Pavlici i Brzáka. Tomu naopak odpovídá zkušenost, kterou Petra Součková získala od svého transgender studenta: *„Ten student mi jednou říkal, že kdyby mohl ve svém životě jednu jedinou věc změnit, bylo by to, že by buď chtěl vypadat holka a cítit se jako holka, nebo vypadat jako kluk a cítit se jako kluk. Že prý jestli by něco mohl u pána boha reklamovat, tak to, že je trans. Bylo to pro něj fakt těžké, těžko se mu to komunikovalo a přinášelo to hodně náročných situací, nepřijetí od lidí, že musel furt něco řešit, pak ta operace, rodiče to dlouho nepřijímali... Mluvili jsme o tom spolu x krát, jak si ti lidi můžou myslet, že tím jenom upoutává pozornost – kdyby si mohl vybrat to takhle nemít, tak to bere hned.“*

Škola má zajišťovat bezpečné prostředí pro vzdělávání všech studujících, proto je nutné, aby lidé pracující ve školách respektovali emoce, názory a hodnoty studujících, zvláště v případě, kdy jsou natolik agentní, že jsou schopní otevřeně komunikovat intimní a těžko uchopitelná témata, jako je genderová identita nebo sexualita.

4.2. Strach a nejistota

Téma strachu a nejistoty, které cítí mé komunikační partnerky, se v rozhovorech velmi často objevovalo. Může být důsledkem politiky studu a genderové paniky – výše představených teoretických konceptů. Metodička Michaela Soukupová vnímá téma sexuality jako příliš citlivé na to, aby o něm se studujícími mluvila sama: *„V tomto tématu si vůbec nejsem jistá, takže se vždycky radši snažím sehnat někoho externě, nějaké odborníky z řad agentury nebo nějaké neziskovky, která se sexuální výchovou zabývá. Sama jsem si velmi pečlivě nastudovala metodiky od Konsentu, vytiskla si je, začlenila si je do svých análů, ale stejně bych se do toho v praxi nepustila. Je to pro mě zkrátka hrozně těžké“*. Zajímalo mě, co je na tom pro ni nejtěžší. *„Upřímně asi anonymita. To je pro mě nejhorší. Že tam pak musím jít a vykládat jinou látku. Umím si představit, že bych to šla podle těch metodik odučit na jinou školu, ale tady to prostě nejde, mám s nimi už vybudovaný nějaký vztah. Hodně z těch příkladů mi přišlo vlastně příliš otevřených. Koukaly jsme na ně i s kolegyní a vůbec jsme si neuměly představit, že bychom takhle otevřeně diskutovaly s těma dětma. Možná žiju v nějakém jiném světě, v nějaké chiméře. Neumím si představit, že bych se do toho na naší škole pustila se ctí“*, vysvětluje mi Michaela Soukupová s velkou mírou sebereflexe svůj vztah k sexuální výchově. To, že pro vyučující probírající se studujícími všechno od buněčného dělení, přes politiku antického Řecka, až po zákony termodynamiky, je téma sexuality tak těžko uchopitelné, je praktický důsledek politiky studu podle Warnera.

Kromě strachu, že samy nezvládnou diskusi s dospívajícími, zmiňovaly metodičky strach z reakcí zbytku pedagogického sboru na LGBTQ* tematiku. Zdrženlivost ze strany ostatních vyučujících popisovala například Marie Stehlíková: *„Když řeknete před staršími kolegy cokoli z této problematiky, tak říkají, že je to nepřirozené a proti přírodě - to je prostě konec.“* Přitom cisheteronormativita není esencialistická věčná pravda, ale je společenským konstruktem, který je tak silně kulturně zakořeněný, že může mylně působit jako biologická danost, přirozenost.

Poslední kategorií strachu, která se v rozhovorech objevila, je strach z rodičů. Zvlášť u transgender dospívajících nechtějí mé komunikační partnerky nic podnikat, pokud si nebudou jisté, že je to v souladu s názory rodičů daných dospívajících. S Marií Stehlíkovou jsme mluvily i o hypotetickém případě, kdy by se řešila něčí tranzice během školní docházky. *„Hodně by záleželo, jestli už to má to dítě vykomunikované doma. Určitě bych musela hodně řešit kolegy. Přijetí homosexuálů už je dneska bezproblémové, ale tohle by bylo asi zase ještě náročnější komunikovat. Navíc někteří kolegové říkají, že je to móda a že je to, aby byl člověk zajímavý. To slýchám velmi často.“* A nejen ona to slýchá často. Co je ale myšlené jako móda? Vybočování z „normálních“ genderových rolí? Ukazuje se, že se genderové role proměňují napříč historií i geopolitickým umístěním, a to i pouze v rámci cisgenderových identit. Jen proto, že dnes existuje mnoho termínů označujících různé formy genderové identity nebo sexuality, které v minulosti neexistovaly, nelze tvrdit, že neexistovali lidé s různorodou sexualitou a genderovou identitou.

4.3. Nedostatek informací

4.3.1. Neexistence metodických doporučení

To, co by mým komunikačním partnerkám mohlo pomoci překonat strachy a nejistoty, jsou konkrétní a jasná metodická doporučení, která ale bohužel neexistují. V hierarchickém prostředí českého školství je navíc důležité, aby tato doporučení vydala nějaká autorita jako například MŠMT. Teprve pak se o ně mohou školní metodičky a psychologičky ve své práci opřít. *„Bylo by dobré k tomu mít nějakou příručku. Kdyby třeba někdo vymyslel nějakou sbírku definic. Termíny, které má člověk používat, aby neřekl něco špatně, aby si to ten druhý nevyložil úplně jinak, než bylo myšleno. To je bohužel dost častý jev,“* uvažuje Magdalena Soukalová. Podobně to má

i Marie Stehlíková: „*Já jsem vždycky vděčná za nějakou písemnou podporu. Jsem takový systematický člověk a potřebuju mít ty body. Potřebuju si to prostě sesumírovat. Takže ideálně nějakou takovou kuchařku, manuálek, krokovník, o který bych se mohla opřít i v tom slova smyslu, abych byla připravená na tu reakci, když za mnou někdo přijde.*“

Chybějící oficiální materiály nebo vzdělávací programy byly tématem ve všech uskutečněných rozhovorech: „*ke všemu mám materiály od MŠMT, které se týkají každého jednotlivého sociopatologického jevu – od šikany po drogy. Jsou tam konkrétně popsány kroky, jak na to. Z těch materiálů pak škola vychází, když se vytváří krizové plány.*“ vyjmenovává Michaela Soukupová, a otevírá další důležitou rovinu toho, proč je problém, že chybí oficiální materiály: „*tady v té problematice [transgender tematice] vlastně nevím, kam bych sáhla. Když otevřu Google, tak toho na mě vyskáče... ale já se v tom absolutně vůbec nedokážu zorientovat. Co jsou relevantní informace, co je bulvár, nebo co jsou už nějaké úplně senzace. Je to taková oblast, která k tomu svádí. Vůbec si nedokážu představit, že bych to brala za bernou minci jako učitel, který to posílá dál. Musela bych nad tím strávit hrozně moc času, abych si v tom udělala trošku pořádek.*“ Vystihuje tak současný mediální obraz, který způsobuje, že pokud si někdo chce vyhledat informace o transgender tematice, je pravděpodobnější, že na něj vyskočí bulvární článek o transgender celebritách než důvěryhodný informační zdroj.

Současná situace tak vede k tomu, že ti, kdo jsou ve školách zaměstnaní, aby mimo jiné pomáhali zlepšovat situaci a rozvoj questioning youth, nevědí, co mohou a nemohou dělat a jsou z toho v takové paralýze, že raději nedělají nic. „*Upřímně já opravdu nevím, jsem v tom absolutně ztracená a není k tomu žádný relevantní materiál ze strany institucí jako je MŠMT, kde bych to mohla najít. Nevím, jestli se v tom mám nějak angažovat. Nevím, jestli potřebuji třeba souhlas rodičů. Nevím, jestli mohu něco podnikat sama, nebo mám čekat, až mě o to někdo požádá. Vlastně to není nikde dané, vymezené a člověk může nadělat strašnou paseku, když postupuje špatně. Asi je to také špatně, ale já v tom strachu radši nedělám*“

nic, dokud mi někdo hodně nade mnou neřekne, že mám něco dělat. Přitom jinak mám krizové plány skoro na všechno. I na spoustu věcí, které bych zvládla vyřešit bez krizového plánu z patra. A tohle je jedna z věcí, které jsou mi úplně strašně cizí. Vůbec v tom neumím chodit a necítím se v tom dobře, protože si vůbec nevím rady a není to absolutně nijak ošetřené, ničím a nikým a už vůbec ne u nás ve škole,“ popisuje svou náročnou situaci Michaela Soukupová.

4.3.2. Nedostupné vzdělávání

Zajímalo mě, jak jsou mé komunikační partnerky připravené na práci s questioning youth. Mají za sebou školení na látkovou prevenci, na poruchy příjmu potravy, kurzy školních metodiků/metodiček prevence, psychologické nebo psychoterapeutické vzdělání. Nejsou ale téměř žádné možnosti vzdělávání, které by se týkalo sexuální orientace nebo genderové identity. Marie Stehlíková zmiňovala: *„Metodičky z městské části nám posílají informační maily, ve kterých jsou připravované online semináře. Nedávno tam byl ten transgender, ale o to byl tak velký zájem, že to druhý den bylo už celé obsazené.“* Také Miroslava Stachová mluvila o podobných informačních e-mailech, ale dodává: *„Na druhou stranu musím za sebe velmi upřímně říct, že těch materiálů, které chodí začíná být takové kvantum, že se v tom jenom vyznat a orientovat je někdy složité, takže paradoxně, je pro mě jednodušší se pít sama a jít cíleně někam, kam vím, že bych mohla najít, co hledám. Třeba k nějakým neziskovkám. Jdu tam cíleně a vím, že tam něco takového použiji, než pročítat všechno to, co se na mě chrlí v mailech. To občas mažu rovnou.“*

Michaela Soukupová nahlas přemýšlela, jaké vzdělávání by jí nejvíce pomohlo: *„Potřebovala bych nějaké školení. Myslím, že mi chybí nějaký teoretický rámec toho, na co se ty děti vlastně ptají. Jestli je to třeba vrozené, nebo jestli se to nějak získá během života nebo to člověk nějak chytne jako nemoc... jednou se mě jedna holčina ptala, jestli může být*

někdo na holky proto, že se strašně zklamal s nějakým klukem nebo několika klukama – tak jestli je třeba možné, že se to takhle vyvine v psychice. To jsou takové věci, na které prostě nedokážu odpovědět. Jsou věci, které jsou pro mě hrozně těžké, neumím se do nich vžít ani si je představit. Já rozumím, že oni nějak tápou a že to je přirozené. Ale asi bych potřebovala mnohem hlubší ten teoretický rámec toho, co vlastně to jako je, všechny ty názvy, ta jména, ty věci... jestli jsou genetické nebo nějakým způsobem získatelné během života, jestli to je otázka fyziky nebo psychiky nebo nějakého traumatu nebo čeho. Ideálně kdyby k tomu bylo i nějaký nácvik vedení hovoru s někým, kdo třeba potřebuje nějakou úlevu, nebo kdo se svěřuje. Jak s ním mluvit, aby se ho člověk nějak nedotkl. Jak s ním správně mluvit tak, aby to mělo nějaký efekt.“

Podobné potřeby má i Magdalena Soukalová: *„Potřebovala bych vědět, jak to téma toho LGBT vlastně pojmut. I všechno možné, co se týče tadytěch orientací, různých pohlaví a tak. Jenom si to vyslechnout a ucelit si nějak vlastně koncept, jak to podat správně. Vařit z vody se mi v žádném případě nechce. Hodil by se mi nějaký důvěryhodný zdroj informací.“* Systematické vzdělávání lidí pracujících ve školách se zaměřením na gender a LGBTQ* tematiku v Česku chybí. Je málo ucelených ověřených informací a úplně chybí oficiální metodické pokyny, jak pracovat s questioning youth a jak dělat prevenci homofobie a transfobie. Několik neziskových organizací zaplňuje toto prázdné místo ve vzdělávacím systému a dělá školení pro studující i vyučující, ale příležitostí se takových školení zúčastnit je tak málo, že to na stav vzdělávání a systematické podpory rozvoje questioning youth v Česku nemůže mít velký vliv.

4.3.3. Iniciativa a agentnost

Strach, nedostatek metodických opor i dalšího vzdělávání vede k tomu, že metodičky i psychologičky raději nedělají žádné intervence, i když intuitivně vyhodnotí, že by byly namístě. Říkají, že radši nedělají nic, než

aby udělaly něco špatně. Čekají na sexuologický posudek, potvrzení od rodičů nebo nějaké nařízení *shora*, což v případě školství znamená Školský zákon nebo MŠMT. Marie Stehlíková mi popisovala, že i když je pro pedagogický sbor na škole, kde působí, otázka transgender dospívajících zajímavá, zůstává pro ně pouze předmětem teoretických debat v kabinetech: *„Onehdá se tu rozvíjela debata, jestli postavíme ve škole záchody pro nebinární. Přišli jsme na to, protože jsme byli na stážích ve Finsku a ve Španělsku, že by bylo nejlepší prostě ty dámské a pánské záchodky zrušit a byl by to jenom záchod. Kdyby bylo nejhůř. Paní ředitelka teda řekla, že nebude stavět extra nebinární záchodek, že by to určitě udělala tímto způsobem, kdyby přišlo nějaké nařízení z ministerstva nebo odněkud. Myslím, že by to nebyl problém – máme všude kabinky, ale asi bychom naráželi u staršího pedagogického sboru.“*

Školy tedy čekají na konkrétní pokyny, což pro questioning youth reálně znamená, že pokud chtějí pomoc a podporu, na kterou mají právo, musí umět nejen formulovat svou konkrétní potřebu, ale vyjednat si s rodiči a odborníky/odbornicemi konkrétní argumenty, se kterými teprve mohou přijít do škol a žádat například o respektování nově zvoleného jména. Přitom je běžné, že studující preferují konkrétní podobu svého jména a vyučující nemají problém tuto preferenci respektovat a například říkat Marii Maruško, pokud si to přeje. A věřím tomu, že by ve škole a při vyučování respektovali přání studujících i v případě, že by jejich rodiče pro takové oslovení neměli pochopení. Podobně lze respektovat i další přání studujících.

4.4. Prevence homofobie a transfobie v praxi

Na školách bývá vůle zařadit prevenci homofobie a transfobie do preventivního plánu, ale mnohdy osoby, které jej tvoří, neví, kam LGBTQ* tematika vlastně patří. *„My se v rámci pedagogického sboru pořád přeme, kam ten gender patří. Jestli je to kultura, nebo prostě co to je,“*

upozorňovala mě Marie Stehlíková. U nich na škole shodou okolností zrovna probíhá projekt zaměřený na multikulturní výchovu, tak využila příležitosti a při diskusi s externistou, který projekt organizuje, zavedla téma i na LGBTQ* tematiku: „*on byl úplně nadšený, že máme v preventivním plánu Duhovou prevenci. Říkal, že by to zařadil do kultury. Moji kolegové, biologové a občankář, se s ním hodně přeli. Oni vlastně nevěděli, kde to mají vidět, ale pořád se motali na tom, že kultura je přece spojená s tím, co vytvořil člověk a tohle přece neovlivníte. No nedostali se nikam,*“ směje se Marie Stehlíková. Preventivní programy zaměřené přímo na LGBTQ* tematiku jsou na školách realizovány velmi zřídka. O tom svědčí i zmíněný údiv odborníka na multikulturalismus. I ostatních metodiček a psychologek jsem se ptala, zda dělají nějaké preventivní programy přímo zaměřené na LGBTQ* tematiku nebo podnikají jiné preventivní aktivity jako je zařazování LGBTQ* tematiky průřezově do různých předmětů nebo např. sexuální výchovy, organizování tematického promítání, besed nebo projektových dnů. Všechno to jsou běžné metody specifické prevence v nejrůznějších tématech, ale ve své praxi se málokdy setkávám s tím, že by školy realizovaly podobné aktivity zaměřené na LGBTQ* tematiku.

Magdalena Soukalová popisovala, že na škole před několika lety uspořádali větší konferenci zaměřenou na stigmatizovaná a tabuizovaná témata, která zohledňovala i LGBTQ* tematiku. Přišel na ni jeden bývalý student, který prošel tranzicí, o které se studujícími otevřeně diskutoval. „*Takže to už by se dalo... ani ne tak brát jako preventivní program, ale spíš jakoby seznámení se s těmi situacemi, s příběhy. Děti se pak nemusí bát, že se jich to týká, když vidí, že je to v pořádku, že už někdo takový na škole byl,*“ upřesňuje dopad konference Magdalena Soukalová. Navíc na soukromém gymnáziu, na kterém působí, je poměrně časté, že vyučující berou LGBTQ* témata do svých vyučovacích hodin jako průřezová – ať už je to hodina českého jazyka, historie nebo občanské výchovy. To je v souladu s výše probíraným rámcovým vzdělávacím programem, takže to i další školy mohou brát jako inspiraci pro tvorbu svého školního vzdělávacího programu nebo preventivního plánu školy. Magdalena Soukalová doplňuje:

„To se mi líbí, moc. Třeba si čtou nějaký příběh a možná v tom někteří studenti mají guláš, ale prostě si řeknou, že je to v pořádku. Studenti to vítají a kolegové vlastně taky, protože mají šanci tak dovzdělat i sami sebe a získat v tom větší přehled. A hlavně jako mam kolegy, kteří se nebojí zeptat nebo nebojí se o tom mluvit.“ Vyučující často nemají přístup k řadě informací o LGBTQ* tematicce, které jsou pro studující samozřejmostí, protože se s nimi denně setkávají na sociálních sítích. Je tedy dobrým příkladem přistupovat k preventivním aktivitám a diskusím se třídou otevřeně a spíše než poučky přinést do třídy bezpečnou atmosféru pro otevření diskuse a sdílení.

Michaela Soukupová mi vysvětlovala, že je velký rozdíl mezi jednotlivými třídami a kolektivy, které se v nich schází. V některých třídách jsou velmi pro-LGBTQ*, velmi podpůrní k diverzitě, ale pak popisuje: *„mám na škole jednu třídu, kde se sešli úplně radikální odpůrci. Jsou nesmírně vymezení vůči veškeré jinakosti, ať je to cokoli, včetně třeba sexuálních odchylek od normy, takže všechny homosexuály a další sexuály oni prostě berou doslova jako někoho, kdo je potřeba vymýtit úplně. Nechci použít slovo jako nacisté, ale skutečně mají tak strašně radikální až agresivní přístup, že neváhají použít úplně nejtvrďší výrazy – že by měli viset a že by měli dostat trest smrti. Pořád to prezentují hodně nahlas, a i se vlastně vzájemně uráží. Když dojde k nějakému konfliktu, nejhorší nadávky jsou teplouš a buzna a nějaké podobné výrazy. Dokonce si i dělají takové věci, jakože jeden odejde na záchod a oni mu mezitím pustí, protože je to třída ajťáků, nějaké gay porno na obrazovku, než se vrátí ze záchodu.“* Podobnou zkušenost má i Miroslava Stachová, metodička na státním gymnáziu. Přímo uvádí: *„část společnosti, ve které se dnes pohybuji, je velmi tolerantní. Proto mě někdy zarazí, když některé děti řeknou, že by homosexuálové neměli mít děti, že si to neumí představit. Samozřejmě mají právo na ten názor, ale překvapí mě to, protože to tady úplně nečekám.“* Sama neví, jak takovou situaci řešit. Třída by podle ní potřebovala selektivní prevenci nebo intervenci, tedy službu zaměřenou na diagnostiku problémových kolektivů s vychýlenými normami chování. Jenže organizace,

kteřé takové služby nabízejí, nemají obvykle žádnou zkušenost s LGBTQ* tematikou. Na druhou stranu organizace, které dělají prevence homofobie a transfobie, nejsou obvykle kompetentní pracovat s takto náročnými třídami a hrozilo by, že obecnou přednáškou nebo workshopem celou situaci ještě zhorší.

4.4.1. Sexuální výchova

V rozhovorech o prevenci v oblasti sexuality a genderové identity jsme se často dostávaly k sexuální výchově, která s LGBTQ* tematikou logicky velmi úzce souvisí. Na soukromém gymnáziu, kde působí Magdalena Soukalová, zajišťuje sexuální výchovu externí lektorka: *„Studenti jsou vedeni k tomu říct svůj názor a být kritičtí, což oni velice dobře umí. Pokud jde o sexuální výchovu, tak když mi nějaký ročník řekne, že ani v sekundě, ani v kvartě neměli sexuální výchovu, tak jim to jsem samozřejmě schopná zařídít. Máme na to takovou suprovou mladou lektorku, která je porodní asistentka, ale má perfektně udělanou prezentaci, má tam perfektní obrázky, má tam zahrnutou právě už i tu problematiku LGBT – jak je to se sexem, ochranou mezi homosexuálními páry i jak je to vlastně s těmi pohlavími i s tou proměnou.“* Magdalena Soukalová vysvětlovala, že se třídy na sexuální výchovu rozdělují na dívky a chlapce a každá část třídy má sexuální výchovu zvlášť. Ptala jsem se jí proto na pozadí tohoto rozhodnutí. *„Bylo mi doporučeno z vrchu [vedením školy], že by bylo lepší dělit na dívky a kluky. Ptala jsem se i ve třídách a o propojení stojí víc kluci než holky. Holky si to chtějí sdílet mezi sebou, kdežto kluci jsou v tomhleto větší bouráci, když to tak řeknu. Myslím, že by to zvládli i dohromady, ale to by byla taková kvinta a výš. A hlavně lektorka to chce zatím takhle holky zvlášť a kluci zvlášť. Byť informuje o klučí problematice holky a zase opačně.“*

Na státním gymnáziu, kde jako metodička působí Milada Stlačilová, sexuální výchova jako samostatný program primární prevence neexistuje.

Ona sama jako učitelka biologie zvládá zakomponovat prvky sexuální výchovy do běžné výuky, ale zdaleka ne všichni vyučující na škole to tak dělají také. V rámci učiva o lidské anatomii se studující dozví něco o lidském těle a reprodukci, ale Milada Stlačilová upřesňuje, že stav učebnic neopovídá potřebám sexuální výchovy: *„Je tam, jak se dítě narodí, studenti se dozví, co je Botallova dučej, jak naběhne plicní oběh novorozence a podobné šilené věci. Vůbec tam nejsou žádné praktické věci – třeba co se děje v porodnici první tři dny po porodu. Já jim to můžu povědět – jsem zkušená mamča i babča. Navíc teď máme k dispozici Google Classroom, kam jim můžu nasdílet různé zajímavé materiály. Obsah učebnice je v tomto skutečně nedostačující, někdy trestuhodně. Někdy tou odborností na gympl ani nepatří, ale ty podstatné věci tam vůbec nejsou. Z preventivního hlediska tam není nic. Mohou projít úplně netknutí.“* Metodická vnímá nedostatečnost sexuální výchovy a snaží se ji ve svém volném čase napravovat přidáváním dobrovolné četby na online uložště. Témata, na jejichž absenci upozorňuje, se týkají především reprodukce, partnerských vztahů a rodičovství, ale ani ona nezahrnuje LGBTQ* tematiku.

4.5. Online technologie

Sexuální výchova se navíc potýká i s fenomény spojenými s digitálními technologiemi, jako je posílání erotického obsahu (sexting), kybergrooming nebo třeba nadměrná konzumace pornografie v nízkém věku. *„Zejména u chlapců jsem zaznamenala věci, které se mi úplně nelíbí. Sledují porno a velmi otevřeně o tom mluví. Dokáží o tom diskutovat a prosazovat to.“* upozorňuje na fenomén pornografie Michaela Soukupová s důrazem na to, že se záležitost týká především chlapců. Otázkou zůstává, zda podle Michaely Soukupové dívky pornografii nesledují, nebo o tom jenom nemluví tak otevřeně jako chlapci. U tématu jsme ještě zůstaly a Michaela Soukupová dodává: *„Myslím si, že to mají úplně položený špatně – celý ten problém, co porno vlastně přináší, nebo co se to tam*

vlastně děje. Úplně nejvíc v letošním prváku. Tam to rezonuje od začátku roku. Měla jsem s nimi na toto téma hovory, mluvili jsme i obecně o sexu. Například v psychologii jsme brali téma náročných životních situací, tak jsme tam měli i znásilnění. Hodně jsme o tom mluvili, pouštěla jsem jim video Souhlas se šálkem čaje a dělali jsme si k tomu i ty pracovní listy, které jsou k tomu dané. Ale oni stejně začínají [koukat na porno] hrozně brzo. Když si uvědomím, že začali někdy v patnácti, tak to jsou roky strávené u kompu s nějakým tímhlenctím sajrajtem!“ Její zkušenost je v rozporu s tabuizací sexuality představenou v teoretické části práce. Studující z jedné konkrétní třídy tabu překonali a jsou ochotní nejen přiznat, že sledují pornografii, ale jsou schopní diskutovat nejen o pornografii, ale také o tom, jak se promítá do partnerských, romantických a sexuálních vztahů.

V online prostředí se také odehrává část genderové socializace, čehož si všimla Magdalena Soukalová: *„Momentálně se tam vyskytuje taková skupinka studentů, kteří váhají mezi tím, zda být v roli dívky či kluka. Chápu, že v dnešní době to dospívání je mnohem těžší, než jsme měli my, protože my jsme nebyli ovlivněni takovým tím sociálním obsahem – na nás nic takového prostě nikde nevykukovalo, takže jsme si byli moc dobře vědomi, v jaké roli tady chceme působit. Z mého úhlu pohledu my jsme to dospívání měli lehčí. Vnímám to, že se furt jakoby snaží dohnat ten obsah na internetu nebo ty informace, které se k nim dostávají ze všech koutů.“* Má internet takový vliv, že by přímo ovlivnil něčí genderovou identitu? Nebo jen díky interakcím na sociálních sítích získávají questioning youth větší sebejistotu, aby o své identitě více mluvili? Online prostředí ovlivňuje i to, jak jsou LGBTQ* témata společensky vnímána, jak popisuje Milada Stlačilová: *„I z toho, co říká [školní psycholožka], tak [homosexualita] v podstatě problém není. Tím, že jsou sociální sítě, tak oni prostě vědí a už se to vnímá jinak. Už to není jako před dvaceti lety, když jsem začínala – to to byl ještě trochu problém.“*

Internet určitým způsobem ovlivňuje lidskou sexualitu a její prožívání a souvisí i s utvářením, komunikací nebo přijímáním genderových identit. Je to důležitá linie, která se objevila v rozhovorech, aniž bych při

sestavování výzkumných otázek předpokládala, že bude tolik zmiňovaná. Vliv kybersvěta na rozvoj questioning youth je oblast, která stojí za další probádání.

4.6. Nemáme čas, nestíháme

Čas, respektive jeho nedostatek, byla kategorie, která se objevovala ve všech rozhovorech. Marie Stehlíková, metodička ze státního gymnázia, má nejen plný učitelský úvazek, ale dokonce učí o hodinu více, tedy 22 hodin přímé práce týdně. Navíc dodává: *„jsem třídní a mám letos přes padesát maturantů, k tomu mám úvazek metodika [...] a ještě jsem si tam nasadila tři konzultace v průběhu dopoledního vyučování.“* Na prevenci ve škole opravdu nemá téměř žádný vyhrazený klidný čas, spoustu věcí řeší mimo pracovní dobu po večerech. Ať už jde o metodické věci nebo o e-maily, které jí píšou studující, protože se za ní nemohli zastavit osobně v soukromí. Marie Stehlíková má totiž kabinet s dalšími vyučujícími, takže je logisticky náročné zařídit bezpečné prostředí pro zajišťování individuálních potřeb studujících. *„Třeba kolegyně výchovná poradkyně má vlastní kabinet, kde je sama a pro mě se tam prostě jako nenachází to místečko,“* povzdechla si během rozhovoru. Na preventivní práci tak nemá ani čas ani prostor, což výrazně ovlivňuje možnosti jejího preventivního působení na vytváření inkluzivního a bezpečného školního prostředí. Jako řešení sama navrhuje: *„mně by pomohlo, kdyby mi snížili úvazek na metodika stejně jako výchovnému poradci.“*

Popis pracovní náplně Michaely Soukupové, metodičky ze soukromého gymnázia, se od situace ve státním sektoru velmi liší: *„vždy z kraje roku dělám diagnostiku ve třídách, abych zjistila, jak si stojí kolektiv v soudržnosti a týmové spolupráci. Připravuji a participuji na adaptačních kurzech. Samozřejmě dělám i veškerou administrativu s tím spojenou. Zpracovávám školní preventivní plán, komunikuji s externími preventivními organizacemi. Zajišťuji také následnou evaluaci“*

preventivních programů.“ Do agendy metodiček spadá i řešení kázeňských problémů nebo dysfunkcí třídního kolektivu. Michaela Soukupová pokračovala ve výčtu svých povinností: *„Samozřejmě řeším úplně všechny problémy spojené s psychickým rozkladem žáků, a to vlastně napříč všemi ročníky. Je to takový průřez od nějakých drobných ostrakismů nebo šikany, přes kouření, drogy, teď se nám strašně rozjela marihuana v prvních ročnících a nějaký záškoláctví. Velké téma jsou psychické problémy dětí týkající se pandemie Covid-19, rozvodů rodičů a máme tam nějaký děti nebo holčiny s poruchami příjmu potravy.“* Všechny komunikační partnerky mi popisovaly, že kromě přímé práce se studujícími komunikují v různé míře i s jejich rodiči. Ať už individuálně nebo na třídních schůzkách. Kromě toho také obvykle vyučují nějaký předmět jako třeba český jazyk, biologie, psychologie nebo sociologie. Část agendy také musejí věnovat psaní grantových žádostí, aby si mohly dovolit na programy primární prevence objednávat služby externích organizací. Stránku shánění financí zmiňovaly častěji metodičky ze státních gymnázií, která mají svázanější finanční rozpočet.

Michaela Soukupová dále popisovala, že když přišla na školu, zjistila, že před ní vlastně nikdo nevykonával práci ŠMP, takže si musela vše vymyslet a vybudovat sama. Uvádí, že má štěstí, že má podporu vedení školy a hodně volné ruce. *„Pan ředitel mi dal úplně veškeré kompetence, které jsem i nechtěla,“* smála se Michaela Soukupová, *„naprosto ve všem mi vychází vstříc co se týče například financí. Mohu s tím pak nakládat, jak uznám za vhodné. Dal mi teda velmi velkorysou nabídku, která je velkou výjimkou – učím vlastně jenom 12 hodin a zbytek plného úvazku mám na metodiku. To je dvanáct hodin čistého času. Z tohoto hlediska si myslím, že mám podmínky perfektní.“* Vedení školy má na práci mých komunikačních partnerek velký vliv, protože přímo určuje, co bude mít které pracoviště na starosti, ale také určuje, jaká témata mají pro školu prioritu. To svými zkušenostmi dokládá i Petra Součková: *„Chodí sem studenti na individuální konzultace, což není nijak omezené. Škola je v tom velmi velkorysá – na jiných školách bývá zvykem, že školní psychologové můžou pracovat*

s jednotlivci pouze krátkodobě. Tady je tomu paní ředitelka od začátku velmi nakloněná. Kromě toho se snažím podporovat učitele – ať už se to týká jejich profesní role, nebo jde o osobní věci. Samozřejmě mě kontaktují i rodiče a chodím i na třídní schůzky. Navíc dělám studijní a kariérní poradenství, na školách v přírodě zase relaxace pro studenty. Během covidu jsem dělala i relaxace pro vyučující.“ Naproti tomu Pavla Staňková, psychologka na státním gymnáziu, má pouze poloviční úvazek, který navíc skládá z činnosti školní psychologky a pedagogické činnosti: *„Ještě učím základy psychologie a psychologické semináře. Navíc máme s kolegyní metodičkou prevence napůl výchovu ke zdraví.“* Při takové časové dotaci je nereálné být jen přemýšlet o dlouhodobější psychologické nebo psychoterapeutické práci se studujícími nebo nějakém proaktivnějším oslovování individuálních studujících, u kterých lze předpokládat, že by potřebovali psychologickou podporu. Vedení škol vytváří mocenskou hierarchii ovlivňující prostředí školy, ale není jediným aktérem hierarchizace. Tím, kolik peněz uvolní škole zřizující instituce (kraj nebo pražský magistrát, respektive soukromá organizace), ovlivňuje náplň práce lidí zaměstnaných ve školách.

Zatímco mé komunikační partnerky ze státních škol nemají čas, protože do jejich agendy spadá i široká pedagogická činnost, což jejich kolegyně ze soukromých škol v takové šíři řešit nemusí, velký tlak na dohánění učiva po distanční výuce zažívají všude. Na některých školách je problém dostat do rozvrhu programy a preventivní aktivity, které přímo nesouvisí s výukou látky nebo přípravou na maturitu nebo přijímací zkoušky na vysokou školu. *„To samozřejmě naráží na to, že se nemůže furt rušit vyučování, obzvlášť teď po covidu se nemůže nic rušit.“* stěžuje si Petra Součková. Pomyslně s ní souhlasí i Milada Stlačilová: *„Do hodin v rámci sylabu se to nikam nedostane, protože se furt musí učit, učit, učit, že jo. Na našem gymnáziu, kde se všichni honíme, abychom udělali přijímačky na vysokou školu, není pomalu možné dělat primární prevenci. Jakmile vyučujícím řeknete slovo prevence, tak se hned ježí, že přijdou o hodiny.“* Otázkou je, kdo tento tlak vytváří. Jsou to vždy ostatní vyučující, jak zmiňuje

Milada Stlačilová? Během rozhovorů vyšlo najevo, že některé typy prevence jako jsou adaptační kurzy, koheze kolektivu nebo drogová prevence, jsou akceptovatelnější než sexuální výchova nebo prevence homofobie a transfobie. Sexualita a gender jako by byly méně důležitými tématy. Je to příklad upozadování a tabuizace sexuality a politiky studu – sexualita je něco, za co bychom se měli stydět, co by mělo být tabu a o čem by se nemělo mluvit. (Warner, 2000)

V otázce přístupu k preventivním tématům má vedení školy, zdá se, větší vliv než zdroje. Svě zcela odlišné podmínky popisují dvě školní metodičky ze státních gymnázií následovně: *„Vzhledem k tomu, že to tu kolegyně probojovala, tak tu má každá třída deset až dvanáct hodin prevence každý školní rok. Jde o témata zaměřená na práci ve skupině, toleranci, sexualitu, právo, komunikaci a podobně.“* popisuje situaci na své škole Miroslava Stachová. Odlišné podmínky na své škole přibližuje Milada Stlačilová: *„Pro mě je stěžejní, že se mi podaří protlačit aspoň adapták, ale i tak tady proti tomu některé kolegyně desetiletí bojují. Ale pan ředitel to podporuje, takže budou. Ale je to fakt hrozně těžký. Občas se mi podařilo nějaké preventivní bloky protlačit, ale třeba teď vůbec, protože je všechno zakázaný a doháníme látku po covidu. Zajímavé ale je, že třeba kolegyně češtinářka může s maturantama do divadla.“* Přestože jsou obě tato gymnázia státní, podobně velká a mají srovnatelné finanční a personální podmínky, na jednom z nich jsou hodiny prevence běžnou součástí rozvrhů jednotlivých tříd, na druhém je každá hodina preventivního programu vybojovaná. To ukazuje, jak důležitá je celková kultura školy pro realizaci strategií na podporu rozvoje questioning youth.

Způsob, jakým komunikační partnerky popisovaly, kolik mají času na svoji agendu v oblasti rozvoje questioning youth, se lišil mezi soukromými a státními školami. Zatímco na soukromých gymnáziích nebyly časové možnosti mých komunikačních partnerek tak zásadně omezené, aby to ovlivňovalo kvalitu služeb poskytovaných studujícím, u pracujících na státních školách, byly stížnosti na nestíhání a nedostatek času na práci se studujícími nebo seberozvoj červenou linií táhnoucí se všemi rozhovory.

4.7. Duševní zdraví studujících

Zajímalo mě, jaká další preventivní témata (kromě sexuální výchovy a LGBTQ* tematiky) momentálně hýbou školami, kde působí odbornice, s nimiž jsme se potkaly u rozhovorů. Miroslava Stachová odpověděla, že si myslí, že: *„obecně studenti na víceletých gymnáziích mají v posledních letech problémy s tím, že nezvládají tlak. On ani nemusí být navalován, oni si ho kolikrát na sebe navalí sami, protože mnoho z těch dětí jsou perfekcionisté. Teď tady toho studia je hodně a oni se potom hrouští pod tíhou povinností, které mají. Myslím si, že pro některé děti byl opravdu velký problémem covid a lockdown a to, že nemohly být s vrstevníky. Vidím to. Jsem třídni v kvintě a přijde mi, že jsou o rok opoždění. Jako by si to, co si nemohli užít, potřebovali ještě doužít teď.“*

Metodičky i psychologičky mluvily o tom, že se mezi studujícími stále častěji a stále v nižších ročnících objevují psychické problémy, zejména úzkosti, deprese nebo sebepoškozování. Na vinu to dávají jednak příliš velkému tlaku na vzdělávání a dobré studijní výsledky a jednak pandemii covidu-19, která v posledních dvou letech výrazně omezovala provoz škol a nutila je nahrazovat klasickou výuku distančním vzděláváním. Tento tlak také způsobuje, že nemohou dělat tolik prevence, kolik by si přály, protože pro vyučující i rodiče je zásadní, aby studující měli dost vyučovací hodiny a nechtějí je obětovat kvůli prevenci, která je podle nich zbytečná. *„Dělám psychologičku osmnáct let. To je opravdu hodně dlouho.“* uvádí svůj názor Pavla Staňková, *„a rozhodně přibývá duševních onemocnění dospívajících. Kdysi, řekněme před deseti lety, deprese nebo úzkosti mívali studenti třeba v sedmnácti, prostě později. Strašně se začala snižovat hranice, kdy se duševní onemocnění objeví. S depresivními nebo úzkostnými problémy za mnou chodí už děti v tercii, to je osmá třída. Poruchy příjmu potravy a taky určitě sebepoškozování. A po covidu hlavně těch úzkostných a depresivních ještě přibývalo.“* Doptala jsem se, jestli má nějakou teorii, čím to může být. *„Myslím si, že nároky, životní styl a kultura je tragická. A teď za to sklízíme hořký ovoce. Všichni si myslí, že vystudovat gymnázium a chodit do pětadvaceti do školy, je norma. Ale to je prostě předimenzované. I u nás je*

podle mě na vyšším gymnáziu zbytečně moc hodin. Já říkám, že kdyby děti měly o čtyři hodiny méně, vzdělání bude kvalitnější. Vysoký počet hodin vzdělání a výuku znehodnocuje.“ přemítá Pavla Staňková. Podobně to vnímá i její kolegyně psychologka ze soukromého sektoru Petra Součková: *„mám pocit, že letos mám hodně práce a že témata jsou těžší. Covid na mě opravdu nějak dolehl, ta izolace. Častěji se setkávám s úzkostmi, depresivními stavy nebo poruchami příjmu potravy.*“ To, že se školní psychologka častěji setkává s dětmi a dospívajícími, kteří s ní řeší své psychické problémy, může být způsobeno nejen nárůstem počtu duševních problémů v populaci, ale i detabuizací duševních problémů a jejich včasější léčbou či terapií. Tuto stránku věci ale žádná z mých komunikačních partnerek nerozváděla.

To, jestli škola má školní/ho psychologku/psychologa hraje významnou roli v tom, jak školy zvládají nárůst psychických potíží studujících. Je stále častější, že na pražských školách je takový člověk přímo interně zaměstnaný ve škole, a tedy dostupnější pro studující i vyučující. Milada Stlačilová mi popsala, že vybojovat si někoho takového do školy není vždy úplně jednoduché: *„Konečně teď máme školní psychologku! Konečně po x letech, přestože se pan ředitel velice tvrdě bránil, se podařilo sehnat paní, která nejdřív chodila jen na jedno odpoledne a teď dokonce už chodí dvakrát týdně. Má furt narváno, děti se objednávají a chodí hodně.*“ Mluvila také tom, že mají na škole nebývale velký výskyt psychických problémů, poruch příjmu potravy a sebepoškozování. I ona tento nárůst dává do souvislosti s proběhlou pandemií. To, že se vedení školy brání přijmout školní psychologku je spojeno s financováním škol. Zpravidla je to pozice placená z časově omezených grantů, o které se musí každý rok znovu žádat. Peníze na tuto pozici tak nejsou jisté, a navíc je to pro školu další administrativní zátěž.

Petra Součková odhaluje další důležitou rovinu: *„V současné době není ani kam jinam adolescenty posílat, nikdo prostě nebere. Tak já si je prostě nechám a občas se stane, že ke mně chodí opravdu dlouhodobě.*“ Školní psychologky dostává do velmi nepříjemné situace extrémní

nedostatek návazných služeb, kam by studující mohly odkazovat. „*To, co většinou potřebuji, je dětský psycholog, kterých je málo, nebo dětský psychiatr, kterých je ještě méně,*“ popisuje smutnou realitu Pavla Staňková. „*Mám tady nějaké kontakty na obecná terapeutická zařízení v naší městské části. Vždycky, když to studentům dávám, na konci je stejně napsané, že když tady neuspějí, mohou se ještě obrátit na praktického lékaře, který jim musí dát kontakt, stejně tak jako kdyby jim dával kontakt na ortopeda nebo srdcaře. Bohužel v dnešní době je pekelný průšvih s tou přeplněností, zvlášť co se týká psychiatrů. Vždycky jim říkám, že bych jim hrozně ráda dala nějaké kouzelné číslo, kam zavolají a oni jim řeknou, že do týdne mají přijít. Ale to nemám. Čili pak je to i na rodičích a na jejich známostech. Někdy třeba znají nějakého psychiatra, u kterého se jejich dítě dostane na řadu dřív.*“ Systémová podpora selhává, pokud školní psychologka už předem počítá s tím, že se péče studujícím dostane, jen pokud mají jejich rodiče dobré známosti, kterých mohou využít, aby se jejich dítě dostalo na vyšší příčku v pořadníku. „*Stává se, že mi volají rodiče, jestli bych mohla k naší školní psychologce chodit i jejich druhá dcera, která chodí na jinou školu, kde není šance se k psychologovi dostat. Dneska, když je problém, tak rodiče prostě vůbec neseženou dětského psychologa. Čeká se měsíce, a to je úplně v prčicích,*“ přitakává Milada Stlačilová.

4.8. Přístup ke questioning youth

Vzhledem k tématu mé práce mě především zajímalo, jak odbornice ze školních poradenských pracovišť konkrétně pracují s questioning youth, respektive se studujícími, kteří během své školní docházky jakkoli řeší svou sexualitu nebo genderovou identitu. Předchozí kapitoly ukázaly, jak zásadní pro tyto dospívající je najít podporu a bezpečné prostředí. Navíc vzhledem k tomu, že bezpečné prostředí je deklarováno jako základní předpoklad pro efektivní vzdělávání, implicitně z toho vyplývá, že je v zájmu školy takové podmínky zabezpečit. Explicitně to navíc uvádí i metodický pokyn MŠMT

zaměřený na prevenci homofobie a transfobie. Jaká je tedy každodenní realita škol, na kterých působí mé komunikační partnerky?

„*Je to hodně otevřený,*“ uvádí Marie Stehlíková. „*Mám ve třídě žákyni, která to prostě řekla před třídou, že žije s holkou, že to takhle má. Ona se hledala, takže měla kluky, ale teď už ví, že zakotvila tady a že tady je jí bezpečně a mnohem líp se jí dýchá.*“ Metodička nepoužila označení lesba pro svou studentku a vysvětlila to tím, že vlastně neví, jestli se studentka sama identifikuje jako lesba nebo bisexuálka, proto ty pojmy raději nepoužívá. Také mě zaujalo, že mluvila o tom, že studentka žije s holkou, ale nezmiňovala, že spolu jsou v partnerském vztahu nebo že spolu chodí, ačkoli to z kontextu vyplývalo. Ačkoli popisovala, že jsou studující otevření, narazila na to, že tato otevřenost má své limity: „*Respektují se mezi sebou. Proto mě překvapilo, když se na kolegu, který je homosexuálně zaměřený⁶, snesla vlna útoků. Vůbec jsem nepochopila, proč to pro ně najednou bylo nepřijatelné.*“ Znamená to, že neheterosexualita je u dospívajících hodnocena jinak než u vyučujících? Ve zmíněném případě navíc homofobie nemusí být spouštěčem homofobní šikany, ale pouze jejím nástrojem. Ve třídě, kde mají mezi sebou studující zdravé vztahy, se homofobní názory neobjevují, ale ve chvíli, kdy skupina útočí na vyučujícího, který je gay, jsou homofobní urážky snadným způsobem, jak zasáhnout oběť šikany do citlivého místa. Pokud by v dané skupině homofobie neexistovala, nebyly by homofobní urážky účinné. Přesto v podstatě všechny komunikační partnerky potvrdovaly, že sexualita nebo sexuální orientace, už není téma a že homofobie se objevuje jen ve výjimečných případech, kde v tom navíc hrají větší roli jiné faktory jako je nezdravé třídní klima nebo posunuté kolektivní normy. Podobně jako ve třídě Michaely Soukupové, kde „*všechny homosexuály a další sexuály [...] berou doslova jako někoho, koho je potřeba úplně vymýt.*“ Podle těchto svědectví se mi nezdá, že by homofobie už nebyla na školách a analogicky ve

⁶ K tomu, proč zde paní metodička nepoužila slovo „gay“ už jsme se v rozhovoru nedostaly, protože jsme se věnovaly dalším tématům.

společnosti přítomna. Zdá se stále silně zakořeněná a je skrytá, dokud jí okolnosti neumožní naplno vyniknout.

Tématem, které jsme řešily se všemi komunikačními partnerkami a zabralo v rozhovorech nejvíce prostoru, byly trans* a nebinární identity. Výpovědi jednotlivých odbornic se lišily v tom, jakým způsobem o trans* dospívajících mluvily i jaké zkušenosti s touto tematikou měly. Některé přímo řešily sociální i úřední tranzici studujících během studia, jiné mluvily spíše o fenoménu, kdy studující občas začnou používat jiné jméno a zájmena, což se do školních poradenských pracovišť často dostane jen z nepodložených a těžko ověřitelných zdrojů. Diskutovaly jsme o tom, proč se školní metodičky nebo psychologky nedozvídají přímo od trans* nebo nebinárních dospívajících, že řeší svou genderovou identitu a proč si studující nepřijdou pro pomoc, i když na ni mají nárok. *„Možná už se někde zklamali nebo někde narazili. Myslím si, že to je taky strach, že se to roznese ve škole. I když některé ty děti mají důvěru ke mně nebo k nějakým vyučujícím, stejně nic neřeknou ze strachu, aby se to nerozkřiklo. Možná také špatně hledají slova, nedokážou se vyjádřit a nedokážou pojmenovat ten svůj problém. Oni se možná jenom necítí dobře, ale vlastně nedokážou určit proč,“* vyjmenovává Michaela Soukupová důvody, kterými si sama vysvětluje, proč za ní na konzultace přijde jen hrstka questioning youth. To je jeden z důsledků tabuizace témat spojených se sexualitou, kterou teoretizuje Warner. Pokud dospívající nemají k dispozici dostatečnou terminologii, která by jim pomohla lépe artikulovat individuální potřeby nebo pokud terminologie, kterou používají dospívající, není pochopitelná pro školní metodičky a psychologky, vzniká mezi nimi jen těžko překonatelná bariéra. Michaely Soukupové jsem se ještě doptávala, jestli ji napadají nějaké možnosti, co by se s tím dalo dělat. *„Jediný, co může pomoci, je, aby docházel do školy třeba každou první středu v měsíci nějaký externí člověk, který tam prostě bude tady na to. Ta anonymita by tam byla jako důležitá, že to je někdo, kdo není úplně školní zaměstnanec, ale kdo tam prostě přijde a je k dispozici tomu, kdo chce si o něčem promluvit.“* navrhovala Michaela Soukupová jedno z možných řešení.

Do kontaktu se ŠPP se tak questioning youth dostávají zpravidla až ve chvíli, kdy už potřebují řešit něco konkrétního. Třeba potřebují projít coming outem před rodiči, ale neví, jak na to a bojí se. To ze své zkušenosti potvrzuje Marie Stehlíková: *„ty děti prostě přišly, že už to o sobě vědí, ale že nevědí, jak to mají komunikovat s rodinou. Ty intervence pak jdou tímhle směrem a třeba se připravíme, že mámu pozvem do školy nebo tak. Vesměs se potvrzuje, že to rodiče buď už tušili nebo věděli, a vznikají z toho dojemné scény, jako ‚proč mi to nešlo říct doma‘ a tak.“* Je to další svědectví o tom, jak těžké je téma genderové identity (případně sexuality) komunikovat a jak tato komunikační propast způsobená politikou studu komplikuje mezilidské vztahy. Zajímavý je také poznatek, že to jsou většinou matky, nikoli otcové, s kým mé komunikační partnerky komunikují.

Jindy se na metodičky nebo psychologičky obracejí přímo rodiče (nebo maminky?) s prosbou o radu: *„Tehdy přišla maminka, jejíž holčička byla tenkrát myslím v tercii. Byla vyděšená, překvapená, ne nešťastná, ale potřebovala poradit. Zjistila, že si její dcera dopisuje s nějakou jinou kamarádkou, s první přítelkyní. Přišla na to v mobilu a konzultovaly jsme, co teda jako matka má dělat, jak se k tomu postavit a co může očekávat, že se bude dít dál. Tam vlastně přišla matka sama žádat o nějakou radu a náhled, ale o tom, že by ta slečna chtěla podstoupit operaci a všechny ty změny, se rozhodla až později – někdy, když byla v sextě. A nakonec už nematurovala, ale maturoval.“* popisuje Pavla Staňková situaci, kdy k prvnímu kontaktu mezi ní a matkou transgender studenta došlo v době, kdy ještě nebyl *vyoutovaný* ani před jednou z nich. Původní konzultace obsahovala jen téma možné homosexuality, ale postupně se odkrylo, že téma bude spíše genderová identita dotyčného. Tato citace obsahuje i formu misgenderování, která se objevovala ve všech rozhovorech. Pavla Staňková mluví o transgender studentovi, ale pokud mluví o jeho minulosti, kdy ještě neprošel žádnou fází tranzice (ani sociální tranzicí a coming outem), používá pro něj ženský rod a označení *holčička*, *dcera* nebo *slečna*.

Podobně Michaela Soukupová mluví o případě patrně transgender dívky (ačkoli nepoužívá tuto terminologii), která na jejich škole momentálně

studuje: „Dokonce tam máme jednoho chlapce, který určitě má poruchu identity a pravděpodobně teď bude žádat o operaci, protože by chtěl být ženou. Ostatní z té jeho třídy to vnímají strašně pozitivně. Řeknou, ať když chce a když mu takhle není dobře, tak ať to udělá a vlastně jsou k tomu hodně tolerantní a chápaví. Je to asi tím, že to tam někdo řeší otevřeně, že se nikdo neskrývá nebo nikdo na ně nehraje žádnou habaďuru, ale otevřeně se to komunikuje, tak možná proto,“ přemýšlí nahlas Michaela Soukupová a v podstatě říká, že to, že třída dobře přijímá trans* studující, je díky otevřené komunikaci z strany dotyčné studentky. Implicitně z toho lze pochopit, že pokud se transgender studující chovají otevřeně, transparentně a všem všechno ochotně vysvětlí, jsou pro skupinu přijatelnější. To jsou velká očekávání na někoho, kdo prochází potenciálně náročnou sociální situací. „Ten chlapec se také bál to říct rodičům. Nakonec ale jsme se dohodli, že to je první krok k tomu, aby se mu to povedlo, protože není zletilý a bez rodičů by to samozřejmě nešlo,“ pokračuje Michaela Soukupová s příkladem práce s transgender studujícími. „On si to hodně skládá v hlavě sám, ale díky tomu, že jsme si o tom povídali, tak si myslím, že to mohl nějak pojmout. On v tom pořád tápal a nebyl si jistý. Teď si myslím, že už si jistý je, nebo tak to na mě působí,“ hodnotí Michaela Soukupová. A ukazuje v praxi to, proč má smysl zabývat se fenoménem questioning youth – pro metodičku bylo neuchopitelné to, že to „nemohl nějak pojmout,“ ale oddechla si, když už na to přišel/přišla a začal/a působit víc sebejistě: „Už o tom mluví víc rozhodně, odhodlal se to říct těm rodičům a podniknout nějaký ty kroky. Vlastně už byl na nějakém orientačním vyšetření ohledně nějakých hormonů a já nevím čeho všeho, tak si myslím, že to myslí vážně. Teď je to ve fázi, kdy já už neudělám nic. Ten chlapec to doma probírá s rodiči, kteří tedy svolili k tomu, že obchází ty lékaře a všechno co to obnáší, co bude muset podstoupit, jak dlouho to bude trvat a co všechno to s sebou nese.“ Je obcházení lékařů a vyšetření opravdu to, co questioning youth potřebují? Není to jen podlehnutí normativním potřebám okolí nějak pojmenovávat a kategorizovat genderové identity? Questioning youth zažívají větší diskriminaci od okolí, pokud nespádají do binárně vymezených kategorií. Jakmile mají v ruce papír od

sexuologa/sexuoložky, na kterém mají konkrétní diagnózu, jsou pro okolí přijatelnější. Jaká cesta by byla nejlepší pro samotné questioning youth, se ale nedozvíme, dokud budeme žít v cisheteronormativní společnosti.

Pavla Staňková v současnosti řeší podobný případ: „*Mám mladého muže, který potřebuje být, rád by byl žena. S tím jsem se tedy domluvila. Největší problém je, jak to vlastně říct rodičům. Nabídla jsem mu, že si dám s maminkou nejdřív sraz, tak to už nějak proběhlo. Je to tedy úplně na začátku, nově to vědí rodiče a budou hledat a kontaktovat nějakého specialistu.*“ Slovní spojení *být na začátku* podporuje binární chápání tranzice jako cesty odněkud někam – od muže k ženě či obráceně. Na této cestě zároveň hraje zásadní roli *nějaký specialista*, bez kterého by se nemohla odehrát. To je příklad medicalizace genderových identit, které by existovaly i bez lékařského dohledu, ale společnost pro ně potřebuje nějaké potvrzení. Také Petra Součková popisovala zkušenost s transgender studentem na své škole. „*Zcela upřímně jsem si říkala, jestli by si ho neměl vzít ještě nějaký větší odborník, ale jako on nechtěl a on si ho nikdo nevzal, takže skončil u mě, prostě ke mně získal důvěru. Samozřejmě chodil k doktorce Fífkové⁷, ale nějak nevím, já to nechci kritizovat, třeba mu tam bylo něco nabídnuto a on to nechtěl, nebo on si jasně neřekl, že to chce. Byl tam jenom na těch vyšetřeních. Měl tam možnost nějakých skupin, ale na ty on nechtěl. Nebyla mu tam nabídnuta žádná individuální péče, tak skončil tady u mě.*“ popisuje Petra Součková důsledek nedostatku další péče pro dospívající. Vzhledem k tomu, že na pouhé jednorázové vyšetření na sexuologii je čekací doba i několik měsíců, je pochopitelné, že zmíněná sexuoložka nemůže z kapacitních důvodů nabízet dlouhodobější pravidelnou individuální péči, ani nemůže dospívající odkazovat například na terapeutické služby, protože ani ty nejsou dostupné. Petra Součková popisovala i průběh sociální tranzice dotyčného studenta: „*Ve škole byl vyoutovaný. Udělal to při hodině češtiny – měli mít nějakou promluvu,*

⁷ Sexuoložka specializující se na transgender klientelu.

a on to využil a prostě se vyoutoval. Potom postupně psal učitelům mailem žádosti, jestli ho můžou oslovovat v mužském rodě a používat jiný jméno.“

Případ, který popisuje Petra Součková doplňuje i to, jak do takových situací zasahují rodiče, pedagogický sbor nebo vedení školy: *„Rodiče to popírali a logicky to nechtěli. Já jsem se je snažila přesvědčit o tom, že si nemyslím, že ona na sebe jenom upoutává pozornost. Snažila jsem se je nasměrovat na nějaké vyšetření, dávala jsem jim nějaké kontakty. Snažila jsem se je také nějak podpořit, že to pro ně není lehké, ale současně podpořit teda toho studenta a současně někam nasměrovat a vlastně se i nějak dohodnout, že ke mně bude chodit.“* Zkušenosti Petry Součkové ukazují, že školní psycholožky nebo školní metodičky prevence občas fungují jako prostřednice nebo mediátorky mezi studujícími a rodiči. Zajímavé je, že to, že rodiče se stavěli proti transgender identitě svého dítěte považuje za logické. Kromě práce s rodiči musela diskutovat i s vedením školy a ostatními vyučujícími: *„Část učitelů na to reagovala vstřícně, část ne, ale to bylo ještě předtím, než měl ten papír z té sexuologie. Pak tam probíhaly moje hovory s paní ředitelkou, která k tomu zaujala takový postoj, že ve chvíli, kdy bude mít ten papír, tak že by byla ráda, abychom to respektovali. Že třeba ona to respektuje, ale že nemůže nutit všechny učitele, aby to na základě osobní žádosti respektovali.“* popisuje Petra Součková různé postoje lidí pracujících ve škole. Je to názorný příklad genderové paniky, o které mluví Schilt a Westbrook (2009), kdy nikdo neví, jak si se situací poradit a ve všech vzbuzuje silné emoce. Jediným argumentem, který je přijatelný pro vedení školy i pro pedagogický sbor, je opět dokument dokazující diagnostické posouzení ze sexuologie. Přitom pokud škola ze zákona i podle MŠMT musí zajišťovat bezpečnou atmosféru pro vzdělávání všech studujících a musí všechny studující a jejich diverzitu respektovat, není možné podmiňovat respektování něčí genderové identity tím, že přinese doklad od sexuologa nebo sexuoložky, zvláště ve chvíli, kdy jsou sexuologické ordinace plné a mají extrémně dlouhé čekací doby. Ve chvíli, kdy student získal lékařské potvrzení své genderové identity, se situace změnila. *„Paní ředitelka byla v tom velmi vstřícná. On řešil*

problém třeba v tělocviku – šatny a vůbec tělocvik. V nějakou dobu začal nosit ten binder⁸ a nemohl běhat a dýchat a nesundal by si ho. Tak a vlastně se nějak dohodlo, že byl osvobozený z tělocviku. Paní ředitelka to podpořila, ať na něj nechodí. Potom začal chodit na klučičí záchody, ale dostal i nabídku chodit na neutrální záchody – máme jedny takový neoficiální, kam chodí jenom personál, tak by dostal klíče a mohl by chodit tam.“ doplňuje Petra Součková.

U práce s questioning youth se u metodiček a psychologek objevují nejistoty ohledně toho, kdy nastává ten správný čas na to, aby začaly řešit něčí genderovou identitu. Petra Součková popsala jeden případ, který pro ni je z tohoto pohledu těžko uchopitelný. *„Teď jsou tady dvě studentky, z nichž jedna o sobě začíná mluvit v mužském rodě, ale zatím se nevyoutovala a neřekla nikomu z dospělých ‚oslovujte mě tak, protože a protože‘ a nešla za mnou, takže já ji zatím neoslovuji v mužském rodě, protože to, že tak o sobě mluví, neřekne nic.“* Nepotřebuje tedy přímo papír ze sexuologie, ale i tak potřebuje, aby studující udělali extra krok a *přiznali se* k tomu, že používají jiný mluvnický rod než v minulosti, a poprosili ideálně každého dospělého člověka na škole o respekt. *„Jsem ale připravená s ní promluvit a tak. Myslím si, že nechce přijít, protože se bojí, že v tomhle věku (je jí tak 13-14) bych ji přesvědčovala, že budu kontaktovat rodiče, nebo že celkově moc nedůvěřuje dospělým.“* vyjmenovává Petra Součková další důležité důvody, proč požadavek, aby za ní studující přišli, není pro mnoho z nich nízkoprahový a často ani reálný. *„Zajímavé je, že se dost výrazně kamarádila s transgender studentem, který před pár lety odmaturoval. Teď trošku vypadá jako on a nosí podobné oblečení. Myslím, že v tomhle nemá moc dobrou pozici, protože si učitelé budou myslet, že ho napodobuje... ale tak uvidíme, jak to bude,“* přemítá Petra Součková.

⁸ Organizace Trans*parent na svém webu uvádí, že *„binder neboli stahovák je speciální spodní prádlo, které má za úkol stáhnout vaše poprsí a udělat váš hrudník plošší. Patří k častým pomůckám, které využívají především trans muži, ale i nebinární a genderqueer lidi, pro které je jejich vystouplá hrud’ problémovou partii.“*

Tato zajímavost ale může být také motivovaná přirozenou potřebou najít pro sebe pochopení u lidí s podobnou životní zkušeností.

Nejextrémnější zkušenost, která během rozhovorů zazněla, byla situace, která vyústila dokonanou sebevraždou. Z důvodu citlivosti tématu nechci uvádět ani pseudonym školní metodičky, která příběh popisovala. *„Kluk byl z okresního města v Jihočeském kraji, přihlášku si vyplnil a poslal nám ji sám. Rodiče nechtěli, aby byl v Praze, ale on si to prosadil. Bydlel tady někde na ubytovně nebo internátu a domů jezdil na víkendy.“* Uvádí metodička kontext, který jí už od začátku připadal náročný. *„V prváku ještě fungoval, ale ke konci se to zhoršovalo. Kolega říkal, že se s nikým nebaví a že to sem chodí prostě jenom nějak přežít, ale život má někde jinde. Pak to ještě gradovalo, ale on nebyl hloupý, takže nějak proplouval. Mně třeba ve třídě i docela fungoval, ale bylo vidět, že se pere sám se sebou. Měla jsem to tak, že se mnou mluvil a že jsme to vždycky nakonec splácali na nějakou trojku. Asi vnímal, že ho vnímám já, že na něj mluvím.“* Popisuje změny chování pramenící pravděpodobně ze zhoršování psychického zdraví dotyčné osoby. Z výše představených výzkumů vyplývá, že questioning youth mají častěji duševní problémy, proto není výjimkou, že si metodičky nebo psychologičky nejprve všimají zhoršujícího se duševního zdraví, a teprve později s dotyčnými řeší transgender identitu. To způsobují mimo jiné menšinový stres, který na minoritní skupiny dopadá. (Pitoňák, 2016)

„Ostatní ve třídě to asi už obtěžovalo. Říkalo se o něm, že asi něco bere, že se občas klepe a tak. Někteří lidé z něj prostě cítili ten neklid, tu nepohodu nebo trauma – to se pak naježej a to je ten problém.“ Atmosféra ve třídě byla tedy náročná a důvod, proč tomu tak bylo, implicitně míří na to, že studující nedostatečně komunikuje své potřeby a nese tak podle okolní vinu za špatnou atmosféru. *„Snažili jsme se to řešit s rodiči, ale až po půl roce jsme se dostali k tomu, že se s náma někdo bavil. Nakonec vedení školy rozhodlo, že někdo z rodičů musí přijet na rodičák. Přijela matka, ale pak se to zametalo pod koberec. Otec ani náhodou, ani za boha, jenom ta mamka. Měli mezi sebou asi nějaké šílené spory, ale nevíme přesně, jak to*

bylo. Popisovala, že když přijede na víkend, je celou dobu zamčený v pokoji a že neví, co tam dělá, protože neotvírá. Bylo vidět, že se fakt krutě plácá. Zhruba za měsíc jsem přišla do školy, visel tady černej prapor – o víkendu a něco si vzal... Děcka mi pak říkaly, že si zkoušel brát haš, nebo co, byly tam takovýhle experimenty. Podle mě to byly ale spíš nějaké úniky.“ Metodická vysvětlovala, jak moc je škola závislá na součinnosti rodičů, zvláště v podobně extrémních případech, které často mohou být způsobeny právě tím, že rodiče rozhodně nefungují, jak by měli a nejsou schopní své potomky podpořit. V tomto konkrétním případě metodická, pedagogický sbor i vedení školy víc než rok vědělo, že studující na tom není psychicky dobře a že je situace extrémně vážná, a přesto nebylo možné zajistit, aby celý příběh neskončil fatálně. Metodická mi přibližovala, jak si ve škole vysvětlovali důvody této traumatické události: „*pak jsme ještě našli nějaké fotky, že ho už na adaptáku namalovali jako holku, měl culíček a vypadal šťastně. Myslím, že tam šlo o to, že nebyl spokojený s tím, jaké má pohlaví, že by chtěl jiný. Nevíme. I tím, že nebyl z Prahy a rodina vůbec nechtěla komunikovat, tak se skutečně stala takováhle věc. To s náma nějak zacvičilo, a to jsme i nabízeli různé možnosti pomoci, ale prostě nebylo to tam z té druhé strany. Tam se něco dělo v té rodině a s tím nejde nic udělat. Podle mě to nezvládl otec. Takže to máme jedinou takovouhle zkušenost. Opravdu drsnou, ale zase tak úplně mimo, že to nesouvisí s prevencí ani s naším fungováním.“* uzavírá metodická. S prevencí to ale souviset může. Programy primární prevence homofobie a transfobie přináší do škol a tříd nejen informace o LGBTQ* tematice, ale také otevírají prostor pro zpřítomnění tématu jako takového a dávají studujícím k dispozici terminologii, díky které mohou pojmenovat vlastní vnímání sebe sama, díky čemuž je větší šance, že si řeknou o pomoc a reálně jim pomoc bude poskytnuta. Tím nechci říct, že by tento konkrétní případ díky prevenci dopadl jinak, ale obecně prevence homofobie a transfobie může být i prevencí sebeubližujícího rizikového chování, zvláště je-li způsobeno nebo zhoršováno neheterosexuální orientací nebo transgender či nebinární identitou, respektive jejím přijetím ze strany okolí.

5. Závěr

V závěrečné kapitole shrnu nejdůležitější zjištění výzkumu o tom, zda realizované rozhovory pomohly najít odpovědi na stanovené výzkumné otázky, jaké nové poznatky o strategii a podpoře rozvoje hledajících dospívajících, questioning youth, v kontextu českého vzdělávacího systému přinesly a jak školní metodičky prevence a školní psychologky na pražských a středočeských gymnáziích vnímají questioning youth, jaké mají prostředky pro prevenci homofobie a transfobie. Závěrečná kapitola je členěná výzkumnými otázkami.

Jak lidé působící na školních poradenských pracovištích vnímají questioning youth, respektive LGBTQ* dospívající?

Mé komunikační partnerky často mluvily o tom, že se ve škole „*tak nějak ví*,“ že je někdo gay, lesba nebo trans*, ale že to ti konkrétní studující neřeknou otevřeně. Vysvětlují to tím, že dotyční mají strach, aby se informace neroznesla po škole. To dokládají i zkušenosti samotných dospívajících z jiných výzkumů, kteří zažili, že se citlivá informace o jejich identitě proti jejich vůli roznesla po celé škole. Dalším důvodem komplikujícím komunikaci témat týkajících se sexuality a identity je politika studu, která představuje princip umlčování a vytlačování sexuality a sexuální a genderové diverzity do pozadí. Je proto žádoucí, aby školy nastavily takovou strategii podpory questioning youth, která by zajišťovala bezpečnou atmosféru pro všechny studující, ve které se jednak nemůže stát, že by se nekonsenzuálně šířily důvěrné informace, a ve které je vůbec možné mluvit o tabuizovaných tématech jako je sexualita a genderová identita.

Z rozhovorů vystupovalo také téma „hledání se.“ Některé metodičky nebo psychologky si nejsou jisté tím, nakolik studující *opravdu* prožívají svou identitu tak, jak o ní mluví, nebo nakolik jde *jen* o trend ze sociálních sítí. Žádná z komunikačních partnerek ale nepopsala, co to vlastně je *pravá identita*. Vzhledem ke konstruktivistickému paradigmatu, které rámuje

tento výzkum, je esencialistická otázka *opravdovosti* irelevantní. Gender je společensky konstruovanou kategorií, která sama o sobě mimo společenské normy neexistuje. Kategorie genderu získává svůj obsah společenskou dohodou a je jedno, v jakém prostředí se tato dohoda utváří – zda v rodině, ve škole nebo na sociálních sítích, které se ukazují být třetím pilířem socializace vedle klasických socializačních sfér školy a rodiny. U témat spojených s LGBTQ* tematikou je třeba reflektovat tlak, který na questioning youth vytváří cisheteronormativita, proti které musí v podstatě rebelovat všichni, kdo nejsou cisgender nebo heterosexuální, bojovat.

Jaké prostředky prevence v oblasti sexuality a genderu mají školy k dispozici? A jaké reálně využívají?

Z rozhovorů je patrné, že questioning youth, kteří nejsou jasně *zaškatalkovaní* a *vyoutovaní*, propadávají sítem pomoci. Pomoc dostávají jen ti, kdo si o ni explicitně řeknou, což vyžaduje vysokou úroveň sebeidentifikace, schopnost formulovat své potřeby a v neposlední řadě odvahu říct si o pomoc.

Lidé pracující na školních poradenských pracovištích často nepodnikají žádné podpůrné kroky, dokud se k nim informace například o tom, že někdo ze studujících je trans* a potřebuje, aby ho/ji okolí vnímalo s jiným genderem, než jaký se odvíjí od rodného listu, nedostane oficiální cestou. Některým komunikačním partnerkám stačí, když za nimi studující přijde a vysvětlí jim, co potřebuje. Na některých školách ale vyčkávají na potvrzení od rodičů nebo dokud neuvidí medicínskou diagnózu. Obě zmíněné formy potvrzení jsou pro některé questioning youth z různých důvodů nedosažitelné. Navíc se studující nemusí nutně vnímat jako součást LGBTQ* komunity (nebo to nemusí otevřeně komunikovat ve škole), a přitom mohou řešit problémy spojené se sexualitou nebo genderovou identitou. Je proto zásadní, aby se prevence zaměřovala spíše na kultivaci vstřícného a otevřeného prostředí, než na vyhledávání a nálepkování konkrétních LGBTQ* dospívajících.

Pokud ŠPP řeší pouze případy studujících, kteří si řeknou o pomoc, kladou tím obrovský nárok na schopnost studujících formulovat a komunikovat témata, o kterých se těžko mluví i zkušeným odborníkům, se kterými jsem měla možnost dělat rozhovory do tohoto výzkumu. Zároveň takový přístup staví další bariéry mezi dětmi a dospívajícími z různých sociálních skupin. Je pravděpodobné, že školy v okrajových částech republiky nebo tzv. vyloučených lokalitách nebudou mít tak rozvinutá ŠPP, jako je tomu na pražských gymnáziích, respektive budou pravděpodobně řešit jiná preventivistická témata. Studující pocházející z rodin s nižším sociálním kapitálem se méně pravděpodobně dostanou k odborné péči, která je ale často předpokladem k tomu, aby škola podnikla konkrétní kroky. Také záleží na sebejistotě a komunikačních dovednostech studujících a na jejich vztazích s vyučujícími, jestli mají možnost si na své škole vyjednat podmínky, které potřebují ke svému zdravému rozvoji.

Jaká je systémová podpora škol v oblasti prevence homofobie a transfobie?

Krátká odpověď je, že prakticky žádnou. Jednou z nepříliš explicitních forem podpory je metodické doporučení MŠMT k prevenci homofobní a transfobní šikany. Definice šikany používaná ve školství je sice úzká, ale prevencí šikany může být poměrně široké spektrum aktivit zaměřených na prevenci homofobie a transfobie nebo na podporu diverzity, práci s jinakostí, rozvoj socio-emočních dovedností a podobně. Je ale na škole, jakým způsobem se k tomuto doporučení postaví.

Tento výzkum přinesl také přehled konkrétních potřeb artikulovaných školními metodičkami prevence a školními psycholožkami. Často samy mluvily o tom, že nemají dost času – tedy dostatečně velkou část úvazku vyhrazenou na podporu studujících. Pro školní metodičky prevence⁹

⁹ Patrně i pro školní metodičky prevence, ale s žádným jsem během výzkumu nemluvila a nechci příliš zobecňovat, proto zůstávám u ženského gramatického rodu.

by tak bylo velkým přínosem snížení pedagogické části úvazku, což je běžná praxe fungující ve školním výchovném poradenství. Mé komunikační partnerky také mluvily o neochotě škol dát dostatek prostoru programům primární prevence do výuky, zejména kvůli tlaku na *dohánění* učiva po distanční výuce způsobené pandemií covidu-19. Pomohlo by jim, kdyby ti, kdo tento tlak vytvářejí, tedy vedení škol, vyučující i rodiče a samotní studující, vnímali důležitost prevence a bylo tak možné se jí věnovat intenzivněji.

Rozhovory ukázaly, že lidé pracující na školních poradenských pracovištích nemají dostatek informací o LGBTQ* tématice. Nerozumí pojmům, které studující běžně používají, a nemají se kam obrátit pro vysvětlení a pro radu. Internet a zejména sociální sítě vytvořily v podstatě generační komunikační bariéru a jazykové variety studujících a vyučujících se v LGBTQ* oblasti zásadně liší a komplikují vzájemné pochopení. Dospělí pracující ve školách nemají potřebné informace k pochopení potřeb transgender studujících, protože často neví, co je genderová identita, genderová dysforie, jak může ublížit misgenderování ze strany autorit ani jaké všechny kroky musí nebo mohou dospívající podniknout v rámci tranzice. Mé komunikační partnerky explicitně volají po důvěryhodném zdroji ucelených informací o LGBTQ* tématice a metodických pokynech, které by upravovaly jejich implementaci do školních vzdělávacích plánů nebo preventivních plánů škol. Lidé působící na školních poradenských pracovištích neznají legislativní rámec toho, jak moc si škola může dovolit vyjít vstříc potřebám studujících, protože dosud neexistují žádné explicitní a prakticky využitelné výklady. Vedle toho mé komunikační partnerky přímo mluvily o potřebě školení (nebo rozšíření záběru programů zaměřených na vzdělávání pedagogických pracujících) a o potřebě konkrétních pokynů od MŠMT, jak pracovat s questioning youth, respektive s LGBTQ* studujícími.

Přínosem tohoto výzkumu je nový úhel pohledu na situaci LGBTQ* dospívajících a její zasazení do kontextu českého školství. Zásadní bylo rozšířit analytickou kategorii LGBTQ* dospívající na questioning youth, díky čemuž jsem mohla analyzovat prostředky prevence v širším rámci. Nejde jen o práci s individuálními dospívajícími, ale také o nastavování bezpečného prostředí podporujícího diverzitu všech studujících. Výzkum se na tematiku dívá skrze perspektivu školních metodiček prevence a školních psychologek, které zauímají specifické místo v rámci českého vzdělávacího systému. Jsou prostřednicemi mezi studujícími, jejich rodiči, vyučujícími, vedením školy, ale také oficiálně nastavenými podmínkami definovanými školským zákonem a pokyny MŠMT. Právě ony by měly zajišťovat podporu questioning youth na českých školách a usilovat o utváření bezpečného prostředí, ale často k tomu nemají vhodné podmínky.

Výzkum odhalil, že je potřeba zajistit, aby lidé pracující ve školství měli více informací o LGBTQ* tematice. Bez dalšího vzdělávání v této oblasti jednak nejsou lidé na školních poradenských pracovištích dostatečně kompetentní k realizaci potřebné prevence, a jednak vedení školy a pedagogický sbor nejsou obeznámeni s důležitostí této prevence, pročež jí nedávají dostatečnou prioritu. Nedostatečné jsou také oficiální materiály od MŠMT, které neupravují, jak má vypadat prevence v oblasti podpory questioning youth. Velkým problémem je i extrémní nedostupnost návazných služeb, na které mohou studující odkazovat. Je prakticky nemožné sehnat pro nezletilé terapeutické, psychologické nebo psychiatrické služby v nějakém rozumném časovém horizontu.

Strategie a podpora rozvoje questioning youth v kontextu českého vzdělávacího systému má mnoho mezer, na které tento výzkum poukazuje. Téma si rozhodně zaslouží další navazující analýzy a nové vědecké pohledy.

6. Zdroje

- ALIANCE PRO RODINU. Tisková zpráva: Transgender děti na školách přibývá, ředitelé tápou. [online] Praha, 2020 [cit.: 2022-06-20]. Dostupné z: https://alipro.cz/wp-content/uploads/2020/03/TZ_Transgender-ve-%C5%A1kol%C3%A1ch-1.pdf
- BRZÁK, Teodor. Přístup k trans a nebinárním studujícím v českých školách. Diplomová práce, PedF UK. Praha 2021.
- BUTLER, Judith. Trampoty s rodom: feminizmus a podryvanie identity. [2. revid. vyd.]. Přeložil Jana JURÁŇOVÁ. Bratislava: Aspekt, 2014. Aspekt.
- BUTLER, Judith. Závažná těla: o materialitě a diskursivních mezích "pohlaví". Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. Limes (Karolinum).
- COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. Making sense of qualitative data: Complementary research strategies. Sage Publications, Inc, 1996.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [ČSÚ]. Střední vzdělávání – obory gymnázií. [online] 2021 [cit.: 2022-06-21] dostupné z https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD05&f=TABULKA&z=T&katalog=30848&str=v69&c=v3~1_RP2020RK2021MPO9MKO6DPO1DK30#w=
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [ČSÚ]. Školy a školská zařízení – školní rok 2020/2021. [online] 2021 [cit.: 2022-06-21] dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-tjp3wpnyep>
- DVOŘÁČKOVÁ, Jana. Diagnóza F 64.0: Transsexualita optikou sexuologie. Sociální studia/Social Studies, 2008.
- FAUSTO-STERLING, Anne. Sex/gender: Biology in a social world. Routledge, 2012.
- FOLTÝNEK, Tomáš. Jak se vyhnout plagiátorství: příručka pro studenty. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020.
- GIDDENS, Anthony. Sociologie. Argo, 2013.

- GUBA, Egon G., et al. Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 1994.
- HALBERSTAM, J. Female masculinity. In: Female Masculinity. Duke University Press, 1998.
- HALBERSTAM, J. Gaga feminism: Sex, gender, and the end of normal. Beacon Press, 2012.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Portál, s.r.o., 2005.
- HOLLANDER, Gary. Questioning youths: Challenges to working with youths forming identities. School Psychology Review, 2000.
- JAHODOVÁ, Dita, et al. Konceptualizace transsexuality v českém medicínském diskurzu a dokumentárním filmu po roce 1989. Dějiny-teorie-kritika, 2011.
- JARKOVSKÁ, Lucie. Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy. Praha - Brno: SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (SLON) v koedici s Masarykovou univerzitou.
- KATZ, Jonathan Ned, et al. Vynález heterosexuality. Gender rovné příležitosti výzkum, 2013.
- LEATHERBY, G. 2003. Feminist Research in Theory and Practice. Philadelphia: Open University Press.
- MATEJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ a Josef BASL. Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství).
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Co dělat – intervence pedagoga, rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept. [online] Praha, 2010. [cit.: 22-06-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Genderová problematika zaměstnanců ve školství. [online] Praha, 2021. [cit.: 22-06-18]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

Národní pedagogický institut (NPI). Školní poradenské pracoviště. [online] 2018 [cit.: 22-06-18]. Dostupné z <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>

PAVLICA, Karel a kol. Obavy a přání trans lidí. Transparent, 2019.

PITOŇÁK, Michal. Menšinový stres a duševní zdraví ne-heterosexuálních lidí, Queergeography.cz [online] Praha, 20106. [cit.: 2022-06-04]. Dostupné z <https://www.queergeography.cz/lgbtq-psychologie/dusevni-zdravi-ne-heterosexualnich-lidi/>

RAMAZANOGLU, Caroline; HOLLAND, Janet. Feminist methodology: Challenges and choices. Asian Journal of Women's Studies, 2003.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G). [online]. Praha: MŠMT, 2007. [cit. 2022-06-26]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/#1-v-sou%C4%8Dasnosti-platn%C3%A1-rvp-->

REINHARZ, Shulamit; DAVIDMAN, Lynn. Feminist methods in social research. Oxford University Press, 1992.

RUPP, Leila. Vytoužená minulost: Dějiny lásky a sexuality od příchodu Evropanů po současnost. Praha: OWP, 2001.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016. Gender sondy.

SCHILT, Kristen; WESTBROOK, Laurel. Doing Gender, Doing Heteronormativity: "Gender Normals," Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. Gender & society, 2009.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Praha: Otevřená společnost, 2007.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství. Praha: Otevřená společnost, 2007.

- ŠABATOVÁ, Anna. Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisti. Ombudsman: Veřejný ochránce práv, 2019.
- ŠMAUSOVÁ, G. 2002. Proti tvrdošíjné představě o ontické povaze gender a pohlaví. In: Sociální studia 2002.
- TURNER, William Benjamin; A genealogy of queer theory. Temple University Press, 2000.
- VALDROVÁ, Jana. Reprezentace ženství z perspektivy lingvistiky genderových a sexuálních identit. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2018. Gender sondy.
- WARNER, Michael, et al. (ed.). Fear of a queer planet: Queer politics and social theory. U of Minnesota Press, 1993.
- WARNER, Michael. The trouble with normal: Sex, politics, and the ethics of queer life. Harvard University Press, 2000.
- WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Doing gender. Gender & society, 1987.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004 [cit. 2022-06-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53501/download/>
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících: Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti [online]. 2004, [cit. 2022-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-ozmene-nekterych-zakonu-1>

7. Přílohy

7.1. Příloha 1: Text informovaného souhlasu

Vážená paní, vážený pane,

na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze píše diplomovou práci s názvem: „Questioning youth“: Strategie a podpora rozvoje dospívajících v kontextu českého vzdělávacího systému, jejímž cílem je zjistit jaké mají české školy možnosti práce s dospívajícími, kteří jsou ve fázi mapování a prozkoumávání vlastní genderové identity či sexuality, a jak jsou tyto možnosti využívány v praxi.

V této souvislosti se na Vás obracím s prosbou o rozhovor. **Předpokládaná délka rozhovoru je 50 minut.** Rozhovor není zatížen žádným rizikem, ale pokud by Vám některá otázka byla nepříjemná, nemusíte na ni odpovídat. Máte také právo kdykoliv rozhovor přerušit a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat. Ujišťuji Vás, že rozhovor je důvěrný. Rozhovor bude nahráván, aby Vaše informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Data (nahrané rozhovory) budu uchovávat v zaheslovaném souboru na svém disku, a to jen po dobu nezbytně nutnou pro dokončení diplomové práce. Vaše identita bude známa jen mně a s Vašimi údaji budou pracovat v souladu se zákonem o ochraně dat. Anonymizovaný přepis rozhovoru budu mít k dispozici jen já a má vedoucí práce doc. Věra Sokolová, Ph.D. Výsledky celého výzkumu budou použity výhradně pro vědecké účely a případně publikovány v odborném tisku, a pouze v anonymní podobě.

Předpokládám, že Vaše názory a zkušenosti přispějí k řešení problémů, kterých se výzkum týká. Na Vaše doplňující otázky, související průběhem výzkumu Vám před provedením rozhovoru ráda odpovím. Na otázky týkající se tématu výzkumu nemohu odpovídat před rozhovorem ani v jeho průběhu, abych z pozice výzkumnice rozhovor neovlivňovala. Nabízím ale následnou až hodinovou konzultaci k tématu, během které můžeme společně prodiskutovat jakékoli Vaše dotazy.

Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které mi sdělíte, prosím, abyste k takovému zpracování udělil/a svůj dobrovolný souhlas.

Děkuji

Bc. Agáta Hrdličková

Souhlasím s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru. ano ne
Přeji si být informován/a o výsledcích výzkumu. ano ne

V dne

Podpis:

7.2. Příloha 2: Oslovovací e-mail pro školy

Předmět: Výzkum: Dospívající poznávající vlastní identitu

Dobrý den,

jsem lektorka, školitelka a metodička primární prevence a známe se z programů od organizace ■■■. Momentálně navíc připravuji výzkum ke své diplomové práci na magisterském programu Genderových studiích na Univerzitě Karlově. Zkoumám **reálné možnosti škol pro podporu studujících při hledání a poznávání vlastní identity, což je pro dospívající palčivé téma.**

Mým cílem je zjistit, jaká podpora v tomto tématu školám chybí, případně co Vám způsobuje těžkosti nebo přidělová práci. Pro rozhovory hledám především školní psychology/psycholožky nebo metodi(č)ky prevence, případně kohokoli, kdo ve škole řeší témata spojené s jinakostí, LGBTQ* komunitou, případně inkluzí. Budu ráda za upřímné sdílení Vaši cenných zkušeností z každodenní praxe ve školách.

Můžeme se zhruba na hodinu setkat nad rozhovorem? Samozřejmě budu výstupy uvádět anonymizovaně a ráda Vám dám výslednou práci k nahlédnutí. Zároveň Vám jako lektorka, metodička a školitelka Duhové prevence homofobní a transfobní šikany a inkluzivní sexuální výchovy nabízím kdykoli po absolvování rozhovoru hodinovou konzultaci zaměřenou na situaci ve Vaší škole, samozřejmě zdarma.

Pokud máte zájem o spolupráci, můžeme se domluvit na termínu schůzky – během března či dubna, online nebo za vámi kamkoli přijedu. Pokud máte jakékoli otázky, ráda Vám je zodpovím mailem nebo telefonicky na čísle ■■■.

Předem velmi děkuji za jakoukoliv odpověď

Agáta Hrdličková

7.3. Příloha 3: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Poznámky: 50 minut. **Nahrávám**, přepíši, analyzuji, ANONYMIZUJI. Právo STOP. Zajímají mě Vaše názory i zkušenosti.

1. Jaká je náplň Vaší práce?
 - Co všechno máte jako školní metodička prevence ve své škole na starosti?
 - Definujte náplň své práce. Z čeho definice vychází – formální (smlouva) nebo reálný stav nebo jejich interpretace.
 - Náplň máte přidělenou, nebo si ji vytváříte sama? Komu se zodpovídáte?
2. Jakým způsobem prožívají studující na vaší škole dospívání/pubertu?
 - Jaké problémy prožívají?
 - Kontext: co se píše v mediích / co jim říkají děti?
3. S jakými preventivistickými tématy se setkáváte, a jak se liší od toho, na co jste se připravovala během svých studií?
 - Jak s tím pracujete (aktivity se třídami či vyučujícími, preventivní plán školy)?
4. Jaká témata studující, která přímo nesouvisí s vyučováním, se nejvíce či nejvášnivěji diskutují v rámci pedagogického sboru?
 - Jaká témata preventivních vstupů pro své třídy nejvíce žádají?
 - Jaká ve sboru panuje nálada ohledně těchto témat? Vzniká zde nějaké napětí?
5. Jakým způsobem se ve vaší škole objevují LGBTQ* témata?
6. Co děláte na podporu prevence homofobie a transfobie?
 - Jak komunikujete LGBTQ* témata napříč školou?
7. Jakým způsobem se zabýváte genderovou inkluzivitou na úrovni systémového nastavení školy?
 - např. ŠVP, školní řád, preventivní plán školy, budování bezpečného klimatu...
8. Jak se o dozvídáte o konkrétních LGBTQ* dospívajících na Vaší škole?
 - přímo od daných studujících, od ostatních, od vyučujících, od rodičů...

9. Jakou podporu můžete poskytnout vyučujícím řešícím LGBTQ* tematiku ve svých třídách?
 - z hlediska Vašich kompetencí, časové vytíženosti apod.
10. Jakou podporu můžete poskytnout studujícím řešícím svou sexualitu nebo genderovou identitu?
 - Jaké/jací děti/dospívající přicházejí? Spojuje je něco? Proč za vámi přišli?
 - Jaké/jací děti/dospívající za Vámi nepřijdou / nesvěří se nikomu ve škole? Proč?
 - Na co si děti stěžují? Na školu, rodinu, vyučující, spolužáky?
 - Jak pracujete se studujícími v průběhu jejich „hledání/probádávání identity“ případně během coming outu? Jak pracujete s jejich (viz výše) rodiči?
11. Jak vyučující, vedení školy nebo školní poradenské pracoviště reaguje na studující řešící svou sexualitu nebo genderovou identitu?
 - Když někdo ze studujících řeší svou sexualitu nebo genderovou identitu, jaká je reakce ze strany vyučujících a školního poradenského pracoviště?
12. Jaká je podle Vás systémová podpora škol ze strany institucí (např. MŠMT)?
 - Chybí Vám zde něco? Co byste nejvíce uvítal/a?
13. Jak se vzděláváte v oblasti témat identity a sexuality?
 - Máte možnost podpořenou školou či zřizovatelem?
 - Máte čas na sebevzdělávání v této oblasti?
 - Kde se můžete vzdělávat?
14. Kam se můžete obrátit pro pomoc, když si nevíte rady s dospívajícími hledajícími vlastní identitu nebo s LGBTQ* studujícími?
15. Jak jsou pro vás časově, organizačně nebo finančně náročné aktivity na podporu rozvoje dospívajících
 - např. programy primární prevence, konzultace se studujícími, jejich rodiči, odborníky či odbornicemi
16. Co byste potřeboval/a, abyste mohl/a co nejlépe podporovat LGBTQ* studující? A kdo Vám to může (nebo by měl) poskytnout?
17. Napadá Vás ještě cokoli dalšího, co by nemělo zapadnout?