

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra genderových studií

**Sexuální obtěžování v českém vysokoškolském
prostředí z pohledu studentek - kvalitativní
sonda**

Diplomová práce

Bc. Lenka Slavíková

Vedoucí práce: Ing. Petr Pavlík, Ph.D.

Praha 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 16. 2. 2010

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat především Ing. Petru Pavlíkovi, PhD. za to, že se ujal vedení mé diplomové práce, za čas, který jí věnoval, a za cenné připomínky a komentáře k jednotlivým jejím částem. Dále bych chtěla poděkovat výzkumnému týmu projektu „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání“ za podnětné diskuse a výbornou spolupráci při sběru materiálu pro tento výzkum. Konkrétně: Mgr. Kateřině Kolářové, Ph.D, a PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., Bc. Kateřině Cidlinské, Bc. Martině Fucimanové, Mgr. Evě Juračkové, Bc. Lence Vrbové a částečně také Bc. M. Hynkové. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat také všem respondentkám, které se do výzkumu zapojily.

OBSAH

ABSTRAKT	6
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Vymezení pojmů	9
1.1. A priori definice a empirické definice	9
1.1.1. Diskuse definic sexuálního obtěžování.....	12
1.2. Rozšíření tradičního chápání pojmu sexuální obtěžování	13
1.3. Typologie SGO	14
2. Mocenské aspekty SGO	16
2.1. Společensko-kulturní aspekty moci a SGO	17
2.1.1. Symbolická moc.....	18
2.2. SGO z hlediska mocenské pozice v organizační struktuře	18
2.2.1. Moc rozhodovat o (ne)projednávání SGO.....	19
2.2.2. Jak poměr mužů a žen v organizaci ovlivňuje SGO.....	19
2.2.3. Moc „podřízených“.....	20
3. Kdo je obtěžován, kdo obtěžuje a proč tomu tak je	21
3.1. Odlišná socializace mužů a žen jako podmínka SGO	22
3.1.1. Socializace na základě genderových stereotypů.....	22
3.1.1.1. SGO jako součást maskulinní identity.....	24
3.1.2. Vliv socializace na rozpoznání a pojmenování SGO.....	24
4. Specifika SGO ve vysokoškolském prostředí	26
4.1. Specifika studujících ve vztahu k SGO	26
4.1.1. Dopady SGO na studující.....	27
4.2. Přehlížení SGO ve vysokoškolském prostředí	28
4.3. Opatření proti SGO	29
4.3.1. Ošetření konsensuálních vztahů mezi vyučujícími a studujícími.....	30
4.3.2. Prevence.....	32
4.3.3. Finský příklad ošetření SGO.....	33
4.3.3.1. Akt rovnosti žen a mužů.....	33
4.3.3.2. Univerzita v Turku.....	34
4.3.3.3. Studentská unie TYY na Univerzitě v Turku.....	35
EMPIRICKÁ ČÁST	37
5. Metodologie	37
5.1. Výzkumná strategie	37
5.1.1. Sebereflexe.....	39
5.2. Sběr dat	40
5.3. Výběr vzorku	41
5.4. Metody vyhodnocování a interpretace získaných dat	42

5.5.	<i>Hodnocení kvality výzkumu</i>	42
5.6.	<i>Etické a politické otázky spojené s výzkumným projektem</i>	44
6.	<i>Kategorie</i>	45
6.1.	<i>Vymezení SGO</i>	45
6.1.1.	Subjektivní versus objektivní vymezení SGO	45
6.1.2.	Obecné charakteristiky SGO	47
6.1.3.	Projevy sexuálního obtěžování	51
6.1.4.	Definování genderově motivovaného obtěžování	52
6.1.5.	Obtěžující muži a obtěžované ženy	54
6.2.	<i>Moc</i>	55
6.2.1.	Mocní vyučující, bezmocní studující.....	56
6.2.2.	Moc školy jako instituce	59
6.3.	<i>Strach</i>	61
6.4.	<i>Rizikové faktory SGO</i>	64
6.4.1.	Alkohol	65
6.4.2.	Vztahy mezi vyučujícími a studujícími	66
6.4.2.1.	<i>Formální autorita versus kamarád</i>	66
6.4.2.2.	<i>Prostředí pro neformální vztahy</i>	68
6.4.2.3.	<i>Tykání versus vykání</i>	70
6.4.2.4.	<i>Konsenzuální vztahy mezi vyučujícími a studujícími</i>	71
6.5.	<i>Mluvení a mlčení o SGO</i>	74
6.6.	<i>Zkušenost s SGO</i>	77
6.6.1.	Zkušenost se sexuálním obtěžováním.....	77
6.6.2.	Zkušenost s genderově motivovaným obtěžováním.....	80
6.7.	<i>Reakce na SGO</i>	81
6.7.1.	Typy reakcí	82
6.7.2.	Charakteristiky ovlivňující reakce	84
6.8.	<i>Řešení SGO</i>	86
6.9.	<i>Závěry z analýzy</i>	91
	ZÁVĚR	93
	Seznam použité literatury a zdrojů	95
	<i>Literatura</i>	95
	<i>Webové materiály</i>	103
	<i>Zákony</i>	104
	Přílohy	105
	<i>Příloha č. 1: Přehled pravidel transkripce</i>	105
	<i>Příloha č. 2: Seznam respondentek</i>	105
	<i>Příloha č. 3: Přehled zkušeností se sexuálním obtěžováním</i>	108
	<i>Příloha č. 4: Grafické znázornění vztahů mezi kategoriemi</i>	109

ABSTRAKT

Diplomová práce „Sexuální obtěžování v českém vysokoškolském prostředí z pohledu studentek- kvalitativní sonda“ se zabývá tím, jak studentky vnímají sexuální a genderově motivované obtěžování a jaké s ním mají v českém vysokoškolském prostředí zkušenosti.

Teoretická část obsahuje vymezení pojmů, diskusi nad definicemi sexuálního obtěžování, dále se zabývá mocenskými aspekty sexuálního obtěžování, poukazuje také na to, kdo je obtěžován a proč, a na závěr se věnuje zvláštnostem sexuálního obtěžování ve vysokoškolském prostředí včetně prevence.

V empirické části práce představuje kvalitativní výzkum, konkrétně analýzu polostrukturovaných rozhovorů na téma sexuálního a genderově motivovaného obtěžování s 18 studentkami českých vysokých škol. Přináší interpretaci důležitých témat: definování sexuálního a genderově motivovaného obtěžování, zkušenosti s ním a reakce na něj a navrhovaná řešení, moc, strach, vztahy mezi vyučujícími a studujícími, alkohol, mlčení a mlčení o tématu a další.

ABSTRACT

The master thesis „Sexual harassment in the Czech university environment from the female students' perspective- qualitative probe“ focuses on how students perceive sexual and gender harassment and what their experiences with it are at the Czech universities.

The theoretical part contains explanations of important terms, discusses definitions of sexual harassment, further considers power topics related to sexual harassment, points to who is harassed and why and finally, shows specialities of the university environment including prevention of sexual harassment.

The empirical part introduces qualitative research- semi-structured interviews about sexual harassment with 18 female students of Czech universities. It interprets several important topics, in particular: definitions of sexual and gender harassment, experiences with it and reactions to it, power, fear, relations between teachers and students, alcohol, (non)talking about sexual harassment etc.

Klíčová slova: Sexuální obtěžování, genderově motivované obtěžování, moc, studující, vysoké školy.

Key words: Sexual harassment, gender harassment, power, students, university.

ÚVOD

„Sexuální obtěžování je něco, co způsobí, že se cítíte nepříjemně ohledně toho, kdo jste, kvůli pohlaví, které máte.“ (Larkin 1994 podle Sunnari 2009: 29)

Fenomén sexuálního obtěžování a genderově motivovaného obtěžování je v České republice stále přehlížený, zejména v univerzitním prostředí. Zahraniční výzkumy však ukazují, že se ve vysokoškolském prostředí jedná o velmi běžný a závažný problém (Berman et al. 2000, Rhode 2004; Marks, Nelson 1993). Výskyt sexuálního obtěžování byl výzkumně prokázán také na českých vysokých školách (Smetáčková 2005). Smyslem této práce je přispět ke změně současné situace v českém školství, pro kterou je typický nezájem o téma sexuálního obtěžování. Chtěla bych, aby si školy vytvořily určité metodiky pro případy obtěžování a především ustanovily na školách kontaktní osoby, které by byly zodpovědné nejen za sexuální obtěžování a genderově motivované obtěžování, ale byly by dostupné také pro řešení dalších problémů. Zároveň bych touto prací chtěla podnítit diskusi o obtěžování v českém vysokoškolském prostředí.

Studium sexuálního a genderově motivovaného obtěžování v univerzitním prostředí je důležité zejména proto, že výskyt tohoto obtěžování má závažné dopady na vzdělávací proces, a tím pádem i na studující. Navíc toto prostředí slouží jako modelový příklad, který si studenti přenesou do dalšího života (Goltz 2005). Pokud nejsou na univerzitě zavedena formální pravidla, platí individuální normy sexuálního chování, které jsou díky neexistenci pravidel nepřímo podporovány univerzitou. Takto může docházet prostřednictvím instituce univerzity k normalizaci sexuálního obtěžování (Welsh 1999).

Z historického hlediska lze říci, že sexuální obtěžování bylo do roku 1976 nepojmenovaným, i když existujícím problémem. Jeho pojmenování lze považovat za úspěch feminismu (Thomas, Kitzinger 1997). Zejména druhá vlna feminismu přispěla k tomu, že tzv. ženská zkušenost byla předefinována jako veřejné a politické téma (Timmerman; Bajema 1999). Navíc feminismus zdůrazňuje perspektivu obtěžované osoby¹, ne obtěžujícího (Thomas 1997).

¹ V této práci se záměrně vyhýbám pojmu oběť (obtěžování). Používám označení obtěžovaná osoba, případně obtěžování. Označení „oběť“ („victim“), totiž pasivizuje cíl obtěžování a zdůrazňuje trpící roli. Namísto toho je potřeba se soustředit na pozitivní a aktivní stránku (Maynard, Winn 1997). Je třeba obtěžovanou osobu nevnímat jako pasivní oběť, která podlehla obtěžování, ale jako aktivní osobu, která volí a zkouší různé strategie, jak se s obtěžováním vyrovnat.

Úvodem je třeba zdůraznit, že sexuální obtěžování je velmi komplexní fenomén, který není snadné definovat, ani zkoumat. Lze na něj nahlížet různě. Jak rozvedu níže, můžeme je chápat jako formu diskriminace (Bagilhole, Woodward 1995; Cummings, Armenta 2002; Eyre 200; Goltz 2005; Hagman, Hearn 1999; Husu 2001; Weslati 2007), jiní v něm vidí především druh sexuálního násilí² (Aaltonen, Sunnari 2001; Barr 1993; Heikkinen 2002; Hägg 2002; Kelly 1996; Manhood, Littlewood 1997; You Act 2008; Stein 2008; Thomas, Kitzinger 1997), další zdůrazňují, že při něm dochází k porušování lidských práv (Hagman, Hearn 1999; You Act 2008). Ať už však zaujmeme jakoukoliv perspektivu, sexuální obtěžování zůstává nechtěným a nepříjemným chováním pro ty, kdo jsou jeho cílem, a potenciálně velmi drahou záležitostí pro instituce, ve kterých se objeví.

V této práci užívám spojení „sexuální obtěžování a genderově motivované obtěžování“, protože považuji za důležité explicitně připomínat genderově motivované obtěžování, které bývá často přehlíženo. Více o tomto pojmovém vymezení zmíním v kapitole 1. V následujících kapitolách teoretické části se věnuji podrobněji možným přístupům k sexuálnímu obtěžování, přičemž jsem se zaměřila zejména na univerzitní prostředí.

V empirické části přináším kvalitativní výzkum sexuálního a genderově motivovaného obtěžování v českém vysokoškolském prostředí. Můj výzkum probíhal v rámci projektu „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání“ který realizoval tým vyučujících a studujících v rámci Katedry genderových studií Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v letech 2008 a 2009³. Pro tuto práci jsem provedla analýzu polostrukturovaných rozhovorů se studentkami českých vysokých škol a v empirické části se věnuji popisu jednotlivých vytvořených kategorií a vztahů mezi nimi.

² Sexuální násilí aneb násilí na základě pohlaví. Feminismus upozornil na skutečnost, že běžná vysvětlení násilí (biologická vysvětlení, psychologická vysvětlení, sociologická vysvětlení- teorie socializace, sociálního učení, reaktivní teorie a další) nevěnují dostatek pozornosti pohlaví (Maynard, Winn 1997). Násilí je samo o sobě formou společenské nerovnosti a odráží společenské rozdělení toho, „co kdo komu dělá“ (Hearn 1998: 207). Genderovaná povaha našich vztahů (to, že se něco jiného předpokládá a očekává u mužů a žen) činí určité formy násilí možnými (Hearn 1998). Být násilný, je přijímanou, i když ne vždy přijatelnou, formou bytí mužem (Hearn 1998).

³ Projekt byl podpořen z Národního programu výzkumu II (číslo projektu 2E08058). Výzkumný tým vedl Ing. P. Pavlík, Ph.D., a zahrnoval Mgr. K. Kolářovou, Ph.D, a PhDr. I. Smetáčkovou, Ph.D. Dále se na projektu podílelo šest pomocných výzkumnic: Bc. K. Cidlinská, Mgr. E. Juračková, Bc. L. Slavíková, Bc. L. Vrbová, částečně Bc. M. Hynková a Bc. M. Fucimanová.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů

Definovat sexuální obtěžování je složité (Barr 1993; Hill, Silva 2005). MacKinnon mezi prvními poukázala na to, že kvůli tomu, že do roku 1976 chyběl popisující pojem, bylo sexuální obtěžování dlouhou dobu nevyslovitelné, což mělo za následek nemožnost vytvoření sdílené, obecné společenské definice (Blackstone, Uggen 2004). Zdůraznila ovšem, že „bezejmenné nelze považovat za neexistující“ (Paludi 1991: 2). Jinými slovy, definice jsou důležité, protože utváří naše vnímání toho, co za obtěžování považujeme.

Jednou z komplikací při definování sexuálního obtěžování je skutečnost, že některé autorky a autoři kladou důraz na tzv. objektivní definice, kdežto jiní zdůrazňují spíše individuální vnímání a definování problému (Barr 1993; Thomas 1997; Welsh 1999; May 2003). To se může lišit u mužů a žen na základě různých kulturně předepsaných genderových rolí a způsobech vyjádření sexuality mezi muži a ženami (Blackstone, Uggen 2004), ale i kontextuálně. Problematický potom může být střet „objektivní“ badatelské/legislativní definice s prožívanou zkušeností obtěžované osoby. Jak navíc upozorňují Schneider, Jensen a Gutek: *„Implicitně podle teoretických vysvětlení a explicitně podle empirických výzkumů vyplývá, že prakticky jakékoliv chování (...) může být sexuálním obtěžováním“* (citováno v Barr 1993: 461).

1.1. A priori definice a empirické definice

Obecně lze podle Fitzgerald (1990) rozlišit dva typy definic sexuálního obtěžování. První typ představují „a priori definice“, které jsou časté v legislativě a teoretických prohlášeních. Druhý typ podle ní tvoří „empirické“ definice.

A priori definice hodnotí sexuální obtěžování jako objektivní fenomén, a tudíž předpokládají, že jej všichni lidé vnímají stejně (Lengnick-Hall 1995). Dobrým příkladem je definice Komise pro rovné příležitosti v zaměstnání⁴ ve Spojených státech, která je využívána v mnohých výzkumech a citována v mnoha člancích (např. Barr 1993; Birdeau, Somers, Lenihan 2005; Goltz 2005; Lengnick-Hall 1995; Marks, Nelson 1993; Nelson, Halpert, Cellar 2007; Paludi 1991; Ramson 2006):

Nežádoucí sexuální pobídky, žádosti o sexuální laskavost a další verbální či fyzické chování sexuální povahy utváří sexuální obtěžování, pokud podřízenost tomuto

⁴ The U.S. Equal Employment Opportunity Commission- EEOC. Viz. www.eeoc.gov

chování je výslovně či skrytě určeno jako podmínka dalšího zaměstnaneckého poměru jedince; podřízení se tomuto chování či jeho odmítnutí jedincem je vyžito pro rozhodnutí týkající se daného zaměstnance; anebo je účelem či efektem tohoto chování podstatné ovlivnění pracovního výkonu jedince či vytvoření zastrašujícího, nepřátelského či nepříjemného pracovního prostředí. (EEOC 2009)

Evropská unie definuje ve své legislativě obtěžování následovně:

§ 2, odst. 2: *„Obtěžováním“ rozumí, pokud dojde k nežádoucímu chování souvisejícímu s pohlavím osoby, které má za účel nebo za následek narušení důstojnosti osoby a vytvoření zastrašující, nepřátelské, ponižující, pokořující nebo urážlivé atmosféry, "sexuálním obtěžováním" rozumí, pokud dojde k jakékoli formě nežádoucího chování sexuální povahy, vyjádřeného verbálně, neverbálně nebo fyzickou formou, které má za účel nebo za následek narušení důstojnosti osoby a vytvoření zastrašující, nepřátelské, ponižující, pokořující nebo urážlivé atmosféry. (Směrnice 2002/73/ES 2002)*

Jako český příklad uvádím definici ze zákona o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací (tzv. antidiskriminační zákon) (zákon č. 199/2009 Sb)⁵:

⁵ Tzv. antidiskriminační zákon byl schválen po několika předchozích neúspěšných pokusech 17. 6. 2009. V účinnost vstoupil od 1. 9. 2009. Neexistence podobného zákona předtím působila nejasnosti v souvisejících zákonech, například v zákoníku práce. Současný zákoník práce sice považuje sexuální obtěžování za diskriminaci, ovšem neuvádí již jeho definici. Nalezneme v něm pouze následující:

§ 16 odst. 2: *V pracovněprávních vztazích je zakázána jakákoliv diskriminace. Pojmy přímá diskriminace, nepřímá diskriminace, obtěžování, sexuální obtěžování, pronásledování, pokyn k diskriminaci a navádění k diskriminaci a případy, kdy je rozdílné zacházení přípustné, upravuje zvláštní právní předpis. (zákon č. 262/2006a Sb)*

Zvláštním předpisem měl být právě tzv. Antidiskriminační zákon (jak je mimo jiné zmíněno v jedné z verzí zákoníku práce viz zákon č. 262/2006b Sb), který byl ovšem schválen mnohem později než vstoupila v účinnost současná podoba zákoníku práce.

Pro srovnání předchozí zákoník práce uváděl následující definici:

§ 1 odst. 9: *Sexuálním obtěžováním se rozumí jednání sexuální povahy v jakékoliv formě, které je dotčeným zaměstnancem oprávněně vnímáno jako nevídané, nevhodné nebo urážlivé a jehož záměr nebo důsledek vede ke snížení důstojnosti fyzické osoby nebo k vytváření nepřátelského, ponižujícího nebo zneklidňujícího prostředí na pracovišti nebo které může být oprávněně vnímáno jako podmínka pro rozhodnutí, které ovlivní výkon práv a povinností vyplývajících z pracovněprávních vztahů. (Zákon č. 85/2001 Sb)*

Na tuto situaci v českém zákoníku práce upozornila také Havelková (2007).

§ 2 odst. 2: Diskriminace je přímá a nepřímá. Za diskriminaci se považuje i obtěžování, sexuální obtěžování, pronásledování, pokyn k diskriminaci a navádění k diskriminaci.

§ 4 odst. 1: Obtěžováním se rozumí nežádoucí chování související s důvody uvedenými v § 2 odst. 3:

a) jehož záměrem nebo důsledkem je snížení důstojnosti osoby a vytvoření zastrašujícího, nepřátelského, ponižujícího, pokořujícího nebo urážlivého prostředí, nebo

b) které může být oprávněně vnímáno jako podmínka pro rozhodnutí ovlivňující výkon práv a povinností vyplývajících z právních vztahů.

§ 4 odst. 2: „Sexuálním obtěžováním se rozumí chování podle odstavce 1, které má sexuální povahu“.

§ 2 odst. 3: Přímou diskriminací se rozumí takové jednání, včetně opomenutí, kdy se s jednou osobou zachází méně příznivě, než se zachází nebo zacházelo nebo by se zacházelo s jinou osobou ve srovnatelné situaci, a to z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru. (Zákon č. 199/2009 Sb)

Druhým typem definicí jsou podle Fitzgerald (1990) definice empirické. Byly vytvořeny na základě empirických poznatků (například z výzkumů) a zohledňují, jak jednotlivé skupiny lidí vnímají sexuální obtěžování. Jako příklad uvádím definici samotné Fitzgerald. Ta vnímá sexuální obtěžování jako kontinuum, kde je na jednom konci genderově motivované obtěžování a sexuální zneužití na druhém. Tuto definici považuji za zdařilou vzhledem ke své obsáhlosti. Bohužel se v původní formulaci týká pouze sexuálního obtěžování žen, a proto jsem ji modifikovala, aby zahrnovala i sexuální obtěžování mužů.

Sexuální obtěžování účelově sexualizuje vztah mezi osobami používáním či tolerováním sexistických a sexuálních poznámek, žádostí či nároků v kontextu rozdílné formální moci. Obtěžování se může dít také tam, kde neexistují

rozdíly ve formální moci, pokud je takové chování osobou⁶ nevyžádané či je jí nepříjemné. Případy obtěžování mohou být rozděleny do následujících obecných kategorií: genderově motivované obtěžování, svůdné chování, naléhání na sexuální aktivitu příslibem odměny či pohrůzkou trestu, a sexuální zneužití či znásilnění. (Fitzgerald 1990: 38)

1.1.1. Diskuse definic sexuálního obtěžování

Relevantní literatura i současná legislativa rozlišují dvě základní formy sexuálního obtěžování: nepřátelské prostředí a „něco za něco“ (quid pro quo). Quid pro quo sexuální obtěžování nastává, pokud je obtěžování přímo podmíněno udělením určitého privilegia (Renzetti, Curran 2003) či naopak hrozbou trestu, kdy osoba s větší mocí využívá své postavení k podřízení osoby s menší mocí prostřednictvím chování sexuální povahy (Ramson 2006). Například je-li žádost o sexuální služby podmíněno udělením zápočtu či splnění zkoušky, jedná se o quid pro quo obtěžování. Druhá forma se týká vytváření nepříjemného či nepřátelského prostředí (Renzetti, Curran 2003), které ovlivňuje život jedinců (pracovní, studijní i osobní). Tato forma je hůře jednoznačně vymežitelná (Lengnick- Hall 1995). Příkladem je vytváření nepříjemného prostředí prostřednictvím vyprávění sexuálně zabarvených vtipů či vystavování materiálů sexuální povahy (Renzetti, Curran 2003). Sexuální obtěžování tedy může zahrnovat chování sahající od verbálních komentářů přes vyvěšování pornografických materiálů až po fyzický kontakt (nechtěný tělesný kontakt, donucení k sexuálnímu styku). Jedná se o chování, které má negativní dopady na obtěžovanou osobu.

Velmi častou komponentou definic sexuálního obtěžování je nežádoucí povaha takového chování (Barr 1993; Crocker 1983; Fitzgerald 1990; Hill, Silva 2005; Nelson et al. 2007; Schwartz 2000; Mais, Masterson 2007; Křížková, Maříková, Uhde 2006; Timmerman, Bajema 1999; U.S. Department of Education 2001; Wilson 2000). Takovéto definice jasně vychází z perspektivy obtěžované osoby. Nabízí se zde však otázka, zda považovat určité chování za sexuální obtěžování, pokud jej „obtěžovaná“ osoba jako nežádoucí nevnímá. Podle jiných názorů jsou totiž určitá chování obtěžující nezávisle na tom, co si o tom „obtěžování“ myslí. Některé definice poukazují na to, že obtěžující je chování, které by mělo být logicky označené za nechtěné, a tudíž je obtěžováním, i pokud

⁶ V původní citaci je užito místo slova osobou „ženou“.

osoba neuvažuje dostatečně „rozumně“. Z „reasonable women standard“⁷ či „reasonable person standard“ vychází například soudy Spojených států amerických.

V této práci vycházím ze stanoviska, že určité druhy chování jsou obtěžující (viz moje definice a typologie), i přesto, že je daná osoba jako obtěžující nevnímá. Na druhou stranu ovšem pokud je určité chování, které by bylo třeba objektivně označeno za „neobtěžující“ pro danou osobu obtěžující, je třeba přihlídnout k tomuto individuálnímu rozlišení.

1.2. Rozšíření tradičního chápání pojmu sexuální obtěžování

Sexuální obtěžování je v českém kontextu vesměs nepochopený pojem, jenž je navíc často zlehčován (viz výraz „harašení“, jež slouží spíše k pobavení a poukázání na pomstychtivost osoby, která si na něj stěžuje (např. Uzel 2004, 2008a, 2008b)). V laickém chápání se vztahuje především k sexualitě a jeho mocenské aspekty jsou vesměs přehlíženy. To vede k tomu, že mnoho lidí nevnímá jako sexuální obtěžování například genderově motivované narážky či vtipy. Jak ukazují výzkumy (např. Křížková 2006; Husu 2001), s pojmem sexuální obtěžování si lidé navíc většinou spojují jen jeho nejzávažnější formy, mezi které patří nucení k sexuálnímu styku (například pod pohrůzkou ztráty zaměstnání), případně samotný sexuální styk.

Protože považuji takovéto úzké chápání sexuálního obtěžování za nedostatečné, chtěla bych ho ve své práci rozšířit. Na potřebu rozšíření pojmu sexuálního obtěžování upozornili také další badatelky a badatelé (např. Aaltonen, Sunnari 2001; Epstein 1997; Hägg 2002; Heikkinen 2002; Jarkovská 2006; Silverschanz et al. 2008). Konkrétně, považuji za důležité rozšířit pojem sexuální obtěžování také na obtěžující chování, které není primárně spojeno se sexem, ale spíše s genderem⁸ dané osoby⁹. Proto také používám v práci kromě pojmu sexuální obtěžování pojem „genderově motivované obtěžování“, abych upozornila na různé formy shazování, přehlížení a zneužívání, které se týkají pohlaví obtěžované osoby. Také Welsh (1999) upozornil na skutečnost, že obtěžování má často málo společné se sexualitou, ale rozhodně souvisí s genderem. Vzhledem k tomu, že

⁷ „Standard rozumné ženy“ či „standard rozumné osoby“ přihlíží k tomu, jak by se v dané situaci cítila či zachovala fiktivní rozumná žena nebo osoba, jenž je přiměřeně informovaná.

⁸ Gender představuje „společensky utvářené postoje a modely chování, obvykle dichotomicky dělené na mužské a ženské“ (Renzetti, Curran 2003: 527). Konkrétní podoba genderu se liší napříč kulturami i historickými obdobími. (Renzetti, Curran 2003)

⁹ V anglickém jazyce má výraz „sexual harassment“ širší význam protože „sex“ znamená také pohlaví. To se však v českém překladu ztrácí.

mnozí autoři a autorky pracují s pojmem sexuální obtěžování¹⁰, budu v odkazech na jejich teorie používat tento pojem. Při obecnějších vysvětleních a zejména v empirické části budu však používat spojení „sexuální obtěžování a genderově motivované obtěžování“, protože jej považují za obsáhlejší, a tím pádem přesnější. Pro lepší čtivost textu budu především využívat zkratku „SGO“. Toto obtěžování podle mě zahrnuje obtěžování, jehož důvodem je gender obtěžované osoby a vztahuje se také na (hetero)sexistické obtěžování¹¹, homofobní vyjádření¹² a další. Podobný pojem „gender harassment“ užívá například Fitzgerald (1990), Welsh (1999), je používán také ve finských výzkumech (Heikkinen 2002). Jako příklad genderově motivovaného obtěžování lze uvést sexistické vtipy či obecné komentáře o ženách či mužích. Například: *Tyhle slečny stejně budou stát u plotny a rodit děti, takže proč studují. Akorát zbytečně spotřebovávají společnosti peníze tím, že jsou na vysoké škole.* nebo: *Kluci nemají na psychologii buňky.*

1.3. Typologie SGO

Z výše uvedeného vyplývá, že jednotlivé definice sexuálního obtěžování spolu s výčtem typů chování, které je za obtěžující považováno, se u jednotlivých autorek a autorů liší. Proto je problematické porovnávat výsledky jednotlivých výzkumů. Tento problém se pokusil vyřešit Gruber (1992), který porovnal předchozí výzkumy a definice a zkusil vytvořit jednotnou typologii obtěžujícího chování. Předností této typologie je, že Gruber nevycházel pouze z dříve použitých názvů a typologií, ale porovnal definice jednotlivých pojmů a vytvořil nové kategorie, které slučují rozličné pojmy pro stejné chování a naopak. Gruber (1992) ovšem opět mluví jen o obtěžování žen muži. Na rozdíl od něj zobecňuji tuto typologii tak, aby se dala použít univerzálně na obtěžující chování bez ohledu na charakteristiky obtěžovaných či obtěžujících a uvádím příklady týkající se žen i mužů.

¹⁰ Ať už v užším smyslu ve spojení se sexualitou či v širším smyslu jako obtěžování spojené s pohlavím- viz poznámka č. 9.

¹¹ Jak ukázali Silverschanz et al. (2008), heterosexistické chování je podporováno stereotypy ohledně genderových norem, které se týkají tradičního mužství a ženství (více viz kapitola 3.1.1). Ve svém výzkumu definují heterosexistické obtěžování jako „intenzivní verbální a symbolické (avšak nenásilné) chování, které se staví nepřátelsky k ‘ne-heterosexualitě’“ (Silverschanz et al. 2008: 180).

¹² Homofobie označuje „neopodstatněné obavy z homosexuálů a nepřátelství vůči nim“ (Renzetti, Curran 2003: 527).

Typologie SGO (vycházející z typologie Grubera (1992: 451-452)):

1) Verbální žádosti.

Sexuální podplácení zahrnuje žádosti sexuální povahy s vyhrožováním či nabídkou odměny (quid pro quo). (Nabídka peněz za sex, lepších pracovních podmínek za sex.)

Sexuální nabídky jsou žádosti bez hrozby a odměny, které hledají sexuální intimitu. Do této kategorie spadají také komentáře vyjadřující sexuální zájem (Budeš mým milencem?) a výroky ohledně tužeb a záměrů (Chtěl bych se s tebou líbat.).

Nabídky vztahu- žádosti bez hrozby či odměny, které vyhledávají sociální vztah. Sexuální touha není vyjádřena nebo zahrnuta. (Muži, kteří neberou „ne“ jako odpověď.)

Důvtipné, choulostivé, lstivé nabídky a nátlak mají skrytý či nejasný cíl. Často se jedná o dvojsmyslné poznámky, které je třeba analyzovat spolu s kontextem. Dalším příkladem jsou nevhodné osobní otázky (Měl jsi někdy sex s vdanou ženou?)

2) Verbální komentáře.

Osobní poznámky. (Komentáře namířené na určitou osobu včetně vtipů.)

Objektivizace. (Poznámky o určité osobě buď v její přítomnosti či fámy.)

Poznámky o pohlaví. (Komentáře o jiných ženách či o ženách obecně.)

3) Neverbální projevy.

Pokus o znásilnění. Dlouhotrvající či intenzivní a agresivní formy sexuálního kontaktu včetně nucení k pohlavnímu styku.

Doteky sexuální povahy.

Sexuální postoje. Narušování osobního prostoru a pokusy o fyzický kontakt.

Materiály sexuální povahy. (Pornografický materiál či ponižující předměty).

Tato typologie vybírá jednotlivé projevy, které kategorizuje do obecnějších skupin. Považuji za důležité na tomto místě připomenout, že sexuální obtěžování není většinou jednorázovou akcí, jak může naznačovat výše uvedená typologie, ale jedná se spíše o proces (Blackstone, Uggen 2004; Husu 2001; Quinn 2002), o sled událostí a jednotlivých obtěžujících akcí, které se mohou navíc stupňovat. Tuto skutečnost podle mě lépe odráží typologie Fitzgerald (1990: 34). Fitzgerald ve svých výzkumech využívá dotazníky sexuálních zkušeností (SEQ) ve kterých rozlišuje následujících pět stupňů obtěžujícího chování¹³:

¹³ Fitzgerald dotazníky SEQ několikrát přepracovala. V pozdějších letech uvádí odlišné škály sexuálního obtěžování. Například v roce 1995 uveřejnila trojdílný model, který zahrnuje tyto stupně: sexuální nátlak, genderově motivované obtěžování a nevyžádaná sexuální pozornost (Gutek, Murphy, Douma 2004).

1. stupeň: *Sexuální obtěžování: obecné sexistické poznámky a chování*
2. stupeň: *Svůdné chování: nevhodné a nepříjemné, ovšem v podstatě nepostihovatelné sexuální nabídky*
3. stupeň: *Sexuální podplácení: vynucování sexuální aktivity či jiného chování spojeného se sexem příslibem odměny*
4. stupeň: *Sexuální nátlak: nucení k sexuální aktivitě hrozbou potrestání*
5. stupeň: *Sexuální zneužití: hrubé sexuální zneužití či znásilnění*

Zatímco typologie vycházející z Grubera (1992) kategorizuje typy projevů SGO bez hlubšího vztahu mezi těmito kategoriemi, typologie Fitzgerald stupňuje jednotlivé kategorie podle závažnosti od relativně nejlehčích forem k nejzávažnějším. Zajímavé je, že obě typologie věnují převážnou část slovním formám obtěžování. Fitzgerald se ovšem na rozdíl od Grubera zaměřila pouze na chování. Gruber zmiňuje v typologii také materiály sexuální povahy.

2. Mocenské aspekty SGO

Mnohé autorky a mnozí autoři (např. Heikkinen 2002; Lane 2006; Sunnari 2009) zdůrazňují, že sexuální obtěžování nezahrnuje tolik sexualitu samotnou jako spíše vyjádření moci. V této souvislosti Heikkinen (2002) v odkazu na předchozí studie upozornila, že sexualita je nástrojem moci a zároveň místem, kde se moc projevuje. Pokud budeme přehlížet téma moci, tak tím upevňujeme bezmocnost určitých osob (Eyre 294).

Thompson (2004) vysvětluje, že lidé se snaží v životě v rámci možností dosahovat svých cílů a naplňovat různé zájmy. Jedinci jsou ve společnosti v různých pozicích, které jsou určeny množstvím a druhem zdrojů, kterých dosahují či mohou dosahovat. Dostupné zdroje jim poskytují určitý druh moci, to jest „*schopnost jednat, podnikat kroky v zájmu dosažení vlastních cílů a naplnění vlastních zájmů, tedy schopnost vstupovat do běhu událostí a ovlivňovat jejich výsledek*“ (Thompson 2004: 17). Oproti tomuto pozitivnímu vymezení moci uvádím definici Heywooda (2008) který se zaměřil spíše na vztahy s druhými. Podle něj se „*moc uplatňuje všude tam, kde A přiměje B učinit něco, co by jinak neučinil*“ (Heywood 2008: 30).

Takto pojatá moc je všudypřítomný společenský jev. Podobně také Foucault (1978) upozornil, že nikdo a nic nemůže existovat mimo vztahy moci, protože moc zahrnuje

mocné i ovládané. Také on poukázal na to, že vztahy moci nalezneme všude v každodenních interakcích, navíc tvoří základní strukturu všech společenských vztahů. Thompson (2002), stejně jako předtím Foucault (1978), připomíná, že se jednotlivé druhy moci překrývají a neustále proměňují a vztahy moci jsou tedy flexibilní a dynamické.

V této kapitole uvedu stručný popis některých aspektů moci, které jsou relevantní v kontextu SGO. Zmíním především charakteristiky moci, vycházející ze společensko-kulturního řádu, jež jsou příčinou SGO. V rámci této podkapitoly se zaměřím také na ekonomické aspekty moci. Dále poukážu na význam mocenské pozice v organizační struktuře a jak určitý poměr mužů a žen v organizaci může přispět k SGO či naopak pravděpodobnost jeho výskytu snížit. Zaměřím se také na a neformální moc „podřízených,“ jenž je dána především právě společensko-kulturním postavením.

2.1. Společensko-kulturní aspekty moci a SGO

Společensko-kulturní řád určuje rozdíly v sociálním statusu či moci, které existují například mezi muži a ženami (Aaron, Isaksen 1993; Bagilhole, Woodward 1995). Sexuální obtěžování je z tohoto pohledu chápáno jako manifestace širšího patriarchálního¹⁴ systému (androcentrického¹⁵ genderového řádu), ve kterém mužská pravidla a společenská víra legitimizují jejich nastavení (MacKinnon podle: Aaron, Isaksen 1993). Moc mužů je utvářena kulturními vzorci, které se liší pro muže a ženy¹⁶ a které jsou nastaveny ve prospěch mužů.

Za součást společensko-kulturní moci považují také „sexuální moc.“ Sexuální vztahy na pracovišti i v jiných organizacích existují a mohou být využívány muži i ženami při kariérním postupu. Někteří lidé si užívají sexuální vtipy a flirtování, jiní jsou ochotni je vyměnit za privilegia v práci. Někteří využívají sex, aby se dostali k moci, jiní používají moc, aby získali sex (Rospenda, Richman, Nawyn 1998). Je však důležité zamyslet se nad tím, nakolik je takové chování opravdu „dobrovolně zvolené“. Je třeba si uvědomit, že osob využívajících „dobrovolně“ sexuální moc nebývá tolik, jak se zprvu zdá, a že sexualita či zdánlivé sexuální výzvy bývají často jen záminkou k obtěžujícímu chování či nesprávným vysvětlením takového chování. Dalším problémem ve využívání sexuální

¹⁴ „Patriarchát je pohlavně genderový systém, v němž muži zaujímají vůči ženám nadřazené postavení a mužské vlastnosti a činnosti jsou ceněny výše než ženské.“ (Renzetti, Curran 2003: 528)

¹⁵ Androcentrický = „mužostředný“. Androcentrismus je „představa, že muži jsou ženám nadřazení a že muži a jejich prožívání světa představují normu, již jsou ženy poměřovány“ (Renzetti, Curran 2003: 526).

¹⁶ Viz kapitola 3.1.1.

moci je, že společnost určuje mužům a ženám jiné způsoby a možnosti jejího využití¹⁷. Obecně však spíše dovoluje využívat sexuální moc mužům (Hollway 1998), což je dáno opět společensko-kulturní hierarchií, v níž mají muži výhodnější postavení.

2.1.1. Symbolická moc

Symbolická moc tvoří hlubší a často skrytou součást společensko-kulturního řádu. Je výsledkem produkování, šíření a přijímání smysluplných symbolických sdělení, která jsou základem společenského života. Thompson definuje tuto moc jako: „*schopnost zasahovat pomocí prostředků produkce a přenosu symbolických sdělení do vývoje událostí, ovlivňovat jednání ostatních, a dokonce vytvářet události*“ (Thompson 2002: 20). Jde tedy o schopnost ovlivnit myšlení někoho tak, aby si myslel, co nám vyhovuje (Heywood 2008). S pomocí symbolické moci lze ovlivňovat názory a víru lidí tak, že pak jednají proti vlastnímu zájmu. Na této úrovni je také významná ideologie, protože ovlivňuje, jak si vysvětlujeme svou zkušenost, a socializace, prostřednictvím které jsme k určité ideologii vedeni.

Symbolická moc vyžaduje podle Thompsona (2002) sdílení a přesvědčení na straně podřízených. Symbolická moc se totiž může uplatňovat jedině za přispění těch, kdo jsou jejím předmětem a kteří ji snášejí právě proto, že ji spoluutváří. Právě proto, že tato symbolická nadvláda působí nevědomě a je skrytá, daný stav nám připadá přirozený, což dodává této nadvládě sílu (Bourdieu 2000).

Symbolickou moc můžeme uplatnit také na problematiku SGO. Utváří například představu toho, co je a není sexuální obtěžování, podílí se na zachování mýtů o obtěžování, normalizuje sexuální obtěžování jako běžné chování a může také chránit obtěžující různými polehčujícími vysvětleními.

2.2. SGO z hlediska mocenské pozice v organizační struktuře

Vertikální stratifikace¹⁸ v organizaci poskytuje jedincům příležitost použít svou formální moc a postavení a vyžadovat sexuální potěšení od podřízených. Výzkumy navíc ukázaly, že pokud dochází k podobným požadavkům od nadřízeného či supervisory, je takové chování spíše označeno za sexuální obtěžování (Marks, Nelson 1993). Obecně bývají rozdíly v moci chápány ve spojení se sexuálním obtěžováním jako problematické (Frazier, Cochran, Olson 1995; Marks, Nelson 1993). Aaron a Isaksen (1993) upozornili na to, že

¹⁷ Viz kapitola 3.1.1.

¹⁸ Vertikální stratifikace označuje rozdělení lidí dle pozice v určité hierarchii.

sexuální obtěžování vyplývající z organizační moci nezmizí se zavedením vzdělávacích a preventivních programů, pokud se nezabývají distribucí moci v rámci organizace.

2.2.1. Moc rozhodovat o (ne)projednávání SGO

Thompson (2004) poukazuje na to, že všechny organizace zahrnují určitý stupeň koordinace a regulace vztahů, což znamená, že obsahují určitý stupeň politické moci. Takto díky politické moci mohou lidé ve vedení organizace regulovat sexuální vztahy na pracovišti a stejně tak omezovat SGO anebo je naopak tolerovat a tím podporovat.

Lidé ve vedení organizace mají schopnost zabránit přijetí určitého rozhodnutí či možnost rozhodnout, že se o některých tématech a problémech vůbec jednat nebude. Jde tudíž o možnost rozhodovat o tom, která témata jsou a nejsou důležitá, a která agenda se bude projednávat. Problematické je, že témata, která jdou proti zájmu lidí ve vedení, či jim znamenají další problémy, jsou často marginalizována a odložena stranou (Wilson 2001). Příkladem může být možnost zabránit tomu, aby se SGO stalo „tématem“ (ať už v určité organizaci či ve společnosti). Proto je sexuální obtěžování často označováno za interpersonální problém a tudíž se o něm na organizační úrovni nejedná ani nemluví (Wilson 2001). Sedgwick (1990 podle Eyre 2000) upozorňuje, že ignorování problému tak není způsobeno nedostatkem vědomostí. Naopak ignorance je výsledkem určité vědomosti, která byla určena dominantním diskursem, jenž sexuální obtěžování popírá. Tolerance organizace k sexistickému chování tak zvyšuje výskyt obtěžování (Goltz 2005; Husu 2001). Naopak netolerance organizace k SGO, která se projevuje přítomnými nařízeními, předpisy, klimatem, prevencí a podobně, snižuje pravděpodobnost výskytu obtěžování.

2.2.2. Jak poměr mužů a žen v organizaci ovlivňuje SGO

Welsh (1999) poukazuje na to, že při analýzách organizační moci se bere ohled na poměr mužů a žen mezi zaměstnanými na různých pozicích. Poměr mužů a žen v organizaci je důležitý proto, že ovlivňuje vztahy na pracovišti a zejména moc, kterou jednotlivé skupiny a osoby v daném prostředí mají. Welsh však zdůrazňuje, že je třeba se zaměřit nejen na „početní dominanci“, ale také na „kontaktní hypotézu“ (Welsh 1999: 179). Ta naznačuje, že pokud se žena setkává na pracovišti s více muži, tak se pravděpodobnost sexuálního obtěžování zvyšuje.

Welsh (1999) také poukazuje na to, že v tradičně mužských povoláních, kde mají muži významnou početní převahu, se ženy setkávají s agresivnějšími formami sexuálního

obtěžování. K tomu nabízí vysvětlení Barr (1993: 462), která poukázala na „přesah sexuální role“ („sex role spillover“¹⁹). V prostředí, kde se vyskytuje více mužů, jsou ženy vnímány jako odlišné, což vede ke zdůrazňování genderových rolí (Barr 1993; Goltz 2005). Tyto ženy s větší pravděpodobností budou předvádět společensky očekávané (tj. tradiční) sexuální chování. Navíc ženy v maskulinním prostředí nepoužívají označení sexuální obtěžování, aby se ukázaly jako kompetentní spolupracovnice (Welsh 1999).

Robst, VanGilder a Polachek (2003) nabízí dvě alternativní teorie vysvětlení vztahů mezi muži a ženami na pracovišti. Podle Blalockovy teorie konkurence vede větší počet žen v organizaci s převládající mužskou většinou k větším konfliktům žen s muži a k nepřátelštějšímu prostředí pro ženy (Blalock 1957 citováno v Robst, VanGilder a Polachek 2003). Jiné vysvětlení nabízí Allport, podle jehož teorie společenské smlouvy se naopak vztahy mužů a žen zlepšují, když vzroste počet zástupců menšiny na pracovišti. Dochází totiž k více interakcím, a tím pádem k odstranění předsudků, lepšímu zacházení s minoritou a k méně případům diskriminace (Allport 1954 citováno podle Robst, VanGilder a Polachek 2003).

Pokud ženy v určité organizaci početně převažují, jejich pracovní role přebírají charakteristiky tradičně spojované s femininitou (Barr 1993; Welsh 1999). V těchto povoláních je totiž ženskost považována za součást práce a očekávané femininní chování je pak mnohými ženami internalizováno a předváděno (servírky) (Huebener 2008). Proto se budou projevovat „typicky žensky“, ačkoliv to nemusí být úplně relevantní, to jest nezbytné, k práci (Mott, Condor 1997). Ženy jsou do takovýchto organizací přijímány pro své ženské tělo, které se stává sexuálním objektem (Mott, Condor 1997). Sexuální obtěžování je v takovém prostředí chápáno jako normální součást práce (Welsh 1999), a tudíž bude s menší pravděpodobností ohlášeno (Barr 1993; Huebener 2008).

Pokud je v organizaci relativně vyrovnaný poměr mužů a žen a relativně vyrovnané rozložení žen a mužů v mocenských pozicích, dochází k méně případům sexuálního obtěžování (Husu 2001).

2.2.3. Moc „podřízených“

V organizaci se můžeme setkat také se sexuálním obtěžováním nadřízených od podřízených (Rospenda, Richman, Nawyn 1998). Tito obtěžující mají sice méně organizační, tj. formální moci, ovšem zato mají více neformální moci než jejich formální

¹⁹ Teorie Barbary A. Gutek.

nadřazení. Obecně lze totiž v každé organizaci rozlišit dva typy moci: formální a neformální. Zatímco formální moc je dána funkcí, pracovní smlouvou či jiným formálním nastavením, neformální moc má kořeny mimo tuto oficiální hierarchii. Neformální moc vychází z několika různých zdrojů, přičemž jedním z nejvýznamnějších je právě společensko-kulturní řád neboli genderový řád, pro který je v naší společnosti charakteristické nerovné postavení žen proti mužům. Welsh (1999) upozornil, že právě tyto neformální zdroje moci jsou velmi významné při společenské interakci. Díky tomu může být jedna osoba zároveň mocnou i bezmocnou. Problematické většinou je, že i když ženy dosáhnou organizační moci, jejich neformální moc je menší než u mužů, kteří těží ze svého pohlaví. To je vidět například v tom, že ženy profesorky jsou častěji obtěžovány studenty, než muži profesori studentkami (Matchen, DeSouza 2000).

3. Kdo je obtěžován, kdo obtěžuje a proč tomu tak je

O sexuálním obtěžování se mluví často v souvislosti s obtěžovanými ženami. Na druhé straně se ozývají hlasy, že i muži jsou obtěžováni. Jak často jsou tedy obtěžováni muži a jak často ženy?

Výzkumy²⁰ konzistentně ukazují, že většinu obtěžovaných tvoří ženy a většinu obtěžujících muži (např. Blackstone, Uggen 2004; Frazier, Cochran, Olson 1995; Hägg 2002; Heikkinen 2002, Hagan, Hearn 1999; Hill, Silva 2005; Jarkovská 2006; Křížková 2006; Lengnick-Hall 1995; Marks, Nelson 1993; McCormack 1985; O'Sullivan, Byers, Finkelman 1998; Ramson 2006; Schwartz 2000; Timmerman, Bajema 1999; Uhde 2006; Wilson 2000). Například Křížková (2006) zjistila, že v České republice se se sexuálním obtěžováním v zaměstnání setkalo osobně 13 % žen, zatímco jen 4 % mužů. Vzdělávací nadace AAUW²¹ uvedla v závěrech ze svého výzkumu z roku 2000, že 83 % dívek versus 79 % chlapců na středních školách v USA zažilo někdy sexuální obtěžování (Lipson 2001). Rozdíl se ještě zvýšil, když se výzkumníci ptali, zda zažívají sexuální obtěžování často, na což odpovědělo kladně 30% dívek a jen 24% chlapců (Lipson 2001). Navíc model obtěžovaná žena- obtěžující muž je velmi rozšířen v povědomí lidí. To ukázal Pavlík

²⁰ Je třeba uvědomit si, že statistiky nikdy neukazují reálná čísla počtu případů SGO. Lidé si totiž často nepřevědou svou zkušenost do pojmů sexuálního obtěžování (Blackstone, Uggen 2004), protože nemají dostatečné vzdělání a povědomí o problematice (Birdeau, Somers, Lenihan 2005) (více viz kapitola 3.1.2). Závažnost a četnost SGO nemůžeme odvozovat ani od formálních stížností. Zaprvé většina institucí neposkytuje tuto možnost a i pokud ano, lidé nehlásí případy sexuálního obtěžování z mnoha důvodů: mají strach z nepřátelských reakcí, že nenajdou sympatické posluchače, že nebude zabezpečena efektivní akce, že se případ bude těžko prokazovat, a bude trivializován (Wilson 2000). Navíc mnoho obětí mlčí a snaží se problém ignorovat či nejdříve využít různé neformální metody (Goltz 2005).

²¹ American Association of University Women Educational Foundation.

(2010) na základě dotazníkového šetření s 832 studujícími českých vysokých škol, který uvádí, že podle 91 % dotazovaných sexuálně obtěžují nejčastěji muži a obtěžovanými jsou podle 92 % nejčastěji ženy. Ovšem i muži se mohou stát terčem obtěžování (viz statistiky výše). Obtěžování také nemusí být nutně heterosexuální povahy. Můžeme se setkat s muži obtěžovanými muži, ženami obtěžovanými ženami, muži obtěžovanými ženami i ženami obtěžovanými muži.

Považuji však za důležité vyzdvihnout, že ačkoliv zdůrazňuji subjektivní vnímání sexuálního obtěžování, rozhodně se nejedná o individuální problém konkrétních žen (či mužů) (Aaltonen, Sunnari 2001; Bagilhole, Woodward 1995; Cairns 1997; Husu 2001; Heikkinen 2002; Larkin 1997; Thomas 1997; Wilson 2000). Vnímání toho, co se děje kolem nás, je ovlivněno každodenní zkušeností a společenskou interakcí s ostatními lidmi (Wilson 2000). Pokud není proti sexuálnímu obtěžování nijak významněji zasahováno, je toto chování na veřejnosti tolerováno, čímž se stává akceptovaným a „normálním“ (Stein 2008). To se týká především „méně“ závažných forem obtěžování (Eliasson 2007; Husu 2001; Timmerman, Bajema 1999; Welsh 1999). Sexuální obtěžování je tudíž společensky utvářeno, jedná se o sdílené vědomí (Wilson 2000). Běžně si lidé utváří určitý koncept toho, co je sexuální obtěžování, a s tímto konceptem poté porovnávají vlastní zkušenost (Wilson 2000). Na některé aspekty, které významně ovlivňují tento koncept SGO, poukážu dále.

3.1. Odlišná socializace mužů a žen jako podmínka SGO

Muži a ženy, respektive chlapci a dívky, jsou socializováni odlišně. Během života jsou jim předkládány odlišné role a modely chování. Stejně tak se učí různé hodnoty. „*V rámci procesu socializace se jedinci seznamují se společenskou představou ženskosti (feminity) a mužnosti (maskulinity), vztahují se k ní a budují svoji genderovou identitu.*“ (Smetáčková, Vlková 2005: 10) Jak upozornila Barr (1993) právě odlišná genderová socializace²² má hlavní vliv na vnímání sexuálního obtěžování.

3.1.1. Socializace na základě genderových stereotypů

Socializace často probíhá na základě genderových stereotypů, které vyplývají z androcentrického genderového řádu. Lidé na základě genderu vytváří různé stereotypy,

²² Genderová socializace= „Proces v jehož rámci lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy včetně těch, které se vztahují na gender.“ (Renzetti, Curran 2003: 529)

kteřé nám říkají, jak by „správný“ muž či „správná“ žena měli vypadat, jak by se měli chovat a co by si měli myslet. Tyto stereotypy jsou obvykle konstruovány bipolárně, takže normální muž by neměl mít žádné ženské charakteristiky a naopak (Renzetti, Curran 2003). U genderových stereotypů se navíc předpokládá univerzální platnost a tudíž, že znaky určující muže sdílí všichni muži a ženské charakteristiky všechny ženy (Renzetti, Curran 2003). Předpoklady ohledně chování mužů a žen jsou součástí kulturních diskursů, společenských institucí a myslí jednotlivců, což přispívá k reprodukci určitých vzorců chování a myšlení (Renzetti, Curran 2003: 103).

Důležité je připomenout, že ideály mužství a ženství jsou především heterosexuální (Pavlík 2006). Požadavek heteronormativity²³ přispívá k ustanovení mužství a ženství jako binárních protikladů (Epstein 1997). Z tohoto základu také vychází dvojí morálka v oblasti sexuálních vztahů- ženy a muži jsou socializováni podle sexuálních norem, které mají pro každou skupinu rozdílné dopady- očekávají odlišné chování od mužů a žen (Heikkinen 2002; Pisesnakornkit 2001; Renzetti, Curran 2003; Siskind 1997).

V naší kultuře je preferovaná ženskost, která se orientuje na uspokojení potřeb ostatních (hlavně mužů). Dívky jsou vedeny spíše k pasivitě a závislosti, je u nich podporován pečovatelský přístup, očekává se citové založení, smysl pro romantiku a starost o vlastní zevnějšek (Renzetti, Curran 2003). Protože jsou ženy brány jako pečující a slabé osoby, předpokládá se, že jsou „neschopné obtěžování“ (Lehtonen 2002). Navíc jsou vychovány k monogamii a sexuální pasivitě – mají být sexuálním objektem touhy muže (Crocker 1983), vyčkat na zájem mužů a tomu se pak podrobit.

Naproti tomu chlapci bývají vedeni k aktivnějšímu chování a agresivní projevy jsou u nich spíše tolerovány či dokonce podporovány jako správná forma „mužství“ (Crocker 1983; Knotková-Čapková 2005; Pavlík 2005a; Pisesnakornkit 2001). Stejně tak je s maskulinitou spojována řada dalších stereotypů jako je nezávislost, tendence prosazovat se, schopnost ovládat své city, soupeřivost, zaujatost vlastními aktivitami (prací, školou) a technická zdatnost (Renzetti, Curran 2003). Pokud jde o sexualitu, od mužů se očekává, že budou aktivní (Barr 1993; Shelton 2004). Předpokládá se, že budou projevovat sexuální zájem o ženy, že budou sexuálně výkonní a že budou iniciovat sexuální vztahy (O'Sullivan; Byers; Finkelman 1998).

²³ Heteronormativita je kulturně a společensky vytvářená norma, která za jedinou možnou a správnou formu sexuality považuje heterosexuálnitu. Podle této normy jsou pak posuzováni lidé jiné sexuální orientace.

3.1.1.1. *SGO jako součást maskulinní identity*

Jak jsem již uvedla výše, jsou nejčastěji obtěžujícími muži. V této podkapitole bych se proto chtěla zamyslet nad spojením mezi mužstvím a SGO.

Muži a chlapci se snaží přiblížit „hegemonní maskulinitě“²⁴ (Connell 1998), jejímiž hlavními rysy jsou odlišnost od femininity a homosexuality (Lehtonen 2002). Pro muže je důležité, aby bylo mužství potvrzeno dalšími muži. Jde o tzv. homosociální pouto (Butler 1999: 138; O'Connell Davidson 1998: 77). Takovéto uznání s sebou nese příslušnost k určité skupině mužů - úspěšných a maskulinních mužů. To je dobře vidět zejména u SGO, jež vytváří nepříjemné prostředí. Komentování sexy vzhledu kolegyně a sexistické vtipy mohou být chápány jako snaha přiřadit se ke skupině „správných mužů“. Vtipy jsou totiž pro muže více o spojení s jinými muži než o obtěžování (Blackstone, Uggen 2004; Connell 1995; Quinn 2002). Pokud se někdo nezasměje sexistickým vtipům, může být vyloučen ze skupiny, a tím pádem se dostane „mimo společenský pořádek“ (O'Connell Davidson 1998: 171). Sexuální obtěžování tak může být aktem konformity- potvrzením očekávané podoby mužství (Thomas 1997) a zároveň jedním ze způsobů posílení homosociálního pouta mezi muži. Proto také pro vymizení sexuálního obtěžování nestačí pouze zakázat vtipy, je třeba reflektovat tyto jejich funkce.

Ačkoliv ne všechny formy sexuálního obtěžování mají skupinový charakter, i ty individuální mohou utužovat homosociální pouto. Muži podporují určité formy jednání a jiné muže v určitém chování, tím, že v něm nerozpoznají sexuální obtěžování (Hägg 2002; Wilson 2000). Mnoho mužů také omlouvá obtěžující (Hagman, Hearn 1999). Tím vším podporují obtěžující podoby mužství. K vymícení násilí vůči ženám, je proto třeba, aby muži sami odporovali násilné podobě mužství (Kimmel 1999; Thomas 1997).

3.1.2. *Vliv socializace na rozpoznání a pojmenování SGO*

Genderová socializace má také vliv na vnímání SGO, protože nevědomé přijímání dvojích standardů a genderových stereotypů může snadno vést k jeho nepochopení a nerozeznání. Důsledkem toho může být například to, že muži vnímají určité chování jako sexuální výzvu, zatímco je ženou míněno jen jako správné společenské chování (Pisesnakornkit 2001). Nechci zde zjednodušovat představu sexuálního obtěžování na prosté nepochopení druhého, jak dělají někteří autoři (např. Shelton 2004) a tím omlouvat obtěžující. Existence

²⁴ Různé kultury definují v různých obdobích maskulinitu různě, a proto je třeba mluvit o různých maskulinitách (i v rámci jedné kultury). Zároveň vždy existuje hegemonní forma, která je nejvíce ceněná. To může působit napětí pro muže, pokud se této formě nemohou přiblížit. Takováto hegemonní forma nemusí ve skutečnosti ani existovat- jde o ideální normu (Connell 1998).

genderových stereotypů stejně jako dvojí morálky je však jednou z podmínek ovlivňující výskyt SGO.

Ženy s moderními (a profeministickými) názory ohledně genderu pravděpodobněji označí nechtěné chování jako sexuální obtěžování (Barr 1993). Naproti tomu Wilson (2000) poukázala na skutečnost, že čím více je žena socializována podle tradičních představ, tím spíše se bude obviňovat za sexuální obtěžování, které se jí přihodilo a nebude jej označovat za obtěžování (Welsh 1999). Sebeobviňování je u žen časté (Currie, MacLean 1997; Husu 2001; Wilson 2001). Koss (1990) se pokusila o vysvětlení hypotézou „spravedlivého světa“²⁵ (citováno podle Wilson 2000: 182). Podle ní ženy viní samy sebe, protože dostaly jen to, co si ve spravedlivém světě zasloužily.

Protože jsou ženy socializovány k tomu, aby se hodnotily podle mínění druhých, hlavně mužů, mohou interpretovat mužskou pozornost jako lichocení, což snižuje možnost, že toto chování označí za nechtěné sexuální obtěžování (Tangri podle Aaron 1993). Kvůli tomu se v ženách vytváří „falešné vědomí“ toho, co je a není správné (Siskind; Kearns 1997)²⁶. Navíc naše společnost prostřednictvím socializace omezuje možné reakce ženy v případě obtěžování na „ženské reakce“, což zahrnuje pasivitu a mlčení (Epstein 1997; Wilson 2000).

I muži mohou mít problém s rozpoznáním SGO kvůli způsobu, jakým byli socializováni. Předpokládá se u nich, že budou jakýmkoliv sexuálním zájmem žen polichoceni a budou rádi ve středu pozornosti žen, tudíž se neočekává, že by takovéto chování mohli vnímat jako obtěžující (Marks, Nelson 1993). Protože heteronormativní maskulinita přikazuje mužům být dravci či ochránci (Hoagland 1999), chybí mužům v kultuře referenční bod, kterým by jim umožnil vidět se jako „oběti“ (Blackstone, Uggen 2004; Hoagland 1999). Navíc jim chybí i slovník potřebný k vyjádření obtěžující zkušenosti, protože kulturní kategorie prostě nepočítají s muži jako „oběťmi“ (Blackstone, Uggen 2004). Proto také málokdy přiznají, že jsou obtěžováni, či vyjádří problémy stížnostmi či pláčem a spíše „mluví okolo“, aby nebylo zpochybněno jejich mužství (Blackstone Uggen 2004). Z těchto důvodů také muži méně než ženy používají označení sexuální obtěžování (Marks, Nelson 1993).

²⁵ „Just world“ hypothesis.

²⁶ Též „muž v hlavě“ (Holland et al. 1994 citováno podle Wilson 2000).

4. Specifika SGO ve vysokoškolském prostředí

Většina výzkumů ohledně sexuálního obtěžování (zejména v České republice) byla provedena v pracovním prostředí (např. Křížková et al. 2005; Křížková, Maříková, Uhde 2006). Ačkoliv Silverschanz (et al. 2008) a MacKinnon (2003) předpokládají, že konstrukty sexuálního obtěžování jsou ve vysokoškolském prostředí stejné jako v pracovním, domnívám se, že je třeba upozornit na určitá specifika tohoto prostředí a na to, proč je důležité o SGO ve vzdělání mluvit.

V této souvislosti se zaměřím na obtěžování studujících vyučujícími. Tím nechci snižovat závažnost obtěžování vyučujícími či v rámci skupiny studujících nebo vyučujícími. Podle některých je obtěžování mezi studenty dokonce častější (např. Rhode 2004), ovšem obtěžování ze strany vyučujících je vesměs vnímáno jako problematičtější (Marks, Nelson 1993), protože zde dochází ke zneužití formální moci.

Zkoumat vysokoškolské prostředí je velmi důležité, protože výskyt obtěžování má závažné dopady nejen na samotné studující, ale i na celý vzdělávací proces. Navíc jsou vysoké školy centrem pro reprodukci a produkci genderu (Heikkinen 2002). Vzorce chování, které se tu jedinci naučí, jsou zevšeobecněny a přeneseny do dalších prostředí a organizací (Heikkinen 2002; McCormack 1985). Proto je důležité, jaký model genderových vztahů a přístup k sexuálnímu obtěžování vysoké školy studujícím nabídnou, protože ti si je s největší pravděpodobností přenesou do následných zaměstnání a životů (Birdeau, Somers, Lenihan 2005; Goltz 2005; Heikkinen 2002).

4.1. Specifika studujících ve vztahu k SGO

Studující představují specifickou skupinu pro zkoumání SGO. Jak ukázaly mnohé předchozí výzkumy (Birdeau, Somers, Lenihan 2005; Cummings, Armenta 2002; Frazier, Cochran, Olson 1995; Hauck, Amoroso 2006; Wilson 2000), studující se odlišují svým vnímáním sexuálního obtěžování od ostatních skupin populace. Především označují méně případů jako sexuální obtěžování.

Jedním z důvodů, proč studující neužívají označení sexuální obtěžování pro problematické chování ze strany vyučujících, je skutečnost, že je vnímají jako odborný vzor (Schulhofer 1998). Kromě toho jsou na nich do určité míry závislí při hodnocení. Donedávna navíc neměli v České republice právní zázemí, o které by se mohli v případě sexuálního obtěžování opřít.²⁷ Mladí lidé jsou také obecně více tolerantní k sexuálnímu

²⁷Sexuální obtěžování ve vztahu vyučující – studující nebylo v České republice do 1. 9. 2009 zákonem přímo ošetřeno. Studující mohli využít pouze zástupných forem řešení jako kterákoliv občanka/ kterýkoliv občan:

obtěžování a především „méně závažné“ formy nepovažují za obtěžování (Husu 2001; Wilson 2000). Studující většinou nevnímají sexistické poznámky jako problematické (Wilson 2000). Z toho vyplývá, že jsou vnímány jako normální každodenní zkušenost a součást univerzitního života. Jako další pravděpodobné vysvětlení se nabízí to, že studující mají méně zkušeností se sexuálním obtěžováním i tímto označením (Wilson 2000).

4.1.1. Dopady SGO na studující

Pokud se studující setkají během studia s SGO, může to mít pro ně závažné důsledky do budoucna. Pravděpodobně to povede ke snížení motivace ke studiu, a tím pádem k přerušení studia (Dzeich, Weiner 1984), jeho prodloužení či ukončení (Mankinnen 1999). Mnoho studujících, kteří zažijí obtěžování, také mění studijní obor či školu (Paludi, Barickman 1991), zejména ženy (Bagilhole, Woodward 1995). To vše negativně ovlivní jejich další kariéru, vztah ke studiu i studovanému oboru (Crocker 1983; Eyre 2000). Kromě toho může mít SGO další psychické dopady na obtěžované osoby (Paludi, Barickman 1991) jako je snížené sebevědomí, strach, pochybnosti o sobě a studiu, problém se soustředěním v hodinách, snížená aktivita ve výuce (Lipson 2001). Prožití SGO ve vysokoškolském prostředí může navíc narušit důvěru studujících v univerzitu (Paludi, Barickman 1991).

Dopady SGO na studující jsou samozřejmě individuální. Kromě osobnosti studujících a formy obtěžování, ovlivňuje důsledky SGO také to, jak obtěžovaní na nepříjemné chování reagovali. Protože, jak ukázali například Cummings a Armenta (2002), oběti, které využívají přímější řešení, bývají spokojenější. Těch je ovšem minimum a většina využívá spíše neformální strategie zahrnující ignorování problému (Cummings, Armenta; Epstein 1997; Husu 2001; Jones 1996; Mankinnen 1999; Wilson 2000) a s tím související snahu vyhnout se sexuálnímu obtěžování a obtěžujícímu (Cummings, Armenta 2002; Husu 2001; Mankinnen 1999; Wilson 2000). To potom vede k prodlužování nepříjemného období a protahování strachu z možné interakce s obtěžující osobou.

ustanovení na ochranu osobnosti § 11 a násl. (občanský zákoník- zákon č. 40/1964 Sb), či trestní zákon (zákon č. 140/1961 Sb), kde jsou vymezeny jednotlivé skutkové podstaty trestných činů: omezování osobní svobody § 231, vydírání § 235, útisku § 237, popřípadě i znásilnění § 241 (ROMEIA 2007, viz též Jarkovská 2006). Od 1. 9. 2009 vešel v účinnost zákon o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací, tzv. antidiskriminační zákon (zákon č. 199/2009 Sb), který postihuje sexuální obtěžování i v jiném než pracovním prostředí.

4.2. Přehlížení SGO ve vysokoškolském prostředí

Sexuální obtěžování je ve vysokoškolském prostředí často přehlíženo, případně naturalizováno jako normální (Eyre 2000). Vysoké školy se mnohdy distancují od SGO, které u nich na škole probíhá, a tím je legitimizují. Proto zůstává na školách skrytým tématem (Hägg 2002; Sunnari 2009; Wilson 2000). To platí i v zemích, které mají propracované metodiky postupu při výskytu sexuálního obtěžování na školách (např. Finsko²⁸ - Hägg 2002; Husu 2001), natožpak v České republice, kde opatření ošetřující případy SGO nejsou běžná.

K přehlížení sexuálního obtěžování přispívá podle Wilson (2000) struktura vysokých škol. Také Dzeich a Weiner (1984) ukázali, že vysoké školy jsou prostředí, kde jsou „dobré“ podmínky pro existenci sexuálního obtěžování, protože v tomto prostředí je relativní autonomie akademiků a akademiček a nedostatek žen v pozicích moci. Podle Wilson (2000) navíc vyučující často popírají neodmyslitelné rozdíly ve formální moci mezi nimi a studujícími, stejně jako symbolickou moc, která z toho plyne.

Sexuální obtěžování bývá „neviděno“ také proto, že vedení vysokých škol často ve svém prostředí přehlíží sexualitu obecně. Vzdělávání je většinou chápáno jako proces přenosu vědění mezi účastníky, jejichž pohlaví nehraje roli (Jones 1996). Ovšem jak upozornil feminismus, vzdělávání vždy obsahuje genderové aspekty (Jones 1996). Prostředí vysokých škol je navíc velmi sexualizované (Schulhofer 1998), sexuálně nabitě (Jones 1996) a užívá se v něm nezřídka sexistického jazyka (Hägg 2002). Sexualita a také touha jsou běžnou součástí tohoto prostředí (Jones 1996). Vyučující touží být studujícími obdivováni, studující naopak touží po vědomostech a uznání od autority. Vzniká tak silná energie a zároveň napětí (Jones 1996). Proto se zde můžeme setkat s velmi intenzivními, důvěrnými a závislými vztahy (Hagman, Hearn 1999). Tato kombinace intenzivních vztahů v sexualizovaném prostředí může mít dobré dopady na studující, pokud je to podnítí k lepším výkonům, ovšem může to také vyústit v sexuální obtěžování (Hagman, Hearn 1999). Proto je důležité tento problém tematizovat a mluvit o něm.

Jedním z dalších možných důvodů, proč je SGO přehlíženo, je i to, že slouží jako prostředek skryté diskriminace (zejména) žen. Ačkoliv v dnešní době nemohou být ženy diskriminovány v přístupu na vysokou školu (zákon č. 561/2004 Sb²⁹), setkáváme se stále

²⁸ Více o finském přístupu viz kapitola 4.3.3.

²⁹ Školský zákon § 2 odst. 1 a): Vzdělávání je založeno na zásadách:

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství,

se skrytou diskriminací, mimo jiné, v podobě sexuálního obtěžování (Bagilhole, Woodward 1995; Husu 2001)³⁰. Vysoké školy totiž představují racionální diskurs (Jones 1996; Hagman, Hearn 1999) a maskulinní instituce (Eyre 2000; Heikkinen 2002; Husu 2001; Jones 1996). To bohužel znevýhodňuje ženy, které jsou často chápány jako nedostatečně inteligentní, jejich intelektuální schopnosti bývají podceňovány a naopak bývá zdůrazňována jejich sexualita a tělo (Jones 1996; Lane 2006). Skloubení ženskosti a intelektu je pak obtížné, protože tato kombinace není v naší společnosti očekávána (Jones 1996). Pro ženy je proto těžké dělat kariéru v mužském prostředí či v nějakém „mužském oboru“ (Marks, Nelson 1993). Tím spíše, pokud jsou zde sexuálně obtěžovány, či se obtěžování v takovémto prostředí obávají (Marks, Nelson 1993).

4.3. Opatření proti SGO

Jak ukazují mnozí autoři a autorky (Crocker 1983; Eyre 2000; Goltz 2005; Schwartz 2000), pokud mají školy zavedené postupy řešení v případě sexuálního obtěžování, jednotliví studující a vyučující vnímají problém vážněji a navíc mají zájem s ním něco dělat. Zavedení opatření proti SGO navíc zvyšuje citlivost k problému.

Na školách je třeba v první řadě otevřít diskusi na téma sexuálního obtěžování (Eyre 2000; Lane 2006; Heikkinen 2002). Samotná diskuse o sexuálním obtěžování, zvláště pokud je vedena z genderově neutrální perspektivy, ovšem nezmění prostředí vysokých škol, které se utvářelo historicky po mnoho let (Eyre 2000). Proto je třeba dále ustanovit základní principy pro etické chování mezi vyučujícími a studujícími a naučit všechny, jak se ochránit (Lane 2006; Husu 2001). Problémem však je, že vysoké školy si určují strategie a pravidla jednotlivě, neexistuje žádný závazný pedagogický kodex (Husu 2001; Lane 2006) jako je tomu například v psychiatrii, právnických profesích, v lékařství či sociální pedagogice (Lane 2006)³¹.

Dalším krokem by mělo být ustanovení jasných pravidel a trestů v případě jejich porušení. Jednotlivé tresty je vhodné odstupňovat podle závažnosti, protože pokud zavedeme jednotné postupy pro všechny formy sexuálního obtěžování, přehlídíme tím

národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana. (Zákon č. 561/2004 Sb)

³⁰ Pro diskriminaci v českém školství viz Pavlík 2005b; Skálová 2008.

³¹ V České republice na neexistenci etického kodexu v pedagogice upozornil např. Švancar (2007) či Sárközi (2005). Naproti tomu můžeme u nás najít kodex Unie podnikových právníků (dostupné z: [http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=694&PHPSESSID=086bfe]), etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR (dostupné z: [http://sspcr.unas.cz/?q=node/13]), etický kodex České lékařské komory (dostupné z: [http://www.clk.cz/zakpred/predpis10.html]) a další. (Vše citováno dne 4. 5. 2009)

základní prvek moci, který jednotlivé typy utváří (Timmerman a Bajema 1999). Tresty je třeba volit tak, aby se jich pachatelé báli, protože jinak nemá žádná prevence smysl (Nelson, Halpert a Cellar 1993).

Školy také musí zajistit efektivní postup v případě zjištění SGO v jejím prostředí. To podpoří studující, aby problematickou situaci nějak řešili. Pokud se ovšem setkávají od vedení školy se zastrašováním, hrozbou ukončení studia, nulovou reakcí, popíráním zodpovědnosti, obviňováním z přecitlivělosti či dělání problémů, zůstanou raději u neformálních strategií³².

Důležité je také zajistit diskrétnost prošetřování případů sexuálního obtěžování a ochránit soukromí zúčastněných osob (Manhood a Littlewood 1997). To ovšem neznamená, že disciplinární řízení a celkově jednání ohledně sexuálního obtěžování jsou pouze interní věcí vysoké školy. V případě potřeby je vhodné zahrnut do vyšetřování další instituce či osoby, například policii (u nás třeba v případě znásilnění, které je postižitelné podle trestního zákona).

4.3.1. Ošetření konsenzuálních vztahů mezi vyučujícími a studujícími

Konsenzuální vztahy mezi vyučujícími a studujícími mohou být problematické, protože k nim dochází v rámci nerovné moci, která je na straně vyučujících (Dzeich, Weiner 1984; Paludi 1991). Tento mocenský disbalanc ztěžuje studujícím vyjednávání podmínek vztahu. Proto je obtížné určit, zda je vztah opravdu oboustranně chtěný, bez jakékoliv pohružky či naopak s vidinou odměny. Samozřejmě na druhou stranu nelze předpokládat, že veškeré vztahy mezi vyučujícími a studujícími jsou vždy problematické. Nicméně tyto vztahy mohou mít negativní dopady nejen na zúčastněné, ale i okolí.

Primárně bývají jako problematické vnímány vztahy, kdy vyučující přímo vyučuje studentku či studenta, se kterými utvoří vztah, anebo vede jejich závěrečné práce (Bellas, Gossett 2001). Pokud vyučující hodnotí dané studující, je takovýto vztah vnímán nejčastěji jako nevhodný a neetický (Bellas, Gossett 2001). Podle Paludi (1991) je navíc takovéto

³² Jednou z nejčastějších neformálních strategií je mlčení a ignorování problému (Cummings, Armenta; Epstein 1997; Husu 2001; Jones 1996; Mankinnen 1999; Wilson 2000) s čímž souvisí i snaha vyhýbat se sexuálnímu obtěžování a obtěžujícímu (Cummings, Armenta 2002; Husu 2001; Mankinnen 1999; Wilson 2000). Dále se obtěžování snaží minimalizovat zkušenost s genderově motivovaným obtěžováním a zapomenout na ni (Wilson 2000). Dalšími méně častými reakcemi jsou: různé individuální strategie (Wilson 2000), předcházení obtěžování (vynechání vyučování, změna oboru, úplné ukončení školy), podělit se s někým o zkušenost, či konfrontace s obtěžujícím, která však není příliš častá (Cummings, Armenta 2002). Cummings a Armenta (2002) však ukázaly, že oběti, které využívají přímější řešení, bývají spokojenější.

jednání ze strany vyučujících neprofesionální. Na hodnocení vztahu mají vliv ale i další podmínky, za kterých k němu došlo. Obecně jsou podle Fitzgerald (citováno v Bellas, Gossett 1988) lépe přijímány vztahy, které vychází z iniciativy studujících či zahrnují studující krátce před ukončením studia. Bellas a Gossett (2001) navíc dodávají, že jsou lépe vnímány vztahy mezi vyučujícím mužem a studentkou než mezi vyučující ženou a studentem, což je dáno především tím, že v naší společnosti jsou obecně přijatelnější a běžnější vztahy mezi starším mužem a mladší ženou.

Názory na případné ošetření konsenzuálních vztahů jsou rozličné. Na jedné straně se objevují názory, že jakékoliv snahy regulovat sexuální vztahy jsou zásahem do soukromých životů a omezením osobní svobody, na což vysoké školy nemají právo (viz Schulhofer 1998). Oponenti těchto názorů argumentují tím, že konsenzuální vztahy mezi vyučujícími a studujícími nemohou nikdy existovat právě proto, že k nim dochází v prostředí s nerovnou mocí, a tudíž studující nemohou zcela svobodně souhlasit či nesouhlasit s takovýmto vztahem (Crocker 1983; Dzeich, Weiner 1984), protože jsou na vyučujících určitým způsobem závislí (Crocker 1983). Pokud navíc vyučující studující hodnotí, je případný vztah nejen záležitostí osobní, ale univerzitní, protože hodnocení bývá do značné míry subjektivní, což představuje velké riziko „neobjektivnosti“³³ (Schulhofer 1998). Proto zastánci těchto názorů preferují zakázat jakékoliv sexuální vztahy mezi vyučujícími a studujícími.

„Konsenzuální“ vztahy navíc podle mnohých narušují atmosféru vyučování a studijní proces (Lane 2006). Navíc, jak ukázala Lane (2006), jsou podobné vztahy většinou dobře známy mezi studujícími (i vyučujícími), a proto není možné je utajit. Ostatní studující v okolí páru pak mohou mít obavy z toho, že daná studentka či student budou hodnoceni lépe, že jim bude nadržováno i od ostatních vyučujících a že se mohou dostat k informacím, které jsou ostatním studujícím (v danou dobu) nedostupné (Bellas, Gossett 2001). Studujícím, kteří jsou v intimním vztahu s vyučujícími, navíc hrozí, že se stanou terčem pomluv. Kromě toho mohou být vzniklé vztahy mezi vyučujícími a studujícími problematické pro vedení škol, protože pokud se vztah nezdaří, mohou studující obvinít vyučující ze sexuálního obtěžování, či naopak, a vedení škol by to mělo nějak řešit.

Mnozí proto volí střední cestu v přístupu k těmto konsenzuálním vztahům (např. Crocker 1983; Lane 2006; Schulhofer 1998). Doporučují nepostihovat a nezakazovat vztahy mezi vyučujícími a studujícími, ale upozornit na jejich nevhodnost, vyjádřit

³³ Pokud připustíme, že něco takového jako objektivnost v hodnocení je možné.

nesouhlas a podpořit zvážení situace, případně odložení vztahu na dobu, až studující ukončí studium.³⁴ Doporučením pro studující je pak provést změnu vyučujících či kurzů.

4.3.2. Prevence

Důležitým prostředkem k snížení počtu případů sexuálního obtěžování je prevence (Birdeau, Somers, Lenihan 2005; Herbert 1997; Mais, Masterson 2007; Nelson, Halpert, Cellar 1993; O'Sullivan, Byers a Finkelman 1998; Ramson 2006; Saltzman 1993; Shelton 2004; Schwartz 2000). Proto zde zmíním několik důležitých bodů. V první řadě je potřeba, aby školy vytvořily prostředí, které podporuje vhodné a respektující chování a spolupráci mezi studujícími a vyučujícími. Dále by měly přijmout nesexistické osnovy a metody výuky, propagovat u zaměstnanců modely nesexistického chování, a především dát jasně najevo netoleranci k sexuálnímu obtěžování (Schwartz 2000). Každá škola by měla mít opatření proti sexuálnímu obtěžování, včetně postupů, rad a kontaktních osob, které je možné, v případě potřeby, využít. Mělo by být jasně vysvětleno, co se od vyučujících a studujících očekává (Schwartz 2000). Navíc je třeba takové materiály pravidelně aktualizovat.

Prevenci je možno provádět mnohými způsoby. Kromě zavedení potřebných pravidel a školení se nabízí různé příručky, informativní plakáty na školách, on-line kurzy, video programy, semináře, diskuse, informace ve výročních zprávách a v informačních publikacích pro nové studenty (Ramson 2006) či schránky důvěry pro studující na školách (Jarkovská 2006).

Vzdělávání v oblasti sexuálního obtěžování přispívá k větší citlivosti k danému tématu (Birdeau, Somers, Lenihan 2005; Mais, Masterson 2007). Je však potřeba nejen vzdělávat muže a ženy o SGO samotném, ale také o souvisejících tématech: o sexualitě a genderové socializaci včetně mýtů o potřebách a touhách mužů; je třeba zdůraznit, že i muži jsou potencionálními oběťmi sexuálního nátlaku; učit se respektovat druhého a komunikovat při neshodě (O'Sullivan, Byers a Finkelman 1998). Lidé musí pochopit, že není možné ani vhodné hodnotit význam chování se sexuálním podtextem pouze ze svého hlediska, protože pro druhé může mít odlišný význam (O'Sullivan, Byers a Finkelman 1998). Dále je třeba vést muže a chlapce k rovné interakci s ženami a dívkami a otevřít diskusi o lidských právech, rovnosti, trestním právu a dalších tématech souvisejících s genderově motivovaným obtěžováním (Herbert 1997). Stejně tak je třeba poučit všechny

³⁴ Pro různá opatření týkající se vztahů studujících a vyučujících viz Schulhofer 1998.

o právu a možnosti „říci ne“, o asertivním odmítání a možnosti odmítnout tradiční role, které jsou od nich očekávány³⁵.

4.3.3. Finský příklad ošetření SGO

Jako konkrétní příklad ošetření SGO ve vzdělávání uvedu Finsko a Univerzitu v Turku³⁶. Severské země obecně a Finsko speciálně jsou spojovány s genderovou rovností. Ve Finsku se téma sexuálního obtěžování objevilo poprvé v 80. letech a první publikace na toto téma vyšla v roce 1987 (Husu 2001). Finská legislativa zahrnuje toto téma do Aktu rovnosti žen a mužů (Act on Equality Between Women and Men) v roce 1986. Tento akt v současné době zavazuje univerzity k vytvoření vzdělávacího prostředí, které zaručuje ženám i mužům rovné příležitosti bez jakékoliv diskriminace. První výzkum týkající se sexuálního obtěžování na univerzitách se ve Finsku uskutečnil v roce 1995 na Univerzitě v Helsinkách (Mankinen 1999). Do konce roku 1999 zařadilo 14 z 20 finských univerzit do svého plánu genderové rovnosti ustanovení týkající se sexuálního obtěžování (Husu 2001). Zahrnují kontaktní osoby a návody na postup v případě obtěžování.

4.3.3.1. *Akt rovnosti žen a mužů*

Finská vláda schválila Akt rovnosti žen a mužů v roce 1986 (609/1986). Nejnovější verze s dodatky je z roku 2005 (232/2005). Cílem tohoto aktu je předcházet diskriminaci na základě pohlaví, podpořit rovnost mezi ženami a muži a tím zlepšit status ženy. Týká se především pracovního prostředí, ovšem explicitně zahrnuje také vzdělávací instituce a jejich povinnosti vůči studujícím. Mimo jiné se tento akt věnuje SGO, které rozeznává jako diskriminaci (§ 7 odst. 5).

Akt se týká pouze veřejných institucí, výslovně vylučuje ze své působnosti aktivity spojené s náboženskými komunitami a vztahy mezi členy rodiny a další vztahy v soukromé sféře. Akt rozlišuje sexuální obtěžování a genderově motivované obtěžování, bohužel však tyto formy nedefinuje. Za pozitivum považuji uznání obou zmíněných forem obtěžování za diskriminaci. Navíc takovouto diskriminaci postihuje konkrétními sankcemi a tresty, což je v porovnání s českou legislativou velký krok vpřed.

Osoba která se dopustí diskriminace může být odsouzena k zaplacení náhrady ve výši 3240 € až 16210 € (§ 11 232/2005). Náhrada však může být redukována na nižší částku,

³⁵ Pro další konkrétnější případy prevence viz například Birdeau, Somers, Lenihan 2005; Herbert 1997; Mais, Masterson 2007; O'Sullivan, Byers a Finkelman 1998; Ramson 2006; Shelton 2004; Schwartz 2000.

³⁶ Finsko a Univerzitu v Turku jsem si vybrala proto, že jsem zde studovala jeden semestr na podzim roku 2009 v rámci programu Erasmus, což mi poskytlo příležitost se s tamním přístupem důkladněji seznámit.

případně může být obviněná osoba úplně zproštěna povinnosti zaplatit, pokud k tomu existují významné důvody. Ovšem maximální hodnota náhrady může být také překročena, pokud tomu odpovídá závažnost případu a jeho okolnosti. Toto ustanovení zákona může být problematické, protože ačkoliv primárně uznává diskriminaci jako závažný přečin s vysokou náhradou, nakonec této možnosti nemusí být v praxi využito vzhledem k polehčujícím okolnostem³⁷. Přiznání náhrady škody navíc nebrání postižené straně požadovat také náhradu finanční ztráty v rámci dalších zákonů. Kromě finanční kompenzace stanovuje Akt také další tresty ve formě finanční pokuty pro vzdělávací instituce a další sankce s odkazem na trestní zákoník³⁸ (pokuty a odnětí svobody). Důkazní břemeno je podle tohoto Aktu na straně obžalovaného (§ 9a 232/2005), který musí prokázat, že nedošlo k porušení rovnosti žen a mužů a že daný postup byl přijat z přípustného důvodu a ne kvůli pohlaví.

Článek § 6b (232/2005) se týká opatření k podpoře genderové rovnosti ve vzdělávacích institucích³⁹. Vzdělávací instituce musí každý rok vypracovat plán genderové rovnosti ve spolupráci se zaměstnanci a zástupci studentů. Plán musí zahrnovat výzkum situace genderové rovnosti v rámci instituce a související problémy a nezbytná opatření, která jsou naplánována s cílem napomoci genderové rovnosti. Zvláštní pozornost musí být věnována dosažení genderové rovnosti ve výběru studujících, organizaci učení a hodnocení jejich výkonů a opatřením k zajištění prevence a eliminování sexuálního obtěžování a genderově motivovaného obtěžování. Plán genderové rovnosti musí zahrnovat odhad, do jaké míry předchozí zavedená opatření dosáhla stanovených výsledků. Tento plán může být zahrnut do studijního kurikula či jiného plánu navrženého vzdělávací institucí. Namísto každoročního přehledu si může vzdělávací instituce stanovit delší intervaly, ovšem genderový plán musí být aktualizován nejméně jednou za tři roky.

4.3.3.2. Univerzita v Turku

Jako konkrétní příklad uplatnění Aktu rovnosti mezi ženami a muži uvedu postupy Univerzity v Turku. Ta schválila v roce 2001 „Metodické pokyny postupu v případě sexuálního obtěžování a znásilnění“ (UTU 2001).

³⁷ Zajímavé by mohlo být zaměřit se v dalším výzkum na praxi udělování výše náhrady odškodněné osoby v případě diskriminace.

³⁸ Finský trestní zákoník je dostupný z [www.finlex.fi/pdf/saadkaan/E8890039.PDF]. [online] [cit. 23. 4. 2009]

³⁹ Nezahrnuje základní školy, předškolní zařízení a některá další vzdělávací zařízení uvedená v Aktu o základním vzdělání. Basic Education Act [online] [cit. 23. 4. 2009] je dostupný z: [http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf].

Sexuální obtěžování a znásilnění jsou zde definovány jako „*nevyžádané, jednostranné fyzické či verbální chování, jehož výsledky jsou pro oběť vždy negativní*“ (UTU 2001). Dále tato příručka uvádí příklady obtěžování a následky obtěžujícího chování za účelem přiblížit toto téma studujícím a vyučujícím. Jako obtěžující rozlišuje škálu chování od gest sexuální povahy a neslušné vtipy přes komentáře o vzhledu druhé osoby, sexuálně podbarvené poznámky, pornografické materiály či telefonáty až po fyzický kontakt zahrnující například požadavek sexuálního styku.

Zodpovědnost je uložena univerzitě, která musí podle Aktu rovnosti zajistit, aby se studující během studia na univerzitě nesetkali se sexuálním obtěžováním. Proto se Univerzita v Turku zaměřuje na preventivní kroky, mezi které řadí především podrobné diskuse o tomto tématu zejména mezi zaměstnanci a zaměstnankyněmi univerzity. Bohužel se tyto metodické pokyny nezabývají širší prevencí a informováním studujících o problematice obtěžování.

Metodické pokyny dále stanovují postup šetření a nápravy v případě sexuálního obtěžování. Univerzita v Turku navíc chápe zodpovědnost za své zaměstnance také vůči třetím osobám. To je patrné z následující formulace: „*Zodpovědnost zaměstnavatele začíná, když oběť obtěžování, student nebo zaměstnanec, oznámí událost zaměstnavateli.*“ (UTU 2001)

Na rozdíl od Aktu rovnosti mezi muži a ženami nerozlišují tyto metodické pokyny Univerzity v Turku sexuální obtěžování od genderově motivovaného obtěžování, protože mluví jen o sexuálním obtěžování a pokusech o znásilnění. Navíc explicitně nestanovují tyto obtěžující formy jako diskriminaci ačkoliv tak Akt rovnosti činí.

4.3.3.3. *Studentská unie TYY na Univerzitě v Turku*

Finské univerzity spolupracují při řešení problematiky SGO se studentskými uniemi. Studentské unie ve Finsku díky velmi dobré spolupráci mohou být úspěšným iniciátorem změn v zákonech o obtěžování.

Kromě oficiální metodiky Univerzity v Turku se pomocí studujícím v případě sexuálního obtěžování zabývá také hlavní, zastřešující, studentská unie této univerzity: TYY (Turun yliopiston ylioppilaskunta)⁴⁰. Tato spolupráci je výhodná, protože studentská unie poskytuje neformální pomoc, která může být studujícím bližší. TYY vydává každoročně příručky pro studenty, které obsahují základní informace o sexuálním

⁴⁰ Turun yliopiston ylioppilaskunta, viz [www.tyy.fi] [cit. 16.2.2009].

obtěžování a kontaktních osobách. Obdobnou příručku dostávají v anglickém jazyce také mezinárodní studenti (TYY 2008).

Sexuální obtěžování v rámci TYY spadá pod sekretariát pro sociální záležitosti. Sekretářka pro sociální záležitosti⁴¹ slouží jako kontaktní osoba pro studující, kteří se setkali se sexuálním obtěžováním. Podává rady o tom, co je sexuální obtěžování, jak se zachovat vůči obtěžujícím a dále zprostředkovává potřebné kontakty na další osoby či instituce- právník, zdravotnické zařízení, univerzitní kontaktní osoby apod. Veškeré rozhovory jsou důvěrné.

⁴¹ Secretary for social affair, TYY. [online] [cit. 23. 4. 2009] Dostupné z [<http://www.tyy.fi/node/291>]. Informace z webu jsem doplnila o zjištění získaná z osobního rozhovoru s Minttu Naarminen (sekretářkou pro sociální záležitosti) ze dne 19.11.2008.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Metodologie

Můj výzkum, který představím v empirické části, vychází z projektu „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání,“ který probíhal v letech 2008 a 2009 v rámci katedry genderových studií Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze a byl podpořen z grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy⁴². Snažila jsem se v něm poukázat na různé aspekty SGO, které respondentky uvedly. Zajímalo mě, jak jsou respondentky s tímto tématem seznámeny, co si o něm myslí a jaké s ním mají zkušenosti. Takovýto celkový pohled umožňuje vidět i zdánlivě triviální události v širším kontextu, a tím pádem je jim přidělen potřebný význam (viz Stanko 1997). V práci jsem se snažila nechat „promluvit hlasy“ konkrétních reálných osob se skutečnými zájmy a potřebami (viz Husu 2001).

5.1. *Výzkumná strategie*

Ve své práci používám **kvalitativní výzkum** (potřebnost kvalitativního výzkumu pro zkoumání sexuálního obtěžování viz Blackstone, Uggen 2004; O’Sullivan, Byers, Finkelman 1998; Welsh 1999; Wilson 2000), konkrétně polostrukturované rozhovory se studentkami⁴³ vysokých škol. Výhody kvalitativního výzkumu vidím především v tom, že poskytuje zkušenost jiné osoby, která není redukována předem danými kategoriemi ani omezena prostorem k vyjádření. To je podle Reinharz (1992) důležité především pro zkoumání žen, protože jejich názory byly dlouhou dobu ve výzkumech ignorovány a často za ně (a o nich) mluvili pouze muži. Kvalitativní výzkum umožňuje získání podrobného popisu a vzhledu do problému od konkrétních jedinců, zkoumá jev v přirozeném prostředí a dobře reaguje na specifický místní kontext (Hendl 2005).

Kvalitativní výzkum však bývá někdy kritizován za to, že zjištěná data se nedají zobecnit, hypotézy se těžko testují, výzkum je časově náročný a výsledky jsou navíc snadno ovlivnitelné výzkumníkem a jeho osobními preferencemi (Hendl 2005). Zmíněné výhrady však nejsou podle mne relevantní, protože vychází především z porovnání s kvantitativním výzkumem, kdy je kvantitativní výzkum považován za normu vědy a

⁴² Projekt byl podpořen z Národního programu výzkumu II (číslo projektu 2E08058). Výzkumný tým vedl Ing. P. Pavlík, Ph.D., a zahrnoval Mgr. K. Kolářovou, Ph.D, a PhDr. I. Smetáčkovou, Ph.D. Dále se na projektu podílelo šest pomocných výzkumníků: Bc. K. Cidlinská, Mgr. E. Juračková, Bc. L. Slavíková, Bc. L. Vrbová, částečně Bc. M. Hynková a Bc. M. Fucimanová.

⁴³ Protože jsem do své analýzy zahrнула pouze ženy, budu v tomto metodologickém úvodu odkazovat k respondentkám, nikoli respondentům obecně. Stejně tak v analytické části odkazuji k obtěžujícím osobám primárně jako k mužům- vyučujícím, protože představují téměř jediné obtěžující zmíněné v rozhovorech.

kvalitativní výzkum je pak zákonitě vnímán za něco méně hodnotného (Morrow 1994). Cílem kvalitativního výzkumu není zevšeobecňování, ale pochopení zkoumaných fenoménů do hloubky a v souvislostech.

Posledně zmiňovaný aspekt, a sice že jako výzkumnice ovlivňuji výzkum, však považuji za důležitý. Proto se snažím nastínit možné ovlivnění podoby výzkumu a především výsledků způsobené mou osobní pozicí a zkušenostmi. Z tohoto důvodu jsem během celého výzkumu věnovala dostatek prostoru (sebe)reflexi (viz 5.1.1). Takovýto přístup je podporován ve feministickém výzkumu (Ramazanoglu, Holland 2004).

Mé **paradigma** vychází z kritické teorie a dalších souvisejících teorií, jak je uvedli Guba a Lincoln (1994). Domnívám se, že lze nalézt širší společenské struktury ovlivňující výskyt obtěžování na univerzitách (např. kdo určuje pravidla, resp. neexistující pravidla ohledně SGO na českých vysokých školách). Sociální struktury v čase přetrvávají, i když mohou být do určité míry modifikovány. Proto je důležitá historická situovanost, neboť nevyklučují změnu do budoucna, a protože předpokládám, že historický vývoj měl na současnou situaci vliv. Zároveň ovšem zohledňuji subjektivního vnímání sociálních jevů. Každý jedinec například definuje a vnímá obtěžování jinak a každý tento pohled je relevantní. Nicméně tyto individuální konstrukce neovlivňují společenské struktury samotné. Navíc jsou společenské koncepty konstruovány v interakci s ostatními, a proto jsou do značné míry sdílené.

Pro svou práci využívám koncept **feministického výzkumu** (Letherby 2003). Kromě toho, že vychází z feministických teorií genderu, jsou jeho charakteristikami neustálá sebereflexe a propojenost s realitou (Letherby 2003), otevřenost tomu, co dělám a jak, citlivost k respondentkám a k významu přítomnosti výzkumnice v jejich životech a ve výzkumném procesu. Dalšími znaky jsou důraz na praxi a nehierarchizování vztahu výzkumnice - zkoumaní společně s reflektováním otázky moci, morální zodpovědnost výzkumnice za její praktiky (Ramazanoglu, Holland 2004), navázání specifického vztahu se zkoumanou skupinou (Reinharz 1992) a praktické dopady výzkumu. Jako výzkumnice jsem součástí výzkumu, nestojím nad ním ani mimo něj (Reinharz 1992). Důležitým bodem feministického přístupu je snaha o sociální změnu (Reinharz 1992). Mým cílem je změnit současnou situaci v českém školství, pro kterou je charakteristický nezájem o téma SGO a spíše zamlčování než šíření informací.

5.1.1. Sebereflexe

Před tím, než se budu konkrétněji věnovat postupům výzkumu, bych se chtěla zastavit a zreflektovat svá východiska a očekávání, se kterými jsem k výzkumu přistupovala. Považuji za důležité tento krok učinit, protože věřím, že moje zkušenosti a postoje mohou ovlivnit do určité míry samotný výzkum. Důležitost sebereflexe a vymezení vlastní pozice je zdůrazňována ve feministický výzkum, ze kterého vycházím (Ramazanoglu, Holland 2004; Reinharz 1992). Následuje tudíž výčet některých důležitých faktorů, o nichž se domnívám, že mohly mít vliv na můj výzkum.

Jsem **studentka genderových studií**. Genderové tematice se věnuji pět let, a tudíž jsem ovlivněna teoriemi, se kterými jsem se v rámci tohoto studia setkala. Domnívám se, že výsledkem je větší citlivost k genderovým tématům. Doufám, že to přispěje k lepší analýze v mém výzkumu.

Mojí primární **motivací** k tomuto tématu nejsou negativní zkušenosti s SGO v osobním životě. Nicméně jako žena mám určité zkušenosti s obtěžujícím chováním. Setkávám se s ním na ulici či v klubech, hospodách, ale i ve škole. Během života jsem zaslechla mnoho poznámek o neschopnosti žen či poznámky znevažující schopnosti mužů v určitých oblastech a to často i ve školním prostředí. Od svých známých jsem slyšela několik historek o problémech s vyučujícími, které zažili, a o selhání školy v řešení těchto případů. K tématu obtěžování jsem se dostala skrze výzkum „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání.“, který byl zahájen před dvěma lety v rámci katedry genderových studií. Stala jsem se součástí výzkumného týmu. To mě motivovalo k většímu zájmu o problematiku a vedlo k sepsání této diplomové práce.

Mojí hlavní motivací k výzkumu bylo prolomit mlčení ohledně SGO v českém školství. Vadí mi, že se české školy tváří, že obtěžování se u nás nevyskytuje, a že tudíž není žádný problém, který by bylo třeba řešit. Mým cílem je, aby se na toto téma otevřela diskuse a školy zavedly určitá opatření, která zabrání vzniku obtěžování a především, nabídnou podporu studujícím, jež se s podobnými problémy během studia setkají.

Osobně jsem se setkala se zcela odlišnými přístupy k SGO **v zahraničí** (na univerzitách v Turku (Finsko) a Oslu (Norsko)). Zde je zcela běžné, že (i zahraniční) studující získají během úvodních setkání informace různého druhu, včetně sdělení toho, na koho se v případě SGO obrátit, či kde se o tomto problému dozvědět více. I když se k tomuto tématu nedostane každý na podobné počáteční přednášce, může najít odkaz na tuto problematiku v příručce pro studující a na webových stránkách univerzity. Byla bych

ráda, aby byly obdobné postupy zavedeny také na českých školách.

5.2. *Sběr dat*

Data pro tento výzkum byla sbírána prostřednictvím **polostrukurovaných rozhovorů** se studentkami vybraných vysokých škol. Tuto metodu pro výzkum sexuálního obtěžování doporučují mimo jiné Bagilhole, Woodward (1995) a Goltz (2005). Pomocí rozhovorů mohou zaznamenat minulé zkušenosti, ale i názory a postoje respondentek. Na druhou stranu uznávám, že tato technika mohla být pro některé respondentky náročná, protože ne všichni se cítí dobře, pokud mají o dlouze o něčem mluvit (Hendl 2005).

Částečná struktura rozhovoru udržuje respondentky v okruzích, které mě zajímají, ale zároveň jim nabízí dostatek prostoru pro vlastní rozvinutí témat a pro přínos dalších námětů, které by jinak mohly zůstat skryty. To se potvrdilo například u tématu alkoholu v mém výzkumu. Otevřená struktura také nabízí respondentkám větší volnost, pokud jde o způsob vyjádření vlastních názorů a zkušeností. Dovoluje zaměřit se dle přání respondentky na určitá témata více či méně. Je možné také vysvětlit nejasnosti v otázkách či se přeptat na nejasné odpovědi respondentek. To umožňuje propojit perspektivu badatelky a respondentek.

Strukturu rozhovorů jsem převzala z výzkumu „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání“. Na utváření této struktury jsem se částečně podílela během přípravy výzkumu prostřednictvím komentářů a diskuse v týmu. Struktura obsahuje nejdříve otázky týkající se širšího zázemí studujících, jejich předchozího vzdělání a motivace k němu a výběru školy. Dále následují otázky ohledně problematiky sexuálního obtěžování a genderově motivovaného obtěžování.

Předmětem rozhovoru byly osobní a zprostředkované zkušenosti s nevhodným chováním ze strany vyučujících či dalších osob, definice sexuálního obtěžování a genderově motivovaného obtěžování dle respondentek a dále představy respondentek o řešení a prevenci. Otázky na zkušenosti druhých osob jednak přináší další poznatky a navíc umožňují respondentkám projekci do jiné osoby v případě, že by se necítily příjemně při vyprávění vlastních zkušeností (Raymond 1993). Na závěr byl ponechán prostor pro další připomínky a komentáře respondentek.

Před rozhovorem jsem stručně vysvětlila respondentkám, o co jde, a že mě zajímá vše, co je k tématu napadne. Respondentkám byla také navržena možnost ptát se na otázky, které je zajímají, a byla jim nabídnuta v případě potřeby a zájmu pomoc či další

doplňující informace. Během rozhovoru sloužila struktura jako pomocný nástroj, ovšem respondentky byly ty, které měly hlavní vliv na vývoj a směr rozhovoru. Proto jsem také v průběhu měnila pořadí připravených otázek dle aktuální situace. Po rozhovoru často následovala volnější diskuse o tématu SGO a o vysokoškolském studiu obecněji.

Respondentky byly podobného věku jako já, přesto jsem jim z "úcty" nejdříve vykala. Mnoho z nich po chvíli nabídlo tykání, protože jim bylo příjemnější. Tuto věkovou blízkost vnímám pro výzkum jako pozitivum, protože se domnívám, že pro mnohé respondentky bylo příjemné mluvit s někým, kdo je v určitém smyslu na stejné pozici a má obdobné zkušenosti.

Rozhovory jsem se svolením respondentek nahrávala na **diktafon**. Během žádného rozhovoru jsem nezaznamenala, že by přítomnost tohoto přístroje respondentky znervózňovala či odváděla jejich pozornost. Osobně jsem provedla 6 rozhovorů. Rozhovory jsem následně doslovně přepsala a použila také dodatky v závorkách (smích, zdůraznění, apod.), což je postup běžně označovaný jako „komentovaná transkripce“ (Hendl 2000). Pravidla transkripce lze nalézt v Příloze č. 1. V rámci anonymizace jsem nahradila jména pseudonymy, zanonymizovala také místa, která byla ve výzkumu uvedena a zobecnila studovaný obor.

5.3. Výběr vzorku

Jak už jsem zmínila, probíhal můj výzkum v rámci projektu „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání.“ Pro svou analýzu jsem použila 18 z provedených rozhovorů. Společným jmenovatelem výběru jsou ženy. Ty jsem vybrala proto, že podle výzkumů představují převážnou většinu obtěžovaných (viz výše) a zároveň tvořily v době mé analýzy většinu vzorku ve výzkumném projektu, ze kterého jsem vycházela. Seznam respondentek se základními charakteristikami je uveden v Příloze č. 2.

Respondentky v mém výzkumu byly získány různými metodami. Prvotním předpokladem bylo získání respondentek na základě dotazníkového šetření, které proběhlo v první fázi výzkumného projektu. Bohužel se tento postup neukázal jako dostatečně efektivní. Proto byla dalším krokem propagace prostřednictvím plakátů vyvěšených v univerzitních budovách a menzách. Další část respondentek byla získána prostřednictvím oslovování osob z okolí výzkumného týmu. Několik respondentek se také podařilo získat pomocí metody "sněhové koule" (Hendl 2005: 154, viz též „snowball technique“ Disman 1993)- přes kontakty od osob, se kterými byly provedeny rozhovory v rámci výzkumu.

Díky způsobu, jakým byly respondentky získány, je pravděpodobné, že se výzkumu

spíše zúčastnily osoby, které mají určité zkušenosti s SGO, nebo alespoň motivaci se na výzkumu podílet, protože považují zkoumané téma za důležité. To ale nepovažují za problematické, protože se nesnažím aplikovat závěry výzkumu na širší populaci, ale jde mi o poukázání na to, jaké rozličné charakteristiky a podoby SGO ve vysokoškolském prostředí může mít, což může sloužit jako základ pro případný další výzkum.

5.4. Metody vyhodnocování a interpretace získaných dat

Pro analýzu získaných dat jsem si předběžně vytipovala několik okruhů, které jsem chtěla v rozhovorech sledovat. Poté jsem započala kódování. Shodně s Coffey a Attkinsonem (1996) považuji proces kódování za kombinaci zjednodušování a zároveň problematizování dat. Použila jsem především otevřené a axiální kódování (Strauss, Corbin 1999). Otevřené kódování představuje první krok v analýze dat. Dochází k výběru a pojmenování jednotlivých úseků rozhovorů- přiřazení kódů. V této fázi jsou popsány základní charakteristiky dat (Strauss, Corbin 1999). Poté jsem kódy rozdělila do několika kategorií. Při axiálním kódování, které představuje další krok, dochází k novému seskupování dat. Hledají se vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a podkategoriemi. Cílem je pochopit vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a prostřednictvím toho pochopit zkoumaný jev (Strauss, Corbin 1999). Proto jsem získané kategorie zanalyzovala s ohledem na přiřazené kódy, vybrané citace a provázanost s dalšími tématy.

Vzniklé kategorie jsem popsala a doplnila citacemi, které dokreslují mé závěry. Citace považuji za velmi důležité, protože dávají možnost „slyšet“ promlouvat jednotlivé respondentky samy za sebe (Reinharz 1992). Zároveň je možno porovnat mé závěry s konkrétními úryvky, čímž se zvyšuje důvěryhodnost výzkumu. Analýzu jsem doplnila diagramy znázorňující vztahy mezi jednotlivými kategoriemi (Příloha č. 4).

5.5. Hodnocení kvality výzkumu

Kvalitativní výzkum se dá hodnotit podle mnoha kritérií. V této podkapitole chci ukázat, jak jsem se snažila naplnit požadavky na kvalitativní výzkum, které uvádí Flick a Guba a Lincoln (podle Hendl 2005).

Flick (podle Hendl 2005) uvádí následující kritéria hodnocení kvality výzkumu:

- 1) Význam studie pro rozšíření poznatků v dané oblasti.
- Vzhledem k tomu, že k tématu SGO na vysokých školách nebylo v České republice provedeno mnoho výzkumů, bude tato práce přínosná díky novým

poznatkům a popsání málo prozkoumané oblasti.

2) Správná volba výzkumného plánu a popsání výzkumné strategie odpovídající položeným výzkumným otázkám a účelu výzkumu.

- Snažila jsem se v práci podrobně popsat jednotlivé kroky výzkumu a reflektovat neustále různé vlivy, které na můj výzkum mohly působit.

3) Pečlivé provedení výzkumu, sběru dat, analýzy a interpretace dat.

4) Důvěryhodnost závěrů na základě dobře fundovaných argumentů, které vycházejí z významných a doložených dat.

- Pro naplnění tohoto kritéria dokládám své závěry konkrétními citacemi z rozhovorů, aby bylo možné ověřit či pochopit mou interpretaci.

Dále jsem se zaměřila zejména na čtyři kritéria hodnocení kvality kvalitativního výzkumu, jak je uvádí Guba a Lincoln (podle Hendl 2005): důvěryhodnost, přenositelnost dat, spolehlivost⁴⁴ a potvrditelnost. Pro **důvěryhodnost** výzkumu je třeba dokázat, že předmět zkoumání je přesně popsán a identifikován (Hendl 2005). Je potřeba ukázat, že zjištěné závěry nejsou pouze mou realitou- realitou výzkumnice, ale že se shodují s realitou respondentek. To jsem se snažila podpořit konzultacemi s dalšími lidmi, zejména z projektového týmu „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání“ ale též s osobami, které nebyly v samotném výzkumu zapojeny, abych získala také „nezaujaté názory“. Dále k důvěryhodnosti částečně přispělo také využití rozhovorů od různých tazatelek a tazatelů, což napomáhá tomu, že data nejsou zkreslena vlivem jedné tazající se osoby, která může preferovat určitou oblast tématu či styl dotazování, který nemusí vyhovovat všem respondentkám. Navíc jsem přípravě na výzkum věnovala dostatek času, abych lépe mohla pochopit výpovědi respondentek.

Přenositelnost dat ukazuje, zda lze využít závěry výzkumu pro jiný obdobný výzkum (Hendl 2005). Proto, aby se tato práce případně dala využít pro další výzkumy, jsem se snažila výzkumnou část detailně popsat. Z toho důvodu uvádím v analýze nejen zjištěné informace, ale také kontext jednotlivých případů SGO, které respondentky uvedly.

Spolehlivost je nutná proto, aby byl výzkum důvěryhodný (Hendl 2005). Spolehlivost zaručuje, že pokud bude výzkum proveden s podobnými respondentkami v podobném kontextu, dospěje ke stejným výsledkům (Hendl 2005). Spolehlivost lze podpořit například revizemi a kontrolou výzkumného procesu. Tu jsem provedla

⁴⁴ Hendl (2005) překládá pojem „dependability“ jako hodnověrnost. Já namísto toho užívám termín „spolehlivost“, protože jej považuji za srozumitelnější a výstižnější. Navíc sám Hendl užívá pojem hodnověrnost jako ekvivalent ke spolehlivosti (Hendl 2005: 339).

konzultacemi s jinými odborníky a odbornicemi (především těmi, účastnicími se projektu „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání“). Navíc jsem se snažila v průběhu zaznamenávat poznámky, které se týkaly mé reflexe výzkumu.

Pro **potvrditelnost** je třeba podat dostatek informací o výzkumu, aby bylo možné posoudit adekvátnost zvolených postupů i získaných poznatků (Hendl 2005). Potvrditelnost jsem se snažila podpořit opět podrobným popisem průběhu výzkumu, získaných dat a reflexí své pozice. Zároveň jsem napomohla potvrditelnosti tím, že svá zjištění dokládám citacemi výpovědí respondentek, takže je možné mé interpretace překontrolovat a potvrdit.

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum, jsem se nesnažila o reprezentativnost vzorku. Chtěla jsem spíše nashromáždit výpovědi lidí, kteří by jinak nejspíše „mlčeli“, a „dát jim hlas“. Mým úmyslem bylo nashromáždit určité výpovědi a přispět tak k popisu problematiky SGO v českém vysokoškolském prostředí. Šlo mi především o zachycení povědomí, zkušeností a názorů studujících ohledně dané problematiky, které by mohly sloužit jako základ pro další výzkumy a případnou preventivní politiku na školách.

5.6. Etické a politické otázky spojené s výzkumným projektem

Toto téma je poměrně citlivé a proto je možné, že mnoho potencionálních respondentek se výzkumu nechtělo zúčastnit. Jak upozornily Aaltonen a Sunnari (2001) lidé mají větší zábrany k výzkumu sexuálního obtěžování, protože jde o velmi osobní téma. Zároveň je možné, že tento výzkum nemusel být moc příjemný pro některé respondentky, když je nabádal ke vzpomínkám, které mnohou být nepohodlné (Raymond 1993). Pravděpodobnost, že budou chtít respondentky o nepříjemném tématu mluvit je malá, zvláště pokud o této zkušenosti s nikým předtím nemluvily (Currie, MacLean 1997). Navíc mohou mít pocit, že k tématu nemají co říct, protože nemají dost zkušeností, což se objevilo při několika rozhovorech. (Občas se ukázal naprostý opak.) Podle Aaltonen a Sunnari (2001) se lidé neidentifikují s obtěžováním, protože nechtějí vnímat sebe jako oběť, či bezmocnou osobu, nebo jako někoho, kdo situaci nezvládl. Dalším problémem je podle nich nedostatek vhodných slov k popsání zkušeností, což je dáno také kulturními omezeními. To, že se v naší kultuře o obtěžování nemluví, a že obtěžování na školách není téma, způsobuje, že lidé nejsou schopni o tomto námětu mluvit. Uvědomuji si, že rozhovor mohl vyvolat v respondentkách určitou reflexi či zamyšlení, možná dokonce větší zájem o

téma.

Rozhovory jsem zpracovala tak, aby byla zachována anonymita respondentek. Proto jsem veškerá jména nahradila pseudonymy. Dále jsem anonymizovala místa, která byla během rozhovoru zmíněna. Také neuvádím konkrétní názvy studovaných oborů ani školy, protože některé katedry jsou velmi malé a to by mohlo vést k rozpoznání studentek.

6. Kategorie

6.1. Vymezení SGO

V této části analyzuji, co považovaly respondentky za SGO a především kde leží hranice odlišující normální či přijatelné chování od nepřijatelného, obtěžujícího.

6.1.1. Subjektivní versus objektivní vymezení SGO

První věc, která byla z rozhovorů patrná, se týkala důrazu na subjektivní vnímání SGO. Konkrétně se dvě třetiny respondentek vyjadřovaly v tomto smyslu:

Tak je to o nějaký osobní hranici, no. Někdo, já nevím, když jsme prostě na nějaký akci a přimotá se tam někdo nalitej a začne bejt třeba vtipnej nebo já nevím, jo. Já nevím, tak už mě to obtěžuje jo, takže proto pro mě není problém označit nějaký chování nebo za obtěžující chování. Já myslím, že je to prostě na každým. To co někoho obtěžuje, tak jinej bere jako srandu jako součást nějaký situace. (R12)

Důraz na subjektivní vnímání se projevil zejména v určování hranic SGO. Hranicí mám na mysli, kde leží linie, která dělí chování, které je už považováno za obtěžující, od toho, které ještě ne. Respondentky většinou zmiňovaly, že není snadné určit tuto hranici, například právě proto, že je subjektivní. Proto by se podle nich mělo přihlížet při hodnocení problému zejména k tomu, jak vnímá situaci „obtěžovaná“ osoba. To je důležitější než „objektivní“ pohled vyšetřujících či pohled „obtěžujícího“: „*No ten, kdo není obtěžovanej, tak ten si jako myslí třeba, že je obtěžovanej, ten druhej to zase nemusí tak myslet, no...*“ (R5).

Pokud vyšlu jakoby nějaký sexuální signál že někdo se mi jako líbí a je to ve vhodným prostředí a vy to opěťujete, tak si myslím, že to není sexuální obtěžování. Ale pokud vyšlu nějaký signál, který není ve vhodném prostředí a nepatří tam a jako vám se to nelíbí, tak to považuju za jakoby sexuální obtěžování, ale pokud by to byla prostě, já nevím, podle mě to je

trošku o tom, o té vaší reakci a o tom jak vy to cítíte.“ (R5)

Jak se ukázalo, respondentky většinou uvažovaly o SGO v obecné rovině. To přehlíží případnou moc, která bývá na straně vyučujících, kteří se mohou SGO dopustit. Proto může být určité chování odborníkem či osobou zvenčí považováno za obtěžující, ačkoliv to tak „obtěžování“ v danou chvíli nevnímají. Z tohoto důvodu také několik respondentek uvedlo, že by měla existovat nějaká pravidla určující tyto hranice jasně, zejména v nerovném vztahu vyučující - studující. Na sestavení takovýchto norem by se podle respondentek měli podílet odborníci či lidé, kteří se věnují genderovým studiím:

No, ale tak i když mu nic neřekneš, tak to jakože taky je obtěžování. A právě proto by asi teda měly být stanoveny nějaký hranice, co je a co není. Ale tak jako to je těžký, protože každéj má ty hranice jinde a... [...] Kde by měly být, no. Jako měl by se asi sejít tým jako lidí, kterýj maj, jsou z nějakých výzkumů, říct, co, kde ta hranice jako přesně jako leží podle toho, co kdo, co komu přijde ještě a už ne a tak a podle toho udělat nějakou, určit nějakou mez tomu prostě.[...] Jo, jo, jo. Seznam věcí, co se nesmí promítat, seznam slov, který se nesměj říkat a tak dále. Určitě by ta hranice byla vyšší, než je teďko. (R11)

Respondentky, které vyzvedaly subjektivní vnímání SGO nad objektivní definice, si možná neuvědomovaly, že je třeba myslet na to, za jakých okolností chování daným osobám vyhovuje a zda by jim opravdu vyhovovalo, i kdyby byly podmínky nastaveny jinak. Obdobně, zda si osoby v danou chvíli uvědomují vše podstatné pro to, aby mohly posoudit určité chování. Některé respondentky totiž připustily, že někdy lidé s odstupem vnímají situace jinak, než v době, kdy je zažili:

Jako pravda, ten člověk, ten muž byl takový trochu jako připitý, takže já jsem to tehdy, právě proto jsem to tehdy asi nevnímala jako sexuální obtěžování a docvakávalo mi to až jako postupně. Protože jsem si říkala: No, on byl takový připitý a ještě to bylo na té konferenci, tak jsem si říkala jako jo. (R17)

Jak jsem ukázala v této podkapitole, respondentky vyzvedaly subjektivní vnímání SGO. Podle nich je proto subjektivní také hranice určující SGO a k tomu je třeba při hodnocení přihlížet. Ovšem zejména v případech formálního vztahu vyučující - studující by měl někdo určit jasnou hranici toho, co je SGO. S postupem času totiž mohou obtěžované vnímat situaci jinak, než v době, kdy k obtěžování došlo.

6.1.2. Obecné charakteristiky SGO

Respondentky v rozhovorech zmínily několik klíčových charakteristik, na základě kterých určité chování chápaly jako SGO. Ty se většinou navzájem ovlivňují. Není třeba, aby určité chování zahrnovalo všechny zmíněné charakteristiky k tomu, aby bylo označeno za obtěžující. Navíc ne všechny respondentky uvedly stejné znaky, a když už, tak se ne vždy shodly na tom, nakolik jsou jednotlivé charakteristiky pro definování SGO nezbytné.

Jedna z nejvýznamnějších a nejčastěji zmiňovaných charakteristik vedoucích k tomu, že je určité chování vnímáno jako obtěžující, je jeho **nežádoucí povaha**. Chování, které je nežádoucí a zároveň nepříjemné, bylo jednoznačně označeno za obtěžující dvěma třetinami respondentek. K podobným závěrům dospěli také mnozí badatelé, kteří zahrnuli nežádoucí povahu chování jako charakteristiku sexuálního obtěžování (Barr 1993; Crocker 1983; Fitzgerald 1990; Hill, Silva 2005; Nelson et al. 2007; Schwartz 2000; Mais, Masterson 2007; Křížková, Maříková, Uhde 2006; Timmerman, Bajema 1999; U.S. Department of Education 2001; Wilson 2000):

Tak asi kdyby na mě někdo vyvíjel nějaký nátlak jako konkrétně zaměřený a já bych ho třeba nějak odbyla a on by se nedal prostě. Víš, jakože určitě ne, já nevím, když tě někdo pozve na kafe, nebo něco ti naznačí a ty řekneš ne a on to jako respektuje, tak ne. Ale v případě, že by prostě dál jako otravoval, měl nějaký kecy, prostě obtěžoval, tak to už beru jako osobní nějaký obtěžování. (R12)

S nežádoucí povahou úzce souvisí **nepříjemnost takového chování**, kterou zmínily dvě třetiny respondentek: „*A vám je to nepříjemný. Kdyby vám to bylo příjemný, tak to není sexuální obtěžování.*“ (R5) Zde je opět vidět význam subjektivního hodnocení, a tím pádem individuálně stanovených hranic. Pokud vám určité jednání nevádí, nejedná se dle mnohých respondentek o SGO (viz diskuse výše):

No ono totiž, já jsem nad tím vlastně přemýšlela docela dlouho i v souvislosti jako s různými zkušenostmi lidí a své vlastní a jako jedna věc je ta, jedna věc je naprosto zásadní, v momentě, kdy ti to je nepříjemné, jo. V momentě, kdy to vychází od člověka, nebo v momentě, kdy ty, jako nechceš, tak tam je to naprosto jasné, bez diskuse. (R17)

Důležité je ovšem připomenout, že to, že je nějaké chování pro určité osoby nežádoucí či je jim nepříjemné, nelze vždy poznat podle **vyjádření nesouhlasu**. Nesouhlas

totiž podle respondentek nemusí být verbalizován, ale i přesto zůstává určité chování nežádoucí: „*No to, no to ne, protože mě to, i kdybych se, i kdybych je ignorovala, tak mi to pořád vadí, no.*“ (R10) Obtěžované osoby se totiž často bojí dát odpor a nesouhlas najevo, či si neuvědomují, o co jde, a tak nezareagují dostatečně:

No, je to obtěžování [i když nedá osoba najevo, že jí to obtěžuje], protože třeba někdo právě, ne že mně by se to stalo, ale dovedu si to živě jako představit, že někdo třeba ví, že to není v pořádku, že by se to nemělo dít, ale jako nemá třeba tu odvalu nebo prostě v tom momentu překvapení nebo celkově z těch důsledků jakoby si to nechá líbit, aniž by s tím souhlasil. (R13)

V této souvislosti byl některými respondentkami zmíněn také **nátlak**. Pokud je chování spojeno s nátlakem, je nepříjemné a nechtěné, a pak se jedná o SGO:

Ale za obtěžující bych považovala, rozhodně bych do toho nepočítala nějaký osobní sympatie, nebo když prostě opravdu se jedná o nějaký prostě lidský vlastnosti, který máme všichni, a když prostě někdo k někomu něco cejtí, tak to nepovažuju jako za špatný, ale považuju, jakmile prostě někdo na někoho dělá jako nátlak a to může být i ze stránky emocionální, to nemusí jít o sex nebo tak. Ve chvíli, kdy je tam z jedny strany nějaký nátlak a tomu druhému se to nelíbí, je mu to nepříjemný, tak to považuju za obtěžování. (R7)

Dalším kritériem, které se pro několik respondentek stalo významným při vymezování SGO bylo, zda byla **podobnému chování vystavena i jiná osoba**. Tím se totiž ujistí, že nešlo o nějaké osobní sympatie či snahu navázat rovný vztah, ale jen o využití situace k vlastnímu prospěchu obtěžujícího:

Jako bylo to úplně takový přehnaně kamarádský, no bylo to prostě divný, protože já jsme ho vůbec neznala toho učitele a nevím. Možná si to tak jenom vykládám, ale říkám, ještě když jsem pak viděla, že to zkoušel i na jiné studentky, jako že je třeba i vyloženě v kabinetě nějak obtěžoval, tak to... Tak to jo. (R14)

A ale, jakoby proč vlastně ehm, proč vlastně jakoby jsem to začala mnohem více i vnímat i jako v kontextu, nebo jako v tom konceptu jakoby sexuálního obtěžování, je jakoby to, že vím, že já nejsem sama. Jakože v momentě, možná jako v momentě, kdybych jako byla opravdu jediná, tak bych to asi vnímala jako že byl připitý a že jako prostě mezi náma byly nějaké

sympatie a že opravdu to bylo takové objetí na dobrou noc a tak jako ono se to občas stane, že to prostě není jenom jako objetí a tak [smích], ale, ale tím, že jako vím, že prostě, je tam jako x dalších žen, které mají podobnou a mnohem jako horší zkušenost, protože já jsem to ještě byla schopná jakoby utnout někde a jsem jako, já nevím, možná asi nějak působím jako nepřístupně, nebo něco, že už se pak ten člověk o nic jako nepokusil, nebo ani jako nic, tak... Tak, co jsem to říkala? Tak jakože, že, že teprve vlastně na základě toho, že tam jako je těch x dalších žen, tak jsem to začala vnímat jako sexuální obtěžování. (R17)

Při samotném definování SGO se často jednalo spíše o výčet chování, které respondentky považují za obtěžující, či jednotlivých obtěžujících projevů, které považovaly za problematické (tj. nežádoucí, nepříjemné, pod nátlakem...). Na druhou stranu, když mluvily o zkušenostech, často se ukázalo, že se jednotlivé nepříjemné projevy **opakují**:

Kdežto to sexuální už chápu, že když je to třeba nějak pravidelně třeba nějaký sexuální narážky, nebo něco takovýho, jo. Nevím, že třeba tam to, ten první případ, že to je třeba i o inteligenci, že to je třeba i znevažování těch žen kvůli tomu, že nemají... Nebo obtěžování, no nevím, když se to prostě jako opakuje, no. (R14)

Několik respondentek uvedlo, že SGO je dlouhodobější proces, který začíná například nenápadnými poznámkami a končí návrhy na sblížení, pozvánkami na schůzku, pokusy o líbání a podobně. Chování určité osoby se tudíž může **stupňovat** od poznámek po násilí. Proto také ze začátku nebývá určité chování vnímáno jako příliš problematické, nebývá označováno za sexuální ani genderově motivované obtěžování. Ovšem s postupem času dochází k závažnějším projevům, které je potom obtížnější zastavit:

A to je ta, kdy to vlastně začalo jakoby celé takovým tím, taková spolupráce na projektu, ehm a takové to jakoby vtipkování ve skupině a ten člověk je takový, že je, že je hodně jako kontaktní, že je společenský, takže my jsme se tak různě jako, ehm, bavili v rámci jako skupiny, pak nějak jsme byli, vlastně to jako ze začátku, to bylo, mně jako všechno připadalo, že to je takový jako normální společenský kontakt, přátelský, v rámci toho jakoby celého týmu, kde jsme spolupracovali. No a postupně se k tomu přidávalo takové to jako fakt, jak jsem říkala, že ten člověk je kontaktní, společenský, tak to nebylo jenom vůči mně, ale že jo jako nakonec vlastně mi docvaklo, že tam to jako začíná. Takové to jako chytnutí jako, jako chytnutí za ruku takhle [ukazuje], nebo, jo, to hlavně. A, a takové ty jako pohledy různé. No a

nakonec to skončilo vlastně takovým, [...] skončilo to takovým nějakým jako podivným jako pokusem... (R17)

Tato skutečnost je problematická také při označování určitého chování jako SGO. Určité chování může být totiž jako problematické vnímáno až zpětně, když je vidět, k čemu vedlo:

Jako pravda, ten člověk, ten muž byl takový trochu jako připitý, takže já jsem to tehdy, právě proto jsem to tehdy asi nevnímala jako sexuální obtěžování a docvakávalo mi to až jako postupně. Protože jsem si říkala: No, on byl takový připitý a ještě to bylo na té konferenci, tak jsem si říkala jako jo. (R17)

V této souvislosti velká část respondentek zmiňovala více různých projevů obtěžujícího chování. Některé respondentky se vyloženě zaměřily na to, že lze vytvořit určitou **stupnici** obtěžování od mírnějších forem (vizuálních a verbálních projevů) až po vážné (znásilnění):

„No, asi budou různý stupně jako toho obtěžování.(...) Jako nejvyšší stupeň asi znásilnění, že jo, a nejnižší stupeň je nějaký jako vizuální obtěžování nebo...“(R11)

No obtěžující považují chování takové to, jakože různého kalibru. Toho nejtěžšího, právě nějaké dotyky a osahávání, v nejhorším případě znásilnění a v takové té jemnější formě právě poznámky na pohlaví a na krátkou sukni a velký výstřih a.... Jakože holky na matiku nejsou. (R2)

Tyto pokusy kategorizovat různé typy SGO mají svou paralelu v teoretické literatuře, neboť podobně klasifikovala obtěžování také například Fitzgerald (1990), která stanovila škálu obtěžujícího chování (viz kapitola 1.3). Skutečnost, že SGO je spíše proces než sled jednotlivých akcí, který se navíc může stupňovat, zdůrazňují například Blackstone, Uggen (2004), Husu (2001) či Quinn (2002).

Jak jsem popsala v této kapitole, obecně respondentky přisoudily SGO především tyto charakteristiky: nežádoucí povaha, čili chování, s nímž obtěžované nesouhlasí, nepříjemné chování a nátlak. Pro určení SGO může být podle některých respondentek významné také opakování, případně stupňování určitého chování, či to, zda se s podobným

chováním setkali i jiní, a tudíž lze vyzorovat určitý vzorec chování. Ve výpovědích byla také naznačena moc vyučujících, kterou podrobně analyzuji níže.

6.1.3. Projevy sexuálního obtěžování

Jednotlivé definice sexuálního obtěžování, které respondentky uváděly, se od sebe často lišily. Mnohé z nich obsahovaly výše zmíněné charakteristiky, především nežádoucí povahu chování a nepříjemnost. Ovšem v tom, nakolik jsou tyto charakteristiky nezbytné, se názory respondentek odlišovaly. Na základě výpovědí nelze stanovit jednu shrnující definici sexuálního obtěžování. Jak vyplynulo z rozhovorů, respondentky vnímaly sexuální obtěžování jako nadřazený pojem „obtěžování“. Genderově motivované obtěžování pak bylo definováno ve vztahu k sexuálnímu obtěžování. Proto je také obtížné rozlišit, které uvedené obecné charakteristiky „obtěžování“ se týkají pouze sexuálního obtěžování a které i genderově motivovaného obtěžování.

Pokud jde o projevy sexuálního obtěžování, je v první řadě zajímavé, že když měly respondentky definovat sexuální obtěžování, či určit, co do něj spadá, většinou nezmiňovaly „vážnější formy“ obtěžování. Soustředily se na fyzický kontakt, doteky a osahávání, velmi často zmiňovaly, že i verbální projevy jako narážky, vtipy a komentáře považují, pokud jsou nepříjemné či nechtěné, za obtěžování. Verbální obtěžování bylo podle mnohých respondentek téměř stejně významné jako fyzické.

Přemýšlím právě nad nějakými takovými slovními narážkami... a tam si myslím, že to je asi tenký led, no. Asi by tam nemělo být žádné opovrhování, jo, takové ty, že stejně skončíš u sporáku, to si sice může myslet, ale nevidím důvod, proč to říkat. Když si to myslí, tak ať si to myslí, ale nemá to tam místo, jo, ve výuce nebo tak. [...] Takže takovéhle poznámky opovržlivé nebo povýšené, ty tam nemají co dělat, ať se to týče pohlaví nebo rasy nebo vzhledu. Prostě nic takového. Ve škole jsem proto, abych se tam něco naučila, a ne proto, abych se dozvídala, co si o mně učitel myslí, že jo nebo jak se mu líbím. (R2)

Podle literatury ale verbální projevy obecně nebývají často vnímány zejména studujícími jako problematické (Husu 2001; Wilson 2000). Podle Wilson (2000) je to proto, že sexistické komentáře jsou vnímány jako každodenní součást prostředí univerzit, a tudíž nebývají rozeznány jako problematické. To se ovšem v mém výzkumu nepotvrdilo, protože respondentky nejčastěji uváděly, že jim i slovní obtěžování vadí. Navíc verbální

komentáře byly jako problematické uváděny jak při definování SGO, tak i při popisu vlastních či zprostředkovaných zkušeností.

Z dalších projevů, které byly považovány za sexuální obtěžování, lze zmínit emaily, obrazový materiál (včetně billboardů), pozvání na schůzky či nabídky sblížení, pohledy, ale i neverbální projevy jako mlaskání či pískání. Závažnější podoby obtěžování jako je **žádost o sexuální styk či znásilnění byly ovšem zmíněny jen minimálně** (ve dvou případech). V některých výpovědích si lze sexuální styk domyslet, ovšem explicitně byl zmíněn jen málokdy: „*Takže nevím a ta první část, tak to tuším něco. Říkám jsem se o to nikdy hlouběji nezajímala: tuším, že jsou tam nějaký určitý nuance a stupně od slovního...*“ (R18). V tomto výzkumu se tedy nepotvrdilo časté zjištění, že si lidé s pojmem sexuální obtěžování spojují jen nejzávažnější formy (Křížková 2006; Husu 2001). Hledání odpovědi na otázku, proč tomu tak je, by mohlo být předmětem dalšího výzkumu.

Významnou charakteristikou sexuálního obtěžování, u které bych se chtěla na závěr této podkapitoly zastavit, je **sexualita a sexuální podtext**. Ty totiž překvapivě také nebyly mnohokrát zmíněny jako prvek definující sexuální obtěžování. Domnívám se, že to lze vysvětlit tím, že sexuální podtext je považován za automatický, a tudíž není třeba samozřejmé věci vyslovovat. Jen několik respondentek explicitně zdůraznilo sexualitu v definování sexuálního obtěžování:

Protože to sexuální bych prostě viděla tam jasný motiv prostě nějakého prostě narušení té integrity toho člověka, ale především té tělesné a psychické jako z důvodu nějakého chťiče. Jako to asi je blbost říct, ale jakoby tady tohle tam prostě ta sexualita je tam strašně podstatná. (R1)

Jak bylo ukázáno v této podkapitole, respondentky nejčastěji uvedly spíše mírnější formy sexuálního obtěžování a závažnější formy téměř nezmínily. Podobně ani sexualita či sex nebyly mockrát při definování sexuálního obtěžování zmíněny.

6.1.4. Definování genderově motivovaného obtěžování

Téměř žádná respondentka sama od sebe nevymezila genderově motivované obtěžování jako zvláštní kategorii. Některé respondentky je považovaly za mírnější projev sexuálního obtěžování. Většina se k němu vyjadřovala až po přímém dotazu. Proto také bylo genderově motivované obtěžování často definované ve vztahu k sexuálnímu obtěžování.

Přesto anebo právě proto bylo definování genderově motivovaného obtěžování poměrně ucelené a jednoznačnější než definice sexuálního obtěžování.

Obecně by se dle výpovědí respondentek dalo genderově motivované obtěžování definovat jako „slovní poznámky, komentáře, případně vtipy, které vychází ze stereotypů ohledně mužů a žen a týkají se jejich rolí“:

A genderová, že tam jsou takové ty ustálené stereotypy, jakože ženský mají vychovávat děti a být u plotny, a i když to třeba nemusí myslet špatně, většinou teda ty chlapi, tak... Když se to říká, když je na to někdo citlivý, tak ho to může hodně štvát nebo mrzet nebo bolet nebo co. (R2)

Genderový obtěžování беру так, że prostě někdo, někdo se ke mně chová nějakým dehonestujícím způsobem nebo nějakým nepříjemným nebo mě třeba podceňuje kvůli tomu, že jsem ženská. (R10)

Podle výpovědí se jedná o poznámky směřované obecně na skupinu žen či mužů, ne na určité konkrétní osoby. Jsou často útočné a snaží se potupit či degradovat určitou skupinu. Mnohem častěji se podle respondentek genderově motivované obtěžování týká žen a je vyjádřeno ze strany mužů:

Já nevím, já to obtěžování kvůli tomu, jestli je člověk muž anebo žena, to chápu tak, že to jsou prostě nějaký znevažující poznámky, který jsou prostě vynášeny, když to řeknu třeba vůči ženě, kvůli tomu, že je třeba žena, že patří do té skupiny, že je žena, nebo naopak, když je to muž. Ale může to mít, já nevím, může to mít taky možná nějaký trošku, když o tak řeknu, sexuální podtext, nebo něco, ale nevím, není to vyloženě, že by ten, co to pronese, jako nevím, po ní chtěl, já nevím, styk, nebo já nevím, něco intimního. Že to je spíš takový nevhodný poznámky.(...)Nevím, že třeba tam to, ten první případ, že to je třeba i o inteligenci, že to je třeba i znevažování těch žen kvůli tomu, že nemají. (R14)

Tato podkapitola ukázala, že genderově motivované obtěžování bylo oproti sexuálnímu obtěžování respondentkami poměrně jednoznačně vymezené. Respondentky zmínily především slovní poznámky, které se týkají obecně žen či mužů a vychází ze stereotypů, a nerovné zacházení, které z toho vyplývá.

6.1.5. Obtěžující muži a obtěžované ženy

Na závěr této kapitoly bych chtěla přidat poznámku o genderovanosti SGO v rozhovorech. Respondentky ve většině případů automaticky mluvily o obtěžování žen ze strany mužů. Také zmíněné zkušenosti se převážně týkaly obtěžovaných žen. Některé respondentky si během rozhovoru uvědomily, že by měly být (chtěly být) genderově korektní a pak zmínily i opačné situace a muže v roli obtěžovaného. Tuto genderovanost lze vysvětlit tím, že případy žen obtěžovaných muži jsou častější (Blackstone, Uggen 2004; Frazier, Cochran, Olson 1995; Hägg 2002; Heikkinen 2002, Hagan, Hearn 1999; Hill, Silva 2005; Jarkovská 2006; Křížková 2006; Lengnick-Hall 1995; Marks, Nelson 1993; McCormack 1985; O'Sullivan, Byers, Finkelman 1998; Ramson 2006; Schwartz 2000; Timmerman, Bajema 1999; Uhde 2006; Wilson 2000) a tento model se stal v povědomí lidí pro sexuální obtěžování typický. To se navíc potvrdilo v první části výzkumu „Sexuální obtěžování ve vysokoškolském prostředí: výskyt a vnímání,“ ve kterém bylo na základě dotazníkového šetření zjištěno, že podle více jak 90 % dotázaných sexuálně obtěžují nejčastěji muži, zatímco obtěžovanými jsou nejčastěji ženy (Pavlík 2010).

Obtěžování ze strany mužů bylo mnohými respondentkami chápáno jako normálnější a jako takové také omlouváno: „*On se opije, sáhne na tebe, třeba protože je opilej, protože má rád ženský, že jo.*“ (R10) Muž si může dovolit někoho obtěžovat, a tak nějak se s tím i počítá:

No, možná to bude o té jako zodpovědnosti. I když já, já, těžko říct, no. Jako, mě trošku, je to asi o tom, že já jsem to z toho mého pohledu vnímala tak, že u toho chlapa jakoby je to bráno jako normálnější. Že prostě jako muž si může dovolit, tam laškovat s nějakou studentkou a u té ženy, mi přijde že, tohle je to takový opomíjený nebo možná že tam není nutný to dořešit.
(R5)

Je tedy implikováno, že u žen by to byl podle respondentek problém, a v podtextu se objevuje téma kulturních očekávání v naší společnosti. V naší kultuře jsou ženy vedeny k pasivitě (Pisesnakornkit 2001)- mají být sexuálním objektem touhy muže (Crocker 1983), vyčkat na zájem mužů a tomu se pak podrobit. Naproti tomu muži jsou považováni za sexuálně aktivní (Barr 1993; Gutek podle Marks, Nelson 1993; Shelton 2004) a čeká se, že budou iniciovat sexuální vztahy (O'Sullivan; Byers; Finkelman 1998). Tyto stereotypní představy mohou vést k tomu, že určité chování je u mužů omlouváno a to samé chování u žen nepochopeno a odsouzeno. Představa ženy obtěžovatelky je v rozporu s tradiční

představou o femininitě, která má být sexuálně pasivní, pečující a „slabá“ (Lehtonen 2002). Obtěžující žena je tudíž považována za divnou, nenormální, což vede k jejímu opomíjení:

Jako že, jako že to je ten takovej přístup mezi lidmi i obecně i na té škole, že jako stalo se to, je to divný, ale je to chlap. [...] Ale kdyby to udělala žena, tak prostě je to bráný, jako že je to fakt divný, ale je to divný né s takovým tím mávnutím ruky, ale je to jako, není to normální vůbec. (R5)

Ženy jako obtěžovatelky byly vyloučeny také proto, že nemají údajně takovou potřebu někoho obtěžovat jako muži:

Tak určitě taky, že jo můžou ženy obtěžovat. Myslím si, že i teda kluky i dívky samozřejmě. Ale já nevím, mně přijde, že většinou když teda se o tom nějak mluví, tak vždycky to bývá muž, protože bych řekla, že oni jsou takoví, v tomhleto takoví... Jako já nevím. Jako smělejší, nebo takhle bych řekla. [...] No. Že ta žena se víc drží spíš a nemá, myslím si, že nemá takové většinou potřeby komentovat něčí vzhled a takhle. (R3)

Jedna respondentka se však dotkla dopadů tohoto zjednodušeného myšlení a zmínila, že může zneviditelňovat obtěžované muže a znemožňovat jim se o svém problému vyjádřit:

Já myslím, že se tak jako má za to obecně, že víc obtěžují ti muži ty ženy, že muži víc obtěžují ženy. Že to je taková ta klasika jako profesor a studentka. A možná že to tak je. Nevím. Netuším, čím to je. Ale jakoby, navíc si myslím, že kdyby se to dělo naopak, že kdyby žena obtěžovala studenta, tak tam je opravdu malá šance, že on by to někde ventilovat. Že prostě tam je podle mě vysokéj stud, nebo něco ještě víc, než obráceně. Nějaký strach z toho, že jakoby, se tohle vůbec může stát. (R4)

Jak ukázala tato podkapitola, respondentky byly při výpovědích ovlivněny běžnou představou toho, že obtěžované jsou většinou ženy a obtěžujícími muži. To se projevilo v odpovědích a příkladech. Většina respondentek si navíc tuto rozšířenou představu nijak neuvědomovala a nerefletovala.

6.2. Moc

No já si myslím, že je to asi daný tou autoritou těch profesorů. Jednak je to často slovo proti slovu a vlastně oni jsou, jakoby dá se říct, vážení páni a my jsme ti ubozí studenti, kteří nemají žádnou moc proti nim. Že mi to přijde jako mocenský, mocenskej problém. Jakože si

na ně málokdo troufne. To každý radši nějak, já nevím, skousne a tomu učiteli se bude vyhýbat, než aby to nějak řešil. (R4)

Jako významné téma rozhovorů vyvstala ve výzkumu moc. Ačkoliv nebyla přímo tematizovaná v kladených otázkách, byla respondentkami zmiňována jako důležitý prvek ve vztazích studujících a vyučujících, i z hlediska institucionálního prostředí a souvisejících pocitů strachu studujících. V této části se tudíž pokusím zanalyzovat tyto dvě hlavní úrovně působení moci ve školním prostředí. Na první, interpersonální úrovni, půjde o moc ve vztahu vyučujících a studujících, aneb mocní vyučující a bezmocní studující, na druhé, institucionální úrovni, o moc školy jako instituce neboli ochrannou moc nad učiteli.

6.2.1. Mocní vyučující, bezmocní studující

Většina studentek ve výzkumu si stěžovala na nerovné vztahy s profesory. Samozřejmě cílem není získat úplnou rovnost studujících a vyučujících. Některé studentky přímo vyzvedaly roli autority u vyučujících jako základ profesionálního vztahu mezi vyučujícími a studujícími (více viz 6.4). Kritizován byl spíše pocit nadřazenosti, povyšování se nad studujícími a s tím spojená neochota pomoci či poradit, protože vyučující je v roli důležité autority, která všechno ví a řídí. Ideální vztah vyžaduje partnerství a vzájemný respekt. A ten je podle mnohých respondentek možný i přesto, že vyučující zůstávají těmi, kdo má moc rozhodovat o druhých, o studujících, prostřednictvím hodnocení.

Využívání (respektive zneužívání) moci nad studujícími bylo hodnoceno negativně. Příkladem je, když si vyučující nedokáže, nebo nechce udržet objektivní přístup ke studujícím a hodnotí subjektivně, což mu jeho pozice umožňuje. Respondentky si pak v této souvislosti stěžovaly na to, že vyučující mají často téměř absolutní moc rozhodovat o jejich studijních výsledcích, protože většina zápočtů a velká část zkoušek se odehrává jen mezi daným vyučujícím a studujícími, a tudíž není možné získat názor od jiné „objektivní“ osoby. Respondentky se proto cítily závislé na vyučujících kvůli tomu, jakou moc mají nad jejich budoucností, což následně ovlivňuje jejich chování a reakce:

To je problém, že ten člověk má v té situaci navrch. (...) No, ten vyučující. Protože ten druhý od něj vlastně něco potřebuje. Potřebuje tu zkoušku, něco, zápočet. A nemůže jako nějak si ho zneprátnit, protože kdyby se to nějak nevyřešilo, což je asi docela pravděpodobný, že se to hnedka nevyřeší, tak prostě je tam velkej problém, bych řekla. (R3)

Jako protiklad k moci učitelů vystala v rozhovorech bezmoc studujících:

Ted'ka, oni nad tebou maj jakoby moc, protože ty třeba už jsi nějakou dobu na tý škole, čtyři roky, a to je strašně dlouhá doba, vynaložil jsi do tý školy neuvěřitelně úsilí a neuvěřitelně peněz a ted'ka si vlastně něčím takovým můžeš jakoby před koncem tý školy zkazit jakoby eee, že třeba na další škole stejného oboru tě nevezmou, ne třeba kvůli tomu, ale třeba kvůli tvému prospěchu nebo že maj plno, nebo i kvůli, kvůli nějakému jednomu člověku prostě nedo, nedoděláš školu. Může se to klidně jako stát. [...] To, to není jako fakt jenom o holkách jakože obtěžování, tohleto je jako fakt tyranie, ty jo, ty jsi fakt na nich závislej, na těch lidech. (R9)

Některé respondentky referovaly o tom, že nemají dostatečnou moc, aby se například mohly vyrovnat s některými vzniklými problémy ze strany vyučujících či školy. Proto se například bály odmítnout požadavky vyučujících. Studující nemají možnost určovat podmínky a občas se ani podílet na jejich spoluutváření. A dokonce, i když se vyučující snaží o nastavení rovnějšího přístupu ke studujícím, o vytvoření rovnějšího vztahu, jejich moc daná rolí vyučujících a pozicí zaměstnance na univerzitě, znemožňuje tyto snahy. Vyučující zůstává tím, kdo má v rámci školní instituce větší formální moc, což často umožňuje přebít nedostatek ostatních druhů moci, které by mohly být na straně studujících (jako třeba společensko-kulturní moc, viz 2.1):

A pak jsem nad tím hodně přemýšlela, jaký to je, když se tohle stane někomu jako ve škole třeba, nebo prostě v práci šéf, že je to fakt divný a ty lidi fakt nejsou na stejný úrovni. Byť třeba se potom snažej tam propracovat. Ale ty základní podmínky, to je nastavený jakoby jinak. A vlastně ten co jakoby má tu funkci, nebo tu pozici, tak jako překračuje ty hranice a nějak to jakoby využívá ve svůj prospěch a užívá na to tý moci. (R15)

Pocit bezmoci byl u respondentek spojen s pocitem nespravedlnosti. Ten plyne z toho, že vyučující, který má moc, může určovat podmínky a pravidla, a navíc je podporován školou. V rozhovorech proto nebyly vzácné pocity, že pokud vzniknou nepříjemné situace, tak s nimi nelze nic dělat:

Já to cítím jako strašný bez... Jako prostě ten člověk s tím absolutně nemůže nic dělat. A to je strašněj pocit, že člověk jako cejtí, že by to jako mělo bejt řešený a není anebo, že se ti někdo vysměje anebo tě někdo vyloženě řekne, pošle tě někam. Tak to vnímám jako strašně jako,

strašnou křivdu jako z tohoto důvodu je to důležitý jenom proto, aby já nevím, aby byla nějaká spravedlnost. (R7)

Bezmoc pramenila také z pocitu osamocení, pokud se objevil nějaký problematický případ, protože lidé studentce buď nevěřili, anebo se ze strachu nechtěli do případů zapojovat: *„Ale přitom jsem měla pocit, že stejně kdybych já někam šla, což jsem nevěděla, kam bych šla, takže bych v tom stejně zůstala sama“ (R1).*

Díky moci, kterou vyučující mají, což je dáno jednak jejich pozicí a tím, že mají moc rozhodovat o budoucnosti studujících a dále podporou instituce, mají možnost získat pro sebe určité výhody a prosadit své požadavky. Proto se pak studující mohou setkat s obtěžujícími žádostmi. Často, jak respondentky uvedly, se takovéto moci podřídily právě proto, že od vyučujícího něco potřebují. A tak mohly nastat situace, kdy vyučující nutí studující pít s ním alkohol, aby dostali zápočet, kdy se studentky nechají osahávat při zkoušce, či naváží bližší vztah s vyučujícím proti své vůli, protože se prostě bojí říct ne autoritě. Tyto výpovědi podle mě rezonují s Heywoodovu definicí moci (Heywood 2008: 30): *„moc uplatňuje všude tam, kde A přiměje B učinit něco, co by jinak neučinil“.* Mocenská nerovnováha tedy vedla k tomu, že studentky přijaly či udělaly něco, co by neudělaly, kdyby vyučující neměl takovou moc určovat jejich budoucnost:

A tak jako jsem si říkala, no, tak jako je normální, nemusím mít strach mu nedat, tak jako, na druhou stranu říct mu jako vyučujícímu „ne, já vám číslo nedám“, to... tak prostě jsem, ehm, když si ode mě žádal telefonní číslo, i když za takovýhle podmínek, tak jsem mu to číslo dala. (R13)

Moc vyučujících hrála významnou roli ve spojení se strachem. Mnoho respondentek totiž uvedlo, že se bojí například odporovat vyučujícímu či odmítnout jeho návrhy kvůli případným důsledkům, které by takovéto jednání mohlo mít. Bály se, že by se jim odporování autoritě vymstilo. A bohužel uváděly mnohé zkušenosti, kdy tomu tak bylo (Více viz 6.3.):

A třeba na tý praxi, já jsem mohla říct: jdi do prdele a jít jinam. Ale na škole, řekni svému já nevím učiteli, jdi do prdele, když víš, že aby si dostudoval, tak potřebuješ, aby tě on nějak ohodnotil. Jo. Tam vlastně, máš nějaký jiný cíle. Dodělat školu a takhle, a kdyby tam po tobě někdo šel, nebo tě obtěžoval, tak vlastně... Vždyť on má tu moc, on ti může dát nůž na krk. Ty se proti němu postavíš a on tě tam potopí. To je taková jakoby bezmoc. To je právě to

využívání mocenské pozice, to je průser. (R15)

Na této výpovědi můžeme také vidět, jak formální moc ovlivňuje vnímání situace jako více problematické. To je dáno samozřejmě také tím, že kvůli moci druhé osoby omezujeme naše vlastní reakce. Obtěžování od nadřízeného či supervisory, je pravděpodobněji chápáno jako problematické (Frazier, Cochran, Olson 1995; Marks, Nelson 1993), protože dochází ke zneužití formální moci. Navíc v případě obdobného obtěžování od spolustudujícího, mají studentky, jednak rovnější pozici ze které mohou vystupovat, a za druhé následky odmítnutí spolustudujícího nejsou primárně tak problematické:

Ted'ka když nad tím přemejšlím, tak mi to jako bylo nepříjemný a říkala jsem si, proč jsme to nechala dojít tak jako daleko a že vlastně to bylo takový disbalanc jakoby mocenskéj, když to tak řeknu. Že jsme tam fakt byla v jiný roli. (R15)

Jak jsem ukázala v této podkapitole, podle respondentek se moc vyučujících projevuje téměř absolutní moci subjektivně hodnotit studující. Zneužití této formální moci, které se projevuje např. neobjektivním hodnocením, bylo respondentkami hodnoceno negativně. Jako protiklad k moci vyučujících se v rozhovorech objevila bezmoc studujících. Kvůli této bezmoci a strachu, který z ní plyne, respondentky raději přijímaly požadavky vyučujících, protože se bály odporovat autoritě a také toho, že by mohly v nepříjemné situaci zůstat samy bez podpory okolí.

6.2.2. Moc školy jako instituce

Druhou rovinou moci, která se objevila v rozhovorech, byla moc školy jako instituce. Respondentky poukazovaly zejména na případy, kdy se škola postaví za své vyučující, chrání je a studující nic nezmůžou. Tyto případy byly referovány z vlastní či zprostředkované zkušenosti několika studentek, ale strach z takovéto situace vyjádřily i další. Jednalo se zejména o případy, kdy se vyskytly nějaké problémy s vyučujícími:

Protože když si představím, že bych tam jako za někým šla, tak jakoby, jako bych jim přidělala nějaký problém, protože by to nějakým způsobem museli řešit a jak by to řešili oni, že jo? Že jako tím, že není jakoby žádné nařízení, tak potom je to zase na nějaké ústní dohodě jak se to bude řešit, že jo a protože tam vždycky je student, studentů si můžeme nabrat kolik

chceme, ale vyučujících ne, tak vždycky aby se to udělalo tak nějak jako aby si tam oni udrželi ty vyučující, jakože se vždycky podle mě v tom případě vyhoví těm vyučujícím. (R13)

Institucionální moc školy se projevuje nejen na formální úrovni ze strany vedení, jak bylo uvedeno výše, ale uplatňuje se také jako neformální podpora mezi vyučujícími navzájem. Studentky se tudíž bály, že pokud budou chtít nějaký problém řešit, narazí na tyto „kamarádské“ a „kolegiální“ vztahy mezi vyučujícími, či dokonce mezi vyučujícími a děkanem, vedoucím katedry, ředitelem. To je podle vyjádření respondentek problém, protože tito lidé nebudou schopni, nebo ochotni objektivně případ posoudit:

Ne jít prostě za ředitelem a tam natvrdo mu to říct“ tadyten a tadyten udělal tadyto tadyto, protože to je kontraproduktivní, že jo, to by... Anebo nikdo neví, jestli ředitel je největší kámoš toho učitele.(R2)

„Otázkou je, jestli jakoby by na to tady ti profesori přistoupili. Že mi přijde, že to je takový jakoby, že by se tak jako, že to pro ně není jednoduchý třeba připustit, že se to děje mezi nimi. Že profesori v rámci nějaký kolegiality, by myslím si nepřipustili, že se takhle něco...[...] No, to myslím. Že si to spíš nepřipouštěj, že by někdo z kolegů byl schopnej něčeho takovýho, nebo že by nebyl seriózní nebo tak.“(R14)

Studentky popisovaly také konkrétní případy, kdy se škola postavila za vyučující při řešení nějakých problémů. Často se sice jednalo o jiné problémy než SGO, ale studentky, které takovéto projednávání zažily, se obávají, že by k podobnému (ne)řešení došlo i v případě obtěžování. Tato zkušenost je utvrdila v tom, jakou moc škola má, a že by s ní nechtěly v případě SGO nic řešit. Škola si stojí za svými vyučujícími, protože je potřebuje. Najít nové odborníky pro dané předměty či zkoušky není snadné. Zvláště pokud je osoba garantem nějakého programu, pravděpodobnost, že se jí škola zbaví, či proti ní zasáhne, je malá, což potvrdily také výpovědi studentek:

On jako na několik studentek už to zkoušel a že si na něj i stěžovali a od ní jsem se to právě dozvěděla. A že právě ho nevyhodili kvůli tomu, že prostě je to, jo že je to takový odborn... no, že má takovou odbornost, že prostě si to nemůžou dovolit. Takže mu to nějak odpustili. Tak nějak jako nevhodný chování. (R14)

Já mám pocit prostě jako, co jsem se setkala, že se to prostě, že to dělají lidi, kteří prostě mají nějakou jakoby pozici v té akademické sféře [...] třeba tady ten pán A prostě tam funguje ta moc a tady ty lidi prostě ty tam jsou protože mají ten titul a jsou ty kapacity. A oni je tam potřebují, protože na základě toho je ten obor třeba akreditovaný, [...] vlastně s tím se nedá nic dělat. (R1)

No tak na vysoký škole mi někdo vyprávěl o nějakým profesorovi na filosofii, myslím, o nějakým postarším, údajně slizkým chlapíkovi, kterej obtěžoval studentku a že jí prej nějak hrozně přitiskl ke zdi nebo tak něco a řekl, že jí nedá zápočet nebo tak něco. A což mě velmi překvapilo, že údajně se to dostalo do vyšších míst až jako k vedení, [...] že se snažili to utulit. A hlavně co je, že ten vyučující je tam pořád, přesto, že to prej nebyl první případ, kdy něco takovýho zkusil. (R18)

Jen v jednom případě byl zmíněn úspěšný zákrok proti vyučujícímu, který byl ze školy popuštěn: „Toho učitele úplně odstrčili, vyloučili, protože jsme si na něj hodně stěžovali“ (R8).

Školy podle některých respondentek mohou také využívat moc k **zatajování případů SGO** před veřejností ve snaze chránit svou dobrou pověst. Proto se raději určitými tématy nezabývají, aby se neřeklo, že s nimi mají problémy. To může být případ také SGO:

[...] si nemyslím, že je dobrý jako říkat těm studentům jako: „tohleto se vám může stát tady na té škole“, protože mnozí by se otočili na podpatku a vůbec by tam nenastoupili na tu školu, kdyby jim prostě někdo řekl tohle, co se může stát, tady. [...] a měla by špatný jméno [škola], což samozřejmě je taky jako nežádoucí, protože to poškodí jako ne jenom třeba tu fakultu, ale fakt celou jako univerzitu a pak jako potažmo školství a pak jako je to, ty jo... (R9)

Jak bylo ukázáno v této podkapitole, institucionální moc školy se podle respondentek projevuje formální ochranou vyučujících vedením, ale i neformální podporou dalšími vyučujícími. To podle některých respondentek vede k zatajování případů SGO a jejich ignorování.

6.3. Strach

S tématem moci samozřejmě úzce souvisí téma strachu, které se také objevovalo v podtextu řady výpovědí. Nejčastěji se jednalo o **strach ze msty**, který plynul z obavy, že kdyby se studující postavili proti vyučujícímu, tak tím ublíží jen sami sobě, protože se jim

budou vyučující či dokonce i instituce mstít. Tyto obavy odráží nedůvěru ve školu jako instituci. Respondentky se bály, že jim škola v případě problémů s vyučujícím nepomůže a naopak se za vyučující postaví, čímž akorát vyvstanou problémy pro studující, kteří si stěžovali. Jednak mohou být vnímáni jako problematické osoby, ale může hrozit i to, že se chování, na které si stěžovali, ještě zhorší. Tento strach plyne z předchozích negativních zkušeností, ale vyskytl se i u osob, které negativní zkušenosti, jež by tento strach mohly vysvětlit, neměly. Z toho se dá dovodit, že školy nemají obecně velkou důvěru studujících.

Studující měli strach ozvat se v případě nepříjemného či nevhodného chování ze strany vyučujících, kteří jsou v mocenské pozici, a proto je třeba s nimi jednat s úctou a ne jim odporovat:

[...] protože to máš jako fakt před těma učitelem jako nějakou autoritu, nebo oni mají autoritu, že jo, před tebou a ty si prostě nedovoliš jako jim nic říct, protože fakt jsi ten jako slušně vychovanej jako mladej člověk a rodiče ti jako vtloukaj do hlavy, že se musíš chovat jako ke starším [smích] lidem slušně a že prostě to s úctou a tak a protože tě učeť a tohle, tak jako... (R9)

Pokud se studující ozvou, mohou se dočkat horšího zacházení:

A já teda mám zkušenost, že jsme si stěžovali, ne teda kvůli tomuhle, ale kvůli přístupu jedné paní profesorky a jako dopadlo to teda tím způsobem, že se to řešilo ještě i u vedoucí té katedry a ona to všechno popřela, řekla, že takhle to vůbec není. Že my jsme si to prostě nějak špatně interpretovali a prostě ve výsledku byla ta zkouška ještě 1000x horší, takže jako... Takže takhle si myslím, že by to mohlo dopadnout i při případným řešení nějakýho takovýho problému. (R3)

Některé respondentky uvedly, že po negativní zkušenosti s vyučujícím, se bály, že se s ním budou muset potkávat ve škole, či že se s ním setkají někde jinde- **strach z další interakce s obtěžujícím:**

A já jsem si říkala, ježišmarja, teď on mě bude otravovat. Co když přijede do [místa kde studentka bydlí] a bude tam na mě zvonit. Já už jsem si představovala takový jako scény [smích] a já už jsem se ho tak jako bála, no. [...] Já jsem se toho bála, že třeba, že by přijel, protože asi věděl, kde teda bydlíme. Protože on bydlí totiž asi kousek od nás. Nebo bydlel, bydlel... Z vedlejší vesnice je, takže to tak jako zná [potichu]. I našeho starostu zná a takový

ty... Takže jako, nevím, bylo mi to nepříjemný. Ale říkám, pak jsem to nijak neřešila. Byla jsem prostě pryč a... Občas jsem se teda bála, že ho potkám třeba někde [ve městě]. (R14)

Stejně tak měly studentky strach nahlásit nepříjemné případy výš a stěžovat si na dané vyučující. Bály se, že se případu nikdo nebude seriózně věnovat a kdyby ano, tak to zabere příliš mnoho času- **strach z ignorování stížnosti a nevěle ji řešit**: *„Chtěli si stěžovat, ale po prostě zvážení a myslím jako (...) došlo k tomu, po zvážení došli k tomu, že víc práce než užítku, protože [není rozumět] a je to na dlouhou dobu.“ (R11)*

Především se však bály toho, že se školy postaví za učitele, kterého potřebují a znají, a tudíž se ho budou snažit podpořit a udržet si ho (viz 6.2)- **strach z komplotu školy a vyučujících**. Proto bude případ vyřešen ve prospěch vyučujících a studující z toho budou mít následně problémy:

Vím o tom jenom to, že ten člověk vlastně nebyl nijak potrestanej [vyžadoval sex za zápočet] že se to trošku řešilo, ale že to vesměs nakonec prostě skončilo tak, že ta slečna nakonec byla jakoby viník a pan profesor odcházal jako naprosto, že se to nějak neřešilo, naopak ještě byla hubovaná nebo jako. (R7)

Určitě to je právě důležitý, aby to byl někdo, kdo je nezávislej, aby se nemusel bát student, to že by se nebál toho, že to třeba vedení zamete pod koberec a profesor, vlastně už ho nikdo před ním neochrání a bude mu třeba ztěžovat studium nebo znemožňovat úplně. Něco takovýho no nějakej dohled, že by tam měl bejt. (R18)

Dále se studentky bály možného **odsouzení a nepochopení okolím**:

No je to těžký, protože tím, že to právě každěj bere jinak, tak když to potom někde veřejně jako označíš, tohle mi nevyhovuje tak má, tak jakoby já bych to brala tak, že třeba si řeknou, ježíš to je trubka citlivá, jo. Takže podle mě je to hrozně těžký někomu říct ano tohle jako je pro mne obtěžující a tenhle ten člověk mě obtěžuje a to mě jako takhle vadí.: Myslím si, že spousta lidí právě proto to neřekne, protože si myslí, že by ostatní si mysleli o nich, že jsou ty špatný, že prostě k tomu zavdávaj nějakou příčinu. (R8)

S tím souvisí **strach z osamocení**, tj. že s problémem zůstanou samy a ostatní jim nepomůžou, protože se budou bát ještě více, nebo vnímají situaci jinak. Jak bylo zmíněno v jednom rozhovoru: *„[...] většinou, když to člověk nezažije, že mu to přijde jako banální problém“ (R14).*

No, to jako bylo, že všichni se jako báli něco říct, potom všichni si jako stěžovali, ale když to má jako přijít v té písemné formě, že jo, že si půjdeme jako stěžovat, tak spousta lidí se trhla, takové ty šrotky, „no my to nepodepišeme, nám se potom bude mstít“. Takže to potom i takto bylo jako hodně problematické něco prosadit a když už tedy se něco prosadilo, tak se to hodně polarizovalo, že jedni, „no, vy jste blbí, jako co, co vám na něm vadí“ na a ti, co si jako za tím fakt stáli, tak jako potom se báli a navíc jich jako bylo hrozně málo, aby se to jako vůbec mohlo jako stížnost podat, no. (R13)

Na strach ohlásit problémy poukazovala podobně také Wilson (2000) když popsala strach z nepřátelské reakce (viz v mém výzkumu strach ze msty), strach z nenalezení sympatického posluchače (viz zde strach z osamocení, případně strach z ignorování), strach z nezabezpečení efektivní akce (projevený strach z ignorování stížnosti a nevěle ji řešit a strach z komplotu školy a vyučujících), strach z těžké prokazatelnosti (což je důvod, proč studentky případy nehlásí) a že bude případ trivializován (strach z odsouzení a nepochopení okolím).

Jak je patrné z této kapitoly, s SGO může souviset celá škála obav, jež ovlivňují to, zda obtěžovaní budou SGO nějak řešit. Na prvním místě jsou to obavy spojené s obtěžujícími: strach ze msty a strach z dalšího kontaktu s obtěžujícím. Jako další významné se ukázaly obavy spojené s institucí školy a to především strach z ignorování stížnosti a nevěle ji řešit a dále též strach z komplotu školy a vyučujících. Jako třetí skupina se v rozhovorech objevily obavy spojené s reakcí okolí. Mezi ně patří zejména strach z odsouzení a nepochopení okolím a s tím související strach z osamocení.

6.4. Rizikové faktory SGO

Během rozhovorů bylo zmíněno několik faktorů, které mohou přispět k výskytu SGO. V této kapitole zmíním čtyři hlavní. Kromě alkoholu to jsou zejména různé podoby vztahů mezi vyučujícími a studujícími. Je třeba si uvědomit, že některé okolnosti, mohou zvyšovat pravděpodobnost, že bude určité chování vnímáno jako obtěžující, či se může lehce v obtěžující změnit. Pokud jsou překročeny formální hranice vztahu vyučující - studující, zvyšuje se riziko výskytu SGO či vnímání situace jako SGO. Mezi tyto rizikové vztahy patří kamarádké vztahy mezi vyučujícími a studujícími, tykání vyučujícím, scházení se s vyučujícími mimo školu a zejména konsenzuální vztahy mezi vyučujícími a studujícími.

6.4.1. Alkohol

Za zajímavé považuji, že v mnoha případech SGO, byl zmíněn **alkohol**. Spojitost s alkoholem, se objevila na několika různých úrovních a v rozličných situacích. Především byl alkohol několikrát uveden jako okolnost sexuálního obtěžování. Alkohol uvolňuje zábrany, což vede k tomu, že se odstup vyučujících a studujících zmenšuje, a může pak dojít k obtěžujícímu chování. Pití alkoholu se navíc často dělo při neformálních situacích, což samo o sobě může napomoci vytvoření užších vztahů a (problematických) kontaktů (viz 6.4.2.2). Při pití alkoholu se také utváří uvolněná atmosféra, která sice na jedné straně může napomáhat utvoření kamarádských vztahů s vyučujícími, na druhou stranu však může díky tomu dojít k nepříjemným situacím:

„No tak ví se to, protože jako většinou se někde opije v hospodě a to že jo jako to ví, tak to je taky to, jsme možná u toho, jsem to měla říct, na mě to taky zkoušel, ale tak to není jakoby že já ho neberu už vůbec teďka, jakože už to nedělá a nikdy jsem ho nebrala, je to učitel se, kterým prostě sedíš, jakoby seděla s nějakým kamarádem v hospodě. On se opije, sáhne na tebe, třeba protože je opilej, protože má rád ženský, že jo“ (R10).

Na důležitost alkoholu jako okolnosti obtěžování upozorňovali také někteří autoři a autorky (např. O'Sullivan, Byers, Finkelman 1998; Shelton 2004; Wilson 2000). Wilson (2000) poukázala na to, že opité ženy jsou často snadným terčem obtěžování. Navíc pokud k obtěžování dojde, žena, která byla pod vlivem alkoholu, je často vnímána okolím jako vinice problému. Dále je často odsuzována, protože si dané obtěžování zasloužila právě tím, že se opila.

Kvůli možným problémům, které pramení z požívání alkoholu, klade Shelton (2004) v rámci prevence problémů velký důraz na kontrolu užívání alkoholu. Domnívám se, že by bylo vhodné zařadit téma alkoholu a možná rizika popíjení alkoholu s vyučujícími do širší diskuse ohledně obtěžování, protože jak se ukázalo, alkohol byl často součástí obtěžování či se při obtěžování vyskytoval. Nedomnívám se, že by toto téma bylo populární, právě proto, že neformální setkání v hospodě se sklenkou piva se ukázaly jako poměrně časté a oblíbené. Ovšem považuji za důležité na toto téma upozornit a především poukázat na to, že ačkoliv může k určitému chování dojít pod vlivem alkoholu, neznamená to, že by bylo méně závažné a mělo být prominuto. Obtěžující chování je stále obtěžující nehledě na to, kdo ze zúčastněných byl nebo nebyl pod vlivem alkoholu.

6.4.2. Vztahy mezi vyučujícími a studujícími

Jako důležité téma, ovlivňující SGO, se ukázalo definování vztahů vyučujících a studujících. To, jaké vztahy jsou očekávány a vyžadovány od vyučujících, ovlivňuje hodnocení případů SGO, a intimních známostí, ale také to může přispívat k atmosféře, která umožňuje vznik SGO či naopak může tento problém potlačovat. V názorech na to, jak by vztahy mezi vyučujícími a studujícími měly obecně vypadat, se respondentky dělily na dvě přibližně vyrovnané skupiny: jedna preferovala spíše přátelské vztahy, druhá profesionální odstup. Ve školním prostředí byla nicméně vyzvedána profesionalita i těmi respondentkami, které prosazovaly přátelské vztahy mimo školu.

6.4.2.1. Formální autorita versus kamarád

Na jedné straně byla často tematizovaná potřeba **profesionality** ve vztazích vyučující - studující. Ta byla spojována zejména s oddělením rolí vyučujících a studujících, vymezením formálních vztahů, a tím pádem odstupem a vykáním. Podle těchto respondentek se mají vyučující stýkat se studujícími jen ve školním, formálním prostředí:

Já mám radši profesionální odstup. Já si myslím, že takovej ten kamarádskej vztah možná trošku škodí tomu studiu. (...) Že já nevím, já mám pocit, že ty studenti to potom neberou tak jako úplně jako vážně. Jak koho jo, když si někdo dokáže udržet autoritu i s kamarádským přístupem, tak není problém. Ale takovejch učitelů teda já jsem se setkala s jednou jedinou učitelkou takovou. Všichni ostatní, kdo prostě chtěli mít ten kamarádskej přístup, tak to potom nezvládli, protože už třeba ten kamarádskej přístup už byl víc než ta autorita k tomu. Jako rozhodně, rozhodně nedo... nebo z mého hlediska bych nedoporučila: aby se učitel a žák stýkali mimo školu. Dokud jsou učitel a žák.: To si myslím, že vím, že se to někde stávalo u nás na té střední škole: a ty učitelé pak na tom byli pěkně bídně jako s tou svojí třídou, protože ta třída už toho učitele viděla v té hospodě s tou, s tím pivem na stole a už se prostě nikdy to nebylo takový jako před tím. Už prostě vždycky ho brali víc jako: ten nám to dopustí, půjdeme na pivo, bude dobře. Takže já každopádně jsem spíš zastáncem takovýho toho starýho profesionálního přístupu, kdy prostě učitel, k učiteli by se mělo vzhlížet a měl by se prostě, měl by se prostě brát jako autorita. (R8)

Na druhou stranu nejedna respondentka vyjádřila zklamání z toho, že formální odstup je neosobní, a tím pádem je překážkou pro budování vzájemné důvěry:

Na tu vešku, tam je právě blbý to, že se ti ty profesoři strašně točej a ty tam nikoho neznáš, to ani nestihneš ho za ten půlrok poznat do takový roviny, abys potom za ním šla a svěřila se. Hlavně tam nemáš nikoho takovýho toho stálýho profesora, kterej fakt se o tebe individuálně stará jako buď o třídu anebo jako o člověka. Tam je to právě blbý, no. Jedině, já nevím, na studijní, no, studijní oddělení. (R6)

Proto byly těmito respondentkami jako ideál vyzvedány **kamarádské vztahy** mezi vyučujícími a studujícími. V takovém vztahu vzniká uvolněnější atmosféra, vztah je spojen s tykáním a společnými aktivitami mimo školu. Často se však ve výpovědích tyto požadavky na profesionalitu a kamarádství prolínaly. Proto mnohé respondentky kladly důraz na to, že je třeba udržet hranici kamarádského přístupu mimo školu a profesionálního odstupu ve škole:

[...] tam prostě s těma učitelama hlavní, co se jako vidáš, tak tam to je kamarádskej vztah, myslím si, že je to na hrozně málo oborech, jestli vůbec na nějakým jo, že opravdu tam je to o tom, že tam jsou profesionální v těch hodinách jo. To si třeba tykáme jo, ale odpřednášej vždycky prostě to, co maj, jsou velký odborníci a normálně spolu chodíme prostě do hospody, na výlety se jezdí jakoby je to celá komunita jakoby a nezáleží na tom, jestli jsi student nebo učitel mimo tu školu. V té škole je to, že prostě a není to, není to, nikde to nemáš, maximálně si s jedním učitelem třeba jsi si blízka, ale málokdy dojde k tomu, že by sis s ním začala tykat nebo se s ním opila někde v hospodě nebo tak. Takže tady to bylo úplně jako jiný no. (R10)

Já si myslím, že by se mělo kamarádit do jistý míry a ta míra je těžko posti, postihnout, jako popsateľná, že jo. Myslím si, že je dobře když, když ty lidi maj k sobě vztah, jakože se ty lidi víc poznaj. Pak třeba ta výuka může bejt kvalitnější, individuálnější a ale nemělo by to bejt přes míru jako. (R11)

Za problematickou byla také označena hranice mezi kamarádstvím a obtěžováním. Protože pokud se někdo stane vaším kamarádem, tolerance k jeho chování je vyšší. O to těžší je potom rozeznat, kdy už určité chování přechází v nepříjemné, nechtěné obtěžování:

A to je ta, kdy to vlastně začalo jakoby celé takovým tím, taková spolupráce na projektu, ehm a takové to jakoby vtipkování ve skupině a ten člověk je takový, že je, že je hodně jako kontaktní, že je společenský, takže my jsme se tak různě jako, ehm, bavili v rámci jako skupiny, pak nějak jsme byli, vlastně to jako ze začátku, to bylo, mně jako všechno připadalo, že to je takový jako normální společenský kontakt, přátelský, v rámci toho jakoby celého

týmu, kde jsme spolupracovali. No a postupně se k tomu přidávalo takové to jako fakt, jak jsem říkala, že ten člověk je kontaktní, společenský, tak to nebylo jenom vůči mně, ale že jo jako nakonec vlastně mi docvaklo, že tam to jako začíná. Takové to jako chytnutí jako, jako chytnutí za ruku takhle [ukazuje], nebo, jo, to hlavně. A, a takové ty jako pohledy různé. No a nakonec to skončilo vlastně takovým, ehm, skončilo, protože tam jsem to já utla. (R17)

Ačkoliv bylo kamarádské chování bráno většinou jako žádoucí, ukázalo se, že může být problematické. Bližší vztahy vytváří riziko vzniku intimního vztahu a přidávají možnosti, kdy může dojít k obtěžováním. Kamarádský přístup v sobě také nese rizika spojená s formální stránkou vztahu, která zde zůstává. Ačkoliv mohou být vyučující ve volném čase mými kamarády, ve škole stále zůstávají osobami, které mají moc rozhodovat o mé budoucnosti. Stejně tak je pro vyučující obtížné udržet si objektivní přístup ke všem studujícím, pokud s některými tráví více volného času v hospodě či jiném neformálním prostředí.

6.4.2.2. *Prostředí pro neformální vztahy*

Respondentky hovořily o více prostředích, ve kterých dochází k neformálním interakcím mezi vyučujícími a studujícími a v nichž tedy může být zvýšený potenciál pro vznik SGO. Jako nejčastější způsob neformálních setkání vyučujících se studujícími bylo zmíněno společné **navštěvování hospod**. Pítí alkoholu bylo pak přirozenou součástí takovýchto srazů. Tato setkání byla většinou respondentkami hodnocena pozitivně (viz 6.4):

Já si myslím, že je to častý [chození do hospody s vyučujícími], protože já jsem se setkala vlastně jenom s tímhle konkrétním případem, kterej jsem znala, ale je tam spousta studentů, kteří jako s těma lidma choděj na pivo nebo, nevím, znaj se prostě líp. (R7)

Jakoby že si třeba jste schopný popovídat o tom oboru i já nevím třeba nad sklenkou u piva nebo tak jo nebo nejenom o oboru, ale že prostě je to příjemným bonus a pak i do tý školy se ti chodí jakoby jinak, když víš, že prostě ty učitelé jakoby se, prostě že, že třeba o nich něco víš jako o lidech a tak. (R10)

No. Hodně jsme se přátelili, hodně jsme se společně vozírali [smích], ale, no ani, někdy to právě bylo až přes míru, takže se tam asi vznikly určitý skupiny lidí, zvláště v těch vyšších ročnících, kdy ty lidi chodili s těma profesorama do hospody. Souvisí to s tím, že tam bylo spousta profesorů fakt jako těžkejch alkoholiků a tak ty lidi pak měli pohodu, protože ty

profesoři, který jako chlastali... (R11)

Z dalších neformálních setkání byly zmíněny různé večírky či kluby:

A byl to tip člověka, který vždy chodil se studenty do různých klubů a na diskotéky, takže on se jako vždycky takhle hodně družil, no. My jsme často jako třída pořádali večírky někde v hospodě, kde jsme se sešli. No a už nás tam byla skupinka, tak já nevím, asi deseti lidí a včetně teda mě a on se k nám tak jako přidal a začal nás zvát na drinky a tak, no. (R13)

Několikrát se objevily také zmínky o společných výletech a exkurzích. Nechyběly také zmínky o udělování zápočtů mimo školní prostředí:

[...] Tenhle ten jako byl takovej speciální v tom, že všechny jako svoje zkoušky, zápočty jako, byly třeba mimo, fakt mimo jako tu školu. Jakože třeba řekl, že to, že dá zápočet tomu, kdo prostě přinese tu práci a vystoupá jako na Sněžku, že na Sněžce od tolika do tolika se dávají zápočty nebo takovýchle věci. [...] to bylo na parníku a tam se prostě fakt studenti jako fakt museli jako s nima opít, aby dostali prostě zápočet. (R9)

Jako méně formální příležitost setkání se ukázala také praxe některých respondentek. Zejména proto, že praxe nemá často tak formální povahu jako výuka ve škole, může na ní dojít k SGO, jak uvedly dvě z respondentek:

No, no, no, jako prostě v praxi potom. [...] A ten další člověk, tak to je, že se choval ke mně jako jinak, protože jsem se mu jako líbila, tak se prostě jako ke mně choval jako jinak. A to bylo tak, že zjistil, že nejsem asi úplně jako hloupá a že jsem měla jako u něj všechno takový jako jednodušší a na oplátku jsem potom zjistila, že po mně jako něco chce, [...] potom jako na konci jsem zjistila, že to jako asi nebylo jen tak za nic. [...] A takže, že pak jako to, dělal takový návrhy, že, že půjdeme spolu jako do divadla a já si nevezmu jako silonky a kalhotky a takový věci. (R9)

Neformální setkávání vyučujících a studujících mimo školu, ať už v hospodě, na taneční zábavě či společném výletě, s sebou nesou zvýšené riziko SGO. To si ovšem málokteré respondentky uvědomovaly a mnohé z nich proto uvolněná setkání v hospodě s vyučujícími hodnotily pozitivně.

6.4.2.3. *Tykání versus vykání*

Tématem, které vyvstalo v souvislosti se vztahy s vyučujícími a tím, zda mají probíhat na profesionální či kamarádské úrovni, je **tykání versus vykání**. Ačkoliv odpovědi nebyly jednoznačné, převažoval spíše požadavek na vykání, především ve školním prostředí. Vykání je významným krokem k pocitu důležitosti a dospělosti, který přichází většinou s nástupem na střední školu a tím odlišuje žáky od základní školy, kde jsou vnímáni jako děti. Na vysoké škole je již vykání považováno za standard. Vykání je zároveň chápáno jako projev profesionality, odstupu a úcty k vyučujícím:

Podle mě to vykání je pořád jakoby odstup od toho člověka a nutně to vnímáte to jako svým způsobem nějaký, jako větší respekt nebo možná to není zrovna vhodné slovo, ale takový jako autoritativní prostě. (R5)

Proto je tykání vyžadované učitelem překvapivé a občas odsouzené, jak vyjádřila jedna respondentka:

Tohle byl předmět, o kterém ten profesor se domníval, že tykání tam je potřeba, ten předmět se věnoval komunikaci a jeho přístup byl takový, že to vykání jako nějakým způsobem zpomaluje ten tok té komunikace, jako té otevřenosti v té komunikaci. Takže jsme mu tedy začali tykat [...] Asi věděl, co dělá, ale podle mě prostě, podle mě to je hrozně sporné, protože možná na jednu stranu v tom předmětu mělo to tykání jako svoji váhu, ale prostě pak ve výsledku to není úplně dobré. Nebo já to cítím tak, že to nebylo úplně dobrý. (R5)

Jedno z vysvětlení nabízí Wilson (2000) a sice, že akademici a akademičky popírají neodmyslitelné rozdíly v moci mezi nimi a studujícími, stejně jako psychologickou moc, která z toho plyne. Vyžadované tykání může přehlížet problémy, které s tím někteří studující mohou mít, protože k vyučujícímu mají respektující odstup kvůli jejich autoritě či moci.

Ovšem pokud je tykání nabídnuto učitelem jako možnost, může se setkat s kladnou odezvou, protože studující získají pocit, že se utváří bližší vztah. Podle několika respondentek je dobré, když si studující a vyučující tykají, pokud se schází i ve volném čase mimo školu, protože to napomáhá kamarádským vztahům. Ovšem opět většina z nich vyžadovala, aby se udržela objektivita a „profesionální odstup“ při komunikaci ve škole:

Ale no já si myslím, že to může fungovat a že to může být úplně v pohodě. Protože jsou dvě rozdílné věci: když jste s tím člověkem v hospodě a ustanovíte si jiná pravidla: jako prostě jsme v hospodě a tak, dobře, třeba si budeme i tykat, když je to mladý člověk a tak, ale pak je potřeba, aby si to udržel i v té škole. To je přece jenom jakoby jiná pozice a tam je to nastavený jinak. Takže tam je to: já jsme učitel a ty jsi žák a pro tebe platěj, ty jsi sice můj kamarád mimo školu, ale pro tebe tady platěj stejná pravidla jako pro ty ostatní. Když jako se respektuje, jak to říct, no prostě ty pozice, nebo ty funkce, ty role, jak jsou rozdělený, tak si myslím, že to může být jeden člověk, nebo dva lidi, ve škole můžou fungovat jako učitel a žák a mimo školu mohou fungovat jako třeba přátelé, nebo teďka to přeháním, ale může to být posunutý někam jinam. Ale je potřeba, aby si to ten vyučující dokázal udržet, no. (R15)

Tato podkapitola poukázala na to, že možnost tykání byla některými respondentkami u některých vyučujících hodnocena jako pozitivní krok k vytvoření rovnějšího vztahu mezi vyučujícími a studujícími. Na druhou stranu však většina respondentek preferovala ve školním prostředí spíše vykání, které pro ně představuje profesionalitu.

6.4.2.4. Konsenzuální vztahy mezi vyučujícími a studujícími

Tématem, jemuž se v souvislosti s SGO nelze vyhnout, jsou „**dobrovolné oboustranné**“ intimní vztahy. To proto, že může být obtížné určit hranici mezi SGO a konsenzuálním vztahem. Podle mnohých autorů a autorek je totiž nemožné, aby svobodně vznikl konsenzuální vztah mezi vyučujícími a studujícími, protože vyučující mají větší moc. Na druhé straně stojí názory, že nelze vztahy mezi studujícími a vyučujícími omezovat, protože by se jednalo o omezení osobní svobody. Zároveň s tím zaznívají názory, že studující na vysokých školách jsou dospělí, a tudíž schopni se sami rozhodnout pro případný vztah s vyučujícími. Nicméně v případě kdy takovýto vztah nevyjde, vystavují se obě strany riziku nařčení z SGO.

Většina respondentek nepovažovala vztahy studujících s vyučujícími na vysokých školách za problém, protože se jedná o dospělé lidi, kteří mají možnost se sami rozhodnout, zda intimní vztah přijmou. V tom můžeme vyzorovat „mýtus dospělosti“, protože takováto argumentace přehlíží rozdíly v moci, které mezi vyučujícími a studujícími existují, a ovlivňují rozhodování i dospělých studujících. Vztahy s vyučujícími na středních či základních školách byly naproti tomu odmítány jako naprosto nevhodné. Respondentky však u vztahů s vyučujícími na vysokých školách zdůrazňovaly, že se musí jednat o vzájemný vztah, který chtějí obě strany:

Jako zase, tak ty lidi už jsou dospělí a tak to by si měli, když to není nějaká jako, tak i když to je nějaká vypočítavost, tak prostě ty lidi, když do toho jdou prostě fakt s nejvyšš, s nejlepším vědomím, svědomím, tak jako, tak to je prostě jejich problém a měli by za to nýst následky jako spolu potom, když se to provalí, protože asi maj nějaký vztah, kterej, jako ten učitel a ten žák, že to je vlastně nějaký vztah, kterej by neměl bejt jako ničím podpořenej. Kdyby potom jakoby, když si představím, že by třeba spolu nějak soužili, takže by třeba měli spolu nějaký intimní vztah, že to může jakoby ohrozit potom budoucí kariéru toho, toho profesora a pak i třeba následný jako dokončení studia toho studenta. A že třeba díky, díky tomu vztahu ten student třeba může jako líp procházet nebo hůř procházet tou školou. Ale rozhodně jsou to už prostě dospělí lidi a maj, můžou si tohleto zhodnotit sami a potom ty následky jako nesou sami. (R9)

Více než polovina respondentek v mém výzkumu zmínila, že zná ze svého okolí lidi, kteří vytvořili mezi sebou intimní vztah v době, kdy byli ve vzájemných rolích vyučující - studující (v naprosté většině se jednalo o vyučujícího muže a studentku). Některé z těchto vztahů dokonce skončily sňatkem. Vzhledem k odmítání intimních vztahů mezi vyučujícími a studujícími na úrovni středoškolského vzdělávání, je velmi zarážející, že část těchto vztahů vznikla právě na střední škole.

Domnívám se, že výskyt intimních vztahů ve výzkumu je dosti vysoký. Tyto vztahy byly navíc většinou hodnoceny pozitivně a skutečnost, že se jednalo o „formálně nerovný“ vztah nehrála v hodnocení roli, pokud takovýto vztah fungoval a zdálo se tudíž, že je oboustranně chtěný:

Mně se třeba po maturitě vdala spolužačka za našeho matikáře, kterého jsme měli. Jo a už to bylo takový no spíš úsměvný ve čtvrtáku, protože jsme to pak věděli, někdo je občas někde viděl a bylo to takový, jakože je všichni pozorovali na těch hodinách, jestli jako na to poukáže a bylo to takový jako ne asi úplně ideální, ale jako pokud studentovi není čtrnáct let anebo tak. (R12)

Některé respondentky dodaly, že je třeba ohlídat v případě podobného vztahu objektivitu, případně že by bylo vhodné, aby se spolu dotyční nestýkali v rolích vyučující - studující, a tudíž změnili předměty, případně obor, zkoušející apod. To ovšem v praxi nebývá vždy možné:

No tak, ať si každéj dělá, co chce, ale nemělo by to rozhodně zasahovat dovnitř jako osobního intimního hodnocení student – žák [evidentně má na mysli student – vyučující]. Tím pádem by mělo docházet k tomu kontaktu mezi žákem a studentem, profesorem. Maj mezi sebou intimní vztah, asi by se to mělo řešit tak, že ten člověk, jestliže se něco takovýho stane, tak by měl mít možnost někam jít a říct: "Tohleto se stalo, já ten, toho člověka mám rád, můžete zařadit, abychom se nestýkali po..., profesionálně? Můžete mě zařadit někam jinam nebo přehodit přednášku nebo vyřešit to nějakým jiným způsobem jako inteligentně a rozumně?" A taky mám zkušenost, sice ne s intimním vztahem, ale s rodinným vztahem, a velmi dobře to funguje. (R11)

V této souvislosti se podle respondentek jako problematický jeví nejen formální vztah studující - vyučující a s tím spojené riziko neobjektivního hodnocení, ale také vztahy s ostatními, protože takovýto bližší vztah bývá neutajitelný a okolí může reagovat negativně. Vyučující tedy musí zvážit, co se vzniklým vztahem udělat, zda by jej měli řešit s vedením školy, požádat o změnu třídy, přeložení studujících či nereagovat nijak. Několikrát zazněl také požadavek toho, aby vztahy mezi vyučujícími a studujícími přestaly být neviditelné, začaly se tematizovat a začalo se o nich mluvit:

Ano, je tam mocenský aspekt. V tom smyslu, že ten vyučující je v pozici moci nad těmi studujícími. A, a že (...) a tedy a tedy jakože v každém případě je problematické, jsou problematické užší vztahy mezi vyučujícími studujícími. Na druhou stranu si nemyslím, že by jakékoliv užší vztahy musely být zakázané a musely být nutně nějak jako penalizované nebo prostě... jenom si myslím, že je potřeba nějak to neustále reflektovat a mít to na paměti a je pravda, že vůči ostatním studujícím to může být trochu problém v tom smyslu, aby oni si, nebo ony si nějak nemyslely, nebo neměly pocit, že ten nebo ta studující z toho má nějaké výhody. (R17)

Jak bylo vidět v této podkapitole, konsenzuální vztahy mezi studujícími a vyučujícími jsou na školách poměrně běžné. Navíc byly vztahy na vysokých školách respondentkami většinou hodnoceny pozitivně, protože podle nich do vztahu vstupují dospělé osoby, jež mají právo svobodně se pro něj rozhodnout. Tím ovšem přehlížely nerovnou mocenskou pozici pro vyjednávání podmínek vztahu. Respondentky ovšem často zdůrazňovaly, že pokud se studující zapojí do vztahu s vyučujícími, je třeba uhlídat objektivitu hodnocení. Studující by proto měli mít možnost v případě podobného vztahu vyučující vyměnit.

6.5. Mluvení a mlčení o SGO

Zajímavou otázkou je i to, zda se o tématu SGO mezi studujícími mluví či nemluví? Zda se problémy s vyučujícími probírají a jakým způsobem? S kým se případně studentky baví, pokud mají ve škole problémy, s kým by se bavily a s kým ne? A obecně zda vůbec považují za důležité se o tom bavit?

Jak se ukázalo, velká část respondentek o obtěžování před výzkumným rozhovorem s nikým nemluvila. Jak některé poukázaly, lidé o mnohých problémech **nemluví, dokud je sami nezažijí**. Nevěnují se tématu ani o něm nepřemýšlí, dokud se s ním nesetkají osobně či zprostředkovaně přes přátele. Ale ani pak o něm nemusí mluvit, třeba kvůli strachu či pocitu bezmoci:

Tady je takovej obraz, že vlastně nic takového se neděje na těch školách. Že člověk má pocit, že dokud se mu nic nestane, tak jakoby se nic nedělo. Že prostě to zázemí na [fakultě] asi není, nebo asi ani na jinejch školách. Já nevím. Prostě se o tom vůbec nemluví a fakt dokud se to člověka nějak niterně nedotýká, tak o ničem neví. Nebo pokud nemá kamaráda, který něco takovýho zažil. (R4)

Když už se o SGO mluví, je to často odlehčeně, „vtipně“. Velmi oblíbené jsou různé „**drby**“, či polopravdy a pravdy o vyučujících a o jejich vztazích se studujícími:

Já mám pocit, že se o tom genderu a o tom vůbec sexuálním obtěžování mluví dneska jenom takovým tím skeptickým stylem prostě, že to nikdo nebere nebo (...) z mého pohledu mám takovej pocit, že to nikdo nebere pořádně ještě vážně. Ale že přitom jako když to zajde za nějakou určitou hranici, tak to může bejt strašně nepříjemný a že v tuhle chvíli jako ti lidi, kteří jsou jakoby obětí tohle nějakého obtěžování, že, že pořád jakože u nás se o tom sice mluví, ale nic se neděje. Že i když se o tom mluví, tak jsou za trubky ty obtěžovaný. Ty vlastně postižený nějakým tímhle tím obtěžovačem nebo prostě takovej... (R8)

Jako osoby, se kterými se problémy probírají, byli nejčastěji zmíněni **kamarádky, kamarádi a spolustudující**: „No to jsme řešily poměrně často... S kamarádkama. No jako řešíme ostatní věci, no tak jsem to řešila, nevím (smích)“ (R7). Jen zřídka byla v tomto ohledu zmiňována rodina a téměř vůbec nepřicházela v úvahu škola či její zástupci. Ovšem některé respondentky zmínily, že kdyby měly ve škole problém a kdyby znaly nějaké vyučující, se kterými by měly bližší vztah, tak potom by případ řešily s nimi:

To je podle vztahu, jaký máš s tím vyučujícím. A pokud je na nějaký osobnější rovině, tak určitě se s ním dá mluvit, jako jsou třeba třídní, kterejm jsi třeba padnul do oka anebo jo, jako máš s ním dobrou vztah, řekněme, není ti nějak nesympatickej, protivnej, tak s tím se určitě o tom bavit dá. Ale s nějakým profesorem, kterýho vidíš, já nevím, párkrát nebo prostě s ním ten vztah nemáš, tak se člověk, že jo, nesvěří. A třeba na ty konzervatoři vím, že s tou profesorkou svojí, kdy máme ty soukromý hodiny zpěvu, tak, tak ty musím říct teda úplně všechno, protože ten zpěv je hodně pocitovej, takže musím říkat, jestli jsem s přítelem šťastná, nešťastná, jak se máme. (R6)

Některé respondentky vnímaly SGO (částečně) jako **tabu** a zneviditelněné téma:

No právě. Je to takový trošku zneviditelněný, mi přijde. To nemůžu odhadnout, vůbec. Asi bych neřekla, že to je nějak často. Spíš výjimečně. Ale nemyslím si, že to neexistuje. Ale prostě se o tom nemluví. Je to takový tabuizovaný, docela dost. (R4)

Zároveň tuto skutečnost, kdy se o obtěžování nemluví, nerozmlouvá se o něm vážně a obtěžující chování se netematizuje jako SGO, považovaly za problematickou:

A, ale vlastně nikdy to nevedlo k tomu, že bychom tu, že bychom to jako otevřeli jako téma. Bavili jsem se o tom mezi sebou, bavili jsme se o tom, že je nám to nepříjemné, ale vlastně jako tím, že ale to je vlastně věc, kterou jsem si uvědomila sama na sobě, že tím, že neexistuje ten diskurs o tom sexuálním obtěžování, tím, že se o tom nemluví, tak jako i mně samotné trvalo dlouho, než jsem si uvědomila, že, že bych to měla otevřít, nebo že, že bych to měla začít otevřeně pojmenovávat, nebo že bych měla začít to nějakým způsobem řešit a že bych to vůbec měla pojmenovat jako fenomén. Ne jako něco, co bylo nepříjemné mně samotné, ale jako téma, širší jako problém. (R17)

Pokud zůstane sexuální obtěžování tabu, bude i nadále nevyslovitelnou zkušeností (Jones 1996). Když není tento problém tematizovaný, tak si lidé nevztáhnou dané pojmy k vlastní zkušenosti. To je nutné pro to, aby si uvědomili, že to, co se jim děje, není v pořádku, a začali s tím něco dělat. Dalším důvodem, proč je potřeba o SGO podle jedné respondentky mluvit, je, aby si lidé všimli, uvědomili a uvěřili, že se něco takového opravdu děje:

No, to já právě jsem se děsila jak by to mohlo pokračovat, protože to bylo hrozný, ta záplava sms, ale já jsem jako nevěděla jako to mám jako řešit, protože já říkám, já jsem se

s termínem sexuální obtěžování nebo neříkám jako v novinách, ale ono když se člověku jakoby něco takového stane, tak to stejně jakoby nevztáhne k sobě a neřekne, jo, tak to je ono anebo tak a stejně i tak si myslí, že i kdyby se řeklo v tom kolektivu, těch kamarádek nejbližších, tak by stejně řekly „neblázni“ a to, že by všichni měli tendenci to prostě zlehčovat. I když se to netýkalo jich, i když jsem byla jejich jako dobrá kamarádka, tak to v tom viděly jako srandu a „na to kašli“ a to, ale prostě potom chodit do té hodiny je jako extrémně nepříjemný, no. (R13)

Poslední dva závěry jsou v souladu s přístupy Herbert (1997) a Husu (2001). Podle nich se musí prolomit mlčení a sexuální obtěžování se musí stát veřejným tématem, a pak bude snazší o něm mluvit. K tomu je potřeba vytvořit prostředí, které pravdu ocení (Cairns 1997). Proto byly také v rozhovorech kritizovány školy, které o tématu mlčí, nevyjadřují se k němu ani nijak nepodněcují obdobnou diskusi. Stejně tak byla ovšem kritizována média za zkreslený obraz problematiky:

No mluví asi jo, ale ví, to bych asi řekla, že spíš ne, nebo spíš, že převládá takový ten eee takový ten, že se prostě to, co je v novinách nebo v televizi, tak je to prostě to mediálně, to, co upoutá. Tím pádem to podle mě strašně zdiskredituje ty oběti toho sexuálního obtěžování, nebo obtěžování celkově. Takže jako mluví se o tom docela dost, ale ví, myslím, že ty média strašně vycucávají, co oni potřebují, aby si ty lidi přečetli. Takže jako myslím si, že třeba nějaké jakoby rady kam, jak postupovat, jak se cítí ty oběti a tak. To si myslím, že vůbec jakoby moc to nereflexuje. V novinách si akorát člověk přečte, že tam a tam, nejlépe v Americe to mají rádi tady ty příklady, poplácal kolega kolegyni po rameni a šel do vězení. Takže mluví se, ale neví se. (R1)

Zároveň se ovšem objevily i názory, že není třeba o SGO mluvit, pokud se nevyskytne nějak problém:

Tak takhle, když tam žádný problém není a ten profesor se chová korektně a nijak neobtěžuje ani slovně ani činem, tak mi to připadá jako, když člověk nestuduje genderový studia nebo vyloženě tuhle tematiku, tak, tak jako nevidím asi důvod proč se o tom tak nějak bavit. Nebo když se nestane něco víc nebo tak něco, ale jinak pokud je to nějakým způsobem nutný, pokud se někde něco stane nebo tak, tak asi jo asi by se o tom mělo mluvit. Jako určitě nejsem zastáncem toho, aby když se něco takového stane, ať je to kdokoliv, aby se to tam tultalo. Naopak si myslím, že před takovým člověkem je třeba chránit ostatní a ať je to kdokoliv, tak by si to měl vyžrat [smích]. (R18)

Jak je patrné z této podkapitoly, o SGO se běžně spíše nemluví, a pokud, tak pravděpodobně ve formě vtipů či „drbů“ s přáteli. Téma SGO zůstává podle mnohých respondentek na školách tabu. Tuto situaci zároveň kritizovaly a poukazovaly na nutnost ji změnit.

6.6. Zkušenost s SGO

Navzdory tomu, že některé respondentky odmítaly rozhovor kvůli nedostatku zkušeností a navzdory tomu, že při rozhovorech připomínaly, že nemají s SGO „dost zkušeností“, ukázalo se, že se poměrně běžně setkávaly s genderově motivovaným obtěžováním a že velká část z nich měla zkušenost se sexuálním obtěžováním či věděla o někom ze svého okolí, kdo tuto zkušenost má.

6.6.1. Zkušenost se sexuálním obtěžováním

Respondentky zmiňovaly případy sexuálního obtěžování nejen ze školního prostředí, ale také z dalších míst jako je autoškola, ulice, vlak, zubař či školní praxe. Zážitky se sexuálním obtěžováním, které respondentky popsaly, byly různé a různá byla také úroveň jejich reflexe. Objevily se například případy, kdy si respondentky nebyly jisté, zda by je označily za sexuální obtěžování, ovšem věděly, že jim byly nepříjemné a došlo při nich ke zneužití pozice/moci vyučujícího. Tyto případy v této kapitole ponechám stranou. Vzhledem k tomu, že mě zajímá vysokoškolské prostředí, odložím také primárně případy, které se týkají sexuálního obtěžování ze strany jiných osob než vyučujících.

Většina respondentek zmínila spíše určité formy **quid pro quo** („něco za něco“) sexuálního obtěžování (např. R6 níže). (Vytvoření nepříjemného či zastrašujícího prostředí bylo zmíněno spíše v souvislosti s genderově motivovaným obtěžováním). Při analýze zkušeností se sexuálním obtěžováním jsem se zaměřila především na kontext těchto případů. Budu se zde tedy podrobněji zabývat tím, kde obtěžování probíhalo, v jaké podobě, zda bylo pod nátlakem, zda byly přítomny ostatní osoby a případně jak reagovaly, a dalšími okolnostmi. Zajímavé je také sledovat, zda se vyskytl v interakcích alkohol (viz 6.4.1). Přehledná tabulka je k nalezení v Příloze č. 3.

Považuji za přínosné sledovat, jaké formy obtěžování byly popsány a **kde k nim došlo**. Slovní obtěžování, sexistické vtipy, různá stereotypní vyjádření a poznámky se sexuálním podtextem byly běžné na přednáškách:

Na druhou stranu mě občas vadily takový ty narážky trošku šovinistický až jako a občas taková ta vulgarita, kterou si zřejmě nemohl odpustit. Ale když se člověk tak nějak s tím sžil, tak to k němu patřilo, ale jako asi nemůžu říct, že by mi to vůbec nevadilo jako. Fakt mi to přišlo, že to nemusel, naopak tím v mých očích hodně klesal téma momentama, kdy se jako neudržel a měl takový divný narážky a divný mm zbytečně jako takový, zbytečnou show z toho dělal jako jo takovou nepříjemnou Mohl se držet toho názoru, že no myslím si, že byl fakt jako šovinistický některý ty narážky. Takový až oplzlý. (R18)

Oproti tomu osahávání se často dělo za přítomnosti ostatních ať už na školních chodbách, v hodinách či v hospodě. Občas také v kabinetu. Přítomnost ostatních lze vysvětlit jako snaha schovat toto jednání. Tím, že ho mohou ostatní vidět, může být vytvořen dojem, že se nejedná o nic špatného, ale třeba jen o běžné pohlázení:

V případě toho druhého, když dám příklad, tak když za ním šla třeba po hodině konzultovat to téma seminárky a už jsme tam jakoby byly poslední, všichni už odešli a já jsem čekala na ni, tak jsme tam zůstali my tři a on odcházel od katedry a takhle jí dal ruku okolo ramen. Já jsem vytřeštila oči, slyšela jsem, já jsem u něj zkoušku nedělala, protože jsem jí měla uznanou, ale jako osahává kolena prostě. (R12)

K závažnějším formám pod nátlakem docházelo v „soukromí“ - v kabinetu za přítomnosti pouze vyučujícího a obtěžované osoby. Zde byly několikrát zmíněny nabídky vylepšení známky či zápočtu za protislužbu. Ta někdy nebyla specifikovaná (což může sloužit jako pojistka v případě, že by se vůči tomu někdo chtěl ohradit, protože pak to může být vyloženo jakkoliv):

Že třeba, to není teda z mojí zkušenosti, ale z kamarádčiny zkušenosti, kdy napsala výborně práci, přišla do kabinetu a učitel na gauči, rozkročenej a [smích] jako ne, nebyl nějak jako, že byl oblečenej, ale byl rozkročenej, že jo, rozvalenej na tom gauči a když se jí ptal: "No, tak máte tady dobrý, to máte dobrý, no ale teda, já nevím, jestli vám teda tu známku jako dám a co s tím uděláme?" A ona říkala: „no, ale já jsem to napsala jako správně a tohleto". "No a co s tím ale uděláme?" „No, s tím ale nic neuděláme, teď jako já tady mám známku, tak mi jí zapište." „No, ale jako co byste pro to ještě udělala prostě?" (R6)

Jindy se jednalo o nabídky schůzky (plus případně nějaké další pokračování):

Nepočítám, že profesor, no profesor, on to nebyl profesor, mě pozval na rande ještě před maturitním večírkem, jestli se to počítá? [...] Ne tak jako... Mmm, jednou mě pozval na rande, jednou mi radil při maturitě [smích] (R18).

Jen výjimečně byly zmíněny přímé požadavky sexu:

To bylo prostě jenom, myslím, že jsem právě slyšela o tom obtěžování od té mé kamarádky, že se jednalo o slečnu, která prostě nebo o slečny, já nevím, možná že jich bylo dokonce víc, který byly požádány o sexuální služby právě, aby získaly, aby získaly zápočet. Což mi teda jako přijde strašný. To byl vlastně jedinej konkrétní příklad. (R7)

Byly ovšem uvedeny případy, kdy měly studentky s vyučujícími sexuální styk, aniž by to bylo zmíněno v kontextu „vztahu“: „*No jako že si třeba jako dokážu představit, že, nebo nedokážu představit, ale vím, o případech, kdy ty studentky se s těmi vyučujícími jako i vyspaly*“ (R17).

Někteří vyučující se snažili navázat se studentkami bližší kontakt. Žádali o telefonní číslo či schůzku:

No a tak se mě jako začal ptát na telefonní číslo [smích] a tak jako jsem si říkala, no, tak jako je normální, nemusím mít strach mu nedat, tak jako, na druhou stranu říct mu jako vyučujícímu „ne, já vám číslo nedám“, to... Tak prostě jsem, ehm, když si ode mě žádal telefonní číslo, i když za takovýhle podmínek, tak jsem mu to číslo dala. (R13)

Tento příklad by se dal na jednu stranu vysvětlit jako prostá snaha seznámit se s někým sympatickým a navázat vztah, což není třeba dle respondentek vidět jako závažný problém, protože, jak se ve výpovědích ukázalo, osobnější vztahy vyučujících a studujících jsou poměrně běžné. Problematické ovšem je, že studentky vyjádřily obtíže s odmítnutím vyučujícího, protože od něj potřebují časem nějakou zkoušku. Proto mnohdy raději žádostem vyhověly, aby si nezpůsobily problémy.

Jak bylo popsáno v této kapitole, ve školním prostředí byly podmínky SGO často spojeny s potřebou hodnocení - zápočtu či zkoušky. Ovšem tato potřeba se nedá vymazat ani v mimoškolním, neformálním prostředí, protože vyučující stále zůstávají tím, kdo bude muset rozhodnout o budoucím hodnocení studujících. A jak mnohé respondentky uvedly, to je úkon velmi subjektivní, a tudíž jakékoliv chování směrem k vyučujícímu, ať už ve

škole, nebo v neformálním prostředí hospody či školního výletu, ovlivní další budoucnost studujících.

6.6.2. Zkušenost s genderově motivovaným obtěžováním

Jak se ukázalo, zkušenost s rozdílným přístupem na základě pohlaví je velmi častá. Ať už se jedná o zvýhodňování nebo znevýhodňování mužů či žen. Stejně tak je běžná zkušenost s chováním, které je možno označit za genderově motivované obtěžování. Respondentky samy popsaly mnoho případů tohoto obtěžování, aniž by užívaly tento pojem. Nejčastěji došlo k vyličení situací při dotazu na dobré a špatné vyučující.

Podle respondentek se zejména studentky/žákyně setkávají s ponižujícími, znevažujícími a sexistickými poznámkami. Poznámky týkající se schopností, respektive neschopností, žen a dívek v určitých oblastech byly velmi časté. Konkrétně byla zmíněna matematika, ekonomie, filosofie, historie, politologie, scenáristika, architektura, počítače a vysoké školy obecně:

Jako ty poznámky typu holky se nehodí na to a na to, nebo nemají na matematiku buňky, jo jako poznámky tohoto typu jsou zcela běžné a rozšířené, takže jako tohleto tak ten sexismus tam je jednoznačně. (R17)

Tak co jsem jako prostě řekla, že jsem se hned v prvéku setkala vyloženě s takovýma nepříjemnými řečma, že holky nemají na vysoký škole co dělat, a to je jenom jakoby... Je to jenom jakoby slovní, není to jakoby nic konkrétního, ale myslím si, že takových vyučujících jako na každý škole se, na každý katedře se najde určitě minimálně jeden. Takže už by to jako mělo být nějak postihované. (R13)

Tyto poznámky vytváří nepříjemné prostředí, což respondentky mnohdy spojovaly se závažnými důsledky (raději nechodit do školy, či nechodit na přednášky, kde vyučující pronáší obtěžující komentáře či vtipy). Jako důsledek těchto nepříjemných poznámek uváděly respondentky zmínky o nerovném přístupu, opět zejména k dívkám. Motivací bylo často přesvědčení, že dívky nejsou schopné se v dané oblasti orientovat a rozumět jí:

Tak to mi jako přišlo hodně nepříjemný, protože jak jsem již řekla, já s tím jsem se nikdy nesešla, já jsem si vždycky říkala, co mají jako za problém, že si jako musí na nás léčit své nějaké komplexy a že my jsme ženy a co jim jako na tom tak vadí a to mi jako hodně vadilo, že se tam jako vyloženě, teď, když to pojmenovávám, vytvářela určitá hierarchie, jo, že jako

vy jste holky a my jsme musely pořád víc jako něco víc jako dokazovat, jako mít výraznější výsledky abychom jako obhájily to, že studujeme vysokou školu. (R13)

Paradoxně nerovný přístup neznamená vždy horší zacházení, kdy jsou dívky například více zkoušeny, aby se prokázalo, zda danému tématu opravdu rozumí. Některé respondentky uvedly, že dostaly snadněji zápočet právě proto, že si vyučující myslel, že jsou „úplně blbé“, a tudíž nemá smysl se jimi zabývat:

Vybavuji si v [město] jednoho učitele, který se choval jinak k holkám než ke klukům, protože měl pocit, že holky jsou blbější. A on měl takový fakt průpovídky, jako, že prostě jsem si říkala: tohle nemám zapotřebí, já snad odejdu. [...] Ale dal nám to vlastně skoro zadarmo. Ale z toho důvodu, že si myslel, že jsme fakt jako blbý, takže se s náma nechtěl obtěžovat. (R15)

Objevily se také například poznámky vůči „blbým blondýnám“:

Měli třeba takový stereotyp, že blondýnky jsou hloupé, jo, takže když jsme počítali nějaké příklady v ekonomii, [...] tak když tam byla jako holka, která to nespočítala a tomu moc nerozuměla a byla brunetka, tak se k ní přistupovalo jakoby..., jakoby jako jinak [...] než když tam prostě přišla holka, která podala ty samé výkony a prostě byla jako světlovlasá, tak už prostě to byla ta blbá blondýna. (R13)

Jak ukázala tato podkapitola, poznámky znevažující především ženy, jsou podle respondentek na vysokých školách poměrně běžné. To vede většinou k horšímu zacházení s ženami, ovšem paradoxně může, spíše výjimečně, docházet také k nadřování kvůli tomu, že jsou údajně „úplně blbé“.

6.7. Reakce na SGO

V průběhu rozhovorů byly popsány různé reakce na obtěžující chování. Byly vyvolány odlišnými podněty, takže je obtížné je nějak podrobněji porovnávat. Na druhou stranu mají společný základ: nepříjemné či nevhodné chování ze strany vyučujících směrem ke studujícím. Samozřejmě i zde je třeba rozlišovat mezi jednotlivými podněty, protože na mírnější impuls můžeme očekávat slabší reakci. Ovšem odezvy se liší i jinými prvky.

6.7.1. Typy reakcí

Typy reakcí, které se v rozhovorech objevily, jsem graficky shrnula do podoby trojúhelníku, který naznačuje četnost výskytu jednotlivých reakcí. Reakcí u vrcholu bylo minimum, zato reakce ve spod trojúhelníku byly časté:



Často se podle respondentek neobjeví **žádná reakce** a lidé jen přejdou dané chování. Občas se mu snaží vyhnout, ale spíše nijak nereagují. Tyto úhybné taktiky potvrdilo již mnoho výzkumů (Cummings, Armenta 2002; Husu 2001; Mankinnen 1999; Wilson 2000). Podle Wilson (2000) se osoby snaží minimalizovat svou zkušenost s obtěžujícím chováním a zapomenout na ni:

Jsem byla strašně naštvaná, jsem měla chuť se zvednout a odejít ale přetrpěla jsem to. A on si pak počkal, až odešla vlastně celá aula. A pak si teda do mě trošičku rejpnul, načež jsme se o tom chvíli bavili, a když jsem viděla, že to nikam nevede, tak jsem odešla a pak už jsem si teda ten jeho kurz nedávala no. (R7)

Lidé také nereagují, pokud mají pocit, že za vzniklou situaci mohou sami, že k takovému jednání došlo, protože vše nechaly zajít příliš daleko. **Sebeobviňování** je zvláště časté u žen (Currie, MacLean 1997; Husu 2001; Wilson 2001):

Asi jsem ho odstrčila. (...) Ne. Jako já vůbec nebo vůbec, jako celý to bylo dost hnusný. (...) Já jsme si byla dost vědoma toho, že to je moje velká chyba a tím pádem jsem to nějak moc neřešila. (R11)

Některé respondentky zpětně vyjádřily, že je vůbec nenapadlo, že by s daným chováním měly něco dělat. Pokud se totiž problémy netematizují a nemluví se o nich, lidé si je nedají do souvislosti s vlastní zkušeností (Birdeau, Somers, Lenihan 2005; Blackstone, Uggen 2004):

To ani ne, my jsme si řekli prostě, že je trapnej, ale dál jako to ne. To si myslím, že v těch jako patnácti nás ani nenapadlo, abychom šli to někomu říct. Jsme to brali jako nějaký výstřelek toho konkrétního učitele. (R12)

Respondentky také mnohokrát uvedly, že si jen na problém **postěžovaly kamarádkám** (viz 6.5). Právě takovéto hledání opory v ženském kolektivu patří k častým neformálním strategiím (Goltz 2005). Ty jsou ovšem nedostatečné a nevedou samy o sobě k žádné nápravě. Mohou však podpořit danou osobu a poskytnout jí útěchu.

Mnohé respondentky zmínily, že nešly s problémem za **vedením školy**, protože nevěří, že by případ vyřešilo, či se bojí, že by se zastalo vyučujícího a nesnáze by pak měla studentka. Další si stěžovaly na to, že není na škole s kým problémy řešit. Ať už proto, že k tomu nejsou určeny zvláštní osoby, že se bojí, že by to nikdo neřešil, či protože nemají k nikomu takovou důvěru, tak blízký vztah:

Já si to nějak vůbec neumím představit. Třeba za kým jít, nebo to říct. Protože že jo, člověk může jít za někým z kolegů, nebo ze stejné katedry a tam je otázka, že jo: bude ten člověk tomu věřit, nebo nebude tomu věřit. A teď jako ten člověk tu zkoušku potřebuje [úsměv] a jako zneprátenit si toho učitele tím, že to prostě někde nabonzuju, to je docela velký risk, ale zase, jak to řešit, že jo. (R3)

No tam podle mě nejsou žádný orgány na to, když tě někdo sexuálně obtěžuje. Tak bych asi šla za vedoucím katedry, nebo... Nebo pokud bych znala někoho, nějakýho vyučujícího třeba, ke kterému mám jako bližší vztah, komu třeba věřím, nebo s kým mám nějakou zkušenost, že už dokázal něco řešit, nebo někomu pomoci, tak bych asi za ním šla. Ale bylo by to teda těžký. Záleží, co by to bylo. (R15)

Ke **konfrontaci** s obtěžujícími došlo opravdu jen zřídka, což je v souladu s dalšími výzkumy (Cummings, Armenta 2002). Jednalo se o slovní odmítnutí či dotaz:

Přihlásila jsem se a zeptala jsem se: Můžu se zeptat, proč si to nemůže vzít holka? A on mi stereotypně odpověděl, holky, no jako už si to přesně nepamatuji, ale vím, že to bylo v tom duchu. Já si myslím, že pánové to poskyt..., nebo postihnou jako lépe. (R1)

Konfrontační situace, které respondentky v rozhovorech zmínily, se ovšem vždy týkaly pouze okomentování opakovaných poznámek znevažujících ženy - studentky při přednáškách. Proč došlo ke konfrontaci pouze v těchto méně závažných případech, by mohlo být námětem dalšího výzkumu.

Celkově lze reakce, které se vyskytly během rozhovorů, vyjádřit na škále od nejednání, přes vyhýbání, promluvu s kamarády a stížnosti u vedení, k přímé konfrontaci. Ovšem s důrazem na nejednání, protože osob, které se v případě nepříjemného chování obtěžujícímu postavily, bylo málo.

6.7.2. Charakteristiky ovlivňující reakce

Reakce na nežádoucí podnět souvisí podle respondentek například s **citlivostí a předchozími zkušenostmi** obtěžovaných. Pokud nevnímají obtěžující chování jako příliš problematické, jejich reakce bude zřejmě minimální:

Ale jinak ty ostatní ne, protože to nejsou jakoby nějaký vyloženě hrozně intimní, jo, prostě šahání. To je prostě jenom, že třeba pohladí na rameni nebo po vlasech, jo, jako nebo jo: "pojd' se podívat" a nakloní se nad tebe prostě, jo, ale takhle jo. Takže to ještě, to se jako neřešilo, no. (R6)

Reakce mohou být podle respondentek ovlivněny také **okolím**. Pokud někomu vadí určité chování, ale zbytek třídy nijak nereaguje, či dokonce prohlašuje, že dané chování je vtipné a naprosto v pořádku, snižuje to pravděpodobnost jakékoliv reakce:

Ale myslím, že třeba v praxi kdyby přišel někdo, a kor v mém okolí, a řek jako on mě obtěžuje, dělejte s tím někdo něco, tak mám pocit, že by to spíš vzbudilo nějaké jako já nevím, úsměv nebo zlehčení nebo jako nedovedu si představit, že v prostředí, ve kterým se pohybuju by tohle někdo bral vážně. No ale píše se no, vidím to docela často nějaký články, ale nevím no v tom českým prostředí, nevím no. (R12)

V tomto kontextu je podle respondentek také významné, jakou **moc** má obtěžovaná osoba a jakou mocenskou pozici má osoba, která se nevhodně chová. Moc daného

jednotlivce může být ovlivněna například pozicí ve škole či společensko-kulturní pozicí. Pokud je obtěžujícím učitel, který má větší moc a často je podporován školou, reakce bude mírnější, či nijaká:

No, podle mě je to strašně sporný, protože když na vás zareaguje někdo nějak, tak někdy zareagujete méně prudce než byste třeba chtěla, protože máte strach, že by vám ten člověk mohl něco udělat. Nebo si někdy můžete naopak dovolit více, protože jste žena. No a zase, když si říkám, že kdybych byla muž, tak bych třeba mohla být i v jako relativně větším nebezpečí. Zase naopak někdy jako to, že jsem muž, mi usnadní tu situaci. (R5)

Zároveň je podle respondentek také důležitá **osobnost** obtěžované osoby. Některým nedělá problém si promluvit o nepříjemné situaci, pro jiné je obtížné jakkoliv vyjádřit nesouhlas:

Víc asi o tom mluvit, aby se to fakt dostalo na povrch, protože někdo to fakt neřekne. Já jsem taková hodně, nevím, to je i možná taková moje sebe-se-sebeterapie, jo, že se snažím o tom mluvit., Jako ne nějak na veřejnosti, ale třeba s blízkýma lidma. Třeba mám dvě nejlepší takový kamarádky, tak ty to prostě ví. (R14)

Významnou roli hraje ovšem také **strach** (viz 6.3). Některé respondentky vyjádřily postoj, že na malé nesnáze nereagovaly, ale kdyby byl nějaký závažnější problém, tak by něco udělaly. Otázkou je, co je dostatečně významné, aby na to lidé zareagovali. Druhou otázkou pak je, zda by opravdu jednaly, kdyby taková situace nastala. A zda by skutečně reagovaly tak, jak při rozhovoru uvedly. Protože v představě bývají problémy zjednodušeny a často se zapomíná na složitý kontext a všechny okolnosti, které se se situací pojí:

Ale jakože třeba teďka jak bych to řešila, tak (...) kdyby se mi asi stalo něco jako horšího, než se mi stalo, tak asi bych šla, že bych jako, kdybych, měla fakt jako pocit, že to, tak že bych šla asi za tím děkanem, protože jít za nějakou paní na studijní, ta prostě nic nevyřeší, že jo, to, ta je jenom jakoby podřízená někomu a někdo, kdo má jako fakt rozhodovací schopnosti, tak je ten děkan na té fakultě. Ale je to zase taky kamarád toho profesora, kterej ti to prostě dělá a je to furt jako na tom jednom písečku tam. (R9)

Reakce na SGO souvisí tedy podle respondentek s citlivostí obtěžovaných a jejich předchozími zkušenostmi s SGO. Kromě toho má podle výpovědí na reagování vliv okolí, moc obtěžující osoby a strach obtěžovaných, který s touto mocí souvisí. Významnou roli hraje také závažnost situace, i když není jisté, že by studentky na závažné situace ve skutečnosti opravdu zareagovaly.

6.8. Řešení SGO

Otázky týkající se prevence a řešení SGO se ukázaly jako velmi plodné. Návrhů se objevilo poměrně mnoho. Na tom je vidět, že respondentkám nevyhovuje současný stav, ve kterém chybí jakékoliv kontaktní osoby či návody, jak se v problematické situaci zachovat. Zároveň to ukazuje, že si dovedou představit řadu možných řešení, která by mohla napomoci zlepšit současnou situaci. V popsanych postupech řešení byl ovšem také nápadný strach plynoucí z případného projednávání problematické situace. Respondentky se bály, že škola podrží své vyučující a to bude mít pro studující, kteří si stěžují, negativní důsledky. Proto byl největší důraz kladen na nezávislou objektivní komisi či osobu, která by obdobné případy řešila. Objevily se ovšem také obavy z možného zneužití možnosti stěžovat si na vyučující.

Nejvýznamnějším bodem řešení, jak už jsem zmínila, je požadavek **nezávislé kontaktní osoby**, která by umožnila studujícím se u někoho poradit či podat stížnost. Mnoho respondentek zmínilo na tuto pozici psycholožku či psychologa:

Jo. Tak měl by to bejt nějakej jako psycholog asi, kterej dokáže toho člověka nějakým, řekněme, přiměřeným způsobem nebo jak se tomu říká, ne něžným, ale ted' nemůžu najít to správný slovo, takový to jako... [...] Přesně, způsobem se dozvědět, co se stalo, že jo, protože někdy jsou jako policajti, když vyslychaj, tak jsou dost nechutný, takže tam by měl bejt nějakej psycholog, kterej, za kterým člověk jako se nebojí přijít. A tady jde právě, už třeba i v tom úvodu do toho studia by byl a kterej by nějak jako působil příjemně na lidi a nebyl by to, člověk tak jako byl by schopnej tam zajít a to, o tom povědět, no. Tak s tím to třeba jako přešit, no, že by tam člověk mohl pak přijít jako s problémem. (R6)

Tato osoba by měla být na škole nezávislá, tudíž by neměla být ani placená z jejího rozpočtu, což by mělo napomoci zvýšení její nezájatosti. Objektivita je důležitá proto, aby se nesnažila podržet významné vyučující, které univerzita potřebuje třeba kvůli akreditaci studijního oboru. Padly také návrhy, že by tato nezávislá osoba či instituce

mohla fungovat pro více škol zároveň, ovšem důležité je, aby si dokázala udržet potřebný přehled o situaci v jednotlivých školách a o jejich zaměstnancích:

No tak, kdyby byla fakt nějaká funkce, třeba jako pro takhle, která by řešila tohleto na více školách, aby bylo prostě porovnání, aby to nebyl jeden člověk, kterej prostě sedí na tý škole a nebyl fakt placenej od tý školy, musel by to bejt někdo nezávislej a za tím třeba jít a ten by to prostě řešil prostě na tý vyšší úrovni. Tak to chápu, to by jako fungovalo. Ale nesměl, nesměl, fakt neměl by bejt jako placenej člověk z tý školy, protože tím by se vůbec nic nevyřešilo, protože je pak závislej na, na tý škole a lidi prostě, který si tohle jako dovolej, tak fakt jsou pro tu školu nepostradatelný úplně, když to řeknu takhle jako, třeba svejma znalostma, titulama, a svým postavením, tak jsou prostě fakt nepostradatelný pro tu školu, protože ta by třeba mohla ztratit akreditace díky tomu, že by toho člověka ztratila a měla by špatný jméno, což samozřejmě je taky jako nežádoucí, protože to poškodí jako ne jenom třeba tu fakultu, ale fakt celou jako univerzitu a pak jako potažmo školství a pak jako je to, ty jo... (R9)

Mezi návrhy na řešení se objevily také **anonymní skříňky**, prostřednictvím kterých by bylo možné si stěžovat. S podobnými schránkami důvěry se některé respondentky setkaly na základních či středních školách. Mluví o nich také Jarkovská (2006).

Dalším důležitým návrhem je započítí **diskuse** na téma SGO a souvisejících aspektů. Respondentky však vyjádřily obavu, že tuto debatu nezačnou ani studující ani vyučující, a tudíž by se iniciace měla ujmout nějaká vnější komise, speciální osoba zmíněná výše, genderová studia, či by měla rozprava vzejít z tohoto výzkumu. Podnět k diskusi by mohl vznést také akademický senát či studentská rada:

Tak jako, co s tím jde dělat? Samozřejmě asi jako musí se o tom začít nějak veřejně mluvit a evidentní je, že studenti, asi zejména studentky o tom samy o sobě asi mluvit nezačnou právě z toho důvodu, co jsem, nebo právě z toho, co jsem teď řekla. Že právě v momentě, kdy tady není ten obecněj diskurs, tak se to špatně pojmenovává jako osobně, jednotlivě. Takže asi ten první impuls bude muset jít buď jako ehm, buď jako nějaké debaty na školách, asi iniciované vyučujícími ve spolupráci třeba s nějakými studentskými uniemi, nebo akademickými senáty, ale asi jako ten první impuls možná, možná asi bude muset vyjít seshora. Anebo se prostě fakt stane jako něco, kdy si ty studentky řeknou a teď jako dost, ale to by asi muselo být něco hodně zásadního, převratného, aby se jako spojily a vyšly s tím jako... Asi si myslím, že spíš jako média, že ten první impuls bude muset vyjít tak od...(R17)

Debata by se neměla týkat jen samotného SGO. Důležité je podle respondentek upozornit také na diskriminaci na základě pohlaví a téma (důvěrných) vztahů mezi vyučujícími a studujícími. Tato témata by neměla být tabu a měla by se diskutovat veřejně.

Potřebu otevřít diskusi ohledně SGO zdůraznily také Eyre (2000), Lane (2006) či Heikkinen (2002). Mnozí také, stejně jako respondentky ve výzkumu, podporují rozšíření rozpravy na další související témata jako je sexualita, sexuální socializace, komunikace mezi muži a ženami, respekt, vnímání druhé osoby, umění říci ne a další (O'Sullivan, Byers, Finkelman 1998; Herbert 1997).

Dále je podle respondentek potřeba ustanovit jasná **pravidla či směrnice chování**. Ty kromě toho, že napomáhají řešit situaci, zvyšují také citlivost k problémům (Timmerman, Bajema 1999):

Řešení (...) nevím tak jako předejít tomu v personální rovině. No že prostě to by se mělo nějak ošetřit, že je to záležitost konkrétních lidí. Samozřejmě to nedělaj jakoby všichni jako řešit to, já nevím no. Tak když se to děje, tak nějakej postih, ale to úplně nějak preventivně já nevím, aby to bylo ve školním řádu nebo něco takovýho nějaký směrnice. Nevím jako. (R12)

V těchto pravidlech by mělo být podle výpovědí stanoveno, které chování je považováno za nevhodné, a měly by být určeny **odstupňované tresty** podle závažnosti činů a podle toho, zda se opakují. Tresty by začínaly napomenutím a upozorněním, protože někteří vyučující si nemusí uvědomovat, co svým chováním způsobují. Respondentky se shodly na tom, že za závažné a opakující se nevhodné chování od vyučujících směrem ke studujícím by mělo následovat propuštění:

No asi by tam, asi by tam měla být nějaká jako diferenciacce, protože jako je tady nějaký jako sexuální obtěžování, kdy tě třeba někdo znásilní, je tady obtěžování, kdy ti někdo neustále něco posílá na email, tebe to obtěžuje, je tady, já nevím, jestli do toho spadá třeba i stalking prostě. [...] No asi, asi jo jakože nejde jakoby paušalizovat za všechny tady ty čtyři, co jsem vyjmenovala, dáme, já nevím, pokud se to opakuje jednou, tak dáme tohle, pokud podruhé, pak dáme tohle, já si myslím, že by to tam mělo být strašně jemně jakoby rozlišený, protože každý tě nějakým jiným způsobem jakoby narušuje, takže by to mělo být jakoby rozlišený. (R1)

Zde návrhy respondentek opět rezonují s odbornou literaturou, kde odstupňování trestů podporují například Timmerman a Bajema (1999), protože podle nich jen takové tresty pomohou poukázat na moc v řešených případech. Nemělo by docházet k situacím, se

kterými se bohužel některé respondentky již setkaly, kdy si škola hájí své zaměstnance, protože je potřebuje, neboť jsou v daném oboru jediní dostupní odborníci, či protože jsou garantem studijního programu, který bez nich nemůže fungovat:

Že jako s ním mělo víc negativní zkušenosti více studentek. Jo, že se o něm vědělo, že je to takovej, že ty studentky obtěžuje, a že i na něj byly nějaký stížnosti, ale že prostě vedení na to řeklo, že je to takový odborník, nebo prostě, že si nemohou dovolit ho propustit, nebo že by za něj neměli náhradu. (R14)

S těmito pravidly by měli být obeznámeni jak vyučující, tak i studující. To podporuje také Schwartz (2000). Ten dále ukázal, že kromě zavedení nesexistických osnov a standardů chování, je třeba, aby škola dala jasně najevo netoleranci k sexuálnímu obtěžování (Schwartz 2000). Takový přístup totiž podpoří studující, aby s případnými problémy něco dělali:

No určitě by se to mělo vědět. Že by měly být nějaké jasné postupy a možnosti, ale to i co se týče třeba šikany. Prostě vědět, co dělat v té chvíli. [...] Ale mělo by to být vždycky jasné, jako je jasný únikový východ, plán je nakreslený, tak by měly být i tyto věci jasné. A měla by to být samozřejmost, ne žádné emočně zabarvené jakože divné nebo tak. Ale prostě by to mělo být. (R2)

Jako vhodná příležitost pro obeznámení s těmito pravidly a problematikou obtěžování vůbec byla zmíněna **úvodní setkání pro studující prvních ročníků**. Zde by se v rámci seznámení se školou mohli/měli dozvědět o tom, co je obtěžování, kde mohou nalézt pomoc a na koho se mohou v případě potřeby obrátit. Tyto informace by mohly být také v příručkách pro studující. Některé respondentky navrhovaly různé seznamovací kampaně či plakáty. Kromě těchto návrhů (informativní příručky, kampaně, plakáty) přidává Ramson (2006) ještě doporučení zavést školení, on-line kurzy, video programy, semináře či informace ve výročních zprávách:

Takže by mohla být třeba nějaká rubrika v nějakém časopise. Anebo třeba v prváku, jenom taková lehká přednáška, jo, že by řekli, no, tohle se děje, tak kdyby něco, naše škola to má ošetřené tak a tak. Anebo když je zahájení semestru, že jo, tak jsou vždycky takové jako informace, takže jestli tam třeba. Protože ne každý se dostane k tomu si něco přečíst. Anebo jenom říct adresu, tam se můžou dovědět. A ten, kdo to slyšet potřebuje, tak to určitě

zaslechne a pak si to vyhledá. (R2)

Jak už jsem zmínila na začátku, několik respondentek vyjádřilo obavy, aby nedocházelo ke **zneužití možnosti stěžovat si** na vyučující k pomstě. Proto kladly důraz na pozorné a individuální prošetření případů:

No, já se právě bojím toho, kdyby se udělaly nějaký, nevím, konkrétní zákazy, nebo něco, já nevím, že by se to mělo posuzovat podle případu, no. Zase se bojím, aby, nevím. Aby se hnedka špatně ne, ne, nevysvětlovala nějaká poznámka a třeba ten učitel to ani nechtěl říct jako nějak, ale prostě si myslí, no všeobecně se to tak ví, že třeba holky jsou, já nevím, hloupější na matyku, tak to prostě řekne. Jo a nepřijde mu to nějak jako divný, nebo to. Já nevím, prostě fakt tady to nevím, říkám, bojím se toho, že kdyby se to přesně určil, tak že by se to mohlo obrátit i proti nějakým lidem, kteří to třeba ani nemysleli zle. Ale říkám, to zase mluvím jako hrozně obecně. (R14)

Školy by měly podle mnohých respondentek zajistit možnost **změnit vyučujícího**, pokud s ním mají studující problémy či pokud s ním naopak naváží intimnější vztah. To je ovšem problematické, protože mnoho škol neumožňuje studovat povinné předměty u jiných vyučujících. Tato možnost by měla být minimálně nabídnuta tam, kde to jde:

To jo, jako jo [aby spolu vyučující a studující nepřišli do styku, pokud mezi nimi vznikl bližší vztah], jenže, jenže já mám bohužel z těch minulech let prostě zkušenost, že to prostě nejde, protože ten učitel, ten předmět učí třeba jenom jeden učitel u nás, my nemáme na výběr u koho se zapisovat, že jo. Jinak samozřejmě pokud ta možnost je, tak by se to mělo dělat určitě. (R10)

Tak tam [při vztahu vyučující-studující] třeba ať, chodí, nebo chodil ke zkouškám k někomu jinému, kdo má ten stejnej třeba já nevím [úsměv], stejnou odbornost, no. Aby to nebylo. To je jak když máte příbuzný, že jo. (R14)

Co se týče intimnějších vztahů vyučujících a studujících, je podle respondentek především třeba zajistit objektivitu při hodnocení. Zde ovšem vyvstává obdobný problém, protože často bývá obtížné, aby třeba zápočty udělovala další osoba, protože neví, co se v daném kurzu probírá a co má být při zkoušení požadováno:

To by bylo hezký [mít možnost změnit v případě potřeby vyučujícího], ale [smích] moc si to nedokážu představit, protože většina, když už procházíš tou školou a jsi z toho oboru a ten člověk učí tvůj obor, tak není jiná možnost, než odejít na jinou školu, protože ten profesor, co tam je, tak je většinou jenom jeden a učí nějaký konkrétní předměty, který prostě nelze přeskočit nebo nějak obejít nebo jít k někomu jinému, protože... (R9)

Respondentky se také většinou shodly na tom, že bližší- **intimnější vztahy** mezi vyučujícími a studujícími by neměly být zakázány. To samozřejmě souvisí s tím, že většina z nich hodnotila takovéto vztahy pozitivně a neviděla je jako velký problém, pokud bude udržena objektivita a nebude narušena výuka (viz 6.4.2.4). Každopádně je třeba o tomto tématu mluvit a nezamlčovat jej. Proti regulaci intimnějších vztahů se postavili také Crocker (1983) či Lane (2006). Školy by se měly od těchto vztahů distancovat a nezasahovat do nich, ovšem je vhodné, aby vyjádřily nesouhlas s nimi (Lane 2006; Schulhofer 1998). Na druhou stranu tyto vztahy ovlivňují školní prostředí, a tudíž i ostatní zúčastněné osoby (Lane 2006; Schulhofer 1998). Proto je potřeba zajistit především objektivní přístup a hodnocení (Lane 2006; Schulhofer 1998), což zdůrazňovaly i respondentky ve výzkumu.

Jak je patrné z této kapitoly, respondentky uvedly ve výzkumu celou škálu možných řešení a preventivních opatření SGO. Na prvním místě zdůrazňovaly především potřebu nezávislé kontaktní osoby, která by radila studujícím a vyučujícím ohledně SGO a měla na starost také řešení stížností. Dále je podle respondentek potřeba zavést konkrétní opatření a nařízení ohledně SGO. Ta by měla obsahovat odstupňované tresty podle závažnosti chování. Navíc je důležité, aby všechny tyto informace byly dostupné jak pro studující, tak vyučující. Proto je, mimo jiné, podle respondentek potřeba otevřít na školách diskusi na téma SGO.

6.9. Závěry z analýzy

V závěru analýzy bych chtěla vyzvednout několik doporučení, která vzešla z výzkumu:

- 1) Je třeba pojmenovat a vyslovit i zdánlivě samozřejmé věci. Nevyslovování „všeobecně známých“ skutečností je velmi problematické, protože vede k mlčení a nejasnostem. Proto je třeba otevřeně mluvit o SGO, o intimních vztazích mezi vyučujícími a studujícími a o dalších souvisejících tématech.

- 2) Je třeba iniciovat diskusi na téma SGO, vztahů mezi vyučujícími a studujícími obecně a dalších souvisejících problémů. Zároveň je vhodné prodiskutovat důsledky využívání sexistických vtipů a komentářů během výuky, stejně jako stereotypních vyjádření a homofobních poznámek. Dalším tématem diskuse by měl být alkohol a popíjení alkoholu s vyučujícími v rámci neformálních setkání. Je třeba především upozornit obě strany na rizika s tím spojené.
- 3) Vyučující, ale i studující by si měli uvědomit rizika, které sebou nese společné navštěvování hospod. Především zde vzniká riziko neobjektivního hodnocení, ale také se zvyšuje pravděpodobnost sexuálního obtěžování či nařčení ze sexuálního obtěžování.
- 4) Jak se ukazuje, bližší vztahy mezi vyučujícími a studujícími vznikají, a tudíž je potřeba tuto skutečnost nějak řešit a ošetřit a ne ji přehlížet.
- 5) Na školách by měly být k dispozici nezávislé kontaktní osoby, které by řešily problémy mezi studujícími a vyučujícími. Tyto osoby by měly být na škole nezávislé a udržet si objektivitu při posuzování jednotlivých problémů. Zároveň by mohly sloužit jako kontaktní a informační centrum pro studující a vyučující v otázce nejen SGO, ale vztahů mezi vyučujícími a studujícími obecně. Případně by mohly mít na starost také další agendu, jako jsou rovné příležitosti a další.
- 6) Na školách je třeba zavést jasná pravidla a postupy toho, co v případě SGO dělat. To povede k posílení moci studujících díky tomu, že budou mít oporu v těchto pravidlech. Zároveň prokázaná snaha něco s touto problematikou dělat zlepšuje školní prostředí a zmenšuje strach. V neposlední řadě zavedení jasných pravidel pomáhá uvědomit si možné problémy, které mohou vzniknout díky nevhodnému chování, a tím pádem napomáhá eliminovat výskyt takového chování.
- 7) Je potřeba zajistit určitá opatření, která umožní skládat zkoušky a zápočty u „nezávislých, objektivních“ osob, především pokud se objeví problémy mezi daným vyučujícím a studujícími (například sexuální obtěžování) či pokud vznikne intimnější vztah mezi vyučujícími a studujícími.
- 8) Při vyšetřování SGO je třeba přihlížet k individuálnímu vnímání problému obtěžovanou osobou a ne situaci zlehčovat na základě odstupu osoby zvenčí.

ZÁVĚR

Jak bylo ukázáno v této práci, sexuální a genderově motivované obtěžování je v českém vysokoškolském prostředí aktuálním, ačkoliv přehlíženým tématem. Skutečnost, že se o tomto tématu nemluví, přispívá k tomu, že studující (a nejspíše ani vyučující) nedokážou rozpoznat SGO, neví, jak na něj adekvátně reagovat a především jim chybí institucionální podpora pro případnou reakci.

V teoretické části práce jsem se zaměřila především na problematiku definování sexuálního obtěžování a na diskuse související s definicemi. Snažila jsem se poukázat na genderově motivované obtěžování jako opomíjenou formu. Vztáhla jsem také problematiku SGO na vysoké školy a upozornila na některá specifika tohoto prostředí obecně a konkrétně v České republice, kde zůstává SGO netematizováno.

Zvolené téma jsem dále podpořila kvalitativním výzkumem se studentkami českých vysokých škol. Provedla jsem analýzu polostrukturovaných rozhovorů na téma SGO. Při rozhovorech se ukázalo, že ačkoliv je sexuální obtěžování poměrně skrytým tématem, respondentky se povětšinou shodly na tom, že tato situace je špatná a je třeba s ní něco dělat. Uvedly také mnoho opatření, která by mohla přispět k zlepšení situace na českých vysokých školách. Jako nejvýznamnější se ukázala potřeba nezávislé kontaktní osoby, která by poskytovala v případě potřeby rady studujícím, ale i vyučujícím, a zároveň by řešila nestranně případy SGO a případně další záležitosti.

Jako důležité, ale nejednoznačné, se ukázaly vztahy s vyučujícími. Zejména neformální vztahy mimo školu, jež nejsou nijak vzácné, jsou rizikovou oblastí výskytu SGO. Překvapivě jako časté se ukázaly bližší vztahy vyučujících a studujících, které zmínila více jak polovina respondentek. Tyto vztahy byly navíc povětšinou vnímány respondentkami pozitivně. Nicméně i přesto respondentky navrhly opatření, která by měla zajistit objektivitu při hodnocení, pokud k podobným vztahům dojde.

Také zkušenosti se sexuálním obtěžováním se ukázaly jako ne zcela výjimečné. Ještě častější bylo genderově motivované obtěžování, ačkoliv jednotlivé respondentky samy své zkušenosti tímto termínem většinou neoznačovaly. Velká část respondentek zmínila ponižující poznámky či vtipy ze strany vyučujících zejména ke studentkám.

Tento výzkum by mohl sloužit jako podklad pro další podrobnější výzkumy v dané oblasti. Mohly by se zaměřit například na přítomnost alkoholu v interakcích vyučující - studující, na to, proč nebyl v definicích sexuálního obtěžování zmiňován sex ani sexualita, či na to, proč respondentky neuváděly závažné formy sexuálního obtěžování.

Jak ukázala tato práce, je třeba, aby vedení vysokých škol přestalo považovat SGO za něco, co se v jejich prostředí nevyskytuje, uvědomilo si jeho závažnost a přijalo potřebná opatření, jež by napomohla snížit výskyt SGO na vysokých školách. To by mělo přispět k lepší studijní atmosféře a zvýšení počtu úspěšných studujících.

Seznam použité literatury a zdrojů

Literatura

- Aaltonen, Sanna; Vappu Sunnari. 2001. „Sexual Harassment- Conceptual and Methodological Reflections.“ IN: Vesa Puuronen (Ed.) *Youth on the Thershold of 3rd Millenium*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Pp. 31-44.
- Aaron, Titus, E.; Judith A. Isaksen. 1993. *Sexual Harassment in the Workplace. A guide to the law and a research overview for employers and employees*. Jefferson, North Carolina, London: McFarland and Company, Inc., Publishers.
- Allport, Gordon. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison Wesley.
- Bagilhole, Barbara; Woodward Hazel. 1995. „An Occupational Hazard Warning: Academic Life Can Seriously Damage Your Health. An Investigation of Sexual Harassment of Women Academics in a UK University. *British Journal of Sociology of Education* 16 (1): 37-51.
- Barr, Paula, A. 1993. „Perception of Sexual Harassment.“ *Sociological inquiry* 63 (4): 460-470.
- Berman, H.; K. McKenna, C. T. Arnold; G. Taylor; B. MacQuarrie. 2000. “Sexual Harassment: Everyday Violence in the Lives of Girls and Women.“ *Advances in Nursing Science* 22 (4): 32-46.
- Birdeau, Danielle R.; Cheryl L. Somers; Genie O. Lenihan. 2005. “Effects of Educational Strategies on College Students' Identification of Sexual Harassment.” *Education* 125 (3): 496-511.
- Blackstone, Amy; Christopher Uggen. 2004. „Sexual Harassment as a Gendered Expression of Power.“ *American Sociological Review* 69(1): 64-92.
- Blalock, Hubert. 1957. „Percent Non-white and Discrimination in the South“. *American Sociological Review* 22 (6): 677–682.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. Př. Věra Dvořáková. Praha: Karolinum.
- Butler, Judith. 1999. *Gender Trouble*. New York, Routledge.
- Cairns, Kathleen, V. 1997. „‘Femininity’ and women’s silence in response to sexual harassment and coercion.“ IN: Alison Thomas; Celia Kitzinger (Eds.). *Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham: Open University Press. Pp. 91-112.
- Coffey, A.; P. Atkinson. 1996. „Concepts and coding.“ IN: A. Coffey; P. Atkinson. *Making sense of qualitative data*. London: SAGE Publications. Pp. 26-51.

- Connell, R. W. 1998. „Masculinities and Globalization.“ *Men and Masculinities* 1 (1): 3-23.
- Crocker, Phyllis, L. 1983. „An Analysis of University Definition of Sexual Harassment.“ *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 8 (41): 696-707.
- Cummings, K. M; M. Armenta. 2002. “Penalties for Peer Sexual Harassment in an Academic Context: The Influence of Harasser Gender, Participant Gender, Severity of Harassment, and the Presence of Bystanders.“ *Sex Roles* 47(5-6): 273-280.
- Currie, Dawn, H.; MacLean Brian D. 1997. „ Measuring Violence against Women: The Interview as a Gendered Social Encounter“. IN: Martin D. Schwartz (ed.). *Researching Sexual Violence against Women. Methodological and Personal Perspectives*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publication. Pp. 157-178.
- Dzeich, Billie, Wright.; Linda Weiner. 1984. *The Lecherous Professor: Sexual Harassment on Campus*. Boston: Beacon Press.
- Eliasson, Miriam, A. 2007. *Verbal Abuse in School. Constructing Gender and Age in Social Interaction*. Stockholm: Karolinska Institut.
- Epstein, Debbie. 1997. „Keeping Them in Their Place: Hetero/sexist Harassment, Gender, and the Enforcement of Heterosexuality“. IN: Alison Thomas; Celia Kitzinger (Eds.). *Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham: Open University Press. Pp. 158-171.
- Eyre, L. 2000. „The Discursive Framing of Sexual Harassment in a University Community.“ *Gender and Education* 12 (3): 293-307.
- Fitzgerald, L. F. 1990. “Sexual Harassment: The Definition and Measurement of a Construct”. IN: M. A. Paludi (Ed.). *Ivory Power: Sexual Harassment on Campus*. Albany: SUNY Press. Pp. 21-44.
- Foucault, Michel. 1978. *The History of Sexuality*. London: Penguin.
- Frazier, Patricia, A.; Caroline C. Cochran; Andrea, M. Olson. 1995. „Social Science Research on Lay Definitions of Sexual Harassment“. *Journal of Social Issues*. 51 (1): 21-37.
- Goltz, Sonia. 2005. “Women's Appeals for Equity at American Universities.“ *Human Relation* 58 (6): 763-797.
- Gruber, James, E. 1992. „A Typology of Personal and Environmental Sexual Harassment: Research and Policy implications for the 1990s.“ *Sex Roles* 26 (11-12): 447-464.
- Guba, Egon, G.; Yvonna S. Lincoln. 1994. „Competing Paradigms in Qualitative

- Research.“ IN: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications. Pp. 105-117.
- Gutek, Barbara, A.; Ryan O. Murphy; Bambi Douma. 2004. „A Review and Critique of the Sexual Experiences Questionnaire (SEQ).“ *Law and Human Behavior* 28 (4): 457-482.
- Hägg, Kerstin. 2002. „Aspects of Sexual Harassment from Swedish Perspective“. IN: Vappu Sunnari; Jenny Kangasvuo; Mervi Heikkinen (Eds.). *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu: Oulu University Press. Pp. 142-153.
- Hagman, Ninni; Jeff Hearn. 1999. „Sexual Harassment and Higher Education“. IN: Paul, Folberg; Jeff Hearn; Liisa Husu; Teija Mankinen (Eds.). *Hard Work in Academy*. Helsinki: Helsinki University Press. Pp. 214-218.
- Hauck, William, E.; Leslie Catherine Amoroso. 2006. “Is Your Sexual Harassment Training Reaching the Most Vulnerable?”. *T+D* 60(2):15.
- Havelková, Barbora. 2007. „Diskriminace na základě pohlaví“. IN: M. Bobek; Z. Kühn; P. Boučková (eds.). *Rovnost a diskriminace*. Praha: C.H. Beck. Pp: 221-251.
- Hearn, Jeff. 1998. *The Violence of Men*. London: Sage Publications.
- Heikkinen, Mervi. 2002. „Gender and Sexual Harassment and Coercion at the University of Oulu- Challenges for Measures“. IN: Vappu Sunnari; Jenny Kangasvuo; Mervi Heikkinen (Eds.). *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu: Oulu University Press. Pp. 154-168.
- Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herbert, Carrie. 1997. „Off with the Velvet Gloves“. IN: Alison Thomas; Celia Kitzinger (Eds.). *Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham: Open University Press. Pp. 21-31.
- Heywood, Andrew. 2008. *Politologie*. Př. Zdeněk Masopust. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čaněk.
- Hoagland, Sarah, Lucia. 1999. „Morálna revolúcia: od antagonizmu k spolupráci“. *ASPEKT* (1): 4-14.
- Holland, J.; Ramazanoglu, C.; Sharpe, S.; Thomson, R. 1994. *Reputations: Journeying into Gender Power Relations*. Paper given at British Sociological Association Conferences. Preston.
- Hollway, Wendy. 1998. “Gender Differences and the Production of Subjectivity”. IN: J. Henriques; W. Hollway; C. Urwin; C. Venn; V. Walkerdine (Eds.): *Changing the Subject. Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen & Co. Ltd. Pp. 227-263.

- Huebener, Lisa, C. 2008. „It is Part of the Job: Waitresses and Nurses Define Sexual Harassment“. *Sociological Viewpoints* 24 (?): 75-90.
- Husu, Liisa. 2001. *Sexism, Support and Survival in Academia. Academic Women and Hidden Discrimination in Finland*. Helsinki: Monila Oy.
- Jarkovská, Lucie. 2006. „Školní třída“. IN: Irena Smetáčková (Ed.). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: otevřená společnost, o. p. s. Pp. 45-50.
- Jones, Alison. 1996. „Desire, Sexual Harassment, and Pedagogy in the University Classroom“. *Theory into practice* 35 (2): 102-109.
- Kelly, Liz; Jill Radford. 1996. „‘Nothing Really Happened’: the Invalidation of Women’s Experiences of Sexual Harassment“. IN: Marianne Hester; Liz Kelly; Jill Radford (Eds.). *Women, Violence and Male Power*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. Pp. 19-33.
- Kimmel, Michael, S. 1999. „Mali by/môžu/budú muži podporovať feminizmus?“ *ASPEKT* (2): 57-62.
- Knotková-Čapková, Blanka. 2005. „Gender a globální problémy“. IN: Irena Smetáčková; Klára Vlková (Eds.). *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. Pp. 67-72.
- Koss, M., P. 1990. „Changed Lives: The Psychological Impact of Sexual Harassment“. IN: M. Paludi (Ed.) *Ivory power: Sexual harassment on Campus*. Albany: State University of New York Press.
- Křížková, Alena. 2006. „Co ještě není a co už je? Sexuální obtěžování v současných podmínkách pracovního trhu.“ IN: Alena Křížková; Hana Maříková; Zuzana Uhde (eds.). *Sexualizovaná realita pracovních vztahů. Analýza sexuálního obtěžování v České republice*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR. Pp. 35-50.
- Křížková, Alena; Hana Maříková; Zuzana Uhde (eds.). 2006. *Sexualizovaná realita pracovních vztahů. Analýza sexuálního obtěžování v České republice*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.
- Larkin, June. 1997. „Sexual Terrorism in the Street: The Moulding of Young Women into Subordination“. IN: Alison Thomas; Celia Kitzinger (Eds.). *Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham: Open University Press. Pp. 115-130.
- Lehtonen, Jukka. 2002. „Heteronormativity and Name-Calling- Constructing Boundaries for Student’s Genders and Sexualities“. IN: Vappu Sunnari; Jenny Kangasvuo; Mervi

- Heikkinen (Eds.). *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu: Oulu University Press. Pp. 201-215.
- Lengnick-Hall, Mark, L. 1995. „Sexual Harassment Research: Methodological Critique“. *Personnel Psychology* 48 (4): 841-864.
- Letherby, G. 2003. *Feminist research in theory and practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Lipson, Jodi (ed.) 2001. *Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School*. Washington: AAUW.
- MacKinnon, Catharine A. 2003. *Sex Equality: Sexual Harassment*. New York: Foundation Press.
- Mais, Jeniffer; Gerald Masterson. 2007. “What is the Best Method of Preventing Sexual Harassment?” *Coach and Athletic Director* 76 (8): 78-79.
- Manhood, Linda; Barbara Littlewood. 1997. „Daughters in Danger: The Case of ‘Campus Sex Crimes’“. IN: Alison Thomas; Celia Kitzinger (Eds.). *Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham: Open University Press. Pp. 172-187.
- Mankinen, Teija. 1999. „Walking the Academic Tightrope: Sexual Harassment at the University of Helsinki“. IN: Paul, Folberg; Jeff Hearn; Liisa Husu; Teija Mankinen (Eds.). *Hard Work in Academy*. Helsinki: Helsinki University Press. Pp. 219-221.
- Marks, Michelle, A.; Eileen S. Nelson. 1993. „Sexual Harassment on Campus: Effect of Professor Gender on Perception of Sexually Harassing Behaviours.“ *Sex Roles* 28 (3-4): 207-217.
- Matchen, Jim; Eros DeSouza. 2000. “The Sexual Harassment of Faculty Members by Students.” *Sex Roles* 42 (3-4): 295-306.
- May, Reuben, A. B. 2003. ““Flirting with Boundaries”: A Professor's Narrative Tale Contemplating Research of the Wild Side”. *Qualitative Inquiry* 9 (3) :442-465.
- Maynard, Mary; Jan Winn. 1997. „Women, Violence and Male Power“. IN: Victoria Robinson; Diane Richardson (Eds.). *Introducing Women's Studies*. New York: University Press. Pp. 175-197.
- McCormack, Arlene. 1985. „The Sexual Harassment of Students by Teachers: The Case of Students in Science“. *Sex Roles* 3(1-2): 21-32.
- Morrow, R. A. 1994. *Critical theory and methodology*. London: SAGE Publications. Pp. 199-215.
- Mott, Helen; Susan Condor. 1997. „Sexual Harassment and Working Lives of Secretaries“.

- IN: Alison Thomas; Celia Kitzinger (Eds.). *Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham: Open University Press. Pp. 49-90.
- Nelson, Camille, Gallivan; Jane A. Halpert; Douglas F. Cellar. 2007. "Organizational Responses for Preventing and Stopping Sexual Harassment: Effective Deterrents or Continued Endurance?". *Sex Roles* 56 (11-12): 811-822.
- O'Connell Davidson, Julia. 1998. „Through Western Eyes: Honour, Gender and Prostitute Use“. IN: Julia O'Connell Davidson. *Prostitution, Power and Freedom*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Pp. 163-188.
- O'Sullivan, L. F.; E. S. Byers; L. Finkelman. 1998. „A Comparison of Male and Female College Students' Experiences of Sexual Coercion“. *Psychology of Women Quarterly* 22 (2): 177-195.
- Paludi, Michele, Antoinette; Richard Barickman (Eds.) 1991. *Academic and Workplace Sexual Harassment*. SUNY Press.
- Pavlík, Petr. 2005a. „Gender a média“. IN: Irena Smetáčková; Klára Vlková (Eds.). *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. Pp. 53-56.
- Pavlík, Petr. 2005b. „Gender a věda“. IN: Irena Smetáčková; Klára Vlková (Eds.). *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. Pp. 13-17.
- Pavlík, Petr. 2006. „Gender: Úvod do problematiky“. IN: Irena Smetáčková. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: otevřená společnost, o. p. s. Pp. 9-13.
- Pavlík, Petr. 2009. „Obtěžující chování vyučujících vůči studujícím na VŠ“. *Konference České asociace pedagogického výzkumu*. 9.-10. září 2009. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Pisesnakornkit, Asaya, B. S. 2001. *Relationship Between Acceptance of Sexual Double Standard Among Male and Females Students and Attitude toward Sexual Harassment Involving Instructor and Student*. Nepublikovaná diplomová práce. Texas: University of North Texas.
- Quinn, Beth, A. 2002. „Sexual Harassment and Masculinity. The power and Meaning of ‚Girl Watching‘“. *Gender and Society* 16 (3): 386-402.

- Ramazanoglu, C.; J. Holland. 2004. *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. London: SAGE.
- Ramson, Amy. 2006. "Editor's Choice: Sexual Harassment Education on Campus: Communication Using Media". *Community College Review* 33 (3-4): 38-54.
- Raymond, Lee, M. 1993. *Doing Research on Sensitive Topics*. SAGE.
- Reinharz, S. 1992. *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- Renzetti, Claire, M., Daniel J. Curran. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Př. Petr Pavlík. Praha: Karolinum.
- Rhode, Deborah, L. 2004. „Sex in Schools- Who's Minding the Adults?“. IN: Catharine A. MacKinnon; Reva B. Siegel (Eds.). *Directions in Sexual Harassment Law*. New Haven, London: Yale University Press. Pp. 290-306.
- Robst, J.; J. VanGilder; S. Polachek. 2003. "Perceptions of Female Faculty Treatment in Higher Education: Which Institutions Treat Women More Fairly?!". *Economics of Education Review* 22 (1): 59-67.
- Rospenda, Kathleen M.; Judith A. Richman; Stephanie J. Nawyn. 1998. „Doing Power: The Confluence of Gender, Race, and Class in Contrapower Sexual Harassment.“ *Gender and Society* 12 (1): 40-60.
- Saltzman, Amy. 1993. „It's not just teasing“. *U.S. News & World Report* 115 (22): 73-77.
- Schulhofer, Stephen, J. 1998. *Unwanted Sex. The Culture of Intimidation and the Failure of Law*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press. Pp: 168- 205.
- Silverschanz, Perry; Lilia M. Cortina; Julie Konik; Vicki J. Magley. 2008. "Slurs, Snubs, and Queer Jokes: Incidence and Impact of Heterosexist Harassment in Academia". *Sex Roles* 58 (3-4): 179-191.
- Siskind, T. G.; S. P. Kearns. 1997. "Gender Bias in the Evaluation of Female Faculty at The Citadel: A Qualitative Analysis". *Sex Roles* 37 (7-8): 495-525.
- Skálová, Helena (Ed.). 2008. *Genderovou optikou: zaměřeno an český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies.
- Smetáčková, Irena (Ed.). 2005. *Genderové aspekty přechodu žáků/ůň mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav Akademi věd ČR.
- Smetáčková, Irena; Klára Vlková (Eds.). 2005. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Stanko, Elizabeth, A. 1997. „I Second that Emotion' Reflection on Feminism,

- Emotionality and Research on Sexual Violence“. IN: Martin D. Schwartz (ed.). *Researching Sexual Violence against Women. Methodological and Personal Perspectives*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publication. Pp. 74-85.
- Stein, Nan. 2008. „Sexual Harassment in Schools.“ IN: Claire Renzetti; Jeffery L. Edleson. *Encyclopedia of Interpersonal Violence*. SAGE Publications. Pp.
- Strauss, Anselm; Juliet Corbinová. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu- zakotvená teorie*. Boskovice: Albert.
- Sunnari, Vappu. 2009. *Physical Sexual Harassment as Experienced by Children at School. In Northern Finland and Northwest Russia*. Oulu: Women's and Gender Studies, University of Oulu.
- Švancar, Radmil. 2007. „Má se hledat etický kodex výchovného poradce?“ *Učitelké noviny 41*.
- Thomas, Alison, M. 1997. „Men Behaving Badly? A Psychological Explanation of the Cultural Context of Sexual Harassment“. IN: Alison Thomas; Celia Kitzinger (Eds.). *Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham: Open University Press. Pp. 131-153.
- Thomas, Alison, C.; C. Kitzinger. 1997. „Sexual Harassment: Reviewing the Field“. IN: Alison Thomas; Celia Kitzinger (Eds.). *Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham: Open University Press. Pp. 1-18.
- Thompson, John. B. 2004. *Média a modernita: Sociální teorie médií*. Praha: Karolinum.
- Timmerman, Greetje; Cristien Bajema. 1999. „Sexual Harassment in Northwest Europe. A Cross-Cultural Comparison“. *The European Journal of Women's Studies* 6 (4): 419-439.
- Uhde, Zuzana. 2006. „Kořeny sexuální nespravedlnosti: kritický přístup.“ IN: Alena Křížková; Hana Maříková; Zuzana Uhde (Eds.). *Sexualizovaná realita pracovních vztahů. Analýza sexuálního obtěžování v České republice*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR. Pp. 13-24.
- Welsh, Sandy. 1999. „Gender and Sexual Harassment“. *Annual Review of Sociology* 25 (1): 169-190.
- Weslati, Hager. 2007. „Loose Lips and Groping Hands: A Concise History of Transference and Pedagogy“. *Journal for Cultural Research* 11 (1): 15-39.
- Wilson, Fiona. 2001. „Sexual Harassment as an Exercise of Power“. *Gender, Work and Organization* 8 (1): 61-83.
- Wilson, Fiona. 2000. „The Social Construction of Sexual Harassment and Assault of University Students“. *Journal of Gender Studies* 9 (2): 171-187.

Webové materiály

- EEOC. 2009. *Sexual Harassment*. [online] [cit. 21. 3. 2009] Dostupné z: [http://www.eeoc.gov/types/sexual_harassment.html].
- Hill, Catherine; Elena Silva. 2005. *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*. Washington: American Association of University Women Educational Foundation. [online] [cit. 9. 3. 2009] Dostupné z: [http://www.aauw.org/research/upload/DTLFinal.pdf].
- Křížková, Alena; Marie Čermáková; Radka Dudová; Hana Maříková; Zuzana Uhdeová. 2005. *Obtěžování žen a mužů a sexuální obtěžování v českém systému pracovních vztahů: Rozsah, formy, aktéři, řešení*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR. [online] [cit. 31. 10. 2008] Dostupné z: [http://www.diskriminace.info/do-gender/obtezovani.pdf].
- Lane, Ann, J. 2006. „Gender, Power, and Sexuality: First Do Not Harm“. *Chronicle of Higher Education* 52 (35). [online]. [cit. 22. 7. 2008] Dostupné z: [http://chronicle.com/free/v52/i35/35b01001.htm].
- ROMEA. 2007. „Sexuální obtěžování“. [online]. [cit. 1. 6. 2008] Dostupné z: [http://www.antidiskriminace.romea.cz/view.php?navezclanku=sexualni-obtezovani&cisloclanku=2007060029].
- Sárközi, Radek. 2005. „Pedagogická komora a etický kodex učitele“. *Britské listy*. 21. 2. 2005. [online] [cit. 4. 5. 2009] Dostupné z: [http://www.blisty.cz/art/22108.html].
- Shelton, Michael. 2004. “Staff Sexual Assault: Prevention and Intervention”. *Camping Magazine* 77 (3) [online]. [cit. 12. 7. 2008] Dostupné z: [http://www.acacamps.org/members/knowledge/risk/cm/045assault.php].
- Schwartz, W. 2000. „Preventing Student Sexual Harassment“. *ERIC Digest* 160. New York: Columbia University [online]. [cit. 22. 6. 2008] Dostupné z: [http://www.ericdigests.org/2001-3/preventing.htm].
- TYJ. 2008. Guidelines for international students. [online] [cit. 23. 4. 2009] Dostupné z: [http://www.tyj.fi/sites/tyj.juhaniemidesign.com/files/TYJ%20Guide%20for%20international%20students%202008%20spring.pdf].
- U.S. Department of Education. Office for Civil Rights. 2001. *Revised Sexual harassment Guidance: Harassment of Students by School employees, Other Students, or Third Parties*. USA: Department of Education. [online]. [cit. 9. 3. 2009] Dostupné z: [http://www.ed.gov/offices/OCR/archives/pdf/shguide.pdf].

UTU. 2001. Guidelines in the event of sexual harassment or assault. [online] [cit. 16. 2. 2009] Dostupné z: [http://www.utu.fi/en/studying/studies/information_guide/regulations.html].

Uzel, Radim. 2008a. „Záludné pasti sexuálního harašení“. *Novinky.cz*. 21. 2. 2008. [online] [cit. 2.5.2009] Dostupné z: [http://www.novinky.cz/zena/vztahy-a-sex/133679-zaludne-pasti-sexualniho-haraseni.html].

Uzel, Radim. 2008b. „Harašení a diskriminace by mohly být trestné i na diskotéce či v kině“. *Novinky.cz*. 13. 11. 2008. [online] [cit. 13.11.2008] Dostupné z: [http://www.novinky.cz/zena/vztahy-a-sex/154228-haraseni-a-diskriminace-by-mohly-byt-trestne-i-na-diskotece-ci-v-kine.html].

Uzel, Radim. 2004. „Sexuální harašení zákon z Česka nevymítí“. *Novinky.cz*. 6. 4. 2004. [online] [cit. 2.5.2009] Dostupné z: [http://www.novinky.cz/zena/vztahy-a-sex/29307-sexualni-haraseni-zakon-z-ceska-nevymyti.html].

You Act. 2008. *European Youth Charter on Sexual and Reproductive Health and Rights* [online]. [cit. 22. 11. 2008] Dostupné z: [http://asssu.eu/sites/rodina.zaedno.net/files/u8/OR_SEXUAL_AND_REPRODUCTIVE_HEALTH_AND_RIGHTS.pdf].

Zákony

Směrnice 2002/73/ES. Směrnice Evropského parlamentu a Rady o zavedení zásady rovného zacházení pro muže a ženy, pokud jde o přístup k zaměstnání, odbornému vzdělávání a postupu v zaměstnání a o pracovní podmínky.

Zákon č. 40/1964 Sb, občanský zákoník.

Zákon č. 85/2001 Sb, zákoník práce.

Zákon č. 140/1961 Sb, trestní zákon.

Zákon č. 199/2009 Sb, zákon o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací (antidiskriminační zákon).

Zákon č. 262/2006a Sb, zákoník práce. [cit. 24. 1. 2009]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/cs/6#zd].

Zákon č. 262/2006b Sb, zákoník práce. [cit. 24. 1. 2009]. Dostupné z: [http://business.center.cz/business/pravo/zakony/zakonik-prace/cast1h4.aspx].

Zákon č. 561/2004 Sb, školský zákon.

Přílohy

Seznam příloh:

- Příloha č. 1: Přehled pravidel transkripce
- Příloha č. 2: Seznam respondentek
- Příloha č. 3: Přehled zkušeností se sexuálním obtěžováním
- Příloha č. 4: Grafické znázornění vztahů mezi kategoriemi

Příloha č. 1: Přehled pravidel transkripce

Symbol	Význam
...	Výpověď do neurčita.
(...)	Delší pauza, přemýšlení respondentky.
[...]	Část textu byla z citace vynechána.
[smích] [zdůraznění]	Moje komentáře k výpovědi. Týkají se neverbálních projevů či způsobu promluvy. Někdy dovysvětlují, co je myšleno v citaci, pokud chybí potřebný kontext.

Příloha č. 2: Seznam respondentek

Označení respondentky	Věk	Obor	Stupeň studia	Ročník
R1	23	humanitní	navazující magisterské	2.
R2	24	sociální	magisterské	2.
R3	23	sociální	bakalářské	2.
R4	22	humanitní	bakalářské	2.
R5	23	humanitní	bakalářské	3.
R6	26	humanitní	magisterské	5.
R7	26	humanitní	bakalářské	5.
R8	23	sociální	navazující magisterské	2.
R9	26	technický	magisterské	Ukončeno
R10	27	humanitní	magisterské	5.
R11	26	technický	magisterské	Ukončeno
R12	24	humanitní	bakalářské	3.
R13	24	humanitní	navazující magisterské	1.
R14	23	humanitní	bakalářské	2.
R15	27	humanitní	magisterské	4.
R16	26	humanitní	navazující magisterské	2.
R17	28	humanitní	magisterské	Ukončeno
R18	25	humanitní	bakalářské	4.

Situace	Číslo rozhovoru	Prostředí	Alkohol	Moc	Byly i jiné obtěžované?	Přítomnost dalších osob?	Potřeba zkoušky/zápočtu-nátlak
Pohledy	R2	Škola				Ano	Ne
Hlazení	R2	Škola				Ano	Ne
Návrh: pojd'te někam (může znamenat ledacos)	R5	Výlet	Možná		Kamarádky	Asi ano-kamarádky	
Flirtování, sexuální komunikace	R5	Výlet	Možná		Kamarádky	Asi ano-kamarádky	
Co uděláte za známku?	R6	Škola				Ne	Ano
Osahávání, tělesný kontakt	R6	Škola		Ano		Ne	Ano
Žádost o sexuální služby za zápočet	R7	Škola		Ano	Kamarádky		Ano, nátlak
Přijed'te na chalupu a přivezte víno	R9	Škola-pozvání mimo školu	Nabídka			Ne	Ano
Promluvit (?) si někde mimo školu	R9	Pozvání mimo	Možná nabídka				
Zkouška za pití	R9	Jít pít mimo školu	Ano-podmínka	Ano	Jenom ona	Ne	Ano
Osahávání	R9	Škola			Ne	Ano	
Zkouška za pití	R9	Mimo školu-výlety, loď	Ano-podmínka		Ano	Ano	Ano
Osahávání v hospodě	R10 není	Hospoda	Ano, opilý vyučující		Ano	Ano	Ne-kamarád
Učitel se nechal osahávat	R11	Škola			Ano	Ano	Součást práce
Osahávání před kabinetem	R12	Škola před kabinetem	Ne			Viděli ostatní	
Osahávání při zkoušce	R12	Škola-kabinet	Ne		Ano	Ne	Ano

Neverbální komunikace, gesta, poznámky, otázky se sexuálním podtextem, otázky na sex	R13	Škola			Ne	Ano	
Snaha navázat vztah	R13	Škola i mimo školu (hospoda)	Nezmíněn, asi ano (hospoda)	Ano	Asi ne	Ano	Ne
Prosba o telefonní číslo, posílání sms	R13	Škola i mimo školu	Nezmíněn, asi ano (hospoda)	Ano	Asi ne	Ano	Ne
Poznámky chválící vzhled při zkoušce	R13	Škola				Ano	Ano, nehraje roli
Žádost o telefonní číslo, snaha o kontakt, schůzku	R14	Škola			Ano	Asi ne	Ne
Snaha navázat vztah, líbání, pozvání na oběd	R15	Školní praxe mimo školu + hospoda	Ano	Ano, vyjádřeno	Ne	Ne	Ne
Nevhodné poznámky, návrhy	R17	Škola			?	Asi ne	Ano
Sex	R17				Ano		
Osahávání (možná by vedlo k sexu)	R17	Mimo	Ano, ale bylo by i bez něj	Ano	Ano- proto považováno za obtěžování	Ne	Ne
Můžeme se domluvit na opravě známky	R17	Škola	Ne		Ne- zavřené dveře		Ano
Sex	R18	Mimo	Ne		Ano	Ano	Ne
Pozvání na rande	R18	Škola	Ne		?		Ne (ale pomohl při maturitě)

Příloha č. 3: Přehled zkušeností se sexuálním obtěžováním

Příloha č. 4: Grafické znázornění vztahů mezi kategoriemi

