



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

**«Απόψεις και εμπειρίες των γονιών ίδιου φύλου για τη  
σχολική πορεία των παιδιών τους»**

**Γεωργία Δημοπούλου**

A.M. 202006

Επιβλέπουσα:

**Μαίρη Λεοντσίνη**

Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ

Σεπτέμβριος 2022

Αθήνα

**«Στο καθετί υπάρχει μια ρωγμή.**

**Έτσι εισχωρεί το φως.»**

**Leonard Cohen**

Anthem, The Future, 1992

## Περιεχόμενα

<b>Ευχαριστίες</b> .....	<b>5</b>
<b>Περίληψη</b> .....	<b>6</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση</b> .....	<b>12</b>
1.1. Ομόφυλοι γονείς και σχολική εμπειρία .....	12
1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ομογονεϊκότητα .....	20
<b>2. Θεωρητικό - Εννοιολογικό Πλαίσιο</b> .....	<b>24</b>
2.1. Ετεροκανονικότητα και «φυσικοποίηση» του φύλου.....	24
2.2. Ομοφοβία και ετεροκανονικότητα .....	26
2.3. Στίγμα και «φθαρμένες» ταυτότητες .....	28
2.4. Τακτικές: Τεχνάσματα του πράττειν.....	30
<b>3. Μεθοδολογία</b> .....	<b>33</b>
3.1. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	33
3.2. Πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας.....	34
3.3. Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα .....	35
<b>4. Ετεροκανονικότητα: Νόρμες και διπολικά σχήματα</b> .....	<b>38</b>
4.1. Ετεροκανονιστικές αντιλήψεις στο σχολείο.....	38
4.2. Ο κανονιστικός λόγος του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων.....	41
4.3. Αορατότητα της ομογονεϊκότητας: Απουσία συμπερίληψης και ισότητας .....	43
<b>5. Ομοφοβία στο σχολικό περιβάλλον</b> .....	<b>47</b>
5.1. Ρητές μορφές ομοφοβίας .....	47
5.2. Υπόρρητες μορφές ομοφοβίας.....	50
5.2.1. Από τους/τις εκπαιδευτικούς.....	50
5.2.2. Από τους γονείς των συμμαθητών/τριών .....	53

5.3. Χαρακτηριστικά ατόμων με ομοφοβικές συμπεριφορές στο σχολείο .....	55
5.3.1. Εκπαιδευτικοί .....	55
5.3.2. Γονείς συμμαθητών/τριών .....	57
<b>6. Τακτικές: Αντιμετώπιση της σχολικής εμπειρίας .....</b>	<b>59</b>
6.1. Ενδυνάμωση μέσω της συνδημιουργίας και της επεξεργασίας αφηγημάτων..	59
6.2. Αλληλέγγυα στάση προς την ετερότητα εκ μέρους των παιδιών των ομογονεϊκών οικογενειών .....	62
6.3. Χιούμορ και αυτοσαρκασμός στα πλαίσια της οικογένειας .....	64
6.4. Γνωστοποίηση ή μη γνωστοποίηση του σεξουαλικού προσανατολισμού των γονιών .....	66
6.5. Συμμετοχή των γονιών στο σχολείο .....	71
<b>7. Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και αλλαγές .....</b>	<b>74</b>
7.1. Ρωγμές στην ετεροκανονικότητα .....	74
7.2. Αίτημα για θεσμική αναγνώριση των ομογονεϊκών οικογενειών .....	76
<b>Συμπεράσματα .....</b>	<b>79</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>82</b>

## Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια ατόμων στα οποία οφείλω ευχαριστίες.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα μου κυρία Μαίρη Λεοντσίνη για τη διαρκή καθοδήγηση, την κριτική ανατροφοδότηση και τη διαμεσολάβηση της, ώστε να αποκτήσω πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας. Ιδιαίτερο ευχαριστώ οφείλω και σε όλο το διδακτικό προσωπικό του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος από το οποίο αισθάνομαι ότι φεύγω περισσότερο ενδυναμωμένη.

Ευχαριστώ πολύ την κυρία Στέλλα Μπελιά (πρόεδρο των Οικογενειών Ουράνιο Τόξο) για τη γενναιοδωρία και την προθυμία της να με βοηθήσει. Επιπρόσθετα, ευχαριστώ την κυρία Θάλεια Δραγώνα και τον Δημήτρη Τσεκούρα που με έφεραν σε επαφή με οικογένειες πρόθυμες να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες μου Αλεξάνδρα Α., Αλεξάνδρα Στ. και Μέλπω για το μοίρασμα των προβληματισμών μας, τους φίλους μου Ματίνα και Πάνο για την υποστήριξη και τον Κωνσταντίνο για τις συμβουλές του και την αδιάκοπη πίστη του σε όσα μπορώ να καταφέρω.

Επίσης, ευχαριστώ την οικογένεια μου για τη συνεχή στήριξη που μου έχει προσφέρει όλα αυτά τα χρόνια.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στους γονείς των οικογενειών που με εμπιστεύτηκαν. Παραθέτω τις εμπειρίες τους με σεβασμό ενώνοντας τη φωνή μου μαζί τους σε μια προσπάθεια ενίσχυσης του αιτήματός τους για θεσμική αναγνώριση των οικογενειών τους.

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των εμπειριών των ομόφυλων γονιών στη σχέση τους με το σχολείο των παιδιών τους επιχειρώντας να αναδείξει τις απόψεις, τις σκέψεις και τις αντιλήψεις τους στη διάδραση τους με το σχολικό θεσμό. Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο οι ομόφυλοι γονείς αντιμετωπίζουν, αλλά και αντιμετωπίζονται από το σχολείο, καθώς και το πώς συμμετέχουν σε αυτό. Μέσα από την ποιοτική διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε και πιο συγκεκριμένα μέσα από τις 10 συνεντεύξεις με γονείς ίδιου φύλου γίνεται φανερό ότι ο ετεροκανονικός λόγος παραμένει κυρίαρχος με αποτέλεσμα την αορατότητα της ομογονεϊκότητας στο σχολικό πλαίσιο. Πιο αναλυτικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την απουσία συμπερίληψης των ομογονεϊκών οικογενειών ως αποτέλεσμα των ετεροκανονιστικών αντιλήψεων και του κανονιστικού λόγου του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων. Επιπλέον, η έρευνα τονίζει τις ρητές και τις υπόρρητες μορφές ομοφοβίας με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες οι οικογένειες, καθώς και τις τακτικές που οι ομόφυλοι γονείς υιοθετούν για να τις αντιμετωπίσουν. Τέλος, τα ευρήματα ολοκληρώνονται με μια θεματική που εστιάζει στις κοινωνικές αλλαγές που ενδεχομένως να επέλθουν στο μέλλον τόσο μέσα από τις ρωγμές στην ετεροκανονικότητα όσο και μέσα από το αίτημα για θεσμική αναγνώριση των ομογονεϊκών οικογενειών.

Λέξεις - κλειδιά: ομόφυλοι γονείς, ομογονεϊκότητα, σχολικό περιβάλλον, ετεροκανονικότητα, ομοφοβία, τακτικές, αορατότητα

## **Abstract**

This dissertation investigates same-sex parents' experiences in their relationship with their children's school in an attempt to point out their beliefs, thoughts and perceptions in their interaction with the school institution. The aim of this research project is to analyse the ways in which same-sex parents participate and deal with the school, as well as how they are confronted by the school environment. The research is based on qualitative data captured through ten semi-structured interviews with same-sex parents. The data indicate that heteronormative discourse remains hegemonic leading to homoparentality's invisibility in the school context. More specifically, the research findings highlight a lack of homoparental families' inclusion as a result of heteronormative beliefs and normative discourses in the curriculum and school textbooks. In addition, the research reflects on the tactics that homosexual parents adopt when confronted with implicit and explicit homophobic attitudes. Finally, the research findings discuss the social changes that may possibly come in the future through the cracks of heteronormativity and homoparental families' request for institutional recognition.

Key words: same-sex parents, homoparentality, school environment, heteronormativity, homophobia, tactics, invisibility

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη οικογενειακή πραγματικότητα, ο όρος «ομογονεϊκότητα» ("homoparentality") δεν περιγράφει απλώς τη σχέση των ομόφυλων ζευγαριών που έχουν παιδιά, αλλά συμπεριλαμβάνει μια ποικιλία οικογενειακών δομών, όπως μονογονείς, θετούς και ανάδοχους γονείς, οικογένειες που αποτελούνται από μία μαμά, έναν μπαμπά και τους/τις συντρόφους τους, αλλά και οικογενειακά σχήματα πολυγονεϊκότητας (Gross, 2006). Η ομογονεϊκότητα αποτελεί ίσως την πιο ορατή αποδόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων και των παραδοσιακών οικογενειακών σχέσεων οι οποίες στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στο βιολογικό δεσμό. Κατά αυτό τον τρόπο, οι ομογονεϊκές οικογένειες έρχονται να αναδιατάξουν τη σεξουαλική ιεραρχία που τοποθετεί στην κορυφή της τις ετεροκανονικές, αναπαραγωγικές και συζυγικές πρακτικές. Έτσι, η ετεροφυλοφιλία χάνει τη φυσικοποιημένη της διάσταση και παύει να αποτελεί τη μοναδική συνθήκη για τη δημιουργία οικογένειας, καθώς η κανονιστική νόρμα πατέρα-μητέρα συνυπάρχει με εναλλακτικές οικογενειακές μορφές.

Ωστόσο, η κοινωνία εξακολουθεί να είναι δύσπιστη ως προς την ομογονεϊκότητα παραμένοντας αγκιστρωμένη σε μια απαρχαιωμένη και συντηρητική αντιμετώπιση του οικογενειακού μορφώματος η οποία δεν αναγνωρίζει την αλλαγή του. Συχνά εγείρονται αμφιβολίες για το αν οι ομόφυλοι γονείς μπορούν να μεγαλώσουν «σωστά» ένα παιδί, για το αν τα παιδιά τους θα είναι ψυχικά ισορροπημένα και διατυπώνονται εικασίες ότι οι γονείς θα «κολλήσουν» την ομοφυλοφιλία τους στα παιδιά τους. Τα παραπάνω επιχειρήματα διαψεύδονται κατηγορηματικά από την επιστημονική έρευνα. Ενδεικτικά, τα παιδιά των ομόφυλων ζευγαριών έχουν τις ίδιες προοπτικές ισορροπημένης ανάπτυξης με τα παιδιά των ετερόφυλων ζευγαριών και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στοργής, ευαισθησίας και φροντίδας για μικρότερα παιδιά (Stacey & Biblarz, 2001). Επιπλέον, έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση, δεν εμφανίζουν συχνά αγχώδεις και καταθλιπτικές διαταραχές, δεν εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά και εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά χρήσης ουσιών (Patterson & Wainright, 2012). Όσον αφορά



τον σεξουαλικό προσανατολισμό των παιδιών που μεγαλώνουν σε ομογονεϊκές οικογένειες, δεν υπάρχουν ευρήματα που να συνδέουν την ομοφυλοφιλία των γονιών με πιθανή ομοφυλοφιλία των παιδιών, αφού στην πλειονότητα τους αυτοπροσδιορίζονται ως ετεροφυλόφιλοι/ες (Bailey, Bobrow, Wolfe, & Mikach, 1995 · Golombok, Spencer, & Rutter, 1983).

Τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών ζουν σε μια κοινωνία, όπου ο κανόνας είναι να έχεις έναν μπαμπά και μία μαμά και έτσι τόσο τα ίδια όσο και οι γονείς τους αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα αποδοχής, ομοφοβικές και ενίοτε βίαιες επιθέσεις από το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό προκύπτει ως αποτέλεσμα αφενός των κοινωνικών προκαταλήψεων και αφετέρου της απουσίας νομοθετικού πλαισίου που αδυνατεί να αναγνωρίσει το δικαίωμα των ομόφυλων ζευγαριών στη γονεϊκότητα. Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα, αν και τα ομόφυλα ζευγάρια μπορούν να υπογράψουν σύμφωνο συμβίωσης από το 2015, δεν έχει νομιμοποιηθεί ο πολιτικός γάμος. Όσον αφορά την απόκτηση παιδιών, δεν επιτρέπεται στα ομόφυλα ζευγάρια να υιοθετήσουν παιδιά (παρά μόνο να γίνουν ανάδοχοι γονείς), καθώς ένα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομο διαθέτει το δικαίωμα στην υιοθεσία μονάχα ατομικά. Επιπλέον, τα ομόφυλα ζευγάρια αποκλείονται από την ιατρικώς υποβοηθούμενη αναπαραγωγή λόγω της μη νομικής κατοχύρωσης της (Υπουργείο Δικαιοσύνης, 2015).

Η απουσία νομοθετικού πλαισίου, ο ηγεμονικός λόγος της ετεροκανονικότητας και η ύπαρξη κοινωνικών προκαταλήψεων αποκρυσταλλώνονται στο σχολικό περιβάλλον με συνέπεια την αορατότητα της ομογονεϊκότητας. Παράλληλα, το σχολείο που λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κανονιστικών αντιλήψεων, προάγει το πυρηνικό μοντέλο οικογένειας και τοποθετεί τις ομογονεϊκές οικογένειες σε συνθήκες αποκλεισμού και περιθωριοποίησης.

Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των εμπειριών των ομόφυλων γονιών στη σχέση τους με το σχολείο των παιδιών τους κρίνεται επιτακτική. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις, τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ομόφυλων γονιών στην επαφή τους με το σχολείο. Στόχος είναι να αναδειχθούν οι πτυχές της διάδρασης ανάμεσα στο σχολείο και στις ομογονεϊκές οικογένειες δίνοντας έμφαση στην οπτική των γονιών. Με

άλλα λόγια, στις σημερινές κοινωνίες που υπάρχει συνεχής μετατόπιση από το πυρηνικό μοντέλο οικογένειας σε ποικίλα μοντέλα οικογενειών, η παρούσα διπλωματική εργασία εκκινεί από την ανάγκη για διαρκή επιστημονική έρευνα σε θέματα που αφορούν την ομογονεϊκότητα, καθώς και για δέσμευση αλλαγής των παιδαγωγικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο τη συμπερίληψη των ομογονεϊκών οικογενειών.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας έχουν διαμορφωθεί ως εξής:

1. Πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς ίδιου φύλου τη σχολική εμπειρία των παιδιών τους;
2. Πώς συμμετέχουν στη σχολική πορεία των παιδιών τους;
3. Πώς αντιμετωπίζονται από το σχολικό περιβάλλον;

Η ομοφυλοφιλία και η ομοφοβία στο σχολείο είναι θεματικές που απασχολούν την ερευνητική κοινότητα. Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία που να εστιάζουν στις εμπειρίες των ομογονεϊκών οικογενειών στο σχολικό πλαίσιο. Το ερευνητικό αυτό κενό θα προσπαθήσει να καλύψει η συγκεκριμένη μελέτη στρέφοντας το ερευνητικό της ενδιαφέρον στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ίδιου φύλου διαχειρίζονται τη σχέση τους με τη σχολική κοινότητα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας πραγματοποιείται η βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που μελετούν τις εμπειρίες των ομόφυλων γονιών στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ομογονεϊκότητα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, ακολουθεί το θεωρητικό-εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνα και αναλύονται οι βασικές θεωρητικές της έννοιες. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές αναφορικά με τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, καθώς και μια σύντομη παρουσίαση των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας. Στο κεφάλαιο 4, ξεκινά η ανάλυση των δεδομένων εστιάζοντας στην κυριαρχία της ετεροκανονικότητας στο σχολικό πλαίσιο και στις συνέπειες της για τη διαμόρφωση των εμπειριών των ομογονεϊκών οικογενειών. Στο κεφάλαιο 5, αναλύονται οι ρητές και οι υπόρρητες μορφές ομοφοβίας στο σχολικό

περιβάλλον, καθώς και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των γονιών με ομοφοβικές συμπεριφορές. Στο κεφάλαιο 6, παρουσιάζονται οι τακτικές που αναπτύσσουν οι ομογονεϊκές οικογένειες για να αντιμετωπίσουν την ομοφοβία και να εξομαλύνουν τη σχολική τους εμπειρία. Στο κεφάλαιο 7, ολοκληρώνεται η ανάλυση με μια συζήτηση που εστιάζει στο μέλλον, αφενός μέσα από τους μετασχηματισμούς που επιφέρουν οι ρωγμές στην ετεροκανονικότητα και αφετέρου μέσα από το αίτημα των γονιών για θεσμική αναγνώριση των οικογενειών τους. Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα με στόχο να δοθεί σαφής απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

# 1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι επιστημονικές έρευνες τόσο από τη διεθνή όσο και από την εγχώρια βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις και τις εμπειρίες των ομογονεϊκών οικογενειών για τη σχολική εμπειρία τους. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύονται οι έρευνες που εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι ομόφυλοι γονείς αντιμετωπίζουν, αλλά και αντιμετωπίζονται από το σχολικό περιβάλλον. Τέλος, στη βιβλιογραφική επισκόπηση εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ομογονεϊκότητα, καθώς φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στη διαμόρφωση των εμπειριών των ομογονεϊκών οικογενειών στο σχολείο.

## 1.1. Ομόφυλοι γονείς και σχολική εμπειρία

Το κανονιστικό διπολικό σχήμα πατέρα-μητέρα παύει να είναι κυρίαρχο και συνυπάρχει με πιο ευέλικτες μορφές γονεϊκότητας με διπλούς πατρικούς ή μητρικούς ρόλους και μια σχέση γονιών και παιδιών, όπου πρωταρχικό ρόλο έχει το συναίσθημα και η ανατροφή και όχι ο βιολογικός δεσμός (Ρεθυμνιωτάκη, Μαροπούλου, & Τσακιστράκη, 2015). Παρόλα αυτά, η ετεροκανονικότητα παραμένει ισχυρή με συνέπεια την αορατότητα της ομογονεϊκότητας στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι ομογονεϊκές οικογένειες να έρχονται αντιμέτωπες με την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό.

Τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών υφίστανται την ομοφοβία, γιατί αναγνωρίζονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον ως «queer μέσω της σύνδεσης» ("queered by association") με τον σεξουαλικό προσανατολισμό των γονιών τους, ανεξάρτητα από τις δικές τους σεξουαλικές προτιμήσεις (Gustavson & Schmitt, 2011). Χαρακτηρίζονται ως «πολιτισμικά queer» ("culturally queer"), επειδή από τη μία πλευρά αποτελούν μέρος της queer κοινότητας και από την άλλη έχουν queer εμπειρίες οι οποίες όμως δεν συνδέονται με τον δικό τους σεξουαλικό προσανατολισμό (Gustavson &

Schmitt, 2011). Τα ίδια βιώνουν αρνητικές εμπειρίες είτε ως αποτέλεσμα της στάσης των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών/τριών τους είτε εξαιτίας του κανονιστικού λόγου του αναλυτικού προγράμματος (Streib-Brzic κ. συν., 2011). Κατά συνέπεια, αναπτύσσουν τακτικές προκειμένου να ανακτήσουν την αποδοχή και να αποφύγουν ενδεχόμενα «μπλεξίματα» στο σχολικό περιβάλλον (Streib-Brzic κ. συν., 2011). Η πιο συνήθης τακτική είναι η γνωστοποίηση (Goldberg, Gartrell, & Gates, 2014) ή μη της οικογενειακής τους κατάστασης (Perlesz κ. συν., 2006 · Streib-Brzic κ. συν., 2011). Τα ίδια σταθμίζουν τους πιθανούς κινδύνους και τα οφέλη από την αποκάλυψη της δομής της οικογένειας τους και αποφασίζουν με μεγάλη προσοχή τα άτομα στα οποία θα αποκαλύψουν τον σεξουαλικό προσανατολισμό των γονιών τους (Streib-Brzic κ. συν., 2011).

Επομένως, η στιγμή που τα παιδιά και οι γονείς τους περνούν την πόρτα του σχολείου είναι καθοριστική, καθώς για πρώτη φορά όλα τα μέλη της οικογένειας αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο το οικογενειακό τους σχήμα δεν εντάσσεται στη νόρμα (Byard, Kosciw, & Bartkiewicz, 2013). Σε ένα πλαίσιο διαρκών καθημερινών ετεροκανονιστικών πρακτικών, ο Hicks (2011) μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι ομόφυλοι γονείς διαχειρίζονται τις ταυτότητες τους και τις πιθανές αντιδράσεις των υπόλοιπων σε αυτές μέσα από τη διεξαγωγή 15 συνεντεύξεων που έλαβαν χώρα στην Αγγλία από το 1992 μέχρι το 2010. Όσον αφορά το σχολείο, οι γονείς επισημαίνουν ότι οι ομοφοβικές συμπεριφορές και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν γίνονται αντιληπτές ως αποτέλεσμα του ετεροκανονιστικού τρόπου οργάνωσης του σχολείου, αλλά ως ατομικά τους «προβλήματα». Υπό αυτή τη σκοπιά, οι ίδιοι θεωρούνται υπεύθυνοι για τις ανησυχίες τους και όχι η θέση της ετεροκανονικότητας στον κυρίαρχο λόγο και στις κυρίαρχες θέσεις εξουσίας.

Στην έρευνα των Kosciw και Diaz (2008) η οποία πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ με τη χρήση ερωτηματολογίου σε 588 ομόφυλους γονείς μαθητών σε σχολεία K-12 (νηπιαγωγείο μέχρι δευτεροβάθμια εκπαίδευση), οι γονείς αναφέρουν ότι νιώθουν αόρατοι και περιθωριοποιημένοι. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων αδυνατεί να αναγνωρίσει τη δομή των ομογονεϊκών οικογενειών και να την συμπεριλάβει πλήρως στη σχολική κοινότητα. Έτσι,

αποτρέπεται η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις και δεν συμπεριλαμβάνονται στις πολιτικές των σχολείων. Οι γονείς περιγράφουν ποικίλες μορφές αποκλεισμού που έχουν απροκάλυπτη ή συγκαλυμμένη μορφή. Για παράδειγμα, στη Γιορτή της Μητέρας δεν επιτρέπεται στα παιδιά τους να φτιάξουν δύο δώρα για τις μητέρες τους ή δεν τους δίνεται η άδεια, όπως στα υπόλοιπα παιδιά, να κρεμάσουν στον τοίχο της τάξης ένα κολλάζ με την οικογένεια τους, επειδή απεικονίζει δύο λεσβίες μητέρες.

Με παρόμοιο τρόπο αναδύονται οι εμπειρίες των γονιών αναφορικά με την ομοφοβία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από μια ποιοτικού τύπου μελέτη που έλαβε χώρα στην Αγγλία με τη διεξαγωγή 7 ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 5 οικογένειες με γονείς του ίδιου φύλου (Cocker, Hafford-Letchfield, Ryan, & Barran, 2019). Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, εμπλέκονται συνεχώς σε καταστάσεις που διαιωνίζουν και νομιμοποιούν με υπόρρητο τρόπο την ομοφοβία στο σχολικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, σχετίζονται με τις ετεροκανονιστικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο (π.χ. Ημέρα του Πατέρα), καθώς και με τις αντιλήψεις των συμμαθητών/τριών των παιδιών τους και των γονιών τους για το πώς ορίζεται η «κανονική» οικογένεια. Έρχονται συχνά αντιμέτωποι με την αρνητική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στη σεξουαλικότητα τους και θεωρούν ως πρόκληση την ανάγκη που προκύπτει για ένα διαρκές coming out, κάθε φορά που αρχίζει μια νέα σχολική χρονιά και τα παιδιά τους αλλάζουν εκπαιδευτικό στην τάξη. Οι γονείς αναπτύσσουν τακτικές για να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια και να εξομαλύνουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη σχολική εμπειρία των παιδιών τους. Η πιο συνήθης τακτική είναι οι «συμμαχίες» με τους/τις ομοφυλόφιλους/ες εκπαιδευτικούς με σκοπό τη δημιουργία δεσμών στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας, αλλά και η συμμετοχή στους συλλόγους γονέων, ώστε να επηρεάζουν εκ των έσω τις πολιτικές του σχολείου και να καθιστούν «ορατή» τη μορφή της οικογένειάς τους στο σχολικό περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο, καταφέρνουν να συναποτελούν και να γίνονται αντιληπτοί ως μέλη της κοινότητας.

Ανάλογα προβλήματα στη σχέση τους με το σχολείο των παιδιών τους φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι ΛΟΑΤΚ οικογένειες της Σουηδίας, της Γερμανίας και της Σλοβενίας, όπως ανέδειξε το ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα "Experiences of children from rainbow families in school" (Gustavson & Schmitt, 2011 · Streib-Brzic κ. συν., 2011). Πιο συγκεκριμένα μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους γονείς (από 16 στη Σουηδία και στη Σλοβενία και 29 στη Γερμανία), βασικό πρόβλημα φαίνεται να αποτελεί η αλαζονική στάση των εκπαιδευτικών, η άγνοια τους για τη δομή των ΛΟΑΤΚ οικογενειών, καθώς και η υπόρρητη ομοφοβία τους η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή περιέργειας για την ομογονεϊκότητα (Gustavson & Schmitt, 2011). Όπως και στην προηγούμενη έρευνα, οι γονείς αναφέρονται σε τακτικές που αναπτύσσουν για να αντιμετωπίσουν την ομοφοβία. Στη Γερμανία επιλέγουν σχολεία πιο δεκτικά στη «διαφορετικότητα» με κριτήριο τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις πολιτικές του σχολείου για την πρόληψη της βίας (Streib-Brzic κ. συν., 2011). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τακτική των γονιών στη Σουηδία η οποία παίρνει τη μορφή «ελέγχων ασφαλείας». Οι γονείς μέσα από το coming out στους/στις εκπαιδευτικούς παρατηρούν τις αντιδράσεις τους με στόχο να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους είναι προστατευμένα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, επιδιώκουν συστηματικά να εμπλέκονται σε επίσημες δραστηριότητες του σχολείου στοχεύοντας να ανακατασκευάσουν την «κανονικότητα» (Streib-Brzic κ. συν., 2011). Αντίθετα, στη Σλοβενία αρκετοί γονείς επιλέγουν να κρατήσουν κρυφή τη δομή της οικογένειας τους με στόχο να μην υπάρξουν διακρίσεις εις βάρος των παιδιών τους (Streib-Brzic κ. συν., 2011).

Η έρευνα της Ryan-Flood (2009) επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα του coming out και τη συσχέτιση του με την ευημερία των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από μια συγκριτική μελέτη με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων σε 68 λεσβίες μητέρες, η ερευνήτρια επισημαίνει ότι οι Σουηδές μητέρες είναι πιο πιθανό να διεκδικήσουν την ταυτότητα τους με όρους σεξουαλικότητας και παράλληλα γονεϊκότητας. Σε αντίθεση, οι Ιρλανδές μητέρες εμφανίζουν μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα και διεκδικούν ισότητα

υπερασπίζοντας το ρόλο τους ως μητέρες και όχι υπογραμμίζοντας τη σεξουαλικότητά τους.

Όσον αφορά την Ελλάδα, ο Grigoropoulos (2021) διεξήγαγε συνεντεύξεις με 14 λεσβίες μητέρες. Τονίζει ότι όλες οι μητέρες που έλαβαν μέρος στην έρευνα νιώθουν ανασφάλεια για ένα πιθανό coming out στους/στις εκπαιδευτικούς και στους γονείς των υπόλοιπων παιδιών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, νιώθουν φόβο για τις συνέπειες που ενδεχομένως να έχει αυτή η πράξη, καθώς δεν μπορούν να ξέρουν εκ των προτέρων πόσο δεκτικοί/ες μπορεί να είναι οι υπόλοιποι/ες απέναντι τους. Εξαιτίας της απόκλισης από το ετεροκανονικό οικογενειακό μοντέλο, αισθάνονται ότι είναι ευάλωτες, εκτεθειμένες στην περιθωριοποίηση και στον στιγματισμό, καθώς και ότι βρίσκονται διαρκώς κάτω από την ελεγκτική ματιά των υπολοίπων. Ο ερευνητής τονίζει ότι οι μητέρες περιμένουν συνεχώς αρνητικές αντιδράσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη σεξουαλικότητά τους εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο ένα εσωτερικευμένο στίγμα που σχετίζεται με το «άγχος της μειονότητας» στην οποία ανήκουν. Για αυτό το λόγο, οδηγούνται στην αυτοπεριθωριοποίηση ως «φυσική» αντίδραση στο ετεροκανονικό περιβάλλον του σχολείου.

Μια επιπλέον τακτική των γονιών με στόχο την αντιμετώπιση του ετεροκανονιστικού προσανατολισμού του σχολείου, ερευνά ο Matthews (2020) μέσω ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Ύστερα από την ανάλυση 241 ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων με 4 ζευγάρια γονιών στις ΗΠΑ, ο ερευνητής υποστηρίζει ότι οι ΛΟΑΤΚ+ γονείς συνδημιουργούν αφηγήματα μαζί με τα παιδιά τους σχετικά με τη δομή της οικογένειάς τους και σε ορισμένες περιπτώσεις προτού καν τα αποκτήσουν. Τα αναδυόμενα αφηγήματα δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της οικογένειας να κάνουν αισθητές τις ταυτότητές τους και να αποκτήσουν μια ενιαία ερμηνευτική ικανότητα για την κατανόηση των οικογενειακών τους σχέσεων. Παράλληλα, με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά των ομόφυλων γονιών καταφέρνουν να αυξήσουν την περηφάνια τους για τη δομή της οικογένειάς τους, καθώς και την ετοιμότητα τους, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την ομοφοβία στο σχολικό πλαίσιο.



Σημαντική συμβολή έχει ο ακτιβισμός (ατομικές ή συλλογικές δραστηριότητες) των ΛΟΑΤ γονιών στην προσπάθεια συμπερίληψης και αποδοχής τους από τη σχολική κοινότητα, όπως αναδεικνύει η έρευνα της Kroeger (2006). Η ερευνήτρια μέσα από την εθνογραφική μελέτη που πραγματοποίησε σε ένα σχολείο της Βόρειας Αμερικής, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς προβάλλουν ανθεκτικότητα και αντίσταση απέναντι στην ομοφοβία του σχολείου και αμφισβητούν την ετεροκανονικότητα. Παράλληλα, υπερασπίζονται τις κοινές τους αξίες, με όραμα την κατάκτηση πολιτικών στόχων προς όφελος των παιδιών τους.

Διαφορετικές εμπειρίες αναφέρουν οι ομόφυλοι γονείς σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι τους στην έρευνα των Michaud και Stelmach (2019) που πραγματοποιήθηκε στην επαρχία Αλμπέρτα του Καναδά, καθώς και στην έρευνα της Danna (2011) που έλαβε χώρα στην Ιταλία. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν, οι γονείς δεν αναφέρουν αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι τους, αλλά αισθάνονται αποδοχή και υποστήριξη μέσω ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος στους χώρους του σχολείου (Danna, 2011 · Michaud & Stelmach, 2019). Παρόλα αυτά, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με δομικές δυσκολίες, αφού οι καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε ρήξη με το ετεροκανονιστικό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Michaud & Stelmach, 2019), καθώς και με τις εκπαιδευτικές πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας (Danna, 2011). Στέκονται κριτικά απέναντι στη μη συμπεριληπτική χρήση της γλώσσας στα έγγραφα του σχολείου (π.χ. φόρμες εγγραφής, ανακοινώσεις εκπαιδευτικών προς τους γονείς) και δίνουν μεγάλη έμφαση στη σημειωτική κατασκευή της συμπερίληψης και στην αξία της σημειωτικής στη μεγιστοποίηση της «αίσθησης του ανήκειν» (Michaud & Stelmach, 2019). Σύμφωνα με τους γονείς, αυτή η αίσθηση επιτυγχάνεται, όταν οι ποικίλες μορφές οικογενειών γίνονται «ορατές» σε αφίσες του σχολείου, σε ενημερωτικά φυλλάδια και σε εικόνες βιβλίων (Michaud & Stelmach, 2019).

Μια νέα διάσταση της εμπειρίας των ομόφυλων γονιών φαίνεται να προσφέρει η έρευνα των Cloughessy, Waniganayake και Blatterer (2019) η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία με λεσβίες μητέρες παιδιών

προσχολικής ηλικίας. Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου σε 62 μητέρες και στη συνέχεια με τη διεξαγωγή 13 συνεντεύξεων, εστιάζει στους δυϊσμούς «καλό/κακό» και «θετικό/αρνητικό» οι οποίοι αποτελούν πλαίσια ανέκδοτα να συμπεριλάβουν την ολότητα των εμπειριών των μητέρων, αφού οι ίδιες περιγράφουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές εμπειρίες στη σχέση τους με το σχολείο. Όπως υποστηρίζουν, οι εμπειρίες τους δεν είναι μονοδιάστατες, αλλά περίπλοκες και πολλές φορές αντικρουόμενες.

Η συνθετότητα των εμπειριών των λεσβιών μητέρων αναδεικνύεται και στην ποσοτική έρευνα των Wyman Battalen, Dow-Fleisner και Brodzinsky (2020) που έλαβε χώρα στις ΗΠΑ με τη χρήση ερωτηματολογίου σε 1262 γονείς. Η έρευνα εστιάζει αποκλειστικά στην παιδοθεσία και μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση καταλήγει στην ανάδειξη διαφοροποιήσεων στις εμπειρίες των γονιών ανάλογα με τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους. Μολονότι οι εμπειρίες των ετεροφυλόφιλων γονιών και των ομοφυλόφιλων πατεράδων παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες, οι λεσβίες μητέρες είναι πιο πιθανό να επιδιώξουν να μιλήσουν με τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους για την παιδοθεσία τους με στόχο να τα διαφυλάξουν από το χλευασμό. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν παράλληλες προκλήσεις που συνδέονται με την παιδοθεσία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό των μητέρων τους και τη φυλή/εθν(οτικ)ότητα τους, αφού σύμφωνα με την έρευνα, η πρακτική της παιδοθεσίας από άλλες φυλές/εθν(οτικ)ότητες είναι πιο κοινή ανάμεσα στις λεσβίες μητέρες απ' ό,τι στους ετεροφυλόφιλους γονείς και στους ομοφυλόφιλους πατεράδες.

Σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των εμπειριών των ομόφυλων γονιών αποτελεί το αν μένουν στο κέντρο της πόλης, στην περιφέρεια ή στην επαρχία (Power κ. συν., 2014). Η έρευνα των Power κ. συν. (2014) που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία, αναδεικνύει ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις εμπειρίες, καθώς σε ποσοστό 66% οι ομόφυλοι γονείς που ζουν στην επαρχία και σε αγροτικές περιοχές έχουν υποστεί διακρίσεις στο σχολείο εξαιτίας της δομής της οικογένειάς τους. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 46% για τους γονείς που ζουν στην

περιφέρεια, ενώ αγγίζει το 39% για όσους ζουν στο κέντρο των πόλεων. Επιπλέον, το πόσο μακριά μένουν οι ομογονεϊκές οικογένειες από το κέντρο της πόλης, έχει επιπτώσεις στο coming out των γονιών στο σχολικό περιβάλλον, αφού όσοι γονείς μένουν στην επαρχία το αποφεύγουν συστηματικά. Συνολικά, φαίνεται ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομογονεϊκές οικογένειες στην επαρχία είναι μεγαλύτερες και δεν σχετίζονται αποκλειστικά με το σχολείο. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο ότι οι οικογένειες δεν αναπτύσσουν μια «αίσθηση του ανήκειν», καθώς βρίσκονται αποκομμένες από την υποστήριξη της ΛΟΑΤ κοινότητας.

Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση διαφορετικών εμπειριών είναι η κοινωνική υπαγωγή των ομόφυλων γονιών. Η Taylor (2009) μέσα από ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησε στο Ηνωμένο Βασίλειο με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε 60 γονείς, εστιάζει στην κομβικότητα σεξουαλικότητας και κοινωνικής τάξης και στον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται οι απόψεις και οι επιλογές των γονιών. Έτσι, οι ομόφυλοι γονείς της μεσαίας τάξης φαίνεται να επενδύουν στη μελλοντική εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και να ανησυχούν περισσότερο για την πιθανή σχολική αποτυχία τους διατηρώντας τακτική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, οι ομόφυλοι γονείς της εργατικής τάξης δίνουν έμφαση στο παρόν, καθώς και στη διαχείριση της καθημερινότητας και αντιμετωπίζουν τη σχολική αποτυχία ως ένα μέσο για να «σκληρύνουν» τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, οι γονείς της μεσαίας τάξης ως κάτοχοι του πολιτισμικού κεφαλαίου δίνουν έμφαση στην επιλογή «καλών» σχολείων για τα παιδιά τους. Η επιλογή τους αυτή βασίζεται τόσο στην επιθυμία τους να αποφύγουν ομοφοβικές συμπεριφορές στο σχολείο όσο και στις υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες τους. Δεν συμβαίνει το ίδιο με τους γονείς της εργατικής τάξης, οι οποίοι θέτουν ως κριτήριο στην επιλογή του σχολείου την κοντινή απόσταση από το σπίτι τους, ώστε τα παιδιά τους να είναι «απλώς χαρούμενα» ενώ θα βρίσκονται στο ίδιο σχολείο με τους/τις φίλους/ες τους. Επιπλέον, οι γονείς της μεσαίας τάξης ενεργοποιούν το κοινωνικό τους κεφάλαιο με στόχο να επιδιώξουν τη συμπερίληψη τους στο σχολείο διαμορφώνοντας δίκτυα σχέσεων με τους υπόλοιπους γονείς. Αντίθετα, οι γονείς της εργατικής τάξης συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα μόνο όταν

είναι απαραίτητο προτιμώντας να διατηρούν διαχωριστικά όρια ανάμεσα στο σχολείο και στην ιδιωτική τους ζωή.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι αυτό που φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά τους στη διαμόρφωση θετικών εμπειριών και συνθηκών ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον είναι η ύπαρξη εμπειριστατωμένων σχολικών πολιτικών κατά του εκφοβισμού και της παρενόχλησης (Byard, Kosciw, & Bartkiewicz, 2013). Στα σχολεία που εφαρμόζουν τέτοιου είδους πολιτικές, οι ομόφυλοι γονείς και τα παιδιά τους αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια και είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν κακομεταχείριση και αποκλεισμό (Byard, Kosciw, & Bartkiewicz, 2013).

## **1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ομογονεϊκότητα**

Η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική εμπειρία των ομογονεϊκών οικογενειών. Σημαντική είναι η συμβολή της ποσοτικής έρευνας των Baiocco κ. συν. (2020) που έλαβε χώρα στην Ιταλία με τη συμμετοχή 323 εκπαιδευτικών και ανέδειξε δύο διαφορετικούς τύπους έκφρασης αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων απέναντι στην ομογονεϊκότητα. Ο πρώτος τύπος που έχει την ονομασία «ατομική αντίθεση» ("individual opposition"-IO), πρόκειται για μια παραδοσιακή μορφή προκαταλήψεων και σχετίζεται με μια ανοιχτά επιθετική στάση απέναντι στην ομογονεϊκότητα. Ο τύπος αυτός στηρίζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών θα παρουσιάσουν ψυχολογικά και αναπτυξιακά προβλήματα. Ο δεύτερος τύπος που φέρει την ονομασία «κανονιστική αντίθεση» ("normative opposition"-NO), πρόκειται για μια μοντέρνα μορφή προκαταλήψεων που εκδηλώνεται με μια υπόρρητα αρνητική στάση προς την ομογονεϊκότητα. Ο τύπος αυτός στηρίζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών θα βιώσουν κοινωνική απόρριψη και περιθωριοποίηση. Ο τύπος IO εμφανίζεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, με έντονες θρησκευτικές πεποιθήσεις και συντηρητικές πολιτικές απόψεις. Επιπλέον,

μολονότι ο τύπος IO συνδέεται με εκπαιδευτικούς που εμφανίζουν αρνητική στάση τόσο ως προς τις ομογονεϊκές οικογένειες με δύο μαμάδες όσο και ως προς αυτές με δύο μπαμπάδες, ο τύπος NO συνδέεται με προκαταλήψεις μόνο ως προς τις οικογένειες με δύο μπαμπάδες.

Τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας έρχεται να επιβεβαιώσει ο Grigoropoulos (2020) στην ποσοτική μελέτη που πραγματοποίησε με τη συμβολή 200 εκπαιδευτικών από παιδικούς σταθμούς της Μακεδονίας εστιάζοντας στις αντιλήψεις τους σχετικά με την ομογονεϊκότητα και το γάμο των ομόφυλων ζευγαριών. Η έρευνα συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, θρησκευόμενοι και χωρίς ομοφυλόφιλους/ες στον κοινωνικό τους περίγυρο, εμφανίζουν αρνητική στάση απέναντι στο γάμο των ομόφυλων ζευγαριών και είναι αντίθετοι ως προς το δικαίωμα τους να δημιουργήσουν οικογένεια.

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι Rodríguez-Mena και Sánchez (2017) μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου της Ισπανίας, ισχυρίζονται ότι οι ιδεολογικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους παράγοντες που οδηγεί σε ομοφοβικές στάσεις και στην πρόσληψη της ομογονεϊκότητας ως παρέκκλισης. Άλλοι παράγοντες μη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η έλλειψη εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ομογονεϊκότητας, η αναντιστοιχία στις αξίες που προωθούνται ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία, ο δισταγμός των ομογονεϊκών οικογενειών να μιλήσουν ανοιχτά για το ΛΟΑΤ μοντέλο οικογένειας και τέλος ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος (Rodríguez-Mena & Sánchez, 2017).

Σε παρόμοιες συσχετίσεις καταλήγει η ποσοτική έρευνα της de Simone κ. συν. (2020) που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία εστιάζοντας στην έννοια της «άνεσης». Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τη σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ομοφυλοφιλία και στο πόσο άνετα ή όχι νιώθουν, όταν συναναστρέφονται με ομογονεϊκές οικογένειες. Έτσι, σκιαγραφείται μια τάση οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τους/τις ομοφυλόφιλους/ες ανώμαλους/ες, ανισόρροπους/ες και αποφεύγουν τη συναναστροφή μαζί τους, να εμφανίζουν αμηχανία και να μην νιώθουν βολικά

στην επικοινωνία τους με τις ομογονεϊκές οικογένειες στο σχολείο. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν φίλους/ες ομοφυλόφιλους/ες και θετική στάση προς την ομοφυλοφιλία, νιώθουν πολύ άνετα με την ομογονεϊκότητα εκφράζοντας παράλληλα την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη της.

Αποκλειστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα στα λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την ομοφυλοφιλία και την ομογονεϊκότητα εστιάζει η πιλοτική έρευνα των Martino και Cumming-Potvin (2011) που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία. Αφού πρώτα δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διαβάσουν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με αυτή τη θεματολογία, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις μαζί τους συζητώντας κριτικά τα βιβλία και διερευνώντας την πιθανότητα να τα συμπεριλάβουν στην καθημερινή τους πρακτική στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τους περιορισμούς και τα εμπόδια που θέτει ο ετεροκανονιστικός τρόπος σκέψης του σχολείου υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ευελιξία στις παιδαγωγικές τους πρακτικές και αναδεικνύοντας την αξία της λογοτεχνίας στην επίτευξη αυτού του στόχου. Παράλληλα, εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για τον τρόπο αντιμετώπισης των γονιών με έντονες θρησκευτικές αντιλήψεις και συντηρητικές πολιτικές απόψεις που αρνούνται να εισαχθούν τέτοιου είδους βιβλία στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Το αμφιλεγόμενο θέμα της Γιορτής της Μητέρας και του Πατέρα αναδεικνύει ο Rodríguez-Mena (2020) μέσα από τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και γονείς ενός δημοτικού σχολείου της Ισπανίας. Στην πλειονότητα τους, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν ότι θα ήταν προτιμότερο να αντικατασταθούν οι γιορτές αυτές με έναν κοινό εορτασμό για την Ημέρα της Οικογένειας και υιοθετούσαν στρατηγικές για να εξισορροπήσουν τη σύγχυση που προκαλούσε ο εορτασμός στα παιδιά των ομόφυλων ζευγαριών. Αντίθετη γνώμη εξέφραζαν ορισμένοι από τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών. Αν και δεν αρνούταν να υπάρξει γιορτή για την Ημέρα της Οικογένειας, έκριναν σκόπιμο να συνεχίσει παράλληλα ο εορτασμός της Ημέρας της Μητέρας και του Πατέρα. Έβρισκαν αυτές τις γιορτές «παραδοσιακές» συνδέοντας τες με δικές τους ευχάριστες σχολικές αναμνήσεις. Επιπλέον, εστίαζαν στην

αναγκαιότητα της ύπαρξης των γιορτών αυτών, αφού σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, εξυμνούν το φυσιολογικό μοντέλο οικογένειας.

Τέλος, οι Heras-Sevilla και Ortega-Sánchez (2020) επικεντρώθηκαν στις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών της Ισπανίας αναφορικά με τον σεξισμό και την ομοφυλοφιλία, μέσα από έρευνα που πραγματοποίησαν σε δείγμα 452 προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών. Αν και η έρευνα δεν εστιάζει στην ομογονεϊκότητα, η συμβολή της κρίνεται σημαντική για την παρούσα μελέτη, καθώς μέσα από τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών ίσως διακρίνονται τα πρώτα δείγματα των απόψεων τους πάνω σε θέματα που αφορούν την ομογονεϊκότητα. Η έρευνα οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι παρατηρείται χαμηλό ποσοστό σεξιστικών και ομοφοβικών αντιλήψεων στις φοιτήτριες, χωρίς να μπορεί να ειπωθεί κάτι αντίστοιχο για τους φοιτητές οι οποίοι στην πλειονότητα τους διακατέχονται από σεξιστικές αντιλήψεις και αρνητικές στάσεις απέναντι στην ομοφυλοφιλία.

## **2. Θεωρητικό - Εννοιολογικό Πλαίσιο**

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στις έννοιες που αναδείχθηκαν στην παρουσίαση των ερευνών που προηγήθηκε. Η προσέγγιση αυτών των εννοιών, αφενός θέτει τις βάσεις για τη δόμηση της έρευνας πεδίου και αφετέρου λειτουργεί ως εργαλείο ανάλυσης των ευρημάτων που θα προκύψουν. Πιο συγκεκριμένα, το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τις έννοιες της ετεροκανονικότητας, της ομοφοβίας, του στίγματος και της τακτικής.

### **2.1. Ετεροκανονικότητα και «φυσικοποίηση» του φύλου**

Όπως αναφέρει η Butler (2017), η έννοια επιτελεστικότητα αποδίδεται στον J. L. Austin ο οποίος χαρακτήρισε με αυτόν τον όρο τις γλωσσικές εκφορές που κάνουν κάτι να συμβεί ή υλοποιούν ένα φαινόμενο την ίδια ακριβώς στιγμή που πραγματοποιούνται. Η σπουδαιότητα του όρου έγκειται, όχι μόνο στο ότι η γλώσσα έχει τη δυνατότητα να πράττει, αλλά και στο ότι αυτές οι πράξεις της είναι ισχυρές (Butler, 2017). Πώς όμως μια επιτελεστική θεωρία των ομιλιακών πράξεων γίνεται επιτελεστική θεωρία του φύλου; Και αν η επιτελεστικότητα αφορά τη γλώσσα, πώς κάποιες σωματικές πράξεις έγιναν επιτελεστικές;

Σημαντικό είναι να αποσαφηνιστεί ότι η έννοια της επιτέλεσης αντλεί και από τον Goffman (2006) ο οποίος την αποδίδει με τον όρο ερμηνεία/παράσταση, καθώς αναφέρεται στην ερμηνεία ρόλων από τα υποκείμενα. Η ερμηνεία ρόλων κυριαρχείται από το στοιχείο της μίμησης και της επανάληψης και μέσω αυτής τα υποκείμενα αποκτούν ταυτότητα, αίσθηση του εαυτού τους και αποδίδουν ταυτότητα στα υπόλοιπα υποκείμενα έχοντας ως στόχο να διατηρήσουν την τάξη και την εύρυθμη λειτουργία της αλληλεπίδρασης. Παρόλα αυτά, τα υποκείμενα έχουν περιθώρια να επεξεργαστούν κριτικά τον ρόλο τους και να επιλέξουν στρατηγικές μέσα από τις οποίες θα επιτύχουν εγγύτητα ή απόσταση από αυτόν (Goffman, 2006). Αν και ο Goffman στο έργο του (2006) επικεντρώνεται στον μικρόκοσμο των



καθημερινών πρακτικών και στις συνθήκες μιας ομαλής αλληλεπίδρασης και όχι στον τρόπο παραγωγής των έμφυλων ταυτοτήτων, δέχτηκε κριτική από τη θεωρία της επιτελεστικότητας, όπως διατυπώθηκε από την Butler (2004, 2009). Το σημείο διαφοροποίησης αφορά τις έννοιες της μίμησης και της επανάληψης κατά την επιτέλεση οι οποίες αφενός έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν τα ηγεμονικά πρότυπα, αφετέρου όμως συγκροτούν πεδία αμφισβήτησης και υπονόμησης τους (Butler, 2004).

Όσον αφορά το φύλο, τα υποκείμενα δέχονται πρωταρχικές εγγραφές και εγκλήσεις μαζί με τις προσδοκίες και τις φαντασιώσεις όσων επιβάλλουν και εγχαράσσουν νόρμες (Butler, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, τα υποκείμενα αρχικά εγκαλούνται να υλοποιήσουν το φύλο που τους έχει αποδοθεί. Παράλληλα όμως, αναπτύσσουν μορφές αντίστασης και τρόπους βίωσης του φύλου που αμφισβητούν τις κυρίαρχες νόρμες. Αυτό συμβαίνει, διότι οι νόρμες δεν εγγράφονται στα σώματα σαν αυτά να ήταν παθητικοί δέκτες, αλλά τα υποκείμενα μπορούν να τις διαρρήξουν ακριβώς τη στιγμή που τις (ανα)παράγουν (Butler, 2017). Επομένως, όταν η Butler (2017) υποστηρίζει ότι το φύλο είναι επιτελεστικό, εννοεί ότι το φύλο δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από την (ανα)παραγωγή των νορμών. Στην πορεία όμως των επαναλαμβανόμενων υλοποιήσεων μπορεί να ξαναφτιάξει τις νόρμες με απροσδόκητους τρόπους αναδιαμορφώνοντας την έμφυλη πραγματικότητα. Συνεπώς, η επιτελεστικότητα περιγράφει αφενός την επενέργεια των νορμών πάνω στα σώματα και αφετέρου τις ρήξεις και τις αποκλίσεις από τα μηχανιστικά πρότυπα επανάληψης (Butler, 2017).

Άρα, όπως υπογραμμίζει η Butler (2009), το φύλο δεν είναι κάτι που έχουμε, αλλά κάτι που κάνουμε μέσα από συγκεκριμένες και σταθερές επαναληπτικές επιτελέσεις, αφού στο έργο της (2004), το διαχωρίζει εντελώς από τη βιολογία και τις ουσιοκρατικές ερμηνείες του και το ανάγει σε πολιτισμικές διεργασίες. Η Butler (2006) ισχυρίζεται ότι η «φυσικοποίηση» του φύλου συνδέεται με την έννοια της ετεροκανονικότητας. Σε αυτό το σχήμα, οι άνθρωποι γεννιούνται με ένα βιολογικό φύλο το οποίο συνδέεται, αφενός με το αντίστοιχο κοινωνικό και αφετέρου με την υποτιθέμενη φυσική έλξη προς το νοούμενο ως διαμετρικά αντίθετο βιολογικό/κοινωνικό φύλο (ετεροφυλόφιλος σεξουαλικός προσανατολισμός). Έτσι, η ετεροκανονικότητα

εγκαθιδρύει ένα ετεροφυλοφιλικό συμβόλαιο γάμου μέσα στο οποίο υποχρεωτικά περιορίζεται η σεξουαλική αναπαραγωγή. Το συμβόλαιο αυτό που φυσικοποιείται, στην πραγματικότητα συνιστά μια πολιτισμική κατασκευή η οποία εξυπηρετεί τα συμφέροντα της αναπαραγωγής με συγκεκριμένους έμφυλους ρόλους, που με τη σειρά τους αναπαράγουν περαιτέρω συγκεκριμένα συστήματα συγγένειας (Butler, 2006).

Κατά αυτό τον τρόπο, το φύλο θεωρείται παγιωμένο, οριστικό, αμετάκλητο και αποστασιοποιημένο από την επιτελεστική του ρευστότητα. Αυτή η ουσιακή διάσταση της έμφυλης ταυτότητας εξυπηρετεί μια πολιτική ρύθμισης και ελέγχου του φύλου που επιφέρει μια σειρά από κυρώσεις (Butler, 2006). Έτσι, όσοι/ες δεν ζουν το φύλο τους με κατανοητό τρόπο, αλλά το επιτελούν με λάθος, είναι εκτεθειμένοι/ες στην επισφάλεια. Με άλλα λόγια, συχνά τιμωρούνται και περιθωριοποιούνται, αλλά και διατρέχουν κίνδυνο να υποστούν παρενόχληση, παθολογικοποίηση, βία και στιγματισμό (Butler, 2017).

## **2.2. Ομοφοβία και ετεροκανονικότητα**

Ο όρος ομοφοβία περιγράφει τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις που απορρίπτουν τις ομοσεξουαλικές επιθυμίες και οδηγούν στην καταπίεση των υποκειμένων βάσει του σεξουαλικού τους προσανατολισμού. Οι ομοφοβικές συμπεριφορές υποδηλώνουν φοβία και αποστροφή προς τον ομοφυλόφιλο σεξουαλικό προσανατολισμό, αλλά και μια γενικευμένου τύπου φοβία προς τα ομοφυλόφιλα υποκείμενα. Στο πλαίσιο της ομοφοβίας, η απόρριψη και η αποστροφή συνδέονται συχνά με στιγματιστικές και τιμωρητικού χαρακτήρα συμπεριφορές (Weeks, 2011).

Για πρώτη φορά, ο όρος ομοφοβία εισήχθη από τον George Weinberg στο βιβλίο του *"Society and the healthy homosexual"* (1975). Παρότι επρόκειτο για ένα βιβλίο αυτοβοήθειας, η συμβολή του κρίθηκε αρκετά σημαντική, καθώς κλόνησε την παραδοσιακή σκέψη της ετεροκανονικότητας και έθεσε στο επίκεντρο τις έννοιες της προκατάληψης και του στίγματος για τους/τις ομοφυλόφιλους/ες. Σύμφωνα με τον Weinberg (1975), ο φόβος, ο

θυμός, το μίσος, η απέχθεια και η αποστροφή είναι καίριας σημασίας έννοιες στην ερμηνεία των ομοφοβικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος (1975) υποστηρίζει ότι η ομοφοβία προκαλείται από «τον φόβο του να βρίσκεται κανείς κοντά με ομοφυλόφιλα άτομα και στην περίπτωση των ίδιων των ομοφυλόφιλων, από το αυτομίσος» (σελ. 4). Σε αυτό το πλαίσιο, η ομοφοβία εσωτερικεύεται από τα ομοφυλόφιλα υποκείμενα με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων για την αυτοεικόνα τους. Όπως υποστηρίζει ο Weinberg (1975), εξαίρεση αποτελεί ο «υγιής ομοφυλόφιλος» ο οποίος καταφέρνει να ξεπεράσει τις ενοχές και να αποδεχτεί τον εαυτό του.

Τα κίνητρα της ομοφοβίας, κατά τον Weinberg (1975), μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: στο θρησκευτικό στοιχείο, στο φόβο για την ενδεχόμενη ομοφυλοφιλία του ίδιου του ατόμου και στον καταπιεσμένο φθόνο για τους ομοφυλόφιλους άνδρες, οι οποίοι λειτουργούν ως υπενθύμιση της μάταιης αρρενωπότητας. Επιπρόσθετα κίνητρα είναι ο φόβος ότι οι ομοφυλόφιλοι/ες αποτελούν απειλή για τις κοινωνικές αξίες (π.χ. γάμος), αλλά και ο φόβος της ύπαρξης χωρίς «αθανασία» (δηλαδή ο φόβος του θανάτου), αφού οι ομοφυλόφιλοι/ες συνάπτουν σχέσεις που δεν αποσκοπούν στην αναπαραγωγή.

Ο όρος ομοφοβία έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, καθώς έχει δεχτεί κριτικές για την συγκρότηση του σε μια καθαρά ψυχολογική βάση (Herek, 2004 · Fraïssé & Barrientos, 2016). Το δεύτερο συνθετικό του όρου («φοβία») οδηγεί σε παθολογικούς συνειρμούς (Fraïssé & Barrientos, 2016) και πιο συγκεκριμένα σε μια παθολογικοποίηση της ομοφοβίας, αφού ενδέχεται να λάβει τη μορφή της διάγνωσης (Herek, 2004). Επιπλέον, η σύνδεση της ομοφοβίας με άλλους τύπους φοβίας φαίνεται ότι δεν ευσταθεί, καθώς το βασικό συναίσθημα της ομοφοβίας δεν είναι το άγχος, αλλά ο θυμός (Herek, 2004). Με άλλα λόγια, η οργή και η απέχθεια και όχι ο φόβος είναι πιο πιθανό να αποτελούν τη βάση της εχθρότητας προς τους/τις ομοφυλόφιλους/ες. Τόσο η παθολογικοποίηση της ομοφοβίας όσο και η αβάσιμη ταύτιση της με άλλους τύπους φοβίας εντείνουν τη σύνδεση της με μια απλοϊκή κατανόηση της ανθρώπινης ψυχολογίας παραβλέποντας τον τρόπο διαπλοκής της με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο

οποίο αναπτύσσεται (Frank, 2008). Έτσι, η ερμηνεία της ομοφοβίας ως ατομικό φαινόμενο που παίρνει τη μορφή προσωπικού ελαττώματος, καθώς και η πρόσληψη της ως ασθένεια, εστιάζει στο άτομο και αγνοεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό ζει (Herek, 2004). Επομένως, η πρόσληψη της ομοφοβίας ως αποτέλεσμα ατομικού φόβου είναι εξαιρετικά «στενή» για να μπορέσει να συμπεριλάβει την περιπλοκότητα του φαινομένου (Herek, 2004). Η σύνδεση του όρου τόσο με ατομικές σκέψεις και συναισθήματα όσο και με πολιτικές κυβερνήσεων αποτελεί έναν δείκτη του εύρους του και τονίζει την ανάγκη διαμόρφωσης ενός πιο αναλυτικού θεωρητικού πλαισίου του (Herek, 2004).

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η ομοφοβία είναι αδύνατο να συζητηθεί πέρα από τα όρια της ετεροκανονικότητας και του ετεροσεξισμού (Fraïssé & Barrientos, 2016). Με άλλα λόγια, στο σύστημα της ετεροκανονικότητας υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ φύλου και σεξουαλικότητας που επιβεβαιώνει και νομιμοποιεί τον ετεροσεξισμό ως έκφραση ανωτερότητας στην ιεραρχία των σεξουαλικότητων (Fraïssé & Barrientos, 2016). Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η ομοφοβία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον σεξισμό και την ανδρική κυριαρχία (Fraïssé & Barrientos, 2016). Πιο αναλυτικά, πέρα από τον ομοφυλόφιλο σεξουαλικό προσανατολισμό, πυρήνας της ομοφοβίας είναι κυρίως η εκφορά του φύλου. Έτσι, αυτό που πυροδοτεί την ομοφοβία δεν είναι η ίδια η ομοφυλοφιλία, αλλά η σύνδεση της με τη θηλυκότητα και τη θηλυπρέπεια (Pascoe & Herrera, 2018). Επομένως, η ομοφοβία γίνεται το «κλειδί» για την ανδρική κυριαρχία και τη διατήρηση της ηγεμονικής αρρενωπότητας στην υψηλότερη βαθμίδα της ιεραρχίας (Fraïssé & Barrientos, 2016).

### **2.3. Στίγμα και «φθαρμένες» ταυτότητες**

Ο Goffman (2001) ως θεωρητικός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν εστιάζει απλώς στα διακριτικά γνωρίσματα των υποκειμένων, αλλά στις σημασίες που τους αποδίδονται μέσα σε συνθήκες αμοιβαίας επικοινωνίας. Έτσι, κανένα γνώρισμα δεν είναι εγγενώς απαξιωτικό, αλλά η αρνητική του

πρόσληψη είναι απόρροια κοινωνικών διεργασιών. Με άλλα λόγια, τα προϋπάρχοντα κοινωνικά πρότυπα διαμεσολαβούν κατά την επικοινωνία διαμορφώνοντας κανονιστικά συστήματα που κατατάσσουν και ιεραρχούν τα υποκείμενα της αλληλεπίδρασης. Στο θεωρητικό σχήμα του Goffman (2001), τα υποκείμενα δεν επιτελούν παθητικά και πειθήνια τους κοινωνικούς τους ρόλους. Αντίθετα, είναι δρώντες με προθέσεις και κίνητρα, αφού προσπαθούν να ελέγξουν τα κανονιστικά πρότυπα υιοθετώντας τεχνάσματα συγκάλυψης ή αποσιώπησης με στόχο την αποδοχή τους.

Κατά τη διάρκεια των κοινωνικών συναναστροφών, τα υποκείμενα τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις ισχύουσες κοινωνικές προσδοκίες, θεωρούνται ως «μη φυσιολογικά» και στιγματίζονται. Συνεπώς, το στίγμα συνδέεται με τη συγκρότηση της ετερότητας, σε μια προσπάθεια περιθωριοποίησης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και συρρίκνωσης της ανθρώπινης ιδιότητας τους (Goffman, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, το στίγμα αποτελεί κοινωνική κατασκευή, καθώς η απόδοση αρνητικών γνωρισμάτων σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες γίνεται μέσα από την επινόηση κατηγοριών κατάταξης στο φάσμα του φυσιολογικού ή μη. Ως εκ τούτου, οι ομάδες με απαξιωτικά χαρακτηριστικά κατατάσσονται σε κατώτερες κοινωνικές θέσεις μέσα από μια διαδικασία στιγματισμού που σχετίζεται πρωτίστως με τις κοινωνικές σχέσεις και όχι με τα «φυσικά» γνωρίσματα (Goffman, 2001).

Παράλληλα, η «ατέλεια» γίνεται καθοριστικό στοιχείο για τη συγκρότηση της «φθαρμένης» ταυτότητας (Goffman, 2001). Όπως υπογραμμίζει ο Goffman (2001), το στίγμα «σωματοποιείται» και κατόπιν γίνεται μέρος της ταυτότητας του υποκειμένου μέσα από ένα σχήμα διάκρισης ανάμεσα στη δυνητική και την πραγματική κοινωνική ταυτότητα. Έτσι, η εν δυνάμει κοινωνική ταυτότητα σχετίζεται με ένα σύστημα ταξινομήσεων και κατηγοριοποιήσεων βασισμένο σε στερεότυπα και προκαταλήψεις που οι άνθρωποι σχηματίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Αντίθετα, η πραγματική κοινωνική ταυτότητα αφορά τις ιδιότητες και τα γνωρίσματα που διαθέτουν στην πραγματικότητα τα υποκείμενα. Επομένως, το στίγμα εμφανίζεται ως αποτέλεσμα ανακολουθίας ανάμεσα στη δυνητική και στην πραγματική

κοινωνική ταυτότητα, ή με άλλα λόγια, ως αντίφαση ανάμεσα στα στερεότυπα και στα πραγματικά γνωρίσματα.

Τα υποκείμενα που φέρουν τις «ατέλειες» έχοντας ενσωματώσει τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας, επιδίδονται σε τεχνάσματα μείωσης του χάσματος ανάμεσα στη δυνητική και στην πραγματική ταυτότητα (Goffman, 2001). Προκειμένου δηλαδή να αποφύγουν την κοινωνική απαξίωση, καταφεύγουν σε τακτικές αποφυγής και συγκάλυψης στην προσπάθεια να παρουσιάσουν τον εαυτό τους ως «φυσιολογικό». Ως εκ τούτου, εγκαταλείπουν τη στιγματισμένη ταυτότητα και ταυτίζονται με την κοινωνικά αποδεκτή της. Τα εγχειρήματα της άρνησης των απαξιωτικών ταυτοτήτων έχουν ως στόχο αφενός την επίτευξη της αποδοχής και αφετέρου την αποφυγή των διακρίσεων.

## **2.4. Τακτικές: Τεχνάσματα του πράττειν**

Στο θεωρητικό του έργο, ο Michel de Certeau (2010) διακρίνει τις στρατηγικές από τις τακτικές θέτοντας ως βασικό άξονα διαφοροποίησης την ύπαρξη ή μη εξουσίας. Πιο αναλυτικά, ο de Certeau αντλώντας από τη φουκωική σκέψη περί σχέσεων εξουσίας και αντίστασης, ισχυρίζεται ότι οι στρατηγικές οργανώνονται από το αξίωμα μιας εξουσίας ενώ οι τακτικές καθορίζονται από την απουσία της. Τα υποκείμενα που έχουν εξουσία μπορούν να απομονωθούν και να οριοθετήσουν τον ατομικό τους τόπο ο οποίος θα αποτελέσει τη βάση απ' όπου θα οργανώσουν τις στρατηγικές τους. Στόχος των στρατηγικών είναι η πανοπτική παρατήρηση, ο έλεγχος και η διαχείριση των σχέσεων με μια εξωτερικότητα η οποία ενδεχομένως να είναι απειλητική.

Σε αντιδιαστολή με τις στρατηγικές, οι τακτικές είναι δράσεις που χαρακτηρίζονται από την απουσία προσωπικού τόπου και άρα αυτονομίας, αφού ο τόπος τους είναι αποκλειστικά και μόνο ο τόπος του άλλου. Επομένως, τα υποκείμενα διαμορφώνουν τακτικές που επιβάλλονται, ελέγχονται και οργανώνονται από τους νόμους των εξουσιαστικών δυνάμεων, αφού λαμβάνουν χώρα μέσα στο οπτικό τους πεδίο (de Certeau, 2010).

Ωστόσο, τα υποκείμενα των τακτικών δεν είναι παθητικά, αλλά χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και επινοητικότητα. Σύμφωνα με τον de Certeau (2010), βρίσκονται διαρκώς σε εγρήγορση με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις δυσλειτουργίες και τις ρωγμές που ανοίγονται κατά την επιτήρηση τους από την εξουσία. Στο σημείο αυτό, αιφνιδιάζουν τις εξουσιαστικές δυνάμεις συνθέτοντας και επινοώντας ένα σύνολο καθημερινών τακτικών και τεχνασμάτων με στόχο την «αντιππειθαρχία» και την αντίσταση στις επιβαλλόμενες συνθήκες.

Όπως προαναφέρθηκε, τα στιγματισμένα υποκείμενα υιοθετούν τακτικές προκειμένου να εξασφαλίσουν την αποδοχή τους (Goffman, 2001). Σύμφωνα με τον Goffman (2001), οι πιο συνήθεις τακτικές των υποκειμένων για να διαχειριστούν τα απαξιωτικά τους γνώρισμα μπορούν να ενταχθούν είτε στο πλαίσιο της συμμόρφωσης είτε της αντίστασης. Έτσι, από τη μία πλευρά τα υποκείμενα καλλιεργούν καλή διάθεση και έναν ευχάριστο χαρακτήρα, καθώς και σώματα εύπλαστα και πρόθυμα να προσαρμοστούν. Αυτό το επιτυγχάνουν μέσα από την αποφυγή και την αποσιώπηση των μη αποδεκτών χαρακτηριστικών τους, αλλά και μέσα από τη συγκάλυψη τόσο των σωματικών όσο και των συναισθηματικών ατελειών τους. Από την άλλη πλευρά, τα υποκείμενα επιθυμώντας να διαμορφώσουν ένα πεδίο αντίστασης και καταπάτησης των κανονιστικών προτύπων περί αποδεκτών σωμάτων, υιοθετούν τακτικές υπερβολικής έκθεσης των ατελειών, ανοιχτής παραδοχής και διακωμώδησης τους. Σύμφωνα με τον Goffman (2001), η διατύπωση αστείων, ο κυνισμός και ο σαρκασμός του εαυτού αποτελούν διαδεδομένες τακτικές από τη μεριά των στιγματισμένων στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα υποκείμενα χρησιμοποιούν τα αρνητικά τους γνώρισμα προκειμένου να δημιουργήσουν αστεία που αφενός αντισταθμίζουν την ένταση και την αμηχανία κατά τις κοινωνικές συναναστροφές τους και αφετέρου νομιμοποιούν το γέλιο, αφού το μεταθέτουν στη σύνδεση του με το περιεχόμενο του αστείου, αντί στη συσχέτιση του με το απαξιωτικό γνώρισμα.

Επομένως, τα υποκείμενα, καθώς αλληλεπιδρούν στο κοινωνικό περιβάλλον, εμπλέκονται διαρκώς σε μια διαδικασία «διαχείρισης των εντυπώσεων» επινοώντας και εφαρμόζοντας τεχνάσματα (Goffman, 2006).

Κατά τη μεταφορά θεατρικών όρων από τη δραματουργία στη μελέτη της κοινωνικής ζωής, ο Goffman (2006) αναφέρει ότι η παρουσίαση του εαυτού λαμβάνει χώρα στο προσκήνιο μέσα από μια διαδικασία που βρίσκεται σε πλήρη αλληλεξάρτηση με το παρασκήνιο. Με άλλα λόγια, αν και το παρασκήνιο αποτελεί ένα ιδιωτικό μέρος, στην πραγματικότητα δεν είναι απλώς ένας χώρος χαλάρωσης. Αφενός εκεί, τα υποκείμενα βρίσκονται μακριά από το βλέμμα του κοινού και μπορούν να είναι ο εαυτός τους, χωρίς αυτό να έχει συνέπειες για τη δημόσια εικόνα τους. Αφετέρου, δοκιμάζουν τις πτυχές του ρόλου που θα ερμηνεύσουν μπροστά στο κοινό. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγουν τις πλευρές του εαυτού που θα προβάλουν ή θα αποσιωπήσουν μέσα από μια διαδικασία κοινωνικού καλλωπισμού. Συμπερασματικά, στόχος των υποκειμένων κατά την «διαχείριση των εντυπώσεων» και της επιλογής του πιο ενδεδειγμένου εαυτού, δεν είναι αποκλειστικά και μόνο η μείωση της αμηχανίας σε κάθε κοινωνική περίπτωση, αλλά και η ανάγκη για σταθερότητα, ασφάλεια, κοινωνική αποδοχή και «αίσθηση του ανήκειν» (Goffman, 2006).



### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Ο Τσιώλης (2014) αναφέρει ότι «κάθε κοινωνική έρευνα αποτελεί μια συστηματική και μεθοδολογικά ελεγμένη προσπάθεια για να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με όψεις και περιοχές της κοινωνικής πραγματικότητας» (σελ. 53). Επομένως, με στόχο να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις με γονείς ίδιου φύλου<sup>1</sup>.

Η ποιοτική προσέγγιση κρίθηκε κατάλληλη, καθώς στόχος ήταν να δοθεί έμφαση στην οπτική, στις απόψεις και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), αλλά και στους τρόπους με τους οποίους τα ερευνητικά υποκείμενα ερμηνεύουν και κατανοούν τον κοινωνικό τους κόσμο (Bryman, 2017). Όσον αφορά την τεχνική συλλογής εμπειρικού υλικού, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με βάση έναν προκαθορισμένο οδηγό συνέντευξης ο οποίος περιείχε τη μετατροπή των στόχων της έρευνας σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες και ερωτήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτέλεσε το πιο ενδεδειγμένο εργαλείο για τη συγκεκριμένη έρευνα, διότι δεν βοήθησε απλώς στη συλλογή των δεδομένων που αφορούσαν το εξεταζόμενο φαινόμενο, αλλά έδωσε τη δυνατότητα στα ερευνητικά υποκείμενα να συζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο παράγουν τον κόσμο μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Τσιώλης, 2014). Επιπρόσθετα, παρείχε ευελιξία κατά τη διεξαγωγή της, αφού διαμόρφωνε μια πλαισιωμένη και οργανωμένη, αλλά όχι κατευθυνόμενη συζήτηση.

Αναφορικά με την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση σύμφωνα με τα πέντε στάδια που ορίζει ο Τσιώλης (2018). Αρχικά, στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων διασφαλίζοντας παράλληλα την

---

<sup>1</sup> Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι οι οχτώ από τις δέκα συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά εξαιτίας της συνθήκης της πανδημίας COVID-19, αλλά και κατόπιν αιτήματος των συμμετεχόντων/ουσών.

ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών και χρησιμοποιώντας ψευδώνυμα. Στο δεύτερο στάδιο, ακολούθησε η πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων με στόχο να επιτευχθεί ένας βαθμός εξοικείωσης με τα δεδομένα και να συγκεντρωθούν τα αποσπάσματα που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Στο τρίτο και τέταρτο βήμα, σειρά είχε η κωδικοποίηση των δεδομένων, αλλά και η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο πραγματοποιήθηκε η έκθεση των ευρημάτων στα κεφάλαια της εργασίας που ακολουθούν.

### 3.2. Πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας

Όσον αφορά την εύρεση ατόμων πρόθυμων να λάβουν μέρος στην έρευνα, σημαντική συμβολή είχε η επαφή μου με την οργάνωση (ΜΚΟ) «Οικογένειες Ουράνιο Τόξο».<sup>2</sup> Η συγκεκριμένη οργάνωση απευθύνεται σε ΛΟΑΤΚΙ+ γονείς, αλλά και σε όλα τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα που επιθυμούν να γίνουν γονείς και στοχεύει να υπερασπιστεί και να διεκδικήσει το δικαίωμα στη γονεϊκότητα παρέχοντας πληροφορίες, υποστήριξη και αλληλεγγύη στις ΛΟΑΤΚΙ+ οικογένειες. Μέσα από την ενεργή δράση στα social media, την εκδοτική δραστηριότητα, τη συμμετοχή σε προγράμματα και ημερίδες σε συνεργασία με την επιστημονική κοινότητα, την οργάνωση εκδηλώσεων και τη διενέργεια επιμορφωτικών σεμιναρίων, η οργάνωση αγωνίζεται κατά της ομοφοβίας, με στόχο την ορατότητα, την ισότητα και τη νομική αναγνώριση των οικογενειών. Η επαφή μου με τις «Οικογένειες Ουράνιο Τόξο» υπήρξε καθοριστική για την εύρεση των αρχικών συμμετεχόντων/ουσών, ώστε στη συνέχεια με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, αλλά και την αξιοποίηση του προσωπικού μου δικτύου να καταφέρω να ολοκληρώσω τον απαιτούμενο αριθμό συνεντεύξεων.

Κριτήριο συμμετοχής στην έρευνα ήταν να είναι κάποιος/α ΛΟΑΤΚΙ+ γονιός<sup>3</sup> και να έχει τουλάχιστον ένα παιδί που βρίσκεται σε οποιαδήποτε

---

<sup>2</sup> Περισσότερες πληροφορίες για την οργάνωση «Οικογένειες Ουράνιο Τόξο» στην ιστοσελίδα <http://www.rainbowfamiliesgreece.com/index.html>

<sup>3</sup> Εντέλει στην έρευνα συμμετείχαν μόνο (αυτο-οριζόμενοι/ες) Λεσβίες μαμάδες, Ομοφυλόφιλοι μπαμπάδες και Αμφιφυλόφιλοι γονείς, γεγονός που συνδέεται με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

βαθμίδα της εκπαίδευσης. Μέσα από τις παραπάνω επιλογές γίνεται σαφές ότι πρόκειται για μια στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας, όπου τα ερευνητικά υποκείμενα επιλέχθηκαν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά και γνωστά και κοινά τους χαρακτηριστικά, ώστε να μελετηθεί σε βάθος το υπό διερεύνηση φαινόμενο (Τσιώλης, 2014).

Στο χτίσιμο ενός κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, αφού υπήρχαν συνεχώς άτομα-κλειδιά που μπορούσαν να μιλήσουν για το εξεταζόμενο φαινόμενο και στη συνέχεια να συστήσουν άλλους ανθρώπους που μπορούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα (Τσιώλης, 2014). Κατά αυτό τον τρόπο, αφενός η λίστα των συμμετεχόντων/ουσών αυξανόταν ολοένα και περισσότερο, αφετέρου υπήρχαν διαρκώς άτομα που με τη συμμετοχή τους δημιουργούσαν ένα αίσθημα εμπιστοσύνης καθιστώντας ευνοϊκές τις συνθήκες για την πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας.

### **3.3. Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με οχτώ μαμάδες και δύο μπαμπάδες. Σχετικά με τα στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, η ηλικία τους ήταν από 43-56 ετών. Από αυτούς οι εννιά ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ένας απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ηλικία των παιδιών τους ήταν από 5-16 ετών, τα σχολεία που φοιτούσαν ήταν στις οχτώ περιπτώσεις δημόσια και στις δύο ιδιωτικά και βρίσκονταν όλα στην Αττική.

Ακολουθεί ο αναλυτικός πίνακας με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά κάθε συμμετέχοντα/ουσας που έλαβε μέρος στην έρευνα:

ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ	ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΙΩΝ	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Μαριάνθη	56	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Μεταπτυχιακό	2	14, 14	Αττική (δυτικά προάστια)	Δημόσιο
Όλγα	44	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Μεταπτυχιακό	2	11, 7	Αττική (βόρεια προάστια)	Δημόσιο
Γιώργος	52	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	1	6	Αττική (κέντρο Αθήνας)	Δημόσιο
Χαρά	45	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Μεταπτυχιακό	2	12, 15	Αττική (βόρεια προάστια)	Δημόσιο
Βασίλης	49	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Μεταπτυχιακό	2	14, 14	Αττική (κέντρο Αθήνας)	Δημόσιο
Ηρώ	47	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Μεταπτυχιακό	2	16, 12	Αττική (νότια προάστια)	Δημόσιο
Ανδρομάχη	49	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Μεταπτυχιακό	1	5	Αττική (βόρεια προάστια)	Ιδιωτικό
Ζωή	47	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Μεταπτυχιακό	1	5	Αττική (βόρεια προάστια)	Δημόσιο
Φλώρα	43	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Διδακτορικό	2	6, 6	Αττική (νότια προάστια)	Δημόσιο
Ναταλία	48	Τριτοβάθμια εκπαίδευση - Προπτυχιακό	1	8	Αττική (κέντρο Αθήνας)	Ιδιωτικό

Στα κεφάλαια που έπονται, αναλύονται οι συνδέσεις ανάμεσα στο λόγο των συμμετεχόντων/ουσών και στη νοηματοδότηση των απόψεων και των εμπειριών τους αναφορικά με τη σχέση τους με το σχολείο των παιδιών τους.

## 4. Ετεροκανονικότητα: Νόρμες και διπολικά σχήματα

Η ετεροφυλοφιλία ως ο μοναδικός αποδεκτός σεξουαλικός προσανατολισμός, η σεξουαλική αναπαραγωγή με κοινωνικά αποδεκτούς έμφυλους ρόλους, καθώς και το ετεροφυλοφιλικό συμβόλαιο γάμου εγκαθιδρύονται και φυσικοποιούνται μέσα από το σχήμα της ετεροκανονικότητας (Butler, 2006). Το σχήμα αυτό που είναι κυρίαρχο στο σχολικό πλαίσιο επιβάλλει νόρμες και κανονιστικά δίπολα αναφορικά με τη δομή των οικογενειών νομιμοποιώντας συγκεκριμένες σχέσεις συγγένειας. Συνεπώς, τόσο μέσα από τις ετεροκανονιστικές αντιλήψεις που κυριαρχούν στο σχολικό περιβάλλον όσο και μέσα από τον κανονιστικό λόγο του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων, οι ομογονεϊκές οικογένειες καθίστανται αόρατες λόγω της απουσίας συμπερίληψης και της ανισότιμης μεταχείρισης τους.

### 4.1. Ετεροκανονιστικές αντιλήψεις στο σχολείο

Μέσα από τις συζητήσεις με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αναδεικνύονται μια σειρά από ετεροκανονιστικές αντιλήψεις στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες προέρχονται στην πλειονότητα τους από τους/τις συμμαθητές/τριες των παιδιών τους. Οι αντιλήψεις αυτές αναφορικά με την «κανονική» οικογενειακή δομή παίρνουν τη μορφή ερωτήσεων και αποριών που καλούνται να απαντήσουν τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα παιδιά της Μαριάνθης, τα οποία δέχονται ερωτήσεις για τη μη ύπαρξη πατέρα στο οικογενειακό τους σχήμα.

*«Δηλαδή τους λέει: «Πού είναι ο μπαμπάς σου;», «Δεν έχω μπαμπά.», «Α! Τι έγινε; Πέθανε;», «Όχι, δεν πέθανε. Δεν είχα ποτέ.», «Αχ, να δεις πέθανε και δεν θέλανε να στο πούνε για να μην στεναχωρηθείς.». Είναι εδραιωμένες σκέψεις που έχουν τα παιδιά ότι για να υπάρχει ένα παιδί,*

*υπάρχει απαραίτητα μία μαμά και ένας μπαμπάς. Δεν υπάρχει άλλο.»*  
(Μαριάνθη, 56)

Όπως φαίνεται από το παραπάνω παράθεμα, αν και τα παιδιά της Μαριάνθης προσπαθούν να αμφισβητήσουν τη νόρμα «μπαμπάς-μαμά», τα λόγια τους δεν γίνονται πιστευτά από τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Ο μοναδικός λόγος που αναγνωρίζεται ως αποδεκτός για την απουσία πατέρα από την οικογένεια είναι ο θάνατος.

Παρόμοιες ερωτήσεις από τους/τις συμμαθητές/τριες δέχεται και ο γιος της Ανδρομάχης, ο οποίος φαίνεται αγανακτισμένος με τα έντονα ερωτήματα που του θέτουν.

*«Θυμάμαι κάποιο παιδί τον ρώταγε πιο έντονα: «Πώς γίνεται να μην έχεις μπαμπά;» και του έλεγε ο Μιχάλης: «Ε, δεν έχω.» (γέλια). Σε φάση: «Τι δεν καταλαβαίνεις;». Κάπως έτσι... Και η μία μαμά που κάνω παρέα μου είπε ότι ο γιος της είπε ότι η μαμά του Μιχάλη θα παντρευτεί τον μπαμπά του. Στο μυαλό του το είχε τώρα. Δεν ξέρω αν έχει πει κάτι στον Μιχάλη. Δεν μου έχει πει τίποτα.»* (Ανδρομάχη, 49)

Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο Μιχάλης και οι συμμαθητές/τριες του το «κανονικό» είναι εκ διαμέτρου αντίθετος. Την ίδια στιγμή που οι συμμαθητές/τριες του δεν μπορούν να διανοηθούν οικογενειακή δομή χωρίς την ύπαρξη πατέρα, ο Μιχάλης θεωρεί κάτι τέτοιο εξίσου «φυσιολογικό». Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι στο πλαίσιο αυτό οι συμμαθητές/τριες του φτιάχνουν σενάρια για την δομή της οικογένειας του τα οποία απορρέουν από τον κυρίαρχο ετεροκανονικό λόγο αναφορικά με το ετεροφυλοφιλικό συμβόλαιο γάμου (Butler, 2006).

Αρκετές φορές, αποδέκτες των ερωτήσεων γίνονται και οι γονείς των ομογονεϊκών οικογενειών, οι οποίοι προσπαθούν να εξηγήσουν σε παιδιά σχολικής ηλικίας ότι το ζεύγος άντρας-γυναίκα δεν είναι ο μοναδικός κανόνας για τη δημιουργία οικογένειας.

*«Έρχεται ο φίλος του και μου λέει: «Δηλαδή εσύ είσαι η μαμά του Σωτήρη;», «Ναι.» του λέω. «Και η Αρετή;», «Η Αρετή είναι σαν μαμά του Σωτήρη. Δεν τον έχει γεννήσει, αλλά ζούμε όλοι μαζί και είμαστε*

οικογένεια.» «Δηλαδή εσύ και η Αρετή είστε αδερφές;», «Όχι αγόρι μου. Δεν είμαστε αδερφές. Είμαστε σαν τη μαμά σου και τον μπαμπά σου, αλλά δύο γυναίκες. Όχι ένας άντρας και μία γυναίκα.» «Δηλαδή είστε φίλες;». Μετά είσαι σε φάση να του πεις: «Φίλοι είναι και οι γονείς σου.» (γέλια). «Είμαστε ζευγάρι. Ξέρεις τι είναι ζευγάρι;». Είναι και μικρά παιδιά τώρα. Δευτέρα δημοτικού ήταν.» (Ναταλία, 48)

Είναι φανερό ότι η Ναταλία καλείται να αναλύσει τη σχέση της με τα άλλα μέλη της οικογένειας της και να απαντήσει στις απορίες του συμμαθητή του γιου της με σαφή και κατανοητό τρόπο σε μια προσπάθεια αποφυγής παρερμηνειών.

Ανάλογα ερωτήματα από τους/τις συμμαθητές/τριες εγείρονται και στις οικογένειες που δεν υπάρχει μητέρα. Σύμφωνα με τον συμμετέχοντα, η δομή της οικογένειας του είναι πολύ σπάνια στο σχολείο, αφού ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γονείς είναι χωρισμένοι, τα παιδιά μεγαλώνουν με τη μητέρα τους.

«Ρωτάνε: «Πού είναι η μαμά σου; Δεν έχεις μαμά;». Παράξενο καινούριο φρούτο. Γιατί δεν νομίζω στο σχολείο αυτό να υπάρχουν άλλα παιδιά με μόνο μπαμπά. Δεν παίζει αυτό το σενάριο. Και τα παιδιά που είναι χωρισμένα, είναι με τη μαμά τους... Με μπαμπά δεν ζουν. Είμαστε οι μόνοι. Και μάλιστα δύο κορίτσια με τον μπαμπά τους. Είναι αυτό λίγο παράξενο. Και εγώ άμα το έβλεπα απέξω, παράξενο θα μου φαινόταν.» (Βασίλης, 49)

Ο Βασίλης δικαιολογεί εν μέρει τις αντιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος και τις απορίες που τίθενται για την οικογένεια του, καθώς και ο ίδιος θεωρεί ασυνήθιστο δύο κορίτσια να μεγαλώνουν με τον μπαμπά τους. Μέσα από τα λόγια του αποκαλύπτεται η κυριαρχία της ετεροκανονικότητας στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και η επικρατούσα αντίληψη που θέλει τις γυναίκες να ταυτίζονται με το γονεϊκό ρόλο περισσότερο από τους άντρες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι ετεροκανονιστικές αντιλήψεις δεν εμφανίζονται μόνο μέσω άμεσων



ερωτήσεων που αφορούν τη δομή της οικογένειας, αλλά και στα πλαίσια συζητήσεων στη σχολική τάξη με αφορμή συμβάντα της επικαιρότητας.

*«Για διάφορα θέματα τέτοια έμφυλων ταυτοτήτων, σεξουαλικότητας κτλ., επειδή ακούνε διάφορα, η κόρη μου έχει γίνει πολύ ανοιχτή σε αυτά. Οπότε φρικάρει πολύ με αυτά που ακούει. Θυμώνει. Γίνεται έξαλλη με διάφορα που ακούγονται στο σχολείο και μπαίνει σε διαμάχες με τις δασκάλες... Από αυτά που θα ακούσει στην τάξη την ώρα του μαθήματος, με αφορμή κάτι που θα γίνει. Όπως τώρα με το παιδί που έβαλε στο Ίλιον τη φούστα ας πούμε, είχαν γίνει στην τάξη της διάφορες συζητήσεις. Οπότε ναι σε τέτοια μου λέει ότι συμβαίνουν πολλά και διαφωνεί και εκνευρίζεται με την κοινωνία.» (Χαρά, 45)*

Σε αυτό το πλαίσιο, φαίνεται ότι η κόρη της Χαράς αναγνωρίζει τα ετεροκανονιστικά προστάγματα, στα οποία αντιδρά εκφράζοντας την αγανάκτηση και το θυμό της τόσο για το σχολείο όσο και για την κοινωνία στο σύνολο της.

#### **4.2. Ο κανονιστικός λόγος του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων**

Η ετεροκανονικότητα εκδηλώνεται στο σχολείο τόσο μέσα από τις ετεροκανονιστικές αντιλήψεις όσο και μέσα από τον κανονιστικό λόγο του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων. Πιο συγκεκριμένα, η Χαρά αναφέρει:

*«Εντάξει, τι να σου πω; Δεν είναι συμπεριληπτικά. Όπου τυχαίνει να αναφερθεί κάτι από τα πολύ απλά στις μορφές οικογένειας μέχρι και πιο μετά που λένε για τους ρόλους, δεν είναι συμπεριληπτικά. Είναι όπως είναι όλα. Χάλια. Θέλουν δουλειά... Τα βιβλία δεν είναι συμπεριληπτικά... Υπάρχουν πολλά στερεότυπα που αναπαράγονται μέσα στην τάξη.» (Χαρά, 45)*

Η Χαρά στέκεται κριτικά απέναντι στο μη συμπεριληπτικό περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, αφού η ύπαρξη και η αναπαραγωγή στερεοτύπων

καθιστούν το οικογενειακό της σχήμα ανύπαρκτο. Η ίδια αντιδρά σε αυτό προτείνοντας αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, ώστε να δοθεί έμφαση στη συμπερίληψη μέσω της αναπαράστασης των ποικίλων οικογενειακών μορφών.

Το επιχείρημα της έρχεται να ενισχύσει η Ηρώ η οποία αναγνωρίζει την ετεροκανονικότητα, όχι μόνο στις ενότητες των βιβλίων που αναφέρονται στην οικογένεια, αλλά και σε έμμεσες αναφορές, όπως στη διατύπωση των μαθηματικών προβλημάτων.

*«Πιστεύω και τα βιβλία είναι εντελώς ετεροκανονικά. Ακόμα και στην περιγραφή προβλημάτων των Μαθηματικών.» (Ηρώ, 47)*

Μέσα από τα λεγόμενα τόσο της Χαράς όσο και της Ηρούς αναδεικνύεται η αξία της σημειωτικής κατασκευής της συμπερίληψης (μέσω των βιβλίων) στην επίτευξη της «αίσθησης του ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία και με τα στοιχεία άλλων ερευνών, όπως των Michaud και Stelmach (2019).

Εκτός από τους γονείς, και τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών αναγνωρίζουν τον κανονιστικό λόγο των σχολικών βιβλίων και αντιδρούν σε αυτόν.

*«Δηλαδή όταν κάνουνε Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή και μιλάνε για την οικογένεια, σηκώνονται μόνα τους και λένε: «Ξέρετε εδώ λέει ψέματα. Λείπουν ένα σωρό πράγματα... Εδώ δεν υπάρχει η οικογένεια μου. Γιατί;», «Βρε Αλέξανδρε, δεν το έγγραφα εγώ το βιβλίο.», «Εσείς γιατί δεν μας το είπατε; Εσείς να πείτε υπάρχουν και άλλες οικογένειες.», «Ναι, μα δεν το λέει το βιβλίο.», «Τα βιβλία λένε ψέματα... Δηλαδή κυρία θέλετε να μου πείτε ότι δεν θα μιλήσετε για την αναπηρία, γιατί όλοι μας εδώ δεν είμαστε ανάπηροι;».» (Μαριάνθη, 56)*

Τα παιδιά της Μαριάνθης έρχονται σε σύγκρουση με τους/τις εκπαιδευτικούς ζητώντας η ομογονεϊκότητα να γίνει μέρος της σχολικής συζήτησης και της επίσημης σχολικής γνώσης, ανεξάρτητα από την παρουσία ή όχι ομογονεϊκών οικογενειών μέσα στην τάξη.

Αντίστοιχα, ο Βασίλης θεωρεί ότι μόνο μέσα από την εισαγωγή της σεξουαλικής αγωγής στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και στη σχολική διδασκαλία, η συζήτηση για τις έμφυλες ταυτότητες και την ομογονεϊκότητα μπορεί να αποκτήσει την εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης.

*«Δεν υπάρχει γνώση. Δηλαδή τα παιδιά ό,τι μάθουν, θα είναι από τον έξω κόσμο ο οποίος δίνει πάρα πολλά ερεθίσματα, αλλά τελείως ανάμεικτα. Δεν έχουν το status της σχολικής διδασκαλίας. Είναι πράγματα που κυκλοφορούν γενικώς. Δηλαδή άμα δεν μπει η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, ώστε να αναφερθεί ότι τα πράγματα είναι έτσι. Ότι υπάρχουν trans άτομα, υπάρχουν intersex, όταν είσαι gay μπορείς να έχεις οικογένεια, να υπάρχουν αναπαραστάσεις και άλλων οικογενειών... Δεν υπάρχει αναπαράσταση των οικογενειών και αν έχει γίνει κάτι μέσω των Οικογενειών Ουράνιο Τόξο είναι στο νήπιο.»*  
(Βασίλης, 49)

Με άλλα λόγια, ο συμμετέχων υποστηρίζει ότι ο μοναδικός δρόμος για την αναγνώριση της ομογονεϊκότητας είναι μέσω της σχολικής γνώσης, αφού το σχολείο αποτελεί τον επίσημο φορέα μετάδοσης της και άρα απόδοσης αξιοπιστίας σε όσα διδάσκει.

#### **4.3. Αορατότητα της ομογονεϊκότητας: Απουσία συμπερίληψης και ισότητας**

Η κυριαρχία της ετεροκανονικότητας στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα οι ομογονεϊκές οικογένειες να αισθάνονται αόρατες και συχνά περιθωριοποιημένες. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/ουσών, το σχολείο αρνείται να συμπεριλάβει τις οικογένειες τους στη σχολική κοινότητα, αφού προβαίνει σε πρακτικές άνισης μεταχείρισης. Όπως αναφέρει η Όλγα, το πρόβλημα δεν είναι μόνο η απουσία συμπερίληψης στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και ο τρόπος λειτουργίας του ελληνικού δημόσιου σχολείου, καθώς και οι εκπαιδευτικοί. Εν μέρει κατανοεί τη στάση τους λόγω των σημαντικών ελλείψεων που υπάρχουν στα δημόσια σχολεία, ωστόσο η ίδια δίνει μεγάλη έμφαση στην αδιαφορία τους.

*«Ποια συμπερίληψη; Πλάκα κάνουμε; Δεν υπάρχει τίποτα. Δεν υπάρχει τί-πο-τα. Δεν υπάρχει τίποτα και δεν υπάρχει και καμία αναφορά. Δεν είναι μόνο τα εγχειρίδια και τα προγράμματα, ούτε οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται να τα κάνουν συμπεριληπτικά... Και αντιλαμβάνομαι ότι δεν αφορά κανέναν σε ένα δημόσιο σχολείο που άργησε πάρα πολύ να έρθει το ολοήμερο. Να συμπληρωθούν οι δάσκαλοι. Είναι άλλα τα ζητήματα τους. Δεν τους αφορά. Είναι πραγματικά ψύλλοι στα άχυρα. Δεν ήξεραν αν θα έχουν δασκάλους για το ολοήμερο. Ποια γονεϊκότητα να ασχοληθούν;... Νομίζω είμαστε στη λούμπα του κλασικού δημόσιου αδιάφορου σχολείου. Χεστήκαμε κιόλας. Να και αν έρθετε, να και αν δεν έρθετε... Και δεν είναι ότι δεν ενδιαφέρονται να τα κάνουν συμπεριληπτικά στο κομμάτι της ομόφυλης γονεϊκότητας, δεν τους ενδιαφέρει καν η κοινωνική συμπερίληψη. Δηλαδή ρε παιδί μου ούτε για τα αλλοδαπά παιδάκια... Επομένως θέλω να σου πω ότι δεν ενδιαφέρεται κανένας σε καμία ιδιαιτερότητα. Ούτε αν έχει μαθησιακές δυσκολίες, ούτε για το αν έχει ομόφυλο γονέα. Ζήτημα αν θα προσέξουν αν τους λείπει κανένα χέρι ή κανένα ποδάρι. Δηλαδή είναι ικανοί να πάει παιδί κουτσό και να το βάλουν να κάνει σκάμμα.» (Όλγα, 44)*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η Όλγα επισημαίνει την αδιαφορία των εκπαιδευτικών και για άλλες κοινωνικές ομάδες, πέρα από τα όρια της ομογονεϊκότητας. Με αυτό τον τρόπο, ενδεχομένως αναγνωρίζει κοινές εμπειρίες αορατότητας και αποκλεισμού μεταξύ των ομογονεϊκών οικογενειών και άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε ένα σχολικό πλαίσιο που μοιάζει από αδιάφορο έως συντηρητικό.

Στην ύπαρξη αορατότητας αναφέρεται και η Ηρώ, καθώς μέσα από την επαφή της με το σχολείο αποκτά πλήρη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η οικογένεια της δεν εντάσσεται στην νόρμα εκφράζοντας έτσι όμοιες εμπειρίες με τους γονείς στην έρευνα των Byard, Kosciw και Bartkiewicz (2013).

*«Δεν υπάρχουμε πουθενά. Μας βλέπεις πουθενά; Τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα να αναφερόμαστε πουθενά; Πουθενά δεν αναφερόμαστε. Και ξέρεις από τη μία λες «Δεν αναφέρεσαι βρε παιδί μου, γιατί είναι αυτό το*

*αυτονόητο που λέγαμε. Γιατί χρειάζεται να αναφερθείς;», αλλά δεν νομίζω ότι είναι αυτός ο λόγος. Νομίζω ότι απλά είναι αόρατες οι ΛΟΑΤΚΙ οικογένειες. Οι ΛΟΑΤΚΙ οικογένειες είναι αόρατες. Οι γονείς οι ΛΟΑΤΚΙ είναι ανύπαρκτοι. Είμαστε σαν να είμαστε εξωγήινοι. Σαν ξαφνικά να ήρθαμε από τη Σουηδία ή τη Νορβηγία και να μετακομίσαμε στην Ελλάδα. Το σουηδικό μοντέλο που λέμε. Να μετακομίσαμε στην Ελλάδα. Και τυχαία. Δεν υπάρχουμε, όχι.» (Ηρώ, 47)*

Η Ηρώ υποστηρίζει ότι το σχολείο δεν ταυτίζει τη ΛΟΑΤΚΙ γονεϊκότητα με την ελληνική πολιτειότητα, αφού το να είσαι ΛΟΑΤΚΙ γονιός στην Ελλάδα μπορεί να συνδεθεί μόνο με την «υπέρ του δέοντος» προοδευτική κουλτούρα των Σκανδιναβικών χωρών. Με άλλα λόγια, η ΛΟΑΤΚΙ γονεϊκότητα δεν μπορεί να αποτελεί μέρος της «ελληνικότητας» με συνέπεια την απουσία ίσων δικαιωμάτων για τις ομογονεϊκές οικογένειες.

Στην προσπάθεια της να καταστήσει σαφές το μέγεθος της απουσίας των ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών από τη σχολική κοινότητα, η ίδια συνεχίζει αναφέροντας την ανυπαρξία σχολικών πολιτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ομοφοβίας, στοιχείο που αναδεικνύεται και από την μελέτη των Kosciw και Diaz (2008).

*«Δεν υπάρχει σαφής σχολική πολιτική και σίγουρα δεν υπάρχει σχολική πολιτική στην οποία να αναφέρονται ρητά οι ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητες. Ενώ μπορεί να υπάρχει σχολική πολιτική για την πρόληψη προκαταλήψεων σε άλλες εθνότητες ή δεν ξέρω εγώ τι, οι ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητες δεν αναφέρονται πουθενά. Υπάρχει πολύ μεγάλη έλλειψη... Προσπαθώ με τον τρόπο μου να βοηθήσω να διαμορφωθεί μία σχολική κοινότητα που κάπου θα χωράω και εγώ ως ΛΟΑΤΚΙ γονέας. Αλλά δεν υπάρχει χώρος για τους ΛΟΑΤΚΙ γονείς στη σχολική κοινότητα από όπου και να το κοιτάξεις, έτσι;» (Ηρώ, 47)*

Στο πλαίσιο αυτό, η Ναταλία έρχεται να προσθέσει την ασύμμετρη σχέση που αναπτύσσουν οι ομόφυλοι γονείς με το σχολείο συγκριτικά με τους ετερόφυλους, αφού διαρκώς διακατέχονται από ανησυχίες για τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και τον πιθανό στιγματισμό των παιδιών τους από αυτόν.

*«Το γεγονός ότι εμείς κωλυόμαστε για το ποιος, τι, που, πότε θα εμφανιστεί, τι θα πούμε, είναι κάτι ανισότιμο. Οι άλλοι δεν έχουν τέτοια προβλήματα. Έχουν άλλα, αλλά δεν έχουν αυτό. Αλλά η ανησυχία για το αν είναι όλοι οκ και ενήμεροι για τη φάση του Σωτήρη και τους μηχανισμούς του σχολείου... Η ανησυχία αν το παιδί στιγματίζεται από αυτά που ξέρουν κάποιοι.» (Ναταλία, 48)*

Σύμφωνα με τη Ναταλία, οι ανησυχίες των ομόφυλων γονιών αναφορικά με τη δομή της οικογένειας τους αποτελούν ένα επιπλέον βάρος στη διεπίδραση τους με το σχολικό περιβάλλον. Κατά αυτό τον τρόπο, τοποθετούνται εξαρχής σε μια ανισότιμη θέση.

## 5. Ομοφοβία στο σχολικό περιβάλλον

Ο ετεροσεξισμός κατέχει την υψηλότερη θέση στην ιεραρχία των σεξουαλικοτήτων με συνέπεια τη σύνδεση της ετεροκανονικότητας με την ομοφοβία (Fraïssé & Barrientos, 2016). Όπως αναλύεται παρακάτω, στο σχολικό πλαίσιο στο οποίο η ομοφυλοφιλία γίνεται αντιληπτή ως έκφραση κατωτερότητας, οι ομογονεϊκές οικογένειες τοποθετούνται στις χαμηλότερες βαθμίδες της κλίμακας των οικογενειακών σχημάτων με αποτέλεσμα την ύπαρξη ομοφοβικών συμπεριφορών απέναντι τους. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν είτε με άμεσο και ρητό τρόπο είτε με έμμεσο και υπόρρητο έχοντας σε κάθε περίπτωση ως στόχο τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των οικογενειών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι ομοφοβικές στάσεις και αντιλήψεις εκδηλώνονται από άτομα (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς συμμαθητών/τριών) που φαίνεται να εμφανίζουν συγκεκριμένα και κοινά χαρακτηριστικά.

### 5.1. Ρητές μορφές ομοφοβίας

Μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύονται περιστατικά ρητής ομοφοβίας που οι ίδιοι/ες έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν στο σχολικό περιβάλλον. Τα περιστατικά αυτά προέρχονται στην πλειονότητα τους από τους/τις εκπαιδευτικούς και έχουν ως αποδέκτες τόσο τους γονείς όσο και τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών. Σε κάποιες περιπτώσεις, η ομοφοβία εκδηλώνεται μέσω διακρίσεων, όπως στην περίπτωση της Μαριάνθης η οποία ανασύρει από τη μνήμη της ένα ομοφοβικό περιστατικό που βίωσε κατά τη διάρκεια της φοίτησης του γιου της στο νηπιαγωγείο.

*«Όταν ήταν προνήπια, δυσκολεύτηκε ο ένας πάρα πολύ με μια συναδέλφισσα και τελοσπάντων του άφησε και μια σχολική άρνηση τα επόμενα δύο-τρία χρόνια... Έμεινε το παιδί μου βρεγμένο στο νηπιαγωγείο, γιατί αρνιόταν η συναδέλφισσα να... Πήρε εμένα που ήμουν σε άλλη μια τάξη με άλλα 25 παιδιά και είπε: «Όχι, εγώ δεν θα το*

*δώσω σε αυτή. Ποια είναι αυτή;». Και λέω: «Έχω υπογράψει χαρτί και δεν μπορείς να αρνηθείς. Θα σε πάω στον προϊστάμενο. Θα σε καταγγείλω στη διεύθυνση.». Δηλαδή στον οποιοδήποτε κάνεις με μια υπεύθυνη δήλωση και λες στα άτομα που παραλαμβάνουν στα πλαίσια της ασφαλούς προσέλευσης και αναχώρησης του νηπίου. Μπορείς να βάλεις τον Κίτσο, το Μήτσο. Όποιον να 'ναι. Ότι γνώριζε ότι είναι σύντροφος μου ας πούμε, την έβαζε στη διαδικασία να μην θέλει να δώσει το παιδί. Τι να πεις; Δυστυχώς, η ομοφοβία είναι παντού... Είναι εκεί έξω. Οπότε, της έβγαине μια απαξίωση για το παιδί... Εντάξει, δεν τους άλλαξα σχολείο στη μέση της χρονιάς, αλλά μετά τους πήρα στο δικό μου νηπιαγωγείο με άλλους συναδέλφους.» (Μαριάνθη, 56)*

Όπως αναφέρει η Μαριάνθη, όταν χρειάστηκε το παιδί της να αποχωρήσει εκτάκτως από το σχολείο, η νηπιαγωγός αρνήθηκε να το παραδώσει στη σύντροφο της, παρότι η ίδια είχε υπογράψει το κατάλληλο έγγραφο σύμφωνα με τους σχολικούς κανόνες. Η ομοφοβική στάση της εκπαιδευτικού την οδήγησε στην άνιση μεταχείριση του παιδιού και στην αγνόηση των σχολικών κανόνων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συμμετέχουσα να αναγκαστεί να αλλάξει σχολείο στα παιδιά της και να τα μεταφέρει σε αυτό που δούλευε η ίδια, ώστε να βρίσκονται σε ένα πιο προστατευμένο περιβάλλον.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, έχει ιδιαίτερη σημασία να τονιστεί ότι η ομοφοβία της εκπαιδευτικού εκδηλώνεται και με τη μορφή απαξίωσης προς το παιδί, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχολικής άρνησης ήδη από τα πρώτα καθοριστικά χρόνια της πορείας του στο σχολείο. Όπως υποστηρίζουν οι Gustavson και Schmitt (2011), τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών συχνά υφίστανται την ομοφοβία, αφού αναγνωρίζονται ως «queer μέσω της σύνδεσης» με τον σεξουαλικό προσανατολισμό των γονιών τους, κάτι που φαίνεται χαρακτηριστικά και από το παραπάνω παράθεμα.

Εξαιτίας της ταύτισης με τον σεξουαλικό προσανατολισμό της μητέρας τους, τα παιδιά της Μαριάνθης φαίνεται να αποκτούν την εμπειρία της ομοφοβίας για ακόμα μια φορά στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση, η ομοφοβία παίρνει ξανά τη μορφή απαξίωσης και εκδηλώνεται λεκτικά αντί μέσω πρακτικών, όπως συνέβη στο προηγούμενο παράδειγμα.



*«Και στο δημοτικό της γειτονιάς είχαμε κάποια στιγμή ένα θέμα. Δεν ήθελαν τα παιδιά να λάβουν μέρος στην παρέλαση και είπε μια φοβερή ατάκα ο γυμναστής: «Λογικό είναι τα παιδιά της λεσβίας να μην θέλουν να παρελάσουν και να πηγαίνουν μόνο στα Pride»..» (Μαριάνθη, 56)*

Στο περιστατικό αυτό, τα παιδιά φαίνεται να υφίστανται την ομοφοβία λόγω του ότι γίνονται αντιληπτά ως «πολιτισμικά queer» (Gustavson & Schmitt, 2011), καθώς αφενός είναι μέρος της queer κοινότητας και αφετέρου συμμετέχουν σε queer εμπειρίες, όπως είναι το Pride.

Ομοίως, η Ηρώ περιγράφει ένα ομοφοβικό περιστατικό που έλαβε χώρα στο σχολείο της κόρης της. Οι ομοφοβικές αντιλήψεις της εκπαιδευτικού δεν είχαν ως άμεσο αποδέκτη το συγκεκριμένο παιδί, καθώς η εκπαιδευτικός δεν γνώριζε ότι μεγαλώνει σε μια οικογένεια με γονείς ίδιου φύλου. Παρόλα αυτά, η στάση της δημιούργησε έντονη συναισθηματική φόρτιση στο παιδί που ένωσε ματαιώση στην προσπάθεια του να καταστήσει ορατή την οικογένεια του και να την υπερασπιστεί, έστω και έμμεσα.

*«Όταν πήγαινε δημοτικό η μεγάλη μου κόρη κάποια στιγμή, νομίζω στην πέμπτη δημοτικού, η δασκάλα με αφορμή κάποιο μάθημα μίλαγε για τις μορφές οικογένειας. Και έλεγε για την μονογονεϊκή οικογένεια, την οικογένεια των παιδιών που μεγαλώνουν με παππούδες-γιαγιάδες, για τα τεκνοθετημένα παιδιά. Και σήκωσε η κόρη μου το χέρι της και είπε: «Ναι, αλλά υπάρχουν και κάποιες άλλες οικογένειες που οι γονείς είναι του ίδιου φύλου». Η δασκάλα τότε απάντησε: «Ναι, το ξέρω, αλλά δεν συμφωνώ, γιατί δεν είναι καλό για τα παιδιά». Η κόρη μου έβαλε τα κλάματα. Βγήκε έξω κλαίγοντας και πήγαν οι φίλες της, οι κολλητές, οι οποίες γνώριζαν ότι μεγαλώνει σε μια queer οικογένεια.» (Ηρώ, 47)*

Είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι, παρά τα ευρήματα των επιστημονικών ερευνών που δηλώνουν ακριβώς το αντίθετο (Patterson & Wainright, 2012 · Stacey & Biblarz, 2001), στα λόγια της εκπαιδευτικού διακρίνεται η προκατάληψη που σχετίζεται με τον φόβο και την ανησυχία ότι τα ομόφυλα ζευγάρια δεν είναι κατάλληλα για να γίνουν γονείς, αφού ο σεξουαλικός τους προσανατολισμός μπαίνει εμπόδιο στη «σωστή» ανατροφή των παιδιών τους.

## 5.2. Υπόρρητες μορφές ομοφοβίας

### 5.2.1. Από τους/τις εκπαιδευτικούς

Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, η ομοφοβία δεν εκδηλώνεται με άμεσο τρόπο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά παίρνει υπόρρητες μορφές, συχνά πιο δύσκολα ανιχνεύσιμες, λόγω της γενικευμένης αποδοχής τους. Παρόλα αυτά, εξακολουθεί να έχει τις ίδιες συνέπειες στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας, αφού δημιουργεί την ίδια αίσθηση αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, αν και με λιγότερο βίαιο τρόπο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εμπειρία της Ναταλίας η οποία προσπαθεί να εξηγήσει τη δυσκολία να αναγνωριστούν οι ομοφοβικές συμπεριφορές στο σχολείο και να χαρακτηριστούν ως τέτοιες.

*«Είμαστε σε ένα σημείο που ενώ η βία δεν είναι άμεση, είναι δύσκολο να μιλήσεις με τους ανθρώπους και να τους πεις: «Είναι ομοφοβικούλι αυτό τώρα. Αυτό που λες. Αυτό που κάνεις.». Είναι σαν να μην μπορούμε. Υπάρχει ένα: «Έλα μωρέ. Αυτά τα ξεπεράσαμε. Ο καθένας ό,τι θέλει κάνει στο κρεβάτι του.». Τα γνωστά. Και οπότε δεν μπορώ να είμαι σίγουρη. Εντάξει υπάρχει ένα προφίλ, μια καρικατούρα του ομοφοβικού, που μπορεί να πει άμεσα κάτι, αλλά νομίζω στα περισσότερα σχολεία... Στα περισσότερα σχολεία δεν ξέρω αν αυτό κρίνεται από περιοχές ή αν κρίνεται από πιο κάτω κοινωνικοοικονομικά στρώματα που μειονεκτούν κτλ. Ή σε upper class διάφοροι βαρεμένοι μπορεί να πουν βίαια πράγματα. Αλλά το προφίλ του ομοφοβικού δασκάλου είναι καλυμμένο με ένα πέπλο και αυτό το κάνει πιο δύσκολο. Γιατί και τα παιδιά μπορεί να αντιδράσουν. Γιατί και δεν είναι κομψό... Αλλά σαν να σου λέω ότι δεν μπορείς να το δεις ακριβώς. Είναι λίγο παντού και πουθενά αυτό. Έχει το καλό ότι δεν είναι κάτι πολύ βίαιο. Τουλάχιστον από την εμπειρία μου.» (Ναταλία, 48)*

Πέρα από κάποιες εξαιρέσεις ακραίας ομοφοβίας εκπαιδευτικών σε σχολεία είτε υποβαθμισμένων είτε προνομιούχων περιοχών, η συμμετέχουσα θεωρεί ότι στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ένα προφίλ προοδευτικό στο οποίο κρύβονται έμμεσες μορφές ομοφοβίας. Σύμφωνα με

τα λεγόμενα της, αυτό συμβαίνει αφενός γιατί τα παιδιά αντιδρούν πιο έντονα στην ομοφοβία που σχετίζεται με θέματα σεξουαλικότητας και έμφυλων ταυτοτήτων και αφετέρου γιατί πλέον θεωρούνται ανάρμοστες οι άμεσες ομοφοβικές αναφορές.

Στο πέπλο με το οποίο καλύπτεται η ομοφοβία αναφέρεται και η Χαρά η οποία προσπαθεί να περιγράψει την ομοφοβία που εισέπραττε από την νηπιαγωγό της κόρης της, χωρίς να έχει συμβεί κάποιο περιστατικό που να αφορά άμεσα την οικογένεια της.

*«Η μόνη φορά που ένιωσα άσχημα με εμένα, χωρίς όμως να έχει συμβεί κάτι άσχημο άμεσα με εμένα, ήταν όταν πρωτοπήγε η μεγάλη μου στο νηπιαγωγείο. Και τότε ήμασταν στο χωριό που είναι μια πολύ κλειστή κοινωνία και ζούσε εκεί και η σύντροφος μου. Οπότε εκεί υπήρχε μια συνάδελφος σου νηπιαγωγός της κακιάς ώρας η οποία είχε όλα τα κακά. Ήταν ομοφοβική, ξενοφοβική, χριστιανή φανατική, φονταμενταλίστρια... Δεν έγινε κάτι με εμένα και τον προσανατολισμό μου και τη δική μου φάση, αλλά γενικά έκανε πολλές κινήσεις άσχημες και γενικά ένιωθα τελείως αδύναμη να επέμβω με τον οποιοδήποτε τρόπο... Από διάφορα άλλα όμως που έλεγε, πιθανόν να έλεγε κάτι γι' αυτό... Σίγουρα θα έλεγε αν προέκυπτε κάποιο θέμα... Με αυτήν ένιωθα πάρα πολύ άβολα. Δηλαδή ένιωθα εγκλωβισμένη. Ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι ας πούμε... Αυτό που προσπαθώ να σου πω, τουλάχιστον από τη δικιά μου εμπειρία, δεν είναι κάτι καθαρά ομοφοβικό που μπορείς να νιώσεις άσχημα. Είναι ένα γενικότερο συντηρητικό πράγμα που είναι όλα μαζί. Δηλαδή δεν είναι μόνο η ομογονεϊκότητα που έχει θέμα. Έχει θέμα με όλο το μοντέλο το διαφορετικό από το παραδοσιακό. Το σκληρό παραδοσιακό.» (Χαρά, 45)*

Αναγνωρίζοντας στο προφίλ της εκπαιδευτικού στοιχεία ομοφοβικής και ξενοφοβικής συμπεριφοράς, καθώς και χαρακτηριστικά έντονης θρησκευτικότητας, η Χαρά υπογραμμίζει πόσο άβολα και άσχημα ένιωθε στην αλληλεπίδραση μαζί της. Πιο συγκεκριμένα, το συντηρητικό προφίλ που διέκρινε στην εκπαιδευτικό, οι συντηρητικές πρακτικές της, καθώς και ο τρόπος αντιμετώπισης του «διαφορετικού» από το παραδοσιακό, ήταν αρκετά

ώστε να την προϋδεάζουν αναφορικά με τις αντιλήψεις της εκπαιδευτικού για την δομή της οικογένειας της. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι ο συντηρητισμός της νηπιαγωγού καθιστούσε αδρανή την συμμετέχουσα η οποία ένιωθε εντελώς εγκλωβισμένη και αδύναμη να παρέμβει, ώστε να αλλάξουν οι συνθήκες. Σε αυτό, ενδεχομένως συνέβαλε το γεγονός ότι η συμμετέχουσα κατοικούσε τότε στην επαρχία αυξάνοντας έτσι το βαθμό των δυσκολιών που αντιμετώπιζε, όπως φαίνεται να συμβαίνει και στους ομόφυλους γονείς στην έρευνα των Power κ. συν. (2014).

Στην περίπτωση της Φλώρας, η υπόρρητη ομοφοβία εκδηλώνεται μέσω της άρνησης της διευθύντριας του σχολείου να κατανοήσει τη μορφή της οικογένειας της.

*«Κοίτα, την πρώτη φορά στον παιδικό σταθμό, επειδή ήταν και μια διευθύντρια του Νώε, μια γυναίκα μεγάλη που δυσκολεύτηκε να καταλάβει το πλαίσιο... Έτσι και αλλιώς είναι λίγο πιο άξεστη και πιο μπρουτάλ. Ήταν αγενής... Μπορεί να έλεγε: «Δεν καταλαβαίνω, δεν καταλαβαίνω. Εξηγήστε μου...». Με ένα τέτοιο στυλ. Η Πηνελόπη είχε πάει μόνη της μια φορά και είχε εξηγήσει ξανά το πλαίσιο και έλεγε το ίδιο πράγμα η διευθύντρια και της λέει η Πηνελόπη: «Αμα δεν χωράει στο μυαλό σας, δεν χρειάζεται να το συζητάμε με εκατό λεπτομέρειες. Το μόνο που σας ζητάω είναι να... Ήθελα να σας ενημερώσω και να σεβαστείτε τα παιδιά. Τίποτα άλλο...»» (Φλώρα, 43)*

Παρότι, η Φλώρα και η σύντροφος της είχαν επανειλημμένως προσπαθήσει να συζητήσουν με τη διευθύντρια αναφορικά με το οικογενειακό τους μοντέλο, αντιμετώπιζαν μια συνεχή άρνηση κατανόησης του πλαισίου. Η εκπαιδευτικός που περιγράφεται ως ιδιαίτερα συντηρητική οδήγησε εντέλει με την στάση της τους γονείς να παραιτηθούν από τη συζήτηση και να ζητήσουν απλώς το αυτονόητο που ήταν ο σεβασμός των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον.

Η επιτηδευμένη άνεση των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να δείξουν ότι δεν έχουν πρόβλημα με τις ομογενεϊκές οικογένειες μπορεί να ληφθεί ως μια επιπλέον έκφραση υπόρρητης ομοφοβίας.

*«Άκου τι γίνεται. Πας κάπου και άμα είσαι πολύ φόρα παρτίδα, υπάρχει πολύς κόσμος που θέλει, γιατί πραγματικά είναι... Δεν έχει πρόβλημα, αλλά βιώνει την αμηχανία του και υπερθεματίζει, ώστε να σου πει πόσο δεν έχει πρόβλημα. Και εντάξει αυτό είναι λίγο περίεργο. Δεν ξέρω αν το καταλαβαίνεις. «Εγώ με τις λεσβίες κανένα πρόβλημα. Εγώ με εσάς κανένα πρόβλημα.» Είχαμε πάει μαζί σε παιδικό σταθμό και μας είχε πει η άλλη... Με καλή πρόθεση το έκανε. «Ναι βέβαια. Έχουμε και ένα παιδάκι μαύρο.» Τύπου: «Έχουμε και άλλα περίεργα βρε παιδάκι μου (γέλια). Μην ανησυχείτε. Δεν θα είστε το μόνο.»» (Ναταλία, 48)*

Σύμφωνα με τη Ναταλία, οι εκπαιδευτικοί κρύβουν την αμηχανία τους για την ομογονεικότητα υπερτονίζοντας τις προοδευτικές απόψεις τους και τη συμπεριληπτική στάση τους προς τις κοινωνικές ομάδες τις οποίες ταυτίζουν με το «διαφορετικό». Πιο αναλυτικά, «το διαφορετικό» αποσεξουαλικοποιείται, δεν ορίζεται και αναπαράγεται απλώς η κατάφαση σε αυτό, χωρίς να συνδέεται με αποδοχή.

### **5.2.2. Από τους γονείς των συμμαθητών/τριών**

Ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις, τα ομόφυλα ζευγάρια στο σχολείο δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τις έμμεσες ομοφοβικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, αλλά και των υπόλοιπων γονιών. Η εμπειρία του Γιώργου ταυτίζεται με τα ευρήματα της έρευνας των Gustavson και Schmitt (2011), όπου η περιέργεια για την ομογονεικότητα γίνεται αντιληπτή ως μια υπόρρητη μορφή ομοφοβίας.

*«Κάποιοι γονείς σαφώς πιο κουτσομπόληδες. Δηλαδή υπήρξαν γονείς που μου παραδεχτήκανε, που μου είπανε εμένα με πολλή άνεση, ότι έβαλαν το παιδί τους να ρωτήσει το δικό μου παιδί για τη μαμά του. Και μιλάμε για πρώτη δημοτικού... Δηλαδή να μπλέκεις το παιδί σου σε μια διαδικασία κουτσομπολιού για να μάθεις κάτι. Δεν τους μαθαίνεις τέτοια πράγματα... Δεν μαθαίνει ένα γονιός στα παιδιά του πώς να κάνει κουτσομπολιό και μάλιστα έμμεσο, υποχθόνιο.» (Γιώργος, 52)*

Σε αυτό το απόσπασμα, ο Γιώργος αναφέρει ότι υπήρξαν γονείς, οι οποίοι έβαλαν τα παιδιά τους να εκμαιεύσουν πληροφορίες από το γιο του σχετικά με τη μορφή της οικογένειας του εμπλέκοντας τα παιδιά σε μια διαδικασία κουτσομπολιού. Πιο συγκεκριμένα, το κουτσομπολιό σε αυτή την περίπτωση σχετίζεται με την προσπάθεια για ενδεχόμενη κοινοποίηση σεξουαλικών πρακτικών, που διευκολύνουν τη διαδικασία να μετατραπούν τα παιδιά και οι οικογένειες τους σε «ετερότητες», ανοιχτές σε κριτική.

Ανάλογη εμπειρία υπόρρητης ομοφοβίας από τους γονείς των συμμαθητών/τριών των παιδιών της είχε και η Φλώρα σε ένα παιδικό πάρτι.

*«Ήταν σε ένα πάρτι που είχα πάει μόνη μου (χωρίς τη σύντροφο μου). Σε αυτό λοιπόν, ενώ η κυρία που το διοργάνωνε ήταν πολύ φιλική, σε κάποια φάση το περιγράψω σε μια άλλη μαμά. Καταλαβαίνει ότι τα παιδιά μου είναι αδέρφια, αλλά από διαφορετικές μαμάδες και ότι έλα να σου εξηγήσω τι εννοεί ο ποιητής. Και λέει: «Θα μου δώσεις λίγο χρόνο να το καταλάβω.». Και μέχρι το τέλος του πάρτι, δηλαδή ενώ ήμασταν κοντά και μιλούσαμε, μετά από αυτό δεν ξαναήρθε δίπλα μου να με ρωτήσει κάτι άλλο. Ήταν σαν: «Μου είπες κάτι too much τώρα και θα μου πάρει εμένα πολύ χρόνο. Μια ζωή ενδεχομένως να το επεξεργαστώ.»» (Φλώρα, 43)*

Όπως επισημαίνει η Φλώρα, όταν η μαμά ενός άλλου παιδιού συνειδητοποίησε τις σχέσεις των μελών της οικογένειας, απομακρύνθηκε από τη συνομιλία ζητώντας χρόνο για να «καταλάβει» το οικογενειακό πλαίσιο. Κατά τη διάρκεια του πάρτι, η ίδια ούτε επέστρεψε για να συνεχίσει τη συζήτηση με τη Φλώρα, αλλά ούτε και της απηύθυνε ξανά το λόγο. Διατηρώντας απόσταση στο φυσικό χώρο, αφενός θέλησε να δηλώσει την αποστροφή της για όσα άκουσε και αφετέρου να αποστασιοποιηθεί και να διαχωριστεί από κάτι που ενδεχομένως θεωρούσε ως μη «κανονικό». Με άλλα λόγια, η απάντηση της στο coming out της συμμετέχουσας ήταν μια υπόρρητη ομοφοβική στάση που είχε ως στόχο να την περιθωριοποιήσει και να την καταστήσει «αόρατη» αφενός στο φυσικό χώρο και αφετέρου σε συμβολικό επίπεδο δηλώνοντας μια γενικευμένου τύπου έλλειψη αποδοχής της ομοφυλοφιλίας και της ομογονεικότητας.

### 5.3. Χαρακτηριστικά ατόμων με ομοφοβικές συμπεριφορές στο σχολείο

#### 5.3.1. Εκπαιδευτικοί

Οι συζητήσεις με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα οδήγησε στην ανάδειξη κάποιων χαρακτηριστικών που φαίνεται να είναι κοινά ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς με ομοφοβικές πρακτικές. Η Μαριάνθη ισχυρίζεται ότι ένα τέτοιο βασικό χαρακτηριστικό είναι οι έντονες θρησκευτικές πεποιθήσεις οι οποίες συνδέονται (μεταξύ άλλων) και με την άρνηση εμβολιασμού κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Η θρησκόληψία των εκπαιδευτικών είναι ένα στοιχείο το οποίο αναδεικνύεται και από άλλες εγχώριες μελέτες (Grigoropoulos, 2020), αλλά και διεθνείς (Rodríguez-Mena & Sánchez, 2017).

*«Είναι συντηρητικοί άνθρωποι. Συνήθως θρησκόληπτοι. Να τώρα αυτός παραλίγο να πεθάνει. Ανεμβολίαστος, γιατί του είπε ο πνευματικός του ότι το εμβόλιο είναι κακό πράγμα. Θέλω να πω έχουν ένα κόλλημα με το τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια. Δεν λέω ότι είναι όλοι Χρυσουγίτες. Γενικώς, είναι συντηρητικοί και θρησκόληπτοι. Μέσα στη θεωρία συνομωσίας. Στηρίζουν οργανώσεις που είναι κατά της σεξουαλικής εκπαίδευσης στο σχολείο.» (Μαριάνθη, 56)*

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, έμφαση στη θρησκόληψία δίνει και η Ηρώ φροντίζοντας να διαχωρίσει την πίστη από την εκκλησία. Αυτό όμως δεν είναι το μοναδικό σημείο σύγκλισης των δύο συμμετεχουσών, αφού ταυτίζονται και στην βαρύτητα που αποδίδουν στις συντηρητικές πεποιθήσεις ως ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών με ομοφοβικές συμπεριφορές.

*«Σίγουρα είναι κάτι που επηρεάζει πολύ η θρησκεία. Η εκκλησία βασικά. Όχι η πίστη. Η αντίληψη, με ότι σημαίνει αυτό πολιτικά, η πιο συντηρητική αντίληψη για το πώς πρέπει να λειτουργεί μια κοινωνία. Ότι τα πράγματα όταν είναι τακτοποιημένα και χωράνε σε κουτάκια, υπάρχει μεγαλύτερη ασφάλεια και ξέρεις τι περιμένει ο κόσμος από*

*εσένα. Είναι τα πράγματα πιο απλά και πιο δεδομένα και πιο ασφαλή.»*  
(Ηρώ, 47)

Σύμφωνα με την Ηρώ, ο συντηρητισμός, όπως προκύπτει και από την έρευνα των Rodríguez-Mena και Sánchez (2017), εμπεριέχει μια αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας, αφού όλα θεωρούνται δεδομένα και τακτοποιημένα. Ένα τέτοιο συντηρητικό σχήμα είναι της ετεροκανονικότητας, που οτιδήποτε δεν χωράει στο πλαίσιο της, θεωρείται ελαττωματικό και χρήζει αλλαγών.

Στα χαρακτηριστικά του συντηρητισμού και της θρησκοληψίας των εκπαιδευτικών συμφωνεί και η Ζωή, η οποία έρχεται να προσθέσει ως ένα επιπλέον στοιχείο την ηλικία και την εκπαίδευση τους.

*«Αλλά αν ένας άνθρωπος έχει ξεπερασμένες απόψεις ή ιδιαίτερα θρησκευόμενος και όλα αυτά τα παραδοσιακά, σίγουρα δεν θα έχει την ίδια αντιμετώπιση. Αλλά τουλάχιστον αυτοί που έχω συναναστραφεί εγώ, ήταν πιο νέοι σε ηλικία και από ό,τι φαίνεται και στη δική τους εκπαίδευση τα πράγματα είναι πιο φιλελεύθερα.»* (Ζωή, 47)

Η Ζωή υποστηρίζει ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πιο προοδευτική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο ομοφοβικοί στη στάση τους απέναντι στις ομογονεϊκές οικογένειες. Πράγματι, η ηλικία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αρνητική στάση απέναντι στο δικαίωμα των ομόφυλων ζευγαριών να δημιουργήσουν οικογένεια (Grigoropoulos, 2020).

Σε αντίθεση με την Ζωή που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση και την ηλικία των εκπαιδευτικών, στο παρακάτω απόσπασμα υπάρχει ψυχολογικοποίηση των ομοφοβικών χαρακτηριστικών.

*«Να είναι ο άλλος αμόρφωτος. Συναισθηματικά απαίδευτος. Δεν μπορώ να φανταστώ κάτι άλλο. Δηλαδή ένας άνθρωπος που ενημερώνεται, που είναι μέσα στα πράγματα και έχει ενσυναίσθηση, μπορεί να μπαίνει σε οποιαδήποτε θέση. Είτε είναι της βιασμένης γυναίκας, είτε είναι της εμπόλεμης ζώνης στην Ουκρανία. Ένας άνθρωπος με νοημοσύνη μπαίνει σε οποιαδήποτε θέση.»* (Φλώρα, 43)



Η Φλώρα συνδέει τις ομοφοβικές πρακτικές με την έλλειψη ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού θεωρεί ότι ένας/μία εκπαιδευτικός που διαθέτει τις συγκεκριμένες ικανότητες, μπορεί να μπει στη θέση οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας και να συναισθανθεί κάθε μορφή ευαλωτότητας.

Τέλος, η Ηρώ αναφέρεται στην άγνοια συνδέοντας την με τις ομοφοβικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Δικαιολογεί την συμπεριφορά τους και δεν την σχετίζει με κακές προθέσεις, αλλά την αποδίδει στην αμάθεια και στην έλλειψη γνώσεων.

*«Νομίζω είναι η άγνοια. Το κοινό χαρακτηριστικό είναι η άγνοια. Δεν είναι η κακή πρόθεση σε καμία περίπτωση. Είναι η άγνοια. Είναι ότι αυτά τα πράγματα βρε παιδί μου δεν τα μάθανε. Δεν τα ξέρανε.»* (Ηρώ, 47)

Έτσι, η Ηρώ ενδεχομένως ταυτίζει την άγνοια αφενός με την απουσία τυπικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ΛΟΑΤΚΙ γονεϊκότητα και αφετέρου με την έλλειψη κοινωνικών ερεθισμάτων στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών.

### **5.3.2. Γονείς συμμαθητών/τριών**

Κοινά χαρακτηριστικά με τους/τις εκπαιδευτικούς εμφανίζουν και οι γονείς με ομοφοβικές συμπεριφορές στο σχολείο. Όπως αναφέρει ο Βασίλης, η θρησκοληψία αποτελεί ξανά το βασικό τους χαρακτηριστικό.

*«Μία που μου έκανε εντύπωση, ήταν η πολύ κλασική θεούσα. Επειδή εγώ είμαι atheist, τα παιδιά είναι αβάπτιστα, είναι μεγαλωμένα σε άθεο περιβάλλον όπου όλα αυτά τα συζητάμε και προσπαθούμε να τα απομυθοποιήσουμε... Οπότε, όταν ξαφνικά βλέπω γονείς που μιλάνε για αγιασμούς και για σημαίες, εγώ φρικόρω... Και βέβαια, όταν έχεις γονείς, που ο μπαμπάς μιλάει με το γιο στα 12 και μαζί κρίνουν κώλους που περνάνε, αυτό το παιδάκι δεν έχει ελπίδα με αυτό τον πατέρα.»* (Βασίλης, 49)

Σύμφωνα με τον Βασίλη, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι στην θρησκοληψία έρχονται να συνυπολογιστούν στοιχεία εθνικισμού σε μια προσπάθεια ταύτισης εθνικής ταυτότητας και ορθοδοξίας. Το τρίπτυχο του συντηρητισμού συμπληρώνεται με στοιχεία μισογυνισμού μέσω της υποτίμησης και της σεξουαλικής αντικειμενοποίησης των γυναικών που διδάσκεται από τους πατεράδες στους γιους τους.

Επιπρόσθετα, η Φλώρα εστιάζοντας στη δική της εμπειρία ομοφοβίας, αναφέρεται σε ένα δίπλολο χαρακτηριστικών που σχετίζεται με τις ομοφοβικές συμπεριφορές των γονιών.

*«Ήταν μια κοπέλα η οποία δεν δούλευε. Δεν ήταν χειραφετημένη. Και ήταν και της εκκλησίας. Αυτό το δίπλολο συγκράτησα εγώ. Δηλαδή ήταν η κοπέλα που έμενε σπίτι.»* (Φλώρα, 43)

Έτσι, η συμμετέχουσα υπογραμμίζει για μια ακόμα φορά αφενός τη θρησκοληψία και αφετέρου την ηγεμονία της πατριαρχίας και της ανδρικής κυριαρχίας. Πιο συγκεκριμένα, συνδέει την εξαρτημένη, μη χειραφετημένη γυναίκα με την ύπαρξη συντηρητικών και ομοφοβικών αντιλήψεων, αφού η μητέρα με την οποία συναναστράφηκε φάνηκε ότι δεν μπορούσε να απορρίψει τα στερεότυπα του κοινωνικού ρόλου της.

## 6. Τακτικές: Αντιμετώπιση της σχολικής εμπειρίας

Οι υποτελείς κοινωνικές ομάδες συνθέτουν ένα σύνολο τακτικών με στόχο την αντίσταση στις επιβαλλόμενες εξουσιαστικές δυνάμεις (de Certeau, 2010). Έτσι, όπως αναδεικνύεται στα υποκεφάλαια που ακολουθούν, οι ομόφυλοι γονείς και τα παιδιά τους επινοούν στο σχολείο μια σειρά από τεχνάσματα για να μπορέσουν αφενός να αντιμετωπίσουν και να εξομαλύνουν τη σχολική εμπειρία και αφετέρου να προβούν σε πράξεις «αντιπειθαρχίας» προς τα κανονιστικά πρότυπα. Στην παρούσα έρευνα οι τακτικές που θα συζητηθούν είναι οι εξής: η ενδυνάμωση των παιδιών μέσω της συνδημιουργίας και της επεξεργασίας αφηγημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας, η προστατευτική και αλληλέγγυα στάση των παιδιών των ομογονεϊκών οικογενειών προς την ετερότητα, το χιούμορ και ο αυτοσαρκασμός των ομογονεϊκών οικογενειών, η γνωστοποίηση ή η μη γνωστοποίηση του σεξουαλικού προσανατολισμού των γονιών στο σχολείο και τέλος η συμμετοχή των ομόφυλων γονιών στο σχολικό πλαίσιο.

### 6.1. Ενδυνάμωση μέσω της συνδημιουργίας και της επεξεργασίας αφηγημάτων

Βασική τακτική των γονιών στην αντιμετώπιση της ομοφοβίας στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί η ενδυνάμωση των παιδιών τους μέσω της συνδημιουργίας και της επεξεργασίας αφηγημάτων. Πιο συγκεκριμένα, η Μαριάνθη αναφέρει ότι ο πιο ασφαλής τρόπος για την αντιμετώπιση της ομοφοβίας είναι τα παιδιά της να βρίσκονται ενδυναμωμένα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε οτιδήποτε και να ακούσουν για τη δομή της οικογένειας τους να μην είναι υπερβολικά σκληρό για τα ίδια.

*«Από την πρώτη στιγμή που άρχισαν να ενδιαφέρονται για το πώς ήρθαν στον κόσμο, τους εξηγήσαμε όσο το δυνατόν πιο απλά και κατανοητά... Ξέρουν ακριβώς πώς ήρθαν στον κόσμο, γιατί ήρθαν στον κόσμο. Δεν έχουμε μυστικά και ψέματα καθόλου. Και αυτό νομίζω τα*

*έχει ενδυναμώσει πολύ και στο πώς κινούνται κοινωνικά... Πολύ νωρίς κατάλαβα ότι επειδή δεν είναι εύκολο να τροποποιήσεις το μυαλό όλων των ανθρώπων που θα συναναστραφούν τα παιδιά σου... Δεν μπορείς να τους κάνεις stretching μυαλού, να τους το ανοίξεις. Ο πιο ασφαλής τρόπος είναι να ενδυναμώσεις τόσο τα παιδιά σου, ώστε ό,τι και να αντιμετωπίσουν να μην είναι υπερβολικά πληγωτικό και προβληματικό για τα ίδια.... Δεν έμαθαν ποτέ κάτι που να μην το ξέρουν ήδη. Δεν άκουσαν ποτέ κάτι που να μην το ξέρουν ήδη. Ακόμα και όταν αυτό το κάτι είχε πρόθεση κακοποιητική, γι' αυτά ήταν ένα γνωστό πράγμα το οποίο ήταν ότι σιγά τι μας λες τώρα ας πούμε. Απαντούσα πάντα σε κάθε απορία, σε κάθε ερώτημα τους λέγοντας την αλήθεια και μόνο την αλήθεια. Πολύ βασικό. Δεν υπάρχει άλλος τρόπος.» (Μαριάνθη, 56)*

Συνειδητοποιώντας ότι είναι αδύνατο να ελέγξει τις πεποιθήσεις όλων των ανθρώπων με τους οποίους θα συναναστραφούν τα παιδιά της, η Μαριάνθη επιχειρεί χωρίς μυστικά και ψέματα, αλλά με «όπλο» την αλήθεια να απαντήσει σε κάθε ερώτηση και απορία τους. Έτσι, μέσα από την επεξεργασία της μορφής της οικογενειακής οργάνωσης έχει ως στόχο να μην βρεθούν ποτέ τα παιδιά της αντιμέτωπα με κάτι που δεν έχουν ξανακούσει πρωτίστως στο πλαίσιο της οικογένειάς τους.

Η ανάλυση της μορφής της οικογενειακής δομής είναι καθοριστικής σημασίας και για τη Φλώρα η οποία απαντάει στις ερωτήσεις των παιδιών της με γνώμονα την αλήθεια.

*«Όπως είναι ακριβώς. Ότι είμαστε μαζί, έχουμε σχέση, αγαπιόμαστε, θέλαμε να κάνουμε οικογένεια, προκύψατε εσείς, χρησιμοποιήσαμε το μπαμπά σας να μας δώσει τα σπερματοζωάρια του που μας βοήθησαν στην υλοποίηση.» (Φλώρα, 43)*

Μέσα από τα λόγια της Φλώρας αναδύεται ένα ξεκάθαρο και σαφές αφήγημα το οποίο έχει συνδημιουργήσει μαζί με τα παιδιά της με στόχο την απόκτηση μιας ενιαίας ερμηνευτικής ικανότητας στην κατανόηση των οικογενειακών τους σχέσεων. Παρόμοια αναδυόμενα αφηγήματα αναλύονται και στην έρευνα του Matthews (2020), όπου οι ομόφυλοι γονείς τα χρησιμοποιούν με στόχο να

αυξήσουν την ετοιμότητα των παιδιών τους στην αντιμετώπιση των ομοφοβικών συμπεριφορών στο σχολείο.

Ομοίως και ο Γιώργος, στην προσπάθεια του να βοηθήσει το παιδί του να συγκροτήσει την ταυτότητα του, συνδημιουργεί μαζί του αφηγήματα τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Έτσι, στα πρώτα χρόνια της ζωής του τα αφηγήματα αυτά παίρνουν τη μορφή παραμυθιού, ώστε να είναι απλά και κατανοητά. Όσο το παιδί μεγαλώνει, προστίθενται συνεχώς καινούριες πληροφορίες τις οποίες το ίδιο καλείται να επεξεργαστεί εκ νέου.

*«Βασική αρχή είναι ότι δεν λέμε ψέματα... Ξεκίνησε σαν παραμύθι. Ότι ήταν ένας μπαμπάς που ήθελε πολύ παιδάκι και μια νεράιδα τον βοήθησε και φώναξε δύο άλλες νεράιδες και τον βοήθησαν όλοι μαζί. Τώρα πια έχει δει και φωτογραφίες. Δεν ξέρει τεχνικούς όρους, ούτε έχει καταρριφθεί και το παραμύθι της νεράιδας, αλλά η νεράιδα σιγά-σιγά γίνεται η καλή κοπέλα που ήθελε να βοηθήσει και έτσι έδωσε το αβγουλάκι της και έδωσε την κοιλίτσα της.» (Γιώργος, 52)*

Στα τρία παραθέματα που προηγήθηκαν είναι φανερό ότι η ειλικρίνεια και η αλήθεια αποτελεί για τους γονείς ένα «αίτημα» με γενικευτικό χαρακτήρα, καθώς και μια κανονιστική αρχή στα πλαίσια της ομογονεϊκότητας. Επιπρόσθετα, η έμφαση που αποδίδουν σε αυτήν, υπονοεί την αντίθεση τους στη γενικευμένη τάση να αποκρύπτονται στα παιδιά καταστάσεις που «δεν μπορούν» να κατανοήσουν, αλλά και στη διαδεδομένη αντίληψη για την παιδική ηλικία, που πρέπει να προστατευθεί μέχρι την ενηλικίωση.

Όπως αναφέρει ο Matthews (2020), σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς συνδημιουργούν αφηγήματα για τη δομή της οικογένειάς τους, προτού καν αποκτήσουν τα παιδιά τους.

*«Αυτά που σου είπα νωρίτερα, έχουν ασυνέπειες και ανακολουθίες και δικές μας αμηχανίες και διαφωνίες. Οπότε και αυτός μία έτσι και μία αλλιώς. Και είναι από τα προβλήματα του πράγματος που έχουμε κάνει ότι δεν μπορέσαμε να κάνουμε μια αφήγηση με συνέπεια και να είμαστε και όλοι καλά.» (Ναταλία, 48)*

Αυτό συνέβη και στην περίπτωση της Ναταλίας η οποία προσπάθησε να συνδημιουργήσει ένα αντίστοιχο αφήγημα με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας της, πριν γεννηθεί ο γιος της. Ωστόσο, με τον ερχομό του παιδιού υπήρξαν ανακολουθίες και ασάφειες ως προς τους ρόλους των μελών της οικογένειας με αποτέλεσμα το αφήγημα να είναι λιγότερο συνεκτικό από ότι η ίδια η συμμετέχουσα θα επιθυμούσε.

## **6.2. Αλληλέγγυα στάση προς την ετερότητα εκ μέρους των παιδιών των ομογονεϊκών οικογενειών**

Μέσα από τις αφηγήσεις των γονιών αναδεικνύεται η προστατευτική, αλληλέγγυα και βοηθητική στάση των παιδιών τους προς την ετερότητα. Τα ίδια αναπτύσσουν μια στάση παρέμβασης απέναντι στο ρατσισμό, στην ομοφοβία, στο σεξισμό, αλλά και σε κάθε προσπάθεια αποκλεισμού και στιγματισμού ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Μέσω αυτής της τακτικής, τα παιδιά αφενός αντιστέκονται στα κανονιστικά προστάγματα και αφετέρου υπερασπίζονται έμμεσα τους γονείς τους, καθώς αναγνωρίζουν στοιχεία κοινής ευαλωτότητας με οποιαδήποτε άλλη μορφή ετερότητας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των παιδιών της Μαριάνθης:

*«Ειδικά για τα ΛΟΑΤΚΙ παιδιά που είναι συμμαθητές τους και που κάποια από αυτά κάνουν παρέα με τα δικά μου. Δηλαδή όταν πάει να γίνει κάτι και να στραβώσει, τα δικά μου είναι υπερασπιστές τους... Τον ρατσισμό τον αντιλαμβάνονται. Είναι παιδιά που έχουν μεγάλη αποδοχή για τους ανθρώπους γύρω τους. Είναι παιδιά που κάνουν παρέα με αυτούς που συμπαθούνε, ανεξάρτητα από... Οι φίλοι τους είναι από την Αλβανία, από την Ουκρανία, μια κοπελίτσα λεσβία που αυτοπροσδιορίζεται δηλαδή ως λεσβία, ένα άλλο αγοράκι gay που πήγε να γίνει bullying στο σχολείο και οι δικοί μου τους ίσιωσαν όλους... Το ίδιο έκαναν όταν είχε έρθει ένα παιδί από την Ουκρανία και δεν μίλαγε καλά ελληνικά. Του την πέσανε κάτι άλλα παιδιά και πάλι τα ίσιωσαν όλα. Παλιότερα, έκαναν παρέα με παιδιά Ρομά στο σχολείο. Αποδέχονται την ετερότητα με ένα τρόπο πολύ άνετο και αυτό τα κάνει*

*να αντιλαμβάνονται τους ανθρώπους που είναι κακοποιητικοί, εξαιτίας της ετερότητας του άλλου. Τους χτυπάει αμέσως το καμπανάκι.»*  
(Μαριάνθη, 56)

Η Μαριάνθη αναφέρει ότι οι κακοποιητικές συμπεριφορές γίνονται αντιληπτές αμέσως από τους γιους της οι οποίοι αντιδρούν με στόχο την υπεράσπιση των ΛΟΑΤΚΙ, καθώς και των μεταναστών συμμαθητών/τριών τους. Οι ίδιοι δεν θέτουν κριτήρια για την ένταξη ατόμων στην παρέα τους, αφού αποδέχονται την ετερότητα, χωρίς να προβαίνουν σε διακρίσεις.

Στην αλληλέγγυα στάση των παιδιών του προς την ετερότητα αναφέρεται και ο Βασίλης, ο οποίος εξιστορεί την προστατευτική στάση της κόρης του προς τους πρόσφυγες συμμαθητές/τριες της. Η ίδια δεν δίστασε να μπλεχτεί σε καβγά, όταν αντιλήφθηκε τον εκφοβισμό μιας ομάδας συμμαθητών/τριών της στο σχολικό περιβάλλον.

*«Είχαμε και διάφορες ας πούμε περιπέτειες και συμβάντα στο δημοτικό, που είχαν έρθει παιδάκια προσφυγάκια και είχαν δεχτεί bullying και η qmber κόρη είχε μπει μπροστά. Είχε δώσει και ξύλο και γενικά είχε γίνει μεγάλο επεισόδιο. Μας είχαν καλέσει στο σχολείο... Και γενικά σε όλα αυτά τα παιδιά μου είναι από τη σωστή πλευρά της ιστορίας. Πολύ έντονα όμως. Δηλαδή είναι πολύ ανεπτυγμένο αυτό το κομμάτι της προστασίας και της αλληλεγγύης. Ίσως γιατί φοβούνται για τον εαυτό τους. Έχουν ένα θέμα να μην αφήσουν τέτοια θέματα να πέσουν κάτω.»*  
(Βασίλης, 49)

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι ο Βασίλης συνδέει την προστατευτική στάση των παιδιών του με το φόβο που τα ίδια νιώθουν για τον εαυτό τους. Ο φόβος αυτός ενδεχομένως σχετίζεται αφενός με τη δομή της οικογένειας τους και αφετέρου με τις δικές τους σεξουαλικές προτιμήσεις, αφού, σύμφωνα με τον Βασίλη, η μία του κόρη αυτοπροσδιορίζεται ως bisexual.

Τέλος, ο Γιώργος εστιάζει στην ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση του γιου του στη συναναστροφή του με τους/τις συμμαθητές/τριες του στο σχολείο, αφού ο ίδιος είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικός και φιλικός με τα παιδιά που νιώθουν αποκομμένα από τη σχολική κοινότητα.

*«Αυτό μου το λέγανε και από τον παιδικό ότι έχει πολλή ενσυναίσθηση. Δηλαδή όταν ένα παιδάκι είναι στεναχωρημένο, θα πάει να του μιλήσει. Που αυτά είναι υποθέτω λίγο του χαρακτήρα του και λίγο της διαπαιδαγώγησης. Δηλαδή του έχω πει: «Αμα δεις ένα παιδάκι μόνο του, δεν είναι ωραίο να αφήνετε ένα παιδάκι και να μην παίζετε μαζί του. Εσύ δεν θα στεναχωριόσουν; Για δες λίγο την πλευρά του που δεν τον παίζουν τα άλλα παιδάκια. Να παίζεις με όλα. Αμα δεις κάποιο παιδάκι μόνο του να το παίρνεις να παίζετε όλοι μαζί.». Ξέρεις είναι πράγματα που τα συζητάμε.» (Γιώργος, 52)*

Ο συμμετέχων προσπαθεί να ενισχύει την αλληλέγγυα στάση του γιου του μέσω συζητήσεων μαζί του, καθώς θεωρεί ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης θα πρέπει να αποτελεί μέρος της διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

### **6.3. Χιούμορ και αυτοσαρκασμός στα πλαίσια της οικογένειας**

Μια επιπλέον τακτική των οικογενειών για την αντιμετώπιση του σχολικού πλαισίου φαίνεται να είναι το χιούμορ και ο αυτοσαρκασμός. Σύμφωνα με τον Goffman (2001), η διακωμώδηση, η διατύπωση αστείων, ο σαρκασμός του εαυτού και ο κυνισμός αποτελούν τακτικές που χρησιμοποιούν τα στιγματισμένα υποκείμενα στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

*«Το βλέπουν πιο πολύ με χιούμορ. Δηλαδή πειράζονται με τα άλλα παιδιά... Και υπάρχει αυτό το χιούμορ που δεν ξέρω κατά πόσο μπορώ να το πω. Τώρα όταν βρίζονται μεταξύ τους: «... η μάνα σου.», «Α, εγώ δεν έχω μάνα.» (γέλια). Τα παιδιά αυτοσαρκάζονται. Στη στενή παρέα υπάρχει χιούμορ και σαρκασμός.» (Βασίλης, 49)*

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βασίλης, οι κόρες του χρησιμοποιούν το χιούμορ και το σαρκασμό ως δομικό στοιχείο στη συγκρότηση των σχέσεων με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Με αυτόν τον τρόπο, προσπαθούν να μειώσουν την ένταση και την αμηχανία που νιώθουν στις κοινωνικές τους συναναστροφές (Goffman, 2001).



Το χιούμορ όμως πέρα από τακτική για την αντιμετώπιση της σχολικής εμπειρίας, αποτελεί και τακτική μέσα στο ίδιο το οικογενειακό πλαίσιο, αφού χρησιμοποιείται από τους γονείς στην καθημερινή αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους.

*«Η κολλητή της φίλη από ότι κατάλαβα μάλλον είναι ΛΟΑΤΚΙ. Και έρχεται και μου λέει (η μικρή μου κόρη): «Με ρώτησε η τάδε αν εμείς υποστηρίζουμε τους ΛΟΑΤΚΙ.». Της λέω: «Εμείς είμαστε ΛΟΑΤΚΙ.» (γέλια).» (Ηρώ, 47)*

Οι γονείς απαντούν με χιουμοριστική χροιά στις απορίες των παιδιών τους σχετικά με θέματα έμφυλων ταυτοτήτων και σεξουαλικότητας, σε μια προσπάθεια αφενός να μειώσουν την αμηχανία που νιώθουν και αφετέρου να εξοικειώσουν ενδεχομένως τα παιδιά τους με τη χρήση της τακτικής του χιούμορ στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Με αντίστοιχο τρόπο χρησιμοποιεί το χιούμορ και η Μαριάνθη στη διάδραση με τα παιδιά της. Παραφράζοντας τα λόγια των straight γονιών με ΛΟΑΤΚΙ παιδιά, επιχειρεί μέσω του χιούμορ να ενδυναμώσει τα παιδιά της, αφού συνδέει το γέλιο με το περιεχόμενο του αστείου και όχι με το «απαξιωτικό» γνώρισμα της ομοφυλόφιλης σεξουαλικότητας (Goffman, 2001).

*«Ξέρεις πως λένε οι straight γονείς όταν αποδεχτούν ένα ΛΟΑΤΚΙ παιδί: «Τι να κάνω; Παιδί μου είσαι, θα σε αγαπάω.». Και εγώ έλεγα: «Απέτυχα ως μάνα. Δύο straight έβγαλα, αλλά τι να κάνω; Παιδιά μου είστε, θα σας αγαπάω.». Γιατί ξέρεις λένε ότι ντε και καλά τα δικά μας παιδιά θα βγούνε...» (Μαριάνθη, 56)*

Ωστόσο, όπως φαίνεται από το παραπάνω απόσπασμα, το χιούμορ επιτελεί ακόμα μια λειτουργία. Μέσω αυτού η συμμετέχουσα αμφισβητεί την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη που συνδέει την ομοφυλοφιλία των γονιών με πιθανή ομοφυλοφιλία των παιδιών, παρά τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας (Bailey, Bobrow, Wolfe, & Mikach, 1995 · Golombok, Spencer, & Rutter, 1983).

#### 6.4. Γνωστοποίηση ή μη γνωστοποίηση του σεξουαλικού προσανατολισμού των γονιών

Η τακτική της γνωστοποίησης ή της μη γνωστοποίησης του σεξουαλικού προσανατολισμού στο σχολικό πλαίσιο είναι καίριας σημασίας απόφαση για τους γονείς. Αρκετές φορές αμφιταλαντεύονται, καθώς δεν ξέρουν αν η απόφαση τους θα έχει αντίκτυπο στην ομαλή ένταξη των παιδιών τους στη σχολική κοινότητα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η ανάδειξη του συλλογισμού τους, των αιτιών, καθώς και των κριτηρίων που τους οδηγούν στη μία ή στην άλλη απόφαση.

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, οι γονείς που επιλέγουν το coming out είναι κυρίως αυτοί που τα παιδιά τους φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία, τα οποία έχουν επιλέξει πολύ προσεκτικά με κριτήριο το πόσο συμπεριληπτικά και προοδευτικά είναι. Ένα τέτοιο ιδιωτικό σχολείο έχει επιλέξει για τον γιο της και η Ανδρομάχη δίνοντας έμφαση στις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας που αυτό χρησιμοποιεί. Μέσα από το coming out στους/στις εκπαιδευτικούς επιθυμεί αφενός να ελέγξει τον προοδευτικό χαρακτήρα του σχολείου σε θέματα ομόφυλης γονεϊκότητας και αφετέρου να επιβεβαιώσει ότι η επιλογή της είναι όντως σωστή.

*«Θέλω να δω και την υποστήριξη που έχει το σχολείο σε αυτό το κομμάτι, γιατί χρειάζεται να είναι σε ένα βαθμό ανοιχτοί. Γιατί είναι που είναι αυτό το σχολείο... Δεν είναι ότι πας σε ένα δημόσιο. Δεν τα υποτιμάω, γιατί υπάρχουν και πολύ καλά δημόσια και κάνουν και πολύ καλή δουλειά. Απλά μπορεί να μην τύχεις σε τέτοιο και να τύχεις σε χάλια... Αν μη τι άλλο αν αυτό το σχολείο δείξει ομοφοβική συμπεριφορά, τότε καήκαμε. Γενικά στα ιδιωτικά είναι πιο... Δεν τον πήγα και σε κανένα χριστιανικό σχολείο. Στα δημόσια είναι πού θα πέσεις. Στα ιδιωτικά υπάρχει πιο ασφάλεια, ειδικά αν το πεις από την αρχή.» (Ανδρομάχη, 49)*

Η Ανδρομάχη δεν υποτιμά την ποιότητα των δημόσιων σχολείων, αλλά υπογραμμίζει ότι είναι θέμα τύχης να βρεθεί το παιδί της σε κάποιο με προοδευτικές πρακτικές αναφορικά με την ένταξη της ομογονεϊκότητας. Η ίδια

νιώθει μεγαλύτερη σιγουριά στα ιδιωτικά, αφού μπορεί να επιλέξει αυτό που θεωρεί πιο κατάλληλο.

Αντίστοιχα και η Ναταλία έχει επιλέξει ένα ιδιωτικό σχολείο για τη φοίτηση του γιου της με στόχο να μπορεί να συζητήσει με ασφάλεια αναφορικά με τη δομή της οικογένειάς της.

*«Και ένας από τους λόγους που το επέλεξα ήταν ένα background φιλελεύθερο και προοδευτικό και θα μπορού να πάω και να πω τι συμβαίνει. Οπότε μιλώντας με την ιδιοκτήτρια της είπα: «Ξέρετε έχουμε διαλέξει να έρθουμε σε εσάς, γιατί έτσι και έτσι είναι τα πράγματα... Εντάξει υπάρχει το γεγονός της μητρότητας-πατρότητας και αναγνωρίζει έναν μπαμπά-μία μαμά, αλλά ένας λόγος που ερχόμαστε είναι για να μπορούμε να τα πούμε αυτά.»» (Ναταλία, 48)*

Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι τόσο η Ανδρομάχη όσο και η Ναταλία δεν έχουν απλώς ως κριτήριο την αποφυγή του δημόσιου σχολείου, ώστε να νιώσουν ασφάλεια και να μιλήσουν για τη δομή της οικογένειάς τους. Με αντίστοιχο τρόπο, ιεραρχούν και διαβαθμίζουν και τα ιδιωτικά σχολεία αποφεύγοντας όσα έχουν συντηρητικό προφίλ.

Παρότι, τα παιδιά της Φλώρας φοιτούν σε δημόσιο σχολείο η ίδια επιλέγει να μιλήσει ανοιχτά για τη δομή της οικογένειάς της.

*«Γιατί ξέρεις ότι με αυτό τον τρόπο θα ενοχοποιήσεις τα παιδιά. Τα παιδιά λένε αυτό που βιώνουν. Εσύ θα λες άλλα και άρα τα παιδιά θα εκτίθενται. Δηλαδή αντί να φάω εγώ το bullying, θα το δεχόντουσαν τα παιδιά. Γιατί να γίνει αυτό;» (Φλώρα, 43)*

Έτσι, η Φλώρα επιδιώκει να προστατεύσει τα παιδιά της από ομοφοβικές συμπεριφορές, αφού θεωρεί ότι το bullying θα έχει ως αποδέκτη την ίδια και όχι τα παιδιά της. Με άλλα λόγια, προσπαθεί να τα προστατεύσει από τον χαρακτηρισμό τους ως «queer μέσω της σύνδεσης» με τον σεξουαλικό προσανατολισμό της (Gustavson & Schmitt, 2011).

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι γονείς αποφεύγουν το coming out στο σχολικό πλαίσιο μέσα από μια διαδικασία «διαχείρισης των εντυπώσεων»

(Goffman, 2006). Με στόχο την ασφάλεια, την κοινωνική αποδοχή και την «αίσθηση του ανήκειν» καταφεύγουν σε μια διαδικασία παρουσίασης του εαυτού που θυμίζει το θεωρητικό σχήμα του Goffman (2006) αναφορικά με τη "front stage" (προσκήνιο) και τη "back stage" (παρασκήνιο) συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, όταν οι γονείς βρίσκονται στον ιδιωτικό τους χώρο μπορούν να είναι ο εαυτός τους, χωρίς να φοβούνται για την εικόνα τους. Βγαίνοντας όμως στη δημόσια «σκηνή» που στην παρούσα έρευνα είναι το σχολικό περιβάλλον, επιλέγουν προσεκτικά τις πτυχές του εαυτού που θα προβάλλουν ή θα αποσιωπήσουν.

Η Όλγα εξηγεί ότι στο σχολείο των παιδιών της δεν γνωρίζουν τον πραγματικό της ρόλο, αφού η ίδια νιώθει ανασφάλεια να τον διεκδικήσει. Επαναφέροντας το ζήτημα της σύγκρισης δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου, αισθάνεται ότι δεν έχει κανένα περιθώριο παρέμβασης σε περίπτωση που τα παιδιά της δεχτούν ομοφοβικές συμπεριφορές στο δημόσιο σχολείο που φοιτούν. Αποδίδοντας την ομοφοβική παρενόχληση αποκλειστικά στους/στις εκπαιδευτικούς, υπογραμμίζει ως βασική αιτία της ομοφοβίας την μονιμότητα στην επαγγελματική τους κατάσταση. Η ύπαρξη μονιμότητας φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά και να αποδυναμώνει τις διεκδικήσεις της.

*«Θυμώνω περισσότερο που κάποιες ενέργειες που θα ήθελα να κάνω, δεν τις κάνω και δεν τις διεκδικώ. Δεν θα πάω στο σχολείο της μικρής να πω: «Είμαι η μη βιολογική.» και να το διεκδικήσω... Δεν είναι ιδιωτικό σχολείο... Είναι αυτό που λέμε: "I wave with the flow.". Δεν θα πήγαινα να το σκαλίσω παραπάνω. Και η περιοχή στην οποία μεγαλώνουν τα παιδιά δεν είναι και η πιο gay-friendly ας πούμε. Είναι οπαδική. Γηπεδική. Ρε παιδί μου, δεν είναι ότι μένουν στο Μεταξουργείο ή ξέρω εγώ που. Ή σε κάποιο ακριβό προάστιο που αν τολμήσει κάποιος να πει οτιδήποτε, θα τον προσπεράσεις με την Mercedes σου και θα φύγεις. Ούτε χάνονται σε ένα ιδιωτικό σχολείο που εκεί έτσι και τολμήσουν να σου πουν κάτι, τους τα κατεδαφίζεις όλα με μια νομική ενέργεια ας πούμε. Στο δημόσιο σχολείο κλάιν. Υπάρχει μονιμότητα. Δεν φοβάται κανείς τίποτα.» (Όλγα, 44)*

Επιπλέον, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η Όλγα θέτει ως μια επιπλέον παράμετρο που λειτουργεί ανασταλτικά στη διεκδίκηση του ρόλου της, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, καθώς θεωρεί ότι είναι αρκετά «μάτσο» και καθόλου φιλική για ΛΟΑΤΚΙ άτομα.

Την εσωτερική πάλη σχετικά με τη γνωστοποίηση ή όχι του σεξουαλικού της προσανατολισμού περιγράφει χαρακτηριστικά και η Ηρώ η οποία ζυγίζει τα θετικά και τα αρνητικά μιας τέτοιας απόφασης.

*«Δηλαδή εγώ θα πάω και θα το κουβεντιάσω. Τι θα γίνει μετά; Πώς θα το χειριστεί το σχολείο; Υπάρχει σχολική πολιτική; Τι γίνεται με τα προσωπικά δεδομένα; Πώς διαχειρίζεται ο σύλλογος διδασκόντων μια τέτοια πληροφορία; Είναι εκπαιδευμένος ο σύλλογος διδασκόντων σε τέτοια θέματα; Τι γίνεται με τους άλλους γονείς; Με τους συμμαθητές;... Ταυτόχρονα η άλλη φωνή μέσα μου λέει: «Ναι ρε παιδί μου, αλλά αν δεν το κάνεις εσύ, ποιος θα το κάνει; Πώς θα αλλάξει αυτός ο κόσμος αν δεν πας να κάνεις αυτή την κουβέντα;»...» (Ηρώ, 47)*

Από τη μία πλευρά η Ηρώ φοβάται ότι το σχολείο είναι ανέτοιμο να διαχειριστεί την αποκάλυψη της και από την άλλη προσδίδει μιας σημαντικής σημασίας πολιτική διάσταση στο coming out στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ότι έχει χρέος και ευθύνη να διεκδικήσει τα δικαιώμα της στη γονεϊκότητα με απώτερο σκοπό να μετασχηματιστούν οι συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον και να υπάρξει αποδοχή και σεβασμός των ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών.

Η Ζωή θεωρεί ότι είναι αστείο να βρεθεί ξαφνικά στο σχολείο του παιδιού της και να ενεργοποιήσει μια συζήτηση σχετικά με τον σεξουαλικό της προσανατολισμό. Επισημαίνει ότι δεν θα έλεγε ψέματα αναφορικά με αυτό, αλλά στην παρούσα φάση δεν βρίσκει κανέναν λόγο για να κάνει coming out, αφού δεν έχει προκύψει ως ανάγκη από τη μεριά του σχολείου να μάθει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη δομή της οικογένειάς της.

*«Δεν είναι κάτι που προέκυψε. Δηλαδή να πάω να πω: «Ξέρετε...» (γέλια). Δεν είναι κάτι που προέκυψε σε συζήτηση. Δεν υπήρχε κάποιος λόγος... Είναι σαν να πας κάπου και να πεις: «Γεια σας. Είμαι*

*ομοφυλόφιλη ή bisexual ή οτιδήποτε...». Χωρίς να υπάρχει λόγος και αιτία. Ξέρω εγώ όταν πηγαίνει ένας γονιός λέει: «Γεια σας. Είμαι straight.»; Ή αν με ρωτούσε κάποιος, δεν θα έλεγα ψέματα. Ή αν έπρεπε να γράψουμε σε μια αίτηση, θα το έγραφα. Δεν είναι κάτι κρυφό.» (Ζωή, 47)*

Η Ζωή υποστηρίζει ότι το coming out των ΛΟΑΤΚΙ γονιών στο σχολείο λειτουργεί ως ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των διακρίσεων, αφού ποτέ ένας straight γονιός δεν θα υπήρχε λόγος να συζητήσει στο σχολικό πλαίσιο αναφορικά με τον σεξουαλικό του προσανατολισμό.

Ο Γιώργος επιδιώκοντας να κρατηθεί μακριά από την υπόρρητη ομοφοβία που εκδηλώνεται με τη μορφή κουτσομπολιού από τους γονείς των συμμαθητών/τριών του γιου του, αποφεύγει το coming out στο σχολικό περιβάλλον.

*«Γενικά εγώ είμαι ανοιχτός άνθρωπος. Από την άλλη όμως, επειδή είναι γειτονιά, δεν μπαίνω σε διαδικασία σε ανθρώπους που δεν είναι κοντινοί μου, έστω και σε φιλικό επίπεδο... Να είναι προσωπική η φιλία. Δηλαδή όχι η κοινωνική φιλία, επειδή παίζουν τα παιδιά μας στη παιδική χαρά. Είναι πράγματα που δεν τους αφορούν. Δεν το κρύβω, αλλά θα το πω σε κάποιον που ενδιαφέρεται και δεν ψάχνει τρόπους να... Ή σε κάποιον που γνωριζόμαστε κοινωνικά, αλλά γνωριζόμαστε οι ενήλικες. Οπότε θα με ρωτήσει κάτι και αν θεωρήσω ότι η φιλία που προκύπτει είναι ειλικρινής, θα το πω. Διαφορετικά δεν θα κάτσω να γίνω και μπισκοτάκι στον καφέ του καθένα. Ξέρεις να έχει να συζητάει.» (Γιώργος, 52)*

Μέσα από τα λόγια του Γιώργου αναδεικνύονται συγκεκριμένα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγει σε ποιους/ες θα μιλήσει για τη δομή της οικογένειάς του, καθώς αισθάνεται ότι βρίσκεται διαρκώς εκτεθειμένος στην περιέργεια των υπόλοιπων γονιών. Αυτά τα κριτήρια σχετίζονται με τη δημιουργία μιας ειλικρινούς φιλίας μεταξύ του ίδιου και των άλλων γονιών στη σχολική κοινότητα.

Στην ύπαρξη συγκεκριμένων κριτηρίων αναφέρεται και η Χαρά η οποία επιλέγει να μιλήσει για το οικογενειακό της μοντέλο μόνο σε γονείς συμμαθητών/τριών των παιδιών της που αισθάνεται ότι είναι προοδευτικοί. Αντίθετα, αποφεύγει όσους/ες διακατέχονται από συντηρητισμό.

*«Αυτοί που γνωρίζουν, έχω τσεκάρει ότι είναι οκ στο να το γνωρίσουν... Σίγουρα σε κάποιους άλλους όμως δεν μιλάω. Δηλαδή εκεί που βλέπω ότι δεν είναι πολύ ανοιχτό, δεν είμαι και εγώ ανοιχτή. Και γενικά τα παιδιά νομίζω ότι ακολουθούσαν αυτό. Προστάτευαν το σύστημα σαν να καταλάβαιναν που είναι ανοιχτό και που δεν είναι... Οπότε θεωρώ ότι και αυτά κάνουν αυτό που κάνω εγώ. Δηλαδή το ανοίγουν εκεί που νιώθουν ασφάλεια ότι μπορούν να το ανοίξουν και στο άλλο απλά το αφήνουν να περνάει... Όπου έβλεπαν ότι είμαστε πιο ανοιχτοί, ήταν και αυτά. Σαν τα παπάκια.» (Χαρά, 45)*

Αξίζει να τονιστεί ότι τα παιδιά της μιμούνται την τακτική που ακολουθεί εφαρμόζοντας τα ίδια κριτήρια στην επιλογή των ατόμων στα οποία θα μιλήσουν για τη δομή της οικογένειάς τους. Παρόμοια αξιολόγηση των κινδύνων και των ωφελειών πραγματοποιούν και τα παιδιά στην έρευνα των Streib-Brzic κ. συν. (2011) επιλέγοντας τα άτομα στα οποία θα αποκαλύψουν τον σεξουαλικό προσανατολισμό των γονιών τους.

## **6.5 Συμμετοχή των γονιών στο σχολείο**

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονιών στο σχολικό πλαίσιο, στις περισσότερες περιπτώσεις η μη γνωστοποίηση του σεξουαλικού προσανατολισμού και η απόκρυψη της δομής της οικογένειας δημιουργεί δυσκολίες και εμπόδια.

*«Ναι, θα ήθελα να συμμετέχω σε συλλόγους γονέων. Αλλά δεν μπορώ να το κάνω, γιατί δεν έχω κανέναν ρόλο... Δεν είμαι γονέας. Ως τι να συμμετέχω σε έναν σύλλογο γονέων; Αφού δεν είμαι γονέας... Δεν έχει λεκτικοποιηθεί πουθενά ότι εγώ είμαι μάνα.» (Όλγα, 44)*

Η Όλγα η οποία δεν είναι η βιολογική μητέρα των παιδιών και στο σχολείο εμφανίζεται ως «θεία» αναφέρει ότι η απόκρυψη του πραγματικού της ρόλου έρχεται σε σύγκρουση με την επιθυμία της να είναι ενεργό μέλος στη σχολική κοινότητα.

Αντίστοιχα, η Ηρώ ταυτίζει την παρουσία της στο σύλλογο γονέων με την υποκρισία. Θεωρεί ότι η συμμετοχή της θα πυροδοτήσει μια σειρά ερωτήσεων αναφορικά με τη δομή της οικογένειάς της, τις οποίες δεν θα είναι σε θέση να απαντήσει. Ακόμα και αν η ίδια αποφασίσει να απαντήσει με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις αυτές, αναρωτιέται για το πώς θα μπορέσει να διαχειριστεί ο σύλλογος γονέων τις συγκεκριμένες πληροφορίες.

*«Δηλαδή ως τι θα συμμετάσχω; Με μια έννοια πάλι ο σεξουαλικός μου προσανατολισμός μπαίνει εμπόδιο στο να μπορέσω να συνεισφέρω στη σχολική κοινότητα... Γιατί αν δεν είμαι out, αισθάνομαι ότι υπάρχει μια υποκρισία εκεί και θα μου γίνουν ερωτήσεις σε σχέση με την οικογένεια μου στις οποίες τι θα απαντήσω; Ταυτόχρονα αν είμαι out, τι θα σημαίνει αυτό για το σύλλογο γονέων;» (Ηρώ, 47)*

Έτσι, από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται σαφές ότι η απουσία συμμετοχής των γονιών από το σχολείο λειτουργεί ως τακτική διαφύλαξης και διασφάλισης της «επιλογής» τους αναφορικά με τη μη γνωστοποίηση της δομής της οικογένειάς τους.

Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις που οι γονείς έχουν ενεργή παρουσία στο σύλλογο γονέων. Σημαντικό είναι όμως να αναφερθεί ότι η συμμετοχή τους ξαναπαίρνει τη μορφή τακτικής. Δηλαδή, μέσω αυτής επιδιώκουν την ανακατασκευή της «κανονικότητας» (Streib-Brzic κ. συν., 2011) και την ορατότητα των ομογονεϊκών οικογενειών οργανώνοντας δράσεις με ΛΟΑΤΚΙ θεματικές. Πιο συγκεκριμένα, η Ανδρομάχη η οποία πρόσφατα αποφάσισε να μιλήσει στη διευθύντρια του σχολείου για τη δομή της οικογένειάς της αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Μπορεί να αναλάβω τώρα το gay marketing (γέλια).» (Ανδρομάχη, 49)*



Ομοίως, η Μαριάνθη αναφέρεται στην πρωτοβουλία της να πραγματοποιηθεί στο σχολείο των παιδιών της ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς σχετικά με ζητήματα έμφυλων ταυτοτήτων.

*«Τώρα θα κάνουν και ένα πρόγραμμα... Εγώ τους το πρότεινα... Σχετικά με την επιμόρφωση του Πολύχρωμου Σχολείου στο κομμάτι των έμφυλων ταυτοτήτων και όλο αυτό. Να έχουν μια καλύτερη εικόνα.»*  
(Μαριάνθη, 56)

Με ανάλογο τρόπο, ο Βασίλης που είναι μέλος στο σύλλογο γονέων και δεν έχει κάνει coming out στο σχολείο, επιθυμεί να προτείνει τη διεξαγωγή μιας εκδήλωσης σχετικά με ΛΟΑΤΚΙ θέματα. Παρόλα αυτά, εμφανίζεται αρκετά διστακτικός ως προς αυτό.

*«Ας πούμε εγώ κάποια στιγμή σκεφτόμουν ότι θα ήθελα να κάνω μια εκδήλωση στο σχολείο και να φέρω το Πολύχρωμο Σχολείο να γίνει μια συζήτηση επί τούτου για τα ΛΟΑΤΚΙ θέματα. Εκεί δεν ξέρω τι αντιδράσεις μπορεί να υπήρχαν. Δηλαδή αυτές οι συντηρητικές μαμάδες και οι θεούσες μπορεί να κλωτσούσαν πολύ άσχημα, γιατί εκεί βγαίνεις προς τα έξω. Και μόνο η ιδεολογία, άσχετα αν εγώ είμαι ή όχι. Και μόνο που θα έλεγα κάτι τέτοιο. Δεν ξέρω. Κρατάω μια επιφύλαξη. Και επειδή είναι και πιο μεγάλα τα παιδιά πλέον, καταλαβαίνουν παραπάνω. Νομίζω ότι πια θα ρωτάγανε κάποια κοριτσάκια: «Μήπως ο μπαμπάς σας είναι gay;». Πλέον έχουν το κριτήριο, το αισθητήριο.»*  
(Βασίλης, 49)

Ο Βασίλης αφενός προβληματίζεται για τις ενδεχόμενες αντιδράσεις που μπορεί να προκύψουν από τη συντηρητική μερίδα των γονιών και αφετέρου φοβάται ότι η προοδευτική ιδεολογία του θα λειτουργήσει ως δείκτης αναγνώρισης της ομοφυλοφιλίας του με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση ερωτημάτων προς τα παιδιά του.

## 7. Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και αλλαγές

Οι μηχανισμοί της μίμησης και της επανάληψης είναι πολύ ισχυροί στη διαδικασία διατήρησης των ηγεμονικών προτύπων. Σε πολλές περιπτώσεις όμως, οι ίδιοι μηχανισμοί οδηγούν στη συγκρότηση πεδίων αμφισβήτησης και υπονόμησης των κανονιστικών σχημάτων (Butler, 2004). Σε αυτή την ενότητα, η ανάλυση των ευρημάτων ολοκληρώνεται με μια συζήτηση που εστιάζει στις κοινωνικές αλλαγές, που ενδεχομένως να επέλθουν στο μέλλον, τόσο μέσα από τις προσπάθειες ρήξης και απόκλισης από τα μηχανιστικά πρότυπα επανάληψης που οι γονείς παρατηρούν στο σχολικό πλαίσιο όσο και μέσα από το αίτημα τους για θεσμική αναγνώριση των οικογενειών τους.

### 7.1. Ρωγμές στην ετεροκανονικότητα

Η απόφαση των ΛΟΑΤΚΙ ατόμων να δημιουργήσουν οικογένεια αποτελεί από μόνη της μια ρωγή στην ετεροκανονικότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ναταλία, ο κυρίαρχος κανονιστικός λόγος δεν ήταν αρκετός για να την αποτρέψει από την επιθυμία της να αποκτήσει παιδί.

*«Που εγώ είμαι λεσβία και είμαστε gay και ποιοι είστε εσείς; Και δεν θα μας πείτε εσείς αν θα κάνουμε παιδιά ή δεν θα κάνουμε και τότε θα κάνουμε. Δεν θα είμαστε δύο, γιατί το μοντελάκι το δικό σας έχει δύο. Εμείς μπορούμε να είμαστε 5, 6, 7, 18... Αλλά ναι υπήρχε αυτή η διάσταση. Σε εμένα τουλάχιστον αυτό το vision με συγκινούσε πιο πολύ από ό,τι η μητρότητα.» (Ναταλία, 48)*

Πιο συγκεκριμένα, σε μια προσπάθεια διάρρηξης των διπολικών σχημάτων, η Ναταλία αποδίδει μια πολιτική διάσταση στην πράξη της η οποία ενδεχομένως να είναι πιο ισχυρή ακόμα και από την ίδια την επιθυμία της μητρότητας. Προβάλλοντας αντίσταση και αμφισβητώντας την ετεροκανονικότητα, επιδιώκει την κατάκτηση πολιτικών στόχων, όπως φαίνεται να κάνουν και οι ομόφυλοι γονείς στην έρευνα της Kroeger (2006).

Μια επιπλέον ρωγμή στην ετεροκανονικότητα συνιστά το «σπάσιμο» στο διπολικό σχήμα του φύλου που η Μαριάνθη παρατηρεί στο σχολείο των παιδιών της. Με άλλα λόγια, αντιλαμβάνεται ότι οι συμμαθητές/τριες των παιδιών της βιώνουν το φύλο τους πέρα από το δίπολο και σε ροή μέσα στο φάσμα του.

*«Και σε ένα μεγάλο ποσοστό βέβαια, παίζει το ομοφοβικό bullying, αλλά λιγότερο από ότι έπαιζε στο παρελθόν και από πιο περιορισμένη μερίδα των μαθητών. Και αυτό έχει να κάνει με το ότι πλέον η πληροφορία φτάνει από παντού στα παιδιά. Δηλαδή στα δικά μου τα χρόνια τα εφηβικά, εγώ νόμιζα ότι έφτιαξαν εμένα και έσπασαν το καλούπι. Δεν ήξερα ότι μπορεί να υπάρχουν και άλλοι ΛΟΑΤΚΙ άνθρωποι... Θέλω να πω, τώρα τα παιδιά έχουν μια άλλου τύπου επικοινωνία και εγώ παρατηρώ ένα μεγάλο σπάσιμο στο δίπολο του φύλου από τους φίλους των παιδιών μου. Δηλαδή δεν ξέρω αν γίνεται συνειδητά, αλλά κάπως σπάνε οι αρρενωπότητες και οι θηλυκότητες και τα παιδιά είναι λίγο πιο ουδέτερα στο πώς εμφανίζονται, στο πώς ντύνονται, στο πώς συμπεριφέρονται.» (Μαριάνθη, 56)*

Συγκρίνοντας με τα δικά της σχολικά χρόνια, η Μαριάνθη αντιλαμβάνεται μια σειρά αλλαγών οι οποίες πυροδοτούνται από τα ίδια τα παιδιά. Τόσο ο περιορισμός του ομοφοβικού bullying όσο και ο τρόπος εμφάνισης και συμπεριφοράς των αρρενωποτήτων και των θηλυκοτήτων, είναι αλλαγές που κατά την συμμετέχουσα αποδίδονται στην απρόσκοπτη πρόσβαση των παιδιών στην πληροφορία.

Παρόμοιες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον γίνονται αντιληπτές και από την Ηρώ η οποία βλέπει με αισιόδοξη ματιά το μέλλον.

*«Μια μεγάλη μερίδα έχει πολύ ουσιαστικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία και δίψα για να μάθει, να καταλάβει και να αλλάξει. Και πολύ μεγάλη απόγνωση βέβαια. Αλλά εγώ έχω μεγάλη εμπιστοσύνη και πίστη στο ότι οι εκπαιδευτικοί οι ίδιοι είναι αυτοί που θα το αλλάξουν. Και επίσης ότι τα παιδιά πια έχουν μια άλλη απαίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχουν τόσες προσλαμβάνουσες πλέον, που το σύστημα επιβράβευση ή τιμωρία που χρησιμοποιείται*

*μέχρι σήμερα, νομίζω έχει ημερομηνία λήξης. Τα ίδια τα παιδιά ζητούν και απαιτούν να αλλάξει το σύστημα αυτό. Και νομίζω οι νέοι εκπαιδευτικοί θέλουν και προσπαθούν να το αλλάξουν.» (Ηρώ, 47)*

Η Ηρώ θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας του τρόπου που λειτουργεί, θα αναγκαστεί να προβεί σύντομα σε αλλαγές. Όπως τονίζει, αφενός τα παιδιά έχουν απαιτήσεις μετασχηματισμού του και αφετέρου οι νέοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγάλο ενδιαφέρον για μάθηση επιδιώκοντας με τη σειρά τους ρωγμές στην ετεροκανονικότητα.

## **7.2. Αίτημα για θεσμική αναγνώριση των ομογονεϊκών οικογενειών**

Η μη νομική αναγνώριση των ομογονεϊκών οικογενειών καθιστά τον έναν από τους δύο γονείς «αόρατο» στο σχολικό πλαίσιο με συνέπεια μια πληθώρα δυσκολιών στη σχολική εμπειρία των παιδιών. Η Μαριάνθη εξηγεί ότι σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης κανένας, πέρα από εκείνη, δεν μπορεί να πάρει οποιαδήποτε απόφαση για τα παιδιά της, αφού ο ρόλος της συντρόφου της δεν αναγνωρίζεται.

*«Αν κάτι στραβώσει και εγώ δεν μπορώ να πάω να τα πάρω ή κάποιος χρειαστεί να πάει, μόνο εγώ μετράω. Δεν μετράει κανένας άλλος για να πάρει οποιαδήποτε απόφαση. Ακόμα και αν έχω δηλώσει και αν έχω πει. Ό,τι και να έχω κάνει, μόνο εγώ μετράω. Και το ίδιο ίσχυε και με τα παιδιά της συντρόφου μου.» (Μαριάνθη, 56)*

Στα προβλήματα που δημιουργεί η μη νομική αναγνώριση του ρόλου της συντρόφου της αναφέρεται και η Ηρώ. Τονίζει ότι η σύντροφος της δεν μπορεί να έχει καμία ουσιαστική συμμετοχή στη σχολική ζωή των παιδιών, χωρίς την έγγραφη συγκατάθεση της.

*«Όπως γνωρίζεις ακόμα και σύμφωνα συμβίωσης να έχουμε υπογράψει, η σύντροφος μου δεν έχει καμία σχέση νομικά με τα παιδιά. Θεσμικά. Δεν έχει δικαίωμα στα παιδιά σε τίποτα. Ούτε από το να πάει να τις πάρει από το σχολείο, το να πάρει βαθμούς, το να χτυπήσει το*

*παιδί και να χρειάζεται γιατρό και να πάει να το πάρει εκείνη. Χρειάζεται να έχει τη δική μου συγκατάθεση. Έγγραφο συγκατάθεση. Όπως ένας οποιοσδήποτε άγνωστος, ξένος άνθρωπος. Μπορείς να καταλάβεις πόσο πληγωτικό πράγμα είναι αυτό για εκείνη τη στιγμή που τα μεγαλώνει. Είναι μάννα. Οπότε η σχέση της με τα παιδιά μου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη μεταξύ μας σχέση. Αν εμείς τα πάμε καλά, εκείνη έχει πρόσβαση. Αν εμείς δεν τα πάμε καλά, μπορεί ανά πάσα στιγμή ό,τι έχει επενδύσει σε αυτή τη σχέση να το χάσει, έτσι;» (Ηρώ, 47)*

Όπως αναφέρει η Ηρώ, η μη θεσμική αναγνώριση του ρόλου έχει ματαιωτική διάσταση για την σύντροφο της, αφού και εκείνη είναι εξίσου μητέρα των παιδιών και συμμετέχει στο μέγαλωμα τους. Επιπλέον, η μη αναγνώριση του ρόλου της δημιουργεί ένα ευρύτερο αίσθημα ανασφάλειας για το μέλλον, αφού η ανεμπόδιστη παρουσία της συντρόφου της στη ζωή των παιδιών, εξαρτάται από το αν θα εξακολουθήσει να υφίσταται η συντροφική σχέση μεταξύ τους.

Οι γονείς ζητούν να υπάρξει νομική αναγνώριση των οικογενειών τους, ώστε να μην επαφίεται στους/στις εκπαιδευτικούς και στις εκάστοτε αντιλήψεις τους η ένταξη των ομογονεϊκών οικογενειών στο σχολικό πλαίσιο. Η λύση που επιθυμούν είναι η καθολική αναγνώριση και η «υποχρεωτικότητα» της ένταξης.

*«Θα ήθελα κάποια πράγματα να είναι αυτοματοποιημένα. Δηλαδή το ιδανικό για έμένα θα ήταν να είναι ενταγμένη σε κάποια πολιτική, έτσι ώστε να είναι αναγκαστικό το να γίνει κουβέντα για αυτό. Δηλαδή ο ρόλος δεν υφίσταται που-θε-νά. Δεν αποτυπώνεται πουθενά. Και ο μόνος τρόπος να αποτυπωθεί είναι μέσα από την υποχρεωτικότητα της γνώσης. Ούτε μέσα από τις θεματικές των Σαββατοκύριακων, ούτε από το να γίνει ένα σεμινάριο, ούτε τίποτα. Άμα δεν μπει μέσα στο εγχειρίδιο να υπάρχει σαν εικόνα, δεν έχεις κάνει τίποτα. Όλα τα άλλα είναι να είχαμε να λέγαμε. Επίφαση δημοκρατίας που λέει και ο Chomsky.» (Όλγα, 44 )*

Πιο αναλυτικά, η Όλγα υπογραμμίζοντας ότι ο ρόλος του δεύτερου γονέα δεν αποτυπώνεται πουθενά στη σχολική καθημερινότητα, επιζητεί η εικόνα τις ομογονεϊκότητας να υπάρξει στα σχολικά εγχειρίδια, ώστε να γίνει αναγκαστική η συζήτηση γύρω από αυτήν.

Στην σπουδαιότητα της νομικής αναγνώρισης των ομογονεϊκών οικογενειών αναφέρεται και η Φλώρα εμμένοντας στη σημασία της για την ύπαρξη ορατότητας στο σχολικό πλαίσιο.

*«Αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει νομικό πλαίσιο. Έτσι δεν ξεκινάνε όλα; Νομοθετείς και δίνεις ορατότητα σε κάποιες ομάδες. Άμα δεν νομοθετήσεις, δεν υπάρχουν αυτές οι ομάδες. Αν δεν δώσεις τη δυνατότητα να υιοθετήσω εγώ το παιδί της Πηνελόπης, τι να λέμε;... Και ίσως αν έχεις έναν δάσκαλο ο οποίος είναι φασιστοειδής στη δημοκρατία που προσπαθεί να επιβάλλει. Αυτή είναι η επιτυχία της εκπαίδευσης. Το να μπορείς φασιστοειδώς να τους εντάξεις όλους.»*  
(Φλώρα, 43)

Εξίσου σημαντική για την ύπαρξη ορατότητας βρίσκει και τη στάση των εκπαιδευτικών που κατά τη γνώμη της θα πρέπει να είναι «αυταρχική» και ασυμβίβαστη στην προσπάθεια ένταξης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Τέλος, φαίνεται ότι και η Χαρά συμφωνεί ότι το «κλειδί» που θα οδηγήσει στην αλλαγή των πεποιθήσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι η θεσμική αναγνώριση των οικογενειών.

*«Θεωρώ ότι αυτό θα γίνει απέξω. Δηλαδή θα μπει μέσα αναγκαστικά. Δηλαδή δεν βλέπω το σχολείο σαν ένα πυρήνα, που βοηθάει αυτή τη στιγμή. Το βλέπω σαν να ακολουθεί. Δηλαδή θα γίνει κοινωνικά αυτό, θα το δούνε και θα το αντιγράψει και το σχολείο. Δεν είναι ένας θεσμός που θα είναι μπροστάρης και θα βοηθήσει να αλλάξουν οι πεποιθήσεις. Τουλάχιστον όπως το βλέπω εγώ τώρα.»* (Χαρά, 45)

Ωστόσο, σε αντίθεση με τη Φλώρα, η Χαρά δεν θεωρεί το σχολείο ως έναν πυρήνα από τον οποίο θα εκκινήσουν αλλαγές, αλλά ως έναν θεσμό ο οποίος θα αναγκαστεί να μιμηθεί και να ακολουθήσει τους μετασχηματισμούς που θα συμβούν στο σύνολο της κοινωνίας.

## Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη χαρτογράφηση των εμπειριών, των απόψεων και των αντιλήψεων των ομόφυλων γονιών στη διάδραση τους με το σχολείο των παιδιών τους. Η διερεύνηση της συμμετοχής τους στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν, αλλά και αντιμετωπίζονται από το σχολικό περιβάλλον, αποτέλεσε τον βασικό στόχο της έρευνας. Μέσα από τα ευρήματα των δέκα συνεντεύξεων με γονείς ίδιου φύλου προέκυψαν πληροφορίες αναφορικά με τη σχέση ομογονεϊκότητας και σχολικής κοινότητας.

Παρά τη μετατόπιση από την ηγεμονία του πυρηνικού μοντέλου οικογένειας σε ποικίλα μοντέλα οικογενειών, η ετεροκανονικότητα παραμένει κυρίαρχη στο σχολικό περιβάλλον τόσο μέσα από τις εδραιωμένες ετεροκανονιστικές αντιλήψεις όσο και μέσα από τον κανονιστικό λόγο του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς και τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών εμπλέκονται διαρκώς σε μια διαδικασία αναδιαμόρφωσης της «κανονικότητας», αφού έχουν να αντιμετωπίσουν συνεχώς ερωτήσεις και απορίες σχετικά με την οικογενειακή τους δομή. Σε αυτό έρχονται να συμβάλουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς απουσιάζει από το περιεχόμενο τους οποιαδήποτε αναφορά και αναπαράσταση της ομογονεϊκότητας. Συνεπώς, οι ομογονεϊκές οικογένειες αισθάνονται αόρατες και αποκομμένες από τη σχολική κοινότητα, δέχονται ανισότιμη μεταχείριση και δεν αναγνωρίζουν προσπάθειες συμπερίληψης τους.

Αποτέλεσμα της κυριαρχίας της ετεροκανονικότητας είναι η ύπαρξη ομοφοβίας την οποία δέχονται οι ομογονεϊκές οικογένειες, αφού τοποθετούνται σε θέση κατωτερότητας στην ιεραρχία των οικογενειακών δομών. Όπως αναδύθηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η ομοφοβία παίρνει ρητές και υπόρρητες μορφές στο σχολικό πλαίσιο. Όσον αφορά τη ρητή ομοφοβία, εκδηλώνεται με τη μορφή στερεοτύπων αναφορικά

με την ομόφυλη γονεϊκότητα, αλλά και με τη μορφή διακρίσεων και απαξίωσης προς τα παιδιά των ομογονεϊκών οικογενειών, καθώς αναγνωρίζονται ως «queer μέσω της σύνδεσης» με τον σεξουαλικό προσανατολισμό των γονιών τους (Gustavson και Schmitt, 2011). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η υπόρρητη ομοφοβία η οποία φαίνεται να είναι η κυρίαρχη στο σχολείο. Αν και πιο δύσκολα ανιχνεύσιμη, δημιουργεί την ίδια αίσθηση περιθωριοποίησης, αφού οι γονείς την συνδέουν τόσο με τις συντηρητικές πρακτικές και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όσο και με την επιτηδευμένη άνεση τους προς την ομογονεϊκότητα. Επιπρόσθετα, στις υπόρρητες μορφές ομοφοβίας έρχονται να προσθέσουν την περιέργεια για την ομογονεϊκότητα και το κουτσομπολιό που αντιμετωπίζουν από τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ομόφυλοι γονείς επισημαίνουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στα άτομα (εκπαιδευτικούς, γονείς συμμαθητών/τριών) με ομοφοβικές συμπεριφορές στο σχολείο. Βασικό χαρακτηριστικό φαίνεται να είναι η θρησκοληψία και οι συντηρητικές πεποιθήσεις, καθώς και η ηλικία τους. Επιπλέον, συνδέουν την ομοφοβία με στοιχεία εθνικισμού και μισογυνισμού, με την απουσία ενσυναίσθησης, με την έλλειψη τυπικής εκπαίδευσης σε ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα, αλλά και με τη μη ύπαρξη κοινωνικών ερεθισμάτων στην καθημερινότητα.

Οι ομόφυλοι γονείς και τα παιδιά τους για να αντιμετωπίσουν την ομοφοβία στο σχολικό περιβάλλον καταφεύγουν σε μια σειρά τακτικών. Οι γονείς προσπαθούν να ενδυναμώσουν τα παιδιά τους μέσα από τη συνδημιουργία και την επεξεργασία αφηγημάτων. Με άλλα λόγια, μέσα από την ανάλυση της μορφής της οικογενειακής οργάνωσης επιχειρούν να αυξήσουν την ετοιμότητα τους στην αντιμετώπιση των ομοφοβικών συμπεριφορών. Αντίστοιχα, τα παιδιά τους προκειμένου να υπερασπιστούν έμμεσα το οικογενειακό τους σχήμα αναπτύσσουν μια αλληλέγγυα και προστατευτική στάση προς την ετερότητα στην οποία διακρίνουν κοινά στοιχεία ευαλωτότητας. Επιπρόσθετα, το χιούμορ και ο αυτοσαρκασμός στο πλαίσιο των ομογονεϊκών οικογενειών λειτουργεί ως τακτική μείωσης της αμηχανίας και της έντασης κατά την κοινωνική συναναστροφή με το σχολείο.



Καίριας σημασίας τακτική αποτελεί η απόφαση γνωστοποίησης ή μη γνωστοποίησης του σεξουαλικού προσανατολισμού των γονιών στο σχολείο, καθώς και στις δύο περιπτώσεις έχει ως γνώμονα την ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι γονείς φαίνεται να νιώθουν περισσότερη ασφάλεια να μιλήσουν για τη δομή της οικογένειας τους στα ιδιωτικά, παρά στα δημόσια σχολεία, αφού θεωρούν ότι είναι ανέτοιμα να διαχειριστούν την αποκάλυψη τους. Επιπλέον, θέτουν συγκεκριμένα κριτήρια σχετικά με τα άτομα στα οποία θα μιλήσουν για τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό προβαίνοντας διαρκώς σε μια αξιολόγηση των κινδύνων και των ωφελειών. Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονιών στο σχολείο, τόσο η ύπαρξη όσο και η απουσία της, παίρνει ξανά τη μορφή τακτικής. Αφενός, στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν συμμετέχουν, επιχειρούν με αυτό τον τρόπο να διατηρήσουν κρυφή τη δομή της οικογένειας τους, αφετέρου στις περιπτώσεις που έχουν συμμετοχή επιδιώκουν μέσω αυτής την ορατότητα των ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών στο σχολικό πλαίσιο.

Οι γονείς αναφέρονται στις κοινωνικές αλλαγές που πιστεύουν ότι θα επέλθουν στο μέλλον, καθώς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ρωγμών στην ετεροκανονικότητα. Από τη μία παρατηρούν ότι τα παιδιά στα σχολεία έχουν απαιτήσεις μετασχηματισμού της «κανονικότητας» μέσα από το ευρύ φάσμα εμφάνισης και συμπεριφοράς των αρρενωποτήτων και των θηλυκοτήτων και από την άλλη έχουν πίστη στη νέα γενιά εκπαιδευτικών και στην προοδευτική εκπαίδευση που αυτή λαμβάνει. Τέλος, εξηγώντας τις δυσκολίες που ανακύπτουν από την αορατότητα του ενός γονέα στο σχολείο, ζητούν θεσμική και καθολική αναγνώριση των οικογενειών τους, ώστε με αυτό τον τρόπο να γίνει υποχρεωτική η ένταξη της ομογονεϊκότητας στη σχολική κοινότητα.

## Βιβλιογραφία

Bailey, J. M., Bobrow, D., Wolfe, M., & Mikach, S. (1995). Sexual orientation of adult sons of gay fathers. *Developmental psychology*, 31(1), 124-129. doi: 10.1037/0012-1649.31.1.124

Baiocco, R., Rosati, F., Pistella, J., Salvati, M., Carone, N., Ioverno, S., & Laghi, F. (2020). Attitudes and beliefs of Italian educators and teachers regarding children raised by same-sex parents. *Sexuality Research and Social Policy*, 17, 229-238. doi: 10.1007/s13178-019-00386-0

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.

Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία. Στο: Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 381-407). Αθήνα: Νήσος.

Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (μτφ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1990)

Butler, J. (2017). *Σημειώσεις για μια επιτελεστική θεωρία της συνάθροισης* (μτφ. Μ. Λαλιώτης). Αθήνα: Angelus Novus. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015)

Byard, E., Kosciw, J., & Bartkiewicz, M. (2013). Schools and LGBT-parent families: Creating change through programming and advocacy. Στο: A. E. Goldberg & K. R. Allen (Επιμ.), *LGBT-parent families: Innovations in research and implications for practice* (σελ. 275-290). New York: Springer.

Cloughessy, K., Waniganayake, M., & Blatterer, H. (2019). The good and the bad: Lesbian parents' experiences of Australian early childhood settings and

their suggestions for working effectively with families. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(3), 446-458. doi: 10.1080/02568543.2019.1607786

Cocker, C., Hafford-Letchfield, T., Ryan, P., & Barran, C. (2019). Positioning discourse on homophobia in schools: What have lesbian and gay families got to say?. *Qualitative Social Work*, 18(5), 800-817. doi: 10.1177/1473325018767720

Danna, D. (2011). Homoparentality in Italy: Myth of stigmatisation?. Στο: J. Takacs, & R. Kuhar (Επιμ.), *Doing families: Gay and lesbian family practices* (σελ. 95-115). Ljubljana: Peace Institute.

De Certeau, M. (2010). *Επινοώντας την καθημερινή πρακτική. Η πολύτροπη τέχνη του πράττειν* (μτφ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Σμίλη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1990)

De Simone, S., Serri, F., Lampis, J., Pileri, J., & Lasio, D. (2020). Italian primary school teachers' comfort and training needs regarding same-sex parenting. *Psychology & Sexuality*, 1-11. doi: 10.1080/19419899.2020.1820557

Fraïssé, C., & Barrientos, J. (2016). The concept of homophobia: A psychosocial perspective. *Sexologies*, 25(4), e65-e69. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2016.02.002>

Frank, K. (2008). "Not gay, but not homophobic": Male sexuality and homophobia in the "lifestyle". *Sexualities*, 11(4), 435-454. <https://doi.org/10.1177/1363460708091743>

Goffman, E. (2001). *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας* (μτφ. Δ. Μακρυγιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1963)

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή* (μτφ. Μ. Γκόφρα). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1959)

Goldberg, A. E., Gartrell, N. K., & Gates, G. J. (2014). *Research report on LGB-parent families*. Los Angeles, CA: The Williams Institute, UCLA School of

Law. Ανακτήθηκε από <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/publications/report-lgb-parent-families>

Golombok, S., Spencer, A., & Rutter, M. (1983). Children in lesbian and single-parent households: Psychosexual and psychiatric appraisal. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 24(4), 551-572. doi: 10.1111/j.1469-7610.1983.tb00132.x

Grigoropoulos, I. (2020). Subtle forms of prejudice in Greek day-care centres. Early childhood educators' attitudes towards same-sex marriage and children's adjustment in same-sex families. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(5), 711-730. doi: 10.1080/17405629.2020.1835636

Grigoropoulos, I. (2021). Lesbian mothers' perceptions and experiences of their school involvement. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 31(5), 590-602. doi: <https://doi.org/10.1002/casp.2537>

Gross, M. (2006). Homoparentalités: Compositions familiales, décompositions de la filiation?. *Cités*, 28, 73-81. <https://doi.org/10.3917/cite.028.0073>

Gustavson, M., & Schmitt, I. (2011). Culturally queer, silenced in school? Children with LGBTQ parents, and the everyday politics of/in community and school. *Lambda Nordica*, 16(2-3), 159-187. Ανακτήθηκε από <https://lup.lub.lu.se/record/1786362>

Heras-Sevilla, D., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: Analysis of related variables. *Frontiers in psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.572553

Herek, G. M. (2004). Beyond "Homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(2), 6-24. doi: 10.1525/srsp.2004.1.2.6

Hicks, S. (2011). *Lesbian, gay and queer parenting: Families, intimacies, genealogies*. Houndsmill: Palgrave Macmillan.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών - Κάλλιπος.

Kosciw, J. G., & Diaz, E. M. (2008). *Involved, Invisible, Ignored: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender parents and their children in our nation's K-12 schools*. New York: GLSEN.

Kroeger, J. (2006). Stretching performances in education: The impact of gay parenting and activism on identity and school change. *Journal of Educational Change*, 7(4), 319-337. doi: 10.1007/s10833-006-9000-z

Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2011). "They didn't have out there gay parents-They just looked like normal regular parents": Investigating teachers' approaches to addressing same-sex parenting and non-normative sexuality in the elementary school classroom. *Curriculum Inquiry*, 41(4), 480-501. doi: 10.1111/j.1467-873X.2011.00557.x

Matthews, T. J. (2020). *"Why isn't it the same as any other family?": Understanding emergent family narratives and early education experiences among LGBTQ+ parents* (Διδακτορική διατριβή, Harvard Graduate School of Education). Ανακτήθηκε από <https://dash.harvard.edu/handle/1/37364535>

Michaud, C. K., & Stelmach, B. (2019). Lesbian and gay parents' experiences and their relationships with/in schools: An Alberta study. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 188, 69-85. Ανακτήθηκε από <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/53045>

Pascoe, C. J., & Herrera, A. P. (2018). Gender and sexuality in high school. Στο: B. J. Risman, C. M. Froyum, & W. J. Scarborough (Επιμ.), *Handbook of the sociology of gender* (σελ. 301-313) (2η έκδ.). USA: Springer.

Patterson, C. J., & Wainright, J. L. (2012). Adolescents with same-sex parents: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. Στο D. M. Brodzinsky & A. Pertman (Επιμ.), *Adoption by lesbians and gay men: A new dimension in family diversity* (σελ. 85-111). New York: Oxford University Press.

Perlesz, A., Brown, R., Lindsay, J., McNair, R., De Vaus, D., & Pitts, M. (2006). Family in transition: Parents, children and grandparents in lesbian families give meaning to "doing family". *Journal of family therapy*, 28(2), 175-199. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2006.00345.x>

Power, J., Brown, R., Schofield, M. J., Pitts, M., McNair, R., Perlesz, A., & Bickerdike, A. (2014). Social connectedness among lesbian, gay, bisexual, and transgender parents living in metropolitan and regional and rural areas of Australia and New Zealand. *Journal of Community Psychology*, 42(7), 869-889. doi: 10.1002/jcop.21658

Ρεθυμνιωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ., & Τσακιστράκη, Χ. (2015). *Φεμινισμός και δίκαιο*. Ανακτήθηκε από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6177/2/00\\_master\\_document-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6177/2/00_master_document-KOY.pdf)

Rodríguez-Mena, J. A., & Sánchez, E. M. (2017). Barriers and limitations to school intervention in family diversity. A case study of homoparental families. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 237, 850-855. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.182

Rodríguez-Mena, J. A. (2020). What should we celebrate: father's day, mother's day or family day? a case study on school practices and the educational community's perception of the inclusion of family diversity in Spain. *Journal of LGBT Youth*, 17(2), 129-148. doi: 10.1080/19361653.2019.1615595

Ryan-Flood, R. (2009). *Lesbian motherhood: Gender, families and sexual citizenship*. Houndsmill: Palgrave Macmillan.

Stacey, J., & Biblarz, T. J. (2001). (How) does the sexual orientation of parents matter?. *American Sociological Review*, 66(2), 159-183. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/2657413>

Streib-Brzic, U., Quadflieg, C., Schmitt, I., Gustavson, M., Pan, M., Sobocan, A. M., ... ,& Bercht, S. (2011). *School is Out?! Comparative Study "Experiences of Children from Rainbow Families in School" conducted in*

*Germany, Sweden, and Slovenia.* Ανακτήθηκε από <https://lup.lub.lu.se/record/2372342>

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές - μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ. 97 - 125). Ρέθυμνο: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Taylor, Y. (2009). *Lesbian and gay parenting: Securing social and educational capital*. Houndsmill: Palgrave Macmillan.

Υπουργείο Δικαιοσύνης. (2015). Νόμος 4356/2015 (ΦΕΚ 181/Α/24-12-2015): Σύμφωνο συμβίωσης, άσκηση δικαιωμάτων, ποινικές και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/oikogeneia/nomos-4356-2015.html>

Weeks, J. (2011). *The languages of sexuality*. London: Routledge.

Weinberg, G. (1975). *Society and the healthy homosexual*. Great Britain: Colin Smythe Gerrards Cross.

Wyman Battalen, A., Dow-Fleisner, S. J., & Brodzinsky, D. M. (2020). School responsiveness to adoption among lesbian mothers. *Journal of lesbian studies*, 24(1), 25-40. doi: 10.1080/10894160.2019.1630191