

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Θυματοποίηση ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών: εμπειρίες ενηλίκων ατόμων

Δευτεραίος Παντελής

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2026

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εποπτεύων

Κογκίδου Δήμητρα, Ομότιμη Καθηγήτρια Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ζάγκος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Θεόδωρος Θάνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εποπτεύων

Δήμητρα Κογκίδου, Ομότιμη Καθηγήτρια Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου

Θεσσαλονίκης, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Χρήστος Ζάγκος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Ιωάννης Καμαριανός, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βασιλική Καντζάρα, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Νικόλαος Φωτόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Γεωργία Γκαντώνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

© Παντελής Δευτεραίος, Ιωάννινα 2026

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθάρá (email: dpo@uoi.gr).

Στην οικογένειά μου,

Μεταξύ φωτός και σκιάς

Ναι, ο Μάρκος είναι γκέι στο Σαν Φρανσίσκο,
μαύρος στη Νότια Αφρική,
Ασιάτης στην Ευρώπη,
Παλαιστίνιος στο Ισραήλ,
ιθαγενής Μάγια στους δρόμους του Σαν Κριστόμπαλ,

ειρηνιστής στη Βοσνία,
Εβραίος στη Γερμανία,
Ρομά στην Πολωνία,
εργάτης χωρίς δουλειά,
φοιτητής που αντιστέκεται,

γυναίκα μόνη στο μετρό στις δέκα το βράδυ,
αγρότης χωρίς γη,
άνδρας γκέι,
λεσβία στο δρόμο,
νοικοκυρά σε κάθε γειτονιά οποιασδήποτε πόλης,
ανυπότακτος αγωνιστής στον νεοφιλελευθερισμό,

και, φυσικά, ζαπατίστας στα βουνά του νοτιοανατολικού Μεξικού
Marcos, S.

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, υπήρξε για εμένα μια διαδρομή εντατικής αναζήτησης, προσωπικής και επιστημονικής ωρίμανσης, γεμάτη προκλήσεις αλλά και πολύτιμες στιγμές δημιουργικότητας. Νιώθω την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς εκείνους και εκείνες που με στήριξαν σε αυτό το απαιτητικό αλλά γόνιμο ταξίδι.

Θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Θεόδωρο Θάνο, του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου και για την εξαιρετικά ουσιαστική συμβολή του, καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού εγχειρήματος. Η επιλογή του να δώσει χώρο, φωνή και στήριξη στην προσπάθειά μου, αποδεικνύει έμπρακτα το ήθος του και την έμπρακτη στήριξη των λιγότερο προνομιούχων, μια επιλογή που δεν είναι μόνο παιδαγωγική αλλά και βαθιά πολιτική. Η υπομονή του, η διορατικότητά του, οι καίριες επισημάνσεις και η ευρύτητα της σκέψης του στάθηκαν καθοριστικά για την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής. Για όλα αυτά, του οφείλω ευγνωμοσύνη.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω επίσης στην καθηγήτρια Κογκίδου Δήμητρα και στον καθηγητή Ζάγκο Χρίστο, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, για την επιστημονική τους καθοδήγηση, τις τεκμηριωμένες παρατηρήσεις και τη σταθερή στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της διατριβής.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, που με εμπιστεύτηκαν και μοιράστηκαν με γενναιότητα τις εμπειρίες τους μαζί μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους δικούς μου ανθρώπους, για τη διαρκή υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την παρουσία τους, που υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση αυτής της διαδρομής.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Περίληψη.....	viii
Abstract	x
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1 Θεωρητικές προσεγγίσεις του φύλου	4
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	5
1.1.1 Βιολογικές θεωρίες.....	5
1.1.2 Ψυχαναλυτικές θεωρίες.....	7
1.1.3 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης	11
1.1.4 Η αναπτυξιακή γνωστική θεωρία	13
1.1.5 Η θεωρία του σχήματος του φύλου	16
1.1.6 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.....	19
1.1.7 Η κοινωνική κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας.....	22
1.1.8 Μεταστρουκτουραλιστικές/επιτελεστικές θεωρήσεις.....	25
1.1.9 Η queer θεωρία.....	32
1.2 Φεμινιστικές προσεγγίσεις.....	35
Κεφάλαιο 2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	46
2.1 Βιολογικό φύλο.....	46
2.2 Κοινωνικό φύλο.....	47
2.3 Ταυτότητα φύλου.....	49
2.4 Έκφραση φύλου.....	50
2.5 Χαρακτηριστικά φύλου	51
2.6 Σεξουαλικός προσανατολισμός	52
2.7 ΛΟΑΤΚΙ+.....	55
Κεφάλαιο 3 ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες και διακρίσεις	59
3.1 Έμφυλη κοινωνικοποίηση	59
3.2 Έμφυλα στερεότυπα και προκαταλήψεις	61
3.3 Coming out	63
3.4 SOGIESC βία	65
3.4.1 Πατριαρχία και SOGIESC βία	68
3.4.2 Ομοφοβία, λεσβοφοβία, τρανσφοβία, αμφιφοβία ως εκφάνσεις της SOGIESC βίας.....	72
3.4.3 Η ετεροκανονικότητα ως θεμέλιο των διακρίσεων κατά των ΛΟΑΤΚΙ+.....	76
3.5 ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητες και παρελάσεις υπερηφάνειας.....	81
3.6 Θεσμικές πολιτικές για την προάσπιση των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων	84

Κεφάλαιο 4 SOGIESC βία στο σχολείο	87
4.1 Ορισμοί: Σχολική βία και SOGIESC βία	87
4.2 Μορφές βίας/ SOGIESC βία	89
4.3 Παράγοντες SOGIESC βίας	94
4.4 Επιπτώσεις της SOGIESC βίας	98
4.5 Στρατηγικές/πολιτικές αντιμετώπισης της SOGIESC βίας	100
4.5.1 Το σχολείο ως θεσμός διαμόρφωσης πολιτειότητας	100
4.5.2 SOGIESC βία, θεσμική σιωπή και εκπαιδευτικές πρακτικές.....	101
4.5.3 Συμπεριληπτική πολιτειότητα, υποστηρικτικές δομές και ανθεκτικότητα....	102
4.6 Έρευνες για τη SOGIESC βία	104
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας	120
5.1 Πρωτοτυπία και συμβολή της έρευνας στην κατανόηση της SOGIESC βίας στο σχολείο.....	120
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	122
5.3 Μέσο συλλογής δεδομένων	124
5.4 Ερευνητική θέση και αναστοχαστική προσέγγιση	126
5.5 Δείγμα της έρευνας.....	127
5.6 Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	130
5.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	133
5.8 Δεοντολογία της έρευνας.....	134
Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα της έρευνας	136
6.1 Συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού	136
6.2 Coming Out	138
6.3 Μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον	142
6.4 Διαφοροποιήσεις της έντασης της SOGIESC βίας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα	150
6.5 Συχνότητα SOGIESC βίας.....	153
6.6 Χώροι εκδήλωσης περιστατικών SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον	155
6.7 Διαστάσεις στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων	156
6.8 Επιπτώσεις της SOGIESC βίας	158
6.9 Στρατηγικές αντιμετώπισης της SOGIESC βίας	161
6.10 Παράγοντες που τροφοδοτούν τη SOGIESC βία	166
6.11 Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης	169
6.12 Προτάσεις μέτρων για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στο σχολείο	171
Κεφάλαιο 7^ο Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	176
7.1 Συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού	176
7.2 Coming out	179
7.3 Μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον	181

7.4 Διαφοροποιήσεις της έντασης της SOGIESC βίας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα	185
7.5 Συχνότητα SOGIESC βίας.....	189
7.6 Χώροι εκδήλωσης περιστατικών SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον	191
7.7 Διαστάσεις στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων	193
7.8 Επιπτώσεις της SOGIESC βίας	196
7.9 Στρατηγικές αντιμετώπισης της SOGIESC βίας	200
7.10 Παράγοντες που τροφοδοτούν τη SOGIESC βία	204
7.11 Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης.	207
7.12 Προτάσεις μέτρων για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στο σχολείο	210
Κεφάλαιο 8ο Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	214
8.1. Συμπεράσματα	214
8.2 Περιορισμοί της έρευνας	221
8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	222
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	224
Ελληνική βιβλιογραφία	224
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	232
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	300

Περίληψη

Η βία στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα που επηρεάζει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητευόμενων προσώπων. Ιδιαίτερα, η SOGIESC βία (βία με βάση τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα/έκφραση φύλου και τα χαρακτηριστικά φύλου) συνιστά μια αποσιωπημένη, αλλά διαδεδομένη μορφή έμφυλης βίας, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί λεκτικά, σωματικά, ψυχολογικά ή διαδικτυακά. Τα άτομα που υφίστανται αυτή τη μορφή βίας συχνά αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό, συναισθηματικές δυσκολίες και περιορισμένες δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής στη σχολική ζωή. Παρά τις σχετικές ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη συμπερίληψη ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητευόμενων, το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο παραμένει ελλιπώς αναπτυγμένο, αφήνοντας σημαντικά κενά στην πρόληψη και αντιμετώπιση της SOGIESC βίας. Η παρούσα διατριβή εξετάζει την εκδήλωση, τις μορφές και τις επιπτώσεις της SOGIESC βίας στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, καθώς και τη στάση της σχολικής κοινότητας απέναντι σε τέτοια περιστατικά. Το ερευνητικό κενό εντοπίζεται στην απουσία συστηματικών μελετών που καταγράφουν τις βιωμένες εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στην ελληνική εκπαίδευση. Η συμβολή της παρούσας εργασίας έγκειται στην παροχή πρωτογενούς ποιοτικού υλικού που φωτίζει πώς η SOGIESC βία εκδηλώνεται, βιώνεται και αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής περίπτωσης. Στόχοι της μελέτης είναι να εξετάσει: τη συνειδητοποίηση της «διαφορετικότητας» και το coming out, τη συχνότητα και τις μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, τους παράγοντες και τους λόγους στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, τις επιπτώσεις, τις στρατηγικές και προτάσεις αντιμετώπισης της SOGIESC βίας στο σχολείο. Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν 20 ενήλικα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Η επιλογή των ατόμων πραγματοποιήθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία και δειγματοληψία χιονοστιβάδας, ενώ για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε η αναστοχαστική θεματική ανάλυση, σε συνδυασμό με στοιχεία ανάλυσης περιεχομένου, προκειμένου να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα στοχοποίησης, στιγματισμού και στρατηγικών προστασίας. Η θεματική ανάλυση επέτρεψε τη σε βάθος ερμηνεία των νοημάτων που αποδίδουν τα υποκείμενα στις εμπειρίες τους, ενώ η ανάλυση περιεχομένου συνέβαλε στη συστηματική χαρτογράφηση της συχνότητας και της κατανομής συγκεκριμένων θεματικών αναφορών στο σύνολο του υλικού. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η έκφραση φύλου αποτελεί τον συχνότερο άξονα στοχοποίησης, ενώ ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η ταυτότητα φύλου επίσης

συνδέονται με περιστατικά επιθετικότητας. Οι μορφές βίας περιλαμβάνουν λεκτική, σωματική και διαδικτυακή παρενόχληση, αλλά και κοινωνική απομόνωση, με πολυεπίπεδες επιπτώσεις στη συναισθηματική κατάσταση, την ακαδημαϊκή πορεία και την κοινωνική ένταξη των ατόμων. Η απουσία ουσιαστικών παρεμβάσεων από μέλη του διδακτικού προσωπικού ενίσχυσε την εμπειρία ανεπαρκούς υποστήριξης και απομόνωσης. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει ένα σημαντικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία, καταγράφοντας συστηματικά τις βιωμένες εμπειρίες SOGIESC βίας στην ελληνική εκπαίδευση και αναδεικνύοντας την ανάγκη για στοχευμένες θεσμικές παρεμβάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: SOGIESC βία, σχολικό περιβάλλον, ΛΟΑΤΚΙ+, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Victimization of LGBTIQ+ students: Experiences of adult individuals

Pantelis Defteraios

Abstract

Violence in the school environment constitutes a serious issue that affects the psychosocial development of learners. In particular, SOGIESC violence (violence based on sexual orientation, gender identity/expression, and sex characteristics) represents a silenced yet widespread form of gender-based violence, which may manifest verbally, physically, psychologically, or online. Individuals who experience this form of violence often face social exclusion, emotional distress, and limited opportunities for equal participation in school life. Despite existing European guidelines promoting the inclusion of LGBTIQ+ learners, the Greek institutional framework remains underdeveloped, leaving significant gaps in the prevention of and response to SOGIESC violence. This doctoral dissertation examines the occurrence, forms, and impacts of SOGIESC violence within the Greek school context, as well as the responses of the school community to such incidents. The identified research gap lies in the lack of systematic studies documenting the lived experiences of LGBTIQ+ individuals in Greek education. The contribution of the present study consists in providing original qualitative data that illuminate how SOGIESC violence is manifested, experienced, and addressed in Greek schools, highlighting the specificities of the Greek case. The objectives of the study are to examine: the awareness of difference and the process of coming out, the frequency and forms of SOGIESC violence in the school environment, the factors and rationales underlying the targeting of LGBTIQ+ individuals, the impacts of such violence, and the strategies and proposed measures for addressing SOGIESC violence in schools. The qualitative sample consisted of 20 adult LGBTIQ+ individuals. Participants were recruited through purposive sampling and snowball sampling, while data were collected through semi-structured interviews. For the analysis of the qualitative data, reflexive thematic analysis was employed, complemented by elements of content analysis, in order to identify recurring patterns of targeting, stigmatization, and protective strategies. Thematic analysis enabled an in-depth interpretation of the meanings participants attributed to their experiences, whereas content analysis supported the systematic mapping of the frequency and distribution of specific

thematic references across the dataset. The findings indicate that gender expression constitutes the most frequent axis of targeting, while sexual orientation and gender identity are also associated with incidents of aggression. Forms of violence include verbal, physical, and online harassment, as well as social isolation, with multi-layered consequences for individuals' emotional well-being, academic trajectories, and social inclusion. The absence of substantive interventions by members of the teaching staff intensified experiences of inadequate support and isolation. Overall, the present study seeks to address a significant gap in the Greek literature by systematically documenting lived experiences of SOGIESC violence in Greek education and by highlighting the need for targeted institutional interventions.

Keywords: SOGIESC-based violence, school environment, LGBTQI+, educational interventions, inclusive education.

Εισαγωγή

Η σχολική βία αποτελεί ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο αντανακλά τις ευρύτερες ανισότητες, ιεραρχήσεις και μηχανισμούς αποκλεισμού που διέπουν την κοινωνική οργάνωση και αναπαράγονται εντός των σχολικών θεσμών (Bourdieu & Passeron, 1990; Θάνος & Τσατσάκης, 2018; Thornberg, 2010). Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί η βία η οποία συνδέεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα και έκφραση φύλου ή και τα χαρακτηριστικά φύλου (SOGIESC), καθώς συνιστά μια συστηματικά αποσιωπημένη μορφή έμφυλης βίας στον χώρο του σχολείου (Kosciw et al., 2018). Η SOGIESC βία δεν περιορίζεται σε άμεσες επιθετικές συμπεριφορές, αλλά εκδηλώνεται επίσης μέσω μικροεπιθέσεων, θεσμικών αποσιωπήσεων και πειθαρχικών μηχανισμών που επιβάλλουν την κανονικότητα, συμβάλλοντας στην αορατότητα και την απομόνωση των ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμένων (Meyer, 2003; Sue et al., 2007).

Η προσέγγιση του φαινομένου καθιστά αναγκαία τη θεωρητική αποδόμηση των ετεροκανονικών και δυαδικών αναπαραστάσεων του φύλου, το οποίο δεν μπορεί πλέον να νοείται αποκλειστικά ως βιολογικό γνώρισμα, αλλά ως ρευστή, κοινωνικά δομημένη και επιτελούμενη ταυτότητα (Butler, 1990; Fausto-Sterling, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διατριβή επιχειρεί να διερευνήσει τις μορφές, τις αιτίες και τις συνέπειες της SOGIESC βίας στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και να αναδείξει τις δυνατότητες μετασχηματισμού του σχολείου σε έναν συμπεριληπτικό χώρο που προάγει τη δημοκρατική πολιτειότητα και τη σεξουαλική/έμφυλη δικαιοσύνη (Yuval-Davis, 2011).

Η παρούσα διατριβή εξετάζει τη φύση και τις εκφάνσεις της βίας που υφίστανται τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στο ελληνικό σχολείο, εστιάζοντας στη SOGIESC βία (βία που συνδέεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα φύλου, την έκφραση φύλου και τα χαρακτηριστικά φύλου). Φιλοδοξεί να καλύψει ένα σημαντικό κενό στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία, αποτυπώνοντας τις βιωμένες εμπειρίες ενήλικων ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων που φοίτησαν σε ελληνικά σχολεία και υπήρξαν αποδέκτες/τριες SOGIESC βίας. Μέσα από τη συστηματική ανάλυση των αφηγήσεών τους, επιχειρείται η εμβάθυνση στην εμπειρική κατανόηση του φαινομένου, η εννοιολογική εδραίωσή του στο εγχώριο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η τεκμηρίωση αναγκών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον στηρίζεται σε ένα κριτικό, queer και διαθεματικό θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αντλεί πρωτίστως από τις προσεγγίσεις της κοινωνικής/επιτελεστικής κατασκευή του φύλου και της σεξουαλικότητας και την queer θεωρία ενώ οι κλασικές φεμινιστικές και βιολογικές θεωρίες αξιοποιούνται συμπληρωματικά, ως ιστορικό και κριτικό υπόβαθρο. Το πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζει το φύλο και τη σεξουαλικότητα ως δυναμικές, κοινωνικά και πολιτισμικά παραγόμενες κατηγορίες, οι οποίες συγκροτούνται μέσα από λόγους, πρακτικές και σχέσεις εξουσίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του φύλου. Αναλύονται διαδοχικά οι βιολογικές, ψυχαναλυτικές, γνωστικές, κοινωνικές και φεμινιστικές θεωρίες, καθώς και οι μεταδομιστικές/επιτελεστικές και queer προσεγγίσεις.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει εννοιολογικούς προσδιορισμούς βασικών όρων, όπως βιολογικό και κοινωνικό φύλο, ταυτότητα και έκφραση φύλου, χαρακτηριστικά φύλου, σεξουαλικός προσανατολισμός και ο όρος ΛΟΑΤΚΙ+, αποσαφηνίζοντας τις έννοιες που πλαισιώνουν το αντικείμενο της μελέτης.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους η έμφυλη κοινωνικοποίηση, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις διαμορφώνουν περιβάλλοντα αποκλεισμού για τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Παρουσιάζεται το coming out (δημόσια αποκάλυψη της ταυτότητας) και η SOGIESC βία, με αναφορές σε έννοιες όπως η πατριαρχία, η ομοφοβία και οι πολιτικές διεκδίκησης των ΛΟΑΤΚΙ+ κοινοτήτων.

Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στη SOGIESC βία στο σχολικό πλαίσιο. Ορίζονται τα είδη της βίας, παρουσιάζονται οι μορφές εκδήλωσής της, οι παράγοντες που την ενισχύουν, οι επιπτώσεις της στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και αναλύονται οι στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης, με βάση τα πορίσματα σχετικών ερευνών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη. Αναλύεται η σημασία και η πρωτοτυπία της μελέτης, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, η επιλογή του δείγματος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η μέθοδος ανάλυσης, η διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας και οι ηθικές αρχές που τη διέπουν.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας. Περιλαμβάνονται οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με την αποδοχή ή μη από το οικογενειακό

περιβάλλον, τις μορφές σχολικής βίας που δέχτηκαν, τις διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, τον χώρο εκδήλωσης της βίας, τις επιπτώσεις στην επίδοση και τη φοίτηση, τη στάση των μαρτύρων και του σχολικού προσωπικού, τις στρατηγικές αντιμετώπισης, καθώς και τις προτάσεις τους για ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων υπό το πρίσμα των θεωρητικών πλαισίων και της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, επιχειρώντας μια ερμηνευτική σύνθεση των ευρημάτων.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συνολικά συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της και προτάσεις για μελλοντική έρευνα, επισημαίνοντας την ανάγκη για συνεχή επιστημονική εμβάθυνση και θεσμική εγρήγορση προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 1 Θεωρητικές προσεγγίσεις του φύλου

Η κατανόηση της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί τη διερεύνηση των θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν το φύλο, τη σεξουαλικότητα και τη συγκρότηση της ταυτότητας. Το φύλο αποτελεί μια κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη κατηγορία, η οποία συγκροτείται μέσα από λόγους, θεσμικές πρακτικές και σχέσεις εξουσίας (Βαΐου & Στρατηγάκη, 2010; Butler, 1990; Connell, 2012; West & Zimmerman, 2009). Στο σχολείο, αυτές οι κανονικότητες αποκτούν υλικότητα, καθώς η καθημερινότητα συχνά αναπαράγει δυαδικές και ετεροκανονικές αντιλήψεις, ορίζοντας ποια έκφραση θεωρείται επιτρεπτή και ποια αποκλίνουσα (Meyer, 2009; Pascoe, 2007). Συνεπώς, η κατανόηση της φύσης και της συγκρότησης του φύλου, όπως αυτή έχει αναπτυχθεί σε διάφορα θεωρητικά ρεύματα, καθίσταται κρίσιμη για την ερμηνεία των εμπειριών SOGIESC βίας και των μηχανισμών επιβολής της ετεροκανονικότητας εντός του σχολείου. Μέσα από αυτήν την επισκόπηση, διαμορφώνεται το εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο θα στηριχθεί η ερμηνεία των εμπειριών βίας που περιγράφουν τα υποκείμενα της έρευνας.

Η ιστορική εξέλιξη των αντιλήψεων περί φύλου αποτυπώνει πώς οι δυαδικές έμφυλες ιεραρχίες έχουν παγιωθεί μέσα στον δυτικό πολιτισμό. Από την αρχαιότητα και τη χριστιανική θεολογία έως τη νεωτερική επιστημονικοποίηση του φύλου, οι έμφυλες κατηγορίες παρουσιάζονταν ως φυσικές και αυτονόητες, ενισχύοντας την ιδέα του ανδρισμού ως πρότυπου υποκειμένου και της θηλυκότητας ως δευτερεύουσας ταυτότητας (Arnold, 2012; Connell, 2006; Bynum, 2018; Laqueur, 2003; Ruether, 2022; Schiebinger, 2021). Παρά τις κριτικές φωνές που αναδύθηκαν, οι λόγοι περί φύλου αναπαρήγαγαν για αιώνες ανισότητες και κανονιστικές προσδοκίες, καθορίζοντας τι θεωρείται «κανονικό», «φυσικό» ή «αποδεκτό» στην κοινωνική ζωή (Didi-Huberman, 1997; Pollock, 2020).

Οι ιστορικά διαμορφωμένες αυτές κανονικότητες μεταφέρονται και στο σχολείο, όπου η ετεροκανονικότητα λειτουργεί ως αθέατο αλλά κεντρικό κανονιστικό πλαίσιο. Μέσα από αναλυτικά προγράμματα, καθημερινές πρακτικές, προσδοκίες συμπεριφοράς και έμφυλους ρόλους, το σχολείο συχνά ενισχύει το δυαδικό μοντέλο του φύλου και περιορίζει την ορατότητα μη ετεροκανονικών ταυτοτήτων και εκφράσεων. Έτσι, οι ιστορικές πολιτισμικές κατασκευές του φύλου αποκτούν υλικές συνέπειες, παράγουν μορφές πειθάρχησης, στιγματισμού και αποκλεισμού που βρίσκονται στον πυρήνα της SOGIESC βίας. Συνεπώς, η επισκόπηση των θεωρητικών και ιστορικών προσεγγίσεων του φύλου δεν αποτελεί απλώς

εννοιολογικό υπόβαθρο αλλά φωτίζει τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους οι κοινωνικές κανονικότητες μετασχηματίζονται σε σχολικές πρακτικές αποκλεισμού.

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις

1.1.1 Βιολογικές θεωρίες

Η μελέτη του φύλου μέσα από βιολογικές θεωρήσεις αποτέλεσε μία από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες κατανόησης της ανθρώπινης διαφοροποίησης, εστιάζοντας στη δυαδική διάκριση μεταξύ «θηλυκού» και «αρσενικού». Οι προσεγγίσεις αυτές θεμελιώθηκαν στην υπόθεση ότι το φύλο καθορίζεται κυρίως από γενετικούς, ορμονικούς και ανατομικούς παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται υπεύθυνοι τόσο για τις σωματικές όσο και για τις ψυχολογικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Σε αυτό το πλαίσιο, το φύλο εκλαμβάνόταν ως φυσικό, σταθερό και αμετάβλητο βιολογικό δεδομένο, το οποίο συνέβαλλε στη νομιμοποίηση ιεραρχικών κοινωνικών ρόλων και έμφυλων ανισοτήτων (Fausto-Sterling, 2000; Fine, 2010).

Ωστόσο, μεγάλο μέρος της βιολογικής ερμηνείας του φύλου έχει δεχτεί έντονη κριτική για την τάση της να αγνοεί τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ βιολογίας και κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και για τον ιστορικό της ρόλο στην παγίωση μιας ιεραρχικής αντίληψης των φύλων (Jordan-Young, 2010; Schiebinger, 2021). Η παραδοσιακή βιολογική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία «η βιολογία είναι πεπωμένο» (Hagemann, 1984), υποχώρησε σταδιακά όσο αναδυόταν η διάκριση μεταξύ βιολογικού (sex) και κοινωνικού φύλου (gender) και υιοθετούνταν μια περισσότερο ρευστή και φασματική κατανόηση της έμφυλης εμπειρίας (Hyde et al., 2019).

Η σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη του φύλου αποτελεί αποτέλεσμα πολύπλοκων βιολογικών μηχανισμών. Η διαφοροποίηση επηρεάζεται από γενετικούς, ορμονικούς και νευροαναπτυξιακούς παράγοντες, χωρίς όμως να υπάρχουν ενδείξεις για την ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου «γονιδίου του φύλου». Έρευνες με διδύμους/ες¹

¹ Στην παρούσα διατριβή υιοθετείται συμπεριληπτικός λόγος, με σκοπό την αναγνώριση της γλωσσικής ορατότητας όλων των φύλων. Η επιλογή αυτή επιδιώκει να ελαχιστοποιήσει τις έμφυλες αποκλειστικότητες του γλωσσικού συστήματος, διατηρώντας ταυτόχρονα την αναγνωσιμότητα και τη ροή του επιστημονικού λόγου. Δεν χρησιμοποιούνται μορφές όπως το ουδέτερο σύμβολο «@», καθώς, παρά την πρόθεσή τους να λειτουργήσουν ως μη δυαδικές αναφορές φύλου, δεν εντάσσονται ακόμη στα πρότυπα της ακαδημαϊκής γραφής

και οικογενειακές μελέτες υποδεικνύουν κληρονομικές επιρροές, αλλά όχι γραμμικούς γενετικούς καθορισμούς (Bao & Swaab, 2011).

Παράλληλα, οι ορμονικοί μηχανισμοί, όπως η προγεννητική και εφηβική έκθεση σε ανδρογόνα και οιστρογόνα, επιδρούν στον εγκέφαλο, οδηγώντας σε διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την έμφυλη συμπεριφορά (Arnold, 2012). Ωστόσο, τα νευροεπιστημονικά δεδομένα δείχνουν ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι μικρές και εντοπίζονται σε επίπεδο μέσων όρων, ενώ η ενδοομαδική ποικιλομορφία είναι πολύ μεγαλύτερη, γεγονός που υπονομεύει ντετερμινιστικές ερμηνείες (Joel et al., 2015; Joel & Fausto-Sterling, 2016).

Η έννοια του «μωσαϊκού εγκεφάλου²» περιγράφει πλέον πιο εύστοχα την πραγματικότητα, καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι διαθέτουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών που δεν συντάσσονται αποκλειστικά ούτε με «αρσενικά» ούτε με «θηλυκά» πρότυπα (Joel & Fausto-Sterling, 2016). Η ίδια η έμφυλη ταυτότητα συνδιαμορφώνεται από γενετικούς, νευροβιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες σε μια συνεχή εξελικτική διαδικασία (Hines, 2020; Rippon, 2019).

Οι νεότερες επιγενετικές προσεγγίσεις έχουν ανατρέψει τις αντιλήψεις περί σταθερού βιολογικού καθορισμού. Περιβαλλοντικά ερεθίσματα, συμπεριλαμβανομένης της βίας, του στρες και της κοινωνικής φροντίδας, μπορούν να δημιουργήσουν χημικές τροποποιήσεις στα γονίδια, όπως η μεθυλίωση του DNA, που επηρεάζουν την έκφρασή τους (McCarthy & Wright, 2017). Το φύλο, επομένως, δεν αποτελεί σταθερή βιολογική ουσία, αλλά μια διαδικασία που εξελίσσεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση βιολογίας και κοινωνικού περιβάλλοντος (Hyde et al., 2019).

Οι φεμινιστικές και queer θεωρίες έχουν ασκήσει συστηματική κριτική στα βιολογικά μοντέλα του φύλου, επισημαίνοντας ότι τα επιστημονικά πορίσματα συχνά διαμορφώνονται μέσα σε κοινωνικά και πατριαρχικά συμφραζόμενα. Έχει αναδειχθεί ότι πολλές βιολογικές μελέτες εμπεριέχουν έμφυλες προκαταλήψεις, τόσο στον ερευνητικό σχεδιασμό όσο και στην ερμηνεία των δεδομένων (Fine, 2017; Fausto-Sterling, 2019). Η αναγνώριση των intersex

και ενδέχεται να δυσχεράνουν την κατανόηση του κειμένου ή την πρόσβαση σε αυτό από άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες.

²Οι διαφορές μεταξύ των φύλων είναι μικρές, με επικάλυψη, η ενδοατομική ποικιλομορφία είναι σημαντικότερη από τη μέση διαφορά μεταξύ ομάδων και ο εγκέφαλος κάθε ατόμου αποτελεί μοναδικό συνδυασμό χαρακτηριστικών, όχι ενιαίο έμφυλο πρότυπο.

υποκειμένων και η διάκριση sex/gender αποτέλεσαν καθοριστικές συνεισφορές στην αποδόμηση της διπολικής και ντετερμινιστικής θεώρησης του φύλου (Hammonds, 2003).

Αν και οι βιολογικές θεωρήσεις δεν εξηγούν άμεσα τη SOGIESC βία, επηρεάζουν βαθιά το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εκδηλώνεται. Η ιστορική εδραίωση του δυαδικού και κανονιστικού μοντέλου του φύλου, ως δήθεν «φυσικού», μεταφέρεται στο σχολείο μέσω αναλυτικών προγραμμάτων, καθημερινών πρακτικών και άτυπων κανόνων συμπεριφοράς (Butler, 1990; Connell, 2012; Meyer, 2009). Όταν το φύλο παρουσιάζεται ως αυστηρά βιολογικά καθορισμένο, η διαφοροποίηση αντιμετωπίζεται ως απόκλιση: τα τρανς, μη δυαδικά και gender-nonconforming άτομα γίνονται ευάλωτα σε στιγματισμό, παθολογικοποίηση και αποκλεισμό. Με αυτόν τον τρόπο, οι βιολογικές θεωρήσεις, ακόμη και όταν δεν εκφέρονται ρητά, λειτουργούν ως υπόβαθρο των σχολικών κανονικοτήτων, διαμορφώνοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο η SOGIESC βία καθίσταται νοητή, «δικαιολογημένη» ή ανεκτή (Fausto-Sterling, 2000; Fine, 2010; Pascoe, 2007). Η συσχέτιση αυτή αναδεικνύει ότι η αποδόμηση του βιολογικού ντετερμινισμού αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για την κατανόηση και αντιμετώπιση της σχολικής SOGIESC βίας.

1.1.2 Ψυχαναλυτικές θεωρίες

Παρότι οι βιολογικές θεωρήσεις επικεντρώθηκαν σε γενετικούς, ορμονικούς και ανατομικούς παράγοντες, προσφέροντας μια υποτιθέμενα ουδέτερη ερμηνεία του φύλου, δεν κατόρθωσαν να εξηγήσουν τη σύνθετη και δυναμική εμπειρία της έμφυλης ταυτότητας. Η μονοδιάστατη έμφαση στη φυσική διαφορά άφηνε ανεξερεύνητο το ψυχικό και υποκειμενικό πεδίο της έμφυλης συγκρότησης. Σε αυτό το θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο αναδύονται οι ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, οι οποίες φωτίζουν τον ρόλο του ασυνειδήτου, των πρώιμων σχέσεων και της επιθυμίας στη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου, μετατοπίζοντας τη συζήτηση από τη βιολογική καθοριστικότητα στη συμβολική και φαντασιακή δομή της υποκειμενικότητας (Chodorow, 1978; Laplanche & Pontalis, 1967/2009).

Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες, από τον Freud έως τον Lacan, καθώς και τη Chodorow και την Kristeva, θεωρούν το φύλο όχι ως βιολογική ουσία αλλά ως προϊόν συμβολικών, ψυχικών και κοινωνικών διεργασιών (Butler, 1990; Chodorow, 1999; Freud, 2000; Kristeva, 1982; Lacan, 2006). Παράλληλα, αποτέλεσαν αντικείμενο εκτεταμένης κριτικής από φεμινιστικές

και queer θεωρήσεις, οι οποίες ανέδειξαν τις περιοριστικές και ετεροκανονικές τους προϋποθέσεις.

Η συμβολή του Freud υπήρξε καθοριστική για την κατανόηση της ψυχικής διάστασης του φύλου. Οι έννοιες οιδιπόδειου, ευνουχισμού και φαντασίωσης εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο οι έμφυλες ταυτότητες συγκροτούνται ψυχικά, ως προϊόν ασυνείδητων διεργασιών και οικογενειακών σχέσεων (Benjamin, 1998; Butler, 1993; Elliott, 2020; Williams, 1987).

Στο φαλλικό στάδιο (3–5 έτη), το παιδί αναπτύσσει επιθυμία προς τον γονέα του άλλου φύλου και ταύτιση με τον γονέα του ίδιου φύλου. Το αγόρι εγκαταλείπει τη μητέρα ως αντικείμενο επιθυμίας υπό την απειλή του «φόβου ευνουχισμού», ενώ το κορίτσι, κατά τον Freud, βιώνει τον «φθόνο του πέους» και μετατοπίζει την επιθυμία του προς τον πατέρα (Freud, 1925/2001; Elliott, 2020). Η διαφορετική αυτή διαδρομή οδηγεί στη συγκρότηση της αρρενωπής και θηλυκής ταυτότητας (Μαραγκουδάκη, 2007).

Ο Freud αναγνωρίζει ότι η θεωρία του αποτυγχάνει να περιγράψει επαρκώς τη θηλυκότητα, χαρακτηρίζοντάς την ως «το σκοτεινό σημείο της ψυχανάλυσης» (Freud, 1925/2001). Παράλληλα, η φροϋδική σκέψη έχει επικριθεί για πατριαρχική μεροληψία και για την προώθηση της ετεροφυλοφιλίας ως φυσικού τέλους της ωρίμανσης (Barker & Scheele, 2016; Butler, 1990; Jagose, 2009a; Mitchell, 1974).

Ο Lacan μετατόπισε τη συζήτηση από τη βιολογία στη γλώσσα και στον νόμο, υποστηρίζοντας ότι το φύλο συγκροτείται μέσα στην είσοδο του υποκειμένου στο συμβολικό, στον χώρο της γλώσσας και της κοινωνικής τάξης (Lacan, 2006; Rabaté, 2003). Η έννοια του «ονόματος του Πατέρα»³ λειτουργεί ως θεμελιακό σημαίνον που ρυθμίζει την επιθυμία και εγκαθιδρύει τον «Πατρικό νόμο» (Fink, 1995).

Ο Φαλλός στη λακανική θεωρία αποτελεί συμβολικό σημαίνον της έλλειψης και όχι βιολογικό όργανο, οργανώνει τη θέση του υποκειμένου στη δομή του συμβολικού (Evans, 2006; Zupančič, 2017). Στο ύστερο έργο του, ο Lacan προτείνει τις «formulas of sexualisation», υποστηρίζοντας ότι «η γυναίκα δεν υπάρχει» ως ενιαία συμβολική κατηγορία (Lacan, 2007; Rousselle, 2020). Η σκέψη του Lacan άνοιξε τον δρόμο για μεταγενέστερες θεωρητικές

³Στη θεωρία του Lacan, ο «πατρικός Νόμος» δεν είναι ένα πρόσωπο (ο βιολογικός πατέρας), αλλά ένα σημαίνον, δηλαδή μια συμβολική λειτουργία που θέτει όρια στην επιθυμία του παιδιού και του επιτρέπει να εισέλθει στον κοινωνικό και γλωσσικό κόσμο.

επεξεργασίες που αντιλαμβάνονται το φύλο όχι ως ουσία, αλλά ως λόγο ως ένα σύνολο γλωσσικών και πολιτισμικών εγγραφών που διαμορφώνουν την ταυτότητα μέσα σε ένα ασταθές και πολλαπλώς προσδιοριζόμενο πεδίο νοηματοδότησης (Koshy, 2024).

Οι φεμινιστικές θεωρίες (Irigaray, 1985; Rose, 1986) κατέκριναν τον φαλλοκεντρισμό της λακανικής σκέψης. Ωστόσο, μεταγενέστερες αναλύσεις της Butler (1993) και της Zupančič (2017) αξιοποίησαν τις λακανικές έννοιες για να αποδομήσουν την ετεροκανονικότητα και να δείξουν τη ρευστότητα της έμφυλης ταυτότητας.

Η Chodorow (1978/1999/2023) επανερμηνεύει τον Freud μέσα από την αντικειμενοσχεσιακή θεωρία, δείχνοντας ότι η έμφυλη ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τις πρώιμες σχέσεις με τους γονείς, ιδίως με τη μητέρα (Reichbart, 2001).

Για την Chodorow τα κορίτσια αναπτύσσουν ισχυρή ταύτιση με τη μητέρα, συγκροτώντας «εαυτό σε σχέση» (self-in-relation), ενώ τα αγόρια ενθαρρύνονται να διαφοροποιηθούν από αυτήν, οδηγούμενα σε πιο αποστασιοποιημένες μορφές υποκειμενικότητας (Benjamin, 1998; Layton, 2007). Η θεωρία της εξηγεί πώς η πατριαρχία αναπαράγεται όχι μόνο κοινωνικά αλλά και ψυχικά. Παρά την κριτική περί ουσιοκρατίας, η Chodorow έδειξε ότι οι έμφυλες ταυτότητες μπορούν να μετασχηματιστούν μέσω της ανακατανομής των γονεϊκών και φροντιστικών ρόλων (Liegghio & Caragata, 2016; Bueskens, 2021).

Η Kristeva ανέπτυξε ένα θεωρητικό σχήμα που συνδυάζει ψυχανάλυση και γλωσσολογία, αναδεικνύοντας τη σχέση ανάμεσα στο σώμα, τη γλώσσα και την ταυτότητα (Kristeva, 1982; Oliver, 1993). Διακρίνει το συμβολικό και το σημειωτικό στοιχείο της γλώσσας, με το σημειωτικό να φέρει το ίχνος της πρώιμης μητρικής σχέσης (Oliver, 2002). Κεντρική είναι η έννοια του *abject*⁴, που περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας το υποκείμενο αποβάλλει ό,τι απειλεί τα όριά του και τη συμβολική του συνοχή (Beardsworth, 2004). Σύμφωνα με την Ives (1996), το *abject* δεν αφορά μόνο ατομική ψυχική διεργασία αλλά λειτουργεί και ως πολιτισμικός μηχανισμός έμφυλης κανονικοποίησης, καθορίζοντας τι θεωρείται «καθαρό», «νόμιμο» ή «αποδεκτό» στο κοινωνικό πεδίο, μια διάσταση που συνδέεται άμεσα με τα καθεστώτα ετεροκανονικότητας. Στο *Women's Time* (1981), η

⁴ Το *abject* δεν είναι «το Άλλο», αλλά αυτό που πρέπει να αποβληθεί για να υπάρξει το «Εγώ» και το «εμείς». Η έννοια αποκαλύπτει τους αόρατους μηχανισμούς μέσω των οποίων κοινωνίες, θεσμοί και υποκείμενα διατηρούν τα όριά τους, παράγοντας ταυτόχρονα αποκλεισμό, φόβο και βία

Kristeva απορρίπτει ουσιοκρατικές έννοιες «γυναικείας ταυτότητας», προτείνοντας έναν φεμινισμό της ετερότητας και της αστάθειας (Stone, 2014).

Η φεμινιστική κριτική του δεύτερου κύματος⁵ επεσήμανε τις πατριαρχικές προϋποθέσεις των κλασικών ψυχαναλυτικών θεωριών (Millett, 1970/2016; Beauvoir, 1949/1982). Παράλληλα, θεωρητικοί όπως η Mitchell (2000) και η Benjamin (1998) υποστήριξαν ότι η ψυχανάλυση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αποδόμησης της πατριαρχίας.

Στο πλαίσιο του γαλλικού φεμινισμού⁶, η Irigaray (1985) επιτέθηκε στον φαλλοκεντρισμό της λακανικής θεωρίας. Η queer θεωρία επέκτεινε τη διάρρηξη των ψυχαναλυτικών κατηγοριών, με την Butler (1990, 1993) να αναδεικνύει την επιτελεστικότητα του φύλου και τη Sedgwick (1990) να αποκαλύπτει την ομοφοβική δομή της ανδρικής ταυτότητας (Ben Hagai & Zurbriggen, 2022; Sedgwick, 1990).

Σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως της Ettinger (2006) και των τρανς/μη δυαδικών θεωριών (Chu, 2019; Gill-Peterson, 2018), επιχειρούν να επαναδιατυπώσουν την ψυχαναλυτική κατανόηση της υποκειμενικότητας με συμπεριληπτικούς όρους. Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες, αν και δεν εξηγούν άμεσα τη SOGIESC βία, αναδεικνύουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι έμφυλες κανονικότητες παγιώνονται και αναπαράγονται. Το σχολείο αποτελεί χώρο όπου οι συμβολικές κατηγορίες φύλου, όπως αυτές συγκροτούνται στις φροϋδικές, λακανικές και φεμινιστικές ψυχαναλυτικές αναλύσεις, μετασχηματίζονται σε κανόνες συμπεριφοράς, προσδοκίες και μηχανισμούς πειθάρχησης.

- Ο φροϋδικός δυϊσμός και η έμφαση στη «φυσικοποιημένη» ετεροφυλοφιλία τροφοδοτούν στερεότυπα για το τι θεωρείται «ώριμη» ή «κανονική» έμφυλη ανάπτυξη.

⁵ Το πρώτο κύμα, που αναπτύχθηκε τον 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, εστίασε κυρίως στην απόκτηση νομικών δικαιωμάτων για τις γυναίκες, με κυρίαρχο αίτημα το δικαίωμα ψήφου. Το δεύτερο κύμα, που εκδηλώθηκε από τη δεκαετία του 1960 έως και τη δεκαετία του 1980, διεύρυνε τη φεμινιστική ανάλυση στο πεδίο των κοινωνικών ρόλων, της σεξουαλικότητας, της εργασίας και της οικογένειας, υποστηρίζοντας ότι το προσωπικό είναι πολιτικό. Το τρίτο κύμα, που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990, αμφισβήτησε τον ομοιογενή χαρακτήρα του δεύτερου, εισάγοντας έννοιες όπως η διαθεματικότητα, η ετερότητα και η σεξουαλική ρευστότητα.

⁶ Διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των φιλοσοφικών και ψυχαναλυτικών ρευμάτων της μεταδομιστικής και στρουκτουραλιστικής παράδοσης, αναπτύσσοντας ριζοσπαστικές θεωρήσεις για τη γλώσσα, τη σεξουαλικότητα και τη γυναικεία υποκειμενικότητα

- Η λακανική προτεραιότητα του Φαλλού ως συμβολικής τάξης αναπαράγει ιεραρχίες που εμφανίζονται στο σχολείο ως προνόμια ανδρισμού και υποτίμηση θηλυκότητας ή μη συμμορφούμενων εκφράσεων.
- Η έννοια του abject (Kristeva, 1982; Ives, 1996) εξηγεί πώς τρανς, μη δυαδικά και gender-nonconforming άτομα κατασκευάζονται ως «απειλητικά», «παρεκκλίνοντα» ή «ανήκουστα» μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Έτσι, οι ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις προσφέρουν κρίσιμα εργαλεία για την κατανόηση της SOGIESC βίας ως φαινομένου που ριζώνει σε βαθιές συμβολικές και ασυνείδητες δομές. Δείχνουν ότι η βία δεν είναι μόνο συμπεριφορά αλλά και κατηγορία σκέψης, ένας τρόπος οργάνωσης της σχολικής πραγματικότητας που καθιστά ορισμένες ταυτότητες νοητές και άλλες αδιανόητες.

1.1.3 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Απομακρυνόμενες από τις εσωτερικές, ασυνείδητες διεργασίες που ανέδειξαν οι ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης εστιάζουν στον ρόλο του περιβάλλοντος και της παρατήρησης στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας, προτείνοντας ότι η συμπεριφορά του φύλου μαθαίνεται μέσω μηχανισμών μίμησης, ενίσχυσης και ταύτισης με πρότυπα (Bandura, 1977; Bussey & Bandura, 1999). Στις νεότερες εκδοχές της θεωρίας, που εντάσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης, δίνεται έμφαση στη γνωστική δραστηριότητα του ατόμου και στην ενεργή συμμετοχή του στη διαδικασία συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας (Martin & Ruble, 2004; Tobin et al., 2010).

Η ανάπτυξη των έμφυλων ταυτοτήτων μέσω της κοινωνικής μάθησης προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών δομών και αναπαραστάσεων που ορίζουν τι θεωρείται «ανδρικό» και «γυναικείο». Τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία επιδεικνύουν προσήλωση σε πρότυπα που ενισχύουν την έμφυλη αυτοαντίληψή τους, επιλέγοντας να μιμούνται μοντέλα που ευθυγραμμίζονται με αυτές τις κατηγορίες. Η κοινωνική μάθηση, επομένως, δεν αποτελεί παθητική αναπαραγωγή στερεοτύπων αλλά διαδικασία ενεργού συγκρότησης της ταυτότητας μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων (Fawcett & Hellmer, 2025; Martin & Ruble, 2010; Koester et al., 2023).

Οι βασικοί μηχανισμοί της θεωρίας, παρατήρηση, μίμηση, ενίσχυση και τιμωρία, συγκροτούν το κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά «μαθαίνουν» ποια έμφυλη έκφραση θεωρείται αποδεκτή και ποια αποκλίνουσα. Τα παιδιά παρατηρούν συμπεριφορές σημαντικών ενηλίκων (γονέων, εκπαιδευτικών), συνομηλίκων και πολιτισμικών φορέων και μιμούνται όσες συμπεριφορές ενισχύονται θετικά. Η ενίσχυση μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, μέσω ενός βλέμματος επιδοκιμασίας, ενός χαμόγελου, ενός επαίνου, ενώ η αποδοκιμασία, ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η απομάκρυνση λειτουργούν ως μορφές τιμωρίας (Bussey & Bandura, 1999). Οι μηχανισμοί αυτοί δεν είναι ουδέτεροι, αλλά λειτουργούν ως μορφές πειθάρχησης, η θετική ενίσχυση για συμπεριφορές που ευθυγραμμίζονται με το κυρίαρχο δυαδικό και ετεροκανονικό πρότυπο και η αποθάρρυνση ή τιμωρία για μη συμμορφούμενες συμπεριφορές αναπαράγουν καθημερινά την ετεροκανονικότητα (Conger & Davis, 2017; Martin & Ruble, 2010).

Η επανάληψη στερεοτυπικών έμφυλων προτύπων στο περιβάλλον συμβάλλει στη σταθεροποίησή τους μέσω μοντελοποίησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές «ανήκουν» στο φύλο τους (Martin & Ruble, 2004). Με την πάροδο του χρόνου, η εξωτερική ενίσχυση και τιμωρία εσωτερικεύονται και μετατρέπονται σε μηχανισμούς αυτορρύθμισης, ενισχύοντας τη συμμόρφωση με τους κυρίαρχους κανόνες φύλου και δημιουργώντας σχολικά περιβάλλοντα στα οποία οι έμφυλες αποκλίσεις αποθαρρύνονται ή γίνονται αόρατες.

Η σύγχρονη κοινωνικο-γνωστική εκδοχή της θεωρίας (Bussey & Bandura, 1999) υποστηρίζει ότι το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης κοινωνικών επιρροών, αλλά ενεργός διαμεσολαβητής που επιλέγει ποια πρότυπα θα μιμηθεί, αξιολογώντας τα με βάση τον εσωτερικευμένο έμφυλο εαυτό (Tobin et al., 2010). Οι γνωστικές διεργασίες παίζουν κρίσιμο ρόλο στην επιλογή ερεθισμάτων προς μίμηση και στην αποτίμηση της κοινωνικής ανατροφοδότησης (Martin et al., 2002).

Παρά τη συμβολή της, η θεωρία έχει δεχθεί κριτική για τη δυαδική και σταθερή θεώρηση του φύλου, καθώς και για την αναπαραγωγή ετεροκανονικών προτύπων (Connell, 2012; Hyde et al., 2019; Weitz, 1977). Νεότερες προσεγγίσεις προτείνουν μια διαθεματική και ευέλικτη κατανόηση της έμφυλης ανάπτυξης, στη βάση της «πολυμορφίας των έμφυλων μονοπατιών» (Martin & Ruble, 2010; Raag & Rackliff, 2021). Οι σύγχρονες εκδοχές αναδεικνύουν ότι η μίμηση και η ενίσχυση είναι διαδικασίες διαποτισμένες από κοινωνική ισχύ και λόγους, και ότι οι έμφυλες ταυτότητες συγκροτούνται μέσα σε πολλαπλά πλαίσια,

σχολείο, οικογένεια, συνομήλικους, μέσα ενημέρωσης, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Κογκίδου & Πολίτης, 2006; Lamb et al., 2019; Tate et al., 2014). Εντούτοις, το σχολείο, παρά τον κεντρικό του ρόλο στη δόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων, συχνά δεν αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει σε αυτές τις διαδικασίες (Βεκρή & Βρυωνίδης, 2010; Spender, 1988). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης παραμένει ιδιαίτερα χρήσιμη στο πεδίο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, όταν εφαρμόζεται σε συνδυασμό με προσεγγίσεις που τονίζουν τη ρευστότητα και τη διαθεματικότητα του φύλου (Conger & Davis, 2017).

1.1.4 Η αναπτυξιακή γνωστική θεωρία

Πέρα από τη σημασία της μίμησης και της κοινωνικής ενίσχυσης, όπως υποστηρίζει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η αναπτυξιακή γνωστική θεωρία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά οικοδομούν ενεργητικά τη γνώση του φύλου, μέσα από γνωστικές διαδικασίες ταξινόμησης, κατανόησης και ερμηνείας των κοινωνικών εμπειριών (Kohlberg, 1966; Martin & Ruble, 2004). Η μελέτη του πώς τα παιδιά κατανοούν το φύλο και διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητά τους έχει αποτελέσει κεντρικό ζήτημα στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 προτάθηκαν θεωρίες για την έμφυλη ανάπτυξη, με δύο κύριες προσεγγίσεις να αναδύονται: την κοινωνικής μάθησης και την αναπτυξιακή γνωστική. Η αναπτυξιακή γνωστική θεωρία του φύλου, αρχικά διατυπωμένη από τον Kohlberg, υποστηρίζει ότι η κατανόηση του παιδιού για τις έννοιες του φύλου διέπει ενεργά την έμφυλη συμπεριφορά του. Σύγχρονοι ερευνητές όπως οι Martin και Ruble έχουν επεκτείνει αυτή την προσέγγιση, υπογραμμίζοντας τον ενεργό ρόλο του παιδιού ως «ερευνητή» ή «ντετέκτιβ» του φύλου, που αναζητά και ερμηνεύει πληροφορίες για να κατανοήσει τον κοινωνικό κόσμο (Martin & Ruble, 2004).

Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι τα παιδιά διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην έμφυλη ανάπτυξη. Αντί να είναι παθητικοί αποδέκτες κοινωνικών επιρροών, θεωρούνται ενεργοί οργανισμοί που προσπαθούν να κατανοήσουν τις κατηγορίες φύλου και να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους βάσει αυτών. Κεντρική θέση είναι ότι η γνώση του παιδιού για το φύλο έχει κινητήρια δύναμη: μόλις το παιδί αποκτήσει βασικές έννοιες φύλου, αυτές επηρεάζουν το ενδιαφέρον του, τις προτιμήσεις παιχνιδιού, ακόμη και τις κοινωνικές του σχέσεις (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Για παράδειγμα, όταν ένα νήπιο αρχίζει να αναγνωρίζει και να κατονομάζει το φύλο του (π.χ. «είμαι αγόρι» ή «είμαι κορίτσι»), στρέφει

την προσοχή του σε δραστηριότητες που συνδέονται με το εν λόγω φύλο και τις προτιμά στο παιχνίδι του (Zosuls et al., 2009). Οι Martin et al. (2002) επισημαίνουν ότι το παιδί λειτουργεί σαν «εσωτερικός πράκτορας» που αυτο-κοινωνικοποιείται, καθοδηγώντας το ενδιαφέρον και τις συμπεριφορές του σύμφωνα με τις έμφυλες αντιλήψεις του.

Ένα από τα πρώτα ορόσημα στην ανάπτυξη της έμφυλης κατανόησης είναι η ταυτότητα φύλου, δηλαδή η αναγνώριση από το παιδί του δικού του φύλου. Αυτό συνήθως συμβαίνει στα 2–3 πρώτα χρόνια, όταν τα παιδιά μπορούν να κατονομάσουν το φύλο τους. Έρευνες δείχνουν ότι πολλά παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις φύλου για τον εαυτό τους ήδη από 18–24 μηνών, και ότι η κατάκτηση αυτή συνδέεται με αξιοσημείωτες αλλαγές στις προτιμήσεις παιχνιδιού και στις έμφυλες συμπεριφορές (Dunham et al., 2016; Hill & Reardon, 2007; Zosuls et al., 2009). Η απόκτηση της βασικής ταυτότητας φύλου συνοδεύεται συχνά από μια περίοδο αυξημένης «έμφυλης ακαμψίας» (gender rigidity): τα παιδιά επιδεικνύουν άκαμπτες απόψεις για το τι «κάνουν» τα αγόρια και τι «κάνουν» τα κορίτσια, αποδοκιμάζοντας ή στιγματίζοντας αποκλίνουσες συμπεριφορές συνομηλίκων, ακόμη και σε πολύ μικρές ηλικίες (Halim et al., 2013; Killen et al., 2005; Ruble et al., 2007). Η γνωστική θεωρία ερμηνεύει αυτή την ακαμψία ως αποτέλεσμα της ανάγκης του παιδιού να σταθεροποιήσει την έμφυλη κατηγορία του. Σε αυτή τη φάση, πολλά παιδιά λειτουργούν ως «τηρητές» των έμφυλων κανόνων, γεγονός που αποτελεί κρίσιμο μηχανισμό πρώιμου στιγματισμού απέναντι σε μη τυπικές εκφράσεις φύλου.

Η κλασική γνωστική αναπτυξιακή θεωρία προτείνει ότι η κατανόηση του φύλου εξελίσσεται σε στάδια: βασική ταυτότητα φύλου, σταθερότητα φύλου και τελικά μονιμότητα φύλου, δηλαδή η κατανόηση ότι το φύλο δεν αλλάζει παρά τις μεταβολές στην εμφάνιση ή στη συμπεριφορά. Η πλήρης εδραίωση της μονιμότητας του φύλου παρατηρείται συνήθως στην ηλικία 5–7 ετών (Halim, 2022; Ruble et al., 2007). Η κατάκτηση αυτών των εννοιών συνδέεται με εντονότερη συμμόρφωση σε στερεοτυπικές συμπεριφορές, με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να επιβάλλουν συχνά έμφυλους κανόνες στους/στις συνομηλίκους/ες τους, πριν σταδιακά αναπτύξουν μεγαλύτερη ευελιξία σε μεγαλύτερες ηλικίες (Endendijk et al., 2024; Ruble et al., 2007).

Η αναπτυξιακή γνωστική θεωρία έχει συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση του φύλου και της έμφυλης ταυτότητας, αναδεικνύοντας τους εσωτερικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων το παιδί αποκτά έμφυλες έννοιες και τις μεταφράζει σε συμπεριφορά. Οι σύγχρονες γνωστικές προσεγγίσεις, όπως αυτές των Martin και Ruble (2010), υπογραμμίζουν τον

ενεργητικό ρόλο του παιδιού ως επεξεργαστή πληροφοριών. Η κατανόηση του φύλου γίνεται κεντρικό στοιχείο της αυτοαντίληψης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού, εξηγώντας τόσο τις αναπτυξιακές τάσεις έμφυλης τυπικότητας όσο και τη σταδιακή ευελιξία που αναδύεται με την ηλικία (Ruble et al., 2007; Zosuls et al., 2009). Συνολικά, η αναπτυξιακή γνωστική θεωρία, μαζί με μεταγενέστερες επεκτάσεις όπως η θεωρία των έμφυλων σχημάτων και τα μοντέλα αυτο-κοινωνικοποίησης, προσφέρει ένα ισχυρό πλαίσιο κατανόησης της νοητικής συγκρότησης του φύλου. Η σύγχρονη έρευνα εμπλουτίζει αυτή την προσέγγιση ενσωματώνοντας δεδομένα από τη νευροεπιστήμη, την κοινωνική ψυχολογία και τα gender studies, επιτρέποντας μια πιο λεπτομερή και διαθεματική κατανόηση της έμφυλης ανάπτυξης στον σύγχρονο κόσμο (Dunlap & Barrett, 2023; Halim & Lindner, 2021; Hyde et al., 2019).

Παρά τη συμβολή της στην κατανόηση της έμφυλης ανάπτυξης, η αναπτυξιακή γνωστική θεωρία παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς όσον αφορά την ερμηνεία της τρανς και μη δυαδικής ταυτότητας. Το θεωρητικό της πλαίσιο βασίζεται σε ένα αυστηρά δυαδικό μοντέλο φύλου, προϋποθέτοντας ότι όλα τα παιδιά θα επιδιώξουν τη σταθερή ευθυγράμμιση με μία από τις δύο κατηγορίες φύλου καθώς ωριμάζουν γνωστικά (Kohlberg, 1966; Martin & Ruble, 2004). Ωστόσο, εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι πολλά παιδιά εκφράζουν από πολύ μικρή ηλικία σταθερή τρανς ταυτότητα, μη δυαδικότητα ή έμφυλη ρευστότητα, η οποία δεν μπορεί να εξηγηθεί επαρκώς από μια θεωρία που νοεί τη δυαδικότητα ως φυσική και αναπτυξιακά αναμενόμενη (Olson et al., 2016).

Επιπλέον, η «έμφυλη ακαμψία» της προσχολικής ηλικίας, αν και περιγράφεται ως τυπικό γνωστικό στάδιο, συχνά συνδέεται με τον πρώιμο στιγματισμό μη τυπικών έμφυλων εκφράσεων και με την πειθάρχηση παιδιών που αποκλίνουν από τα στερεοτυπικά πρότυπα (Halim et al., 2013). Για τρανς και μη δυαδικά παιδιά, η κοινωνικά ενισχυμένη συμμόρφωση στους έμφυλους ρόλους μπορεί να οδηγήσει σε απόκρυψη, ψυχικό φορτίο και περιορισμό της αυθεντικής έκφρασης. Η θεωρία δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη την επίδραση της ετεροκανονικότητας και της κοινωνικής ισχύος στη συγκρότηση του φύλου. Η έμφυλη ανάπτυξη δεν είναι μόνο γνωστική διαδικασία αλλά και εμπειρία ενταγμένη σε πλαίσια που επιβραβεύουν ορισμένες ταυτότητες και περιθωριοποιούν άλλες (Hidalgo et al., 2013).

1.1.5 Η θεωρία του σχήματος του φύλου

Η θεωρία του σχήματος του φύλου (Gender Schema Theory) αναπτύχθηκε ως συμπλήρωμα της αναπτυξιακής γνωστικής προσέγγισης, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στα στάδια κατανόησης του φύλου, αλλά κυρίως στις γνωστικές δομές (σχήματα) που οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται, φιλτράρουν και ερμηνεύουν τις πληροφορίες σχετικές με το φύλο. Τα έμφυλα σχήματα αποτελούν συστήματα νοήματος που καθοδηγούν την προσοχή, τη μνήμη και τη συμπεριφορά, λειτουργώντας ως φίλτρα μέσα από τα οποία το παιδί ταξινομεί τον κοινωνικό κόσμο (Bem, 1981; Doyle, 1985; Martin & Halverson, 1981).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, τα παιδιά εσωτερικεύουν πολιτισμικά πρότυπα για το «ανδρικό» και το «γυναικείο» ήδη από πολύ μικρή ηλικία και τα αξιοποιούν για να καθοδηγήσουν τις προτιμήσεις και τις συμπεριφορές τους (Banse et al., 2010; Martin & Ruble, 2004). Με την απόκτηση της βασικής επίγνωσης του φύλου, τα παιδιά ενεργοποιούν τα σχήματα αυτά για να ερμηνεύσουν τον εαυτό τους και τους άλλους (Martin et al., 2002). Έτσι, η έμφυλη ανάπτυξη δεν αποτελεί απλώς αντανάκλαση κοινωνικών επιρροών, αλλά προϊόν της ενεργούς γνωστικής επεξεργασίας μέσω των σχημάτων φύλου (Leaper, 2015).

Τα έμφυλα σχήματα επηρεάζουν ποιες πληροφορίες προσέχουν τα παιδιά, ποιες διατηρούν στη μνήμη, ποιες θεωρούν σχετικές με τον εαυτό τους και πώς αξιολογούν τη συμπεριφορά των άλλων. Η έρευνα έχει δείξει ότι ακόμη και στα πρώτα στάδια της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά αποδίδουν θετική αξία σε δραστηριότητες που συνδέονται με το φύλο τους και συχνά εμφανίζουν προκατάληψη υπέρ της δικής τους ομάδας φύλου (Banse et al., 2010; Egan & Perry, 2001; Reay, 2002; Trautner et al., 2005). Η ελληνική βιβλιογραφία τεκμηριώνει αντίστοιχα ευρήματα για την πρόωπη διάχυση στερεοτύπων και την επίδραση σχολικών και πολιτισμικών μηχανισμών στην ανάπτυξη έμφυλων κατηγοριοποιήσεων (Δευτεραίος κ.ά., 2022; Ζιώγου-Καραστεργίου & Ρεβίθη, 2016; Παπαδοπούλου & Σφήκα, 2022).

Επιπλέον, η θεωρία υποστηρίζει ότι η έμφυλη μάθηση μπορεί να ξεκινήσει νωρίτερα από την πλήρη κατανόηση της σταθερότητας του φύλου: τα παιδιά ενσωματώνουν στερεοτυπικές πληροφορίες και τις χρησιμοποιούν για να προβλέψουν και να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά (Fagot & Leinbach, 1993; Lips, 2001; Liben & Bigler, 2002). Συνεπώς, τα έμφυλα σχήματα αποτελούν κεντρικό μηχανισμό οργάνωσης της εμπειρίας, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτοαντίληψη.

Μετά το 2000, η θεωρία του σχήματος του φύλου αναδιαμορφώθηκε ώστε να ενσωματώσει νέες γνώσεις για τον ενεργό ρόλο του παιδιού και για τις διαφορές μεταξύ των παιδιών ως προς την ένταση χρήσης των έμφυλων σχημάτων. Η έννοια του παιδιού ως «αυτο-κοινωνικοποιητή» ενισχύθηκε, υποδεικνύοντας ότι τα παιδιά δεν απορροφούν παθητικά τα στερεότυπα, αλλά αναζητούν και επεξεργάζονται πληροφορίες σύμφωνα με τις εσωτερικευμένες τους αντιλήψεις για το φύλο (Halim & Lindner, 2013; Martin & Ruble, 2004).

Σημαντική εξέλιξη αποτελεί το μοντέλο των διπλών διαδρομών (dual pathways model), το οποίο υποστηρίζει ότι κάθε νέο ερέθισμα περνά μέσα από δύο φίλτρα: (α) το φίλτρο του έμφυλου σχήματος και (β) το φίλτρο προσωπικού ενδιαφέροντος. Αυτός ο μηχανισμός εξηγεί γιατί ορισμένα παιδιά υιοθετούν μη στερεοτυπικές συμπεριφορές όταν το προσωπικό ενδιαφέρον υπερτερεί των έμφυλων προσδοκιών (Liben & Bigler, 2002).

Το μοντέλο αυτο-κοινωνικοποίησης του φύλου (Gender Self-Socialization Model) συνθέτει τρεις κεντρικούς μηχανισμούς, την ταυτότητα φύλου, τα στερεότυπα και την αυτοαντίληψη, σε μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης (Dunlap & Barrett, 2023; Halim & Lindner, 2021; Tobin et al., 2010). Πρόσφατες μελέτες έχουν επιβεβαιώσει την προγνωστική ισχύ της σχηματικότητας φύλου, όπου σε πειραματικά περιβάλλοντα, παιδιά με υψηλή έμφυλη σχηματικότητα έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση σε παιχνίδια που τους παρουσιάστηκαν ως συμβατά με το φύλο τους, ανεξαρτήτως προσωπικού ενδιαφέροντος (Chung & Huang, 2021; Freeman, 2007; Χαντζή & Σπηλιοπούλου, 2022). Αυτή η προσέγγιση εξηγεί γιατί τα παιδιά με ισχυρή πίεση για συμμόρφωση στα στερεότυπα εμφανίζουν αυξημένη έμφυλη ακαμψία (Halim & Ruble, 2010).

Επιπλέον, σύγχρονες έρευνες έχουν εμπλουτίσει την κατανόηση της ποικιλίας και της ευελιξίας των έμφυλων σχημάτων. Μικρότερα παιδιά συχνά εφαρμόζουν στερεότυπα αυστηρά και κυρίως βάσει εξωτερικών χαρακτηριστικών, ενώ με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσουν πιο σύνθετα σχήματα που επιτρέπουν την ύπαρξη «διαφορετικότητας» και μη στερεοτυπικών χαρακτηριστικών (Martin & Ruble, 2010; Tenenbaum et al., 2010; Signorella & Frieze, 2008).

Η θεωρία έχει επεκταθεί και σε ζητήματα ταυτότητας φύλου, αναγνωρίζοντας ότι η έμφυλη ταυτότητα περιλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις, όπως τυπικότητα, ικανοποίηση από το φύλο, πίεση συμμόρφωσης και μεροληψία υπέρ του ίδιου φύλου (Egan & Perry, 2001; Egan,

Perry & Pahlke, 2021; Tobin et al., 2010). Παιδιά που βιώνουν υψηλή πίεση για συμμόρφωση τείνουν να χρησιμοποιούν πιο άκαμπτα τα οικεία έμφυλα σχήματα.

Τέλος, η θεωρία έχει αξιοποιηθεί για την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά που δεν συμμορφώνονται με τα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα, συμπεριλαμβανομένων των ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιών, τα οποία συχνά βιώνουν έντονη κοινωνική πίεση και στερεοτυπικές προσδοκίες (Freeman, 2007).

Η θεωρία του σχήματος του φύλου προσφέρει κρίσιμα εργαλεία για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι σχολικές κουλτούρες παράγουν και αναπαράγουν SOGIESC βία. Δεδομένου ότι τα έμφυλα σχήματα καθορίζουν τι θεωρείται «φυσιολογικό» ή «εντός ορίων», επηρεάζουν άμεσα τη σχολική πειθάρχηση, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τη δυναμική των συνομηλίκων.

Οι σχολικοί κανόνες, όπως κώδικες ενδυμασίας, διαχωρισμός δραστηριοτήτων ή άτυπες προσδοκίες για «αγορίστικη» και «κοριτσίστικη» συμπεριφορά, ενισχύουν τα έμφυλα σχήματα, διδάσκοντας στα παιδιά ποια χαρακτηριστικά θεωρούνται αποδεκτά. Παιδιά που αποκλίνουν (π.χ. αγόρια με μακριά μαλλιά, κορίτσια που συμμετέχουν σε «ανδρικές» δραστηριότητες) συχνά αντιμετωπίζουν σχολικές κυρώσεις ή κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτές οι διαδικασίες ενισχύουν την έμφυλη ακαμψία και νομιμοποιούν μορφές SOGIESC βίας ως δήθεν «διόρθωση» της απόκλισης.

Τα έμφυλα σχήματα λειτουργούν ως γνωστικά φίλτρα που καθορίζουν ποια ταυτότητα είναι νοητή και ποια αδιανόητη. Σε σχολικές κουλτούρες όπου κυριαρχεί το δυαδικό σχήμα φύλου:

- Τα τρανς και μη δυαδικά παιδιά γίνονται «αόρατα», καθώς δεν χωρούν στα κυρίαρχα σχήματα.
- Η «διαφορετικότητα» στην έκφραση φύλου θεωρείται «λανθασμένη» ή «προβληματική».
- Η SOGIESC ποικιλομορφία αντιμετωπίζεται ως παρέκκλιση αντί ως αναμενόμενη ανθρώπινη διαφοροποίηση.

Έτσι, τα κυρίαρχα έμφυλα σχήματα συμβάλλουν στην κανονικοποίηση πρακτικών ντροπιασμού, σχολικού εκφοβισμού, κοινωνικού αποκλεισμού και πειθάρχησης.

Η γνωστική ακαμψία των μικρών παιδιών (π.χ. «τα κορίτσια δεν παίζουν ποδόσφαιρο», «τα αγόρια δεν κλαίνε») συνδέεται άμεσα με πρώιμες μορφές στιγματισμού απέναντι σε gender-nonconforming συμμαθητές/ριες. Όπως τεκμηριώνουν οι Halim et al. (2013), η προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα άκαμπτη εφαρμογή των έμφυλων στερεοτύπων. Αυτή η ακαμψία αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα SOGIESC βία στο σχολείο.

Η επιλεκτική ενίσχυση στερεοτυπικών συμπεριφορών από εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους οδηγεί σε:

- Αυξημένη ορατότητα παιδιών που «ταιριάζουν» στα σχήματα.
- Περιθωριοποίηση παιδιών που αποκλίνουν.
- Περιορισμό της αυτο-έκφρασης, ιδιαίτερα για τρανς, μη δυαδικά και gender-nonconforming παιδιά.
- Διαστρεβλωμένη αντίληψη των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών (Coyle & Liben, 2016).

Έτσι, τα έμφυλα σχήματα δεν είναι απλές γνωστικές δομές, αλλά μηχανισμοί που συμβάλλουν στη σχολική παραγωγή της SOGIESC βίας.

1.1.6 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Ενώ η θεωρία του σχήματος του φύλου εστιάζει στις γνωστικές δομές που διαμεσολαβούν την εσωτερίκευση των έμφυλων πληροφοριών (Martin & Halverson, 1981), η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης μετατοπίζει το ενδιαφέρον στη δυναμική της κοινωνικής συναλλαγής, αναδεικνύοντας τον ρόλο της καθημερινής αλληλεπίδρασης και της παραγωγής νοήματος στη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας (West & Zimmerman, 1987). Η προσέγγιση αυτή προσφέρει ένα δυναμικό εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της συγκρότησης της ταυτότητας φύλου ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και όχι ως εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η κοινωνική

πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσω των καθημερινών ανταλλαγών νοημάτων και της ερμηνείας των συμβόλων, με το φύλο να αποτελεί μια από τις πιο σταθερές και φορτισμένες κοινωνικές κατηγορίες (Blumer, 1969). Η θεώρηση αυτή υποστηρίζει ότι οι έννοιες του «άνδρα» και της «γυναίκας» δεν είναι σταθερές ή προκαθορισμένες, αλλά κατασκευάζονται διαρκώς μέσα από τις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η έμφυλη ταυτότητα δεν αποτελεί ένα εσωτερικό, αμετάβλητο χαρακτηριστικό, αλλά είναι το αποτέλεσμα διαδικασιών νοηματοδότησης που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων (Stets & Serpe, 2013; West & Zimmerman, 1987).

Ο Mead (1934), θεμελιωτής της προσέγγισης, υποστήριξε ότι το άτομο αποκτά την ταυτότητά του μέσα από την ικανότητά του να αναλαμβάνει τον ρόλο του «άλλου» κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η έννοια του «γενικευμένου άλλου» (generalized other), περιγράφει την εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και προσδοκιών, οι οποίες αποτελούν δομικά στοιχεία της έμφυλης ταυτότητας. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, έρχονται σε επαφή με έμφυλα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία εσωτερικεύουν και αναπαράγουν μέσα από τις καθημερινές τους πράξεις, γεγονός που καθιστά το φύλο μια επιτελούμενη κοινωνική πραγματικότητα (West & Zimmerman, 1987).

Η συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας, στο πλαίσιο της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, νοείται ως αποτέλεσμα της συνεχούς εμπλοκής του ατόμου σε κοινωνικά συμφραζόμενα, όπου η σημασία του φύλου επιτελείται, διαπραγματεύεται και ενίοτε αμφισβητείται. Η ταυτότητα φύλου αναπτύσσεται μέσω των επαναλαμβανόμενων εμπειριών συμμετοχής σε κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι είναι ήδη φορτισμένοι με πολιτισμικά σημασιολογικά περιεχόμενα (Serpe & Stryker, 2011). Ένα παιδί, για παράδειγμα, μαθαίνει τι σημαίνει να είναι «αγόρι» ή «κορίτσι» παρατηρώντας και μιμούμενο συμπεριφορές, αλλά και μέσω της αντίδρασης των άλλων στις δικές του πράξεις, δηλαδή μέσα από την επιδοκιμασία, την απόρριψη ή τη διόρθωση.

Σύμφωνα με το εννοιολογικό σχήμα του Stryker (2000) για την ταυτότητα, η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής ανατροφοδότησης. Όσο περισσότερο το άτομο εμπλέκεται σε ρόλους σχετικούς με το φύλο του, και όσο οι κοινωνικές αντιδράσεις προς αυτούς τους ρόλους είναι θετικές, τόσο ισχυρότερη γίνεται η ενσωμάτωση της έμφυλης ταυτότητας στον εαυτό. Αυτή η διαδικασία επιτελείται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση, όπου το άτομο επιλέγει ποια ταυτότητα

να ενεργοποιήσει, ανάλογα με το πλαίσιο και τη σχετική σημασία που αποδίδεται στο φύλο σε κάθε κοινωνική κατάσταση (Serpe, Stryker, & Powell, 2020).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι η ικανότητά της να εξηγεί πώς οι έμφυλες ανισότητες όχι μόνο επιτελούνται αλλά και αναπαράγονται σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Οι κοινωνικές προσδοκίες σχετικά με το πώς «πρέπει» να συμπεριφέρονται τα άτομα ανάλογα με το φύλο τους εσωτερικεύονται και ενσωματώνονται στις επιτελέσεις του εαυτού, ενισχύοντας τη φαινομενική σταθερότητα των έμφυλων ιεραρχιών (Ridgeway, 2011; Serpe et al., 2020). Οι προσδοκίες αυτές εντοπίζονται σε κάθε μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, από τις σχολικές τάξεις και τις οικογενειακές σχέσεις έως τον χώρο εργασίας – και λειτουργούν ως μηχανισμοί διατήρησης της κοινωνικής τάξης.

Η έμφυλη διαφοροποίηση καθίσταται ιδιαίτερα έντονη όταν οι διαφορές μεταξύ των φύλων παρουσιάζονται ως φυσικές, αυτονόητες ή βιολογικά προσδιορισμένες, συγκαλύπτοντας τη διαδικασία μέσω της οποίας κατασκευάζονται κοινωνικά (Hargreaves, 1975). Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν, άμεσα ή έμμεσα, διαφορετικές συμπεριφορές ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών, όπως το να ενθαρρύνουν περισσότερο τα αγόρια να είναι δραστήρια και τα κορίτσια να είναι συνεργάσιμα και επιμελή, συμβάλλουν άθελά τους στην αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων (Hammack & Toolis, 2015; Sadker & Zittleman, 2019). Υπό αυτό το πρίσμα, η καθημερινή αλληλεπίδραση δεν είναι ουδέτερη, αλλά αποτελεί κρίσιμο πεδίο συγκρότησης, ενίσχυσης και αναπαραγωγής των κοινωνικών διακρίσεων που σχετίζονται με το φύλο.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει αξιοποιηθεί σε σειρά ερευνών που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι έμφυλες κατηγορίες, οι προσδοκίες και οι επιτελέσεις φύλου διαμορφώνουν την καθημερινότητα στη σχολική ζωή, ιδιαίτερα σε σχέση με μαθητές/τριες που αποκλίνουν από τα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα. Μελέτες δείχνει ότι οι μικρο-αλληλεπιδράσεις στην τάξη, όπως η διαφοροποιημένη ανατροφοδότηση, οι προσφωνήσεις, η κατανομή ρόλων και η πειθαρχική αντιμετώπιση, συμβάλλουν στη συγκρότηση και αναπαραγωγή έμφυλων ιεραρχιών, καθιστώντας το σχολείο ένα βασικό πλαίσιο όπου «επιτελείται» το φύλο (Pascoe, 2007; Renold, 2005). Η Pascoe (2007), για παράδειγμα, έδειξε πώς οι ετεροκανονικές επιτελέσεις ανδρισμού στο Γυμνάσιο ενισχύονται μέσω καθημερινών μορφών πειράγματος, στιγματισμού και επιβολής, ενώ η Renold (2005)

ανέδειξε πώς τα κορίτσια συνδιαμορφώνουν έμφυλες πρακτικές μέσα από μικρο-δυναμικές αποκλεισμού και συμμόρφωσης. Στο πεδίο των ΛΟΑΤΚΙ+ ζητημάτων, η θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί για να ερμηνεύσει πώς οι μη ετεροκανονικές ή μη συμμορφούμενες έμφυλες επιτελέσεις συχνά καθίστανται «αποκλίνουσες» μέσα από τις σχολικές αλληλεπιδράσεις, οδηγώντας σε SOGIESC βία, στιγματισμό και αόρατο αποκλεισμό (Fields, 2008; Payne & Smith, 2012). Οι Payne και Smith (2012) έδειξαν ότι οι καθηγητές/τριες πολλές φορές, μέσω της καθημερινής τους πρακτικής, ενισχύουν, ακόμη και χωρίς πρόθεση, ετεροκανονικές νόρμες, αποσιωπώντας ή υποτιμώντας περιστατικά ομοφοβικής ή τρανσφοβικής βίας. Αντίστοιχα, η Fields (2008) κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες που αποκλίνουν από τα έμφυλα στερεότυπα γίνονται στόχος επιτήρησης και πειθάρχησης, όχι λόγω αντικειμενικής «παραβατικότητας», αλλά επειδή οι επιτελέσεις τους αμφισβητούν τις κανονιστικές προσδοκίες φύλου. Συνολικά, η εφαρμογή της θεωρίας αυτής στην εκπαίδευση υπογραμμίζει ότι οι καθημερινές σχολικές πρακτικές, λεκτικές, μη λεκτικές και θεσμικές, αποτελούν κρίσιμα πεδία παραγωγής νοήματος, όπου δομούνται οι έμφυλες ταυτότητες και οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες συχνά βιώνουν μορφές συμβολικής και υλικής βίας.

1.1.7 Η κοινωνική κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας

Η προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής του φύλου θεωρεί ότι το φύλο συγκροτείται μέσα από θεσμούς, κοινωνικούς κανόνες, νόρμες και λόγους που εδράζονται σε σχέσεις εξουσίας (Butler, 1990; Gergen, 2009). Σε αντίθεση με ουσιοκρατικές και βιολογικές ερμηνείες, οι κοινωνικοκονστροκτιβιστικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι το φύλο δεν είναι έμφυτο χαρακτηριστικό αλλά κοινωνικά παραγόμενο και διαρκώς διαπραγματευόμενο φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται και αναπαράγεται μέσω θεσμικών μηχανισμών, πολιτισμικών προσδοκιών και καθημερινών κοινωνικών πρακτικών (Connell, 2012; Eagly & Wood, 2013; Ridgeway, 2011; West & Zimmerman, 1987).

Η κοινωνική κατασκευή του φύλου υποδηλώνει ότι οι σημασίες που αποδίδονται στις έμφυλες κατηγορίες είναι ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες, ενώ οι ρόλοι και οι κανόνες φύλου αποτελούν προϊόν θεσμικής οργάνωσης και κοινωνικής ρύθμισης (Butler, 1990; Lorber, 1994). Κεντρικό στοιχείο της κονστροκτιβιστικής προσέγγισης αποτελεί η επίδραση των κοινωνικών θεσμών, όπως η οικογένεια, η εκπαίδευση και τα μέσα ενημέρωσης,

στη διαμόρφωση και παγίωση έμφυλων αναπαραστάσεων, μέσω διαδικασιών κοινωνικοποίησης (Berger & Luckmann, 1966).

Η συμβολή της Connell υπήρξε καθοριστική για την κατανόηση του φύλου ως κοινωνικής δομής. Με την έννοια της «έμφυλης τάξης» (gender order), η Connell (2012) περιγράφει το σύνολο θεσμών και πρακτικών που καθορίζουν τη διανομή εξουσίας και προνομίων μεταξύ των φύλων. Επιπλέον, η έννοια του «ηγεμονικού ανδρισμού» (Connell & Messerschmidt, 2005) αναλύει πώς ορισμένες μορφές ανδρισμού νομιμοποιούνται ως κυρίαρχες, καθιστώντας άλλες μορφές ταυτότητας υποδεέστερες ή αόρατες. Ελληνικές έρευνες, όπως αυτές της Δαδάτση (2012) και του προγράμματος «Αριάδνη» (Δεληγιάννη & Σακκά, 1998), επιβεβαιώνουν τον ρόλο των ηγεμονικών μορφών ανδρισμού στην εφηβική ταυτότητα (Jackson, 2001/2003; Lyng, 2009). Συνολικά, η κοινωνική κατασκευή προσεγγίζει το φύλο ως ιστορικά μεταβαλλόμενο κοινωνικό σύστημα, το οποίο παράγεται και αναπαράγεται μέσα από θεσμούς, νόρμες και δομές εξουσίας (Connell, 2012; Connell & Pearse, 2015; Lloyd, 2019; Ridgeway, 2011).

Η θεωρία της επιτελεστικότητας, η οποία θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα, όπως διατυπώθηκε από τη Butler (1990), υποστηρίζει ότι το φύλο δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά προϊόν επαναλαμβανόμενων πράξεων, λόγων και σωματικών επιτελέσεων. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, το φύλο «παράγεται» μέσα από συνεχή επιτέλεση συμπεριφορών που αναγνωρίζονται κοινωνικά ως αρμόζουσες στο φύλο του ατόμου. Η επιτέλεση αυτή δεν είναι ελεύθερη, αλλά ρυθμίζεται από κανονιστικά πλαίσια, τα οποία επαναλαμβάνονται και παγιώνονται μέσα από τις πράξεις των υποκειμένων.

Η προσέγγιση των West και Zimmerman (1987) στο «Doing Gender» συμπληρώνει τη Butler. Το φύλο δεν είναι αυτό που «είναι» κάποιος, αλλά κάτι που «κάνει» σε κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα από διαδικασίες κοινωνικής λογοδοσίας. Αποκλίνουσες επιτελέσεις συχνά εκλαμβάνονται ως παραβίαση του έμφυλου συστήματος και επιφέρουν κοινωνική διόρθωση, απόρριψη ή τιμωρία (West & Zimmerman, 2009; Ridgeway & Correll, 2004).

Σύγχρονες επεκτάσεις, όπως οι Deutsch (2007) και Risman (2009, 2018), εισάγουν την έννοια του undoing gender, δηλαδή τη δυνατότητα ανατροπής κανονιστικών έμφυλων προσδοκιών μέσα από μη συμβατικές επιτελέσεις, ιδίως σε πλαίσια όπως η εκπαίδευση ή οι queer κοινότητες.

Στο πλαίσιο αυτό, η επιτελεσματικότητα θεωρεί ότι η ταυτότητα φύλου δεν προϋπάρχει της πράξης, αντίθετα, συγκροτείται μέσα από επαναληπτικά μοτίβα λόγου και πρακτικής, τα οποία αποκτούν κοινωνική ισχύ όταν αναγνωρίζονται από τους άλλους (Schwalbe, 2005).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής κατασκευής και της επιτελεσματικότητας του φύλου έχουν επιβεβαιωθεί εμπειρικά από μελέτες που αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι θεσμικές νόρμες, η σχολική κουλτούρα και οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις παράγουν και αναπαράγουν έμφυλες κανονικότητες. Έρευνες σε ελληνικά σχολεία έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά υιοθετούν έμφυλα στερεότυπα στη διαχείριση της τάξης και στις προσδοκίες τους από μαθητές και μαθήτριες, ενισχύοντας ηγεμονικές μορφές ανδρισμού και παραδοσιακές κατασκευές θηλυκότητας (Βεκρή & Βρυωνίδης, 2010; Κογκίδου, 2012; Ζιώγου-Καραστεργίου & Ρεβίθη, 2016). Παράλληλα, μελέτες έχουν καταγράψει ότι οι «αποκλίνουσες» ή μη στερεοτυπικές έμφυλες εκφράσεις συχνά αντιμετωπίζονται με πειθαρχικές πρακτικές, κοινωνικό αποκλεισμό ή σιωπηρή απαξίωση, γεγονός που ενισχύει το *doing gender* ως καθημερινή μορφή ρύθμισης της συμπεριφοράς (Πεντάρης, 2024). Επιπλέον, η έλλειψη θεσμικής αναγνώρισης των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών στην ελληνική εκπαίδευση έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας αορατότητας και σχολικής περιθωριοποίησης (Colour Youth, 2022; Δευτεραίος κ.ά., 2022; Orlando LGBT+, 2017).

Τα σχολεία που λειτουργούν μέσα σε ετεροκανονικά και δυαδικά πλαίσια φύλου συχνά αντιμετωπίζουν ως «απόκλιση» οποιαδήποτε έκφραση δεν ευθυγραμμίζεται με τα στερεοτυπικά μοντέλα αγοριού και κοριτσιού, γεγονός που καθιστά τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά ή όσα εμφανίζουν μη τυπικές εκφράσεις φύλου ιδιαίτερα ευάλωτα σε στιγματισμό, πειράγματα, περιθωριοποίηση ή ακόμα και άμεση βία (Connell, 2012; Ridgeway, 2011). Η εμπειρία της SOGIESC βίας δεν είναι ομοιόμορφη, αλλά επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση του φύλου με άλλους άξονες κοινωνικής διαφοροποίησης, όπως η τάξη, η εθνικότητα, η φυλή, η μεταναστευτική εμπειρία ή η αναπηρία (Connell & Pearse, 2015). Έτσι, ένα παιδί μπορεί να στοχοποιείται όχι μόνο επειδή εκφράζει μη συμμορφούμενα έμφυλα χαρακτηριστικά, αλλά επειδή η έκφραση αυτή διασταυρώνεται με άλλες μορφές κοινωνικής ευαλωτότητας, ενισχύοντας τις πιθανότητες για σχολικό στιγματισμό και μειώνοντας τις πιθανότητες προστασίας. Η κοινωνική κατασκευή του φύλου, συνεπώς, δεν εξηγεί μόνο πώς παράγονται έμφυλοι κανόνες αλλά και πώς αναπαράγονται οι συνθήκες που επιτρέπουν ή εντείνουν την SOGIESC βία στο σχολικό πλαίσιο.

1.1.8 Μεταστρουκτουραλιστικές/επιτελεστικές θεωρήσεις

Οι μεταστρουκτουραλιστικές και επιτελεστικές θεωρήσεις του φύλου προκύπτουν ως κριτική στις ουσιακρατικές αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν το φύλο και τη σεξουαλικότητα ως φυσικές, σταθερές και αμετάβλητες κατηγορίες. Εστιάζουν στον ρόλο των λόγων, των θεσμών και της εξουσίας στη συγκρότηση των έμφυλων κατηγοριών, δείχνοντας ότι αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως «φυσικό» φύλο είναι προϊόν ιστορικά και κοινωνικά παραγόμενων κανόνων (Foucault, Derrida). Οι επιτελεστικές θεωρήσεις, με κυριότερη τη συμβολή της Butler, μετατοπίζουν περαιτέρω το ενδιαφέρον στον τρόπο με τον οποίο το φύλο δεν αποδίδεται απλώς, αλλά παράγεται μέσα από την επαναλαμβανόμενη πράξη και τις κανονιστικές επιτελέσεις της καθημερινότητας. Αυτές οι θεωρητικές γραμμές είναι κρίσιμες για την κατανόηση της SOGIESC βίας, διότι αποκαλύπτουν ότι η στοχοποίηση των μη-κανονικών ταυτοτήτων δεν πηγάζει από «διαφορές φύσης», αλλά από καθεστώτα γνώσης, λόγου και επιτέλεσης που παράγουν κανονικότητα και αποκλεισμό (Halberstam, 2005). Συνεπώς, η SOGIESC βία εδράζεται σε μηχανισμούς φυσικοποίησης και επιβολής του φύλου, και όχι σε εγγενείς διαφοροποιήσεις, γεγονός που καθιστά τις μεταστρουκτουραλιστικές/επιτελεστικές θεωρήσεις απαραίτητο εργαλείο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο η έμφυλη κανονικότητα και η απόκλιση κατασκευάζονται κοινωνικά.

Ο Foucault, παρότι δεν ασχολήθηκε άμεσα και εκτενώς με το φύλο ως κατηγορία, θεμελίωσε μια ριζικά νέα κατανόηση του σώματος και της σεξουαλικότητας ως πολιτισμικά και ιστορικά παραγόμενων φαινομένων, και όχι ως σταθερών ή βιολογικά προκαθορισμένων οντοτήτων (Foucault, 1978; McLaren, 2002). Μέσα από την ανάλυσή του για την εξουσία και τον λόγο, ο Foucault υποστήριξε ότι έννοιες όπως η «σεξουαλικότητα», και κατ' επέκταση οι έμφυλες ταυτότητες, δεν είναι ουσίες που προϋπάρχουν των κοινωνικών σχέσεων, αλλά συγκροτούνται μέσω λόγων: δηλαδή συστημάτων γνώσης, κανονιστικών πρακτικών και θεσμικών μηχανισμών που καθορίζουν τι λογίζεται ως «αληθινό», «φυσιολογικό» ή «αποδεκτό» σε κάθε ιστορική περίοδο (Foucault, 1980; Tremain, 2017). Η έννοια του λόγου στον Foucault είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξουσία: οι λόγοι δεν περιγράφουν απλώς την πραγματικότητα, αλλά τη συγκροτούν, καθιστώντας ορισμένες ταυτότητες, σώματα και επιθυμίες «ορατές» και κοινωνικά νοηματοδοτημένες, ενώ ταυτόχρονα αποκλείουν άλλες ως αποκλίνουσες ή αόρατες (Sawicki, 2021). Συνεπώς, αυτό που μια κοινωνία προσλαμβάνει ως

«φυσικό» φύλο ή «κανονική» σεξουαλικότητα είναι το αποτέλεσμα συγκεκριμένων ιστορικών καθεστώτων αλήθειας, τα οποία παράγονται και επιβάλλονται μέσα από δίκτυα εξουσίας και λόγου.

Η προσέγγιση του Foucault αντιστρατεύεται ρητά κάθε ουσιοκρατική θεώρηση του φύλου. Δεν υφίσταται, κατά τον ίδιο, μια διαχρονική, βιολογική ουσία του «άνδρα» ή της «γυναίκας». Αντιθέτως, οι κατηγορίες αυτές συγκροτούνται ιστορικά ως αποτέλεσμα λόγων και καθεστώτων αλήθειας που απορρέουν από σχέσεις γνώσης και εξουσίας (Foucault, 1978; McLaren, 2002). Μέσα από τη μελέτη του στην Ιστορία της Σεξουαλικότητας, ο Foucault ανέδειξε ότι έννοιες όπως «ομοφυλόφιλος» και «ετεροφυλόφιλος» δεν συνιστούν φυσικές κατηγορίες με διαχρονική υπόσταση, αλλά κοινωνικά και επιστημονικά κατασκευάσματα που εμφανίστηκαν τον 19^ο αιώνα, στο πλαίσιο ιατρικών, ψυχιατρικών και ηθικών λόγων (Kolozova, 2018).

Η φουκωική σύνδεση γνώσης και εξουσίας παρείχε στα φεμινιστικά και queer θεωρητικά ρεύματα ένα κρίσιμο εργαλείο αποδόμησης των κυρίαρχων αντιλήψεων περί σώματος, φύλου και σεξουαλικότητας. Οι κυρίαρχοι λόγοι δεν περιγράφουν απλώς τον κόσμο, αλλά τον συγκροτούν, καθιστώντας ορισμένες ταυτότητες και συμπεριφορές ορατές και αποδεκτές, ενώ άλλες αποκλείονται ή στιγματίζονται. Το υποκείμενο κατασκευάζεται ως «πειθήνιο σώμα» μέσα από κανονιστικές πρακτικές που επιβάλλονται μέσω λόγου και εξουσίας (Foucault, 1980; McLaren, 2002).

Παράλληλα, ο Foucault ανέπτυξε μια διαφορετική θεώρηση της υποκειμενικότητας. Το υποκείμενο δεν είναι ένα αυτόνομο ον με προϋπάρχουσα ταυτότητα, αλλά το αποτέλεσμα διαδικασιών υποκειμενοποίησης μέσω των οποίων ενσωματώνει τους λόγους που το συγκροτούν (Kolozova, 2018). Η προσέγγιση αυτή επηρέασε σημαντικά θεωρητικούς όπως η Butler, αν και αποτέλεσε και αντικείμενο κριτικής, κυρίως ως προς το κατά πόσο αφήνει περιθώρια για ατομική agency και αντίσταση (Allen, 2018). Σε κάθε περίπτωση, η φουκωική οπτική προσφέρει ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο για την αμφισβήτηση της φυσικοποίησης του φύλου και της σεξουαλικότητας, αντιμετωπίζοντάς τα ως ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες κατασκευές (Sawicki, 2021).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η φουκωική θεώρηση της πειθαρχησης και των καθεστώτων αλήθειας επιτρέπει την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι πρακτικές ελέγχου, η γλωσσική κανονικοποίηση και οι θεσμικοί κανόνες ρυθμίζουν τις εκφράσεις φύλου και σεξουαλικότητας

των μαθητών/τριών (Foucault, 1978; McLaren, 2002). Μέσα από διαδικασίες επιτήρησης, αξιολόγησης και επιβολής «ορθών» συμπεριφορών, τα σχολεία λειτουργούν ως χώροι παραγωγής κανονικότητας, στους οποίους οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες καθίστανται ορατοί ως «αποκλίνοντες» και άρα πιο ευάλωτοι στη στοχοποίηση (Tremain, 2017). Έτσι, η φουκωική οπτική προσφέρει κρίσιμο εννοιολογικό υπόβαθρο για τη μετάβαση από τη μελέτη της «σεξουαλικότητας» γενικά στην κατανόηση της SOGIESC βίας ως προϊόντος κανονιστικών μηχανισμών που αναπαράγονται στο σχολικό περιβάλλον.

Ο Derrida, παρότι δεν ασχολήθηκε άμεσα με το φύλο, πρόσφερε ένα από τα πιο θεμελιακά εργαλεία για την αποδόμηση των έμφυλων κατηγοριών, επηρεάζοντας καθοριστικά τις μεταστρουκτουραλιστικές και queer θεωρίες. Η αποδόμηση αποκάλυψε ότι οι έννοιες αντλούν το νόημά τους μέσα από τη διαφορά και τη σύγκριση με το αντίθετό τους, δείχνοντας ότι οι έμφυλοι δυϊσμοί, άνδρας/γυναίκα, αρσενικό/θηλυκό, δεν είναι φυσικοί ή σταθεροί, αλλά πολιτισμικά ιεραρχημένοι και σημασιολογικά ασταθείς (Davis, 2020; Derrida, 1978). Μέσα από την κριτική της φαλλογοκεντρικής μεταφυσικής (phallogocentrism), ο Derrida ανέδειξε πώς το «αρσενικό» λειτουργεί ως κανονιστική, ουδέτερη μορφή, ενώ το «θηλυκό» κατασκευάζεται ως έλλειψη ή απόκλιση (Dely, 2008; Derrida, 1982). Η έννοια της *différance* έδειξε ότι ούτε το «άνδρας» ούτε το «γυναίκα» διαθέτουν έναν σταθερό, εγγενή πυρήνα· κάθε κατηγορία φύλου παράγεται μέσω διαρκών πρακτικών σημασιοδότησης, και άρα είναι ανοιχτή σε αναθεώρηση (Derrida, 1981; Kolozova, 2018).

Αυτή η αποδόμηση της φαινομενικής φυσικότητας των έμφυλων κατηγοριών επέτρεψε στη φεμινιστική και queer θεωρία να αμφισβητήσει την ουσιοκρατική αντίληψη του «βιολογικού» και «κοινωνικού» φύλου ως προϋπάρχουσας ουσίας. Όπως επισημαίνει η Scott (2005), οι έμφυλες ταυτότητες είναι προϊόντα ιστορικών και πολιτισμικών διεργασιών, όχι φυσικές σταθερές· γι' αυτό και κάθε ταυτότητα φέρει το ίχνος του «άλλου», ενώ οι έμφυλοι δυϊσμοί είναι πάντοτε ρευστοί και υπό διαπραγμάτευση (Belsey, 2021). Η συμβολή του Derrida άνοιξε τον δρόμο για την απο-φυσικοποίηση των έμφυλων όρων και την ανάδειξη των μηχανισμών μέσω των οποίων οι κατηγορίες «άνδρας» και «γυναίκα» παράγονται, ιεραρχούνται και αναπαράγονται στο πλαίσιο σχέσεων εξουσίας (Salih, 2022).

Η Butler υπήρξε καθοριστική μορφή στη θεωρητική διαμόρφωση της έννοιας του φύλου ως επιτελεστικής κατασκευής, ενσωματώνοντας επιρροές από τον Foucault, τον Derrida και άλλους μεταστρουκτουραλιστές στοχαστές. Προσέφερε μία από τις πιο ριζοσπαστικές

μετατοπίσεις στην κατανόηση του φύλου, εισάγοντας την έννοια της επιτελεστικότητας (performativity) στο έργο της Gender Trouble (1990). Το φύλο συνδέεται, σύμφωνα με τη Butler (2008/2009), με τη διαδικασία του «γίνεσθαι», ώστε να δημιουργείται η ψευδαίσθηση ενός «φυσικού» φύλου. Επίσης, πρότεινε την έννοια της «ετεροφυλόφιλης μήτρας» (heterosexual matrix) για να περιγράψει την πολιτισμική κατασκευή που καθιστά την ετεροκανονικότητα υποχρεωτική, αόρατη και φυσικοποιημένη (Butler, 1990). Στο Melancholy Gender/Refused Identification, η Butler (1995) επανερμηνεύει τη φροϋδική έννοια της μελαγχολίας ως ψυχικής απώθησης της ομόφυλης επιθυμίας. Υποστηρίζει ότι η ετεροκανονικότητα εγκαθιδρύεται μέσα από μια μελαγχολική αποκήρυξη των πρωτογενών ομόφυλων ταυτίσεων, οι οποίες εγγράφονται ως απώλεια στο ασυνείδητο του ατόμου. Η ετεροσεξουαλικότητα, σύμφωνα με την ανάλυση αυτή, δεν είναι πρωτογενής αλλά επιβάλλεται μέσα από μια πολιτισμική οικονομία απωθήσεων.

Η Butler προτείνει δηλαδή ότι το φύλο δεν είναι ένα έμφυτο, σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά μια δυναμική διαδικασία που συγκροτείται μέσα από την επαναλαμβανόμενη επιτέλεση λόγων, πρακτικών και κοινωνικών ρυθμίσεων (Butler, 1993; Salih, 2022). Η έννοια της «επιτελεστικότητας» (performativity) δεν αναφέρεται σε μια απλή αναπαράσταση φύλου από ένα ήδη διαμορφωμένο υποκείμενο, αλλά στη διαδικασία μέσω της οποίας το υποκείμενο συγκροτείται ως έμφυλο διαμέσου της επανάληψης κοινωνικά ρυθμισμένων πράξεων. Κατά την Butler, δεν υπάρχει προϋπάρχουσα ουσία «άνδρα» ή «γυναίκας». Οι ταυτότητες αυτές αποτελούν προϊόντα κανονιστικών λόγων και κοινωνικών επιτελέσεων που δημιουργούν την ψευδαίσθηση της σταθερότητας (Butler, 2004). Το σώμα, σε αυτό το πλαίσιο, αποκτά κοινωνική αναγνωρισιμότητα όχι λόγω έμφυτων χαρακτηριστικών, αλλά επειδή εντάσσεται σε ένα πλέγμα σημασιών που το καθιστά αναγνώσιμο μέσα από κοινωνικές πρακτικές (Lloyd, 2019). Η έμφυλη ταυτότητα συγκροτείται μέσω αυτών των επαναλήψεων δημιουργώντας την ψευδαίσθηση της φυσικότητας και της σταθερότητας της έμφυλης ταυτότητας. Η επιτελεστικότητα διαφοροποιείται από την έννοια της παράστασης, καθώς δεν προϋποθέτει ένα προϋπάρχον υποκείμενο που εκτελεί το φύλο· αντιθέτως, το ίδιο το υποκείμενο του φύλου συγκροτείται μέσα από την επιτέλεση (Butler, 1993). Το φύλο δεν προηγείται των πράξεων που το εκφράζουν, αλλά αναδύεται μέσα από αυτές, αμφισβητώντας την παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στο βιολογικό φύλο και το κοινωνικό φύλο. Κατά την Butler, ακόμη και το «βιολογικό» φύλο αποτελεί λόγο, συγκροτημένο μέσα από κανονιστικά πολιτισμικά σχήματα (Butler, 2004). Η θεωρία της επιτελεστικότητας είναι ριζικά αντι-ουσιοκρατική, καθώς

υπονομεύει τη διάκριση μεταξύ «βιολογικού» φύλου και «κοινωνικού» φύλου, προτείνοντας ότι ακόμη και το υποτιθέμενα φυσικό σώμα είναι προϊόν πολιτισμικών λόγων (Butler, 1993)

Όπως γράφει η ίδια η Butler (2008) εμπνεύστηκε την έννοια της επιτελεστικότητας διαβάζοντας ένα κείμενο του Derrida (1992) για τον Κάφκα. Όπως η αναμονή της εξουσίας επιτρέπει εν τέλει την επιβολή της εξουσίας, έτσι και η «αποδοχή» πως πρέπει να εντασσόμαστε σε μια εκ των «δύο» κατηγορικών υπαγωγών καθιστά το φύλο σε θεμελιώδες χαρακτηριστικό της διαδικασίας συγκρότησης της ταυτότητάς μας. Έτσι, μεταμορφώνεται οντολογικά το φύλο σε μια αυθύπαρκτη, «εσωτερικής ουσίας», κατασκευή. Η κατηγοριοποίηση αυτή μετατρέπεται λοιπόν στη μοναδική και αναμφισβήτητη οδό συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας. Το φύλο λοιπόν κοινοποιείται καθημερινά με διάφορες τελετουργίες, όπως αυτή της ένδυσης, ξεχωρίζοντας τους άντρες από τις γυναίκες. Οι τελετουργίες αυτές επαναλαμβάνονται και εγκαθιδρύονται στην εικόνα του σώματος, κατασκευάζοντας την υλικότητά του και μετατρέποντας αυτό που εκλαμβάνουμε ως βιολογικό, σε κοινωνικό (Μάκη, 2015).

Οι κοινωνικές προσδοκίες λειτουργούν ως ρυθμιστικά πλαίσια, τα οποία επιβάλλουν στα υποκείμενα την ανάγκη να συμμορφώνονται με κυρίαρχα πρότυπα φύλου, υπό την απειλή αποκλεισμού (Allen, 2018; Reay, 2001). Ωστόσο, η Butler αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο για υπονόμηση και μετασχηματισμό αυτών των κανονιστικών πλαισίων. Επειδή το φύλο πρέπει να επιτελείται διαρκώς, υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα της παρέκκλισης, της «αστοχίας» στην επιτέλεση, η οποία μπορεί να αποκαλύψει τη μη φυσικότητα των έμφυλων κατηγοριών (Butler, 2004). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η επιτέλεση του drag, που απογυμνώνει τη φύση του φύλου από τη φαινομενική φυσικότητά του και καταδεικνύει την πολιτισμική και ρυθμιστική του κατασκευή (Salih, 2022; Sullivan, 2003).

Η συμβολή της Butler υπήρξε καθοριστική για τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το φύλο ως εσωτερική ουσία προς το φύλο ως λόγο, επιτέλεση και πεδίο εξουσιαστικών σχέσεων. Η προσέγγισή της επηρέασε ριζικά τόσο τις φεμινιστικές θεωρίες όσο και τις queer σπουδές, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τη φυσικοποίηση των έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων και ανοίγοντας δρόμους για νέες, απελευθερωτικές πολιτικές υποκειμενικότητας. Αποτέλεσε μια εναλλακτική ανάγνωση του φύλου, υποστήριξε την ομοφυλοφιλική κοινότητα και εμπλούτισε δυναμικά το οπλοστάσιο της πολιτικής κριτικής στην περιθωριοποίηση των ανθρώπων που τοποθετούνται εκτός των κανονιστικών έμφυλων κατασκευών (Μάκη, 2015).

Ο Halberstam συνέβαλε καθοριστικά στις μεταστρουκτουραλιστικές θεωρήσεις του φύλου, επεκτείνοντας τις έννοιες της επιτελεστικότητας και της ρευστότητας σε εμπειρίες που αμφισβητούν την ετεροκανονική φυσικοποίηση του φύλου. Στο έργο του *Female Masculinity* (1998), δείχνει ότι ο «ανδρισμός» δεν αποτελεί αποκλειστικό γνώρισμα των ανδρικών σωμάτων αλλά μπορεί να ενσαρκωθεί και από θηλυκά υποκείμενα, απογυμνώνοντας τον ανδρισμό από τον δήθεν «φυσικό» δεσμό της με το ανδρικό φύλο (Cregan, 2021; Halberstam, 2018a). Η ανάδειξη μορφών «γυναικείου ανδρισμού» καταρρίπτει ένα από τα θεμέλια του ουσιοκρατισμού: ότι τα σώματα διαθέτουν εγγενή, σταθερά έμφυλα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, με την έννοια του «queer χρόνου και χώρου» (Halberstam, 2005), ο Halberstam δείχνει ότι άτομα που ζουν εκτός των κανονιστικών προσδοκιών, όπως πολλά LGBTQ άτομα, ακολουθούν εναλλακτικές χρονικότητες και κοινωνικούς ρυθμούς ζωής. Αυτό αποκαλύπτει ότι ακόμη και τα αναμενόμενα «ορόσημα ζωής» είναι κοινωνικά ρυθμισμένα και όχι ουσιώδη, ενισχύοντας την αντι-ουσιοκρατική θέση για την έμφυλη και σεξουαλική ταυτότητα.

Η πρόταση του όρου «trans*» (Halberstam, 2018b) δηλώνει μια ρευστή, ανοιχτή κατηγορία που αντιστέκεται στη σταθερή ονοματοδοσία, επιτρέποντας ποικίλες και μη κανονιστικές εμπειρίες φύλου (Damlé & Zarbafi, 2022). Αυτό υπογραμμίζει ότι οι κατηγορίες «άνδρας» και «γυναίκα» είναι κοινωνικά παραγόμενες και συχνά ανεπαρκείς για την περιγραφή της έμφυλης εμπειρίας (Butler, 1990; Levon & Mendes, 2016; Moi, 2001).

Στο σχολικό πλαίσιο, οι ιδέες του Halberstam βοηθούν να αναδειχθεί πώς οι μαθητές/τριες με μη κανονιστικές εκφράσεις φύλου, π.χ. αγόρια που εκφράζουν θηλυκότητα ή κορίτσια με αρρενωπές παρουσιάσεις; συχνά γίνονται στόχος SOGIESC βίας, επειδή ακριβώς αμφισβητούν τις κανονιστικές προσδοκίες που το σχολείο (συνειδητά ή ασυνειδητά) αναπαράγει μέσω λόγου, κανονισμών και πρακτικών πειθάρχησης (Renold, 2004).

Η Sedgwick υπήρξε κεντρική φυσιογνωμία στη διαμόρφωση της queer θεωρίας και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάδειξη της σημασίας του λόγου και της κουλτούρας στη συγκρότηση της σεξουαλικότητας και του φύλου. Στο έργο της *Epistemology of the Closet*⁷ (1990/2008) εξέτασε κριτικά τον τρόπο που η δυτική κοινωνία οργανώνει τη γνώση γύρω από τις σεξουαλικές ταυτότητες. Η Sedgwick έδειξε ότι οι δυϊσμοί όπως ομοφυλόφιλος/ετεροφυλόφιλος δεν είναι αιώνιοι ούτε αδιαμφισβήτητοι, αλλά προϊόντα συγκεκριμένων ιστορικών συνθηκών και λόγων. Εξέτασε, για παράδειγμα, τη μεταφορική

⁷ Μτφ. Επιστημολογία της Ντουλάπας

έννοια της «ντουλάπας» (closet), το γεγονός ότι η ομοφυλοφιλία στην νεότερη κοινωνία παρουσιάζεται σαν ένα μυστικό που πρέπει κάποιος/α είτε να κρύψει είτε να αποκαλύψει. Αυτό το σχήμα του «εντός/εκτός ντουλάπας» είναι μια επιτελεστική πράξη λόγου από μόνο του: η δήλωση «είμαι gay» (coming out⁸) δεν είναι απλώς πληροφοριακή, αλλά αλλάζει την κοινωνική θέση του ατόμου. Η Sedgwick ανέλυσε πώς οι κοινωνίες δημιουργούν ένα πλέγμα γνώσης-άγνοιας γύρω από τη σεξουαλικότητα, ένα «δημόσιο μυστικό» όπου όλοι υποτίθεται ότι γνωρίζουν την ύπαρξη της ομοφυλοφιλίας αλλά ταυτόχρονα συμπεριφέρονται σαν να μην υπάρχει. Με αυτόν τον τρόπο, ανέδειξε ότι η έμφυλη και σεξουαλική υποκειμενικότητα συγκροτείται μέσα από λόγους και σιωπές, και όχι από κάποια βαθύτερη ουσία (Sedgwick, 2003).

Όπως και η Butler, η Sedgwick εμπνεύστηκε από τον φουκωικό λόγο και τη ντερριντιανή αποδόμηση. Μέσω των λογοτεχνικών της αναλύσεων, αποδόμησε τους κανόνες της ετεροκανονικότητας (δηλ. της αντίληψης ότι η ετεροφυλοφιλία είναι η φυσική και μοναδική νόρμα) (Gewirtz & Cribb, 2010). Δείχνει, για παράδειγμα, ότι η ομοερωτική επιθυμία διατρέχει τη δυτική λογοτεχνία και ανδρική κουλτούρα ακόμα κι αν επισήμως αποκρύπτεται. Η Sedgwick τόνισε έτσι ότι οι κατηγορίες «ομοφυλόφιλος» και «ετεροφυλόφιλος» αλληλοσυμπληρώνονται και δεν νοούνται η μία χωρίς την άλλη, άρα δεν αποτελούν σταθερές οντότητες, αλλά εδράζονται σε έναν επισφαλή λόγο. Επιπλέον, στο ύστερο έργο της (Touching Feeling, 2003), εισήγαγε την παράμετρο του συναισθήματος και του βιώματος (affect) ως κρίσιμη στην κατανόηση της επιτελεστικότητας. Εξέτασε, για παράδειγμα, το συναίσθημα της ντροπής (shame) ως έναν δομικό παράγοντα της queer εμπειρίας, δείχνοντας πως η ντροπή μπορεί να έχει και παραγωγικό/επιτελεστικό ρόλο, να δημιουργεί κοινότητες και να διαμορφώνει το queer υποκείμενο (Sedgwick, 2003). Με αυτήν τη διεύρυνση, η Sedgwick συμπλήρωσε την έννοια της επιτελεστικότητας: όχι μόνο οι ρητές πράξεις, αλλά και οι υποκειμενικές εμπειρίες και τα αισθήματα συμμετέχουν στη συγκρότηση της ταυτότητας, χωρίς όμως κανένα από αυτά να είναι σταθερό «θεμέλιο» του εαυτού (Love, 2007).

Κρίσιμο για τη μελέτη της SOGIESC βίας είναι ότι η Sedgwick καθιστά ορατό πως η κατηγορία του «ντουλαπιού» λειτουργεί ως μηχανισμός επιτήρησης. Όσοι/ες αποκλίνουν από την ετεροκανονικότητα υφίστανται πίεση να παραμείνουν αόρατοι/ες, ενώ το coming out συνεπάγεται έκθεση σε αποδοκιμασία, στιγματισμό ή και βία. Στο σχολικό περιβάλλον, όπου

⁸ Στα ελληνικά δημόσια αποκάλυψη της ταυτότητας. Εφεξής θα χρησιμοποιείται ο αγγλικός όρος.

η ετεροκανονική κανονικότητα ενισχύεται από συμμαθητικές και εκπαιδευτικές πρακτικές, η θεωρία της Sedgwick βοηθά να κατανοήσουμε γιατί οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες κινδυνεύουν περισσότερο από στοχοποίηση και εκφοβισμό. Η αποκάλυψη της ταυτότητας (ή ακόμη και η υπόνοιά της) ανατρέπει τις αναμενόμενες κατηγορίες φύλου και σεξουαλικότητας, ενεργοποιώντας μηχανισμούς πειθάρχησης και βίας που στοχεύουν στην αποκατάσταση της ετεροκανονικής τάξης (UNESCO, 2019).

Συνολικά, οι μεταστρουκτουραλιστικές και επιτελεστικές θεωρήσεις του φύλου αναδύονται ως κριτική στις ουσιοκρατικές αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν το φύλο και τη σεξουαλικότητα ως φυσικές και αμετάβλητες κατηγορίες. Οι προσεγγίσεις του Foucault και του Derrida δείχνουν ότι οι έμφυλες κατηγορίες συγκροτούνται μέσα από ιστορικά καθεστώτα λόγου, εξουσίας και ιεραρχημένων δυϊσμών, ενώ η Butler μετατοπίζει το ενδιαφέρον στη διαδικασία μέσα από την οποία το φύλο παράγεται μέσω επαναλαμβανόμενων επιτελέσεων. Παράλληλα, ο Halberstam φωτίζει εναλλακτικές μορφές έκφρασης και χρονικότητας που αποδομούν τις κανονιστικές προσδοκίες, ενώ η Sedgwick αναδεικνύει πώς οι μηχανισμοί ορατότητας/αορατότητας (π.χ. το «ντουλάπι») διαμορφώνουν τη σεξουαλική και έμφυλη υποκειμενικότητα. Αυτές οι θεωρητικές γραμμές καθιστούν σαφές ότι η SOGIESC βία δεν προκύπτει από εγγενείς «διαφορές φύσης», αλλά από καθεστώτα λόγου, επιτέλεσης και κανονικότητας που παράγουν τις έμφυλες αποκλίσεις ως στόχους πειθάρχησης και αποκλεισμού (Halberstam, 2005; UNESCO, 2019). Συνεπώς, οι μεταστρουκτουραλιστικές/επιτελεστικές θεωρίες αποτελούν κρίσιμα εργαλεία κατανόησης των τρόπων με τους οποίους η έμφυλη κανονικότητα, καθώς και η απόκλιση από αυτήν, κατασκευάζονται κοινωνικά.

1.1.9 Η queer θεωρία

Η queer θεωρία (queer theory) εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ως ένα πεδίο κριτικής σκέψης που ανατρέπει τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Επηρεασμένη από τον μεταστρουκτουραλισμό και τον φεμινισμό, αμφισβητεί τις σταθερές κατηγοριοποιήσεις φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού και εξετάζει πώς αυτές κατασκευάζονται κοινωνικά αντί να υφίστανται ως φυσικές ή ουσιοκρατικές οντότητες (Jagose, 2009a; Sullivan, 2003). Κεντρικές συμβολές θεωρητικών όπως η Butler, η Sedgwick, Halberstam και ο Warner, συνέβαλαν καθοριστικά στη

συγκρότηση της queer θεωρίας μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τις ταυτότητες ως «δεδομένες» οντότητες, στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες αυτές συγκροτούνται και ρυθμίζονται κοινωνικά. Μέσω του έργου τους εισήχθησαν και αναλύθηκαν κεντρικές έννοιες, όπως η ετεροκανονικότητα, η ρευστότητα της ταυτότητας, η επιτελεστικότητα του φύλου, η αποδόμηση των έμφυλων/σεξουαλικών κατηγοριών, η πολιτική του σώματος και η έννοια της «ντουλάπας» (closet) (Love, 2021; Robinson, 2016). Ο Warner (2020) επανεξέτασε τη σχέση δημόσιου και ιδιωτικού στην κατασκευή της σεξουαλικότητας, εισάγοντας την έννοια της «δημόσιας queer σφαίρας» (public queer sphere).

Νεότερες μελέτες έχουν συνεχίσει να αναπτύσσουν την queer θεωρία, εστιάζοντας στη διαθεματικότητα (intersectionality), τον αποικιοκρατικό λόγο και τις μη δυαδικές μορφές ταυτότητας (Barker & Scheele, 2016; Puar, 2017). Η queer θεωρία σήμερα αποτελεί όχι μόνο εργαλείο ανάλυσης, αλλά και πλαίσιο αντίστασης απέναντι στις βιοπολιτικές⁹ της κανονικότητας, λειτουργώντας ως δυναμική πλατφόρμα για τον επαναπροσδιορισμό της υποκειμενικότητας και της πολιτικής δράσης (Enke, 2022).

Στον πυρήνα της queer θεωρίας βρίσκεται η κριτική της ετεροκανονικότητας, δηλαδή του καθεστώτος εκείνου που καθιστά την ετεροφυλοφιλία αυτονόητο, φυσικοποιημένο και προνομιακό πρότυπο ζωής (Ahmed, 2006; Jackson, 2006). Όπως έχει δείξει ο Warner (2002, 2020), η ετεροκανονικότητα δεν αφορά μόνο τη σεξουαλική επιθυμία, αλλά οργανώνει ευρύτερα θεσμούς, λόγους και πρακτικές, από την οικογένεια και το σχολείο έως το δίκαιο και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, η queer θεωρία αναδεικνύει επίσης την έννοια της ομοκανονικότητας, δηλαδή την επιλεκτική αποδοχή ορισμένων μη ετεροφυλοφιλικών ταυτοτήτων υπό όρους συμμόρφωσης με κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες και οικογενειακές νόρμες (Duggan, 2003).

Παράλληλα, η queer θεωρία προσεγγίζει τις έμφυλες και σεξουαλικές ταυτότητες ως ρευστές, ιστορικά μεταβαλλόμενες και ενταγμένες σε σχέσεις εξουσίας, απορρίπτοντας διπολικές και σταθερές κατηγοριοποιήσεις (Connell, 2000; Jagose, 2009b; Sullivan, 2003). Η κριτική αυτή έχει αναδειχθεί ιδιαίτερα μέσα από τη συμβολή της Sedgwick (2003), η οποία έδειξε ότι οι δυϊσμοί «ετερόφυλος/ομοφυλόφιλος» και «άνδρας/γυναίκα» λειτουργούν περισσότερο ως μηχανισμοί κοινωνικής ρύθμισης παρά ως περιγραφές βιωμένων εμπειριών.

⁹ Περιγράφει τις πρακτικές μέσω των οποίων η εξουσία ρυθμίζει, διαχειρίζεται και ελέγχει τις ζωές των ανθρώπων, όχι μόνο ως πολίτες, αλλά ως ζώντα σώματα.

Ο Halberstam (2005, 2018a), επεκτείνει την οπτική αυτή, αναδεικνύοντας μορφές ζωής και χρονικότητες που αποκλίνουν από τις ετεροκανονικές προσδοκίες, ενώ νεότερες προσεγγίσεις ενσωματώνουν ζητήματα διαθεματικότητας, αποικιοκρατικής κριτικής και μη δυαδικών υποκειμενικοτήτων (Barker & Scheele, 2016; Puar, 2017). Σύγχρονοι θεωρητικοί, όπως ο Halperin (2018), ενισχύουν αυτή την οπτική τονίζοντας ότι η σεξουαλική ταυτότητα δεν είναι ποτέ δεδομένη ή τελεσίδικη αλλά συνιστά ένα συνεχές επαναπροσδιορισμού που ενσωματώνει την εμπειρία, τον λόγο και την επιτελεστικότητα. Ο αυτοπροσδιορισμός γίνεται έτσι μια πράξη πολιτική και πολιτισμική, καθώς αμφισβητεί την απαίτηση κοινωνικής σταθερότητας και επιτελεί νέες μορφές υποκειμενικότητας.

Η Butler (2004, 2008) υποστηρίζει ότι το φύλο δεν αποτελεί εγγενή, βιολογικά θεμελιωμένη ιδιότητα, αλλά παράγεται μέσω επαναληπτικών λόγων, πράξεων και στυλιστικών επιτελέσεων που, παρότι κοινωνικά επιτηρούμενες, αποκτούν την ισχύ φυσικού γεγονότος, μετατοπίζοντας έτσι τη θεωρητική εστίαση από το «είναι» στο «γίγνεσθαι» (Swain, 2006). Νεότερες αναλύσεις ενισχύουν αυτή τη θεώρηση, αναδεικνύοντας τον ρόλο της χωρικής και πολιτισμικής συγκυρίας (Brickell, 2006; Salamon, 2010) και δείχνοντας, μέσω πρακτικών όπως το drag, ότι η «φυσικότητα» του φύλου αποτελεί μιμητικό και επιτελεστικό αποτέλεσμα, όχι ουσιοκρατική αφετηρία (Barad, 2011; Taylor & Rayment, 2022).

Η queer θεωρία αξιοποιεί την αποδόμηση ως βασικό αναλυτικό εργαλείο, προκειμένου να καταδείξει ότι οι έμφυλοι και σεξουαλικοί δυϊσμοί συγκροτούνται μέσα από λόγους και πρακτικές εξουσίας και δεν αποτελούν ουδέτερες ή φυσικές κατηγορίες (Ahmed, 2016; Butler, 2008; Sedgwick, 2008). Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η πολιτική του σώματος, καθώς το σώμα νοείται ως πεδίο κανονιστικής ρύθμισης αλλά και ενδεχόμενης αντίστασης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τρανς και μη δυαδικές ενσωματώσεις (Halberstam, 2005; Pearce et al., 2020; Salamon, 2010). Η φύση του σώματος δεν είναι δεδομένη αλλά συγκροτείται μέσα από τις σχέσεις εξουσίας, τα κανονιστικά πρότυπα και τις πλαισιώσεις του βλέμματος (Baer, 2019; Salamon, 2010).

Σημαντικό αναλυτικό εργαλείο της queer θεωρίας αποτελεί επίσης η έννοια της «ντουλάπας» (closet¹⁰), όπως διατυπώθηκε από τη Sedgwick (2008), η οποία φωτίζει τη

¹⁰¹⁰ Ο όρος closet ή στα ελληνικά "ντουλάπα", στη θεωρία φύλου και σεξουαλικότητας, χρησιμοποιείται μεταφορικά για να περιγράψει την κρυφή ή μη δημόσια έκφραση της ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητας ενός ατόμου. η «ντουλάπα» δεν αφορά μόνο την προσωπική απόφαση κάποιου να αποκαλύψει τον σεξουαλικό του προσανατολισμό, αλλά αποτελεί πυρηνικό μηχανισμό της ετεροκανονικότητας, καθώς οργανώνει τη ζωή των ανθρώπων γύρω από το τι είναι αποδεκτό να αποκαλυφθεί και τι όχι.

συνθήκη της κρυπτότητας, της επιλεκτικής ορατότητας και της διαχείρισης της γνώσης γύρω από τη σεξουαλικότητα. Η έννοια αυτή επιτρέπει την κατανόηση του coming out όχι ως γραμμικής ή κατ' ανάγκην χειραφετικής διαδικασίας, αλλά ως πρακτικής που εντάσσεται σε σχέσεις εξουσίας και θεσμικών προσδοκιών (Cover, 2012; Davis & Lapointe, 2023; Love, 2007). Η queer θεωρία αξιοποιεί τη «ντουλάπα» ως αναλυτικό εργαλείο για να ερμηνεύσει τον πολιτικό χαρακτήρα της εξομολόγησης και της ορατότητας, αλλά και να αποδομήσει την αντίληψη ότι το coming out είναι πάντοτε χειραφετικό (Cover, 2012).

Συνολικά, η queer θεωρία συνιστά ένα κρίσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς μετατοπίζει την ερμηνεία από το άτομο στις κανονιστικές δομές που παράγουν ορατότητα, πειθάρχηση και αποκλεισμό. Μέσα από έννοιες όπως η ετεροκανονικότητα, η ρευστότητα της ταυτότητας και η κρυπτότητα, καθίσταται δυνατή η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αναπαράγουν, συχνά άρρητα, μηχανισμούς στοχοποίησης των μη κανονιστικών έμφυλων και σεξουαλικών υποκειμένων (Ahmed, 2016; Puar, 2017). Υπό αυτή την έννοια, η queer θεωρία δεν λειτουργεί μόνο περιγραφικά, αλλά προσφέρει και ένα αναστοχαστικό πλαίσιο κριτικής των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Αποκαλύπτει ότι η SOGIESC βία στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι ατομικό πρόβλημα, αλλά προϊόν θεσμικών και πολιτισμικών κανονικοτήτων που παράγουν και επιβάλλουν ετεροκανονικά πρότυπα.

1.2 Φεμινιστικές προσεγγίσεις

Οι φεμινιστικές προσεγγίσεις για το φύλο αποτελούν θεμελιώδες ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των μηχανισμών που παράγουν και κανονικοποιούν τη SOGIESC βία στις σύγχρονες κοινωνίες και, ειδικότερα, στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από την κριτική τους στις ουσιοκρατικές, βιολογικές και ψυχαναλυτικές αντιλήψεις, οι φεμινιστικές θεωρίες ανέδειξαν το φύλο ως κοινωνική κατασκευή, ως σχέση εξουσίας και ως πεδίο αγώνα, φωτίζοντας πώς οι έμφυλες ιεραρχίες και τα πολιτισμικά πρότυπα κανονικότητας καθιστούν ορισμένες ταυτότητες ορατές και άλλες αόρατες (Butler, 1990; Crenshaw, 1991; hooks, 1984/2000). Η εστίαση στη διαθεματικότητα συνέβαλε περαιτέρω στη μελέτη των διασταυρώσεων φύλου, σεξουαλικότητας, φυλής και τάξης, αναδεικνύοντας ότι η βία που στοχοποιεί ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα δεν μπορεί να κατανοηθεί αποκομμένα από τα ευρύτερα συστήματα κοινωνικής ανισότητας. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο εντάσσονται τα επιμέρους

φεμινιστικά ρεύματα που ακολουθούν, τα οποία προσφέρουν διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές οπτικές για τις δομές εξουσίας, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις μορφές επιβολής κανονικότητας (Collins & Bilge, 2020).

Κάθε ρεύμα δίνει έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις της γυναικείας καταπίεσης και προτείνει ξεχωριστές στρατηγικές για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κυριότερες φεμινιστικές θεωρίες φύλου, οργανωμένες ανά θεωρητικό ρεύμα: φιλελεύθερος φεμινισμός, μαρξιστικός/σοσιαλιστικός φεμινισμός, ριζοσπαστικός φεμινισμός, οικοφεμινισμός, φεμινισμός της διαφοράς, μαύρος φεμινισμός/φεμινισμός της διαθεματικότητας και μεταμοντέρνος/μεταδομιστικός φεμινισμός (Βαΐου, 2015; Tong, 2018). Συνολικά, το φεμινιστικό κίνημα προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές πρακτικές που στρέφονται ενάντια στις γυναίκες και τις σεξιστικές αντιλήψεις που με ανοιχτούς ή συγκαλυμμένους τρόπους συντηρούν τις διακρίσεις με βάση το φύλο (Αθανασιάδης, 2007; Κατή, 1990).

Ο φιλελεύθερος φεμινισμός είναι η παλαιότερη και πιο «κεντρική» από τις φεμινιστικές θεωρίες, με ρίζες που ανάγονται στον Διαφωτισμό και το πρώτο κύμα φεμινισμού. Η βασική του θέση είναι ότι οι γυναίκες δεν υπολείπονται σε ικανότητες ή λογική από τους άνδρες, επομένως η υποδεέστερη θέση τους οφείλεται σε νομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς περιορισμούς και διακρίσεις. Οι φιλελεύθερες φεμινίστριες υποστηρίζουν πως η λύση της έμφυλης ανισότητας βρίσκεται στην προώθηση των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών. Εστίασαν ιστορικά σε μεταρρυθμίσεις όπως η αναγνώριση πολιτικών δικαιωμάτων (π.χ. δικαίωμα ψήφου), η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εργασία, η νομική προστασία απέναντι στις διακρίσεις λόγω φύλου, καθώς και η αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων που διαιώνίζουν τα έμφυλα στερεότυπα. Κεντρικό ιδεώδες του φιλελεύθερου φεμινισμού είναι η αρχή της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, με έμφαση στον ατομικισμό και τα ίσα δικαιώματα: κάθε γυναίκα πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες με έναν άνδρα να αναπτύξει τις δυνατότητές της και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή (hooks, 2015; Tong, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, ο φιλελεύθερος φεμινισμός θεωρεί ως κύριες αιτίες της γυναικείας υποτέλειας τον άνισο χαρακτήρα των νόμων και των θεσμών, καθώς και τις προκαταλήψεις που στερούν από τις γυναίκες πρόσβαση σε θέσεις και δικαιώματα. Αντιμετωπίζει την πατριαρχία κυρίως ως ένα σύνολο διακρίσεων και αποκλεισμών που μπορούν να διορθωθούν

μέσω μεταρρυθμίσεων στο υπάρχον σύστημα, για παράδειγμα, μέσω της ψήφισης νόμων περί ισότητας και της κατοχύρωσης δικαιωμάτων (όπως η ψήφος, η ιδιοκτησία, ο έλεγχος του σώματος) (Disch & Hawkesworth, 2018; Tong, 2018). Αυτό το ρεύμα φεμινισμού εμπιστεύεται επομένως τους φιλελεύθερους δημοκρατικούς θεσμούς, αρκεί αυτοί να επεκταθούν ώστε να συμπεριλάβουν ισότητα τις γυναίκες. Σημαντικές θεωρητικές συνεισφορές αποτέλεσαν τα γραπτά της Wollstonecraft τον 18^ο αιώνα για τη μόρφωση των γυναικών, καθώς και το έργο Η υποταγή των γυναικών του Mill, το οποίο προέβαλε την αρχή ότι καμία κοινωνία δεν μπορεί να είναι δίκαιη όταν αποκλείει το μισό της πληθυσμό (Bergès, 2015; Mill, 1869; Okin, 2004; Taylor, 2003; Wollstonecraft, 1792). Στον 20^ο αιώνα, φεμινίστριες όπως η Friedan συνέχισαν αυτή την παράδοση, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι γυναίκες της μεσαίας τάξης παρά τη νομική τους ισότητα, και διεκδικώντας μεταρρυθμίσεις στην αγορά εργασίας και στην οικογένεια (Evans, 2015; Friedan, 1963). Σύμφωνα με τον φιλελεύθερο Φεμινισμό, η κατοχύρωση των ίσων δικαιωμάτων γυναικών και ανδρών, μπορεί να επιτευχθεί με την άρση των έμφυλων κοινωνικών στερεοτύπων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994). Ιδεολογικά, οι φιλελεύθερες φεμινίστριες πιστεύουν πως οι άνθρωποι αναδεικνύονται μέσω της προσωπικής τους αξίας και εργασίας, ανεξαρτήτως φύλου, μέσα σε ένα πλαίσιο που ορίζεται από τον καπιταλισμό (Σαμίου, 2006; Χαμπίδης, 2011).

Ο φιλελεύθερος φεμινισμός συνέβαλε αποφασιστικά σε κατακτήσεις όπως η ψήφος των γυναικών, η ισότιμη εκπαίδευση, η κατάργηση των περισσότερων νομοθετημένων ανισοτήτων και η υιοθέτηση πολιτικών ίσων ευκαιριών (hooks, 2015; Tong, 2018). Για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής, το φιλελεύθερο φεμινιστικό υπόδειγμα αξιοποιείται κυρίως ως θεωρητικό πλαίσιο που αναδεικνύει τη σημασία των νομικών δικαιωμάτων, των πολιτικών ίσης μεταχείρισης και των αντιδιακριτικών ρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας ως θεσμική βάση για την πρόληψη και αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στο σχολείο.

Δέχτηκε, ωστόσο, κριτική από άλλες φεμινιστικές τάσεις. Οι ριζοσπαστικές και σοσιαλιστικές φεμινίστριες επεσήμαναν ότι η απλή νομική ισότητα δεν αρκεί για να αρθούν οι βαθύτερες σχέσεις εξουσίας και ότι ο φιλελεύθερος φεμινισμός συχνά εξέφραζε κυρίως τις εμπειρίες των λευκών, προνομιούχων γυναικών της μεσαίας τάξης (Crenshaw, 1991; Mohanty, 2003). Επιπλέον, υποστήριξαν ότι οι φιλελεύθερες στρατηγικές δεν αμφισβητούν ριζικά τους πατριαρχικούς και καπιταλιστικούς θεσμούς, αλλά επιδιώκουν την ένταξη των γυναικών σε

αυτούς χωρίς να τους μετασχηματίσουν (Fraser, 2013). Το φιλελεύθερο φεμινιστικό πλαίσιο, παρά τη σημασία του στο επίπεδο δικαιωμάτων και θεσμικών εγγυήσεων, δεν επαρκεί για να αντιμετωπίσει τις βαθύτερες πολιτισμικές και ετεροκανονικές δομές που αναπαράγουν SOGIESC βία στο σχολικό περιβάλλον. Παρά τις κριτικές, ο φιλελεύθερος φεμινισμός παραμένει έως σήμερα ένα κυρίαρχο ρεύμα, συχνά ταυτίζεται με τον «κυρίαρχο» ή «αστικό» φεμινισμό, και συνεχίζει να προωθεί μεταρρυθμίσεις για ίσα δικαιώματα, ίσες απολαβές και ισότιμη εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις εξουσίας (Phillips, 2020).

Ο μαρξιστικός και ο σοσιαλιστικός φεμινισμός αποτελούν προσεγγίσεις που αναλύουν τη γυναικεία καταπίεση μέσω της διαπλοκής φύλου, τάξης και καπιταλιστικών σχέσεων, τονίζοντας ότι η πατριαρχία δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από τις υλικές συνθήκες παραγωγής και αναπαραγωγής. Ο μαρξιστικός φεμινισμός αποδίδει την έμφυλη ανισότητα στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής και στη σεξουαλική διαίρεση της εργασίας (Sapiro, 1990; Vogel, 2013), υπογραμμίζοντας ότι οι γυναίκες συγκροτούν μια καταπιεζόμενη τάξη εργατριών μέσα σε ένα σύστημα ανδρικής κυριαρχίας (Hartmann, 1979/1981), όπου η οικογένεια λειτουργεί ως οικονομική μονάδα που εξασφαλίζει απλήρωτη εργασία και αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης (Engels, 1884/2010; Federici, 2004; Arnot, 2006; Benston, 1969). Ο σοσιαλιστικός φεμινισμός, αν και συγγενής, αποδίδει μεγαλύτερη αυτοτέλεια στην έννοια της πατριαρχίας και υποστηρίζει ότι φύλο και τάξη συνιστούν αλληλένδετα συστήματα καταπίεσης (Holmstrom, 2002; Jaggar, 1983), διαμορφώνοντας θεωρίες «διπλών συστημάτων» όπου καπιταλισμός και πατριαρχία συνεργάζονται ως ενιαίο καθεστώς «καπιταλιστικής πατριαρχίας» (Arruzza et al., 2019; Bhattacharya, 2017; Gramsci, 2005). Η Hartmann (1981) ανέδειξε ότι ο μαρξισμός από μόνος του δεν αρκεί, καθώς παραβλέπει τα οφέλη που αποκομίζουν οι άνδρες από την έμφυλη υποτέλεια, ενώ οι σοσιαλίστριες φεμινίστριες πρότειναν συνδυασμένες κοινωνικές και έμφυλες μεταρρυθμίσεις (Arruzza et al., 2019; Ferguson, 2020).

Συνολικά, οι δύο προσεγγίσεις κατέστησαν σαφές ότι η έμφυλη ανισότητα δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς την ανάλυση των υλικών συνθηκών, της αναπαραγωγικής εργασίας και της οικονομικής εξάρτησης (Federici, 2004; Vogel, 2013; Bhattacharya, 2017), ενώ η πρόσφατη αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τον μαρξιστικό φεμινισμό συνδέεται με τις επιπτώσεις της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης και τη διαθεματική ανάλυση των συστημάτων καταπίεσης (Arruzza et al., 2019; Gimenez, 2005). Από αυτή την οπτική, το σχολείο προσεγγίζεται ως θεσμός που αναπαράγει ταξικές και έμφυλες ιεραρχίες, μέσω

αναλυτικών προγραμμάτων, στερεοτυπικών προσδοκιών και άνισων μορφών συμβολικού κεφαλαίου, επιτρέποντας την κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων κανονιστικές και ετεροκανονικές δομές συγκροτούν και νομιμοποιούν SOGIESC διακρίσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός αναδύθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ως ξεχωριστό ρεύμα του λεγόμενου δεύτερου κύματος φεμινισμού. Ωρίμασε θεωρητικά και επισήμανε πως οι διαφορές των φύλων αποτελούν κοινωνική κατασκευή και ότι από αυτές πηγάζει η γυναικεία καταπίεση (Eisenstein, 1984). Ο χαρακτηρισμός «ριζοσπαστικός» (radical) αντανάκλα τη βασική του θέση ότι πρέπει να φτάσουμε «στη ρίζα» της γυναικείας καταπίεσης, και η ρίζα αυτή θεωρείται ότι είναι η ίδια η πατριαρχία ως ένα αυτόνομο και θεμελιώδες σύστημα εξουσίας (Firestone, 1970). Σε αντίθεση με τις μαρξίστριες, οι ριζοσπαστικές φεμινίστριες υποστήριξαν ότι το πρωταρχικό σύστημα καταπίεσης στην κοινωνία δεν είναι η τάξη αλλά το φύλο. Η κυριαρχία των ανδρών πάνω στις γυναίκες διαπερνά όλες τις κοινωνίες, ιστορικά και διαπολιτισμικά, και αποτελεί το πιο βαθύ μοντέλο εξουσιαστικής σχέσης (MacKinnon, 1989). Συνθήματα όπως «το προσωπικό είναι πολιτικό» εκφράζουν ακριβώς τη ριζοσπαστική φεμινιστική αντίληψη ότι κάθε πτυχή της προσωπικής ζωής των γυναικών, η σεξουαλικότητα, οι σχέσεις, η μητρότητα, η εμφάνιση, η κατανομή των οικιακών ευθυνών, είναι διαμορφωμένη από πολιτικές δομές ισχύος και πρέπει να αναλυθεί και να αλλάξει συλλογικά, όχι να θεωρείται ιδιωτική υπόθεση (Hanisch, 1970).

Οι ριζοσπαστικές φεμινίστριες εστίασαν σε ζητήματα που μέχρι τότε παρέμεναν στο περιθώριο: την ανδρική βία κατά των γυναικών (ενδοοικογενειακή βία, βιασμός), τη σεξουαλική εκμετάλλευση (πορνογραφία, πορνεία), τον έλεγχο της αναπαραγωγής (δικαίωμα στην άμβλωση, αντισύλληψη), καθώς και τον εξαναγκαστικό χαρακτήρα των έμφυλων ρόλων και της ετεροσεξουαλικότητας (hooks, 2000; Whisnant, 2016). Θεωρητικοί όπως η Millett στο έργο της *Sexual Politics* (1969) ανέλυσαν πως η κουλτούρα, η λογοτεχνία και οι θεσμοί αναπαράγουν την κυριαρχία των ανδρών, ενώ υπογράμμισαν τη σημασία της ιδεολογίας στην αναπαραγωγή της πατριαρχικής εξουσίας (Millett, 1970/2016). Άλλες, όπως η Shulamith Firestone στο *The Dialectic of Sex* (1970), υποστήριξαν ότι η ανδρική εξουσία πηγάζει από τον έλεγχο της γυναικείας αναπαραγωγικής ικανότητας και φαντάστηκαν ακόμα και τεχνολογικές λύσεις (τεχνητή μήτρα) για την απελευθέρωση των γυναικών από τα «δεσμά της βιολογίας» (Firestone, 1970; Srivastava, 2018). Κοινός παρονομαστής αυτών των θεωριών ήταν ότι η πατριαρχία αποτελεί συστημική καταπίεση: ένα δίκτυο δομών (οικογένεια,

θηρσκειά, μέσα ενημέρωσης, γλώσσα) που διασφαλίζει την ανδρική υπεροχή και τη θηλυκή υποταγή (Brownmiller, 2022; Dines, 2010). Ως εκ τούτου, δεν αρκούν επιμέρους μεταρρυθμίσεις· απαιτείται μια συνολική, ριζική αλλαγή στην κοινωνία και τον πολιτισμό, μια «φεμινιστική επανάσταση» που θα ανατρέψει τις έμφυλες ιεραρχίες σε όλα τα επίπεδα (Daly, 2016; Whisnant, 2016).

Σε αυτή τη λογική, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός προσφέρει ένα καθοριστικό αναλυτικό εργαλείο για την παρούσα διατριβή, καθώς επιτρέπει να κατανοηθεί η SOGIESC βία στο σχολικό περιβάλλον όχι ως άθροισμα μεμονωμένων περιστατικών, αλλά ως έκφραση βαθιά ριζωμένων πατριαρχικών και ετεροκανονικών δομών που ρυθμίζουν τις έμφυλες και σεξουαλικές κανονικότητες. Με άλλα λόγια, η βία κατά ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών συνδέεται με την ίδια τη λειτουργία του σχολείου ως φορέα πειθάρχησης, επιτήρησης και αναπαραγωγής της «υποχρεωτικής ετεροσεξουαλικότητας» και των ιεραρχιών φύλου (MacKinnon, 1989; Rich, 1980), πράγμα που δικαιολογεί την προσέγγιση της παρούσας έρευνας στη SOGIESC βία ως συστημικό και όχι ατομικό φαινόμενο.

Οι ριζοσπαστικές φεμινίστριες ανέπτυξαν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών για την ανατροπή της πατριαρχίας και την απελευθέρωση των γυναικών. Μία από τις βασικές πρακτικές τους ήταν η συμμετοχή σε ομάδες αυτοσυνείδησης (consciousness-raising groups), όπου οι γυναίκες μοιράζονταν προσωπικές εμπειρίες και αναγνώριζαν συλλογικά τα δομικά μοτίβα της έμφυλης καταπίεσης (Rubin, 1975; Firestone, 1970; Echols, 1989). Παράλληλα, αναπτύχθηκαν συγκρουσιακές στρατηγικές, όπως η αποστασιοποίηση από τους άνδρες, γνωστή και ως σεπαρατισμός. με κάποιες ριζοσπαστικές φεμινίστριες να προτείνουν τη συγκρότηση αυτόνομων κοινοτήτων αποκλειστικά γυναικείων, ελεύθερων από την ανδρική παρουσία (Daly, 2016; Rich, 1980).

Ένα ρεύμα του ριζοσπαστικού φεμινισμού, που συχνά περιγράφεται ως πολιτισμικός φεμινισμός, πρόβαλε τη σημασία των «θηλυκών» χαρακτηριστικών, όπως η φροντίδα, η συνεργασία και η συναισθηματική ενσυναίσθηση, προτείνοντας την ανάδειξη μιας εναλλακτικής πολιτισμικής ταυτότητας που θα βασίζεται στην αλληλεγγύη και την κοινή εμπειρία των γυναικών (Alcoff, 1988; Jackson & Scott, 1996). Από την άλλη, ριζοσπαστικές φεμινίστριες με περισσότερο ελευθεριακή ή φιλελεύθερη κατεύθυνση έδωσαν έμφαση στην ατομική αυτοδιάθεση των γυναικών. Υποστήριζαν την ανάγκη για πλήρη σεξουαλική

ελευθερία και επαναπροσδιορισμό των έμφυλων ρόλων μέσω της αμφισβήτησης των κυρίαρχων προτύπων θηλυκότητας (Brown, 1995; Rubin, 1984).

Ανεξάρτητα από τις εσωτερικές αποχρώσεις, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός συνολικά έφερε μια επανάσταση στη σκέψη και στην πράξη του φεμινιστικού κινήματος. Για πρώτη φορά, ζητήματα όπως η σεξουαλική βία και η παρενόχληση αντιμετωπίστηκαν ως πολιτικά προβλήματα που απαιτούν κοινωνική απάντηση, οδηγώντας στη δημιουργία δομών όπως τα καταφύγια κακοποιημένων γυναικών και στις αλλαγές στη νομοθεσία για τον βιασμό εντός γάμου (Brownmiller, 2022/1975; Kelly, 1988). Το ίδιο συνέβη και με το δικαίωμα στον αναπαραγωγικό έλεγχο, που αναδείχθηκε σε κεντρικό αίτημα των ριζοσπαστικών φεμινιστριών (Rich, 1980). Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός δέχτηκε, ωστόσο, έντονες επικρίσεις ότι υιοθετεί έναν ουσιοκρατικό διαχωρισμό των φύλων, παρουσιάζοντας όλους τους άνδρες ως «θύτες» και όλες τις γυναίκες ως «θύματα», παραγνωρίζοντας διαθεματικές διαστάσεις όπως η φυλή, η τάξη και ο σεξουαλικός προσανατολισμός (Φρόση κ.ά., 2001; hooks, 2000/1984). Επίσης, αποδόθηκε σε αυτόν η αδυναμία να προτείνει ρεαλιστικά μοντέλα για μια μη πατριαρχική κοινωνία, ενώ κάποιες από τις πιο ακραίες εκφάνσεις του, όπως ο πλήρης σεπαρατισμός ή η απόρριψη κάθε μορφής ετεροσεξουαλικότητας, θεωρήθηκαν περιοριστικές ή αποξενωτικές (Jeffreys, 1990). Παρ' όλα αυτά, οι μετατοπίσεις στη δημόσια συνείδηση και στις θεσμικές μεταρρυθμίσεις που παρατηρήθηκαν από τις δεκαετίες του 1970 και 1980 και έπειτα, οφείλουν σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξή τους στη θεωρητική και ακτιβιστική συμβολή του ριζοσπαστικού φεμινισμού.

Ο οικοφεμινισμός, που αναδύθηκε τη δεκαετία του 1970, συνδέει την καταπίεση των γυναικών με την εκμετάλλευση της φύσης, υποστηρίζοντας ότι και οι δύο μορφές καταπίεσης εδράζονται σε πατριαρχικές και καπιταλιστικές δομές κυριαρχίας (Merchant, 1980; Shiva, 1988). Βασικό του επιχείρημα είναι ότι η υποτίμηση της «θηλυκότητας» και η περιβαλλοντική καταστροφή αποτελούν δύο όψεις ενός συστήματος που προκρίνει την κυριαρχία, τον ορθολογισμό και την τεχνοκρατική εκμετάλλευση (Gaard, 2011). Στο εσωτερικό του αναπτύχθηκαν δύο τάσεις, ο «ουσιοκρατικός» οικοφεμινισμός, που θεωρεί τις γυναίκες φυσικά συνδεδεμένες με το περιβάλλον (Shiva, 1988), και ο «κοινωνικο-οικολογικός» οικοφεμινισμός, που απορρίπτει την ουσιοκρατία και βλέπει τη σχέση φύλου-φύσης ως κοινωνικοπολιτισμικά κατασκευασμένη και συνδεδεμένη με κοινές δομές πατριαρχίας και καπιταλισμού (Gaard, 2011; Plumwood, 1993; Salleh, 2017). Παρά τις διαφοροποιήσεις, το ρεύμα διεύρυνε τη φεμινιστική σκέψη προσφέροντας νέα εργαλεία για την ανάλυση της

διασύνδεσης φύλου, οικολογίας και παγκόσμιας δικαιοσύνης (Salleh, 2017). Επιπλέον, εμπειρικές μελέτες ανέδειξαν ότι οι γυναίκες βρίσκονται συχνά στην «πρώτη γραμμή» της οικολογικής κρίσης, ειδικά στον Παγκόσμιο Νότο, γεγονός που ενίσχυσε την πολιτική διάσταση του οικοφεμινισμού μέσα από κοινωνικά κινήματα για τη γη, τη βιοποικιλότητα και εναλλακτικές μορφές ανάπτυξης (Shiva, 1988; Salleh, 2017). Αν και ορισμένες εκδοχές του έχουν κατηγορηθεί για ουσιοκρατία, ο κοινωνικο-οικολογικός οικοφεμινισμός παραμένει δυναμική προσέγγιση που συμβάλλει στην κατανόηση της αλληλεξάρτησης φύλου, περιβάλλοντος και κοινωνικής δικαιοσύνης (Gaard, 2011). Συνολικά, ο οικοφεμινισμός αποτελεί έναν θεωρητικό κρίκο που συνδέεται οργανικά με άλλα φεμινιστικά ρεύματα, λειτουργώντας ως μεταβατική κατηγορία ανάμεσα στον φεμινισμό της διαφοράς και τις μεταμοντέρνες/μεταδομιστικές προσεγγίσεις, καθώς συνδυάζει το ενδιαφέρον για την ετερότητα με μια κριτική και διεπιστημονική οπτική.

Ο φεμινισμός της διαφοράς αναδύθηκε τη δεκαετία του 1980, θέτοντας στο επίκεντρο τη σημασία της «έμφυλης διαφοράς» και αναδεικνύοντας ότι οι γυναικείες εμπειρίες, αξίες και μορφές υποκειμενικότητας δεν πρέπει να εξισώνονται με τις ανδρικές στο όνομα μιας ουδέτερης ισότητας (Fraser, 1997; Tong, 2018). Στην αγγλοαμερικανική παράδοση, η Gilligan (1982) και η Held (2006) ανέδειξαν μια ηθική της φροντίδας, ενώ η Chodorow (1999) ανέλυσε ψυχαναλυτικά τη διαφορετική κοινωνικοποίηση των φύλων. Στη γαλλική θεωρητική παράδοση, η Irigaray, η Cixous και η Kristeva ανέδειξαν ένα «γυναικείο συμβολικό» και τη γυναικεία υποκειμενικότητα, υποστηρίζοντας την ανάγκη νέων μορφών λόγου όπως η *écriture féminine* (Baïou, 2000; Cixous, 1975; Irigaray, 1985; Kristeva, 1986; Μπούσκου, 2011; Braidotti, 2011; Vachhani, 2019). Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, το ρεύμα υπογράμμισε ότι ο φεμινισμός δεν πρέπει μόνο να εντάξει τις γυναίκες στον υπάρχοντα κόσμο, αλλά να μετασχηματίσει τις κοινωνικές και πολιτισμικές δομές που παράγουν την «κανονικότητα» (Baïou, 2000; Gilligan & Snider, 2018; Tronto, 2013). Ωστόσο, δέχθηκε κριτική για κινδύνους ουσιοκρατίας (Nicholson, 2013). Σε απάντηση, αρκετές θεωρήτριες προώθησαν επιτελεστικές και μη ουσιοκρατικές αναγνώσεις της διαφοράς, αντιμετωπίζοντας τη θηλυκότητα ως κοινωνικά και πολιτικά συγκροτημένη (Changfoot, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, ο φεμινισμός της διαφοράς συνέβαλε καθοριστικά στη θεωρητική στροφή προς την πολλαπλότητα, την ετερότητα και τη ρευστότητα των υποκειμένων, προετοιμάζοντας το έδαφος για τον μεταμοντέρνο φεμινισμό, τη διαθεματικότητα και τη διαμόρφωση της *queer* θεωρίας, η οποία θα αποδομήσει περαιτέρω τους διπολικούς έμφυλους/σεξουαλικούς όρους (Butler, 1990; Crenshaw, 2020).

Ο μαύρος φεμινισμός (Black feminism) αναπτύχθηκε ως κριτική στον κυρίαρχο, λευκό, μεσαίας τάξης, φεμινισμό, επισημαίνοντας ότι οι εμπειρίες των μαύρων γυναικών δεν αποτυπώνονταν επαρκώς στη φεμινιστική θεωρία (hooks, 1981; Lorde, 1984). Ήδη από το Combahee River Collective¹¹ (1977/2000), τονίστηκε ότι οι μαύρες γυναίκες βιώνουν διασταυρούμενες καταπιέσεις, σεξισμό, ρατσισμό, ταξική εκμετάλλευση, οι οποίες δεν μπορούν να εξεταστούν χωριστά. Αυτή η θεμελιώδης θέση οδήγησε στη διατύπωση της έννοιας της διαθεματικότητας από την Crenshaw (1989/1991), η οποία έδειξε ότι κανένα σύστημα ανάλυσης (ούτε ο φεμινισμός ούτε οι αντιρατσιστικές προσεγγίσεις) δεν μπορεί να κατανοήσει την εμπειρία των μαύρων γυναικών αν δεν λάβει υπόψη του, την τομή πολλαπλών αξόνων ταυτότητας και εξουσίας.

Ο μαύρος φεμινισμός και η διαθεματικότητα λειτουργούν, έτσι, ως διορθωτική παρέμβαση στο φεμινιστικό κίνημα: αμφισβήτησαν τον λευκό, μεσοταξικό και ετεροκανονικό προσανατολισμό του και προώθησαν έναν πιο συμπεριληπτικό και διαθεματικό φεμινισμό, συνδέοντας τον αγώνα των γυναικών με ευρύτερες διεκδικήσεις για κοινωνική δικαιοσύνη. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της αναπαραγωγικής δικαιοσύνης: ενώ τα λευκά φεμινιστικά κινήματα του 1970 επικεντρώθηκαν κυρίως στο δικαίωμα στην άμβλωση, μαύρες φεμινίστριες επισήμαναν ότι, για πολλές γυναίκες μειονοτήτων, το ίδιο κρίσιμο ήταν το δικαίωμα να αποκτούν και να μεγαλώνουν παιδιά χωρίς κρατική καταστολή, αναγκαστική στέρωση ή κοινωνικό αποκλεισμό (Roberts, 1997). Έτσι, η διαθεματική φεμινιστική πολιτική διεύρυνε την ατζέντα του φεμινισμού και ενίσχυσε τις συμμαχίες μεταξύ διαφορετικών ομάδων γυναικών.

Θεωρητικοί όπως οι hooks, Lorde, Davis και Collins ανέπτυξαν τον μαύρο φεμινισμό ως αναλυτικό και πολιτικό πλαίσιο που αναδεικνύει τη φωνή, το standpoint και τις συλλογικές εμπειρίες των μαύρων γυναικών, σε αντίθεση με τις οικουμενικές, ουσιοκρατικές κατηγορίες «γυναίκα» και «θηλυκότητα» (Collins, 2000; Davis, 1981; Lorde, 1984). Η Collins (2000) έδειξε ότι η μαύρη γυναικεία εμπειρία αποτελεί μορφή γνώσης που προκύπτει ακριβώς από την τομή των καταπιέσεων, ασκώντας βαθιά επίδραση στη σύγχρονη ανάλυση των ταυτοτήτων.

Η συμβολή αυτή υπήρξε καθοριστική για τη φεμινιστική θεωρία. Η διαθεματικότητα αναγνωρίζεται σήμερα ως βασικός αναλυτικός άξονας, που αφορά όχι μόνο το φύλο, τη φυλή

¹¹ Μαύρη φεμινιστική συλλογικότητα στις ΗΠΑ (δεκαετία 1970).

και την τάξη, αλλά και τη σεξουαλικότητα, την εθνικότητα, την αναπηρία και άλλες κατηγορίες (Bilge, 2013; Nash, 2008). Από αυτή την προοπτική, οι εμπειρίες υποκειμένων που ανήκουν στις ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητες, όπως μια μαύρη λεσβία, ένα τρανς άτομο μεταναστευτικής προέλευσης ή ένας μη δυαδικό άτομο, δεν μπορούν να ερμηνευτούν μονοδιάστατα, αλλά μέσα από τη μοναδική τομή των αξόνων ταυτότητας που διαμορφώνουν τη θέση και την ευαλωτότητά τους (Crenshaw, 1991; Nash, 2008).

Αυτή η προοπτική είναι κρίσιμη για την κατανόηση της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον. Η θυματοποίηση ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών δεν αφορά μόνο τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα φύλου, αλλά αλληλεπιδρά με τη φυλή, την τάξη, την αναπηρία, το μεταναστευτικό καθεστώς και άλλους παράγοντες, διαμορφώνοντας διαφορετικές, συχνά άνισες εμπειρίες κινδύνου και περιθωριοποίησης. Έτσι, ο μαύρος φεμινισμός και η διαθεματικότητα προσφέρουν ένα θεωρητικό εργαλείο για να αντιληφθούμε τη SOGIESC βία όχι ως απομονωμένα περιστατικά, αλλά ως συστημικό φαινόμενο που παράγεται στις τομές πατριαρχικών, ρατσιστικών, ταξικών και ετεροκανονικών δομών (Crenshaw, 1989/1991; Collins, 2000).

Ο μεταμοντέρνος ή μεταδομιστικός φεμινισμός αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1980, αμφισβητώντας τις ουσιοκρατικές αντιλήψεις περί ταυτότητας, φύλου και «γυναίκας» ως ενιαίας κατηγορίας, και αναδεικνύοντας την κατασκευασμένη φύση της υποκειμενικότητας (Butler, 1990; Scott, 1988). Κεντρική μορφή του ρεύματος αποτελεί η Butler, η οποία με τη θεωρία της επιτελεστικότητας (Butler, 1990, 2004) ανέδειξε ότι το φύλο συγκροτείται μέσω επαναληπτικών λόγων και πρακτικών, ενώ παραστάσεις όπως το drag αποκαλύπτουν τη μη φυσική, αλλά επιτελεστική φύση των έμφυλων ρόλων (Salih, 2002). Αντλώντας από τον Foucault, οι μεταδομιστικές φεμινίστριες ανέλυσαν πώς θεσμοί όπως η επιστήμη και η ιατρική παράγουν «αλήθειες» και κανονικοποιούν τα σώματα μέσω λόγων εξουσίας (Foucault, 1978; Weedon, 1997), ενώ η αποδόμηση του Derrida επέτρεψε τη ριζική αμφισβήτηση των δυϊκών αντιθέσεων που συγκροτούν την έμφυλη ιεραρχία (Βαΐου, 2000; Derrida, 1978). Παράλληλα, θεωρήτριες όπως η Scott (1988, 2005) έδειξαν ότι το φύλο λειτουργεί ως κατηγορία παραγωγής νοήματος και εξουσίας, και η Haraway (1991) επέκτεινε τη φεμινιστική ανάλυση στη μετα-ανθρώπινη συνθήκη, αποδομώντας περαιτέρω τα όρια φύλου, φύσης και τεχνολογίας. Το ρεύμα αυτό συνέβαλε επίσης στη θεωρητική θεμελίωση του queer φεμινισμού, που αμφισβητεί τη φυσικοποιημένη ετεροσεξουαλικότητα και αναδεικνύει την ποικιλία των σεξουαλικών και έμφυλων εκφράσεων (Jagose, 2009a; Halberstam, 2005).

Παρά τις επικρίσεις ότι η έμφαση στη γλώσσα παραμελεί υλικές μορφές ανισότητας (MacKinnon, 2000), ο μεταμοντέρνος φεμινισμός επηρέασε σημαντικά τη σύγχρονη φεμινιστική θεωρία, ιδιαίτερα σε ζητήματα πολλαπλότητας, ετερότητας και τρανς/μη δυαδικών ταυτοτήτων (Stryker & Bettcher, 2016). Η έμφαση στη ρευστότητα της ταυτότητας και στην αποδόμηση των κανονιστικών πλαισίων επιτρέπει να ιδωθούν οι έμφυλες και σεξουαλικές διαφοροποιήσεις ως επιτελέσεις που μπορούν να προκαλούν και να υπονομεύουν την κυρίαρχη ετεροκανονικότητα.

Οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις αποκαλύπτουν ότι η βία κατά ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών δεν αποτελεί απλώς ατομική απόρριψη, αλλά προϊόν λόγων, κανόνων και μηχανισμών που επιβάλλουν κανονικότητα, ορατότητα/αορατότητα και πειθάρχηση των σωμάτων. Οι θεωρητικές έννοιες της επιτελεστικότητας, της αποδόμησης και της κανονικοποιητικής εξουσίας βοηθούν να αναγνωριστεί ότι η σχολική SOGIESC βία παράγεται μέσα σε θεσμικά και πολιτισμικά πλαίσια που ρυθμίζουν ποια σώματα και ποιες εκφράσεις φύλου/σεξουαλικότητας θεωρούνται «νόμιμες» ή «αποδεκτές». Έτσι, ο μεταμοντέρνος φεμινισμός παρέχει ένα κρίσιμο εργαλείο για την ανάλυση και τον μετασχηματισμό, των σχολικών πρακτικών που αναπαράγουν ετεροκανονικότητα και αποκλεισμό.

Κεφάλαιο 2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Οι έννοιες που ακολουθούν υιοθετούν τη διεθνή ορολογία SOGIESC και ευθυγραμμίζονται με τις σύγχρονες διεθνείς ταξινομήσεις και οδηγίες, οι οποίες αποτελούν θεμέλιο για την ανάλυση της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον στα επόμενα κεφάλαια. Η ICD-11 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2022) αποπαθολογικοποίησε τις τρανς ταυτότητες, μεταφέροντας τις σχετικές κατηγορίες από το πεδίο των ψυχικών διαταραχών στο κεφάλαιο «Conditions related to sexual health», εισάγοντας τους όρους gender incongruence of adolescence and adulthood και gender incongruence of childhood. Αντίστοιχα, οι κατευθυντήριες οδηγίες της American Psychological Association για την πρακτική με ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα αναγνωρίζουν τη ρευστότητα των ταυτοτήτων φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού, απορρίπτοντας την ψυχοπαθολογική ερμηνεία της μη συμμόρφωσης με έμφυλους ρόλους (American Psychological Association, 2015, 2021). Παράλληλα, τα WPATH Standards of Care Version 8 θέτουν ως κεντρική αρχή τον σεβασμό του αυτοπροσδιορισμού και την αποφυγή πρακτικών ιατρικής κανονικοποίησης, ειδικά για intersex παιδιά (WPATH, 2022). Σε επίπεδο ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι Yogyakarta Principles +10 διευρύνουν το πλαίσιο προστασίας σε όλους τους άξονες SOGIESC (YP+10, 2017). Οι ταξινομήσεις και οι κατευθυντήριες αυτές οδηγίες, συνιστούν το εννοιολογικό και δεοντολογικό υπόβαθρο της παρούσας διατριβής, διασφαλίζοντας ότι οι ορισμοί και η ανάλυση που ακολουθεί ευθυγραμμίζονται με τα διεθνή επιστημονικά και δικαιωματικά πρότυπα.

2.1 Βιολογικό φύλο

Το βιολογικό φύλο (sex) ορίζεται ως η γενετική και ανατομική κατασκευή του ανθρώπινου σώματος βάσει της οποίας αποδίδεται κατά τη γέννηση η κατηγοριοποίηση των ατόμων σε άνδρες και γυναίκες (Eurydice, 2010). Περιλαμβάνει βιολογικά χαρακτηριστικά όπως τα εξωτερικά και εσωτερικά γεννητικά όργανα, οι γονάδες, τα φυλετικά χρωμοσώματα (XX και XY) και τα ορμονικά προφίλ. Η «θηλυκή» κατάσταση συνδέεται συνήθως με την παρουσία κόλπου, μήτρας και XX χρωμοσωμάτων, ενώ η «αρσενική» με πέος, όρχεις και XY χρωμοσώματα (Hyde et al., 2019). Ωστόσο, η σύγχρονη επιστήμη επισημαίνει ότι αυτή η δυαδική κατηγοριοποίηση δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στη βιολογική πολυπλοκότητα.

Υπάρχει ένα φάσμα βιολογικών διαφοροποιήσεων που δεν εντάσσονται στο δίπολο άντρας/γυναίκα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των intersex ατόμων, τα οποία παρουσιάζουν ασυνήθιστους συνδυασμούς χρωμοσωμικών, ορμονικών ή ανατομικών χαρακτηριστικών (Fausto-Sterling, 2019; Παγάνης, 2019). Σε αυτά μπορεί να περιλαμβάνονται, για παράδειγμα, άτομα με εξωτερικά θηλυκά γεννητικά όργανα και εσωτερικούς όρχεις ή άτυπες χρωμοσωμικές διατάξεις, όπως το σύνδρομο Klinefelter (XXY). Το ποσοστό των intersex ατόμων εκτιμάται περίπου στο 1,7% του πληθυσμού (Ainsworth, 2015). Η ιατρική κοινότητα συχνά αντιμετωπίζει τις intersex παραλλαγές ως «διαταραχές» που απαιτούν διόρθωση, οδηγώντας σε πρακτικές «κανονικοποίησης», όπως χειρουργικές επεμβάσεις στα γεννητικά όργανα ή ορμονοθεραπείες σε πολύ νεαρή ηλικία. Οι πρακτικές αυτές έχουν επικριθεί για την παραβίαση της σωματικής αυτονομίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Jones et al., 2016). Παράλληλα, σε ορισμένες χώρες¹² έχουν αναγνωριστεί πολιτικές που επιτρέπουν την αναστολή της απόδοσης φύλου σε επίσημα έγγραφα έως ότου το ίδιο το παιδί μπορέσει να αυτοπροσδιοριστεί (Carpenter, 2018; Ellis et al., 2019). Η συζήτηση αυτή έχει άμεση σημασία για το σχολικό περιβάλλον, καθώς η κυρίαρχη και συχνά λανθασμένη αντίληψη του βιολογικού φύλου ως αυστηρά δυαδικού σχήματος, συμβάλλει στην αορατότητα και περιθωριοποίηση των intersex ατόμων, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μορφές SOGIESC βίας και αποκλεισμού.

Η θεώρηση του φύλου ως αυστηρά βιολογικού συχνά εμπλέκεται σε κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες κατηγοριοποίησης και ιεράρχησης. Η απόδοση φύλου κατά τη γέννηση δεν είναι απλώς ιατρική πράξη, αλλά και κοινωνική πράξη με νομικές και ηθικές συνέπειες, που ενισχύει τις κυρίαρχες δυαδικές αντιλήψεις περί έμφυλων ρόλων (Connell, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, ο βιολογικός ορισμός του φύλου συνδέεται άμεσα με κοινωνικές κατασκευές και προσδοκίες, οι οποίες λειτουργούν καταπιεστικά για άτομα που δεν συμμορφώνονται με το πρότυπο της δυαδικότητας (Hyde et al., 2019; Κογκίδου, 2012).

2.2 Κοινωνικό φύλο

Το κοινωνικό φύλο (gender) αποτελεί πολιτισμικό και κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο συγκροτείται μέσα από ένα σύνολο προσδοκιών, συμπεριφορών, ρόλων και νοηματοδοτήσεων

¹² Γερμανία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Καναδάς, Ολλανδία.

που αποδίδονται από την εκάστοτε κοινωνία στα άτομα, με βάση το φύλο που τους αποδίδεται κατά τη γέννηση (West & Zimmerman, 1987). Αντίθετα από το βιολογικό φύλο, το οποίο παραπέμπει σε σωματικά χαρακτηριστικά, το κοινωνικό φύλο διαμορφώνεται κοινωνικά και ιστορικά και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάθε κοινωνία ερμηνεύει, οργανώνει και ρυθμίζει τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό (Connell & Pearse, 2015).

Η έννοια του κοινωνικού φύλου δεν είναι στατική ούτε καθορίζεται αποκλειστικά από το φύλο που αποδίδεται κατά τη γέννηση. Αντίθετα, αφορά μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μαθαίνουν και αναπαράγουν συγκεκριμένους ρόλους και συμπεριφορές που θεωρούνται πολιτισμικά κατάλληλες για το «γυναικείο» ή το «ανδρικό» φύλο (Lips, 2020). Οι κοινωνικοί αυτοί ρόλοι κατασκευάζονται, ενισχύονται και αναπαράγονται μέσα από κοινωνικούς θεσμούς, όπως η οικογένεια, η εκπαίδευση, τα ΜΜΕ και η θρησκεία, καθώς και μέσω της γλώσσας και της καθημερινής αλληλεπίδρασης (Arnot, 2004; Παγάνης, 2019; Stockard & Johnson, 1992). Σύμφωνα με την επιτελεστική προσέγγιση της Butler (βλ. κεφ. 1.2), το φύλο δεν αποτελεί έμφυτη ουσία αλλά παράγεται μέσα από την επαναλαμβανόμενη επιτέλεση κοινωνικά προσδοκώμενων πρακτικών, αποκαλύπτοντας την αστάθεια του δίπολου άνδρας/γυναίκα και προσφέροντας θεωρητικά ερείσματα για τη συμπερίληψη ταυτοτήτων πέραν του ετεροκανονικού πλαισίου.

Η κατανόηση του κοινωνικού φύλου ως ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένου ενισχύει την ανάγκη αποδόμησης στερεοτυπικών αντιλήψεων που βασίζονται στο έμφυλο δίπολο. Η υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα των έμφυλων ταυτοτήτων και ενθαρρύνει τη θεσμική και πολιτισμική αναδιαμόρφωση των έμφυλων ρόλων, προς την κατεύθυνση της ισότητας και της ενδυνάμωσης όλων των υποκειμένων (Butler, 2004; Connell & Pearse, 2015).

Οι έμφυλες προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όπως οι διαφορετικές απαιτήσεις πειθαρχίας, συμμετοχής ή «αρμόζουσας» συμπεριφοράς για αγόρια και κορίτσια, διαμορφώνουν καθημερινές αλληλεπιδράσεις που ενισχύουν το δίπολο του κοινωνικού φύλου. Παράλληλα, η οργάνωση της σχολικής ζωής (π.χ. χωριστές δραστηριότητες, έμφυλες κατανομές χώρων ή ρόλων) συμβάλλει στη φυσικοποίηση αυτών των διακρίσεων, δημιουργώντας περιβάλλοντα που καθιστούν πιο ορατή ή πιο ευάλωτη τη μη συμμορφούμενη έμφυλη και σεξουαλική έκφραση των μαθητών/τριών.

2.3 Ταυτότητα φύλου

Η ταυτότητα φύλου (gender identity) αναφέρεται στην προσωπική και εσωτερική αντίληψη του φύλου από το ίδιο το άτομο, ανεξαρτήτως του φύλου που του αποδόθηκε κατά τη γέννηση. Πρόκειται για μια βαθιά αίσθηση του εαυτού ως άνδρα, γυναίκα και/ή πέρα από το διπολικό πλαίσιο φύλων (American Psychological Association, 2015; Παγάνης, 2020). Η ταυτότητα φύλου είναι ψυχολογική, διαμορφώνεται με βάση τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου και μπορεί να ταυτίζεται ή όχι με το βιολογικό φύλο (American Psychological Association, 2015; Katz-Wise et al., 2017). Οι συμπεριφορές, οι στάσεις και οι απόψεις που υιοθετούμε δεν πηγάζουν από το βιολογικό μας φύλο, καθώς η απόδοση του προσδιορισμού «γυναικείο» ή «ανδρικό», αποτελεί μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή και διαμορφώνεται από την εκάστοτε κοινωνία (Lips, 1997). Οι Carlson και Heth (2010) προσδιορίζουν την έμφυλη ταυτότητα ως το σύνολο εκείνων των στοιχείων με τα οποία προσδίδεται στο άτομο η αντίληψη και η αίσθηση ότι εντάσσεται σε μια ορισμένη κατηγορία φύλου, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ρόλους, συναισθήματα, συμπεριφορές. Η έννοια αυτή είναι ψυχολογική και αυτοπροσδιοριστική του εαυτού μας σε σχέση με άλλα άτομα ή άλλες ομάδες ατόμων.

Ως κοινωνικά και ιστορικά προσδιοριζόμενη, η ταυτότητα φύλου αναπτύσσεται υπό την επίδραση πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων, τα οποία ρυθμίζουν τις προσδοκίες σχετικά με τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό (Butler, 1990). Η Butler υποστηρίζει πως το φύλο συγκροτείται μέσω επαναλαμβανόμενων επιτελέσεων, κινήσεων, λόγων και συμπεριφορών, που παράγουν και αναπαράγουν την έμφυλη ταυτότητα (βλ. κεφ. 1.1.7).

Όταν η ταυτότητα φύλου ενός ατόμου συμπίπτει με το φύλο που του αποδόθηκε κατά τη γέννηση, το άτομο χαρακτηρίζεται ως cisgender (cis). Αντιθέτως, όταν διαφέρει, χρησιμοποιείται ο όρος transgender¹³ (τρανς) (American Psychological Association, 2015). Υπάρχουν επίσης άτομα που δεν προσδιορίζονται ούτε ως άνδρες ούτε ως γυναίκες, αλλά ως non-binary, δηλαδή εκτός του έμφυλου διπόλου. Υπό αυτόν τον όρο ομπρέλα εμπίπτουν και άλλες ταυτότητες όπως agender, gender-fluid και bigender (Richards et al., 2016).

Η ταυτότητα φύλου διαφοροποιείται από την έκφραση φύλου, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο παρουσιάζει το φύλο του μέσω ενδυμασίας, λόγου ή συμπεριφοράς, η οποία επίσης διαμορφώνεται κοινωνικά. Παρόλο που συχνά υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ

¹³ Εφεξής θα χρησιμοποιείται ο όρος τρανς άτομα.

ταυτότητας φύλου και έκφρασης φύλου, δεν πρόκειται για ταυτόσημες έννοιες (Eliason & Chinn, 2018).

Η κατανόηση των διαφορετικών ταυτοτήτων φύλου είναι κρίσιμη για την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και την προώθηση ίσων δικαιωμάτων και θεσμικής προστασίας (Carroll et al., 2022). Στο σχολικό περιβάλλον, η άγνοια ή η αμφισβήτηση των ταυτοτήτων φύλου, συμπεριλαμβανομένων πρακτικών *misgendering*, όπως η επίμονη χρήση λανθασμένου ονόματος ή ανωνυμίων, μπορεί να λειτουργήσει ως μορφή ψυχοκοινωνικής βίας και να ενισχύσει το υπόβαθρο στο οποίο εκδηλώνεται SOGIESC βία απέναντι σε τρανς και μη δυαδικά άτομα.

2.4 Έκφραση φύλου

Η έκφραση φύλου (*gender expression*) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο εξωτερικεύει την έμφυλη ταυτότητά του μέσα από τη συμπεριφορά, την εμφάνιση, την ενδυμασία, τον λόγο και τη σωματική στάση, ανεξάρτητα από το φύλο που του αποδόθηκε κατά τη γέννηση (Landry & Kensler, 2019; Παγάνης, 2019). Περιλαμβάνει στοιχεία όπως το κούρεμα, η επιλογή ρούχων, το όνομα και οι ανωνυμίες που χρησιμοποιούνται, τα οποία μπορεί να θεωρούνται από την κοινωνία είτε «αρρενωπά» είτε «θηλυκά». Η έκφραση φύλου προσδιορίζεται από τις μορφές με τις οποίες κάθε άτομο υιοθετεί και επιτελεί κοινωνικά προσδιορισμένες έμφυλες συμπεριφορές, όπως η θηλυκότητα ή ο ανδρισμός (American Psychological Association, 2015; Lick et al., 2013).

Σε πολλά πολιτισμικά συμφραζόμενα, υφίσταται κοινωνική επιταγή σύμφωνα με την οποία η έκφραση φύλου πρέπει να συμφωνεί με την ταυτότητα φύλου: για παράδειγμα, τα άτομα που αναγνωρίζονται ως γυναίκες να εκφράζουν θηλυκότητα και όσοι αναγνωρίζονται ως άντρες να επιδεικνύουν ανδρισμό. Όταν η έκφραση φύλου παρεκκλίνει από τις κυρίαρχες προσδοκίες, τα άτομα συχνά έρχονται αντιμέτωπα με διακρίσεις, στιγματισμό ή ακόμη και βία (Landry & Kensler, 2016).

Αν και η έκφραση φύλου δεν αποτελεί από μόνη της ένδειξη για τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα φύλου ενός ατόμου, συχνά συνδέεται κοινωνικά με στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με αυτές τις ταυτότητες (Παγάνης, 2019). Ωστόσο, η

ερμηνεία της έκφρασης φύλου ενός ατόμου ως καθοριστική για άλλες διαστάσεις της ταυτότητάς του είναι λανθασμένη και ενέχει τον κίνδυνο παρανοήσεων και στιγματισμού (American Psychological Association, 2015; Snorton, 2017).

Στο σχολείο, τέτοιες παρεκκλίσεις από τους έμφυλους κανόνες, όπως παιδιά που δεν ντύνονται ή δεν παίζουν σύμφωνα με τα «αγορίστικα» ή «κοριτσίστικα» στερεότυπα, ή που εκφράζουν θηλυκότητα/ανδρισμό διαφορετικά από το αναμενόμενο, αποτελούν έναν από τους κύριους παράγοντες στοχοποίησης και εκδήλωσης SOGIESC βίας. Σχολικοί κανονισμοί που επιβάλλουν συγκεκριμένους κώδικες εμφάνισης, άτυπες προσδοκίες εκπαιδευτικών για «κατάλληλη» συμπεριφορά ή ο εκφοβισμός παιδιών ως «θηλυπρεπών» ή «αγοροκόριτσων» ενισχύουν την ετεροκανονικότητα και παράγουν περιβάλλοντα όπου η διαφορετική έκφραση φύλου οδηγεί σε στιγματισμό, αποκλεισμό και ψυχοκοινωνική βία.

2.5 Χαρακτηριστικά φύλου

Τα χαρακτηριστικά φύλου (sex characteristics) αναφέρονται στα χρωμοσωμικά, γοναδικά, ορμονικά και ανατομικά στοιχεία του σώματος, τα οποία διαμορφώνουν αλλά δεν καθορίζουν απόλυτα τη βιολογική ποικιλομορφία των ατόμων (Richards & Hawley, 2011; Fausto-Sterling, 2019). Ως προς την κατηγοριοποίησή τους, διακρίνονται σε πρωτογενή χαρακτηριστικά (εσωτερικά/εξωτερικά αναπαραγωγικά όργανα, χρωμοσωμικές διατάξεις, βασικά ορμονικά προφίλ) και δευτερογενή χαρακτηριστικά, τα οποία αναπτύσσονται κυρίως κατά την εφηβεία και αφορούν αλλαγές όπως η μυϊκή ανάπτυξη, η τριχοφυΐα, η διαφοροποίηση της φωνής, η κατανομή λίπους και η ανάπτυξη μαστών (Richards & Hawley, 2011). Αυτά τα χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται συχνά από το ιατρικό σύστημα για την απόδοση του φύλου κατά τη γέννηση, χωρίς όμως να αντανakλούν πάντοτε την έμφυλη ταυτότητα του ατόμου (Ainsworth, 2015).

Οι κανονιστικοί διαχωρισμοί ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτά, καθώς και η αυστηρή συσχέτισή τους με κοινωνικούς ρόλους, έχουν ενισχύσει στερεοτυπικές προσδοκίες ως προς τη συμπεριφορά, την εμφάνιση και τις δυνατότητες των υποκειμένων. Οποιαδήποτε απόκλιση από τις κυρίαρχες αυτές αναπαραστάσεις μπορεί να οδηγήσει σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση, ιδίως σε άτομα που δεν εντάσσονται στο διπολικό μοντέλο του φύλου (Connell, 2006). Η κατανόηση των χαρακτηριστικών του φύλου μέσα από ένα φάσμα και όχι

ως απόλυτες κατηγορίες συνιστά προϋπόθεση για μια περισσότερο συμπεριληπτική προσέγγιση της έμφυλης ποικιλομορφίας. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δυαδικές κατηγορίες, η σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι τα χαρακτηριστικά φύλου εμφανίζονται σε φυσιολογικό φάσμα, στο οποίο περιλαμβάνονται και οι intersex παραλλαγές, δηλαδή βιολογικές διαφοροποιήσεις που δεν ευθυγραμμίζονται πλήρως με τα πρότυπα «αρσενικού» ή «θηλυκού» σώματος (Fausto-Sterling, 2019; Joel et al., 2015). Οι κοινωνικές νόρμες που συνδέουν αυστηρά τα χαρακτηριστικά φύλου με συγκεκριμένους ρόλους, δυνατότητες ή «κανονικές» μορφές σώματος ενισχύουν στερεότυπα και συμβάλλουν στον στιγματισμό όσων αποκλίνουν από τα δυαδικά πρότυπα (Connell, 2006).

Στο σχολικό περιβάλλον, η άγνοια γύρω από τη φυσική ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών φύλου συχνά ενισχύει στερεοτυπικούς διαχωρισμούς και πρακτικές αποκλεισμού, όπως παραβίαση ιδιωτικότητας σε αποδυτήρια ή σχολικούς ιατρικούς ελέγχους, υπόνοιες «απόκλισης» λόγω σωματικής εμφάνισης ή αυθαίρετες κατηγοριοποιήσεις μαθητών/τριών. Τέτοιες πρακτικές μπορεί να οδηγήσουν σε εκφοβισμό ή στιγματισμό intersex ή gender-nonconforming παιδιών, συνιστώντας μορφές SOGIESC βίας που ριζώνουν σε ελλιπή κατανόηση της βιολογικής ποικιλότητας.

2.6 Σεξουαλικός προσανατολισμός

Ο σεξουαλικός προσανατολισμός αναφέρεται στο διαρκές μοτίβο συναισθηματικής, ρομαντικής ή/και σεξουαλικής έλξης προς άτομα συγκεκριμένου φύλου ή κοινωνικού φύλου, καθώς και στον βαθμό ταύτισης του ατόμου με μία συγκεκριμένη ταυτότητα (American Psychological Association, 2020). Οι βασικές κατηγορίες περιλαμβάνουν την ετεροφυλοφιλία, την ομοφυλοφιλία και την αμφιφυλοφιλία, ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί ένα ευρύτερο φάσμα σεξουαλικών ταυτοτήτων που αντανάκλα την ποικιλομορφία της ανθρώπινης εμπειρίας (Diamond & Butterworth, 2008).

Η ετεροφυλοφιλία αφορά την έλξη προς άτομα διαφορετικού φύλου, η ομοφυλοφιλία την έλξη προς άτομα του ίδιου φύλου, ενώ η αμφιφυλοφιλία την έλξη και προς τα δύο φύλα. Παράλληλα, όροι όπως η πανσεξουαλικότητα περιγράφουν άτομα που νιώθουν έλξη ανεξαρτήτως ταυτότητας φύλου, ενώ η ασεξουαλικότητα αναφέρεται σε άτομα με ελάχιστη ή καθόλου σεξουαλική έλξη (Brotto & Yule, 2017).

Πέρα από τις πιο γνωστές κατηγορίες, αναγνωρίζονται και επιμέρους σεξουαλικοί προσανατολισμοί που αντικατοπτρίζουν διαφορετικές μορφές έλξης. Για παράδειγμα, άτομα που εντάσσονται στο φάσμα της ασεξουαλικότητας (asexual) αναφέρουν ελάχιστη ή καθόλου σεξουαλική έλξη, χωρίς αυτό να συνεπάγεται απαραίτητα απουσία ρομαντικής επιθυμίας ή συντροφικής σχέσης. Η κατηγορία graysexual περιλαμβάνει άτομα που βιώνουν σπάνια σεξουαλική έλξη, ενώ ο όρος demisexual αναφέρεται σε άτομα που αναπτύσσουν σεξουαλική έλξη μόνο όταν υπάρχει έντονος συναισθηματικός δεσμός (Decker, 2015). Παράλληλα, ως προς τη ρομαντική έλξη, συναντώνται οι ταυτότητες aromantic, grayromantic και demiromantic, οι οποίες διαφοροποιούνται αντίστοιχα ως προς την ύπαρξη ή την ένταση ρομαντικού ενδιαφέροντος (Bogaert, 2015).

Ο όρος πολυφυλικότητα (polysexuality) περιγράφει τον σεξουαλικό ή/και ρομαντικό προσανατολισμό ατόμων που έλκονται από περισσότερα του ενός φύλου, χωρίς αυτή η έλξη να περιλαμβάνει απαραίτητα όλα τα φύλα ή να είναι ανεξάρτητη από το φύλο. Πρόκειται για μια ταυτότητα που διαφοροποιείται τόσο από την αμφιφυλοφιλία, η οποία συνήθως δηλώνει έλξη προς δύο φύλα, όσο και από την πανφυλοφιλία, η οποία εκφράζει έλξη ανεξαρτήτως φύλου ή προς όλα τα φύλα (Galupo et al., 2017). Η πολυφυλικότητα εντάσσεται στις ταυτότητες του λεγόμενου «πλουραλιστικού φάσματος» του σεξουαλικού προσανατολισμού και συχνά αμφισβητεί τα δυαδικά μοντέλα έλξης που βασίζονται αποκλειστικά στον άνδρα και τη γυναίκα (Roberts et al., 2015).

Αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι η πολυφυλική ταυτότητα φέρει διακριτά χαρακτηριστικά και προκλήσεις, καθώς συχνά υποεκπροσωπείται ή παρεξηγείται ακόμη και εντός ΛΟΑΤΚΙ+ κοινοτήτων, ενώ ενδέχεται να αποτελεί στόχο αμφιθυμίας ή διαγραφής (monosexism) από την κυρίαρχη κουλτούρα (Flanders et al., 2017). Η κατανόηση της πολυφυλικότητας απαιτεί μια ρευστή και μη κανονιστική θεώρηση του φύλου και της έλξης, σε συνάρτηση με την πολιτισμική και κοινωνική τους κατασκευή.

Αναλόγως του αριθμού και του φύλου των ατόμων προς τα οποία κατευθύνεται η έλξη, διακρίνονται μονοσεξουαλικές ταυτότητες (π.χ. γκέι, λεσβία, ετεροφυλόφιλος/η) και πολυσεξουαλικές (π.χ. bi, πανσεξουαλικός/ή). Ο όρος bisexual χρησιμοποιείται σε κάποιες περιπτώσεις και ως «ομπρέλα», περιλαμβάνοντας άτομα που έλκονται από περισσότερα του ενός φύλα ή κοινωνικά φύλα (Galupo et al., 2017).

Μια ακόμη σημαντική έννοια είναι αυτή του questioning, η οποία δηλώνει την εξερεύνηση του σεξουαλικού προσανατολισμού ή/και της ταυτότητας φύλου από άτομα που δεν έχουν ακόμα σταθεροποιήσει τον αυτοπροσδιορισμό τους. Πρόκειται για φάση που μπορεί να συνοδεύεται από ανασφάλεια, άγχος ή αμφιβολία, αλλά και να αποτελέσει ένα απαραίτητο βήμα προς την ενδυνάμωση της αυτογνωσίας (Russell & Fish, 2016).

Η διαδικασία ανάπτυξης του σεξουαλικού προσανατολισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από ψυχοκοινωνικές θεωρίες, όπως εκείνη του Richard Troiden (1993), ο οποίος περιγράφει τέσσερα στάδια: α) ευαισθητοποίηση, κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται μια διαφορά από την πλειονότητα· β) αυτό-αναγνώριση, όταν η σεξουαλική έλξη συνδέεται με τη συνειδητοποίηση της «διαφορετικότητας»· γ) παραδοχή, που αφορά τη μερική ή ολική αποδοχή της σεξουαλικής ταυτότητας, είτε στον εσωτερικό λόγο είτε σε δημόσιο πλαίσιο· και δ) δέσμευση, όταν το άτομο συμφιλιώνεται με τον προσανατολισμό του και επιδιώκει την ένταξη σε σχετικές κοινότητες (Troiden, 1993).

Σύμφωνα με τον Gates (2013), ο σεξουαλικός προσανατολισμός εμπεριέχει τρεις διαστάσεις:

1. Τον αυτοπροσδιορισμό, πώς δηλαδή προσδιορίζει και αναγνωρίζει το ίδιο το άτομο τον σεξουαλικό του προσανατολισμό.
2. Τη σεξουαλική συμπεριφορά, η οποία σχετίζεται με το φύλο των συντρόφων, αν δηλαδή είναι άτομα του ίδιου φύλου, διαφορετικού ή πολλαπλών φύλων.
3. Τη σεξουαλική έλξη, που αφορά το φύλο ή το κοινωνικό φύλο προς το οποίο κάποιος αισθάνεται έλξη.

Η ελλιπής κατανόηση του σεξουαλικού προσανατολισμού στο σχολείο συχνά οδηγεί σε αορατότητα, σε ετεροκανονικές προσδοκίες (π.χ. ότι «όλοι/ες είναι ετεροφυλόφιλοι/ες μέχρι αποδείξεως του εναντίου») και σε εκπαιδευτικές πρακτικές που αγνοούν ή αποκλείουν ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες. Ετεροκανονικά αναλυτικά προγράμματα, απουσία θετικών προτύπων και στερεοτυπικές αντιδράσεις εκπαιδευτικών δημιουργούν συνθήκες όπου μαθητές/τριες με μη ετεροφυλοφιλικό προσανατολισμό γίνονται πιο ευάλωτοι/ες σε εκφοβισμό και στιγματισμό.

Ταυτόχρονα, η SOGIESC βία λειτουργεί ως μηχανισμός πειθάρχησης. Μέσα από χλευασμό, επιτήρηση, απειλές ή κοινωνικό αποκλεισμό, οι μαθητές/τριες πιέζονται να συμμορφωθούν με την ετεροκανονική νόρμα, να αποκρύψουν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό ή να αποφεύγουν συμπεριφορές και εκφράσεις που μπορεί να θεωρηθούν «μη κανονικές». Σε αυτό το πλαίσιο, η στοχοποίηση παιδιών που «μοιάζουν» ή θεωρούνται ΛΟΑΤΚΙ+ δείχνει ότι η SOGIESC βία δεν αφορά μόνο τον προσανατολισμό, αλλά λειτουργεί ρυθμιστικά υπέρ της ετεροκανονικότητας συνολικά.

2.7 ΛΟΑΤΚΙ+

Ο όρος ΛΟΑΤΚΙ+ αποτελεί ένα αρκτικόλεξο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φάσμα σεξουαλικών προσανατολισμών και ταυτοτήτων φύλου, το οποίο επεκτείνεται πέρα από τις ετεροκανονικές και δυαδικές νόρμες. Η πλήρης μορφή του περιλαμβάνει τα αρχικά των λέξεων: Λεσβίες, Ομοφυλόφιλοι, Αμφιφυλόφιλοι, Τρανς, Queer και Ιντερσεξ, ενώ το σύμβολο «+» προστίθεται για να συμπεριλάβει επιπλέον ταυτότητες που δεν περιλαμβάνονται ρητά αλλά σχετίζονται με το φάσμα της έμφυλης και σεξουαλικής ποικιλομορφίας (Θεοφιλόπουλος & Σπίνου, 2015; The Center – The LGBT Center of the Desert, 2020). Το αρκτικόλεξο αυτό χρησιμοποιείται τόσο για λόγους ορατότητας όσο και για να προωθηθεί μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση στα ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας, αποφεύγοντας αποκλεισμούς και ενισχύοντας την αναγνώριση της πολυπλοκότητας της ταυτότητας κάθε ατόμου (Γαλανού, 2014; Collins, 2005).

Λεσβία είναι η γυναίκα που αισθάνεται σεξουαλική και/ή συναισθηματική έλξη προς άλλες γυναίκες. Ο όρος αντλεί την ονομασία του από τη νήσο Λέσβο, πατρίδα της αρχαίας ποιήτριας Σαπφώς, η οποία υμνούσε τον έρωτα μεταξύ γυναικών και έχει συνδεθεί πολιτισμικά με την ερωτική επιθυμία ανάμεσα σε γυναίκες (Αντωνοπούλου, 1997). Η χρήση του όρου υπογραμμίζει την ανάγκη για ορατότητα και αναγνώριση της γυναικείας ομοφυλοφιλίας, η οποία ιστορικά έχει υποεκπροσωπηθεί στον δημόσιο λόγο σε σχέση με την ανδρική.

Ομοφυλόφιλος/η είναι το άτομο που έλκεται σεξουαλικά και/ή συναισθηματικά από άτομα του ίδιου φύλου. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε άνδρες και γυναίκες, ωστόσο συχνά προτείνεται η χρήση του όρου «γκέι» για τους άνδρες και «λεσβία» για τις γυναίκες, ώστε να αποφεύγονται γενικεύσεις και να αναγνωρίζεται η διαφοροποιημένη εμπειρία του κάθε φύλου

(Θεοφιλόπουλος & Σπίνου, 2015). Η ομοφυλοφιλία, ως λέξη, εμφανίστηκε και καθιερώθηκε από τον Kertbeny το 1869 (Λαγουμίδου, 1996). Ωστόσο το γεγονός ότι ο όρος «ομοφυλοφιλία» πρωτοχρησιμοποιήθηκε τον 19ο αιώνα στο πλαίσιο της ψυχιατρικής, σήμερα έχει απομακρυνθεί από την παθολογικοποιητική του καταγωγή και χρησιμοποιείται κυρίως για να δηλώσει μια από τις πολλές έγκυρες μορφές ανθρώπινης σεξουαλικότητας (Giddens, 2005).

Αμφιφυλόφιλος (ή bisexual) είναι το άτομο που νιώθει σεξουαλική και/ή συναισθηματική έλξη προς περισσότερα από ένα φύλα, συνήθως προς άνδρες και γυναίκες. Η αμφιφυλοφιλία δεν αφορά απαραίτητα την ίδια ένταση ή συχνότητα έλξης προς κάθε φύλο, αλλά αναγνωρίζει τη δυνατότητα έλξης ανεξαρτήτως του φύλου των προσώπων (Landry & Kensler, 2017). Παρά τις συχνές παρερμηνείες, η αμφιφυλοφιλία δεν σημαίνει σύγχυση ή «μεταβατικό στάδιο» μεταξύ ετεροφυλοφιλίας και ομοφυλοφιλίας, αλλά αποτελεί ξεχωριστό και έγκυρο σεξουαλικό προσανατολισμό.

Ο όρος τρανς άτομα/πρόσωπα χρησιμοποιείται σήμερα ως ο πλέον δόκιμος και συμπεριληπτικός όρος για να περιγράψει άτομα των οποίων η ταυτότητα φύλου δεν ταυτίζεται με το φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση. Ο όρος λειτουργεί ως όρος-ομπρέλα και περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τρανς άνδρες, τρανς γυναίκες, non-binary άτομα, άτομα με ρευστή ταυτότητα φύλου, καθώς και πρόσωπα που δεν συμμορφώνονται με τις κυρίαρχες δυαδικές και κανονιστικές αντιλήψεις του φύλου (Γαλανού, 2014). Η ταυτότητα φύλου των τρανς ατόμων δεν εξαρτάται από το αν έχουν προβεί ή όχι σε ιατρικές ή νομικές διαδικασίες, καθώς ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί τον κεντρικό άξονα αναγνώρισης της τρανς εμπειρίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η τρανς εμπειρία νοείται ως έκφραση της έμφυλης ποικιλομορφίας και συνδέεται άμεσα με ζητήματα κοινωνικής αναγνώρισης, δικαιωμάτων και αυτοδιάθεσης. Στο σύγχρονο επιστημονικό και ακτιβιστικό πλαίσιο, προτιμάται ο όρος τρανς και όχι «τρανσέξουαλ», καθώς θεωρείται ευρύτερος, λιγότερο κανονιστικός και περισσότερο συμβατός με τις αρχές της συμπερίληψης και του αυτοπροσδιορισμού (Landry & Kensler, 2017).

Queer είναι ένας όρος που στο παρελθόν είχε αρνητική, υποτιμητική χροιά, αλλά επαναπροσδιορίστηκε από τα ίδια τα ΛΟΑΤΚΙ+ κινήματα ως πολιτική δήλωση και πράξη αντίστασης απέναντι στην ετεροκανονικότητα και την κανονιστικότητα των έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων. Σήμερα, το queer λειτουργεί τόσο ως ταυτότητα όσο και ως θεωρητικό εργαλείο, αμφισβητώντας τη δυαδικότητα του φύλου και τους σταθερούς ορισμούς

του σεξουαλικού προσανατολισμού (Butler, 2006; Γαλανού, 2014). Ως ταυτότητα, περιλαμβάνει άτομα που δεν εντάσσονται στις παραδοσιακές κατηγορίες του «άντρα», της «γυναίκας», του «ετεροφυλόφιλου» ή του «ομοφυλόφιλου», ενώ ως θεωρία αναδεικνύει τη ρευστότητα, την ασυνέχεια και την επιτελεστικότητα των ταυτοτήτων.

Questioning χαρακτηρίζεται η διερευνητική φάση κατά την οποία ένα άτομο εξετάζει τις διαστάσεις της ταυτότητας φύλου του, της έκφρασης φύλου και/ή του σεξουαλικού προσανατολισμού του, χωρίς να έχει καταλήξει σε ένα σταθερό αυτοπροσδιορισμό. Η διαδικασία αυτή ενδέχεται να είναι προσωρινή ή μακροχρόνια και περιλαμβάνει την αμφισβήτηση των κυρίαρχων κοινωνικών προσδοκιών και την εσωτερική επεξεργασία προσωπικών εμπειριών, επιθυμιών και συναισθημάτων (Landry & Kensler, 2017). Η έννοια του questioning αναγνωρίζει την ταυτότητα ως διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο φαινόμενο, το οποίο δεν οφείλει να συμμορφώνεται με κανονιστικούς προσδιορισμούς.

Ίντερσεξ (intersex) αναφέρονται τα άτομα τα οποία γεννιούνται με βιολογικά χαρακτηριστικά φύλου, γεννητικά όργανα, χρωμοσώματα ή ορμονικά προφίλ, που δεν ανταποκρίνονται στις τυπικές κατηγορίες του «θηλυκού» ή «αρσενικού» φύλου (Jones, 2018, βλ. αναλυτικά 2.1). Η αναγνώριση των ίντερσεξ ατόμων ως ξεχωριστής και αυθύπαρκτης κατηγορίας αναδεικνύει την ανάγκη για αποπαθολογιοποίηση και σεβασμό στη σωματική αυτονομία και αυτοδιάθεση (Landry & Kensler, 2017).

Το σύμβολο + στο ακρωνύμιο ΛΟΑΤΚΙ+ (ή LGBTQI+) λειτουργεί ως όρος-ομπρέλα για να συμπεριλάβει όλες τις έμφυλες ταυτότητες και σεξουαλικούς προσανατολισμούς που δεν κατονομάζονται ρητά στα αρχικά. Ενδεικτικά, περιλαμβάνει άτομα με ταυτότητες όπως pansexual, asexual, non-binary, agender, genderqueer, καθώς και οποιαδήποτε άλλη ταυτότητα φύλου ή σεξουαλικού προσανατολισμού βρίσκεται πέραν της ετεροκανονικότητας και του κυρίαρχου διπόλου φύλου. Η χρήση του συμβόλου αυτού αποσκοπεί στη διασφάλιση της συμπερίληψης και της ορατότητας όλων των ταυτοτήτων, αναγνωρίζοντας τον πλουραλισμό και τη ρευστότητα της ανθρώπινης εμπειρίας (Landry & Kensler, 2017; Θεοφιλόπουλος & Σπίνου, 2015).

Οι παραπάνω εννοιολογικοί προσδιορισμοί ευθυγραμμίζονται με το πλαίσιο SOGIESC (Sexual Orientation, Gender Identity/Expression, Sex Characteristics) και αποτελούν τη θεωρητική βάση για την κατανόηση των εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στο σχολικό περιβάλλον. Η σαφής διάκριση ανάμεσα στο βιολογικό φύλο, το κοινωνικό φύλο, την

ταυτότητα και την έκφραση φύλου, τα χαρακτηριστικά φύλου και τον σεξουαλικό προσανατολισμό επιτρέπει την αναλυτική προσέγγιση των μορφών SOGIESC βίας που θα διερευνηθούν στα επόμενα κεφάλαια.

Κεφάλαιο 3 ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες και διακρίσεις

3.1 Έμφυλη κοινωνικοποίηση

Η έμφυλη κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα εσωτερικεύουν και αναπαράγουν τους κοινωνικά προσδιορισμένους ρόλους, τις προσδοκίες και τις νόρμες που σχετίζονται με το φύλο. Από τα πρώτα στάδια της ζωής, κάθε παιδί διαμορφώνει μια αίσθηση εαυτού και αναπτύσσει γνωστικά σχήματα σχετικά με το τι σημαίνει να είναι «αγόρι» ή «κορίτσι» στο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Stockard, 2006). Η διαδικασία αυτή επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, όπως η οικογένεια, το σχολείο, τα μέσα ενημέρωσης, αλλά και από τις κυρίαρχες πολιτισμικές και κοινωνικές δομές που καθορίζουν τι θεωρείται «ανδρικό» ή «γυναικείο» (Παντελίδου–Μαλούτα, 2014).

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και ισχυρότερο φορέα κοινωνικοποίησης, μεταδίδοντας, συχνά ασυνείδητα, τα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα μέσα από την επιλογή ρούχων, παιχνιδιών, γλώσσας και προσδοκιών ως προς τη συμπεριφορά (Νόβα-Καλτσούνη, 2008; Παντελίδου-Μαλούτα, 2015). Οι γονεϊκές πρακτικές δεν επιδρούν ουδέτερα· αντίθετα, συχνά ενισχύουν τη στερεοτυπική διάκριση μεταξύ των φύλων, οδηγώντας το παιδί στην αναπαραγωγή ρόλων που συνδέονται αυστηρά με το βιολογικό του φύλο (Bem, 1981; Ridgeway & Correll, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, τα παιδιά υιοθετούν έμφυλες συμπεριφορές μέσα από την παρατήρηση, την ενίσχυση και την τιμωρία που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους (Bandura, 1986; Fagot, 1985). Τα παιχνίδια, για παράδειγμα, συχνά διαχωρίζονται σε «κοριτσίστικα» και «αγορίστικα», αναπαράγοντας τη διπολική αντίληψη του φύλου και αποκλείοντας εναλλακτικές εκφράσεις (Kane, 2006; Powlishta, 1995). Παράλληλα, η θεωρία του φύλου ως γνωστικού σχήματος προτείνει ότι τα παιδιά, ήδη από πολύ νωρίς, οργανώνουν τις εμπειρίες τους με βάση τα έμφυλα πρότυπα, κατατάσσοντας τους ανθρώπους και τις συμπεριφορές ως «αρρενωπές» ή «θηλυκές» (Martin & Halverson, 1981; Signorella et al., 1993).

Η προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1966; Piaget, 1969) υπογραμμίζει τον ενεργητικό ρόλο του παιδιού στην κατασκευή της ταυτότητας φύλου. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τους έμφυλους ρόλους μεταβάλλονται καθώς ωριμάζουν γνωστικά και κοινωνικά, γεγονός που προσφέρει μια πιο δυναμική κατανόηση της διαδικασίας αυτής. Οι σύγχρονες

έρευνες επισημαίνουν ότι η κοινωνικοποίηση του φύλου δεν είναι μια μονοδιάστατη ούτε στατική διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από πολλαπλές αλληλεπιδράσεις και τοποθετήσεις, που σχετίζονται με την τάξη, τη φυλή, τον πολιτισμό και τη σεξουαλικότητα (Connell, 2009; Maccoby, 1966; Thorne, 1993).

Η έννοια του φύλου ως κοινωνική κατασκευή επιτρέπει την κατανόηση των διαφορών όχι ως φυσικές, αλλά ως αποτέλεσμα κοινωνικών προσδοκιών, πρακτικών και δομών (Burke et al., 1988; Butler, 1990). Η αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων ενισχύεται σε επίπεδο ομαδικών αλληλεπιδράσεων. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις: ενώ σε ιδιωτικό πλαίσιο τείνουν να συμπεριφέρονται λιγότερο στερεοτυπικά, σε συλλογικές καταστάσεις υπακούουν σε πιο έντονα διχοτομημένες έμφυλες νόρμες (Maccoby, 1990; Powlishta, 1995).

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση εστιάζει στην εσωτερίκευση των γονεϊκών μορφών και ειδικά της μητέρας, ως καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου. Η διαδικασία ταύτισης διαφοροποιείται ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, με τα πρώτα να καλούνται να απορρίψουν τη μητρική θηλυκότητα για να συγκροτήσουν την ανδρική τους ταυτότητα (Chodorow, 1978). Το στοιχείο αυτό υπογραμμίζει την ασυμμετρία και την έμφυλη ιεράρχηση που εμπεριέχεται στην ίδια τη διαδικασία κοινωνικοποίησης.

Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνιολογίας και της θεωρίας του φύλου, η έμφυλη κοινωνικοποίηση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία προσαρμογής, αλλά αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής του έμφυλου διαχωρισμού, της ιεράρχησης και των διακρίσεων. Η κατανόησή της ως τέτοιας επιτρέπει την αποδόμηση των κανονιστικών προτύπων και την ενίσχυση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών και κοινωνικών πρακτικών. Η διαδικασία της έμφυλης κοινωνικοποίησης εγκαθιστά από νωρίς τα όρια του «αποδεκτού» φύλου και συμπεριφοράς, δημιουργώντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε απόκλιση μπορεί να ερμηνευτεί ως απειλή για την κανονικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η μη συμμόρφωση ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών προς τους κυρίαρχους έμφυλους κώδικες μετατρέπεται συχνά σε πεδίο ομοφοβικής και τρανσφοβικής SOGIESC βίας, καθώς οι νόρμες που παράγει η κοινωνικοποίηση λειτουργούν ως κριτήριο πειθάρχησης και αποκλεισμού.

3.2 Έμφυλα στερεότυπα και προκαταλήψεις

Το φύλο αποτελεί μια από τις πρώτες και πλέον θεμελιώδεις κατηγορίες κοινωνικής ταξινόμησης, καθώς χρησιμοποιείται συχνά ως πρωτογενές κριτήριο για τη διάκριση των ατόμων σε κοινωνικές ομάδες. Τα έμφυλα στερεότυπα διαμορφώνονται ως σύνολα πεποιθήσεων, προσδοκιών και κοινωνικά προσδιορισμένων χαρακτηριστικών, τα οποία αποδίδονται στα άτομα με βάση το φύλο τους (Μαλτέζου & Κουλαουζίδης, 2020). Οι γενικεύσεις αυτές καθορίζουν τη συμπεριφορά, τις κοινωνικές επιδιώξεις και τις επαγγελματικές επιλογές των υποκειμένων, μέσα από το πρίσμα των πολιτισμικών και κοινωνικών νορμών. Πρόκειται για κατασκευές που διαιώνίζονται διαχρονικά και διαπερνούν όλες τις κοινωνικές δομές (Lorber, 1994), με την ενίσχυση των στερεοτυπικών αντιλήψεων να ξεκινά ήδη από την προσχολική ηλικία (Ruble et al., 2007).

Η διαδικασία συγκρότησης των έμφυλων στερεοτύπων αρχίζει ακόμη και πριν τη γέννηση του παιδιού, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη γονική επιλογή χρωμάτων που αντιστοιχούν σε έμφυλες προσδοκίες (π.χ. ροζ για τα κορίτσια και γαλάζιο για τα αγόρια) (Kollmayer et al., 2018). Η θεωρία του κοινωνικού ρόλου υποστηρίζει πως οι κοινωνικές ανισότητες που απορρέουν από την άνιση κατανομή των ρόλων μεταξύ των φύλων αποτελούν τη βάση για την ανάδυση στερεοτυπικών πεποιθήσεων (Hentschel et al., 2019). Η λειτουργία όλων των φορέων κοινωνικοποίησης (οικογένεια, σχολείο, μέσα μαζικής ενημέρωσης) αποσκοπεί στην προετοιμασία των ατόμων για την αναπαραγωγή αυτών των ρόλων στην ενήλικη ζωή (Παντελίδου–Μαλούτα, 2014).

Τα έμφυλα στερεότυπα, ως υποκατηγορία των κοινωνικών στερεοτύπων, βασίζονται σε αυθαίρετες κατηγοριοποιήσεις που αγνοούν τις ατομικές διαφορές (Φίλιας, 2000; Igbo et al., 2015). Σύμφωνα με τους Deaux και Lewis (1984), τα στερεότυπα αυτά εδράζονται στις πολιτισμικά κατασκευασμένες αντιλήψεις περί του έμφυλου διπόλου και περιλαμβάνουν συσχετισμούς ανάμεσα στο φύλο και στις κοινωνικά επιθυμητές ιδιότητες. Ο Martin και οι συνεργάτες του (1990) διακρίνουν τέσσερις διαστάσεις ανάλυσης των έμφυλων στερεοτύπων, τη συμπεριφορά ρόλου, την επαγγελματική απασχόληση, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την εμφάνιση.

Η σύνδεση των προκαταλήψεων με τα έμφυλα στερεότυπα έχει τεκμηριωθεί εμπειρικά, ιδίως σε σχέση με τις προσδοκίες ως προς τη συμπεριφορά και την κοινωνική θέση των φύλων (Δευτεραίος κ.ά., 2022; Kuhn et al., 1978; Thompson, 1975). Τα στερεότυπα αυτά δεν

καλλιεργούνται μέσω άμεσης διδασκαλίας αλλά ενσωματώνονται στη συνείδηση των υποκειμένων κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης (Rutland, 1999; Tajfel, 1984). Οι γονείς συχνά επιβραβεύουν συμπεριφορές που συνάδουν με το κοινωνικά προσδοκώμενο φύλο του παιδιού, είτε μέσω λεκτικής ενίσχυσης είτε μέσω μη λεκτικής ανατροφοδότησης (Fagot & Hagan, 1991; Michel, 1966). Παράλληλα, η επίδραση των αδελφών και των συνομηλίκων είναι καθοριστική, ιδίως κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Marmion & Lundberg-Love, 2004).

Το σχολείο, αν και δεν είναι η πρωταρχική επίδραση, διαδραματίζει έναν καθοριστικό και ισχυρά επιδραστικό ρόλο (Connell, 1996). Ως θεσμός κοινωνικοποίησης, αναπαράγει και ενισχύει τις έμφυλες νόρμες και τις ανισότητες μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, της γλώσσας και των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Cole & Cole, 2001; Κογκίδου, 2012). Οι διαδικασίες αυτές δεν είναι πάντα συνειδητές, αλλά λειτουργούν συστημικά, αναπαράγοντας πατριαρχικές και ετεροκανονικές δομές. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία συχνά εγχαράσσει τις αντιλήψεις των παιδιών με έμφυλα στερεότυπα, τα οποία καθορίζουν τη μελλοντική τους πορεία και τις προσδοκίες τους ως προς τους ρόλους φύλου (Farley et al., 2020; Theimer et al., 2001).

Το σχολείο, ως αντανάκλαση της κυρίαρχης ιδεολογίας, ενσωματώνει εξουσιαστικές και ιεραρχικές σχέσεις, αναπαράγοντας την πολιτισμική ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης (Ball, 2012; Davies & Harre, 2002). Η κοινωνικοποίηση μέσα από το σχολείο δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, αφού ενισχύει την ετεροκανονικότητα και θέτει στο περιθώριο όσα άτομα παρεκκλίνουν από τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες.

Τα στερεότυπα φύλου υιοθετούνται συχνά ως φυσικές και αυτονόητες κατηγορίες (Μαραγκουδάκη, 2005), με αποτέλεσμα όσα παιδιά δεν συμμορφώνονται με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους να αντιμετωπίζουν κοινωνική πίεση, μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυξημένο κίνδυνο για συναισθηματικές δυσκολίες (Carver et al., 2003). Οι γυναίκες, ειδικά, υφίστανται τις πιο έντονες συνέπειες των έμφυλων στερεοτύπων, καθώς καλούνται να υιοθετήσουν ρόλους που τις καθλώνουν σε υποδεέστερες κοινωνικές θέσεις (Glick & Fiske, 1999; Λεοντάρη, 1997). Η απόρριψη των κυρίαρχων στερεοτύπων και η διεκδίκηση της «διαφορετικότητας» δύναται να οδηγήσει σε στιγματισμό και αποκλεισμό (Δημητρίου–Χατζηνεοφύτου, 2001).

Οι έμφυλες νόρμες παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα της «φύσης» και όχι της κοινωνικής κατασκευής, παγιώνοντας διαχωρισμούς και διαιωνίζοντας τη θέση των γυναικών στο ιδιωτικό πεδίο, το οποίο ταυτίζεται με τη μητρότητα και την οικογένεια (Στρατηγάκη, 2007). Έτσι, η κοινωνική τάξη και το φύλο λειτουργούν διασταυρούμενα, ενισχύοντας τις ανισότητες και τις διακρίσεις σε βάρος των μη κυρίαρχων ομάδων.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά που αποκλίνουν από τους κυρίαρχους έμφυλους κώδικες γίνονται συχνά στόχος έμφυλου και ομοφοβικού/τρανσφοβικού εκφοβισμού, καθώς οι στερεοτυπικές νόρμες λειτουργούν ως μηχανισμός πειθάρχησης και «διόρθωσης» της «διαφορετικότητας». Η αναπαραγωγή τέτοιων νορμών ενισχύει μορφές SOGIESC βίας, ιδίως όταν τα σχολεία δεν αναγνωρίζουν ή δεν προστατεύουν την ποικιλομορφία φύλου και σεξουαλικότητας.

3.3 Coming out

Η cis-ετεροκανονικότητα και ο cis-ετεροσεξισμός είναι αλληλένδετες έννοιες. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην υπόθεση ότι όλα τα άτομα είναι ετεροφυλόφιλα και ότι η έμφυλη ταυτότητά τους αντιστοιχεί στο φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση, ενώ ο δεύτερος περιγράφει ένα σύστημα πεποιθήσεων σύμφωνα με το οποίο τα ετεροφυλόφιλα και cisgender άτομα θεωρούνται πιο φυσικά, πραγματικά και αυθεντικά από τα μη ετεροφυλόφιλα και τρανς άτομα. Ως αποτέλεσμα, τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα βιώνουν κοινωνική πίεση να συμμορφωθούν με τα κυρίαρχα πρότυπα ετεροκανονικότητας και δυαδικότητας φύλου (Serano, 2007; Striepe & Tolman, 2003).

Ενώ τα ετεροφυλόφιλα και cisgender άτομα δεν απαιτείται να αποκαλύψουν την ταυτότητά τους, τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα συχνά καλούνται να προβούν σε coming out, προκειμένου να γίνουν ορατά και να αναγνωριστούν κοινωνικά (Sedgwick, 1990). Η διαδικασία αυτή, που αφορά την αποκάλυψη της έμφυλης ταυτότητας ή/και του σεξουαλικού προσανατολισμού, έχει περιγραφεί ως μία από τις πλέον αγχωτικές και καθοριστικές εμπειρίες που μπορεί να βιώσει ένα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομο (Cass, 1979). Η αποκάλυψη του σεξουαλικού προσανατολισμού μπορεί να έχει θετικές αλλά και αρνητικές επιδράσεις στο άτομο και να οδηγήσει από την πλήρη αποδοχή μέχρι και στην απόρριψη (Cole et al., 1996; Rosati et al., 2020).

Παρότι παραδοσιακά το coming out θεωρούνταν μια γραμμική και μονοσήμαντη διαδικασία κοινή για όλα τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα (Savin-Williams, 2001), μεταγενέστερες φεμινιστικές και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις ανέδειξαν τη σύνθετη, διαπραγματεύσιμη και ιστορικά καθορισμένη φύση του (Broido, 2000). Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι το coming out δε βιώνεται με ενιαίο τρόπο, αλλά επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, το κοινωνικό πλαίσιο και η φασματική διάσταση της ταυτότητας (Katz-Wise et al., 2017; McLean, 2007).

Υποστηρικτικά δίκτυα, όπως αποδεκτικοί γονείς και φίλοι, λειτουργούν προστατευτικά, μειώνοντας το στρες και ενισχύοντας την ψυχική ευημερία, ενώ η κοινωνική απόρριψη, η οικογενειακή βία ή ο εκφοβισμός αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κινδύνου για άγχος, κατάθλιψη και αυτοκτονικότητα (D'Augelli, 2002; Katz-Wise et al., 2017; Ryan et al., 2010). Για άτομα που ανήκουν σε διαθεματικές θέσεις, π.χ. φυλετικές ή εθνοτικές μειονότητες, η αποκάλυψη απαιτεί διαχείριση πολλαπλών και αλληλεπικαλυπτόμενων μορφών καταπίεσης, καθιστώντας τη διαδικασία πιο πολύπλοκη (Moradi & Grzanka, 2017). Επιπλέον, περιβάλλοντα που διέπονται από ετεροκανονικές νόρμες, όπως σχολεία και άλλοι θεσμοί, εντείνουν το αίσθημα ντροπής και την ανάγκη απόκρυψης (Meyer, 2015).

Παρά την πολυπλοκότητα του φαινομένου, πολλοί/ές ερευνητές/τριες (Griffith et al., 2002; Johnston & Jenkins, 2003) επισημαίνουν ότι το coming out μπορεί να γίνει κατανοητό μέσα από τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: αφορά, πρώτον, την αποκάλυψη του σεξουαλικού προσανατολισμού, δεύτερον τη συμμετοχή και την αντίδραση σημαντικών προσώπων, όπως μέλη της οικογένειας, φίλοι/ες ή συνάδελφοι/ισσες και, τρίτον, τη μετασχηματιστική του διάσταση, καθώς η διαδικασία της αποκάλυψης δύναται να αναδιαμορφώσει βαθιά την αυτοαντίληψη και τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου.

Τα ερευνητικά ευρήματα ως προς την επίδραση του coming out στην ευημερία των ατόμων είναι αντιφατικά. Κάποιες μελέτες αναδεικνύουν θετικά αποτελέσματα, όπως αύξηση της αυτοεκτίμησης και βελτίωση της ποιότητας ζωής (Heatherington & Lavner, 2008; Ryan & et al., 2015), ενώ άλλες καταγράφουν αυξημένη θυματοποίηση και κινδύνους ψυχολογικής επιβάρυνσης (D'Augelli & Grossman, 2001). Επιπλέον, η απόκρυψη της ταυτότητας έχει συσχετιστεί με μειωμένη ψυχική υγεία και αυξημένο στρες (Meyer, 2015), αν και ορισμένες έρευνες αναγνωρίζουν ότι σε εχθρικά περιβάλλοντα η απόκρυψη ενδέχεται να λειτουργεί προστατευτικά (Cole, 2006; Fredriksen-Goldsen et al., 2013).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την επίδραση του coming out είναι η αντίδραση σημαντικών προσώπων, όπως η οικογένεια, οι φίλοι/ες ή οι συνάδελφοι/ισσες (Baiocco & Pistella, 2019; Pistella et al., 2020). Ο Guittar (2013) διακρίνει δύο βασικές φάσεις της διαδικασίας, την αποδοχή από το ίδιο το άτομο και την αποκάλυψη προς τους άλλους, υπογραμμίζοντας τον προσωπικό και κοινωνικό χαρακτήρα της διαδικασίας.

Για να φτάσει ένα άτομο στην αποδοχή, πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσει τον σεξουαλικό του προσανατολισμό. Η ηλικία που κάποιος συνειδητοποιεί τον σεξουαλικό του προσανατολισμό ποικίλει ευρέως, ωστόσο, σύμφωνα με μια έρευνα (n=2001) έχει εντοπιστεί πως οι ομοφυλόφιλες γυναίκες το συνειδητοποιούν στην ηλικία των 16 ενώ το αποκαλύπτουν σε κάποιο τρίτο άτομο στα 23 (Corliss et al., 2009). Σύμφωνα με μια μετα-ανάλυση, τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα αρχίζουν να προβληματίζονται για τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό στα 13, ενώ κάνουν coming out στην οικογένεια στα 23. Επίσης, οι ομοφυλόφιλοι/ες άντρες/γυναίκες συνειδητοποιούν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό γρηγορότερα από τους αμφισεξουαλικούς (Diamond, 1998; Hoenig, 2016; Katz-Wise et al., 2017; Martos et al., 2015). Γενικά, έχει παρατηρηθεί πως οι άντρες συνειδητοποιούν νωρίτερα τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και κάνουν νωρίτερα coming out από τις γυναίκες (Hall et al., 2021).

Η κατανόηση του coming out ως πολύπλευρης, δυναμικής και διαθεματικής διαδικασίας, που επηρεάζεται από κοινωνικές, πολιτισμικές και προσωπικές συνθήκες, είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια συμπεριληπτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών. Το coming out δε συνιστά μια υποχρέωση, αλλά μια εν δυνάμει απελευθερωτική επιλογή που χρειάζεται υποστηρικτικά περιβάλλοντα για να αποβεί ενδυναμωτική (Guittar, 2013).

3.4 SOGIESC βία

Ο όρος SOGIESC προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Sexual Orientation, Gender Identity and Expression, και Sex Characteristics και αναφέρεται στο σύνολο των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα ή έκφραση φύλου και τα βιολογικά χαρακτηριστικά φύλου ενός ατόμου. Ως SOGIESC βία ορίζεται κάθε μορφή έμφυλης βίας που στοχεύει άτομα λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών (Κογκίδου, 2022; Trithart, 2021). Πρόκειται για περιστατικά βίας, ψυχολογικής, σωματικής ή σεξουαλικής,

εναντίον ανθρώπων που είναι ή θεωρούνται ότι είναι λεσβίες, γκέι, αμφιφυλόφιλοι/ες, τρανς ή με διαφορές στα χαρακτηριστικά φύλου. Αυτή η βία εκδηλώνεται σε ποικίλα πλαίσια, όπως στο σχολείο, σε δημόσιο χώρο ή/και σε ψηφιακά μέσα, με τη μορφή λεκτικής επίθεσης, εκφοβισμού ή σωματικής κακοποίησης, με κίνητρο την πραγματική ή αντιλαμβανόμενη ταυτότητα του αποδέκτη της βίας (Bryant-Lees & Kite, 2021; Council of Europe & UNESCO, 2020).

Η SOGIESC βία θεωρείται μορφή έμφυλης βίας, καθώς απορρέει από έμφυλες κανονιστικότητες που εδραιώνονται πολιτισμικά γύρω από το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Επιπλέον, φέρει έντονο διαθεματικό χαρακτήρα όταν τέμνεται με άξονες όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη ή η αναπηρία, πολλαπλασιάζοντας το στίγμα και τις εμπειρίες αποκλεισμού για τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Ασκείται πιο έντονα σε χώρες όπου δεν υπάρχει νομική προστασία των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Beaty, 1999; UN High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2021). Τα άτομα αυτά συχνά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους και να μεταναστεύσουν, διότι απαιτείται η ψυχική, σωματική και συναισθηματική τους υγεία. Σε τέτοιες χώρες, όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν προστατεύονται νομικά, δεν είναι σπάνια ακόμα και η εφαρμογή του διορθωτικού ή «θεραπευτικού» βιασμού των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Margalit, 2018).

Για τη μελέτη της βίας με βάση τη σεξουαλικότητα, την ταυτότητα και την έκφραση φύλου ή/και τα χαρακτηριστικά φύλου (SOGIESC), προτείνονται διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Σε ατομικό και ψυχολογικό επίπεδο, η θεωρία του μειονοτικού στρες (Minority Stress Theory) του Meyer (1995, 2014, 2015) τονίζει ότι τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα υφίστανται επιπλέον στρεσογόνα γεγονότα (π.χ. διάκριση, προκατάληψη, εκφοβισμό) λόγω της μειονοτικής ταυτότητάς τους. Αυτοί οι στρεσογόνοι παράγοντες οδηγούν σε συστηματική επιβάρυνση της ψυχικής υγείας, με αύξηση των περιστατικών άγχους, κατάθλιψης και με μείωση της ακαδημαϊκής απόδοσης. Για παράδειγμα, έρευνα σε μαθητές/τριες ΛΟΑΤΚΙ+ στην Ευρώπη ανέδειξε ότι σχεδόν 1 στους 4 σκέφτηκε να εγκαταλείψει το σχολείο εξαιτίας του εκφοβισμού, ενώ το 4% το έπραξε πραγματικά (Pizmony-Levy & Kosciw, 2016; Wandrekar & Nigudkar, 2020). Οι διαρκείς εμπειρίες βίας και απορριπτικότητας προκαλούν έντονο άγχος και αισθήματα ντροπής, με συνέπεια αρνητική επίδραση στη μάθηση και την ευημερία των μαθητών/τριών (Kosciw et al., 2020; Marchi et al., 2023).

Σε δομικό επίπεδο, οι θεωρίες κοινωνικού αποκλεισμού (social exclusion) εξετάζουν πώς οι θεσμοί και οι κοινωνικές δομές περιθωριοποιούν μειονοτικές ομάδες. Ο κοινωνικός

αποκλεισμός ορίζεται ως μια διαδικασία που εμποδίζει άτομα ή ομάδες από την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή και από τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Silver, 2007). Από αυτή την οπτική, η SOGIESC βία αναδεικνύεται ως έκφραση ευρύτερων αποκλειστικών μηχανισμών. Οι διακρίσεις με βάση τη σεξουαλικότητα ή την ταυτότητα φύλου αθροίζονται με κοινωνικές ανισότητες, όπως οικονομική ανασφάλεια ή εθνοτική καταγωγή, εντείνοντας τον αποκλεισμό (FRA, 2020). Σε κοινωνιολογικές μελέτες, πληθυσμοί όπως οι hijra¹⁴ στο Μπανγκλαντές έχουν τεκμηριωμένα αποκλειστεί από την εργασία, την εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη λόγω έλλειψης νομικής αναγνώρισης και συστημικής τρανσφοβίας (Hossain, 2017).

Η queer θεωρία, όπως προαναφέρθηκε, αναπτύχθηκε ως κριτικό ρεύμα που αμφισβητεί τις κυρίαρχες νόρμες φύλου και σεξουαλικότητας. Αντιμετωπίζει τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου ως ρευστές και κοινωνικά κατασκευασμένες κατηγορίες και απορρίπτει τη δυαδική ετεροφυλοφιλική κανονικότητα (Butler, 1990). Η queer θεωρία φωτίζει το πώς κοινωνικές αντιλήψεις περί «φυσιολογικού» και «νόμιμου» είναι προϊόντα κοινωνικών δομών εξουσίας και γι' αυτό αναπαράγουν στίγμα και αποκλεισμό (Jagose, 2009a). Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, προτείνει τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών αναλυτικών προγραμμάτων που ενσωματώνουν το φάσμα των σεξουαλικών και έμφυλων ταυτοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η ορατότητα των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών και να αμφισβητηθεί ενεργά ο διχοτομισμός των ρόλων φύλου (Payne & Smith, 2014). Παρεμβάσεις σύμφωνα με την queer θεωρία στοχεύουν στη διάρρηξη των έμφυλων και σεξουαλικών κανονιστικών διπόλων, ενισχύοντας την κριτική κατανόηση της ετεροκανονικότητας μέσα από τη διδακτική πράξη (Meyer, 2010).

Η θεωρία της διαθεματικότητας (intersectionality), που διατυπώθηκε αρχικά από την Crenshaw (1989), υπογραμμίζει ότι η κοινωνική ταυτότητα κάθε προσώπου αποτελεί διασταύρωση πολλών παραγόντων (φύλο, φυλή, τάξη, θρησκεία, κ.ά.) και οι εμπειρίες καταπίεσης διαμορφώνονται από την αλληλεπίδρασή τους. Στο πλαίσιο της SOGIESC βίας, η διαθεματικότητα συμβάλλει στην κατανόηση του πώς η σεξουαλική ή έμφυλη ταυτότητα αλληλεπιδρά με άλλες ευάλωτες θέσεις. Για παράδειγμα, ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα που είναι μετανάστες, ανάπηρα ή φυλετικά μειονοτικά συχνά βιώνουν πολλαπλές μορφές αποκλεισμού

¹⁴ Οι Hijra είναι άτομα που: έχουν γεννηθεί με αρσενικά βιολογικά χαρακτηριστικά, αλλά δεν ταυτίζονται με την ανδρική έμφυλη ταυτότητα, υιοθετούν θηλυκή ή μη δυαδική έκφραση φύλου, και κοινωνικά αναγνωρίζονται ως τρίτο φύλο σε αρκετές χώρες της Νότιας Ασίας. Μερικά hijra άτομα μπορεί να είναι τρανς γυναίκες/άντρες, ευνουχισμένα (nirwaan), intersex ή gender non-conforming.

(Logie et al., 2011). Έρευνες δείχνουν ότι αυτοί οι συνδυασμοί ταυτοτήτων συνδέονται με υψηλότερη φτώχεια, χαμηλότερη πρόσβαση σε υπηρεσίες και αυξημένο κίνδυνο βίας (Fredriksen-Goldsen et al., 2013).

3.4.1 Πατριαρχία και SOGIESC βία

Η SOGIESC βία δεν αποτελεί μεμονωμένο ή ατομικό φαινόμενο, αλλά ριζώνει βαθιά σε δομικά συστήματα ανισότητας. Μία από τις βασικότερες κοινωνικές δομές που αναπαράγει και νομιμοποιεί τέτοιες μορφές βίας είναι η πατριαρχία, ένα σύστημα κοινωνικής οργάνωσης που προνομιοποιεί την ετεροκανονικότητα, τον ανδρικό έλεγχο και τη δυαδικότητα των φύλων (Connell & Messerschmidt, 2005; Hearn, 2013). Στο σχολικό πλαίσιο, οι πατριαρχικές αυτές λογικές ενσωματώνονται σε κανονισμούς, άτυπες παιδαγωγικές πρακτικές και προσδοκίες συμπεριφοράς, καθιστώντας το σχολείο κρίσιμο πεδίο αναπαραγωγής ή αμφισβήτησης της SOGIESC βίας. Ετυμολογικά, η λέξη πατριαρχία προέρχεται από τα ουσιαστικά πατήρ (πατέρα) και αρχή (εξουσία) (Delphy, 2002). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες βιώνονται ως «παρεκκλίνουσες» ή «επικίνδυνες» και συχνά γίνονται στόχος επιθέσεων, στιγματισμού και θεσμικού αποκλεισμού (FRA, 2020). Η SOGIESC βία, επομένως, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκομμένη από το ευρύτερο πατριαρχικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ως μηχανισμός κανονικοποίησης της ετεροσεξουαλικότητας και της έμφυλης συμμόρφωσης (Butler, 1990; Connell & Pearce, 2019). Η αποδόμηση αυτών των δομών είναι απαραίτητη για την κατανόηση, πρόληψη και ουσιαστική αντιμετώπιση της έμφυλης και σεξουαλικής βίας σε όλα τα κοινωνικά πεδία. Η πατριαρχική ιδεολογία δομείται πάνω σε ένα ιεραρχικό σύστημα έμφυλης κυριαρχίας όπου οι άνδρες κατέχουν προνομιακή κοινωνική θέση. Σύμφωνα με τη Walby (1990), η πατριαρχία είναι ένα σύστημα κοινωνικών δομών και πρακτικών στο οποίο οι άνδρες κυριαρχούν, καταπιέζουν και εκμεταλλεύονται τις γυναίκες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι κυρίαρχες νόρμες φύλου και η ετεροκανονικότητα επιβάλλουν αυστηρούς διαχωρισμούς ανάμεσα στο «κανονικό» και το «αποκλίνον» φύλο. Έτσι, ο ορισμός του «αληθινού άνδρα» συνδέεται με την εξουσία του ηγεμονικού ανδρισμού και την απόρριψη κάθε έκφρασης που θεωρείται «θηλυπρεπής», ομοφυλοφιλική ή τρανς, δηλαδή κάθε έκφρασης που απειλεί τη σταθερότητα του πατριαρχικού προτύπου (Connell & Messerschmidt, 2005; Plummer, 2001). Η μελέτη της Cheri Jo Pascoe (2007) ανέδειξε πώς η ομοφοβία χρησιμοποιείται ως εργαλείο επιβολής του ετεροκανονικού ανδρισμού μέσα στο σχολείο. Η

χρήση ομοφοβικών και τρανσφοβικών χαρακτηρισμών στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση λειτουργεί πειθαρχικά, όχι μόνο απέναντι σε ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες, αλλά και σε κάθε παιδί που παρεκκλίνει από τα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα. Ο ηγεμονικός ανδρισμός απαιτεί συνεχή επιβεβαίωση καθότι δεν είναι εφικτή η οριστική του κατάκτηση (Badinter, 1994). Προτάσσει στα αγόρια χαρακτηριστικά όπως η βία και η κυριαρχία (Connell, 1990). Η επιβεβαίωση αυτής της ταυτότητας πραγματοποιείται με την άσκηση εξουσιαστικού ρόλου κυρίως σε βάρος άλλων ταυτοτήτων, όπως γυναικείων ή εναλλακτικών ανδρικών (Connell, 2006).

Η Connell (1995), προσπαθώντας να οργανώσει τις αλληλοεπικαλυπτόμενες και ανταγωνιζόμενες ανδρικές ταυτότητες, περιγράφει τις ακόλουθες τέσσερις μορφές ανδρικών ταυτοτήτων:

1. Την ηγεμονική ή κυρίαρχη ανδρική ταυτότητα, η οποία συνδέεται με τα κυρίαρχα μοντέλα ανδρισμού, όπου διεκδικείται περισσότερο κύρος, εξουσία και επιρροή. Επειδή όμως η εξουσία αυτή προέρχεται από τις πολιτισμικές και συλλογικές πρακτικές μιας κοινωνίας, καθίσταται ασταθής και διαρκώς επαναδιαπραγματεύσιμη (Connell & Messerschmidt, 2005).
2. Η συμπληρωματική ανδρική ταυτότητα, η οποία αν και δε συσχετίζεται με την ηγεμονική, συνδέεται με μια μετριοπαθέστερη εκδοχή της και επωφελείται από αυτήν.
3. Η περιθωριοποιημένη ανδρική ταυτότητα, η οποία φέρει τα χαρακτηριστικά της ηγεμονικής, αλλά εκδηλώνεται σε άτομα τα οποία υπάγονται σε μικρές εθνικές ή κοινωνικές ομάδες, με αποτέλεσμα να περιορίζεται και η ασκούμενη εξουσία τους. Δεν περιορίζεται βέβαια σε μια συγκεκριμένη ομάδα, αφού υφίσταται αλληλεπίδραση με διάφορες κοινωνικές δομές, όπως η κοινωνική τάξη, η φυλή ή εθνικότητα.
4. Η υποδεέστερη ή υποτελής, η οποία τοποθετείται αντιδιαμετρικά σε σχέση με την ηγεμονική. Αναφέρεται σε εναλλακτικούς τρόπους δόμησης του ανδρισμού και τελεί υπό καταπίεση.

Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο στον οποίο εκφράζονται διάφορες ανδρικές ταυτότητες (Martino, 2000). Αρκετές από αυτές αναπτύσσονται ως αντίσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Epstein et al., 1998). Η αντίσταση στο σχολείο, και συγκεκριμένα σε μαθήματα τα οποία στερεοτυπικά γίνονται αντιληπτά ως «γυναικεία», συνιστά ένα μέσο με το οποίο επιβεβαιώνεται ο ανδρισμός των αγοριών. Έτσι, δημιουργείται ένα πλαίσιο με το οποίο ασκείται πίεση στα αγόρια ώστε να υιοθετήσουν συμπεριφορές απαξίωσης και διατάραξης αυτών των σχολικών μαθημάτων (Figueroa, 2004). Η έκφραση αυτών των ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολείο έρχεται σε σύγκρουση με μια καλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών (Δεληγιάννη & Σακκά, 1998). Οι σχολικές αυλές, οι τάξεις και τα αποδυτήρια αναδεικνύονται συχνά σε χώρους έμφυλης επιτήρησης, όπου η συμμόρφωση στον ηγεμονικό ανδρισμό επιβάλλεται μέσω εκφοβισμού, χλευασμού ή βίας με SOGIESC χαρακτηριστικά.

Προκειμένου τα αγόρια να κατασκευάσουν και να επιδείξουν την ανδρική τους ταυτότητα υιοθετούν στάσεις από τον ηγεμονικό ανδρισμό. Στο περιβάλλον του σχολείου η ταυτότητα αυτή αποκτά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Connell, 1996; Francis, 1999; Frosh et al., 2002; Jackson & Scott, 2002; Mills, 2001; Renold, 2001; Skelton, 2001):

- Συνεχή επίδειξη της ετεροφυλοφιλίας και της δύναμης.
- Προτίμηση των «αντρικών» μαθημάτων.
- Αθλητικές διακρίσεις.
- Απουσία έκφρασης των συναισθημάτων.
- Υιοθέτηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς.
- Επίδειξη της αίσθησης του χιούμορ.
- Επίδειξη αντι-ακαδημαϊκής συμπεριφοράς.
- Εναντίωση στο σχολείο και τη μάθηση.
- Προσέγγιση μόνο σε εκείνους τους συμμαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως αρρενωποί.

Η ομοφοβία λειτουργεί σε αυτό το πλαίσιο ως ένας μηχανισμός επιτήρησης και ενίσχυσης της έμφυλης συμμόρφωσης. Στο σχολείο, ο μηχανισμός αυτός ενεργοποιείται μέσα από την ανοχή ή τη σιωπή απέναντι στο έμφυλο και ομοφοβικό bullying, μετατρέποντας τη βία σε «κανονικοποιημένη» εμπειρία της σχολικής ζωής. Ο Plummer (2001) περιγράφει την ομοφοβία ως «τεχνολογία του Άλλου» που ενδυναμώνει τον ηγεμονικό ανδρισμό και περιορίζει το επιτρεπτό εύρος έμφυλης έκφρασης. Κάθε απόκλιση από τις πατριαρχικά προσδιορισμένες νόρμες στιγματίζεται και καταστέλλεται, συνδεδεμένη με απώλεια κοινωνικού κύρους ή και με πειθαρχικές πρακτικές.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα άτομα που παρεκκλίνουν από πατριαρχικά στερεότυπα δέχονται συχνά στοχοποίηση. Για τους/τις ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες, αυτή η στοχοποίηση μεταφράζεται σε αυξημένη έκθεση σε σχολικό εκφοβισμό, κοινωνικό αποκλεισμό και θεσμική αορατότητα, συγκροτώντας ένα σταθερό μοτίβο SOGIESC βίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι έφηβοι που θεωρούνται «ανεπαρκώς αρρενωποί» υφίστανται εκφοβισμό με ομοφοβικό περιεχόμενο, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αναπτύσσουν επιθετικές συμπεριφορές ως μηχανισμό αυτοπροστασίας απέναντι στην απειλή της έμφυλης ταπείνωσης (Pascoe, 2007). Παράλληλα, γυναίκες με αρρενωπή εμφάνιση (π.χ. «butch» λεσβίες¹⁵) συχνά υφίστανται συνδυασμένη ομοφοβική και μισογυνική βία, καθώς η πατριαρχική ιδεολογία συνδέει τη θηλυκότητα με την υποταγή και ενοχοποιεί τη γυναικεία σεξουαλική αυτονομία (Eckert & McConnell-Ginet, 2003; Halberstam, 1998; Rich, 1980).

Σε θεσμικό επίπεδο, η πατριαρχία ενισχύει και νομιμοποιεί τη SOGIESC βία μέσα από κοινωνικές και πολιτισμικές κατασκευές της «κανονικότητας». Ο επονομαζόμενος «διορθωτικός βιασμός» λεσβιών αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα. Πρόκειται για μορφή έμφυλης βίας που επιδιώκει να «επανορθώσει» τη μη ετεροφυλοφιλική ταυτότητα, νομιμοποιώντας τη βία στο όνομα της αποκατάστασης της «φυσιολογικής» σεξουαλικότητας (Brown, 2012; Gould & Fick, 2008). Τέτοιες πρακτικές απορρέουν άμεσα από την πατριαρχική λογική περί ανωτερότητας της ετεροφυλοφιλικής ανδρικής κυριαρχίας.

Επιπλέον, η πατριαρχία επιδρά και σε επίπεδο πολιτισμικών στάσεων και κρατικών πολιτικών. Σύμφωνα με τον Ekvall (2019), κράτη με υψηλότερη αποδοχή πατριαρχικών και ετεροσεξιστικών αξιών τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά βίας κατά ΛΟΑΤΚΙ+

¹⁵ Λεσβία που εκφράζει την ταυτότητα φύλου της με «ανδρικούς» ή ανδροπρεπείς» τρόπους, όπως ντύσιμο, σωματοδομή, γλώσσα του σώματος, στάση απέναντι στις σχέσεις ή ρόλο στη σεξουαλικότητα

ατόμων. Πειραματικές παρεμβάσεις που στόχευσαν στην ενίσχυση της ισότητας των φύλων και της θετικής στάσης απέναντι στη σεξουαλική ποικιλομορφία οδήγησαν σε αισθητή μείωση της αποδοχής της βίας τόσο κατά γυναικών όσο και κατά ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Ekvall, 2019).

Η πατριαρχία συνιστά βασικό υπόβαθρο για την κατανόηση της SOGIESC βίας, καθώς παράγει, αναπαράγει και φυσιολογικοποιεί διακρίσεις απέναντι σε οποιαδήποτε ταυτότητα ή έκφραση παρεκκλίνει από τα κυρίαρχα έμφυλα και ετεροκανονικά πρότυπα. Η ουσιαστική αντιμετώπιση της βίας απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα καθίσταται δυνατή μόνο μέσω της αποδόμησης των πατριαρχικών νοημάτων και της ενίσχυσης της ισότητας και της ποικιλομορφίας (Connell, 2005).

3.4.2 Ομοφοβία, λεσβοφοβία, τρανσφοβία, αμφιφοβία ως εκφάνσεις της SOGIESC βίας

Η ομοφοβία (όπως και η λεσβοφοβία, τρανσφοβία, αμφιφοβία) δεν είναι απλώς ατομική προκατάληψη αλλά εκδήλωση μιας βαθύτερης πατριαρχικής αντίδρασης απέναντι σε ό,τι συγκρούεται με την ετεροκανονικότητα (Rich, 1980). Ο όρος ομοφοβία αναφέρεται σε φοβικές ή μισαλλόδοξες στάσεις απέναντι σε άτομα με ομόφυλο σεξουαλικό προσανατολισμό. Ο Weinberg (1972) εισήγαγε τον όρο για να περιγράψει τη φανερή ή συγκαλυμμένη εχθρότητα προς τα ομοφυλόφιλα άτομα. Η δημιουργία του όρου αυτού αποτέλεσε την αφετηρία για την ακαδημαϊκή μελέτη του κοινωνικού προβλήματος (Παπαθανασίου & Χρηστίδη, 2020). Σύμφωνα με σχετικές μελέτες η ομοφοβία χαρακτηρίζεται από φόβο, παράλογο θυμό, δυσανεξία ή/και μίσος προς την ομοφυλοφιλία (Herek, 2000; Wright et al., 1999).

Η ομοφοβία και η λεσβοφοβία, ως μορφές μισαλλοδοξίας αποτελούν βασικές εκφάνσεις της SOGIESC βίας, η οποία συνιστά μια πολυεπίπεδη και διαρθρωμένη μορφή βίας (FRA, 2020; Meyer, 2009). Από αυτή την οπτική, συνιστούν ειδικές αλλά δομικά ενταγμένες εκδηλώσεις της SOGIESC βίας, συμβάλλοντας στην ορατή και αόρατη περιθωριοποίηση των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων και διαιωνίζοντας κοινωνικούς αποκλεισμούς και ανισότητες.

Ενώ η επιστημονική έρευνα ξεκίνησε γύρω από την ομοφοβία, μιας και εμφανίστηκε πρώτα ο όρος αυτός, σταδιακά έγιναν ορατές και άλλες ταυτότητες και προστέθηκαν οι όροι λεσβοφοβία, αμφιφοβία και τρανσφοβία. Οι όροι αυτοί έστρεψαν το ενδιαφέρον στις διακρίσεις τις οποίες δέχονται οι λεσβίες, οι αμφιφυλόφιλοι και οι τρανς άνθρωποι αντίστοιχα

(Παπαθανασίου & Χρηστίδη, 2020). Η λεσβοφοβία, ως ειδική μορφή ομοφοβίας, περιγράφει τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις απέναντι στις γυναίκες που αυτοπροσδιορίζονται ως λεσβίες, συνδυάζοντας ομοφοβικές και μισογυνικές στάσεις (Denison et al., 2021). Η τρανσφοβία αναφέρεται σε αρνητικές στάσεις ή συμπεριφορές απέναντι σε άτομα των οποίων η ταυτότητα ή έκφραση φύλου αποκλίνει από το φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση (Μοσχοβάκου & Ντάνη, 2018). Σύμφωνα με τους Nadal και συνεργάτες (2012), η τρανσφοβία αποτελεί μια σύνθετη μορφή στιγματισμού, που εκδηλώνεται με θεσμικές, κοινωνικές ή διαπροσωπικές διακρίσεις. Διακρίνεται σε «θεσμοποιημένη» και «κοινωνική» τρανσφοβία. Η θεσμοποιημένη εκφράζεται με νομικές κυρώσεις και μέσω της ανυπαρξίας μηχανισμών οι οποίοι όφειλαν να καταπολεμήσουν τη βία και τις διακρίσεις. Η κοινωνική τρανσφοβία λαμβάνει τη μορφή διάκρισης, ρητορικής μίσους, φυσικής και άλλων μορφών βίας, κοινωνικού αποκλεισμού, γελοιοποίησης και προσβολών (ILGA-Europe, 2024). Οι Brown και Bigler (2005) ορίζουν τις διακρίσεις ως πράξεις οι οποίες έχουν ως στόχο να βλάψουν κάποιους/ες αποκλειστικά και μόνο επειδή ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Οι ομάδες αυτές ονομάζονται μειονοτικές όχι εξαιτίας της αριθμητικής τους αντιπροσώπευσης στον γενικό πληθυσμό αλλά εξαιτίας των λιγότερων δικαιωμάτων που απολαμβάνουν, της υποτιμητικής τους αντιμετώπισης και της στέρησης ισότιμων προνομίων (Rothman et al., 2019).

Η αμφιφοβία περιγράφει τις διακρίσεις και τον σκεπτικισμό απέναντι σε αμφιφυλόφιλα άτομα, τόσο από την ετεροφυλόφιλη όσο και από την ομοφυλόφιλη κοινότητα. Εμπεριέχει την πεποίθηση ότι η αμφιφυλοφιλία είναι μεταβατική ή μη αυθεντική σεξουαλική ταυτότητα (Eisner, 2013).

Η ομοφοβία, η τρανσφοβία και η αμφιφοβία δύνανται να στραφούν από το ίδιο ΛΟΑΤΚΙ+ άτομο εναντίον του εαυτού του. Τότε έχουμε τη λεγόμενη εσωτερικευμένη ομοφοβία, τρανσφοβία και αμφιφοβία. Όπως όλα τα άτομα, έτσι και τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, ανατρέφονται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο τους επικοινωνεί και τους μεταβιβάζει τις στάσεις και τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού. Έτσι, εσωτερικεύονται αρνητικές αντιλήψεις οι οποίες στρέφονται κατά των ίδιων. Μια φαινομενικά λογική σκέψη που κάνουν είναι πως ευθύνονται οι ίδιοι για την αναταραχή του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και υποφέρουν από ενοχές. Η κοινωνική αυτή κατήχηση που έχουν υποστεί τους αποκλείει από την πραγματικότητα πως δεν υπάρχει κανένα λάθος στον σεξουαλικό προσανατολισμό τους

και πως οι αντιλήψεις των γονέων τους και του ευρύτερου περιβάλλοντος είναι αυτές που ευθύνονται για τις όποιες αναταραχές (Παπαθανασίου & Χρηστίδη, 2020).

Οι μορφές βίας που συνδέονται με την ομοφοβία και τη λεσβοφοβία είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν:

- Λεκτική βία: Ύβρεις, προσβλητικά σχόλια και απειλές με ομοφοβικό περιεχόμενο (Herek, 2000).
- Σωματική βία: Επιθέσεις, ξυλοδαρμοί και άλλες μορφές φυσικής κακοποίησης (FRA, 2020).
- Ψυχολογική βία: Συστηματικός εκφοβισμός, κοινωνικός αποκλεισμός και απειλές, ιδιαίτερα σε σχολικά περιβάλλοντα (Kosciw et al., 2018; Simons et al., 2002).
- Διαδικτυακή βία: Παρενόχληση και ρητορική μίσους σε ψηφιακά μέσα (Gower et al., 2018).
- Σεξουαλική βία: Περιλαμβάνει μορφές βιασμού, μεταξύ των οποίων και ο λεγόμενος «διορθωτικός» βιασμός που στοχεύει στην επιβολή ετεροφυλοφιλικής συμπεριφοράς σε λεσβίες ή αμφισεξουαλικές γυναίκες (Brown, 2012).
- Θεσμικές διακρίσεις: Νομικά και διοικητικά μέτρα που αποκλείουν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα από βασικά δικαιώματα, καθώς και η ρητορική μίσους από δημόσια πρόσωπα (Kollman & Waites, 2009).

Η SOGIESC βία, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μορφή έμφυλης βίας που αφορά άτομα με μη ετεροκανονική σεξουαλικότητα, ταυτότητα ή έκφραση φύλου. Εκδηλώνεται τόσο σε θεσμικά πλαίσια όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, με έντονες επιπτώσεις ιδιαίτερα στους/στις ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες που αναφέρουν υψηλά ποσοστά εκφοβισμού και περιθωριοποίησης (Kosciw et al., 2020; Meyer, 2009).

Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή της SOGIESC βίας. Πατριαρχικά και ετεροκανονικά πρότυπα ενισχύουν τις διακρίσεις, εδραιώνοντας την ιδέα ότι η σεξουαλική και έμφυλη «διαφορετικότητα» είναι παρεκκλίνουσα (Connell & Messerschmidt, 2005). Η λεσβοφοβία, ειδικότερα, συχνά ενισχύεται από

αντιλήψεις που βλέπουν τις γυναίκες ως «διαθέσιμες» προς τους άνδρες, με αποτέλεσμα οι λεσβίες να θεωρούνται «απειλή» στην παραδοσιακή ετεροφυλοφιλική τάξη (Rich, 1980).

Εμπειρικές έρευνες αποκαλύπτουν τη μεγάλη έκταση του φαινομένου. Για παράδειγμα, στη Φλάνδρα διαπιστώθηκε ότι το 93% των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων είχε βιώσει λεκτική ή ψυχολογική βία λόγω της ταυτότητας ή του προσανατολισμού τους, ενώ το 30% ανέφερε σωματικές επιθέσεις (FRA, 2020). Επιπλέον, αυξημένα είναι και τα ποσοστά «θεραπευτικών» βιασμών και φόνων εναντίον λεσβίων, επιβεβαιώνοντας την επικινδυνότητα της SOGIESC βίας (Brown, 2012).

Παρά την έλλειψη επίσημης καταγραφής στην Ελλάδα, υφίστανται αναφορές για διακρίσεις και επιθέσεις κατά ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω ερευνητική τεκμηρίωση και θεσμική παρέμβαση. Στην ελληνική πραγματικότητα, η ομοφοβική και τρανσφοβική βία παίρνει διάφορες μορφές. Συχνά περιλαμβάνει σωματικές επιθέσεις (π.χ. ξυλοδαρμοί, ανθρωποκτονίες) και σεξουαλική βία, κυρίως εναντίον μελών της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, τόσο σε αστικές όσο και σε επαρχιακές περιοχές. Πολλές φορές αυτές οι επιθέσεις μένουν ατιμώρητες, ενισχύοντας τον φόβο και την περιθωριοποίηση των «θυμάτων». Επίσης, καταγράφονται καθημερινές λεκτικές επιθέσεις, παρενόχληση και μπούλινγκ σε σχολεία και δημόσιους χώρους. Όπως περιγράφεται σε μελέτες πεδίου στην Ελλάδα, οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες υφίστανται τακτικά λεκτική κακοποίηση όχι μόνο από συνομηλίκους αλλά και από εκπαιδευτικούς, υπογραμμίζοντας ότι η ομοφοβική και τρανσφοβική βία είναι ως επί το πλείστον κοινωνική και θεσμική, εμφανίζεται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και άλλους κρατικούς θεσμούς. Αυτή η θεσμική εχθρότητα, συχνά εσωτερικευμένη ή νομιμοποιημένη (π.χ. σε κάποιες μεταρρυθμίσεις, γονεϊκές οργανώσεις ή εκκλησιαστικές παρεμβάσεις), ενθαρρύνει έμμεσα και τις ανοιχτές επιθέσεις από ακροδεξιά στοιχεία και πολίτες (Chiou & Sideri, 2022; FRA, 2020; Παπαδάκου, 2020).

Επίσης, επίσημες αναφορές ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ελλάδα επιβεβαιώνουν ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει αύξηση περιστατικών βίας ή και απειλών βίας κατά ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (RVRN, 2024). Συνολικά, τα παραπάνω δείχνουν ότι στο ελληνικό πλαίσιο οι επιθέσεις εναντίον ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων συνδυάζουν την ατομική κακοποίηση με ευρύτερες συλλογικές και θεσμικές πρακτικές αποκλεισμού, οι οποίες τρέφονται από πατριαρχικές και ετεροκανονιστικές αντιλήψεις (Colour Youth, 2016).

3.4.3 Η ετεροκανονικότητα ως θεμέλιο των διακρίσεων κατά των ΛΟΑΤΚΙ+

Στην παρούσα υποενότητα εξετάζονται οι βασικές μορφές SOGIESC βίας, όπως η ομοφοβία, η λεσβοφοβία, η τρανσφοβία και η αμφιφοβία, όχι ως μεμονωμένες ατομικές προκαταλήψεις αλλά ως δομικά φαινόμενα που εδράζονται σε πατριαρχικές και ετεροκανονικές σχέσεις εξουσίας. Οι μορφές αυτές συνιστούν εκφάνσεις μιας ευρύτερης κοινωνικής αντίδρασης απέναντι σε ταυτότητες και πρακτικές που αμφισβητούν τη δυαδικότητα του φύλου και την ετεροκανονικότητα (Rich, 1980). Η ανάλυσή τους εντάσσεται στο πλαίσιο κατανόησης της SOGIESC βίας ως συστημικού φαινομένου με ιδιαίτερη σημασία για το σχολικό περιβάλλον, όπου οι έμφυλες και σεξουαλικές νόρμες παράγονται, επιτηρούνται και συχνά επιβάλλονται.

Η ετεροκανονικότητα και ο ετεροσεξισμός αποτελούν το δομικό υπόβαθρο μέσα από το οποίο νοσηματοδοτούνται και αναπαράγονται οι ομο/λεσβιο/αμφι/τρανσφοβικές στάσεις. Οι όροι ομο/λεσβο/αμφι/τρανσφοβία, συνδέονται εννοιολογικά με την ετεροκανονικότητα. Αφορούν δηλαδή διακρίσεις συστημικές και συστηματικές με κριτήριο τι εκλαμβάνεται ως κοινωνικά και θεσμικά επιτρεπτό (Yep, 2002). Η πεποίθηση πως η ετεροφυλοφιλία είναι ο μόνος αποδεκτός και φυσικός σεξουαλικός προσανατολισμός ονομάζεται ετεροκανονικότητα και συνδέεται με τη δυαδικότητα του φύλου η οποία επιβάλλεται κοινωνικά (Colour Youth, 2020). Ο ετεροσεξισμός κατά προέκταση, είναι το σύνολο των διακρίσεων, στάσεων και προκαταλήψεων με τα οποία στηρίζεται η πεποίθηση πως όλοι οι άνθρωποι είναι ετεροφυλόφιλοι (Fish, 2006). Η ομοφοβία και ο ετεροσεξισμός συνδέονται άμεσα αλλά διακρίνονται και διαφέρουν. Η ομοφοβία αναφέρεται κυρίως σε ατομικές ή διαπροσωπικές στάσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές εχθρότητας απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, ενώ ο ετεροσεξισμός περιγράφει το θεσμικό και συστημικό πλαίσιο που προνομιοποιεί την ετεροφυλοφιλία ως κανονικότητα και νομιμοποιεί τις διακρίσεις σε βάρος των μη ετεροκανονικών ταυτοτήτων. Ο ετεροσεξισμός αποτελεί ένα ενσωματωμένο στους κυρίαρχους θεσμούς (κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς) σύστημα καταπίεσης (Colour Youth, 2020).

Σύμφωνα με την έκθεση του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA, 2007), η ομοφοβία¹⁶ στην ελληνική κοινωνία συνδέεται με ένα πλέγμα

¹⁶ Ο όρος «ομοφοβία» συχνά χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει κάθε μορφή προκατάληψης, φόβου ή εχθρότητας απέναντι σε ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες, αν και πιο ακριβείς όροι, όπως τρανσφοβία, αμφιφοβία ή λεσβοφοβία, αποδίδουν ειδικότερες εκφάνσεις αυτής της μισαλλοδοξίας

θεσμικών και πολιτισμικών παραγόντων, όπως η επιρροή της Ορθόδοξης Εκκλησίας και ο δημόσιος ομοφοβικός λόγος, η αναπαραγωγή ανδροπρεπών και αποκλειστικών προτύπων από πολιτικά πρόσωπα, η στερεοτυπική και αρνητική απεικόνιση των ομοφυλόφιλων στα ΜΜΕ, η στάση των σωμάτων ασφαλείας, η απουσία συστηματικής σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο και η ανεπαρκής νομοθετική προστασία των ΛΟΑΤΚΙ+ δικαιωμάτων.

Η εννοιολογική σύνδεση της ομοφοβίας με την ετεροκανονικότητα αποτυπώνεται όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και στην κοινωνική πραγματικότητα, όπως καταγράφεται στην έκθεση του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA, 2007), η οποία αναλύει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ομοφοβικών στάσεων και φαινομένων στην ελληνική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται σωματικές επιθέσεις, ψυχολογική κακοποίηση, εκφοβισμός και αποκλεισμός ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων σε σχολεία, εργασιακούς χώρους και δημόσιους χώρους (Chiou & Sideri, 2022). ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/μαθήτριες αναφέρουν υψηλά ποσοστά λεκτικού εκφοβισμού, απειλών και παρενόχλησης, ενώ μελέτες επισημαίνουν πως τα περιστατικά αυτά είναι πολλές φορές ανεκτά από τη σχολική κοινότητα (FRA, 2020). Παράλληλα, τρανς άτομα δηλώνουν ότι υφίστανται διακρίσεις στη στέγαση, την εργασία και την πρόσβαση σε υπηρεσίες (Dagkouli-Kyriakoglou, 2021; Voultsos et al., 2021).

Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετά περιστατικά παραμένουν χωρίς να έχουν καταγγεληθεί λόγω φόβου, ενοχοποίησης ή απουσίας υποστηρικτικών μηχανισμών. Οι θεσμικές διακρίσεις, όπως η περιορισμένη νομική αναγνώριση ταυτότητας φύλου ή η απουσία αποτελεσματικής προστασίας από τα εγκλήματα μίσους, συντείνουν στη συντήρηση ενός κλίματος ανασφάλειας (Συνήγορος του Πολίτη, 2022). Οι ρητορικές που προβάλλουν την «παραδοσιακή οικογένεια» και τις «παραδοσιακές αξίες» ενισχύουν κοινωνικά το στίγμα και συμβάλλουν στην ορατή και αόρατη περιθωριοποίηση των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Stanley, 2018).

Στις ρίζες λοιπόν της ομοφοβίας, της τρανσφοβίας και της αμφιφοβίας εντοπίζονται ρατσιστικές και σεξιστικές αντιλήψεις. Ο ρατσισμός, ο οποίος εκφράζει την άποψη πως δεν είναι όλοι οι άνθρωποι ίσοι, αναπαράγει μειωτικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντι σε διάφορες ομάδες ανθρώπων, όπως είναι οι ΛΟΑΤΚΙ+. Ο σεξισμός από την άλλη, αποτελεί μια έκφραση του ρατσισμού, αφορά τις συμπεριφορές και τις προκαταλήψεις που πηγάζουν από τον αυθαίρετο διαχωρισμό των φύλων σε αρσενικό και θηλυκό. Στον διαχωρισμό μάλιστα αυτόν, το ένα φύλο θεωρείται καθολικά ανώτερο έναντι του άλλου, γεγονός που επιτρέπει και

θεσμοθετεί διακρίσεις εναντίον του «κατώτερου», φοβικές κρίσεις, φυσικούς περιορισμούς και εκδηλώσεις μίσους (Γαλανού, 2014). Έτσι, ένας ομοφυλόφιλος άνδρας εκλαμβάνεται υπό το πρίσμα του σεξισμού και του ρατσισμού, ως έκπτωτος από το ανώτερο επίπεδο του άντρα σε αυτό της γυναίκας. Μια λεσβία, η οποία δε συνδέεται σεξουαλικά με έναν άντρα και δεν εξαρτάται οικονομικά από αυτόν, απειλεί την ύπαρξη της πυρηνικής οικογένειας και της αντρικής κυριαρχίας. Ο σεξισμός αντιλαμβάνεται τα πάντα ως δίπολα (ετεροφυλόφιλος - ομοφυλόφιλος, άνδρας - γυναίκα), με το πρώτο μέρος του διπόλου να θεωρείται ανώτερο και κυρίαρχο. Στον σεξισμό επίσης, γίνεται σύγχυση του σεξουαλικού προσανατολισμού με την έκφραση φύλου. Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο κάποιος ντύνεται, μιλάει ή συμπεριφέρεται δε συνδέεται με τον σεξουαλικό του προσανατολισμό. Αν κάποιος όμως αποκλίνει από τα στερεοτυπικά όρια του ντυσίματος ή της ομιλίας, οφείλει, υπό το πρίσμα του σεξισμού πάντα, να επιστρέψει στα αποδεκτά στερεότυπα (Θεοφιλόπουλος & Σπίνου, 2015). Έτσι, οι φοβίες αυτές συνδέονται και με την ισότητα των φύλων. Όπως όμως όλες οι ρατσιστικές συμπεριφορές, έτσι και εδώ τα βασικά αίτια είναι η έλλειψη παιδείας, κοινωνικής μόρφωσης και η συντήρηση του κοινωνικού χάσματος. Επιπλέον, φαίνεται πως η απουσία συναναστροφής με διαφορετικότητες, ενισχύει τις φοβικές τάσεις (Berkman & Zinberg, 1997).

Η σχέση καπιταλισμού, φασισμού και πατριαρχίας αναδεικνύεται και από τον Stanley (2018), ο οποίος σημειώνει πως η πατριαρχική οικογένεια αποτελεί το ιδανικό πρότυπο για τους φασίστες πολιτικούς και υψώνεται σε ζωτικό κύτταρο των παραδόσεων του έθνους. Στα φασιστικά καθεστώτα, ο ηγέτης του έθνους είναι για τους πολίτες ό,τι και ο πατέρας σε μια παραδοσιακή και πατριαρχική οικογένεια. Δεύτερη έννοια είναι ο μισογυνισμός, μέσω του οποίου εκφράζεται μίσος για τις γυναίκες και οι οποίες θεωρούνται ως κατώτερα όντα από τους άνδρες. Ασκεύεται από ανδρικές συλλογικότητες καθώς και από γυναικείες οι οποίες αναπαράγουν την ανδροκεντρική σκέψη. Η τελευταία έννοια είναι η ομοφοβία ως έκφραση φόβου, δειλίας και κατασκευής της προσωπικής ταυτότητας μέσω ετεροπροσδιορισμού. Η ομοφοβία αυτή δηλαδή, δεν εκφράζεται σαν διάσταση του ανδροκεντρικού τρόπου σκέψης, αλλά ως έκφραση βίας επειδή το άτομο αυτό επιθυμεί να είναι σαν το άτομο που εκφοβίζει. Λειτουργεί δηλαδή ως μηχανισμός άμυνας απέναντι στις δικές του επιθυμίες, τις οποίες αδυνατεί να αποδεχτεί και τις εκλαμβάνει ως απαράδεκτες (Barragán-Medero & Pérez-Jorge, 2020; Lagarde, 1994).

Υπό το ψυχολογικό πρίσμα, οι ομοφοβικές συμπεριφορές αποτελούν μια προσπάθεια διαφοροποίησης του/της «θύτη/θύτριας» από την ομοφυλοφιλία. Μέσω του μηχανισμού

αυτού, προστατεύουν το «Εγώ» τους καθώς μετριάζουν το άγχος τους, που προκαλείται από τη δική τους καταπιεσμένη ομοφυλοφιλική τάση που υποβόσκει (Pierson & Thomas, 2002). Σύμφωνα με μια έρευνα (Raja & Stokes, 1998 στο Meyer, 2009) οι ακόλουθοι άνθρωποι είναι συνήθως πιο ομοφοβικοί:

- Όσοι φέρουν αυταρχικά πιστεύω και υπερτονίζουν την εμμονή της κυριαρχίας πάνω στην ατομική ελευθερία, όπως στον σεξουαλικό συντηρητισμό και τον θρησκευτικό φονταμενταλισμό.
- Όσοι φέρουν προκαταλήψεις και σε βάρος άλλων κοινωνικών ομάδων όπως οι μετανάστες ή και οι γυναίκες.
- Όσοι είναι φορείς στερεοτυπικών πεποιθήσεων σχετικά με το φύλο και το συνδέουν με συγκεκριμένες εργασίες, ρόλους και συμπεριφορές.

Αντίστοιχα, οι πολιτικές πεποιθήσεις είναι ενδεικτικές και συνδέονται με τη στάση των ανθρώπων απέναντι στους ομοφυλόφιλους (Seltzer, 1992 στο Ben-Ari, 2001). Σύμφωνα με την έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ, όσοι ταυτίζονται με συντηρητικά κόμματα είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στους ομοφυλόφιλους. Μια ακόμη διαπίστωση είναι πως η ομοφοβία εμφανίζεται περισσότερο σε άντρες και λιγότερο σε γυναίκες (Rasmussen, 2001). Επιπλέον:

- Όσοι ομοφυλόφιλοι έχουν θηλυκά χαρακτηριστικά δέχονται περισσότερες επικρίσεις απ' ότι συμβαίνει με τις λεσβίες που φέρουν μια περισσότερο στερεοτυπική ανδρική εικόνα.
- Η γκέι πορνογραφία θεωρείται πιο αποκρουστική σε σχέση με τη γυναικεία ή τη λεσβιακή.
- Η ομοφοβία εκφράζεται κυρίως απέναντι σε ανθρώπους του ίδιου φύλου (Raja & Stokes, 1998 στο Meyer, 2009).

Οι διακρίσεις που γίνονται σε βάρος των ΛΟΑΤΚΙ+ ανθρώπων μπορούν να αναλυθούν σε δύο ομάδες, στις πρακτικές διάκρισης και στις θεσμικές οι οποίες νομιμοποιούν ή προάγουν τις διακρίσεις. Οι πρακτικές διακρίσεων κατά ΛΟΑΤΚΙ+ ανθρώπων, εξαιτίας του κοινωνικού τους φύλου ή της σεξουαλικής τους ταυτότητας, λαμβάνουν τις ακόλουθες μορφές (Θεοφιλόπουλος & Σπίνου, 2015):

- Διακρίσεις στην εκπαίδευση, όπως η άρνηση εγγραφής μαθητών/τριών σε σχολικές μονάδες, η αποβολή μαθητών/τριών, η παρενόχληση ή ο εκφοβισμός.
- Διακρίσεις στην εργασία, όπως όταν παρεμποδίζεται η ανέλιξη κάποιου ατόμου, παρεμποδίζεται η πρόσληψη του ή απολύεται.
- Διακρίσεις στην υγεία, με παραβίαση του ιατρικού απόρρητου, τον στιγματισμό ή τη μη κάλυψη επέμβασης επαναπροσδιορισμού του φύλου.
- Διακρίσεις οι οποίες σχετίζονται με την οικογένεια και την κοινότητα, όπως με γάμους που επιβάλλονται σε ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα από τις οικογένειές τους, αποκληρώσεις ή βίαιη και ταπεινωτική μεταχείριση.
- Διακρίσεις οι οποίες σχετίζονται με την ελευθερία της έκφρασης και το δικαίωμα του συνέρχεσθαι και του συνεταιρίζεσθαι, όπως σε περιπτώσεις άρνησης παροχής αστυνομικής προστασίας σε πορείες ή συγκεντρώσεις.
- Διακρίσεις οι οποίες σχετίζονται με την αναγνώριση του κοινωνικού φύλου, κυρίως σε βάρος τρανς ανθρώπων, στους οποίους δε δίνεται η δυνατότητα να αλλάξουν το όνομα και το φύλο τους στα δημόσια έγγραφα.
- Διακρίσεις οι οποίες σχετίζονται με αναγνώριση σχέσεων και τις εμπλεκόμενες δημόσιες παροχές. Στα άτομα με το ίδιο βιολογικό φύλο απαγορεύεται η τέλεση γάμου, γεγονός που επηρεάζει και τόσο το συνταξιοδοτικό τους δικαίωμα όσο και το κληρονομικό.

Πιο τραυματικό όμως για τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, ακόμα και από τις ψυχολογικές, συναισθηματικές, λεκτικές και σεξουαλικές επιθέσεις που δέχονται, είναι η απραξία των παρευρισκόμενων στις επιθέσεις αυτές. Η μη αντίδραση, η αδιαφορία, η μη αποκήρυξη τέτοιων περιστατικών συνιστά έμμεση κακοποίηση. Το κακοποιημένο άτομο εσωτερικεύει την αδράνεια αυτή ως μήνυμα πως δεν αξίζει προστασία και πως κανένας/καμία δε θα το υπερασπιστεί (Θεοφιλόπουλος & Σπίνου, 2015)

Εστιάζοντας στη θεωρία του μειονοτικού στρες, την queer θεωρία και τη διαθεματικότητα, αναδεικνύεται ότι η βία που συνδέεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα ή την έκφραση φύλου (SOGIESC βία) δεν αποτελεί ένα ατομικό ή

αποσπασματικό φαινόμενο, αλλά ριζώνει σε βαθιά εδραιωμένες κοινωνικές, θεσμικές και πολιτισμικές δομές. Οι θεωρίες αυτές μετατοπίζουν τη ματιά από τις ατομικές «παρεκκλίνουσες συμπεριφορές» σε συστημικές μορφές αποκλεισμού, εξηγώντας πώς η παθολογικοποίηση της «διαφορετικότητας», η ετεροκανονικότητα και οι διασταυρούμενες μορφές καταπίεσης οδηγούν σε πρακτικές περιθωριοποίησης και βίας. Εν τέλει, οι προσεγγίσεις αυτές δεν αποτελούν μόνο εργαλεία ανάλυσης, αλλά και αφετηρίες για την επανανοηματοδότηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αναγνώρισης και της ενδυνάμωσης των ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμένων (Butler, 1990; Crenshaw, 1989; Meyer, 2003).

Συνολικά, οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις συνδέουν τις ατομικές εμπειρίες ομοφοβίας/τρανσφοβίας με ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα. Αντί να αποδίδουν τη βία μόνο σε «επιμέρους άτομα», τονίζουν ότι τα καθιερωμένα πρότυπα φύλου και σεξουαλικότητας (ετεροκανονικότητα) και οι διασταυρούμενες καταπιεστικές δομές ενσωματώνονται σε θεσμούς, πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές. Με αυτόν τον τρόπο, μας επιτρέπουν να ερμηνεύσουμε πώς η SOGIESC βία ανάγει τον εξοστρακισμό των ΛΟΑΤΚΙ+ από το «φυσιολογικό», ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και τελικά νομιμοποιεί συμπεριφορές απειλής ή επίθεσης στο ελληνικό πλαίσιο (Ellis et al., 2024).

3.5 ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητες και παρελάσεις υπερηφάνειας

Οι ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητες λειτουργούν ως κρίσιμα δίκτυα κοινωνικής ασφάλειας και υποστήριξης, αποτρέποντας την απομόνωση των μελών τους και ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και το αίσθημα του ανήκειν. Μέσω διαμοιρασμού κοινών εμπειριών και αξιών, οι κοινότητες αυτές συγκροτούν «χώρους επιβεβαίωσης» όπου τα άτομα με περιθωριοποιημένες σεξουαλικές ταυτότητες αναγνωρίζουν και αποδέχονται ο ένας τον άλλον, μειώνοντας έτσι το ψυχικό βάρος του μειονοτικού στρες (Meyer, 2015). Αξίζει να σημειωθεί πως ακόμη και στο ελληνικό πλαίσιο διαπιστώνεται πως η σύνδεση με ΛΟΑΤΚΙ+ δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης βοηθά τα άτομα να μειώσουν το κοινωνικό στρες λόγω διακρίσεων. Συνολικά, η συνέργεια σε κοινότητες αλληλοβοήθειας καλλιεργεί ένα περιβάλλον ενδυνάμωσης και επούλωσης, πολύ πέρα από τις επιφανειακές δραστηριότητες (π.χ. διαδικτυακές συνομιλίες ή παρελάσεις υπερηφάνειας) που αναδεικνύουν μόνο το δημόσιο προφίλ του κινήματος. Η ένταξη σε ΛΟΑΤΚΙ+ κοινωνικότητες διαρρηγνύει την απομόνωση που βιώνουν τα άτομα που τοποθετούνται εκτός του διπόλου της ετεροκανονικότητας. Το

διαδίκτυο παρέχει πλέον μια ανακουφιστική δυνατότητα δικτύωσης και συμμετοχής στις κοινωνικότητες αυτές (Forum, Facebook, Tiktok, Instagram, Youtube, Dating apps, Hi5, Chatrooms) (Παπαδάκου, 2022).

Οι ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητες παρέχουν τόσο υλικούς όσο και άυλους πόρους που διευκολύνουν την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων. Όπως τονίζει ο Meyer (2015), η «κοινοτική ανθεκτικότητα» περιλαμβάνει την ικανότητα μιας ομάδας να ενδυναμώνει τα περιθωριοποιημένα μέλη της μέσω πόρων, υλικών (π.χ. νομοθετική προστασία, διαθεσιμότητα κοινοτικών κέντρων) και άυλων (π.χ. κοινωνικές αξίες και ορολογίες που αποδέχονται τους ΛΟΑΤΚΙ+ ανθρώπους), οι οποίοι διευκολύνουν την επιτυχή διαχείριση του στρες. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινότητες λειτουργούν ως «προστατευτικά στρώματα», καθώς παρέχουν πληροφορίες, συναισθηματική στήριξη, συμβουλευτική και ουσιαστικές πρακτικές (όπως συμβουλές για coming out), συμβάλλοντας στην ενίσχυση της ψυχικής αντοχής. Σε ελληνικό επίπεδο, η έρευνα του Sotiriadis (2023) διαπιστώνει ότι οι κοινότητες αυτές προσφέρουν τους αναγκαίους πόρους που βοηθούν τα άτομα να ανταπεξέλθουν στο ψυχολογικό στρες που προκύπτει από κοινωνικές διακρίσεις.

Πέρα από τα διαδικτυακά φόρουμ, το κίνημα αυτό εκφράζει μια συλλογική ενέργεια και όπως συμβαίνει με την ένταξη ενός ατόμου σε οποιαδήποτε ομάδα, υπερτερεί της ατομικής ταυτότητας (Eyermann, 2001). Η κοινωνικότητα των ΛΟΑΤΚΙ+ δεν εξαντλείται βέβαια στα απρόσωπα μονοπάτια του διαδικτύου αλλά λαμβάνει και μια δυναμική διαπροσωπική μορφή. Για παράδειγμα:

- Drag παραστάσεις: Οι θεματικές βραδιές drag queens και drag kings δημιουργούν σκηνές καλλιτεχνικής queer έκφρασης. Σύμφωνα με τους Knutson και Soper (2024), η drag χρησιμοποιείται από τις κοινότητες ως στρατηγική ανθεκτικότητας και αντίστασης, προωθώντας την ατομική και συλλογική ενδυνάμωση. Οι συμμετέχοντες/ουσες βιώνουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και συνδέονται με ένα ευρύτερο δίκτυο αλληλοϋποστήριξης μέσω της κοινής δημιουργικής τους εμπειρίας.
- Ομάδες υποστήριξης (support groups): Αυτοβοηθητικές ή θεραπευτικές ομάδες για ΛΟΑΤΚΙ+ νέους/νέες, τρανς άτομα ή γονείς ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιών προσφέρουν ασφαλείς χώρους διαλόγου και αμοιβαίας ενδυνάμωσης. Οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράζονται εμπειρίες, ενημερώνονται και λαμβάνουν ψυχολογική στήριξη. Ο Sotiriadis (2023)

υπογραμμίζει ότι η κοινωνική υποστήριξη μέσω τέτοιων ομάδων συμβάλλει ουσιαστικά στην ανθεκτικότητα των ατόμων.

- Πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δράσεις: Εκδηλώσεις όπως φεστιβάλ ταινιών (π.χ. Queer Film Festival), θεατρικές παραστάσεις, εργαστήρια τέχνης ή συζητήσεις σε καλλιτεχνικούς χώρους ενισχύουν τη συλλογική ταυτότητα και προάγουν την έκφραση και αναγνώριση των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων. Παράλληλα, αθλητικές και ψυχαγωγικές ομάδες προσφέρουν καθημερινές αφορμές για μη-πολιτική κοινωνικοποίηση, ενισχύοντας τη συνοχή της κοινότητας (Daly et al., 2015).

Οι μορφές αυτές κοινοτικής συμμετοχής συνδέονται άμεσα με την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη μείωση του μειονοτικού στρες. Η θεωρία του Meyer (2003) για το «μειονοτικό στρες» περιγράφει το χρόνιο στρες που βιώνουν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα λόγω κοινωνικού στίγματος και διακρίσεων. Επιπλέον, η εμπλοκή σε υποστηρικτικές κοινότητες λειτουργεί προστατευτικά. Η έρευνα του Sotiriadis (2023) καταδεικνύει ότι η κοινωνική υποστήριξη και η ενεργή συμμετοχή μειώνουν το ψυχολογικό φορτίο και μετριάζουν τις συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού. Αντίστοιχα, η μελέτη των Knutson και Soper (2024) δείχνει ότι η συμμετοχή σε παραστάσεις drag ενισχύει την ψυχολογική ανθεκτικότητα, προσφέροντας πλαίσιο έκφρασης και κοινωνικής αποδοχής. Συνολικά, οι ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητες λειτουργούν ως «ασπίδα προστασίας» απέναντι στο άγχος, ενισχύοντας τις στρατηγικές θετικής αναδόμησης της ταυτότητας και προωθώντας την προσωπική ανάπτυξη παρά τις αντιξοότητες.

Η συμμετοχή σε ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητες δεν περιορίζεται στη συναισθηματική στήριξη αλλά επεκτείνεται και σε πολιτικό επίπεδο. Η κοινοτική ανθεκτικότητα, κατά τον Meyer (2015), αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικής αλλαγής, καθώς μέσα από τους συλλογικούς πόρους αποκαλύπτονται και αμφισβητούνται οι δομές καταπίεσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η συγκρότηση των ΛΟΑΤΚΙ+ κοινοτήτων οδηγεί στη συλλογική διεκδίκηση δικαιωμάτων και την ενίσχυση της πολιτικής τους φωνής. Παραδείγματα όπως η συμμετοχή σε Pride, η δράση οργανώσεων και η πολιτική κινητοποίηση δείχνουν ότι η κοινοτική ένταξη ενισχύει όχι μόνο την ψυχική υγεία αλλά και τη συλλογική χειραφέτηση των ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμένων. Η συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις/κινητοποιήσεις αυξάνει τις πιθανότητες συμμετοχής σε εκλογικές διαδικασίες, καλλιεργεί πολιτική συνείδηση και οδηγεί στην ανάληψη δράσεων ώστε να υποστηριχθούν τα ΛΟΑΤΚΙ+ δικαιώματα (Peterson et al., 2018).

Οι παρελάσεις υπερηφάνειας (Pride Parades) αποτελούν μία από τις πλέον αναγνωρίσιμες εκφάνσεις της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινοτικής ζωής και ακτιβισμού, λειτουργώντας ως κατεξοχήν χώροι διεκδίκησης, κοινωνικοποίησης και επιβεβαίωσης των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων. Οι εκδηλώσεις αυτές δεν έχουν μόνο συμβολική σημασία, αλλά επιτελούν ουσιαστικό ρόλο στην κατασκευή της συλλογικής ταυτότητας, την αναγνώριση της ύπαρξης και των δικαιωμάτων των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στον δημόσιο χώρο και την πρόληψη της απομόνωσης (Johnston, 2005).

Η δημόσια παρουσία μέσω των παρελάσεων επιτελεί μια μορφή «αντιστροφής του στίγματος» (Goffman, 1963) και επιτρέπει στα άτομα να κινητοποιήσουν θετικά την ταυτότητά τους, παράγοντας ορατότητα και αναγνωρισιμότητα. Όπως υποστηρίζει ο Eyerman (2001), η συμμετοχή σε συλλογικά γεγονότα όπως οι παρελάσεις υπερηφάνειας μπορεί να προσφέρει στα άτομα ένα αίσθημα νοήματος και ένταξης σε μια ευρύτερη κοινωνική κίνηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την πολιτική τους συνείδηση. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η συμμετοχή σε τέτοια γεγονότα αυξάνει την ψυχολογική ευημερία, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και συνδέεται με την αίσθηση της υπερηφάνειας για τη ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητα (Tando & Rao, 2021).

Ειδικά σε χώρες με ισχυρές παραδοσιακές και ετεροκανονικές δομές, όπως η Ελλάδα, οι παρελάσεις υπερηφάνειας αποκτούν επιπλέον πολιτική βαρύτητα, καθώς λειτουργούν ως πεδία αντιπαράθεσης με κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και ως συμβολικοί χώροι άρσης της αορατότητας. Παρά τις αντιδράσεις από συντηρητικούς κύκλους, η αυξημένη συμμετοχή στο Athens Pride και η διεύρυνση των περιφερειακών εκδηλώσεων (π.χ. Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο) δείχνουν ότι οι παρελάσεις καθιερώνονται ως θεσμοί κοινοτικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής διεκδίκησης (Sotiriadis, 2023).

3.6 Θεσμικές πολιτικές για την προάσπιση των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων

Σε διεθνές επίπεδο, κρίσιμο ορόσημο υπήρξε η απόφαση της American Psychiatric Association το 1973 να αφαιρέσει την ομοφυλοφιλία από τον κατάλογο των ψυχικών διαταραχών (Drescher, 2015). Λίγα χρόνια αργότερα βέβαια, πρόσθεσε το «Gender Identity Disorder in

Childhood¹⁷» και «The Sissy Boy Syndrome¹⁸». Η πράξη αυτή σήμανε συμβολικά ότι δεν υπάρχει «εκ φύσεως» σύνδεσμος μεταξύ ψυχικής ασθένειας και ομοφυλοφιλίας, ανοίγοντας τον δρόμο για νομοθετικές μεταβολές κατά των διακρίσεων διεθνώς (Herek, 2000). Στην Ελλάδα, μετά τη μεταπολίτευση (1974) δεν υπήρξαν άμεσες νομικές αλλαγές όσον αφορά την ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα. Σημαντικά βήματα έγιναν κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, σε ευθυγράμμιση με την ευρωπαϊκή ένταξη, με οδηγίες οι οποίες αφορούσαν τη φυλετική ισότητα και την ίση μεταχείριση (Οδηγία 2000/43/EK).

Το 2005 η Βουλή ψήφισε τον Ν.3304/2005, με τον οποίο ενσωματώθηκαν στο εθνικό δίκαιο οι οδηγίες 2000/43/EK και 2000/78/EK της ΕΕ για την αρχή της ίσης μεταχείρισης. Ο νόμος αυτός απαγόρευσε τις διακρίσεις στην εργασία βάσει φυλής, θρησκείας, ατόμων με αναπηρία, ηλικίας ή σεξουαλικού προσανατολισμού. Με τον Ν.4443/2016 ενοποιήθηκαν και επεκτάθηκαν τα σχετικά πλαίσια ισότητας, καλύπτοντας πλέον όλα τα πεδία δημόσιας και ιδιωτικής ζωής και ενισχύοντας την εφαρμογή του δικαιώματος της ίσης μεταχείρισης (Θεοφιλόπουλος & Παγάνης, 2019; Ν.3304/2005; Ν.4443/2016; Οδηγία 2000/43/EK). Επιπλέον, ο Ν.4491/2017 επέκτεινε το προστατευτικό πλαίσιο του Ποινικού Κώδικα, κατοχυρώνοντας ως επιβαρυντική περίπτωση την διάπραξη «εγκλήματος με ρατσιστικά κίνητρα» λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού ή ταυτότητας/χαρακτηριστικών φύλου (Ν. 4491/2017).

Το 2015 ψηφίστηκε ο Ν.4356/2015, με τον οποίο επεκτάθηκε το σύμφωνο συμβίωσης σε ομόφυλα ζευγάρια, εξασφαλίζοντας σημαντικά δικαιώματα σε τομείς όπως η κοινωνική ασφάλιση και η κληρονομιά. Το 2018 ψηφίστηκε ο Ν.4538/2018, που επέτρεψε την αναδοχή από ομόφυλα ζευγάρια που έχουν συνάψει σύμφωνο συμβίωσης (Θεοφιλόπουλος & Παγάνης, 2019; Ν.4356/2015; Ν.4538/2018). Τέλος, το 2024 θεσμοθετήθηκε ο Ν. 5089/2024 για τον πολιτικό γάμο μεταξύ προσώπων του ίδιου φύλου, αναγνωρίζοντας πλήρη δικαιώματα γάμου και γονεϊκότητας, καθιστώντας την Ελλάδα την πρώτη χώρα με ορθόδοξη πλειοψηφία που αναγνώρισε πλήρως τον πολιτικό γάμο για ομόφυλα ζευγάρια (Ν.5089/2024; Tryfonidou, 2024).

Η ελληνική νομοθεσία εναρμονίστηκε σταδιακά με διεθνή και ευρωπαϊκά πρότυπα. Ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (άρθρο 21) και η οδηγία 2000/78/EK προβλέπουν

¹⁷ Διαταραχή ταυτότητας φύλου στην παιδική ηλικία.

¹⁸ Το σύνδρομο του θηλυπρεπούς αγοριού.

ρητά την απαγόρευση διακρίσεων λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού (FRA, 2020). Επιπλέον, η Ελλάδα έχει κυρώσει τη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης (N.4531/2018), η οποία προβλέπει μέτρα προστασίας από την έμφυλη βία και διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων στα ευάλωτα άτομα. Σε συνταγματικό επίπεδο, το άρθρο 4 του Συντάγματος (2008) εγγυάται την ισότητα των πολιτών ανεξαρτήτως φύλου ή ταυτότητας (Συνήγορος του Πολίτη, 2022).

Η πρόοδος των θεσμικών παρεμβάσεων έχει ενισχύσει τη νομική προστασία των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στην Ελλάδα. Ωστόσο, εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικά εμπόδια, όπως η απουσία πλήρους νομικής αναγνώρισης του αυτοπροσδιορισμού φύλου χωρίς δικαστικές διαδικασίες ούτε ιατρικές προϋποθέσεις. Επιπλέον, περιορισμοί όπως η μη αναγνώριση της παρένθετης μητρότητας για ομόφυλα ζευγάρια ή η έλλειψη εφαρμοστικών μηχανισμών περιορίζουν την αποτελεσματικότητα των νόμων (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2015). Η πολιτισμική αποδοχή των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων προχωρά πιο αργά από το νομικό πλαίσιο, καθώς καταγράφονται ακόμα περιστατικά ρητορικής μίσους και θεσμικών αποκλεισμών (FRA, 2020).

Κεφάλαιο 4 SOGIESC βία στο σχολείο

4.1 Ορισμοί: Σχολική βία και SOGIESC βία

Η μελέτη της σχολικής βίας ξεκίνησε στις σκανδιναβικές χώρες στα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Olweus, 1978, 1993) και έκτοτε καταγράφεται αυξητική τάση διεθνώς, παρά τις δυσκολίες σύγκρισης λόγω πολιτισμικών και θεσμικών διαφορών (Carney & Merrell, 2001). Η εμπλοκή στη σχολική βία, είτε ως «θύτης/θύτρια» είτε ως αποδέκτης/τρια, συνδέεται με μακροπρόθεσμες ψυχοκοινωνικές συνέπειες, γεγονός που καθιστά κρίσιμο τον σαφή ορισμό του φαινομένου (Θάνος & Μπούνα, 2015; Pepler et al., 2006). Στη βιβλιογραφία, οι όροι «σχολική βία» και «σχολικός εκφοβισμός» χρησιμοποιούνται συχνά ως παρεμφερείς, καθώς εμφανίζονται με παρόμοιες μορφές (Αρτινοπούλου, 2013).

Η «σχολική βία» περιγράφει ένα ευρύ φάσμα επιθετικών ή κατασταλτικών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών ή και του ίδιου του θεσμικού πλαισίου του σχολείου, χωρίς πάντοτε να διαθέτει ενιαίο αναλυτικό ορισμό (Smith, 2016). Στη θεωρητική συζήτηση διακρίνονται δύο προσεγγίσεις, η συναινετική που ορίζει τη βία ως παραβίαση σχολικών κανόνων με καταναγκασμό και βλάβη τρίτου (Αρτινοπούλου, 2001; Θάνος, 2012), και η συγκρουσιακή, που αντιμετωπίζει τους ορισμούς ως κοινωνικά κατασκευασμένους και εξαρτώμενους από το πολιτισμικό πλαίσιο (Δασκαλάκης, 1985). Η πλειονότητα των ερευνών υιοθετεί το συναινετικό μοντέλο (Θάνος & Μπούνα, 2015).

Ο «σχολικός εκφοβισμός» (bullying) αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες πράξεις επιθετικότητας με ανισορροπία ισχύος μεταξύ «θύτη/θύτριας» και του ατόμου που δέχεται τη βία, όπου η πρόθεση και η ασυμμετρία αποτελούν κρίσιμα χαρακτηριστικά (Hazler, 1996; Θάνος & Τσατσάκης, 2015; Κουράκης, 2018; Olweus, 1991). Παρότι εννοιολογικά διακριτοί, οι δύο όροι συχνά ταυτίζονται στην πράξη (Αρτινοπούλου, 2013). Η ανάδειξή τους συνδέεται με την ευρύτερη προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των παιδιών (Rigby, 1996).

Ο Olweus (1993) αποδομεί τρεις διαδεδομένους μύθους: (α) ότι ο εκφοβισμός αυξάνει γραμμικά με το μέγεθος του σχολείου, (β) ότι απορρέει κυρίως από την πίεση επίδοσης, και (γ) ότι εξηγείται απλώς από εξωτερικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, οι μηχανισμοί του είναι βαθύτερα κοινωνικοί και συνδέονται με την απόκλιση από κυρίαρχες νόρμες.

Η σχολική βία δεν είναι ουδέτερη ως προς το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα και την έκφραση φύλου ή τα χαρακτηριστικά φύλου. Αντίθετα, συχνά λειτουργεί ως μηχανισμός επιβολής της κανονικότητας και καταστολής της έμφυλης και σεξουαλικής ποικιλότητας (Meyer, 2009; UNESCO, 2019). Για τον λόγο αυτό, πριν από την εστίαση στη σχολική SOGIESC βία, είναι αναγκαία η διάκριση από τις «κλασικές» μορφές σχολικής βίας και η ανάδειξη των ειδικών έμφυλων και κανονιστικών της διαστάσεων (FRA, 2020; Pascoe, 2005).

Οι διαστάσεις SOGIESC (Sexual Orientation, Gender Identity και Expression, Sex Characteristics) αποτελούν κρίσιμους άξονες κατανόησης του πώς η βία επιλέγει στόχους και εδραιώνεται ως κοινωνικός μηχανισμός (UNESCO, 2019). Στο σχολείο, η έμφυλη βία εκδηλώνεται τόσο άμεσα (λεκτική, σωματική, σεξουαλική παρενόχληση) όσο και έμμεσα, μέσω κοινωνικής απομόνωσης, στοχοποίησης εκείνων που παρεκκλίνουν από κυρίαρχες εκδοχές ανδρισμού/θηλυκότητας και μέσω θεσμικής σιωπής απέναντι σε περιστατικά που αφορούν ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικά υποκείμενα (Kosciw et al., 2020).

Η ετεροκανονικότητα διαχέεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος, της «κρυφής» διδακτέας ύλης, των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των πρακτικών πειθάρχησης, καθιστώντας τις ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες ορατές κυρίως ως «παρεκκλίσεις» (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017; Pascoe, 2007). Η SOGIESC βία περιλαμβάνει σωματική, ψυχολογική και σεξουαλική βία, αλλά και διακρίσεις, ρητορική μίσους, αποκλεισμό από αγαθά και υπηρεσίες, με μεγαλύτερη ένταση όπου απουσιάζει νομική προστασία (Margalit, 2018; UNHCR, 2021).

Οι εμπειρίες εντός της ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας δεν είναι ομοιογενείς (Kosciw et al., 2017). Μαθητές/τριες που παρεκκλίνουν από το δίπολο της ετεροκανονικότητας εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα θυματοποίησης (Grant, 2006; Horowitz & Loehnig, 2005). Ενδεικτικά, ο ομοφοβικός εκφοβισμός συχνά περνά απαρατήρητος ή υποτιμάται, ενώ ακόμη και «αστεϊσμοί» μπορούν να προκαλέσουν άγχος και ψυχολογική επιβάρυνση (Brown, 2011; Kiekens et al., 2020; Perrotti & Westheimer, 2001). Τα τρανς και μη δυαδικά άτομα διατρέχουν ιδιαίτερα αυξημένους κινδύνους εξοστρακισμού και σχολικής διαρροής λόγω έλλειψης θεσμικής προστασίας και απουσίας ασφαλών χώρων (Kosciw et al., 2013).

Η σχολική SOGIESC βία συχνά εσωτερικεύεται, με συνέπειες όπως άγχος, κατάθλιψη, αυτοτραυματισμούς και μειωμένη εκπαιδευτική κινητοποίηση, αναπαράγοντας και ενισχύοντας κοινωνικές ανισότητες (Meyer, 2003). Συνεπώς, η κατανόησή της απαιτεί

πολυεπίπεδη προσέγγιση που συνδέει θεσμικές πρακτικές, κοινωνικές προσδοκίες και ατομικές εμπειρίες. Η υιοθέτηση στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και ρητών πολιτικών κατά των διακρίσεων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για ένα σχολείο ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης (UNESCO, 2019).

4.2 Μορφές βίας/ SOGIESC βία

Η σχολική βία εκδηλώνεται σε ποικίλες μορφές, οι οποίες μπορούν να διακριθούν ανάλογα με τη φύση της επιθετικής συμπεριφοράς, όπως σωματική, λεκτική, ψυχολογική/συναισθηματική, σεξουαλική και ηλεκτρονική (cyberbullying). Επίσης, μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, όπως για παράδειγμα, ο αποκλεισμός από την ομάδα συνομηλίκων, η διάδοση φημών ή η συστηματική αγνόηση (Baldry & Farrington, 2000). Η πιο συχνά αναφερόμενη μορφή είναι η λεκτική βία, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τα προσβλητικά σχόλια, τα υποτιμητικά παρατσούκλια και οι απειλές (Smith, 2016). Η σωματική βία, αν και εμφανίζεται συχνότερα σε μικρότερες ηλικίες και μεταξύ αγοριών, δεν είναι λιγότερο σημαντική, καθώς επιφέρει σοβαρές συνέπειες στη σωματική και ψυχική υγεία του αποδέκτη (Olweus, 1993). Η ψυχολογική βία, αν και δύσκολα ανιχνεύσιμη, έχει μακροχρόνιο αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση και στην κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Η διαδικτυακή βία (cyberbullying), που εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια, παρουσιάζει ανησυχητική αύξηση και διαφέρει από τις υπόλοιπες μορφές, καθώς είναι διαρκής, δυνητικά ανώνυμη και επεκτείνεται εκτός σχολικού πλαισίου (Kowalski et al., 2012). Το υποκείμενο είναι εκτεθειμένο είκοσι τέσσερις ώρες το εικοσιτετράωρο, ενώ η πληροφορία μπορεί να διαχυθεί μαζικά και γρήγορα. Ιδιαίτερα ευάλωτα στις μορφές αυτές βίας είναι τα άτομα που αποκλίνουν από τις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες, είτε λόγω εθνικής καταγωγής, αναπηρίας, εμφάνισης, είτε λόγω ταυτότητας φύλου ή σεξουαλικού προσανατολισμού (Kosciw et al., 2018; DCSF, 2008).

Η σχολική βία χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα διακριτικά στοιχεία. Πρώτον, εντοπίζεται εντός του σχολικού πλαισίου ή έχει ως εμπλεκόμενους άτομα της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς). Δεύτερον, περιλαμβάνει την εκούσια πρόκληση βλάβης, ψυχικής ή σωματικής, σε άλλο άτομο. Τρίτον, έχει επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα και εμπεριέχει άνιση κατανομή ισχύος μεταξύ «θύτη/θύτριας» και αποδέκτη/τριας

της βίας (Olweus, 1991). Η εν λόγω ανισορροπία μπορεί να σχετίζεται με φυσική δύναμη, κοινωνική επιρροή ή πληροφόρηση, που επιτρέπει στον/στην «θύτη/θύτρια» να κυριαρχεί πάνω στο άτομο-στόχο.

Ο Θάνος (2015) ομαδοποιεί τις μορφές της σχολικής βίας στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Λεκτική βία.
- Μη λεκτική βία.
- Σωματική βία.
- Σεξουαλική βία/παρενόχληση.
- Ηλεκτρονική βία.
- Κοινωνική βία/χειραγώγηση (Manipulation).
- Βία κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.
- Βία κατά του σχολείου.

Όλες οι προαναφερθείσες μορφές βίας, δύνανται να εκδηλωθούν είτε μεμονωμένα σε κάποιο περιστατικό βίας, είτε σε συνδυασμό. Ανάλογα μάλιστα με τα άτομα τα οποία εμπλέκονται διακρίνεται σε βία ανάμεσα σε μαθητές/τριες, βία ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και βία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία βέβαια των ερευνητών/τριών εστιάζει στη βία που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών/τριών (Αρτινοπούλου, 2011). Οι μορφές αυτές διακρίνονται επίσης σε μορφές άμεσης και έμμεσης βίας. Στην άμεση συγκαταλέγεται η σωματική και η λεκτική βία, όπου πραγματοποιείται μια απευθείας επίθεση στον/στην αποδέκτη/τρια. Στην έμμεση περιλαμβάνεται η κοινωνική απομόνωση και ο αποκλεισμός, όπου ο/η «θύτης/θύτρια» δεν επιδρά απευθείας στο άτομο που βιώνει τη βία (Hirsh et al., 2012).

Ο εκφοβισμός δύναται όμως να λάβει και πιο ακραίες διαστάσεις, υπερβολικά παράνομες, όπως η ληστεία χρημάτων που προορίζεται για την αγορά του μεσημεριανού και η επίθεση (Shakeshaft et al. 1995). Σύμφωνα με τον Olweus (1991), ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα όταν ένας/μία μαθητής/τρια εκτίθεται επανειλημμένα ή με την πάροδο του

χρόνου σε κάποια αρνητική ενέργεια από έναν/μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριες του/της. Στη διαδικασία αυτή, ο/η «θύτης/θύτρια» φέρει μεγαλύτερο φορτίο σωματικής ή ψυχολογικής δύναμης από το άτομο που είναι αποδέκτης (Hoover & Oliver, 1996).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η σχολική βία δεν αποτελεί μεμονωμένο γεγονός, αλλά τείνει να εκδηλώνεται με συστηματικότητα και διάρκεια, με αποτέλεσμα να καθίσταται μέρος της καθημερινότητας των μαθητών και μαθητριών. Η εκδήλωσή της συνδέεται άρρηκτα με τη δυναμική της σχολικής ομάδας και τη λειτουργία των θεσμών, καθώς συχνά συντηρείται από τη σιωπηρή αποδοχή ή την αδράνεια των μαρτύρων και των ενήλικων παρατηρητών/τριών (Hawkins et al., 2000). Έτσι, ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση της βίας απαιτεί όχι μόνο παρέμβαση στο επίπεδο της ατομικής συμπεριφοράς, αλλά και αλλαγές στη σχολική κουλτούρα, την εκπαιδευτική πολιτική και το θεσμικό πλαίσιο. Το Υπουργείο Εκπαίδευσης και δεξιοτήτων του Λονδίνου (DFES, 2006) καθόρισε πως τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία προσδιορίζουν τη βία είναι:

- Η επανάληψη και η επιμονή.
- Η σκόπιμη πρόκληση βλάβης.
- Η ύπαρξη ανισορροπίας δύναμης.
- Η πρόκληση συναισθημάτων άγχους, φόβου, μοναξιάς και έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Τόσο η σχολική βία όσο και η παραβατικότητα, αφορούν συμπεριφορές οι οποίες αποκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες. Ωστόσο, δεν είναι όλες οι αποκλίνουσες συμπεριφορές παραβατικές. Μια αποκλίνουσα συμπεριφορά δύναται να διακριθεί σε αποδεκτή και σε μη αποδεκτή συμπεριφορά. Η μη αποδεκτή μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται ως μια μορφή «παρεκλίνουσας συμπεριφοράς» και χαρακτηρίζεται ως παραβατική (Θάνος, 2017). Η σχολική βία και παραβατικότητα κατηγοριοποιείται σύμφωνα με τον Θάνο (2009) στη βία κατά προσώπου ή του εαυτού, στη βία κατά της διδακτικής διαδικασίας και στη βία κατά του σχολείου.

Η βία κατά προσώπου μπορεί να εκφραστεί:

- Σωματικά: κλωτσιές, πάλη, κεφαλοκλείδωμα, φάπες, φτύσιμο κ.λπ.

- Λεκτικά: βρισιές, κοροϊδίες/ βρισιές που στοχεύουν τη σεξουαλικότητα (γκέι, πουτάνα, κ.λπ), την εξωτερική εμφάνιση και τη νοητική κατάσταση, εκβιασμούς, ειρωνείες, είτε άμεσα είτε έμμεσα (cyberbullying).
- Με μη λεκτική βία: χειρονομίες, μορφασμοί.
- Με κοινωνική-συναισθηματική βία, απομόνωση, αποκλεισμό από παρέες, διάδοση φημών κ.λπ.
- Με κάπνισμα.
- Με κατανάλωση αλκοόλ.
- Με χρήση ναρκωτικών/εξαρτησιογόνων ουσιών.

Η βία κατά της διδακτικής διαδικασίας εκφράζεται με την πρόκληση φασαρίας, την αδικαιολόγητη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη χρήση κινητού εν ώρα μαθήματος, απουσία από το μάθημα κ.λπ. (Τσιγκάνου κ.ά., 2004). Η βία κατά του σχολείου αφορά βανδαλισμούς, διαρρήξεις, καταστροφές της σχολικής περιουσίας καθώς και με ρύπανση του σχολικού χώρου με συνθήματα σε τοίχους και θρανία (Θάνος, 2017).

Οι έφηβοι/ες οι οποίοι ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα, αναφέρουν συχνά πως βιώνουν παρενοχλήσεις, διακρίσεις και ποικίλα άλλα αρνητικά περιστατικά στο σχολικό περιβάλλον, τα οποία τις περισσότερες φορές συνδέονται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα και την έκφραση φύλου (Singh & Motlicek, 2022). Στις εμπειρίες αυτές περιλαμβάνεται λεκτική και φυσική παρενόχληση, επιθέσεις (Haas et al., 2010), κοινωνικός αποκλεισμός και απομόνωση και άλλα διαπροσωπικά προβλήματα με συνομήλικους. Τα περιστατικά σωματικής επίθεσης, όπως η μπουνιά, η κλωτσιά ή ο τραυματισμός με όπλο, συνήθως δεν καταγγέλλονται από τους/τις αποδέκτες/κτριες στο σχολείο, αλλά αποσιωπώνται. Συχνά η στοχοποίηση πραγματοποιείται με τη διάδοση φημών ή ακόμη με σωματικά αγγίγματα σεξουαλικής μορφής. Σε ακραίες περιπτώσεις, οι παρενοχλήσεις μπορούν να κλιμακωθούν σε σωματική επίθεση (Goodenow et al., 2006). Η πιο συχνή μορφή θυματοποίησης εξαιτίας του σεξουαλικού προσανατολισμού, σύμφωνα με τον Kosciw et al. (2020), είναι η λεκτική παρενόχληση. Οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες βιώνουν την ομοφοβία και τις προκαταλήψεις σε καθημερινή βάση στο σχολείο και έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικές

συμπεριφορές, απόρριψη, απομόνωση και επιθετικότητα από τους συνομήλικους (Bullock, 2002; Dragowski, & Robinson, 2013; McCabe, McGuire et al., 2010;). Οι μορφές αυτές θυματοποίησης, σε συνδυασμό με την απουσία κοινωνικής υποστήριξης, τόσο από την οικογένεια όσο και από τους φίλους και τις φίλες, καθιστούν τους ΛΟΑΤΚΙ+ εφήβους/ες ως εκείνο το κομμάτι του πληθυσμού που εμφανίζει υψηλότερο κίνδυνο αυτοκτονίας από οποιοδήποτε άλλο (Wang et al., 2019).

Ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί κεντρικό πρόσωπο στη συγκρότηση της σχολικής κουλτούρας και μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο είτε στην αναπαραγωγή είτε στην ανατροπή των διακρίσεων. Παρότι ο ρόλος του/της περιγράφεται θεσμικά ως ουδέτερος και αμερόληπτος, η καθημερινή του/της πρακτική δεν είναι απαλλαγμένη από κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν, ενίοτε άθελά τους, στάσεις και συμπεριφορές που ευθυγραμμίζονται με την ετεροκανονικότητα, το δίπολο του φύλου και τα κυρίαρχα πρότυπα «φυσιολογικότητας» (Ferfolja & Ullman, 2021).

Επιπλέον, πολλοί/ές εκπαιδευτικοί εκφράζουν αμηχανία ή φόβο όταν καλούνται να χειριστούν θέματα σεξουαλικότητας ή ταυτότητας φύλου στην τάξη. Αυτή η αποσιώπηση ή αποφυγή δεν είναι ουδέτερη και ενισχύει την περιθωριοποίηση των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών και αποτρέπει τη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης. Ειδικά σε περιπτώσεις όπου παρατηρείται λεκτική ή σωματική βία με SOGIESC αναφορές, η αδράνεια των εκπαιδευτικών μπορεί να εκληφθεί ως έμμεση επικύρωση του αποκλεισμού, οδηγώντας σε σοβαρές συνέπειες για την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών (Campbell, 2021).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, ενημερώνονται για τα θέματα φύλου και σεξουαλικότητας και ενσωματώνουν σχετικές θεματικές στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, λειτουργούν ως μοχλοί κοινωνικής αλλαγής. Μέσα από τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και διαλόγου, συμβάλλουν στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών/τριών και ενισχύουν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη (DePalma & Atkinson, 2010).

Παράλληλα, η ανάληψη ενός συμπεριληπτικού ρόλου δεν αφορά μόνο την ατομική ευαισθητοποίηση, αλλά και τη συλλογική ευθύνη των σχολικών κοινοτήτων και των θεσμικών πλαισίων. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τόσο σε αρχική όσο και σε συνεχιζόμενη μορφή, οφείλει να περιλαμβάνει θεματικές σχετικές με το φύλο, τη σεξουαλικότητα, τις διακρίσεις και

τα ανθρώπινα δικαιώματα, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας πολυπληθούς και ποικιλόμορφης μαθητικής βάσης (Kosciw et al., 2020).

Συνοψίζοντας, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μετατραπεί από παθητικός/ή αναπαραγωγός της κοινωνικής κανονικότητας σε ενεργό παράγοντα χειραφέτησης και ενδυνάμωσης. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η απόκτηση κριτικής επίγνωσης και η ενεργή στάση απέναντι στις διακρίσεις συνιστούν βασικές παραμέτρους για την προώθηση ενός σχολείου που αγκαλιάζει τη «διαφορετικότητα» και δεν τη φοβάται.

4.3 Παράγοντες SOGIESC βίας

Η σχολική βία συνιστά πολυπαραγοντικό φαινόμενο που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ατομικών, οικογενειακών, σχολικών και κοινωνικών παραγόντων. Σε ατομικό επίπεδο, χαρακτηριστικά όπως χαμηλή ενσυναίσθηση, αυξημένη επιθετικότητα και χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και εμπειρίες παραμέλησης, ενδοοικογενειακής βίας ή τραύματος, αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης ή ανοδοχής βίαιων συμπεριφορών (Cook et al., 2010; Rigby, 2004; Swearer & Hymel, 2015). Η εκφοβιστική συμπεριφορά δεν είναι έμφυτη, αλλά συχνά συνδέεται με προσωπικά βιώματα θυματοποίησης, ασυνέπεια ή αυταρχισμό στη γονεϊκή αγωγή και συναισθηματική παραμέληση, που ενισχύουν αισθήματα ανασφάλειας και απαξίωσης (Espelage & Swearer, 2010).

Η οικογένεια, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης, μεταδίδει αξίες, στάσεις και δεξιότητες που μπορούν να λειτουργήσουν είτε προστατευτικά είτε επιβαρυντικά απέναντι στη βία (Μπρούζος, 2007). Η απουσία σταθερών ορίων, η τιμωρητική αγωγή χωρίς διάλογο και η έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης, έχει συσχετιστεί με αυξημένη επιθετικότητα στα παιδιά, ενώ τα ταραγμένα οικογενειακά περιβάλλοντα ευνοούν την ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών (Buhs et al., 2006; Πυργιωτάκης, 1994).

Το σχολείο, ως δεύτερος καίριος φορέας κοινωνικοποίησης, μπορεί να μεταδώσει ηθικές αξίες και να περιορίσει τη βία (Θάνος, 2009). Ωστόσο, αυταρχικές πρακτικές, αποκλεισμός, ανεπαρκής εποπτεία, απουσία μηχανισμών αναφοράς και αναποτελεσματική διαχείριση περιστατικών ενδέχεται να ενισχύσουν τη βία και τη σχολική παραβατικότητα (Thornberg, 2010; Φαρσεδάκης, 1986). Μαθητές/τριες που βιώνουν απόρριψη συχνά

στρέφονται σε ομότιμες παραβατικές ομάδες ή συμμορίες, με κοινό τρόπο σκέψης και περιορισμένη γονεϊκή επίγνωση των κοινωνικών τους σχέσεων (Κουράκης, 2004; Πανταζή-Μελίστα, 2013).

Η αιτιοκρατική προσέγγιση της παραβατικότητας αναδεικνύει τη συνδυαστική δράση ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, απορρίπτοντας τη βία ως προδιαγεγραμμένη βιολογική επιταγή (Espelage & Swearer, 2010). Παρότι αναγνωρίζονται βιολογικές και κληρονομικές προδιαθέσεις, όπως νευροβιολογικοί ή ορμονικοί παράγοντες (Κουράκης, 2018; Φαρσεδάκης, 1986), καθώς και ψυχολογικές ή ψυχικές δυσκολίες (Dixon et al., 2008; Mitrović et al., 2011), αυτές αλληλοεπιδρούν με το κοινωνικό περιβάλλον και δεν οδηγούν σε ασφαλή αιτιοκρατικά συμπεράσματα (Αλεξιάδης, 2004).

Σε κοινωνικό επίπεδο, οι κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες, τα στερεότυπα και η περιθωριοποίηση ευάλωτων ομάδων συμβάλλουν στη φυσικοποίηση του αποκλεισμού και στη σιωπηρή νομιμοποίηση της βίας (Kosciw et al., 2018). Η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών δικτύων, μέσω βίαιου ή στερεοτυπικού περιεχομένου και διαδικτυακής παρενόχλησης, ενισχύει την αναπαραγωγή επιθετικών προτύπων (Κορωναίου, 1992; Livingstone & Smith, 2014; Νόβα-Καλτσούνη, 1985). Επιπλέον, η μετανάστευση, σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και οικονομικής επισφάλειας, μπορεί να εντείνει συγκρούσεις κανόνων και επιθετικές συμπεριφορές (Καρύδης, 1996; Νικολακοπούλου-Στεφάνου, 2008). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι παρατηρητές/τριες των περιστατικών βίας, οι οποίοι, ανάλογα με τη στάση τους, μπορούν είτε να αποδυναμώσουν είτε να ενισχύσουν τη βίαιη δυναμική (Hawkins et al., 2001; Rigby, 2008; Sullivan et al., 2004).

Τα αίτια της σχολικής βίας δεν πρέπει να αναζητούνται αποκλειστικά στο άτομο ή στη συγκυρία, αλλά να αναλύονται μέσα από ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και θεσμικό πρίσμα. Η κατανόηση των πολύπλοκων αυτών αλληλεπιδράσεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόληψη και την αποτελεσματική παρέμβαση. Αν και οι αιτίες της σχολικής βίας είναι πολυπαραγοντικές και συχνά σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών, τις συνθήκες του σχολείου και τις ευρύτερες κοινωνικές επιρροές, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι ορισμένες μορφές βίας στοχεύουν συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες, ενισχύοντας τις ανισότητες και τους αποκλεισμούς (Espelage & Swearer, 2010; Farrington, 2005). Η σχολική βία δύναται να

προσλάβει διαφορετικές μορφές και εντάσεις ανάλογα με τις κοινωνικές κατηγορίες που στοχοποιούνται, λειτουργώντας ως θεσμικός μηχανισμός ρύθμισης της «κανονικότητας», ορίζοντας παράλληλα ποια σώματα, ταυτότητες και εκφράσεις θεωρούνται αποδεκτές εντός του σχολικού χώρου. Σε αυτό το πλαίσιο, η βία που σχετίζεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα ή την έκφραση φύλου και τα χαρακτηριστικά φύλου (SOGIESC) αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς δεν αποτελεί απλώς μεμονωμένη πράξη επιθετικότητας, αλλά εκδηλώνεται μέσα από την αναπαραγωγή ετεροκανονικών και τρανσφοβικών προτύπων (Ferfolja & Ullman, 2020). Η κατανόηση αυτής της μορφής στοχοποίησης είναι απαραίτητη για μια ολιστική προσέγγιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας, καθώς αναδεικνύει πώς η έμφυλη και σεξουαλική «διαφορετικότητα» λειτουργούν ως βασικό πεδίο παραγωγής βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Kosciw et al., 2018).

Το σχολείο, ως βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης, δεν αποτελεί ουδέτερο χώρο γνώσης αλλά λειτουργεί συχνά ως μηχανισμός αναπαραγωγής κανονιστικών προτύπων. Ειδικότερα, συμβάλλει στη διαμόρφωση και παγίωση της ετεροκανονικότητας, δηλαδή της υπόθεσης ότι η ετερόφυλη επιθυμία και τα δυαδικά πρότυπα φύλου είναι φυσικά, αυτονόητα και καθολικά (Rich, 1980). Αυτή η κανονιστική προσέγγιση διαπερνά το αναλυτικό πρόγραμμα, τις καθημερινές πρακτικές και την κουλτούρα των σχολικών μονάδων, ασκώντας κανονιστική πίεση προς όλους/ες όσους/ες αποκλίνουν από τον/την «κανονικό/η» μαθητή ή τη «φυσιολογική» μαθήτριά. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, η κατανόηση της σχολικής και SOGIESC βίας αποκτά μια επιπλέον ερμηνευτική διάσταση, που μετατοπίζει την προσοχή από την ατομική συμπεριφορά στο κοινωνικό πλαίσιο και τις διαδικασίες στιγματισμού. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η απόκλιση δεν προϋπάρχει ως ιδιότητα ενός ατόμου, αλλά κατασκευάζεται μέσα από τον κοινωνικό χαρακτηρισμό του ως «διαφορετικού», «ανώμαλου» ή «μη φυσιολογικού» (Becker, 1963). Στο σχολικό περιβάλλον, οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες δεν στοχοποιούνται μόνο για ό,τι είναι, αλλά και για την απόδοση σε αυτούς/ές μιας στιγματισμένης ταυτότητας, που συχνά ενισχύεται ή και επισημοποιείται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, τις σχολικές δομές ή το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ετικετοποίηση αυτή οδηγεί σε μια μορφή κοινωνικής αυτοεκπλήρωσης, όπου το άτομο εσωτερικεύει την κοινωνική του αποδοκιμασία και συχνά αποσύρεται ή περιθωριοποιείται περαιτέρω, επιτείνοντας τα φαινόμενα βίας και αποκλεισμού (Ιορδανίδου, 2007; Payne & Smith, 2014).

Η ετεροκανονικότητα καθορίζεται και διαιωνίζεται μέσα από τις σχολικές πρακτικές, όπως η χρήση αποκλειστικά δυαδικών εντύπων, ο διαχωρισμός σε αγόρια και κορίτσια σε δραστηριότητες ή αγωγή υγείας που προβάλλει μόνο ετερόφυλα παραδείγματα σχέσεων. Η απουσία αναφορών σε ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες ή η αόρατη παρουσία τους μέσα σε παθολογικά ή περιθωριακά συμφραζόμενα ενισχύει το αίσθημα του μη ανήκειν και θέτει τα θεμέλια για θεσμική αποξένωση (Ferfolja & Ullman, 2020).

Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική και οι θεσμικές πρακτικές συντελούν στην αναπαραγωγή της ετεροκανονικότητας. Η απουσία εκπαιδευτικού υλικού που να ενσωματώνει τη θεματική των φύλων και των σεξουαλικοτήτων, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς τα ζητήματα συμπερίληψης, καθώς και η αδυναμία των σχολείων να παρέμβουν αποτελεσματικά σε περιστατικά βίας με ΛΟΑΤΚΙ+ στόχο, συνιστούν πτυχές της θεσμικής ετεροκανονικότητας (DePalma & Atkinson, 2010).

Συχνά, η κανονιστικότητα αυτή λειτουργεί με συγκαλυμμένο τρόπο και δεν επιβάλλεται άμεσα, αλλά διαχέεται μέσα από τα αυτονόητα της σχολικής ζωής, το γέλιο στην τάξη όταν ένας μαθητής εμφανίζεται «θηλυπρεπής», το σχόλιο εκπαιδευτικού που επαινεί ένα κορίτσι «που δεν είναι σαν τις φεμινίστριες», η ανοχή στην ομοφοβική ρητορική μεταξύ μαθητών/τριών. Τέτοιες μικροεκδηλώσεις διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μικροεπιθέσεων (microaggressions) που υποσκάπτουν διαρκώς την ψυχοκοινωνική ασφάλεια των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Sue et al., 2007).

Η αναπαραγωγή της ετεροκανονικότητας δεν περιορίζεται στη ρητή καταπίεση, αλλά ενσωματώνεται στις καθημερινές διαδικασίες του σχολείου ως ιδεολογικός μηχανισμός. Καθίσταται έτσι δυσδιάκριτη, αλλά εξαιρετικά αποτελεσματική στο να ορίζει το «κανονικό» και να εξορίζει το «διαφορετικό». Ο Foucault (1977) έχει αναλύσει πώς οι θεσμοί παράγουν και ρυθμίζουν την υποκειμενικότητα μέσα από διακριτούς μηχανισμούς πειθάρχησης και ελέγχου. Αντίστοιχα, το σχολείο ορίζει τι είναι ο/η μαθητής/τρια «που αξίζει» μέσα από τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά και τη συμμόρφωση με το κανονιστικό φύλο και την επιθυμία.

Η υπέρβαση της ετεροκανονικής λογικής δεν μπορεί να επιτευχθεί με αποσπασματικά μέτρα, αλλά απαιτεί ριζικό μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας. Χρειάζονται πολιτικές ορατότητας, εκπαιδευτικά προγράμματα ενσωματωμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα, διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και εμπλοκή των μαθητών/τριών σε κριτικές παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν την αποδοχή της ετερότητας (Taylor & Rayment., 2022). Μόνο έτσι

το σχολείο μπορεί να μετασχηματιστεί από χώρο επιτήρησης και αποκλεισμού σε χώρο απελευθέρωσης και ενδυνάμωσης όλων των ταυτοτήτων.

4.4 Επιπτώσεις της SOGIESC βίας

Ως θυματοποίηση ορίζονται οι βλάβες εκείνες που εμφανίζονται σε κάποιον/α, ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων που παραβιάζουν τους κοινωνικούς κανόνες (Finkelhor & Kendall-Tackett, 1997). Ανεξάρτητα από τη μορφή με την οποία μπορεί να ασκηθεί η βία, η θυματοποίηση που ασκείται από συνομηλίκους συνδέεται με μια πληθώρα αρνητικών επιπτώσεων τόσο στους/στις αποδέκτες/κτρίες της βίας, όσο και στους/στις «θύτες/θύτριες». Στα άτομα που έχουν βιώσει βία, είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν ψυχικές διαταραχές, όπως έλλειψη προσοχής, υπερκινητικότητα, κατάθλιψη, διαταραχή συμπεριφοράς και εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Kumpulainen et al., 2001). Επίσης, συχνά υποφέρουν, νιώθουν μοναξιά και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, παράλληλα με τα συναισθήματα άγχους και φόβου που αναπτύσσουν σχετικά με το σχολείο (Bullock, 2002). Από την άλλη, οι «θύτες/θύτριες» εμφανίζουν αυξημένες πιθανότητες να εμπλακούν σε εγκληματικές ενέργειες, σε περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας και να κάνουν κατάχρηση ουσιών ως έφηβοι ή ως ενήλικες. Επιπλέον, και οι δυο πλευρές επιτυγχάνουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και δυσκολεύονται στην επαγγελματική τους πορεία σε όλη την ενήλικη ζωή τους (Carney & Merrell, 2001; Sullivan et al., 2006).

Η σχολική βία με στόχο τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα δεν έχει μόνο άμεσες και ορατές επιπτώσεις, αλλά επιδρά μακροπρόθεσμα στην ψυχική υγεία, την κοινωνική ένταξη και την εκπαιδευτική πορεία των ατόμων. Οι επιθέσεις που βασίζονται στον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα ή την έκφραση φύλου, καθώς και τα χαρακτηριστικά φύλου, δημιουργούν ένα περιβάλλον διαρκούς απειλής που ευνοεί την εσωτερίκευση αρνητικών κοινωνικών στάσεων (Kosciw et al., 2010).

Οι ψυχολογικές επιπτώσεις είναι πολλαπλές: το μειονοτικό στρες, η αίσθηση απόρριψης, ο στιγματισμός και η απομόνωση οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, ακόμη και αυτοκτονικού ιδεασμού (Russell & Fish, 2016). Συχνά, οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες κρύβουν τις ταυτότητές τους ή προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους για να αποφύγουν την κακοποίηση, καταφεύγοντας σε μηχανισμούς άμυνας

που παρεμποδίζουν την αυθεντική προσωπική ανάπτυξη. Η βία αυτή συχνά στρέφεται απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς που ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα. Ενδεικτικά, έχει καταγραφεί ότι και οι ίδιοι/ες οι ΛΟΑΤΚΙ+ εκπαιδευτικοί βιώνουν διακρίσεις στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που ενισχύει το εχθρικό κλίμα και για τους/τις ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες (Λύτρα κ.ά., 2019). Στιγματίζονται ακόμα και οι γονείς των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, οι οποίοι συχνά κατηγορούνται ως υπαίτιοι της ταυτότητας των παιδιών τους. Έτσι μειώνεται η κοινωνική τους αποδοχή ενώ παράλληλα έρχονται σε δεινή θέση και τα παιδιά τους, τα οποία αντιμετωπίζουν ακόμη μεγαλύτερη πιθανότητα μη αποδοχής και έλλειψης συναισθηματικής υποστήριξης από τους ίδιους.

Παράλληλα, η εκπαιδευτική πορεία επηρεάζεται αρνητικά. Το αίσθημα ανασφάλειας, η απουσία στηρίγματος από εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές/τριες και οι διαρκείς εμπειρίες απόρριψης οδηγούν σε σχολική απομόνωση, μειωμένη συμμετοχή, χαμηλές επιδόσεις και αυξημένη σχολική διαρροή (Kosciw et al., 2020). Ο φόβος που τους κυριεύει παρεμποδίζει και μειώνει την ικανότητά τους να συγκεντρώνονται στο μάθημα και να μαθαίνουν αποτελεσματικά (Bullock, 2002). Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις τρανς ή μη δυαδικών μαθητών/τριών, η έλλειψη σεβασμού προς την ταυτότητα φύλου, όπως η χρήση λανθασμένου ονόματος ή ανωνυμιών, εντείνει την αποξένωση και την απομάκρυνση από το σχολείο (Kosciw et al., 2020).

Επιπλέον, οι τραυματικές εμπειρίες που βιώνονται στο σχολείο τείνουν να έχουν σωρευτικό χαρακτήρα και να επηρεάζουν την ενήλικη ζωή των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων. Πολλοί/ές ενήλικες που δέχθηκαν σχολική βία αναφέρουν ότι οι εμπειρίες αυτές λειτούργησαν ανασταλτικά για την επαγγελματική τους εξέλιξη, την κοινωνική τους αυτοπεποίθηση και την προσωπική τους αποδοχή (Pilkington & D' Augelli, 1995; Toomey et al., 2011). Το τραύμα της απόρριψης ή της ταπείνωσης εγγράφεται στη μνήμη και επανενεργοποιείται σε καταστάσεις που ενεργοποιούν το αίσθημα της «διαφοράς» ή της μη αποδοχής.

Η εμπειρία της βίας δεν αφορά μόνο το άτομο αλλά επεκτείνεται και στη συλλογική διάσταση των ΛΟΑΤΚΙ+ κοινοτήτων. Οι τραυματικές αφηγήσεις, όταν δεν βρίσκουν αναγνώριση ή θεραπευτικά πλαίσια, παράγουν έναν κύκλο σιωπής και αόρατης επιβάρυνσης, δυσκολεύοντας την οικοδόμηση θετικών κοινοτικών δεσμών. Αντίθετα, σε περιβάλλοντα όπου αναπτύσσονται πρακτικές ενδυνάμωσης και αλληλεγγύης, οι επιπτώσεις αυτές μπορούν να

μετριαστούν, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα και την κοινωνική συνοχή (Meyer, 2003; Snapp et al., 2015).

Η κατανόηση των επιπτώσεων της σχολικής βίας στα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από την ανάγκη για θεσμική πρόληψη και έμπρακτη στήριξη. Απαιτείται ένα ολιστικό πλαίσιο παρέμβασης που να συνδυάζει εκπαιδευτικές πολιτικές, ψυχοκοινωνική υποστήριξη και προώθηση κουλτούρας αποδοχής, ώστε το σχολείο να μετασχηματιστεί σε χώρο προστασίας και όχι αναπαραγωγής των διακρίσεων.

4.5 Στρατηγικές/πολιτικές αντιμετώπισης της SOGIESC βίας

Η ανάλυση της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον δεν μπορεί να περιοριστεί σε μεμονωμένες συμπεριφορές εκφοβισμού ή σε διαπροσωπικές συγκρούσεις. Αντιθέτως, απαιτεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που να φωτίζει τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο, ως θεσμός, συγκροτεί κανονικότητες, ιεραρχεί ταυτότητες και ορίζει ποια υποκείμενα θεωρούνται «νόμιμα» μέλη της σχολικής κοινότητας. Υπό αυτή την οπτική, η έννοια της πολιτειότητας καθίσταται κεντρική, καθώς συνδέει τη σχολική εμπειρία με ευρύτερες διαδικασίες ένταξης, αποκλεισμού και αναγνώρισης, μέσα από τις οποίες παράγεται και νομιμοποιείται η SOGIESC βία (Φραγκουδάκη, 2007).

4.5.1 Το σχολείο ως θεσμός διαμόρφωσης πολιτειότητας

Το σχολείο, πέρα από τόπος μετάδοσης γνώσεων, αποτελεί βασικό θεσμό για την κοινωνική διαπαιδαγώγηση και την κατασκευή της πολιτειότητας. Εντός του αναπτύσσονται πρότυπα υπηκοότητας, αξίες και κοινωνικές ταυτότητες που απορρέουν από τις κυρίαρχες ιδεολογίες (Osler & Starkey, 2006). Ωστόσο, η πολιτειότητα που αναπαράγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά θεμελιώνεται πάνω σε κανονιστικά σχήματα εθνικότητας, θρησκείας, γλώσσας, φύλου και σεξουαλικότητας, αποκλείοντας από την πλήρη ένταξη όσα υποκείμενα παρεκκλίνουν (Φραγκουδάκη, 2007). Η προσέγγιση της πολιτειότητας ως κανονιστικής ένταξης, δηλαδή ως συμμόρφωσης προς μια προδιαγεγραμμένη ταυτότητα «καλού/καλής πολίτη/πολίτισσας», καθιστά αόρατες πολλαπλές μορφές ταυτότητας που διαμορφώνουν την εμπειρία των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Lister, 2007). Ενώ το αναλυτικό

πρόγραμμα προωθεί τυπικά τη δημοκρατική συμμετοχή και τον σεβασμό στη «διαφορετικότητα», η έλλειψη ουσιαστικής αναφοράς στη σεξουαλική και έμφυλη ετερότητα παράγει μια μορφή «συμβολικής πολιτικής αορατότητας», μέσα από την οποία οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες περιθωριοποιούνται ή αναγκάζονται να «σιωπήσουν» τις ταυτότητές τους για να συμμορφωθούν με το κυρίαρχο εκπαιδευτικό ιδεώδες (Young, 1990).

4.5.2 SOGIESC βία, θεσμική σιωπή και εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι κυρίαρχες παιδαγωγικές και πειθαρχικές στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού συχνά αποτυγχάνουν να ενσωματώσουν την έμφυλη ή σεξουαλική διάσταση της θυματοποίησης (Walton, 2011). Παράλληλα, η απουσία συστηματικής αντιμετώπισης της ομοφοβίας και τρανσφοβίας στο ελληνικό σχολείο έχει αναδειχθεί σε παλαιότερες μελέτες, που τεκμηριώνουν τη σιωπή γύρω από την ομοφυλοφιλία στην εκπαιδευτική πρακτική (Λεοντσίνη, 2010). Η αντιμετώπιση της SOGIESC βίας προϋποθέτει την εξύψωση του θέματος σε ζήτημα πρωταρχικής σημασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αποτελεσματικότητα κρίνεται με την επίδραση των παρεμβάσεων στα άτομα που δέχονται SOGIESC βία, στους/στις «θύτες/θύτριες», στους/στις παρατηρητές/τριες και σε όσους/ες εμπλέκονται στην εκπαίδευση γενικά (Unesco, 2016).

Η έμφυλη και σεξουαλική διαφορά θεωρούνται, συχνά, ζητήματα «ιδιωτικά» ή «ακατάλληλα» για την εκπαιδευτική πράξη, με αποτέλεσμα να εξαιρούνται από τη συζήτηση περί πολιτειότητας. Αυτή η αποπολιτικοποίηση των ΛΟΑΤΚΙ+ θεμάτων ενισχύει τη λανθάνουσα ιδέα ότι μόνο οι «ουδέτερες», στην πραγματικότητα ετεροκανονικές ταυτότητες έχουν δικαίωμα στη δημόσια σφαίρα του σχολείου (Bell, 2016). Κατά συνέπεια, η πολιτειότητα δεν διαμορφώνεται ως συμμετοχή όλων, αλλά ως αποδοχή της υπάρχουσας κανονικότητας.

Η έννοια της συμπεριληπτικής πολιτειότητας (inclusive citizenship) προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το σχολείο οφείλει να αναγνωρίζει και να ενσωματώνει τις πολλαπλές μορφές ταυτότητας των μαθητών/τριών, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν ισότιμα στον δημόσιο βίο χωρίς να απαρνηθούν τη διαφορά τους (Yuval-Davis, 2011). Η πολιτειότητα δεν περιορίζεται στην ψήφο ή στην υπακοή στους κανόνες, αλλά

συνδέεται με το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα στην οποία η φωνή του ατόμου λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η πρόκληση είναι να μετασχηματιστεί το σχολείο από μηχανισμό κανονικοποίησης σε χώρο δημοκρατικής συμμετοχής, όπου κάθε μαθητής/τρια μπορεί να εκφράζει τις ταυτότητές του/της χωρίς φόβο αποκλεισμού ή στιγματισμού. Αυτό προϋποθέτει μια παιδαγωγική της απελευθέρωσης, που θα δίνει φωνή στους/στις αποκλεισμένους/ες και θα ενισχύει την κριτική κατανόηση των μηχανισμών εξουσίας και καταπίεσης (Freire, 2000).

Η ενσωμάτωση των ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμένων στην πολιτειότητα της σχολικής ζωής απαιτεί όχι μόνο την καταπολέμηση της διάκρισης και της σιωπής, αλλά και τη συνειδητή ανάδειξη της σεξουαλικής και έμφυλης ετερότητας ως συστατικών στοιχείων της δημοκρατικής παιδείας. Μόνο έτσι το σχολείο θα μπορέσει να διαμορφώσει πολίτες/πολίτισσες με κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι εκπαιδευτικοί, τα προγράμματα σπουδών και η γενικότερη σχολική κουλτούρα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί είτε να αναπαράγεται είτε να αμφισβητείται η βία. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των θεμάτων φύλου και σεξουαλικότητας, και που λειτουργούν με ενσυναίσθηση και συμπερίληψη, μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται τη «διαφορετικότητα» και ενδυναμώνει όλα τα υποκείμενα (Taylor & Rayment, 2022).

4.5.3 Συμπεριληπτική πολιτειότητα, υποστηρικτικές δομές και ανθεκτικότητα

Η ανάπτυξη ενός κοινωνικού δικτύου υποστήριξης και σχολικής διασύνδεσης μπορεί να αμβλύνει τις συνέπειες της σχολικής θυματοποίησης μαθητών/τριών λόγω του αποκλίνοντος από το δίπολο της ετεροκανονικότητας σεξουαλικού προσανατολισμού (Beales, & Wilson, 2015; O'Donnell et al., 2004; Rigby & Slee, 1999). Η δημιουργία ενός ασφαλούς και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος για τη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα μπορεί να εξασφαλιστεί με μια σειρά στρατηγικών όπως (Russell, 2011):

- Πολιτική κατά των διακρίσεων και ενάντια στη σχολική βία που πηγάζει από τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα φύλου ή την έκφραση φύλου.
- Παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών όταν λαμβάνουν χώρα τέτοια περιστατικά βίας.
- Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα περιστατικά βίας.
- Παροχή πληροφοριών, ενημέρωσης και σχολικής υποστήριξης σε θέματα σχετικά με τα LGBT θέματα.
- Παρουσία σχολικών ομάδων υποστήριξης ή συλλόγων.
- Ένταξη LGBT ατόμων ή θεμάτων στα σχολικά προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό την αύξηση της ευαισθητοποίησής τους (Sawyer, 2001), η προσθήκη στο αναλυτικό πρόγραμμα θεμάτων που σχετίζονται με τα ομοφυλόφιλα άτομα (Blake et al., 2001) και η προσπάθεια συστημικής αλλαγής της κουλτούρας ενός σχολείου αυξάνουν την αποδοχή της «διαφορετικότητας» (Lipkin, 1999). Οι ομάδες υποστήριξης/συζήτησης/συμβουλών από την άλλη, αποτελούν τον πιο διαδεδομένο τρόπο καλλιέργειας ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την LGTB κοινότητα (Lipkin, 1999).

Παράλληλα, το σχολείο οφείλει να στοχεύει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιών, διδάσκοντας εκείνες τις μεθόδους προσαρμογής ώστε να μετριάζονται οι αρνητικές συνέπειες της έκθεσης σε σοβαρές απειλές. (Masten, 2001). Η θετική αυτή προσαρμογή δεν αφορά αποκλειστικά τα άτομα αλλά και τα συστήματα όπως το σχολείο ή η κοινότητα. Στη διεργασία αυτή δηλαδή συμμετέχει τόσο το άτομο όσο και το περιβάλλον του (Masten & Motti-Stefanidi, 2009). Η προσαρμογή αυτή οφείλει να ικανοποιεί μια διπλή συνθήκη, αφενός τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως η φιλία με συνομήλικα άτομα ή η καλή σχολική επίδοση, και αφετέρου την υποκειμενικά εσωτερική αίσθηση της ευημερίας, αποφεύγοντας δηλαδή συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Riley & Masten, 2005). Ωστόσο, η ενδυνάμωση πολιτικών συμπερίληψης και κατά της βίας περιλαμβάνει τη δημιουργία και την εφαρμογή πολιτικών οι οποίες στοχεύουν ειδικά στον SOGIESC εκφοβισμό. Οι πολιτικές αυτές οφείλουν να περιγράφουν με ακρίβεια τη στάση που πρέπει να τηρεί το σχολείο απέναντι

στον εκφοβισμό, την παρενόχληση και να ορίζει με σαφήνεια ποιες συμπεριφορές είναι εκφοβιστικές. Επίσης, πρέπει να σκιαγραφούνται αναλυτικά οι συνέπειες που θα υφίστανται όσοι εκφράζουν τέτοιες συμπεριφορές. Η εκπαίδευση των επαγγελματιών που δουλεύουν στα σχολεία οφείλει να τους εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να αναγνωρίζουν τα περιστατικά SOGIESC βίας, να τα αντιμετωπίζουν, να υποστηρίζουν τα υποκείμενα που εκτέθηκαν και να κάνουν το σχολείο πιο συμπεριληπτικό. Η εκπαίδευση αυτή πρέπει να είναι συνεχής και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του σχολείου και του προσωπικού (American Psychological Association, 2017).

Η σύνταξη και προώθηση συμπεριληπτικών προγραμμάτων σπουδών οφείλει να ενσωματώνει περιεχόμενο χωρίς αποκλεισμούς, καθώς και εκπαιδευτικά υλικά τα οποία να επιβεβαιώνουν τον σεβασμό όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των ΛΟΑΤΚΙ+. Η επίτευξη της στρατηγικής αυτής περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της ΛΟΑΤΚΙ+ ιστορίας στο πρόγραμμα σπουδών καθώς και την αποφυγή χρήσης στερεοτυπικών γλωσσικών εκφράσεων. Η προώθηση υποστηρικτικών σχέσεων με οικογένειες και οργανισμούς αποτελεί μια δυναμική στρατηγική για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον. Τα σχολεία μπορούν να υποστηρίζουν καλύτερα τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά είτε όταν απευθύνονται τα ίδια σε τέτοιες υποστηρικτικές πρακτικές για βοήθεια, είτε κατευθύνοντάς τα άτομα προς αυτές (GLSEN, n.d.). Η υποστήριξη αυτή προς τους/τις μαθητές/τριες περιλαμβάνει συμβουλευτικές υπηρεσίες υποστήριξης είτε ατομικά είτε ομαδικά, βοηθώντας τα παιδιά να επεξεργαστούν τις εμπειρίες και να βρουν υποστήριξη. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών είναι μια διαδικασία συνεχής και όχι στιγμιαία, η οποία απαιτεί τη συμμετοχή και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των οικογενειών τους και κοινοτικών οργανισμών. Μόνο μέσω της συνεργασίας αυτών δύναται να διαμορφωθεί ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον όπου η SOGIESC βία θα εκμηδενίζεται (Day et al., 2019).

4.6 Έρευνες για τη SOGIESC βία

Οι Kosciw et al. (2018) πραγματοποίησαν μια ποσοτική έρευνα μέσω διαδικτύου, στην οποία συμμετείχαν 23.001 μαθητές/τριες ηλικίας 13-21 ετών, και έλαβε χώρα το 2017 σε 50 πολιτείες των ΗΠΑ. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, το 59,5% των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών δήλωσε πως εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, δεν αισθάνονται ασφαλείς. Το 34,8%

του ίδιου δείγματος, δήλωσε πως απουσίασε για τουλάχιστον μια μέρα από το σχολείο, κατά τον μήνα που προηγήθηκε της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου της έρευνας, επειδή ένιωσαν ανασφαλείς ή άβολα. Ανάμεσα στους ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες, το 98,5% ανέφερε πως τους έχουν αποκαλέσει «gay» με αρνητικό τρόπο. Επίσης, η πλειοψηφία της κοινότητας αυτής σημείωσε πως έχει αποφύγει σχολικές δραστηριότητες και δραστηριότητες οι οποίες ήταν εκτός του υποχρεωτικού σχολικού προγράμματος. Η πλειοψηφία των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών οι οποίοι δέχονται παρενόχληση ή επίθεση, δεν αναφέρουν τα περιστατικά αυτά στο προσωπικό του σχολείου, διότι αμφιβάλλουν πως θα πραγματοποιηθεί κάποια αποτελεσματική παρέμβαση, φοβούνται πως με την κίνησή τους αυτή θα χειροτερέψει η κατάσταση, δεν αισθάνονται άνετα με το προσωπικό του σχολείου, δεν αξιολογούν το περιστατικό ως σοβαρό ή γιατί το διαχειρίζονται μόνοι τους.

Η έρευνα των Goodenow et al. (2006) εντόπισε ένα δείγμα 202 παιδιών σε 52 σχολεία, τα οποία ανήκουν σε σεξουαλικές μειονότητες, ηλικίας 14 έως 18 ετών. Η έρευνα αυτή ανέδειξε πως οι μαθητές/τριες αυτοί/ες είναι πιο πιθανόν να παρατήσουν το σχολείο, διότι αισθάνονται πιο ανασφαλείς, συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες. Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως η θυματοποίηση αποτελεί έναν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της αυτοκτονίας. Τόσο οι απειλές όσο και οι παρενοχλήσεις δύνανται να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στους/στις νέους/ες που ανήκουν σε σεξουαλικές μειονότητες.

Οι Kosciw et al. (2016) πραγματοποίησαν μια ποσοτική έρευνα με δείγμα 7.261 μαθητές/τριες ηλικίας από 13 έως 21 ετών, απευθυνόμενοι σε 50 κοινοτικές ομάδες και σε περισσότερες από 300 ομάδες. Για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών, απευθύνθηκαν σε οργανώσεις οι οποίες εργάζονται με τέτοιους μαθητές/τριες και τους ζήτησαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Παράλληλα, προώθησαν το ερωτηματολόγιο μέσω στοχευμένης αναζήτησης στο διαδίκτυο, αξιοποιώντας το facebook και το myspace. Οι μαθητές/τριες προέρχονταν και από 50 πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών, με το 67% του δείγματος να είναι λευκοί/ες και το 57,1% γυναίκες. Το 61% το σύνολο δήλωσε πως προσδιορίζονται ως ομοφυλόφιλοι/ες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών χαρακτήρισαν το περιβάλλον του σχολείου εχθρικό και σχεδόν όλοι/ες άκουγαν τακτικά ομοφοβικές δηλώσεις, δέχονταν λεκτικές και σωματικές παρενοχλήσεις και σωματικές επιθέσεις εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού και της έκφρασης του φύλου τους. Πιο αναλυτικά:

- Το 88,9% είχε ακούσει στο σχολείο να χρησιμοποιείται η λέξη γκέι, με αρνητική προσέγγιση, πολύ συχνά έως συχνά.
- Το 62,6% είχε ακούσει στο σχολείο ομοφοβικά σχόλια για την έκφραση του φύλου (όπως ότι δεν ενεργούν αρκετά αντρικά ή γυναικεία) πολύ συχνά ή συχνά.
- Το 61% δεν ένιωθε ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού και το 63,7 εξαιτίας της έκφρασης του φύλου τους.
- Το 84,6% είχε δεχτεί λεκτική κακοποίηση στο σχολείο(πχ κοροϊδία ή απειλές) εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού και το 27,2% εξαιτίας της έκφρασης του φύλου τους.
- Το 40,1% είχε δεχτεί σωματική παρενόχληση στο σχολείο (πχ σπρώξιμο) εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού και το 27,2% εξαιτίας της έκφρασης του φύλου τους.
- Το 18,8% είχε δεχτεί σωματική επίθεση (πχ μπουνιά, κλωτσιά, τραυματισμό με όπλο) εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού και το 12,5% εξαιτίας της έκφρασης του φύλου τους.
- Το 52,9% των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών δέχονταν παρενόχληση ή απειλές από συνομήλικους μέσω ηλεκτρονικών οδών (Facebook, email, ηλεκτρονικά μηνύματα).
- Το 62,4% δήλωσε πως δεν ανέφερε ποτέ τα περιστατικά παρενόχλησης/επίθεσης στους/στις καθηγητές/τριες του σχολείου διότι πίστευαν πως δε θα λαμβανόταν κανέναν μέτρο για την αντιμετώπιση του προβλήματος (ή θα γινόταν ελάχιστη προσπάθεια) και πως η κατάσταση αυτή θα χειροτέρευε.
- Το 33,8% των μαθητών/τριών που ανέφερε τέτοιο περιστατικό στις αρχές του σχολείου δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν καμία ενέργεια.

Το εχθρικό σχολικό περιβάλλον και η σχολική θυματοποίηση, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, στερεί στα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά αυτά το δικαίωμα στην εκπαίδευση, διότι:

- Το 29,1% των μαθητών/τριών απουσιάζει από κάποιο μάθημα τουλάχιστον μια φορά τον μήνα, διότι νιώθει ανασφάλεια ή άβολα.
- Το 30,0% απουσιάζει τουλάχιστον μια ολόκληρη μέρα από το σχολείο κατά τη διάρκεια ενός μήνα, διότι νιώθει ανασφάλεια ή άβολα.
- Η σχολική θυματοποίηση εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού ή της έκφρασης του φύλου τριπλασιάζει τις πιθανότητες να απουσιάσουν μια φορά τον μήνα (57,7% έναντι 18,0%).

Η σχολική θυματοποίηση των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών εμποδίζει τη σχολική επιτυχία και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Πιο συγκεκριμένα:

- Οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες που δέχονται συχνά παρενοχλήσεις εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με αυτούς/ες που δέχονται λιγότερο συχνά.
- Οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες που δέχονται σχολική θυματοποίηση λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού ή της έκφρασης του φύλου τους είναι πιο πιθανό να μην ακολουθήσουν μεταλυκειακές σπουδές.

Η έρευνα των Ray et al. (2022), στη Νέα Αγγλία συνέδεσε τις σεξουαλικές μειονότητες με αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης, σε σύγκριση με την ετεροφυλοφιλική νεολαία. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα που αναλύθηκε ήταν συνολικά 1.884 συμμετέχοντες/ουσες, με μέσο όρο τα 12,22 χρόνια. Το 45% αυτοπροσδιορίστηκε ως αγόρια, το 52% ως κορίτσια, λιγότερο από 1% ως τρανς και 2% δήλωσαν πως προτιμούν να μην απαντήσουν αυτή την ερώτηση. Οι συμμετέχοντες/ουσες έπρεπε να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, η διάρκεια του οποίου δεν ξεπερνούσε μια διδακτική σχολική ώρα (50 λεπτά). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, οι νέοι/ες οι οποίοι έλκονται και από αγόρια και από κορίτσια ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά μακρόχρονης θυματοποίησης μέσω εκφοβισμού (97%) και σεξουαλικών παρενοχλήσεων (62%) σε σχέση με αυτούς που έλκονται μόνο από αγόρια ή μόνο από κορίτσια. Παράλληλα, η έλξη και για αγόρια και για κορίτσια συνδέθηκε με υψηλότερα

ποσοστά εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών της ζωής τους, όπως και με την εμφάνιση σεξουαλικών παρενοχλήσεων. Τα κορίτσια τα οποία δήλωσαν πως έλκονται από κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά μακρόχρονου εκφοβισμού (95%), σημαντικά υψηλότερα από τα κορίτσια που δήλωσαν ότι δεν έλκονται ούτε από αγόρια, ούτε από κορίτσια (68%), ενώ σεξουαλικές παρενοχλήσεις των κοριτσιών που έλκονται μόνο από κορίτσια μόνο έφτασε το 61%. Έτσι, η έρευνα αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα πως η θυματοποίηση λόγω ρομαντικής/σεξουαλικής έλξης συνδέεται με όλες τις μορφές της βίας κατά προσώπου και είναι υψηλότερη στην περίπτωση που η έλξη αφορά και αγόρια και κορίτσια.

Οι Button et al. (2012) πραγματοποίησαν μια ποσοτική έρευνα σε δείγμα 6.636 μαθητών/τριών, ηλικίας 11 έως 18. Το μισό σχεδόν δείγμα ήταν γυναίκες ενώ ένας/μία στους/στις 20, ανέφερε πως η σεξουαλική του ταυτότητα ήταν είτε ομοφυλόφιλος/η, είτε αμφιφυλόφιλος/η είτε questioning. Για τη μέτρηση της θυματοποίησης χρησιμοποιήθηκαν κάποιες κατηγορίες:

- Αν απουσίασαν από το σχολείο κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα επειδή νιώθουν ανασφαλείς.
- Αν απειλήθηκαν με όπλο κατά τη διάρκεια της προηγούμενης χρονιάς
- Αν τους είχαν κλέψει ή καταστρέψει κάποιο περιουσιακό τους αντικείμενο.
- Αν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης χρονιάς είχαν τραυματιστεί σε καυγά με αποτέλεσμα να χρειαστεί ιατρική φροντίδα για το τραύμα.
- Αν χρησιμοποίησαν ναρκωτικές ουσίες κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μήνα.
- Αν σκέφτηκαν ποτέ ή αν επιχείρησαν ποτέ αυτοκτονία.
- Αν αναζήτησαν ποτέ υποστήριξη και βοήθεια από γονείς, δασκάλους/ες ή άλλους φορείς.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, είναι πολύ πιο πιθανό να θυματοποιηθεί κάποιος/α που ανήκει σε σεξουαλική μειονότητα, όπως είναι οι ομοφυλόφιλοι/ες, οι

αμφιφυλόφιλοι/ες και οι questioning. Πιο αναλυτικά, είναι τέσσερις φορές πιο πιθανό να λείψουν από το σχολείο επειδή δε νιώθουν ασφαλείς, τρεις φορές πιο πιθανό να απειληθούν με όπλο, πιο πιθανό να αναφέρουν κλοπή ή καταστροφή περιουσίας, δύο φορές πιο πιθανό να χρειαστούν ιατρική φροντίδα μετά από τραυματισμό σε καυγά, πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν ναρκωτικές ουσίες, υψηλότερα ποσοστά κατανάλωσης αλκοόλ και μαριχουάνας σε σχέση με τους ετεροφυλόφιλους μαθητές. Επίσης, είναι τέσσερις φορές πιο πιθανό να σκεφτούν την αυτοκτονία και πέντε φορές πιο πιθανό να τη σχεδιάσουν., ενώ η πρόσβασή τους σε υπηρεσίες υποστήριξης είναι περιορισμένες.

Η έρευνα των De Pedro & Gorse (2022) εντόπισε πως υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη σχολική θυματοποίηση και τη χρήση ουσιών τόσο εντός του σχολείου όσο και εκτός, για τους/τις τρανς μαθητές/τριες. Σε ένα δείγμα 634.978 μαθητών/τριών, εντοπίστηκαν 4.778 τρανς μαθητές/τριες της 5ης, 7ης, 9ης, και 11ης τάξης οι οποίοι/ες συμμετείχαν στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίου στην περιοχή της Καλιφόρνια. Οι συμμετέχοντες/ουσες έπρεπε να απαντήσουν αν έκαναν χρήση κάποιας ουσίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα ημερών στο σχολείο, να δηλώσουν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και να αναφέρουν αν δέχτηκαν σωματική ή μη σωματική βία τους τελευταίους 12 μήνες στο σχολείο. Το 14% των τρανς υποκειμένων ανέφερε πως κάπνισε τσιγάρο, το 1/4 πως κάπνισε μαριχουάνα και το 1/5 πως κατανάλωσε μεγάλη ποσότητα αλκοόλ (περισσότερα από πέντε ποτά). Παράλληλα, εντοπίστηκε πως τα υψηλά ποσοστά θυματοποίησης αυξάνουν την πιθανότητα κατανάλωσης αλκοόλ κατά 12% και την πιθανότητα χρήσης φαρμάκων κατά 18%. Έτσι, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, η σχολική θυματοποίηση συνδέθηκε με τη χρήση ουσιών ανάμεσα στην τρανς νεολαία. Εντοπίστηκε όμως και η ανάγκη ανάπτυξης σύνδεσης ανάμεσα στα τρανς άτομα και τους/τις συνομήλικούς τους, εκπαίδευσης του προσωπικού, ουσιαστικής αντιμετώπισης της σχολικής βίας, διότι έτσι μειώνεται κατά 30% η πιθανότητα χρήσης ουσιών.

Η μετα-ανάλυση των Myers et al. (2020) ερευνήσε τη σύνδεση ανάμεσα στη ΛΟΑΤΚΙ μαθητική κοινότητα και τη σχολική θυματοποίηση, αναλύοντας 55 έρευνες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο προσδιορισμός ως ΛΟΑΤΚΙ+ ενός/μιας μαθητή/τριας αποτελεί έναν μοναδικό θεωρητικό παράγοντα θυματοποίησης. Ο κίνδυνος να δεχτούν ομοφοβική επίθεση είναι σημαντικά υψηλότερος από άλλες μορφές εκφοβισμού. Επιπλέον, τα τρανς άτομα έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν στο σχολείο σε σύγκριση με άλλα παιδιά που ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙ+ ομπρέλα ενώ όσα παιδιά αυτοπροσδιορίζονται ως questioning, κινδυνεύουν λιγότερο.

Οι Turpin et al. (2020) πραγματοποίησαν μια μελέτη σε δείγμα 3.357 μαθητών/τριών Λυκείου στην Αμερική (14-18) που ανήκουν σε σεξουαλικές μειονότητες¹⁹, εξετάζοντας τους συσχετισμούς ανάμεσα στη θυματοποίηση, την κατάθλιψη και την αυτοκτονία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το 44% των συμμετεχόντων/ουσών είχαν σκεφτεί την αυτοκτονία, το 32% είχε σχεδιάσει αυτοκτονία και το 29% είχε κάνει απόπειρα. Αυτοί/ες που είχαν σκεφτεί την αυτοκτονία, επηρεάστηκαν περιστατικά cyberbullying, σεξουαλικής επίθεσης, εξαναγκαστικής σεξουαλικής επαφής και κατάθλιψης. Η κατάθλιψη εμφάνισε τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την αυτοκτονία, ενώ όλες οι μορφές θυματοποίησης συνδέθηκαν με τη σκέψη αυτοκτονίας, όχι όμως και με τον σχεδιασμό αυτοκτονίας. Ανάμεσα όμως στους μαθητές/τριες οι οποίοι είχαν σκεφτεί την αυτοκτονία, αυτοί που απειλήθηκαν με όπλο ή έμπλεξαν σε καυγά στο σχολείο, ήταν πιο πιθανό να πραγματοποιήσουν απόπειρα.

Οι Fisher και Tanner-Smith (2016) επιχείρησαν να προσδιορίσουν τη σύνδεση της ομοφοβική θυματοποίησης με την αποφυγή συγκεκριμένων σχολικών χώρων, αναλύοντας στοιχεία σε ένα δείγμα 41.229 παιδιών, ηλικίας 12 με 18 χρονών (Μ.Ο. 14.8), αξιοποιώντας τα δεδομένα του School Crime Supplement (SCS) που δίδονται στο National Crime Victimization Survey (NCVS). Το 1% του συνολικού δείγματος δήλωσε πως έχει βιώσει ομοφοβική θυματοποίηση. Μεταξύ 0,6% και 2,1% κυμαίνονται τα ποσοστά μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες ανέφεραν ότι απέφυγαν συγκεκριμένους χώρους του σχολείου, όπως τις τουαλέτες (2,1%), τους διαδρόμους (2,1%), το κυλικείο (1,5%), το πάρκινγκ (2,4%), τις εισόδους του σχολείου (1,1%) και την τάξη (0,6%).

Η μετα-ανάλυση των Katz-Wise και Hyde (2012) εντόπισε τις επικρατέστερες μορφές θυματοποίησης των λεσβιών, των ομοφυλόφιλων και των αμφιφυλόφιλων αναλύοντας τα δεδομένα από 386 έρευνες, από το 1992 έως το 2009, με συνολικό δείγμα μεγαλύτερο από 500.000 συμμετεχόντων/ουσών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, η οποία περιόρισε το δείγμα στις 398.403 με το 37% εξ αυτών να είναι έφηβοι ή νέοι ενήλικες, οι μορφές θυματοποίησης που εμφανίζονται πιο συχνά στα LGB άτομα²⁰ είναι:

- Διάκριση (44%).

¹⁹ Στην έρευνα συμμετείχαν όσοι/ες δήλωσαν ότι είναι ομοφυλόφιλοι/ες/αμφιφυλόφιλοι/ες, όσοι άντρες είχαν τουλάχιστον μια σεξουαλική επαφή με άλλον άντρα και όσες γυναίκες δήλωσαν ότι είναι λεσβίες/αμφιφυλόφιλες ή είχαν τουλάχιστον μια σεξουαλική επαφή με γυναίκα.

²⁰ Lesbian, Gay, Bisexual.

- Λεκτική παρενόχληση (44%).
- Παρακολούθηση «Being followed» (43%).
- Σεξουαλική παρενόχληση (50%).

Οι Gurbisz και Augustyn (2021) πραγματοποίησαν μια ποσοτική έρευνα στην Πολωνία για να διερευνήσουν την κατάσταση των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών στα σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 494 άτομα, οποία εντάσσονταν είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί ή εργαζόμενοι/ες, απαντώντας ένα ερωτηματολόγιο. Η μικρότερη ηλικία των ατόμων που συμμετείχαν ήταν 12 χρονών, η μεγαλύτερη 53 και ο μέσος όρος στα 17. Όταν ρωτήθηκαν για τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, οι 139 απάντησαν πως είναι ομοφυλόφιλοι/ες, οι 206 αμφιφυλόφιλοι/ες, οι 71 ετεροφυλόφιλοι/ες και 54 «άλλο». Σύμφωνα με τα ευρήματα, όσοι ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα, νιώθουν λιγότερο ασφαλείς στο σχολικό περιβάλλον, σε σύγκριση με τους ετεροφυλόφιλους. Χρησιμοποιώντας τη μεταβλητή της θρησκείας, εντόπισαν πως οι Χριστιανοί δε συμφωνούσαν πως η κοινότητα αυτή βιώνει μια αρνητική κατάσταση στο σχολείο και πως κάποιες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα θα έκαναν καμιά διαφορά στους/στις ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες. Παράλληλα, με τη μεταβλητή της αστικότητας, αναδείχθηκε πως στις επαρχιακές πόλεις δεν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικές επιμορφώσεις σχετικά με τους ΛΟΑΤΚΙ+ αποτελεί μια καλή και αποτελεσματική επιλογή. Τέλος, τα ετεροφυλόφιλα και οι ασεξουαλικά άτομα δήλωσαν πως σε μεγάλο βαθμό, η ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα αισθάνεται ασφαλής στο σχολείο, δέχεται βοήθεια και υποστήριξη, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ΛΟΑΤΚΙ+ θέματα δεν μπορεί να φέρει κάποια αλλαγή.

Το 2016 πραγματοποιήθηκε μια Εθνική έκθεση στην Ελλάδα, η οποία περιλάμβανε α) έρευνα γραφείου, β) διαδικτυακή έρευνα και γ) ομάδες εστιασμένης συζήτησης του χώρου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/τριών (Ιωάννου, 2016). Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί και 10 γονείς και μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της εστιασμένης αυτής συζήτησης, ο τρανσφοβικός και ομοφοβικός εκφοβισμός είναι συχνό φαινόμενο στα σχολεία. Ο εντοπισμός του βέβαια είναι αρκετά δύσκολος, εκτός από τις περιπτώσεις όπου καταλήγει σε μια ανεξέλεγκτη και σοβαρή κατάσταση. Μάλιστα, διαπιστώθηκε πως ο εκφοβισμός αυτός δεν προέρχεται μόνο από τους/τις μαθητές/τριες αλλά και από το προσωπικό των σχολείων.

Επίσης, ο εκφοβισμός αυτός γίνεται πιο αισθητός στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκφράζεται κυρίως με:

- Λεκτική παρενόχληση, μέσω της χρήσης ύβρεων, προσβλητικών εκφράσεων που στοχεύουν τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου των μαθητών/τριών.
- Εσκεμμένη χρήση λανθασμένων αντωνυμιών και άρθρων, που προσδιορίζουν διαφορετικό φύλο από αυτό που προτιμούν κάποιοι/ες να τους απευθύνονται (intentional misgendering).

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως τα περισσότερα αρνητικά σχόλια για τη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τους/τις εκπαιδευτικούς και λιγότερο από τους μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση που κάποιος/α μαθητής/τρια δεν εντάσσεται στα στερεότυπα των φύλων, οι εκπαιδευτικοί τον ειρωνευόταν, τον κουτσομπόλευαν και έκαναν χιουμοριστικά σχόλια πίσω από την πλάτη του. Το 71% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε πως αυτοί/ες οι μαθητές/τριες γίνονται πιο συχνά αποδέκτες/κτριες ομοφοβικού και τρανσφοβικού εκφοβισμού, απ' ό,τι άλλες ευαίσθητες ομάδες, όπως οι μετανάστες/στρίες, οι υπέρβαροι/ες και οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Το 53% δήλωσε μάλιστα πως έχουν υπάρξει μάρτυρες σε τέτοιο περιστατικό. Τα πιο συχνά περιστατικά αυτού του είδους εκφοβισμού, τα οποία λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια ενός μήνα είναι τρία:

1. Χαρακτηρισμοί όπως «γκέι», «αδερφή», «λεσβία», «αντρογυναίκα» σε ποσοστό 40%.
2. Παρατηρήσεις διόρθωσης της συμπεριφοράς ώστε να μην αποκλίνει από τα έμφυλα στερεότυπα σε ποσοστό 47%.
3. Ύβρεις και προσβολές που δε συνδέονται απαραίτητα με τη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα σε ποσοστό 55%.

Η Colour Youth πραγματοποίησε την Πρώτη Πανελλαδική Έρευνα για το Σχολικό Κλίμα, καταγράφοντας τις εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018). Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου και

απευθυνόταν σε μαθητές/τριες ηλικίας 13 έως 20 ετών, με το συνολικό δείγμα να φτάνει τους 3.747 ανθρώπους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής:

- Το 89,4% των παιδιών ακούν στο σχολικό περιβάλλον τη λέξη «γκέι» με αρνητική χροιά. Το 74,2% ακούει ομοφοβικά σχόλια από τους/τις συμμαθητές/τριες του, ενώ περισσότερα από τα μισά παιδιά (58,1%) έχουν ακούσει τους καθηγητές/καθηγήτριες τους να κάνουν τέτοια σχόλια.
- Ένας/μία στους/στις δύο συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως έχουν ακούσει αρνητικά σχόλια από τους/τις καθηγητές/τριες για την έκφραση φύλου, έστω και σπάνια. Το 96% έχει ακούσει σχόλια πως κάποιοι/ες δε συμπεριφέρονται με αρκετά αντρικό τρόπο και το 86% αντίστοιχα για απόκλιση από τη στερεοτυπικά αναμενόμενη γυναικεία συμπεριφορά.
- Το 74,4% δήλωσε πως ακούει έστω και σπάνια τρανσφοβικά σχόλια.
- Μόλις το 4,1% δήλωσε πως δεν έχει αντιληφθεί ποτέ να λέγονται σεξιστικά σχόλια. Το 74,4% όμως δήλωσε πως ακούει πολύ συχνά κακοποιητικά σχόλια για τις γυναίκες.
- Το 1/3 έχει δεχτεί λεκτική παρενόχληση (απειλές, βρισιές, κοροϊδευτικές κινήσεις, γελάκια, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες) για την έκφραση του φύλου (50,3%), τον σεξουαλικό προσανατολισμό (32,0%) και το φύλο (31,1%).
- 1/7 παιδιά έχουν υποστεί σωματική παρενόχληση/ σωματική βία (φτυσίματα, γροθιές, σκουντήγματα, κλωτσιές, σπρωξιές) για την έκφραση φύλου (19,3%), τον σεξουαλικό προσανατολισμό (14,6%) και το φύλο (12,6%).
- Το 27,9% των παιδιών που έχουν δεχτεί σχολική βία δεν το ανέφεραν ποτέ στους εκπαιδευτικούς. Όσοι το είχαν αναφέρει δήλωσαν πως η αντιμετώπιση ήταν λίγο ικανοποιητική (30,8%) ή καθόλου ικανοποιητική (26,6%).
- Το 65,1% των ΛΟΑΤΚ μαθητών/μαθητριών δεν έχει ακούσει θετική αναφορά για τη ΛΟΑΤΚ κοινότητα κατά τη διάρκεια σχολικού μαθήματος ενώ αντιθέτως το 54,4% δήλωσε πως έχει ακούσει αρνητικές σχετικές αναφορές μέσα στην τάξη.

- Το 60,1% δήλωσε πως δε γίνεται καμιά αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια για ΛΟΑΤΚ θέματα.
- Σε ποσοστό 57,7% δήλωσαν πως δυσκολεύονται να μιλήσουν για ΛΟΑΤΚ θέματα μέσα στην τάξη και πως σε ποσοστό 71,9% πως νιώθουν από λίγο έως καθόλου άνετα να μιλήσουν για τέτοια θέματα στους καθηγητές τους ενώ το 84,1% δήλωσε πως δε νιώθει καθόλου άνετα να μιλήσει στη διεύθυνση του σχολείου για ΛΟΑΤΚ ζητήματα.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα, σύμφωνα με την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, εντοπίστηκε πως:

- Η SOGIESC βία εμφανίζεται ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό ή πολιτικό πλαίσιο.
- Οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες θυματοποιούνται πιο συχνά από τα υπόλοιπα συνομήλικα παιδιά.
- Η λεκτική βία/παρενόχληση είναι η πιο διαδεδομένη μορφή SOGIESC βίας, κυρίως με τη μορφή ομοφοβικών σχολίων.
- Οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες απουσιάζουν τουλάχιστον μια φορά από το σχολείο επειδή αισθάνονται ανασφαλείς ή άβολα.
- Οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες αισθάνονται εχθρικό το σχολικό περιβάλλον.
- Ο κίνδυνος να παρατήσουν το σχολείο οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές είναι μεγαλύτερος σε σύγκριση με τα συνομήλικα παιδιά.
- Η σχολική θυματοποίηση ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών τους/τις οδηγεί στη χρήση ουσιών.
- Τα άτομα που έχουν βιώσει SOGIESC βία είναι πιο πιθανό να σκεφτούν την αυτοκτονία ή να κάνουν απόπειρα.

- Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν αντιδρούν επαρκώς σε περιστατικά SOGIESC βίας ή σε ορισμένες περιπτώσεις είναι οι ίδιοι/ες οι οποίοι πραγματοποιούν αυτή τη μορφή βίας στους/στις μαθητές/τριες τους.

Σύμφωνα με την Εθνική Έρευνα για την Ψυχική Υγεία των LGBTQ+ Νέων που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες το 2024 από τον οργανισμό The Trevor Project, η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού συνδέεται έντονα με αυξημένο κίνδυνο για σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα. Από τους 18.000 συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας 13 έως 24 ετών, σχεδόν οι μισοί/ες (49%) των εφήβων ηλικίας 13–17 ετών ανέφεραν ότι υπέστησαν εκφοβισμό εντός του προηγούμενου έτους. Η πιθανότητα απόπειρας αυτοκτονίας ήταν τριπλάσια στα άτομα που υπέστησαν εκφοβισμό (18%) σε σύγκριση με εκείνα που δεν είχαν βιώσει ανάλογες εμπειρίες (6%) (The Trevor Project, 2024).

Πέρα από τα ποσοτικά ευρήματα, σημαντικό φως στη βίωση της θυματοποίησης ρίχνουν και οι ποιοτικές έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν τη συναισθηματική διάσταση των εμπειριών ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Οι εις βάθος ποιοτικές μελέτες που αποτυπώνουν τις εμπειρίες μέσα από τις φωνές των ίδιων των παιδιών παραμένουν λιγότερες και εστιάζουν κυρίως σε αγγλοσαξονικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Σε συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο ερευνητικής μελέτης για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα, μαθήτρια που αυτοπροσδιορίζεται ως λεσβία ανέφερε χαρακτηριστικά: «Κάθε φορά που περνούσα από τους διαδρόμους, ήξερα ότι κάποιος θα πει κάτι. Μια φορά με έσπρωξαν και είπαν “έτσι είναι αυτές, νομίζουν ότι είναι αγόρια”. Ο καθηγητής ήταν δίπλα και δεν είπε λέξη» (Ιωάννου, 2016).

Σε άλλη μελέτη, τρανς έφηβος περιέγραψε πως: «Δεν χρησιμοποιούσα ποτέ τις τουαλέτες του σχολείου. Έκανα υπομονή μέχρι να γυρίσω σπίτι. Μια φορά μπήκα και δύο παιδιά άρχισαν να γελάνε και να λένε “μπερδεύτηκες στο κτίριο”. Δεν ένιωθα απλώς ντροπή – ένιωθα ότι δεν υπάρχω». Παρόμοια εμπειρία κατέθεσε μαθητής που αυτοπροσδιορίζεται ως bi: «Κανείς δεν με υπερασπίστηκε. Ακόμα και οι καθηγητές μου έλεγαν να μην προκαλώ, να μην είμαι τόσο εκδηλωτικός. Ένιωθα ότι έφταιγα εγώ».

Οι φωνές αυτές αποκαλύπτουν την επίδραση της σιωπηρής συνενοχής ή και της ενεργούς συμμετοχής του σχολικού προσωπικού στη διατήρηση ενός περιβάλλοντος εχθρικού προς τη «διαφορετικότητα». Παράλληλα, αναδεικνύουν το ψυχολογικό φορτίο που φέρει η καθημερινή επιβίωση στο σχολείο για έναν/μία ΛΟΑΤΚΙ+ έφηβο/η. Οι αφηγήσεις αυτές

λειτουργούν όχι μόνο ως καταγγελίες, αλλά και ως αιτήματα ορατότητας, φροντίδας και ενσυναίσθησης (Colour Youth, 2018).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η SOGIESC βία είναι διαδεδομένη σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με στοιχεία του European Union Agency for Fundamental Rights (FRA, 2020), το 14% των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στην Ευρώπη ανέφερε ότι είχε υποστεί φυσική ή σεξουαλική επίθεση λόγω της ταυτότητάς του μέσα στην τελευταία πενταετία, με το ποσοστό να αυξάνεται στο 34% στα τρανς άτομα. Αντίστοιχα, το 55% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι είχε βιώσει κάποια μορφή παρενόχλησης ή εκφοβισμού εξαιτίας της σεξουαλικότητας ή της ταυτότητας φύλου του. Για τις ηλικίες 15–17 ετών, τα νεότερα δεδομένα της τρίτης πανευρωπαϊκής έρευνας της FRA δείχνουν ότι τα ποσοστά παρενόχλησης αγγίζουν το 67%, αναδεικνύοντας την ιδιαίτερη ευαλωτότητα των νεότερων ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (FRA, 2024).

Παρότι στην Ελλάδα οι επίσημοι μηχανισμοί καταγραφής περιστατικών SOGIESC βίας παραμένουν περιορισμένοι, οι διαθέσιμες εθνικές και διεθνείς έρευνες αποδομούν την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι «δεν αναφέρεται τίποτα» και αναδεικνύουν μια πραγματικότητα που είναι ενεργή, συστηματική και υποεκτιμημένη. Η European Union Agency for Fundamental Rights (FRA, 2020) καταγράφει ότι 9% των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στην Ελλάδα έχουν βιώσει φυσική ή σεξουαλική επίθεση λόγω SOGIESC χαρακτηριστικών την τελευταία πενταετία, ποσοστό υψηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Τα νεότερα δεδομένα της FRA (2024) αναδεικνύουν ότι η Ελλάδα παραμένει μεταξύ των χωρών με τη μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ πραγματικής έκτασης της βίας και θεσμικής καταγραφής αυτής, καθώς επικρατεί υψηλό επίπεδο υποδήλωσης. Τα άτομα αποφεύγουν να καταγγείλουν περιστατικά λόγω φόβου στιγματισμού, έλλειψης εμπιστοσύνης στους θεσμούς, παγιωμένων πατριαρχικών αντιλήψεων για το φύλο και την «κανονικότητα», καθώς και αναμενόμενης ατιμωρησίας των δραστών.

Σε επίπεδο εθνικής τεκμηρίωσης, το Racist Violence Recording Network (RVRN, 2022) κατέγραψε τουλάχιστον 30 επιβεβαιωμένα περιστατικά ομοφοβικής ή τρανσφοβικής βίας, παρά την απουσία ενός συστηματικού κρατικού μηχανισμού καταγραφής. Οι τρανς γυναίκες καταγράφονται ως η πιο εκτεθειμένη στοχοποιούμενη ομάδα, βιώνοντας συνδυαστικά λεκτικές, σωματικές και συμβολικές μορφές βίας, συχνά με ιδιαίτερη ένταση στον δημόσιο χώρο. Ταυτόχρονα, οι ετήσιες αξιολογήσεις της ILGA-Europe (2023)

τοποθετούν την Ελλάδα σταθερά στις τελευταίες θέσεις της Ευρώπης σε ζητήματα προστασίας ΛΟΑΤΚΙ+ δικαιωμάτων, επισημαίνοντας ελλείμματα στην εφαρμογή πολιτικών κατά των διακρίσεων, στην εκπαίδευση του προσωπικού και στην έγκαιρη ανταπόκριση των θεσμών σε περιστατικά βίας.

Οι εκθέσεις της UNESCO (2019) για τη βία βάσει σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου εντάσσουν την Ελλάδα στις χώρες όπου οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητευόμενοι/ες εκτίθενται σε υψηλή συχνότητα λεκτικών επιθέσεων, αποκλεισμών και μικροεπιθέσεων, ενώ η εκπαιδευτική κοινότητα εμφανίζει έλλειψη κατάρτισης και μηχανισμών παρέμβασης. Το σχολικό περιβάλλον, επηρεασμένο από ετεροκανονικό και συχνά πατριαρχικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τείνει να αναπαράγει την κοινωνική κανονιστικότητα και να αποσιωπά μορφές βίας που δεν είναι άμεσα ορατές.

Ελληνικές μελέτες και εκθέσεις επιβεβαιώνουν ότι η SOGIESC βία αποτελεί συστηματική και υποεκτιμημένη πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Η εθνική έκθεση της Colour Youth (2014) κατέδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητευόμενων ατόμων έχει βιώσει λεκτικές επιθέσεις, ενώ πολλά από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι περιστατικά παρενόχλησης δεν αντιμετωπίστηκαν από το σχολικό προσωπικό. Παράλληλα, η ποιοτική έρευνα της Orlando LGBTQI+ (2021) τεκμηρίωσε ότι η καθημερινή ετεροκανονικότητα, οι μικροεπιθέσεις και οι έμμεσες μορφές στιγματισμού αποτελούν κανονικοποιημένες εμπειρίες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με τα περισσότερα άτομα να επισημαίνουν ελλιπή εκπαιδευτική υποστήριξη και απουσία συστηματικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, τα δεδομένα του Racist Violence Recording Network (2022) και οι ετήσιες εκθέσεις του Σωματείου Υποστήριξης Διεμφυλικών αναδεικνύουν τη συχνή στοχοποίηση τρανς μαθητευόμενων ατόμων και την περιορισμένη θεσμική ανταπόκριση, επιβεβαιώνοντας ότι η SOGIESC βία συχνά παραμένει αόρατη σε επίπεδο σχολικής πρακτικής.

Η εικόνα που προκύπτει δεν αφορά μεμονωμένα περιστατικά αλλά μια δομική μορφή βίας, αναπαραγόμενη μέσα από θεσμικές αποσιωπήσεις, κοινωνικά στερεότυπα και ελλιπή συμπεριληπτική εκπαίδευση (FRA, 2020, 2024; ILGA-Europe, 2023; UNESCO, 2019). Η SOGIESC βία στην Ελλάδα λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η ορατότητα των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων εξακολουθεί να προκαλεί κοινωνικό έλεγχο, ενώ οι θεσμοί δεν διαθέτουν ακόμη επαρκή εργαλεία πρόληψης, αναγνώρισης και αντιμετώπισης των περιστατικών Racist Violence Recording Network, 2022; Orlando LGBTQI+, 2021). Συνολικά, τα ευρήματα

τεκμηριώνουν ότι η SOGIESC βία αποτελεί συστημικό, κανονικοποιημένο και υποκαταγεγραμμένο φαινόμενο στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση. Η καταγραφή, ανάλυση και ανάδειξη των εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων δεν αποτελεί απλώς επιστημονική ανάγκη αλλά προϋπόθεση για την αναμόρφωση πολιτικών συμπερίληψης και την ενίσχυση της ασφάλειας και της προστασίας στο σύνολο του εκπαιδευτικού πεδίου (Council of Europe, 2022).

Συνοψίζοντας, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία συγκλίνει στα εξής:

- Η SOGIESC βία είναι διαδεδομένη και επαναλαμβανόμενη στο σχολικό περιβάλλον, με κυρίαρχες μορφές τη λεκτική παρενόχληση, τις μικροεπιθέσεις, τον αποκλεισμό και σε μικρότερα αλλά κρίσιμα ποσοστά, τη σωματική βία, τη σεξουαλική παρενόχληση και το cyberbullying (Button et al., 2012; De Pedro & Gorse, 2022; Goodenow et al., 2006; Katz-Wise & Hyde, 2012; Kosciw et al., 2018; Myers et al., 2020; Ray et al., 2022; Turpin et al., 2020).
- Οι συνέπειες είναι πολυεπίπεδες και αφορούν τη σχολική φοίτηση (απουσίες/αποφυγή χώρων), τη σχολική επίδοση και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, αλλά και σοβαρούς δείκτες ψυχικής υγείας, όπως κατάθλιψη, αυτοκτονικός ιδεασμός και απόπειρες αυτοκτονίας (Goodenow et al., 2006; Kosciw et al., 2018; Turpin et al., 2020; The Trevor Project, 2024).
- Υπάρχει συστηματική υπο-αναφορά και χαμηλή εμπιστοσύνη στους σχολικούς μηχανισμούς προστασίας: πολλά άτομα δεν αναφέρουν περιστατικά λόγω φόβου κλιμάκωσης ή προσδοκίας αδράνειας, ενώ συχνά όταν γίνεται αναφορά, η σχολική ανταπόκριση κρίνεται ανεπαρκής (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018; Ιωάννου, 2016; Kosciw et al., 2018).
- Σε ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο, το φαινόμενο παραμένει υποκαταγεγραμμένο και οι τρανς μαθητές/τριες εμφανίζονται ιδιαίτερα εκτεθειμένοι/ες, ενώ η θεσμική ανταπόκριση παραμένει άνιση και συχνά ανεπαρκής (FRA, 2020, 2024; ILGA-Europe, 2023; Orlando LGBTQI+, 2021; RVRN, 2022; UNESCO, 2019).

Τα κενά της βιβλιογραφίας εντοπίζονται κυρίως στην άνιση γεωγραφική και θεσμική τεκμηρίωση, καθώς μεγάλο μέρος των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων προέρχεται από

αγγλοσαξονικά πλαίσια, ενώ για την Ελλάδα τα δεδομένα είναι αποσπασματικά και συχνά βασίζονται σε μη κρατικούς μηχανισμούς ή μεμονωμένες πρωτοβουλίες (FRA, 2020, 2024; Kosciw et al., 2018; RVRN, 2022; UNESCO, 2019), στην περιορισμένη εμβάθυνση σε βιωμένες, μακροχρόνιες συνέπειες της σχολικής SOGIESC βίας πέρα από την εφηβεία/νεότητα, καθώς οι περισσότερες έρευνες αποτυπώνουν την τρέχουσα σχολική εμπειρία και όχι τη διαχρονική επίδραση στην ενήλικη ζωή, και στη σχετική υποανάλυση των θεσμικών μηχανισμών (σιωπές, πρακτικές προσωπικού, σχολικό κλίμα, (μη) εφαρμογή πολιτικών) ως παραγόντων που δεν «συνοδεύουν» απλώς, αλλά δομούν τη βία και την αορατοποίηση (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018; Ιωάννου, 2016; ILGA-Europe, 2023; UNESCO, 2019). Επιπλέον, παρότι υπάρχουν σαφείς ενδείξεις για ιδιαίτερη έκθεση των τρανς μαθητών/τριών και για διαφοροποιήσεις εντός της ΛΟΑΤΚΙ+ ομπρέλας, απαιτείται συστηματικότερη χαρτογράφηση των διαφορών αυτών σε συνάρτηση με το σχολικό πλαίσιο και τις πρακτικές ανταπόκρισης (De Pedro & Gorse, 2022; FRA, 2024; Myers et al., 2020).

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Πρωτοτυπία και συμβολή της έρευνας στην κατανόηση της SOGIESC βίας στο σχολείο.

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία έχει στραφεί συστηματικά στη μελέτη της σχολικής βίας και της θυματοποίησης μέσα από κοινωνιολογικές, ψυχοκοινωνικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, εξετάζοντας το φύλο ως κρίσιμο παράγοντα εκδήλωσης και διαφοροποίησης της βίας (Θάνος & Μπούνα, 2016). Ωστόσο, η ενδοσχολική βία συχνά στρέφεται κατά μαθητών/τριών λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, της ταυτότητας φύλου, της έκφρασης φύλου ή των χαρακτηριστικών φύλου τους, μορφές βίας που προσδιορίζονται ως SOGIESC βία (Kosciw et al., 2022).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις μορφές, τη συχνότητα, τους παράγοντες που συμβάλλουν στην έκφραση της SOGIESC βίας, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους η σχολική κοινότητα παρεμβαίνει και αντιμετωπίζει τα περιστατικά αυτά. Από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι τα περιστατικά SOGIESC βίας στα σχολεία καταγράφονται με ολοένα αυξανόμενη συχνότητα. Το γεγονός ότι η πλειονότητα των σχετικών ερευνών προέρχεται από χώρες του εξωτερικού καταδεικνύει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κενό που επιχειρεί να καλύψει η παρούσα μελέτη. Η παρούσα μελέτη διαφοροποιείται ουσιαστικά από προηγούμενες έρευνες, καθώς επιλέγει ως πληθυσμό μελέτης ενήλικα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, μετατοπίζοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον από την αποτύπωση της άμεσης σχολικής εμπειρίας στη διαχρονική κατανόηση της SOGIESC βίας και των μακροπρόθεσμων συνεπειών της. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και η σταθεροποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού των ατόμων αυτών, παρέχουν τη δυνατότητα συνειδητής και ώριμης ανακατασκευής των παιδικών και εφηβικών εμπειριών, διευκολύνοντας την ερμηνεία των μηχανισμών στιγματισμού και την αποτύπωση των μακροπρόθεσμων συνεπειών τους (D'Augelli, 2002). Η έρευνα αντλεί στοιχεία από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίες αφορούν τις εμπειρίες SOGIESC βίας που βίωσαν κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής σχολικής τους ζωής. Η μελέτη αυτών των βιωμένων εμπειριών αποτελεί τον πυρήνα της πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας, καθώς ανταποκρίνεται σε ένα σαφώς εντοπισμένο βιβλιογραφικό κενό που αφορά την απουσία ποιοτικών, αναστοχαστικών προσεγγίσεων στην

ελληνική βιβλιογραφία, οι οποίες να διερευνούν τη μακροπρόθεσμη επίδραση της SOGIESC βίας μέσα από τις αφηγήσεις ενήλικων ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμένων.

Παρότι διεθνώς έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην ποσοτική διερεύνηση του φαινομένου (π.χ. Kosciw et al., 2018; Turpin et al., 2020; GLSEN), οι ποιοτικές μελέτες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στις εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών σε συνθήκες SOGIESC βίας είναι περιορισμένες, ιδιαίτερα στο ελληνικό πλαίσιο. Η ελληνική βιβλιογραφία στερείται κυρίως αφηγηματικών ή εθνογραφικών προσεγγίσεων που να δίνουν φωνή στα ίδια τα υποκείμενα, καταγράφοντας τις εμπειρίες τους βίας, αποκλεισμού αλλά και ανθεκτικότητας. Το έλλειμμα αυτό συνδέεται τόσο με θεσμικές αποσιωπήσεις των ζητημάτων φύλου και σεξουαλικότητας στο εκπαιδευτικό πεδίο όσο και με μεθοδολογικές δυσκολίες, όπως η περιορισμένη πρόσβαση σε ΛΟΑΤΚΙ+ πληθυσμούς, οι ηθικές επιφυλάξεις γύρω από τη συμμετοχή ανηλίκων και η κυριαρχία ποσοτικών εργαλείων στη μελέτη της σχολικής βίας. Εξαιρέση αποτελούν ορισμένες μικρής κλίμακας ποιοτικές έρευνες, όπως ομάδες εστιασμένης συζήτησης που έχουν υλοποιηθεί στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων, ωστόσο παραμένουν περιορισμένες σε αριθμό και εύρος και σπάνια εστιάζουν αποκλειστικά στις ταυτότητες φύλου και στον σεξουαλικό προσανατολισμό (Colour Youth, 2022).

Η παρούσα διατριβή συμβάλλει στην κάλυψη αυτού του κενού, προσφέροντας πρωτογενές ποιοτικό υλικό που αναδεικνύει τις φωνές ενήλικων ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων και τις εμπειρίες SOGIESC σχολικής βίας που βίωσαν ως μαθητές/τριες. Μέσα από μια φεμινιστική, queer και κριτικά κοινωνιολογική προσέγγιση, η οποία μεθοδολογικά εστιάζει στην ανάλυση αφηγήσεων, στην ανάδειξη σχέσεων εξουσίας και στη συστηματική αποδόμηση κανονιστικών λόγων, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους η ετεροκανονικότητα, οι έμφυλες ιεραρχίες και οι θεσμικές πρακτικές του σχολείου συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων. Οι μηχανισμοί αυτοί εδράζονται στις ετεροκανονικές και δυαδικές αντιλήψεις του φύλου, οι οποίες διαπερνούν τη σχολική κουλτούρα, τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και τις καθημερινές πρακτικές διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης (Pascos, 2007). Παράλληλα, η έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη προτάσεων για τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών και προστατευτικών εκπαιδευτικών πολιτικών, ικανών να αμφισβητήσουν τις κανονιστικές δομές και να προωθήσουν τη δημοκρατία, την ισότητα και τον σεβασμό στη «διαφορετικότητα».

Η πρωτοτυπία της έρευνας αποτυπώνεται στην προσέγγιση ενός εξαιρετικά ευαίσθητου και επίκαιρου θέματος, της SOGIESC βίας στα ελληνικά σχολεία. Η σημασία της έρευνας είναι πολυδιάστατη. Αφενός, συμβάλλει στην έναρξη ενός διαλόγου για τη SOGIESC βία στα ελληνικά σχολεία, αναδεικνύοντας βιωμένες εμπειρίες που συχνά αποκρύπτονται. Αφετέρου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση πολιτικών που ενισχύουν την ασφάλεια, την ψυχοκοινωνική ευημερία και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον.

Προσφέροντας επίσης χώρο στις φωνές ενηλίκων ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, η έρευνα επιτελεί και ρόλο ενδυνάμωσης, συμβάλλοντας στην αναγνώριση της εμπειρίας, στην αποκατάσταση της ορατότητας και, εν τέλει, στην ενίσχυση της συλλογικής ανθεκτικότητας της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας. Η φύση της SOGIESC βίας, ως μορφής βίας που συχνά αποκρύπτεται, αποσιωπάται ή υποτιμάται, επιβάλλει μια προσέγγιση ευαίσθητη στις φωνές των συμμετεχόντων/ουσών και ικανή να αναδείξει τη βιωματική διάσταση του φαινομένου (Denzin & Lincoln, 2018). Αποτελεί, επομένως, χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η ερευνητική πρωτοτυπία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κοινωνική αλλαγή, στη διαμόρφωση δημόσιων πολιτικών και στην προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης.

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των εμπειριών ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων για τη SOGIESC βία που ασκείται στο σχολικό περιβάλλον.

Βασικοί στόχοι της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει τις εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων αναφορικά με:

- Τη συνειδητοποίηση της «διαφορετικότητας» και το coming out.
- Τη συχνότητα και τις μορφές της βίας στο σχολικό περιβάλλον.
- Τους παράγοντες και τους λόγους στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων.
- Τις επιπτώσεις.

- Τις στρατηγικές και προτάσεις αντιμετώπισης της SOGIESC βίας στο σχολείο.

Οι εμπειρίες των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων εξετάζονται σε σχέση με την ταυτότητα φύλου τους, τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους, την έκφραση φύλου τους και τα χαρακτηριστικά του φύλου τους.

Σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Σε ποια ηλικία πραγματοποιείται η συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού;
- Πότε και πώς βιώνεται το coming out;
- Ποιες μορφές σχολικής βίας ασκούνται στους ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες;
- Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα είναι πιο έντονα τα φαινόμενα σχολική βίας;
- Ποια είναι η συχνότητα άσκησης της SOGIESC σχολικής βίας;
- Ποιος είναι ο χώρος στον οποίο εκδηλώνονται αυτά τα περιστατικά;
- Ποια διάσταση στοχοποιείται; Ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ταυτότητα φύλου, η έκφραση φύλου ή τα χαρακτηριστικά φύλου;
- Ποιες είναι οι επιπτώσεις της SOGIESC βίας στους/στις μαθητές/τριες;
- Με ποιον τρόπο αντιδρούν τα άτομα που βιώνουν SOGIESC βία;
- Οι αποδέκτες της SOGIESC βίας συμβουλευονται κάποιον/α ειδικό;
- Ποιοι είναι οι τρόποι παρέμβασης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας που ασκείται σε βάρος ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών;
- Η αντίδραση της σχολικής κοινότητας σε περιστατικά SOGIESC βίας είναι ικανοποιητική;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας σε βάρος ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών;

- Μπορεί η εκπαίδευση να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης;
- Ποιες μεθόδους παρέμβασης προτείνονται για την αντιμετώπιση της SOGIESC σχολικής βίας;

5.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν με την αξιοποίηση του εργαλείου της συνέντευξης, η οποία αποτελεί και το πιο διαδεδομένο μέσο για τη συλλογή δεδομένων ποιοτικής έρευνας (Cohen et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη διότι προσφέρεται για ευελιξία και για προσαρμογή των ερωτήσεων ανάλογα με την κρίση του/της ερευνητή/τριας (Λιαργκόβας κ.ά., 2019). Εναλλακτικές μέθοδοι, όπως οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης (focus groups) και οι καθαρά αφηγηματικές συνεντεύξεις, δεν επιλέχθηκαν, καθώς η ομαδική συνθήκη θα μπορούσε να περιορίσει την ελεύθερη έκφραση προσωπικών και εν δυνάμει τραυματικών εμπειριών SOGIESC βίας, ενώ η πλήρως αφηγηματική προσέγγιση δεν θα επέτρεπε τη συστηματική διερεύνηση συγκεκριμένων θεματικών αξόνων που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο και τις θεσμικές πρακτικές.

Οι θεματικές ενότητες και οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων δημιουργήθηκαν βάσει του σκοπού και των ερωτημάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι απόψεις ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων αναφορικά με α) τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού, β) το coming out, γ) τις μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, δ) τις διαφοροποιήσεις της έντασης της SOGIESC βίας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, ε) τη συχνότητα της SOGIESC βίας στ) τους χώρους εκδήλωσης των περιστατικών SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, ζ) τις διαστάσεις στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, η) τις επιπτώσεις της SOGIESC βίας, θ) τις στρατηγικές αντιμετώπισης της SOGIESC βίας, ι) τους παράγοντες που τροφοδοτούν τη SOGIESC βία ια) τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης και ιβ) τις προτάσεις μέτρων για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στα σχολεία. Επίσης, συλλέχθηκαν βασικά δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, όπως η ηλικία, η ταυτότητα φύλου, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η σχέση με τους γονείς ή κηδεμόνες, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο και ο βαθμός αστικότητας του τόπου διαμονής και ανατροφής.

Όλες οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, ενισχύοντας την ελευθερία έκφρασης των συμμετεχόντων/ουσών και επιτρέποντας τη βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών τους (Λιαργκόβας κ.ά., 2019). Η επιλογή αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της queer μεθοδολογίας, καθώς αποσκοπεί στην αποφυγή επιβολής προκαθορισμένων κατηγοριών, ταυτοτήτων ή κανονιστικών ερμηνευτικών πλαισίων, επιτρέποντας στα ίδια τα υποκείμενα να ορίσουν τους όρους, τις σημασίες και τις ιεραρχήσεις των βιωμάτων τους. Η ευελιξία των ερωτήσεων συνέβαλε επίσης στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στον/στην ερευνητή/τρια και τα υποκείμενα της έρευνας. Δεδομένου του εύρους των ταυτοτήτων και εμπειριών εντός της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ώστε να καλύπτεται το πλήρες φάσμα των εμπειριών.

Πριν την υλοποίηση των συνεντεύξεων, προηγήθηκαν πιλοτικά τρεις (3) δοκιμαστικές συνεντεύξεις. Με τον τρόπο αυτό ελέγχθηκε η σαφήνεια, η σύνταξη και η πληρότητα των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα σχόλια των ερωτώμενων συνέβαλαν στην οριστική μορφοποίηση του οδηγού συνέντευξης (Λιαργκόβας κ.ά., 2019).

Στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις κατά το διάστημα Δεκέμβριου–Μαΐου του 2024. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε τηλεφωνικά είτε δια ζώσης με μέση διάρκεια 1 ώρα και 15 λεπτά. Η επιλογή της τηλεφωνικής συνέντευξης κρίθηκε απαραίτητη στις περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα της έρευνας βρίσκονταν σε μεγάλη γεωγραφική απόσταση από τον ερευνητή, καθιστώντας τη φυσική παρουσία μη εφικτή. Παρά την απουσία οπτικής επαφής, η τηλεφωνική μορφή θεωρήθηκε κατάλληλη για τη διασφάλιση της ανωνυμίας, της άνεσης και του συναισθήματος ασφάλειας των συμμετεχόντων/ουσών, δεδομένης της ευαισθησίας του θέματος. Η απουσία εικόνας επέτρεψε σε ορισμένα άτομα να εκφραστούν με μεγαλύτερη ελευθερία και ειλικρίνεια, μειώνοντας τον κίνδυνο κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων και ενισχύοντας την αυθεντικότητα των αφηγήσεων (Novick, 2008; Trier-Bieniek, 2012). Οι δια ζώσης συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν όταν η απόσταση το επέτρεπε και οι συμμετέχοντες/ουσες το επιθυμούσαν, με στόχο τη διατήρηση της σχέσης εμπιστοσύνης. Οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν όταν η έρευνα έφτασε σε «κορεσμό δεδομένων», όπου σταμάτησαν να προκύπτουν νέα ευρήματα, δηλαδή το σημείο κατά το οποίο οι νέες συνεντεύξεις δεν πρόσθεταν ουσιαστικά νέες θεματικές, εμπειρίες ή ερμηνευτικές κατηγορίες στην ανάλυση, αλλά επιβεβαίωναν επαναλαμβανόμενα μοτίβα που είχαν ήδη αναδυθεί. Συγκεκριμένα, ο κορεσμός έγινε εμφανής μετά τη 16η συνέντευξη, καθώς οι αφηγήσεις επανέλαβαν σταθερά παρόμοιες εμπειρίες σχολικής SOGIESC βίας, συγκρίσιμες

μορφές θεσμικής σιωπής και αντίστοιχες στρατηγικές διαχείρισης. Οι τέσσερις επόμενες συνεντεύξεις (17η–20ή) λειτούργησαν επιβεβαιωτικά, χωρίς να αναδείξουν νέες θεματικές ενότητες ή διαφοροποιημένες αναλυτικές κατευθύνσεις. Η διαπίστωση του κορεσμού υποστηρίχθηκε από παράλληλη προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων κατά τη διάρκεια της συλλογής τους, σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας (Bryman, 2017).

5.4 Ερευνητική θέση και αναστοχαστική προσέγγιση

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η αναγνώριση της ερευνητικής θέσης (positionality) και η υιοθέτηση αναστοχαστικής προσέγγισης αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της μεθοδολογίας. Ιδιαίτερα στις queer και φεμινιστικές έρευνες, η γνώση νοείται ως παραγόμενη μέσα από σχέσεις, εμπειρίες και κοινωνικές τοποθετήσεις, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη ρητή αποτύπωση της θέσης του ερευνητή και της επίδρασής της στη διαδικασία της έρευνας (Berger, 2015).

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί μια αναστοχαστική στάση ως προς τη θέση του ερευνητή, αναγνωρίζοντας ότι η ερευνητική διαδικασία και η ερμηνεία των δεδομένων δεν είναι ουδέτερη, αλλά διαμορφώνονται από κοινωνικές, επαγγελματικές και θεωρητικές τοποθετήσεις. Στο πλαίσιο της φεμινιστικής, queer και κριτικά κοινωνιολογικής μεθοδολογίας, η αναγνώριση αυτή δεν εκλαμβάνεται ως μεθοδολογικό μειονέκτημα, αλλά ως προϋπόθεση διαφάνειας, δεοντολογικής ευθύνης και επιστημονικής εγκυρότητας (Fine & Torre, 2019).

Ο ερευνητής προσεγγίζει το πεδίο με θεωρητική τοποθέτηση σε κριτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις σχέσεις εξουσίας, στην ετεροκανονικότητα και στους μηχανισμούς κοινωνικού αποκλεισμού. Παράλληλα, η επαγγελματική και προσωπική εγγύτητα με εκπαιδευτικά και ΛΟΑΤΚΙ+ ζητήματα καθώς και η πολιτική θέση του ερευνητή, συνέβαλε στην ανάπτυξη αυξημένης ευαισθησίας απέναντι στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών, διευκολύνοντας την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και την πρόσβαση σε αφηγήσεις που συχνά παραμένουν αποσιωπημένες.

Η αναστοχαστική αυτή θέση συνοδεύτηκε από συνεχή προσπάθεια ελέγχου πιθανών ερμηνευτικών προκαταλήψεων, τόσο κατά τη συλλογή όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αποφυγή παθολογικοποιητικών ή ετεροκανονικών

αναγνώσεων, καθώς και στη διατήρηση της αυτονομίας και της πολυφωνίας των αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών. Με τον τρόπο αυτό, η αναστοχαστικότητα λειτούργησε όχι μόνο ως μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά και ως αναλυτικό φίλτρο, που ενίσχυσε την κριτική κατανόηση των θεσμικών και πολιτισμικών πλαισίων μέσα στα οποία παράγεται και βιώνεται η SOGIESC βία στο σχολικό περιβάλλον (Pillow, 2015).

5.5 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα των συνεντεύξεων επιλέχθηκε με βάση τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), η οποία αποτελεί μια από τις βασικές προσεγγίσεις της ποιοτικής έρευνας (Bryman, 2016). Η σκόπιμη δειγματοληψία επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να επιλέξει άτομα που θεωρούνται περισσότερο κατάλληλα για να προσφέρουν σε βάθος πληροφορίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα (Patton, 2015). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν αποκλειστικά ενήλικα άτομα που αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, καθώς διαθέτουν βιωματική γνώση των φαινομένων που μελετώνται και είναι σε θέση να αναστοχαστούν τις εμπειρίες σχολικής βίας και αποκλεισμού που βίωσαν. Η σκόπιμη δειγματοληψία βασίστηκε σε κριτήρια εννοιολογικής συνάφειας με το ερευνητικό ερώτημα, και συγκεκριμένα στη βιωμένη εμπειρία σχολικής SOGIESC βίας, στη χρονική απόσταση από τα σχολικά βιώματα που επέτρεπε αναστοχασμό, καθώς και στην επιδίωξη εσωτερικής ετερογένειας του δείγματος ως προς ταυτότητες και κοινωνικογεωγραφικά πλαίσια. Παράλληλα, εφαρμόστηκε η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (maximum variation sampling), με στόχο τη συλλογή δεδομένων από άτομα που διαφοροποιούνται ως προς βασικά χαρακτηριστικά, όπως ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ταυτότητα ή η έκφραση φύλου. Η επιλογή αυτή κρίθηκε αναγκαία, καθώς ο όρος «ΛΟΑΤΚΙ+» αποτελεί ομπρέλα πολλαπλών ταυτοτήτων, και η ενσωμάτωση αυτής της εσωτερικής ετερογένειας ενισχύει τη θεωρητική πληρότητα και πολυφωνία της ανάλυσης (Creswell & Poth, 2018). Η στρατηγική αυτή (maximum variation sampling) διασφάλισε την ποικιλότητα ως προς την ταυτότητα φύλου, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ηλικία, τον γεωγραφικό χώρο (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές) και το σχολικό πλαίσιο, σε συνάφεια με τη queer θεωρητική προσέγγιση που αναγνωρίζει την πολλαπλότητα, τη μη κανονικότητα και τη μη ομοιογένεια των έμφυλων και σεξουαλικών εμπειριών.

Για την προσέγγιση των συμμετεχόντων/ουσών αξιοποιήθηκε επιπλέον η δειγματοληψία τύπου χιονοστιβάδας (snowball sampling), κατά την οποία οι αρχικοί/ες συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν άλλα άτομα του ίδιου πληθυσμού προς ένταξη στο δείγμα (Etikan et al., 2016). Η μέθοδος αυτή αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική για την πρόσβαση σε υποεκπροσωπούμενες ή δυσεύρετες κοινωνικές ομάδες, όπως τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, διευκολύνοντας τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και την εξασφάλιση μεγαλύτερης αντιπροσωπευτικότητας εμπειριών (Creswell, 2016). Μέριμνα δόθηκε ώστε το δείγμα να περιλαμβάνει άτομα με εμπειρίες φοίτησης σε διαφορετικά κοινωνικογεωγραφικά πλαίσια (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές), προκειμένου να αποτυπωθούν ποικίλες μορφές σχολικής κουλτούρας και πρακτικών. Η επιλογή αυτή ενισχύει την αναλυτική εγκυρότητα της έρευνας, επιτρέποντας τη διερεύνηση της SOGIESC βίας ως φαινομένου που διαμορφώνεται και διαφοροποιείται ανάλογα με το τοπικό και κοινωνικό συγκείμενο. Η δειγματοληψία αυτή (snowball sampling) αξιοποιήθηκε λόγω της δυσκολίας πρόσβασης σε πληθυσμούς που συχνά παραμένουν αόρατοι ή επιφυλακτικοί απέναντι στην έρευνα. Ωστόσο, αναγνωρίζονται οι πιθανοί περιορισμοί της μεθόδου, όπως ο κίνδυνος ομοιογένειας του δείγματος ή η εξάρτηση από συγκεκριμένα κοινωνικά δίκτυα και «gatekeepers». Για τον περιορισμό αυτών των κινδύνων, η διαδικασία εμπλουτίστηκε με πολλαπλά σημεία εκκίνησης και συνδυάστηκε με στρατηγικές μέγιστης διαφοροποίησης, ώστε να ενισχυθεί η ποικιλότητα των εμπειριών και να αποφευχθεί η αναπαραγωγή ενός μονοδιάστατου αφηγηματικού πλαισίου.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 20 άτομα τα οποία αντιπροσώπευαν ποικίλες ταυτότητες και εμπειρίες εντός της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας. Εκτός από την ταυτότητα φύλου και τον σεξουαλικό προσανατολισμό, οι συμμετέχοντες/ουσες διέφεραν στην ηλικία (από 18 έως 48 ετών). Όσον αφορά το βιολογικό φύλο, σημειώνεται ότι στο δείγμα της παρούσας έρευνας δεν συμπεριλήφθηκε intersex άτομο, καθώς δεν κατέστη εφικτή η εξασφάλιση συναίνεσης για συμμετοχή στην έρευνα από τα άτομα που προσεγγίστηκαν. Παρά τις προσπάθειες επικοινωνίας με οργανωμένες συλλογικότητες που δραστηριοποιούνται στο πεδίο των intersex δικαιωμάτων, δεν κατέστη εφικτή η εξασφάλιση συμμετοχών, γεγονός που συνιστά έναν από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

- Η Σ1 είναι τρανς γυναίκα, 19 ετών, η οποία αυτοπροσδιορίζεται στον σεξουαλικό της προσανατολισμό ως ετεροφυλόφιλη.

- Ο Σ2 είναι 40 ετών και αυτοπροσδιορίζεται ως cisgender άνδρας. Ως προς τον σεξουαλικό του προσανατολισμό, δήλωσε ότι είναι πανσεξουαλικός.
- Ο Σ3 είναι 27 ετών, cisgender άνδρας και αυτοπροσδιορίζεται ως αμφιφυλόφιλος, αν και ανέφερε ότι η έλξη προς το αντίθετο φύλο έχει υποχωρήσει τα τελευταία χρόνια.
- Ο Σ4 είναι 30 ετών, cisgender άνδρας και αυτοπροσδιορίζεται ως ομοφυλόφιλος.
- Ο Σ5 είναι 29 ετών, cisgender άνδρας και αυτοπροσδιορίζεται ως ομοφυλόφιλος.
- Ο Σ6 είναι 42 ετών και ταυτίζεται ως cisgender άνδρας, ομοφυλόφιλος.
- Η Σ7 είναι 29 ετών και αυτοπροσδιορίζεται ως cisgender γυναίκα. Ως προς τον σεξουαλικό της προσανατολισμό, δεν ταυτίζεται πλήρως με κάποιον όρο όπως «λεσβία» ή «αμφισεξουαλική», αλλά αναφέρει ότι ο όρος «queer» αποτυπώνει καλύτερα τη σεξουαλική της ταυτότητα.
- Ο Σ8 είναι 42 ετών και αυτοπροσδιορίζεται ως ομοφυλόφιλος cisgender άνδρας.
- Η Σ9 είναι 27 ετών και αυτοπροσδιορίζεται ως queer ως προς την ταυτότητα φύλου της. Δηλώνει λεσβία στον σεξουαλικό της προσανατολισμό.
- Η Σ10 είναι 30 ετών, cisgender γυναίκα και δηλώνει πανσεξουαλική.
- Η Σ11 είναι 24 ετών και αυτοπροσδιορίζεται κάτω από την τρανς ομπρέλα, χωρίς να ταυτίζεται με κάποιον συγκεκριμένο όρο. Αναφέρει ότι αισθάνεται δυσφορία με τις κυρίαρχες ταυτότητες φύλου και βρίσκεται σε διαδικασία αναζήτησης της δικής της έμφυλης θέσης.
- Η Σ12 είναι 36 ετών, cisgender γυναίκα και προσδιορίζεται ως λεσβία.
- Η Σ13 είναι 27 ετών και αυτοπροσδιορίζεται ως λεσβία γυναίκα.

- Η Σ14 είναι 29 ετών και είναι άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου (genderfluid), με έμφυλη ταυτότητα που μεταβάλλεται διαρκώς. Ως προς τον σεξουαλικό της προσανατολισμό, αυτοπροσδιορίζεται ως αμφιφυλόφιλη και πολυφυλική²¹, ενώ προσθέτει ότι είναι επίσης aromantic asexual (AROACE), δηλαδή δεν βιώνει συχνά ρομαντική ή/και σεξουαλική έλξη.
- Ο Σ15 είναι 39 ετών και αυτοπροσδιορίζεται ως ομοφυλόφιλος άνδρας.
- Ο Σ16 είναι 37 ετών και ταυτίζεται ως άνδρας. Αναφέρει ότι έλκεται από άτομα του ίδιου φύλου, χωρίς να χρησιμοποιεί συγκεκριμένη ταυτότητα σεξουαλικού προσανατολισμού.
- Η Σ17 είναι 22 ετών και αυτοπροσδιορίζεται ως τρανς άτομο, με ρευστή ταυτότητα ανάμεσα στη γυναικεία ταυτότητα και το ουδέτερο φύλο. Κοινωνικά παρουσιάζεται κυρίως ως γυναίκα. Ως προς τον σεξουαλικό της προσανατολισμό, αναφέρει ότι τείνει προς την πανσεξουαλικότητα, καθώς δεν έχει συγκεκριμένη προτίμηση ως προς το φύλο των ατόμων που την ελκύουν.
- Ο Σ18 είναι 48 ετών, αυτοπροσδιορίζεται ως γκέι και cisgender άνδρας.
- Ο Σ19 είναι 34 ετών και αυτοπροσδιορίζεται ως ομοφυλόφιλος άνδρας.
- Ο Σ20 είναι 18 ετών και προσδιορίζεται ως μη δυαδικό άτομο, αμφισεξουαλικός, με ταυτότητα φύλου που τείνει προς το ουδέτερο.

5.6 Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (reflexive thematic analysis), η οποία θεωρείται κατάλληλη για τη συστηματική ερμηνεία των λεκτικών δεδομένων και τη διερεύνηση επαναλαμβανόμενων θεμάτων, εννοιών και προτύπων (Cohen et al., 2008; Λιαργκόβας κ.ά., 2019). Παράλληλα, η θεματική ανάλυση πλαισιώθηκε από στοιχεία ανάλυσης περιεχομένου, με στόχο τη συστηματική χαρτογράφηση

²¹ Με τον όρο «πολυφυλική» (polysexuality) νοείται η σεξουαλική και/ή ρομαντική έλξη προς περισσότερα από ένα φύλα, όχι κατ' ανάγκη προς όλα, όπως στην περίπτωση της πανσεξουαλικότητας (Galupo et al., 2015).

και οργάνωση θεματικών αναφορών στο σύνολο του υλικού, ενισχύοντας τη δομική αποτύπωση της κατανομής τους χωρίς να υποκαθίσταται ο ερμηνευτικός χαρακτήρας της ανάλυσης (Τσιώλης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής αποτέλεσε ενεργό συνδιαμορφωτή της ερμηνευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία ξεκίνησε με την απομαγνητοφώνηση κάθε συνέντευξης αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος παρανοήσεων και να διασφαλιστεί η ακρίβεια των δεδομένων. Η απομαγνητοφώνηση, πέρα από τεχνική μεταγραφή, αποτελεί και σημαντικό βήμα αναστοχασμού, επιτρέποντας στον/στην ερευνητή/τρια να εμβαθύνει εκ νέου στον λόγο των συμμετεχόντων/ουσών και να εντοπίσει λεπτές αποχρώσεις και έμμεσα νοήματα (Braun & Clarke, 2022; Λιαργκόβας κ.ά., 2019).

Μετά την ολοκλήρωση των απομαγνητοφωνήσεων, ακολούθησε επαναλαμβανόμενη και ενδεδειγμένη ανάγνωση του σώματος των κειμένων, με στόχο την εξοικείωση με το υλικό και την αρχική αποτύπωση εννοιών και θεματικών που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν αρχικά με βάση θεματικούς άξονες που προέκυψαν εκ των προτέρων από το θεωρητικό πλαίσιο (deductive coding), αλλά και τους στόχους της έρευνας, ενώ στη συνέχεια ενσωματώθηκαν και κωδικοί που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης (inductive coding), ενισχύοντας τη δυνατότητα ανάδυσης νέων κατηγοριών και ερμηνειών από το ίδιο το υλικό. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με συστηματική οργάνωση του υλικού σε πίνακες/αρχεία εργασίας (Excel) και χειροκίνητη κωδικοποίηση σε διαδοχικούς κύκλους ανάγνωσης, με παράλληλη τήρηση αναλυτικών σημειώσεων (memos) για τις ερμηνευτικές αποφάσεις (Nowell et al., 2017). Στο ίδιο στάδιο, αξιοποιήθηκαν πρακτικές ανάλυσης περιεχομένου για την ομαδοποίηση όμοιων αναφορών και την καταγραφή της εμφάνισης συγκεκριμένων κατηγοριών στο υλικό, ώστε να αποτυπωθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η σχετική έμφαση που αποκτούν επιμέρους θεματικές στα αφηγήματα (Τσιώλης, 2014).

Η διαδικασία της κωδικοποίησης βασίστηκε στην επιλογή αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων λόγου από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία εννοιολογικών κατηγοριών. Οι κατηγορίες αυτές συγκροτήθηκαν με γνώμονα την επαναληπτικότητα, τη διαφοροποίηση και τη νοηματική τους συνοχή, με στόχο την ανάδειξη θεμάτων που επανέρχονταν στα αφηγήματα ή ανεδείκνυε ουσιώδεις αποκλίσεις ανάμεσα στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών. Η διαδικασία ακολούθησε τα στάδια της αναλυτικής θεματικής προσέγγισης (Braun & Clarke, 2022), ξεκινώντας από την εξοικείωση με τα δεδομένα και την αρχική κωδικοποίηση, και προχωρώντας στην ομαδοποίηση των

κωδικών σε θεματικές ενότητες, μέσω σύγκρισης, ελέγχου της συνάφειας και αναθεώρησης. Ενδεικτικά, αποσπάσματα που περιέγραφαν πειράγματα/χαρακτηρισμούς και ομοφοβική γλώσσα στην τάξη ή στο προαύλιο, κωδικοποιήθηκαν αρχικά ως λεκτική στοχοποίηση. Η συμπληρωματική ανάλυση περιεχομένου επέτρεψε να οργανωθούν οι σχετικές αναφορές σε πιο διακριτές υποκατηγορίες, ώστε να αποτυπώνεται με συνέπεια το πεδίο εμφάνισης, η μορφή και το περιεχόμενο των λεκτικών επιθέσεων όπως αναδύονταν στο σύνολο των συνεντεύξεων (Τσιώλης, 2014).

Οι κωδικοί συγκρίθηκαν και συνδυάστηκαν σε ανώτερου επιπέδου νοηματικά μοτίβα, τα οποία αποτύπωναν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών από τη βία που σχετίζεται με χαρακτηριστικά SOGIESC, δηλαδή, με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα, την έκφραση ή τα χαρακτηριστικά φύλου. Η αναλυτική αυτή διαδικασία βασίστηκε σε συνεχή εναλλαγή μεταξύ επαγωγικής και θεωρητικά καθοδηγούμενης ανάλυσης, επιτρέποντας την ανάδυση θεμάτων τόσο από το ίδιο το σώμα των δεδομένων όσο και σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Nowell et al., 2017; Terry et al., 2017). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε στοχευμένος έλεγχος συνέπειας της κωδικοποίησης μέσω επανεξέτασης επιλεγμένων αποσπασμάτων σε διαφορετικό χρόνο, ώστε να διαπιστωθεί αν οι κώδικες εφαρμόζονται με σταθερότητα και αν τα θέματα παραμένουν νοηματικά συνεκτικά. Σε αυτή τη φάση, η ανάλυση περιεχομένου λειτούργησε υποστηρικτικά ως διαδικασία ελέγχου της συστηματικότητας στην ταξινόμηση και οριοθέτηση των κατηγοριών, ενισχύοντας τη διαφάνεια της αναλυτικής πορείας (Τσιώλης, 2014).

Μέσα από την πολυεπίπεδη ανάγνωση και την κριτική ερμηνεία των αφηγήσεων αναδείχθηκαν μοτίβα τραυματικών βιωμάτων, μηχανισμοί στιγματισμού και στρατηγικές επιβίωσης και αντίστασης που υιοθέτησαν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εμπειρίας. Η αναλυτική διαδικασία διέπεται από αναστοχαστικότητα, αυστηρή τεκμηρίωση των ερμηνευτικών επιλογών και συνεχή αναθεώρηση των θεματικών, ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η διαφάνεια των ποιοτικών αποτελεσμάτων (Braun & Clarke, 2022; Nowell et al., 2017). Ο συνδυασμός θεματικής ανάλυσης και στοιχείων ανάλυσης περιεχομένου συνέβαλε, αφενός, στη σε βάθος ερμηνεία των νοημάτων και, αφετέρου, στη συστηματική οργάνωση των θεματικών αναφορών, ενισχύοντας τη μεθοδολογική τεκμηρίωση και τη σαφήνεια παρουσίασης των ευρημάτων (Τσιώλης, 2014).

5.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας στην παρούσα ποιοτική έρευνα, εφαρμόστηκαν συνδυαστικά διάφορες τεχνικές, οι οποίες ενισχύουν τη διαφάνεια, τη συνέπεια και την αναπαραγωγικότητα των αποτελεσμάτων (Λιαργκόβας κ.ά., 2019). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική διερεύνηση του οδηγού συνέντευξης, προκειμένου να ελεγχθεί η κατανοησιμότητα, η λεκτική σαφήνεια και η συνάφεια των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η φάση αυτή συνέβαλε στην τελική διαμόρφωση των εργαλείων συλλογής δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρική ανταπόκριση των συμμετεχόντων/ουσών. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν προσωπικά και αναλυτικά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και για τα δικαιώματά τους, σύμφωνα με τις αρχές της ηθικής δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η ουδετερότητα, η σαφήνεια και η μη καθοδηγητικότητα τους. Παρότι οι περισσότερες ερωτήσεις σχεδιάστηκαν ως ανοιχτού τύπου, αναγνωρίζεται ότι ακόμη και αυτό το είδος ερωτήσεων ενδέχεται, εάν δεν διατυπωθεί προσεκτικά, να κατευθύνει έμμεσα τις απαντήσεις ή να ενισχύσει συγκεκριμένες ερμηνείες. Για τον λόγο αυτό, καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια να αποφευχθούν διατυπώσεις που θα μπορούσαν να υπονοήσουν επιθυμητές απαντήσεις, να εμπεριέχουν αξιολογικά φορτισμένους όρους ή να προκαταλάβουν τη στάση των συμμετεχόντων/ουσών. (Kvale & Brinkmann, 2015; Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ελεύθερα τις αφηγήσεις τους, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της διαδικασίας (Nowell et al., 2017).

Στο πλαίσιο της διασφάλισης της ερμηνευτικής εγκυρότητας (interpretive validity), υιοθετήθηκαν πρακτικές όπως η ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων, με τα δεδομένα να παραμένουν διαθέσιμα για πιθανό έλεγχο ή επιβεβαίωση. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ο ερευνητής προχωρούσε περιοδικά σε σύνοψη των βασικών σημείων, τα οποία επιβεβαιώνονταν άμεσα από τον/την συνεντευξιαζόμενο/η, με στόχο την αποφυγή παρερμηνειών. Η διαδικασία αυτή, γνωστή και ως επιτόπια επαλήθευση (member checking in situ), ενισχύει τη συνάφεια ανάμεσα στα δεδομένα και στις ερμηνείες που προκύπτουν από αυτά. Η πρακτική αυτή δεν έλαβε τη μορφή τυπικής επανατροφοδότησης μετά την ανάλυση, αλλά ενσωματώθηκε δυναμικά στη διαδικασία της συνέντευξης (Creswell & Poth, 2018).

5.8 Δεοντολογία της έρευνας

Οι εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες έχουν αναδείξει, με αυξανόμενη ένταση, την ανάγκη για σαφή και τεκμηριωμένη δεοντολογική στάση κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Η ηθική διάσταση της ερευνητικής διαδικασίας δεν αποτελεί δευτερεύουσα πτυχή, αλλά προϋπόθεση για την προστασία της αξιοπρέπειας, της ψυχολογικής ασφάλειας και των θεμελιωδών δικαιωμάτων των συμμετεχόντων/ουσών (Cohen et al., 2008; Λιαργκόβας κ.ά., 2019). Ο σεβασμός του προσώπου και η αναγνώριση της ευαλωτότητας που συχνά διακρίνει τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σε μελέτες που εστιάζουν σε ζητήματα ταυτότητας και αποκλεισμού καθιστούν την τήρηση της δεοντολογίας ακόμα πιο κρίσιμη (Orb et al., 2001). Σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων²² και τη διεθνή βιβλιογραφία, οι βασικές αρχές που πρέπει να τηρούνται περιλαμβάνουν:

- Τη συνειδητή συναίνεση.
- Την εθελοντική συμμετοχή.
- Το δικαίωμα αποχώρησης από τη συνέντευξη.
- Το δικαίωμα άρσης της συμμετοχής σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας.
- Τον σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου.
- Την προστασία της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων.
- Τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και την αποφυγή παραπλάνησης.
- Την αποτροπή κάθε μορφής παραπλάνησης και τη διασάφηση του σκοπού, της διαδικασίας και των στόχων της έρευνας (Bryman, 2017; Diener & Crandall, 1978).

²² <http://www.rc.uoi.gr/index.php/thesmiko-plaisio/kodikas-deontologias>

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνητική προσέγγιση ακολούθησε αυστηρά αυτές τις αρχές. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία με κάθε συμμετέχοντα/ουσα, κατά την οποία δόθηκαν σαφείς πληροφορίες για το ερευνητικό πλαίσιο, τη διάρκειά του, τον σκοπό της μελέτης, καθώς και τη φύση της συμμετοχής. Κατόπιν, καθορίστηκε από κοινού ο τρόπος και ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων, ενώ ζητήθηκε ρητά η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή.

Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν επίσης ότι μπορούν να διακόψουν τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή, εφόσον δεν αισθάνονται άνετα, χωρίς καμία συνέπεια. Τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους είναι απολύτως εθελοντική και ότι μπορούν να ανακαλέσουν τη συναίνεσή τους οποτεδήποτε. Επιπλέον, τους γνωστοποιήθηκε πως η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί αποκλειστικά για τις ανάγκες της ερευνητικής ανάλυσης, και ότι η ταυτότητά τους δεν πρόκειται να αποκαλυφθεί σε κανένα στάδιο της δημοσιοποίησης των ευρημάτων. Τα ηχητικά αρχεία αποθηκεύτηκαν σε ασφαλές και κρυπτογραφημένο αποθηκευτικό μέσο, προσβάσιμο μόνο από τον ερευνητή, και θα διατηρηθούν για διάστημα έως πέντε (5) ετών μετά την ολοκλήρωση της διατριβής, σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές διαχείρισης ερευνητικών δεδομένων (British Psychological Society, 2021). Μετά την παρέλευση του διαστήματος αυτού, τα αρχεία θα διαγραφούν οριστικά ή θα καταστραφούν με ασφάλεια, ώστε να διασφαλιστεί η πλήρης ανωνυμία και προστασία των συμμετεχόντων/ουσών. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επιβεβαίωσαν ότι κατανοούν τις προϋποθέσεις και έδωσαν πλήρη συναίνεση για τη συμμετοχή τους.

Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να μελετήσει τις εμπειρίες βίας που έχουν δεχθεί ενήλικα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναφορικά με α) τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού, β) το coming out, γ) τις μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, δ) τις διαφοροποιήσεις της έντασης της SOGIESC βίας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, ε) τη συχνότητα των περιστατικών SOGIESC βίας στ) τους χώρους εκδήλωσης των περιστατικών SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, ζ) τις διαστάσεις στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, η) τις επιπτώσεις της SOGIESC βίας, θ) τις στρατηγικές αντιμετώπισης της σχολικής SOGIESC βίας, ι) τους παράγοντες που τροφοδοτούν τη SOGIESC βία ια) τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης και ιβ) τις προτάσεις μέτρων για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στα σχολεία.

6.1 Συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού

Αναφορικά με τη συνειδητοποίηση της «διαφορετικότητας» από το κυρίαρχο στερεοτυπικό ετεροφυλικό δίπολο άνδρα-γυναίκας, τα άτομα του δείγματος της έρευνας αναφέρθηκαν στον σεξουαλικό προσανατολισμό και στην ταυτότητα φύλου. Κάποια άτομα επισήμαναν ότι άρχισαν να καταλαβαίνουν τη «διαφορετικότητά» τους πριν από τη συνειδητοποίηση της αλλά δεν μπορούσαν να την κατανοήσουν, δεν είχαν το λεξιλόγιο να την εκφράσουν όπως ανέφερε ένα άτομο. Κάποια άτομα σταμάτησαν να τη σκέφτονται ενώ κάποια άλλα άτομα ανέφεραν ότι ανέτρεξαν στο διαδίκτυο προκειμένου να κατανοήσουν τις επιλογές τους ως προς το φύλο και τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Η ανάλυση των αφηγήσεων ανέδειξε τρία αλληλένδετα θεματικά μοτίβα: (α) πρώιμη αίσθηση μη συμμόρφωσης με τα έμφυλα και ετεροκανονικά πρότυπα, (β) απουσία εννοιολογικού και γλωσσικού πλαισίου κατανόησης της εμπειρίας και (γ) χρονική ασυνέχεια στη διαδικασία συνειδητοποίησης της ταυτότητας.

Δηλαδή, από πέντε-έξι χρονών κάποια τουλάχιστον... Σίγουρα είχα μια απόκλιση από τα στερεοτυπικά πρότυπα, ας πούμε. Και στον τρόπο ντυσίματος και

συμπεριφοράς.. Το συνειδητοποίησα... Είχα αρχίσει να το σκέφτομαι από το Γυμνάσιο περίπου, αλλά το σταμάτησα αυτόματα, τη σκέψη μου, το έχωσα πολύ βαθιά και μετά μου ξαναβγήκε γύρω στα 18 (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Υπήρχε κάποιο αίσθημα ότι κάτι δεν καταλάβαινα, ότι δεν ήτανε σωστό, ήτανε λίγο κάπως... το καταλάβαινα ότι ήμουν queer (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Προβληματισμός υπήρχε πάντα, βέβαια (Σ2, cis άντρας, πανσεξουαλικός, 40 ετών).

Δεν είχα το λεξιλόγιο ούτε τις γνώσεις να καταλάβω τι είμαι, οπότε εκεί γύρω στα 12 που άρχισα να είμαι ξέρω εγώ στο ιντερνετ πιο πολύ και τέτοια και άρχισα να βλέπω άλλα τρανς άτομα συνειδητοποίησα ότι είμαι και εγώ (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Η ηλικία στην οποία τα άτομα του δείγματος συνειδητοποιούν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου δεν είναι ίδια. Κάποια άτομα συνειδητοποιούν τη «διαφορετικότητα» τους στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού-πρώτες τάξεις του γυμνασίου, άλλα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο και κάποια άλλα αργότερα, έως τα 25 έτη.

Το κατάλαβα περίπου όταν ήμουν 11 χρονών. Ουσιαστικά ένιωσα πρώτη έλξη για κάποιο άτομο. Πιο πριν δεν ήταν ότι πίστευα κάτι άλλο ή ένιωθα κάτι άλλο. Στα 11 ένιωσα το πρώτο σκίρτημα (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Το γνώριζα από το Δημοτικό. Τότε που ξεκινάμε να ερωτευόμαστε (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών)

Νομίζω Δημοτικό ήμουν τότε που ξεκινάμε να βλέπουμε λίγο τους φίλους μας πέρα από φίλους. Με ό,τι πιο αθώο τρόπο. Σίγουρα μ' άρεσαν και αγοράκια, αλλά μ' άρεσε και ένα κοριτσάκι πάντα. Και θυμάμαι αυτό πρέπει να ήταν πέμπτη δημοτικού, έκτη δημοτικού. Άρα πόσο, δέκα, έντεκα (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

Νομίζω ότι στην εφηβεία άρχισα να καταλαβαίνω, ίσως γύρω στην ηλικία των 15 με 16 άρχισα να το καταλαβαίνω συνειδητά. Όσο μπορεί ένα παιδί να καταλάβει σε αυτή την ηλικία. Αλλά για μένα τουλάχιστον ήταν εκείνη η ηλικία (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών

Το gender identity το συνειδητοποίησα αρκετά αργότερα, γύρω στα 15 μου (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Ήταν στα 22 και πιο πολύ έτυχε κατόπιν γνωριμίας με μια κοπέλα. Όχι ότι το είχα επιδιώξει εγώ τότε, απλά πρόκυψε μέσα από μια γνωριμία (Σ13, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

6.2 Coming Out

Ορισμένα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα γνωστοποιούν τη «διαφορετικότητα» τους ως προς την ταυτότητα φύλου ή τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό σε άτομα του οικείου τους περιβάλλοντος, προκαλώντας ποικίλες αντιδράσεις που κυμαίνονται από την αποδοχή και τη στήριξη έως την απόρριψη και την αρνητικότητα. Κάποια άτομα του δείγματος προχώρησαν στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου τους. Ορισμένοι γονείς, οι οποίοι δεν είχαν αντιληφθεί κάτι, αρχικά αντέδρασαν με έκπληξη, ένα «σοκ» και ακολούθησε ψυχρότητα. Σε μία περίπτωση το «σοκ» αυτό αφορούσε μόνο σε ένα μέλος της οικογένειας, τον πατέρα, ο οποίος ένωσε αμηχανία. Στη συνέχεια, η κατάσταση αυτή της αμηχανίας ξεπεράστηκε και οι σχέσεις αποκαταστάθηκαν. Τα άτομα του δείγματος χαρακτηρίζουν αυτήν την αντίδραση ως «νορμάλ»/ «φυσιολογικά».

Νορμάλ θα κρίνω την αντίδραση. Δηλαδή, αν σκεφτούμε ότι δεν τους είχε απασχολήσει ποτέ το θέμα. Δεν τους είχε περάσει ποτέ από το μυαλό, ρε παιδί μου. Εντάξει, υπήρχε ένα σοκ, ας πούμε... Μία πολύ νορμάλ αντίδραση (Σ2, cis άντρας, πανσεξουαλικός, 40 ετών).

Φυσιολογικά μπορείς να το πεις για τα ελληνικά πλαίσια. Η μητέρα μου είχε κάποια αντίδραση στην αρχή, δεν μπορούσε να το συνειδητοποιήσει ιδιαίτερα, αλλά πολιτισμένα (Σ12, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 36 ετών).

Όταν το είπα, ήταν λίγο έκπληξη. Όχι απαραίτητα ότι δεν το περίμεναν, αλλά ίσως δεν περίμεναν ότι εγώ θα το πω. Υπήρξε μια ψυχρότητα, μια παγωμάρα αρχικά, αλλά δεν πήρε πολύ χρόνο για να γίνει κατανοητό και να προχωρήσουμε πέρα από αυτό. Πήρε λίγες εβδομάδες και από εκεί και πέρα το χτίσαμε. Δεν ήταν κάποια πολύ δυσάρεστη εμπειρία ή κάτι τραγικό (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Η μητέρα μου, η αδερφή μου και η γιαγιά μου ήταν εντάξει, ο πατέρας μου ήταν λίγο κάπως. Είχε σοκαριστεί λίγο. Ναι, βασικά μπορεί να σοκαρίστηκε. Εντάξει, δεν ήταν πολύ αρνητικοί ως πούμε. Υπήρχε μία αμηχανία, αλλά το ξεπέρασε (Σ14, άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου, αμφιφυλόφιλη/αρο/ace, 29 ετών).

Ορισμένα άτομα ανέφεραν ότι οι γονείς αντέδρασαν πάρα πολύ καλά. Όπως επισημαίνει η Σ11 μιλάνε πλέον «ανοιχτά». Οι σχέσεις είναι «απίστευτες» και δεν έχει αλλάξει κάτι. Κάποια άτομα επισημάναν ότι αυτό που ενδιαφέρει τους γονείς είναι το παιδί τους να είναι καλά, ανεξάρτητα από τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου τους.

Οι γονείς μου, ευτυχώς, αντέδρασαν πάρα πολύ καλά. Και εγώ ήξερα ότι θα αντιδράσουν πάρα πολύ καλά. Οι σχέσεις μας μέχρι στιγμής είναι απίστευτες, δεν έχει αλλάξει κάτι. Δηλαδή όπως ήμασταν έτσι και είμαστε (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Σε γενικές γραμμές, πήγε πολύ καλά. Δηλαδή τώρα είμαστε στο στάδιο που τα λέμε όλα ανοιχτά, ξέρουν τη σχέση μου. Πολύ ωραία. Πολύ καλά δηλαδή. Στην αρχή ήταν λίγο δύσκολο, αλλά καταλαβαίνω ότι θέλει χώνευση για κάποιον που δεν το βιώνει (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Σε ορισμένες περιπτώσεις η θετική αντίδραση αφορά στη μητέρα και τα αδέρφια καθώς δεν προέβησαν σε ενημέρωση του πατέρα τους. Οι λόγοι που ανέφεραν για την επιλογή αυτή αφορούσαν στις κακές σχέσεις που έχουν με τον πατέρα τους και τις αντιλήψεις του.

Η αδερφή μου μια χαρά, σύγχρονα δηλαδή και πολύ αποδεκτική κτλ. Η μητέρα μου το είχε καταλάβει και πριν της το πω εγώ, ίσως από... δεν ξέρω, το είχε καταλάβει τέλος πάντων, οπότε και αυτή το πήρε αρκετά καλά, καλύτερα απ' ό,τι περίμενα. Οπότε μπορώ να πω πολύ θετικές, ως πούμε, αντιδράσεις... Ο πατέρας είναι λίγο πιο, ως πούμε, οπισθοδρομικός, οπότε δεν έχω μιλήσει γι' αυτό, αν και νομίζω ότι

κάπως το υποσιάζεται, αλλά δεν το έχουμε συζητήσει. Δεν έχουμε και ιδιαίτερη σχέση (Σ13, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Ένα άτομο ανέφερε ότι, κατά το coming out στην οικογένειά του, τα μέλη της αντέδρασαν με διαφορετικό τρόπο. Η μητέρα του έδειξε θετική στάση και αποδοχή, η αδελφή του παρέμεινε ουδέτερη χωρίς να εκφράσει κάποια συγκεκριμένη αντίδραση, ενώ ο πατέρας του αντέδρασε αρνητικά και έκτοτε αποφεύγει κάθε σχετική συζήτηση.

Το ξέρω. Καλά κάνεις και είσαι ό,τι θέλεις(είπε η μητέρα)... Η αδερφή μου δεν είχε καμία. Καμία δηλαδή, δεν υπήρξε τίποτα. Ο πατέρας μου δεν είχε καμία, αλλά είναι το μοναδικό πράγμα που δεν έχουμε συζητήσει ποτέ. Αυτός και εγώ. Ξέρει τα πάντα, αλλά δεν το έχουμε συζητήσει ποτέ (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Κάποιοι γονείς αντέδρασαν αρνητικά στην ενημέρωση για τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των κοινωνικών υποκειμένων του δείγματος της έρευνας, αντέδρασαν πολύ αρνητικά και ανέφεραν πως η κατάσταση ήταν «τραγική». Κάποιοι γονείς ξέσπασαν σε κλάματα, ένιωσαν στενοχώρια και κλείστηκαν στον εαυτό τους και ανέφεραν ότι δεν μπορούν να το διαχειριστούν. Κάποια άλλα άτομα αναφέρθηκαν στην εμπειρία αυτή ως «τραυματική», περιγράφοντας πως οι γονείς ή τα αδέρφια τους αντέδρασαν με άρνηση και αδυναμία αποδοχής, με κλάματα ή ακόμα και με την απαίτηση αναζήτησης «θεραπείας», αλλά και μέσω προσβλητικών λεκτικών αναφορών που χαρακτήριζαν τις ομοφυλοφιλικές σεξουαλικές πρακτικές ως «αηδιαστικές». Σε μία περίπτωση οι γονείς σκέφτηκαν την αντίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, ενώ σε κάποια άλλη ο πατέρας διέκοψε την επικοινωνία του με το παιδί του. Ένα άτομο ανέφερε ότι υπέστη λεκτική βία από τον πατέρα του και αν δεν ήταν ενήλικος ενδεχομένως να δεχόταν και σωματική βία. Προκειμένου να αποφευχθούν αρνητικές αντιδράσεις από την πλευρά του πατέρα, ορισμένα άτομα του δείγματος προτίμησαν να μην το αναφέρουν, παρά μόνο στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι σχέσεις μεταξύ τους αποκαταστάθηκαν με το πέρασμα του χρόνου, παρά την αρχική αρνητική αντίδραση.

Ήταν τραγική η κατάσταση. Με κλάματα, με... σε παρακαλώ να πάμε σε γιατρό να το φτιάξουμε. Μέχρι που της είπα ότι είναι μια φάση που περνάω στη ζωή μου για να την ηρεμήσω... Το μόνο που μου είχε πει είναι ότι προσπάθησε να το αλλάξει... σε παρακαλούμε αυτό. Γιατί εμείς είμαστε μεγάλοι άνθρωποι, που δεν είναι... Και δεν μπορούμε να το διαχειριστούμε αυτό (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Υπήρχε δυσκολία στο να το καταλάβουν. Δεν υπήρξε κάτι επιθετικό. Σοκ, μπορώ να πω. Ο μπαμπάς κατάσταση τύπου έχω χάσει τα πάντα τώρα. Δεν μπορεί να συμβαίνει αυτό σε μένα. Φοβήθηκα λίγο ότι θα πάθει κάτι ανακοπή, εγκεφαλικό. Και η μαμά βυθίστηκε στον κόσμο της χωρίς να απαντάει (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

Είχαμε δηλαδή αντιδράσεις, ήταν κλάματα από τη μάνα μου, στενοχώρια ξέρω εγώ και από τον μπαμπά μου, στενοχώρια και από τον μπαμπά μου και για τη μάνα μου ας πούμε, τι και πώς, οπότε πώς θα το αντιμετωπίσουν το θέμα και μήπως έχω κάποιο πρόβλημα που πρέπει να το, πώς το λένε, να επικοινωνήσω με κάποιο ψυχολόγο, ψυχίατρο για να το λύσουμε και διάφορα τέτοια (Σ8, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Η μάνα μου ήταν λίγο... παιδί από πιο παραδοσιακή οικογένεια με πατέρα-παπά. Τι λάθος έκανα εγώ και τα λοιπά και τα λοιπά. Αυτά τα γνωστά... ο πατέρας μου το ξέραμε και η πρώτη αντίδραση του πατέρα μου είχε κατανόηση και το ξέραμε και εντάξει... νομίζω η αντίδραση του πατέρα μου ήταν να μην τους παίρνω τηλέφωνο γιατί τους έπαιρνα χρόνια από τη ζωή τους (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Από την πλευρά του πατέρα κακή αντίδραση.. Υπήρχε βία, λεκτική και σωματική. Προσπάθησε μάλλον για τη σωματική, αλλά επειδή και εγώ πια ήμουν ενήλικος και αυτά, δεν προχώρησε, αλλά υπήρχε βία (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

Ο πατέρας μου από την άλλη δεν το ξέρει, γιατί άμα μείνω σε χαρτόκουτο, δεν έχω σκοπό να το κάνω από τώρα, μπορεί στο μέλλον (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Το coming out στηρίζεται κατεξοχήν στην εθελοντική αποκάλυψη της ταυτότητας φύλου ή του σεξουαλικού προσανατολισμού. Ωστόσο η εμπειρία του Σ5 δείχνει ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντοτε αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής. Η πρώτη συζήτηση με τη μητέρα του προέκυψε χωρίς τη θέλησή του, έπειτα από τυχαία ανακάλυψη εικόνων γυμνών αντρών στον προσωπικό του υπολογιστή, γεγονός που ο ίδιος το αρνήθηκε. Ακολούθησε μια δεύτερη συζήτηση στις αρχές του Λυκείου, την οποία ξεκίνησε η μητέρα του, όπου επέλεξε να δηλώσει πως είναι αμφισεξουαλικός προκειμένου να μετριάσει τις αντιδράσεις, ενώ η πλήρης και

ειλικρινής γνωστοποίηση έγινε αργότερα, στην ηλικία των 20–21 ετών. Οι πρώτες αντιδράσεις της μητέρας του υπήρξαν ιδιαίτερα αρνητικές, με κακοποιητικά σχόλια που χαρακτήριζαν τις ομοφυλόφιλες σεξουαλικές πρακτικές ως “αηδιαστικές”, κάνοντας παράλληλα προσωπικές ερωτήσεις που επιβάρυναν τον ίδιο, ενώ αντίθετα ο αδερφός του κράτησε μια πιο ουδέτερη στάση, χωρίς εμφανή στοιχεία απόρριψης.

Όταν ήμουν πρώτη γυμνασίου με τη μητέρα μου, γιατί είχε ανακαλύψει ότι έβλεπα κάποια πράγματα, σε υπολογιστή τέλος πάντων. Και ήρθε και με ρώτησε ότι είδα που βλέπεις γυμνούς άντρες και κάτι τέτοιο, και τι σημαίνει αυτό και εγώ δεν είχα απαντήσει τίποτα... Η δεύτερη συζήτηση είχε... γίνεται στο Λύκειο, αρχές Λύκειο. Οπότε σε εκείνη τη φάση είχα πει ψέματα, ότι είμαι bisexual. 20-21 γίνεται το επίσημο coming out. Με είχε ρωτήσει αν αυτό σημαίνει ότι θέλω να αλλάξω φύλο; Και τι ρόλο έχω στο σεξουαλικό; Και λες πραγματικά γιατί με το ρωτάς; Γιατί πολλές φορές απ' ό,τι κατάλαβα τους ενδιαφέρει τους γονείς ότι ο γιος μου μπορεί να είναι γκέι αλλά τουλάχιστον δεν είναι παθητικός... μου είχες πει αυτό το πράγμα... είναι αηδιαστικό το σεξ. Η πράξη του σεξ τώρα μεταξύ δύο αντρών. Έλεγε κάτι τέτοια (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

6.3 Μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον

Τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης, έχουν βιώσει ποικίλες μορφές βίας, όπως λεκτική, σωματική, ψυχολογική ή και σεξουαλική. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι μορφές αυτές δεν εκδηλώνονται μεμονωμένα, αλλά συνδυαστικά, εντείνοντας τον αντίκτυπο που έχουν στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και τη σχολική τους εμπειρία. Κάποια άτομα του δείγματος έκαναν λόγο για περιστατικά λεκτικής βίας στο σχολικό περιβάλλον. Σε αρκετές περιπτώσεις τα σχόλια στόχευαν τον σεξουαλικό προσανατολισμό, με χαρακτηριστικές εκφράσεις όπως «λουλού», «αδερφή», «παλιοαδερφή», «αδερφάρα», «πούστης», «παλιοπούστης», «gay», «πίπα-κώλο», «τον παίρνεις», «λούγκρα», «Καβάφη²³» ή «ανώμαλε». Άλλες αναφορές αφορούν σε λεκτικές επιθέσεις που σχετίζονταν με την έκφραση φύλου, εστιάζοντας στις κινήσεις, τον τρόπο ντυσίματος ή την περιποίηση των φρυδιών. Σε μία περίπτωση οι εκφράσεις στόχευαν ευθέως την ταυτότητα φύλου, με τη χρήση τρανσφοβικού

²³ Η αναφορά σχετιζόταν με τον σεξουαλικό προσανατολισμό του ποιητή.

υβριστικού όρου (T-slur²⁴). Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες επισήμαναν ότι δέχονταν σχόλια τα οποία αφορούσαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά φύλου, όπως η έντονη τριχοφυΐα ή ο τόνος της φωνής τους.

Μικρός πολλά παιδιά με φωνάζανε μικρή λουλού..... το πούστης, ας πούμε, που χρησιμοποιούνταν, ή το τι είσαι ρε πούστης, ή το μην κάθεται έτσι στη σέλα στο ποδήλατο, Ή γιατί βάζεις τα πόδια σου σταυροπόδι με πιο γυναικεία μορφή (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Στο Δημοτικό (τελευταίες τάξεις), θυμάμαι να ανεβαίνω τις σκάλες και να με φωνάζει ένα παιδί από άλλη τάξη αδερφή. Ήταν η πρώτη φορά που με χλεύασαν για τη σεξουαλικότητά μου (Σ4, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 30 ετών).

Είχε σκύψει προς τα μπρος και μου ψιθύρισε στο αυτί (ο συμμαθητής), τέλος πάντων, είναι χυδαίο αυτό αλλά θα το πω ακριβώς όπως το είπε, μου είπε «πίπα κώλο». Και άρχισε να γελάει και γελούσε μαζί με τον άλλον από δίπλα του... «Τι κάνεις, βγάζεις τα φρύδια σου, τι κάνεις, τι είναι αυτό;»...χαζογελούσανε και τέτοια και με είχε ρωτήσει αν είμαι γκέι προφανώς (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Ήταν το κλασικό παλιό αδερφή... Κοίταξε, τα περισσότερα ήταν τα υποτιμητικά προς τους γκέι τύπου: παλιοπούστη, παλιοαδερφή... Εεε...που γαμιέσαι, που τον παίρνεις...αυτά... (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Το έβγαλαν, ας πούμε, ως παρατσούκλι και καλά να με λένε Καβάφη, κάποιοι συμμαθητές, με αυτό. Αλλά ήταν κάτι σαν πείραγμα πιο πολύ, όχι τόσο έντονο, όχι ότι ήταν ωραίο, αλλά θέλω να πω δεν ήταν κάτι τόσο άσχημο με αυτή την έννοια (Σ8, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Εντάξει, τα κλασικά. Το πούστη, παλιοπουστάρα, ανώμαλε. Τα πολύ βασικά (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Ότι κοίτα πώς ντύνεται, σαν αδερφή... (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

²⁴ Τρανσφοβική βρισιά, μια λέξη που χρησιμοποιείται υποτιμητικά για τα τρανς άτομα. Το γράμμα Τ παραπέμπει στη λέξη transgender (τρανς). Το slur σημαίνει «ύβρη» ή «κακοποιητικός χαρακτηρισμός».

Δεν ντυνόμουν στερεοτυπικά κοριτσίστικα...Αυτό που μου έρχεται πρώτο είναι ότι όταν ήμουν στο Γυμνάσιο, με είχαν σταματήσει δύο αγόρια. Το ένα το ήξερα, το άλλο δεν το ήξερα και το ένα με είχε ρωτήσει, εσύ τώρα τι είσαι, αγόρι ή κορίτσι; Αυτό (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Δεν ήταν ποτέ ας πούμε να με πουν άσχημη ή ότι δεν κάνω pass ή ότι δεν ντύνομαι ωραία, ήταν κυρίως απλά χα-χα η E. είναι T-slur. Είναι βρισιές ουσιαστικά. Είναι κακοποιητικές λέξεις για κοινωνικές ομάδες. Αυτές οι λέξεις δε στόχευαν την εμφάνισή μου ή τον τρόπο που φερόμουν. Στόχευαν την ύπαρξή μου, στόχευαν το γεγονός ότι είμαι απλά τρανς (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Και εγώ θυμάμαι επειδή γενικά ήμουν αρκετά τριχωτή, ας πούμε, σαν παιδί, οπότε έκανα σχόλια συνήθως για την εμφάνιση μου. Μου έλεγαν, α, έχεις πολλές τρίχες στα πόδια, έχεις πολλές τρίχες στο μουστάκι... (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Στη δική μου περίπτωση, ήταν λέξεις όπως αδερφή. Κυρίως ήταν αυτή η λέξη. Αυτό νομίζω ότι είχε να κάνει με το ότι όταν ήμουν μικρός, η φωνή μου ήταν πιο λεπτή, δεν μου άρεσε το ποδόσφαιρο, έπαιζα με τα κορίτσια, ήμουν λίγο πιο ευαίσθητος, ντροπαλός (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Ορισμένα άτομα του δείγματος περιέγραψαν εμπειρίες σωματικής βίας στο σχολικό πλαίσιο. Σε κάποιες περιπτώσεις η βία εκδηλώθηκε με πιο «ήπιες» μορφές, όπως σπρωξίματα. Σε άλλες αφηγήσεις καταγράφηκαν πιο σοβαρά περιστατικά, που περιλάμβαναν μπουνιές και κλωτσιές.

Όχι τίποτα πολύ βαρύ, αλλά και πάλι δεν παύει να είναι σωματική βία...υπήρχαν τύπου σπρωξίματα, σπρωξιές κλπ. (Σ4, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 30 ετών).

... είχε καθίσει δίπλα μου (ο συμμαθητής) και με βαρούσε, χτυπούσε στο μπράτσο και με είχε φτάσει στο σημείο να μελανιάσει και με ρωτούσε συνέχεια πονάς, πονάς, πονάς, κοροϊδευτικά (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Αλλά ένα από τα πιο χαρακτηριστικά συμβάντα που θυμάμαι είναι όταν ήμουν στην αυλή του σχολείου, στη Δευτέρα Γυμνασίου, αν θυμάμαι καλά, στην αυλή στο διάλειμμα και δεν θυμάμαι ακριβώς τι είχε γίνει, αλλά θυμάμαι ότι είχα καταλήξει

να με χτυπάνε τρία-τέσσερα διαφορετικά άτομα πολύ, ασταμάτητα (Σ17, τρανς γυναικά, πανσεξουαλική, 22 ετών).

Ορισμένα άτομα του δείγματος περιέγραψαν εμπειρίες ψυχολογικής βίας στο σχολικό περιβάλλον. Σε μία περίπτωση, οι συμμαθητές/τριες ζωγράφισαν πέη στα βιβλία του μαθητή. Σε άλλη περίπτωση, κατά τη διάρκεια σχολικής εκδρομής, ένας συμμετέχων δέχθηκε ως «δώρο» από έναν συμμαθητή του, ένα βιβλίο που περιείχε οδηγίες για τη «διόρθωση» της ομοφυλοφιλίας. Επιπλέον, σε αφήγηση άλλης συμμετέχουσας, αναφέρθηκε η άσκηση ψυχολογικής πίεσης από συνομήλικες συμμαθήτριες, οι οποίες την προέτρεπαν να συμμορφωθεί με στερεοτυπικά πρότυπα θηλυκότητας μέσω της ενδυμασίας της.

Γυρνώντας τέλος πάντων από το διάλειμμα μέσα στην τάξη, έβγαλα τα βιβλία μου για το επόμενο μάθημα που είχαμε και είχε παντού ζωγραφισμένα πέη. Και την ώρα που άνοιγα το βιβλίο... Ήξερα ότι το έκαναν οι κοπελιές, γιατί την ώρα που έβγαζα το βιβλίο από την τσάντα, είχα δει δύο κοπελιές από μπροστά που καθόντουσαν, γιατί εγώ καθόμουν πάντα πίσω, να γυρνάνε και να γελάνε. Και έλεγα τι... Και όταν άνοιξα λέω, α, κατάλαβα. Αυτές το έκαναν (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

...είχαμε πάει τριήμερη και ξαφνικά φέρνει (ο συμμαθητής) ένα και καλά δώρο που είχε για μένα στα δωμάτια, εκεί που καθόμασταν όλα τα παιδιά και το πήρα, εγώ δεν κατάλαβα τι ήταν, το ανοίγω και ήταν ένα βιβλίο από την Εκκλησία που έλεγε πώς να αποδεχτείς την ομοφυλοφιλία, το οποίο ήταν προφανώς ένα από τους παπάδες και ηλίθιο. Πώς να αποδεχτείς την ομοφυλοφιλία ή η ομοφυλοφιλία και η θεραπεία της κάτι από τους παπάδες εκεί που γυρνούσε που ήταν παπαδοπαίδι και το οποίο με έπιασε εξ απροόπτου γιατί δεν το περίμενα που προφανώς το πέταξα έξω και το μόνο που θυμάμαι είναι ότι είχε έρθει μετά μια Κ., που δεν θυμάμαι το επώνυμό της...και μου λέει Α. μου μας είπε ο Δ, ότι σου έδωσε ένα βιβλίο και το πέταξες και το βιβλίο ήταν αυτό. Ναι! το οποίο δεν του έφτανε (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Οπότε, υπήρχαν κάποια βλέμματα (λόγω ξυρισμένου κεφαλιού), γιατί, όπως είπα, δεν είχα τελείως την κοριτσίστικη εμφάνιση. Ήμουν πάντα λίγο πιο διαφορετική, ας το πω. Οπότε, κάποιες φορές, ναι, υπήρχαν αυτά τα βλέμματα... γιατί ήμουν πολύ αθλητική και τότε. Οπότε, κάποιες συμμαθήτριες, για παράδειγμα, μου έλεγαν

σταμάτα, ξέρω εγώ, να φοράς φόρμες όλη την ώρα ή βάλε κάτι πιο θηλυκό (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Σε μία αφήγηση καταγράφηκε περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού. Κατά τη διάρκεια σχολικής εκδρομής, μια συμμαθήτρια απέκτησε χωρίς άδεια πρόσβαση στο κινητό τηλέφωνο του συμμετέχοντος και ανάρτησε στο Facebook μήνυμα με το οποίο αποκάλυπτε τον σεξουαλικό του προσανατολισμό, παραβιάζοντας την ιδιωτικότητά του και εκθέτοντάς τον δημόσια.

Είχα ξεχάσει το κινητό μου, είχαμε πάει για ένα ταξίδι στην Ιταλία με το σχολείο, αυτές τις εκδρομές που κάναμε, και είχα ξεχάσει το κινητό μου σε έναν καναπέ εκεί στο πλοίο. Πάω τουαλέτα... Είχαμε όλοι facebook τότε. Βέβαια δεν είχα Internert τότε. Δε θυμάμαι, τι γινόταν. Και με παίρνει μετά ο πατέρας μου τηλέφωνο και μου λέει τι είναι αυτό που ανέβασες στο προφίλ σου; Και του λέω δεν ανέβασα τίποτα στο προφίλ μου. Μπες να δεις, λέει. Και υπήρχε μια ανακοίνωση, από το δικό μου το προφίλ. Η οποία έλεγε ότι τόσο καιρό ήθελα να σας το πω, αλλά ήρθε η ώρα, είμαι γκέι κλπ κλπ κλπ Εγώ εκείνη τη στιγμή πάγωσα, είναι η αλήθεια. Μια συμμαθήτρια μου, είχε μπει μέσα, είχε ξεκλειδώσει το κινητό μου, είχε μπει στο προφίλ μου και είχε γράψει τότε αυτή την ανακοίνωση, τη δημοσίευση στο facebook. Αυτό το θυμάμαι, βασικά αυτό με είχε επηρεάσει αρκετά. Γιατί είχα παγώσει από την άποψη. Ήταν η περίοδος στο Λύκειο που καταλάβαινα πού οδεύω, σεξουαλικά εννοώ. Δεν το είχα πει σε κανέναν, κανέναν δεν το ήξερε, ούτε εγώ στο κάτω-κάτω δεν το είχα αποδεχτεί, και πόσο μάλλον ο φόβος ενός εφήβου που έχει για τους γονείς του, να το μάθουν και τι αντίδραση θα έχουν. Και να δημοσιευτεί κιόλας δημόσια, στο προφίλ, στο facebook που το βλέπουν όλοι. Και όχι μόνο αυτό, αλλά να σε πάρει και ο πατέρας σου και να μη σε ρωτάει με νεύρα, ο μπαμπάς μου δεν με ρώτησε με νεύρα. Απλά με ρώτησε... πιο πολύ ήταν νευριασμένος το ότι δημοσιεύτηκε στο facebook και δεν πήγα εγώ να μιλήσω στον ίδιο. Βέβαια στο μυαλό μου όλα αυτά δεν φιλτραρίστηκαν έτσι. Πήγανε... με πήρε ο πατέρας μου στο τηλέφωνο και τι θα γίνει τώρα και γιατί το έκανες αυτό, εγώ ήμουν πολύ νευριασμένος. Πήγα στην κοπέλα, αυτό εκείνο... Υπήρχε γενικά... θα μπορούσε να είναι μια μορφή cyberbullying φαντάζομαι... (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Ένας ερωτώμενος περιέγραψε ένα περιστατικό σεξουαλικής παρενόχλησης. Το περιστατικό σημειώθηκε κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εκδρομής, όπου ένας συμμαθητής τον άγγιξε στα γεννητικά του όργανα, χωρίς τη συγκατάθεσή του. Μετά το περιστατικό της ανεπιθύμητης σωματικής επαφής, ακολούθησε μια μορφή δημόσιας διαπόμπευσης με τη χρήση τεχνολογικού μέσου. Συγκεκριμένα, συμμαθητές του συμμετέχοντος συνέδεσαν ένα ηχείο με φωνητική εφαρμογή (text-to-speech) και αναπαρήγαγαν σεξουαλικά υπονοούμενα και υβριστικά σχόλια σε βάρος του, χρησιμοποιώντας τη φωνή της Google. Τα σχόλια ακούστηκαν σε όλο το λεωφορείο, γεγονός που επέτεινε την έκθεση, την αμηχανία και την αίσθηση ταπείνωσης του συμμετέχοντος, καθώς η ενέργεια αυτή είχε δημόσιο χαρακτήρα και σαφή πρόθεση γελοιοποίησης.

Πηγαίνουμε στο λεωφορείο. Έξι το πρωί όλα καλά, όλα ωραία. Είχαμε βγει να κάνουμε τσιγάρο. Μπαίνουμε μέσα. Ξεκινάμε. Όλα φυσιολογικά μέχρι στιγμής. Συνεχίζουμε. Και μετά από ένα διάστημα είχα σηκωθεί πάνω γιατί μίλαγα με πολλούς ταυτόχρονα. Πάνω-κάτω. Και... ναι. Κάποια στιγμή είμαι όρθιος. Έρχεται ένας συμμαθητής μου με τον οποίο έχουμε ένα ιδιαίτερο ιστορικό. Και έρχεται και με πιάνει σε ένα ακατάλληλο σημείο και με χουφτώνει κανονικότητα. Καμία ντροπή (Γελάει αμήχανα). Κανένα remorse, καμία ενοχή... (στη συνέχεια) Ακούω μέσα από τα ακουστικά, φανταστείτε πόσο δυνατά ήταν, τη φωνή της Google να φωνάζει «Ο Τάδε έπιασε τον πούτσο του Κ.». Και είμαι σε φάση, οκ, τι γίνεται τώρα; Σηκώθηκα. Έριξα ένα γερό βρισίδι, όπως τους άρμοζε. Ακολούθησαν και άλλα, βέβαια, σεξουαλικά σχόλια. Για τα οποία χρησιμοποίησαν πάλι τη φωνή της Google, γιατί δεν έχουν το θάρρος να μου τα πουν στη μούρη, γιατί ξέρουν ότι δεν έχω δώσει το δικαίωμα. Σε ηχείο συνδεδεμένο... Ναι, το άκουσε μέχρι και ο οδηγός (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Ορισμένα άτομα του δείγματος ανέφεραν πως δεν έχουν δεχτεί SOGIESC βία ως μαθητές/τριες. Κάποια από αυτά, προκειμένου να αιτιολογήσουν το γεγονός αυτό, συμπλήρωσαν πως η διαφορετικότητά τους από το δίπολο της ετεροκανονικότητας, είτε ως προς τον σεξουαλικό προσανατολισμό, είτε ως προς την ταυτότητα φύλου, δεν ήταν «ορατή», όσο ήταν ακόμα μαθητές/τριες. Κάποια άλλα ανέφεραν πως δε θυματοποιήθηκαν επειδή δεν είχαν κάνει coming out, ενώ σε μια περίπτωση αναφέρθηκε πως η ισχυρή προσωπικότητα που είχε η συνεντευξιαζόμενη, δεν άφηνε περιθώρια θυματοποίησης. Ωστόσο, κάποιοι/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες, ενώ απάντησαν πως δεν έχουν δεχτεί SOGIESC βία, στη συνέχεια

διηγήθηκαν σχετικά περιστατικά. Ορισμένα από τα άτομα που απάντησαν αρνητικά, επισήμαναν πως έχουν υπάρξει μάρτυρες σε περιστατικά SOGIESC βίας ως παρατηρητές/τριες.

Δε φαίνεται κάτι ούτε στον τρόπο νομίζω, ούτε στην εμφάνισή μου (Σ2, cis άντρας, πανσεξουαλικός, 40 ετών).

Προσωπικά δεν προσδιορίζομαι ούτε ως λεσβία, ούτε ως straight, ούτε ως κάτι. Δεν υπήρχε καν τριγύρω μου κάτι χαρακτηριστικό σε σχέση (με διαφορετικότητα) όσο ήμουν σχολείο τουλάχιστον (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

Εντάξει, δεν έκανα coming out στο σχολείο, και ούτε φαινόμουν και ιδιαίτερα. Πρώτον, δεν μπορούσες, ούτε τώρα μπορείς με την πρώτη άποψη, με το που με κοιτάξεις, να δεις ποια είναι η σεξουαλική μου ταυτότητα, αν δεν σου μιλήσω ή δε στο πω. Δεν είναι αναγνωρίσιμη εξ αποστάσεως. Δεύτερον, ήμουν ένα επιβλητικό άτομο πάντα. Είτε λόγω ύψους, είτε διάπλασης, είτε φωνής. Οπότε ήταν δύσκολο να μου κοντραριστεί κάποιος εύκολα (Σ12, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 36 ετών).

Κοίτα να δεις. Βία δεν είχα (δεχτεί). Είχα όμως από ελάχιστους ευτυχώς συμμαθητές μου, γιατί προφανώς, σου λέω, είχαν θεωρήσει ότι είμαι γκέι εκεί στα 12-13. Αλλά ήταν κάτι που προφανώς το αντιλαμβάνονταν το σχολικό περιβάλλον, οι φίλοι, οι συμμαθητές (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Σε σχολικό περιβάλλον... Σε αυτό που ήμουν παρούσα εγώ ήταν μόνο λεκτική και με βρισιές όπως ξέρω εγώ, πούστης, λούγκρα, δεν ξέρω τι άλλο λέγανε, αδερφάρα και τέτοια... Ναι, θυμάμαι ότι ήμασταν στην τάξη, ήταν διάλειμμά μας, στην τάξη, εγώ με αυτό τον φίλο μου και θυμάμαι να τρέχουν παιδιά από τον διάδρομο, είχαμε ένα τεράστιο διάδρομο, ενδιάμεσα των τάξεων, και τρέχανε τα παιδιά και φωνάζανε και βρίζανε τον Π. (Σ9, queer, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Σε ορισμένες αφηγήσεις καταγράφηκαν περιστατικά θεσμικής βίας, τα οποία προέρχονταν κυρίως από εκπαιδευτικούς. Σε μία περίπτωση, κατά την περίοδο της κοινωνικής μετάβασης²⁵ της συνεντευξιαζόμενης, δύο καθηγητές αρνούνταν να αναγνωρίσουν το όνομα

²⁵ Η κοινωνική μετάβαση ενός τρανς ατόμου συνιστά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει την αλλαγή του ονόματος και των ανωνυμιών, την προσαρμογή της έμφυλης έκφρασης στις κοινωνικές προσδοκίες

που είχε επιλέξει η μαθήτρια, επιμένοντας να τη φωνάζουν με το βαπτιστικό της. Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν σε αρνητικά ή ειρωνικά σχόλια εκπαιδευτικών αναφορικά με την ομοφυλοφιλία, αλλά και σε παρατηρήσεις που στόχευαν μαθητές οι οποίοι παρέκκλιναν από τα κυρίαρχα πρότυπα ανδρισμού, όπως η επιλογή παρέας εκτός του ανδρικού φύλου ή η μη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες που θεωρούνται «ανδρικές».

Ναι, αλλά σε πολύ πολύ μικρό βαθμό, δηλαδή απλά όταν είχα κάνει το coming μου out στο σχολείο, υπήρχαν κάποιοι καθηγητές που για κάποιους μήνες αρνιόταν να χρησιμοποιήσουν το νέο μου όνομα. Συγκεκριμένα ήταν τρανσφοβικοί, δεν υπάρχει άλλος τρόπος να τους περιγράψεις, δεν ήταν ότι απλά δεν τον γνώριζαν (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Και από θρησκευτικό τα έχουμε ακούσει, ότι είναι αμαρτία, αλλά το πιο σκληρό που θυμάμαι είναι αυτό (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Βασικά, να σου πω ένα, τέλος πάντων από αυτά, μου την είχε μπει, μου είχε κάνει παρατήρηση και μου την είχε πει που έπαιζα με κορίτσια. Παιδάκι τώρα Τρίτης Δημοτικού, με είχε σηκώσει στην τάξη, εντάξει, δεν θυμάμαι τώρα ακριβώς, και μου την είχε πει που αντί να κάνω παρέα με αγόρια έπαιζα με κορίτσια και όλο αυτό για ένα παιδάκι δεν είναι, δεν μπορείς να το κάνεις. Το τραύμα που αφήνει τώρα σε ένα παιδί δεν είναι, δεν φεύγει εύκολα και δεν είναι... Εντάξει, δεν μπορείς τώρα. Δεν μπορώ να σου το αναλύσω, Παντελή. Συγγνώμη κιόλας, προσπαθώ να σου το περιγράψω με λόγια όσο γίνεται (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Είχαν φωνάζει και τη μητέρα μου (η γυμνάστρια) και της είχαν πει ότι ο γιος της κάνει παρέα με τα κορίτσια και ήθελα να σας το αναφέρω. Με είχε φέρει σε δύσκολη θέση και εν τέλει το θεωρώ μιας μορφής bullying και αυτό (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

Τέτοιου είδους σχόλια (ομοφοβικά) έχουν αναφερθεί παραδόξως από την καθηγήτρια της φιλοσοφίας, για την οποία θα μπορούσα να πω πάρα πολλά όμορφα πράγματα. Η γυναίκα αυτή θεωρεί ότι με το να έχει κάποιος διαφορετικό

του γυναικείου φύλου, καθώς και τη διεκδίκηση της αναγνώρισης της ταυτότητας φύλου στον οικογενειακό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό χώρο.

σεξουαλικό προσανατολισμό, ξαφνικά τα έχουμε ισοπεδώσει όλα (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Να παίζαμε δηλαδή στο Γυμνάσιο, στο παλιό το γυμναστήριο και ήταν στις πρώτες μέρες που παίζαμε με την μπάλα να βάλουμε καλάθι... Και εκεί πέρα ο σχολιασμός του καθηγητή ήταν ο χειρότερος δυνατός. Να γέλασε και να είπε Α. καλύτερα τα πήγε η Μ. ή Α. πήγαινε από τη μεριά με τις κοπέλες. Δεν ξέρω. Θες και άλλο; Πολλή μεγάλη πίεση. Δηλαδή... Δεν σου κάνω πλάκα. Είμαι 39 χρονών και θυμάμαι όπως σου είπα τη φάση με το... Τι τα συζητάμε τώρα αυτά, τι την ήθελα τη συνέντευξη... (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

6.4 Διαφοροποιήσεις της έντασης της SOGIESC βίας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η SOGIESC βία εμφανίζεται σε όλες τις βαθμίδες, τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Σε μια περίπτωση μόνο αναφέρθηκε πως δεν εμφανίστηκε ποτέ κανένα περιστατικό.

Και εγώ ποτέ δε δέχτηκα (SOGIESC βία) για τη σεξουαλικότητά μου ή κάτι (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Κάποια άτομα σημείωσαν πως τα περιστατικά SOGIESC βίας ήταν πιο έντονα στο Δημοτικό σε σύγκριση με το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες απέδωσαν αυτή τη διαφοροποίηση στο γεγονός ότι, κατά τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είχαν πλέον αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας και στρατηγικές προστασίας, όπως η προσπάθεια απόκρυψης ή «καμουφλάζ» της διαφορετικότητάς τους, προκειμένου να αποφύγουν αρνητικές αντιδράσεις. Παράλληλα, ανέφεραν ότι οι συμμαθητές/τριες τους, με την πάροδο του χρόνου, εμφάνισαν μεγαλύτερη ωριμότητα, γεγονός που συνέβαλε στη μείωση των περιστατικών βίας ή περιθωριοποίησης σε αυτό το στάδιο της σχολικής ζωής.

Στην Πρωτοβάθμια ίσως περισσότερη, γιατί στο Γυμνάσιο άρχισα περισσότερο να κρύβομαι. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δηλαδή άρχισα λίγο να το καμουφλάρω

αυτό ασυνείδητα, ξέρεις, στην εφηβεία. Ενώ στο Δημοτικό ήταν λίγο πιο ελεύθερο, λίγο πιο... (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Νομίζω ότι ήταν πιο έντονο στο Δημοτικό, γιατί κι εγώ ήμουν πιο μικρός, πιο άπειρος. Δεν ήξερα πώς να προστατεύσω τον εαυτό μου ή να υπερασπιστώ τον εαυτό μου. Είτε να κρύψω ή να προστατεύσω τον εαυτό μου. Νομίζω ότι ήταν πιο έντονο στο Δημοτικό. Στο Γυμνάσιο, ωριμάζουν και οι άλλοι περισσότερο, μπαίνουν στην εφηβεία, είναι αλλιώς. Υπήρχαν βέβαια και τότε, αλλά σε μικρότερο βαθμό θα έλεγα (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Κάποια άλλα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν πως δεν υπήρχε κάποια σημαντική διαφοροποίηση και πως περιστατικά βίας εμφανίζονταν τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε μία περίπτωση, μια ερωτώμενη συμπλήρωσε πως τα σχόλια ήταν διαρκώς παρόντα, σε όλες τις τάξεις, αλλά το περιεχόμενο των λεκτικών σχολίων αποκτούσε μεγαλύτερη βαρύτητα με την είσοδο στην εφηβεία, κατά τη διάρκεια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από μια άποψη, συγκεκριμένα, για την τριχοφυΐα συνεχίστηκαν λίγο και στο Γυμνάσιο, γιατί ακόμα ήταν, εντάζει, εφηβεία, ήταν ορμόνες, οπότε είχα έντονη τριχοφυΐα. Είμαι και μελαχρινή, οπότε κάποια αγόρια το συνέχισαν αυτό και ίσως το θεωρούσαν αστείο αλλά εμένα, ας πούμε, με ενοχλούσε πάρα πολύ (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Όχι ιδιαίτερα, νομίζω πως ήταν σε όλα... σε όλο...και Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο... ήταν ίδια η συχνότητα. Απλά επειδή ερχόταν από τους συμμαθητές μου, αλλιώς θα κοροϊδώνει ένα παιδάκι στο Δημοτικό, ένα άλλο παιδάκι... αλλιώς θα εκφράσει μια τρανσφοβική άποψη, ένας που είναι 17 χρονών (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν πως η βία κορυφώθηκε στο Γυμνάσιο. Κάποιοι/ες ανέφεραν πως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλές φορές τα σχόλια που δέχονταν στο Δημοτικό, δε γίνονταν πάντα αντιληπτά λόγω ηλικίας, ενώ στο Γυμνάσιο, με την είσοδο στην εφηβεία, τα σχόλια έγιναν πιο «καυστικά». Άλλοι/ες σημείωσαν πως δε δέχονταν βία στο Δημοτικό, γιατί τότε ήταν πολύ μικροί και ανώριμοι για να ασκήσουν τέτοιας μορφής βία ή γιατί δύσκολα γινόταν αντιληπτή η διαφοροποίηση τους από το δίπολο της

ετεροκανονικότητας, γεγονός που άλλαξε όταν πήγαν στο Γυμνάσιο. Ένας ερωτώμενος ανέφερε πως στο Γυμνάσιο δέχτηκε κάποιες διακρίσεις σε παρέες συνομήλικων, κάτι που δε συνέβαινε στο Δημοτικό, διότι δεν είχε αποκαλύψει σε κανέναν τη «διαφορετικότητα» του από το δίπολο της ετεροκανονικότητας.

Στο Δημοτικό δεν υπήρχανε, νομίζω... Δεν θυμάμαι να έχω ακούσει κάποιον να φωνάζει, αδερφή. Αν το είχε πει δεν θα το είχα καταλάβει κιόλας (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

Μετά στο Γυμνάσιο που άρχισαν και γινόντουσαν μεγάλοι και καλά βασικά ξέρεις στην προεφηβεία τα παιδιά θέλουν να γίνουν μεγάλοι, να φαίνονται ενήλικες ή δεν ξέρω τι. Τότε άρχιζαν και έβριζαν και άρχιζαν τα ξέρεις... Τότε ήταν πιο έντονο νομίζω το φαινόμενο (Σ14, άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου, αμφιφυλόφιλη/aro/ace, 29 ετών).

Στο Δημοτικό δε θυμάμαι γιατί μάλλον δε με απασχολούσε κιόλας. Εντάξει, Δημοτικό τώρα δεν... Άμα υπήρχαν μπορεί και να υπήρχαν, αλλά δεν νομίζω τώρα να μας απασχολούσε. Γιατί δεν ξέραμε τι είχαμε κιόλας μες στα παντελόνια μας. Δε γνωρίζαμε καν (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Στο Δημοτικό δεν υπήρχε καμία διάκριση γιατί το ήξερα μόνο εγώ. Στο Γυμνάσιο υπήρχαν πολύ μικρές διακρίσεις μέσα στις παρέες, αλλά πολύ ελάχιστες, σχεδόν μηδενικές (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Κάποια άτομα ανέφεραν πως η βία κλιμακώθηκε στο Λύκειο. Η αύξηση αυτή συνδέθηκε από κάποιους/ες με την εμφανέστερη «διαφοροποίηση» τους από το δίπολο της ετεροκανονικότητας. Άλλοι/ες το συνέδεσαν με την είσοδο στην εφηβεία και τις στερεοτυπικές εκφράσεις ανδρισμού, ενώ άλλοι/ες με την αυξημένη και πιο ώριμη αντίληψη των «θυμάτων», τα οποία φιλτράρουν με εντονότερο τρόπο τα περιστατικά αυτά.

Ω, καλά, ξεκάθαρα, στο Δημοτικό δεν μπορούσε να γίνεται καμία διαφοροποίηση, γιατί επίσης θυμάμαι ότι έπαιζα και ποδόσφαιρο, ήμουν και πιο κοινωνικός. Στο Γυμνάσιο, πάλι δεν θα έλεγα. Δηλαδή, πιο μετά, στο Λύκειο προέκυψε. Ίσως εκεί να

άρχισα να νιώθω διαφορετικός, ή να φαινόταν πλέον αισθητά, και να ήταν πιο εύκολο το μπούλινγκ (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Στο Δημοτικό εγώ δεν είχα αντιμετωπίσει κανένα θέμα. Ξεκίνησα να αντιμετωπίζω στην δευτέρα προς τρίτη γυμνασίου και μετά στο Λύκειο που ήταν πιο έντονα. Αν μου πεις ποια περίοδο της σχολικής ζωής ήταν πιο έντονα, αυτό θα σου έλεγα ξεκάθαρα, στο κομμάτι του Λυκείου. Και εκεί πέρα γιατί έχουμε μεγαλώσει όλοι, είμαστε στην εφηβεία. Εκεί ξεκινάει λοιπόν και η πολύ αντρίλα σε κάποιους μάγκες. Ήταν πολύ πιο έντονο στη Δευτέρα-Τρίτη Λυκείου παρά στην Τρίτη Γυμνασίου (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Στο Λύκειο ήταν πιο βαρύ, ας πούμε, καταλαβαίνεις και πιο πολλά, θυμάσαι κάπως και πιο πολλά (Σ4, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 30 ετών).

6.5 Συχνότητα SOGIESC βίας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ατόμων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών SOGIESC βίας, προκύπτει μια ευρεία γκάμα εμπειριών, από την καθημερινή και επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση, έως και τα πιο σποραδικά ή σπάνια περιστατικά. Σε δύο περιπτώσεις δε δόθηκε απάντηση, στην πρώτη, γιατί δεν αναφέρθηκαν περιστατικά SOGIESC βίας και στη δεύτερη διότι η ερωτώμενη δήλωσε αδυναμία υπολογισμού της συχνότητας.

Και εγώ ποτέ δε δέχτηκα για τη σεξουαλικότητά μου ή κάτι (Σ12, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 36 ετών).

Εντάξει, αυτό δεν μπορώ να το υπολογίσω (Σ9, queer, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Ορισμένοι/ες περιέγραψαν τη βία ως καθημερινό φαινόμενο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις αυτές, οι λεκτικές/ψυχολογικές επιθέσεις, καθώς και αυτές που στόχευαν την έκφραση φύλου, συνέθεταν την καθημερινότητα του σχολείου.

Ήταν καθημερινό φαινόμενο. Ειδικά οι λεκτικές επιθέσεις. Ήξερα ότι κάθε μέρα θα αντιμετώπιζα κάποιο σχόλιο ή επίθεση (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Συχνά, καθημερινά σχόλια όπως «μην περπατάς έτσι», «μην σπας τα χέρια σου» ήταν κανονικότητα (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Ήταν καθημερινά σχόλια (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Κάποιοι/ες άλλοι ανέφεραν ότι τα περιστατικά εμφανίζονταν συχνά, αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα.

Ναι, ναι, συχνά μες τη βδομάδα (Σ13, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Μπορεί μερικές φορές την εβδομάδα... (Σ14, άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου, αμφιφυλόφιλη/aro/ace, 29 ετών).

Δεν ήταν καθημερινά, αλλά τα σχόλια ακούγονταν συχνά (Σ2, cis άντρας, πανσεξουαλικός, 40 ετών).

Ορισμένα άτομα σημείωσαν πως τα σχόλια ακούγονταν με μια σποραδική συχνότητα κατά τη διάρκεια ενός μήνα. Σε μια περίπτωση αναφέρθηκε πως τα περιστατικά ήταν πιο έντονα κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ενώ στη συνέχεια μειωνόταν η συχνότητα.

Θα έλεγα μια-δυο φορές το μήνα, ίσως (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Ήταν πολύ έντονο στις αρχές της χρονιάς... κατά τη διάρκεια μιας σχολικής περιόδου μπορεί να συνέβαιναν πέντε-εφτά φορές. Μία φορά το μήνα (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Υπήρξαν και κάποια άτομα που ανέφεραν ως πολύ περιορισμένη τη συχνότητα των περιστατικών SOGIESC βίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, η συχνότητα χαρακτηρίστηκε «πολύ αραιή». Τα περιστατικά σε αυτές τις περιπτώσεις εμφανίζονταν δύο με τρεις φορές κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς.

Είναι πάρα πολύ αραιή η συχνότητα (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Θα έλεγα μία φορά στους δυο-τρεις μήνες, δεν ήταν κάτι συχνό (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Δεν γινόντουσαν πολύ συχνά. Μέσα σε μια σχολική χρονιά 2-3 φορές (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

6.6 Χώροι εκδήλωσης περιστατικών SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον

Η ανάλυση των αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών δείχνει ότι η SOGIESC βία εκδηλώνεται σε διάφορους χώρους του σχολικού περιβάλλοντος και συχνά συνδυαστικά. Ανάμεσα στους χώρους που αναφέρουν τα άτομα είναι η τάξη, οι σκάλες, ο διάδρομος, η αυλή, τα διαλείμματα, το μάθημα της γυμναστικής, οι εκδρομές καθώς και εκτός σχολείου. Ένας ερωτώμενος απάντησε πως τα περιστατικά εμφανίζονταν μόνο στην αυλή ενώ κάποιοι/ες ανέφεραν συνδυασμούς χώρων. Ανάμεσα στους διάφορους συνδυασμούς αναφέρθηκε η αυλή και η τάξη, με τον/την «θύτη/θύτρια» στη δεύτερη περίπτωση να είναι ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός.

Κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες υπογράμμισαν ότι τα περιστατικά δεν περιορίζονταν σε συγκεκριμένους χώρους του σχολείου, αλλά εμφανίζονταν σε ποικίλα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης, όπως στην τάξη, στην αυλή, στους διαδρόμους, κατά τη διάρκεια εκδρομών ή στο μάθημα της γυμναστικής. Η παρουσία τέτοιων περιστατικών ακόμη και σε δραστηριότητες ψυχαγωγικού ή ομαδικού χαρακτήρα αναδεικνύει τον διάχυτο και πολυεπίπεδο χαρακτήρα της σχολικής βίας που σχετίζεται με τη SOGIESC «διαφορετικότητα», καθώς και τη δυσκολία των ατόμων να νιώσουν ασφάλεια σε οποιονδήποτε χώρο του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, ένας ερωτώμενος ανέφερε ότι ορισμένα περιστατικά εκδηλώνονταν εκτός του σχολικού χώρου, ιδίως κατά τη διάρκεια της αποχώρησης των μαθητών/τριών μετά το σχόλασμα, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι πρακτικές στοχοποίησης και εκφοβισμού υπερέβαιναν τα όρια του σχολείου και επεκτείνονταν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μια ερωτώμενη μόνο δεν έδωσε απάντηση, διότι δεν είχε δεχτεί ή παρατηρήσει ποτέ SOGIESC βία όσο ήταν μαθήτρια.

Σε διάλειμμα...στο προαύλιο του σχολείου (Σ2, cis άντρας, πανσεξουαλικός, 40 ετών).

Μας έχει πει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη ότι πρέπει να κάψουμε τους πούστηδες... όταν ήμουν στο Γυμνάσιο, με είχαν σταματήσει δύο αγόρια. Το ένα το ήξερα, το άλλο δεν το ήξερα και το ένα με είχε ρωτήσει, εσύ τώρα τι είσαι, αγόρι ή κορίτσι; Αυτό. Είχε γίνει σε διάλειμμα... (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών)

Κυρίως στα διαλείμματα και στις εκδρομές... Στους διαδρόμους, παντού, ακόμα και μέσα στην τάξη, στην ώρα του διαλείμματος... (Σ17, τρανς γυναίκα, πανσεξουαλική, 22 ετών)

Μπορεί να είχαμε γυμναστική μια ώρα και παρουσία των συμμαθητών, αυτοί οι νταήδες να λέγανε επίσης λεκτικά πάντα, να με χαρακτηρίζανε πάλι αδερφή και να λέγανε μωρέ αδελφή δεν μπορείς να τρέξεις, δεν μπορείς να κάνεις γυμναστική (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Φυσικά μετά, εκτός σχολείου. Θέλω να πω εκτός σχολείου, μπορεί να ήταν μετά το σχολείο, στο τέλος (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Και εγώ ποτέ δε δέχτηκα για τη σεξουαλικότητά μου ή κάτι (Σ12, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 36 ετών).

6.7 Διαστάσεις στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, οι μορφές στοχοποίησης διέφεραν ανάλογα με τη διάσταση της SOGIESC έκφανσης που ερχόταν στο επίκεντρο. Ορισμένοι/ες ανέφεραν ότι στοχοποιήθηκαν λόγω της έκφρασης του φύλου τους, με τα σχόλια να επικεντρώνονται στην εμφάνιση, τον τρόπο ομιλίας ή τις κινήσεις τους. Ένας συμμετέχων σημείωσε ότι αποτέλεσε στόχο εξαιτίας του σεξουαλικού του προσανατολισμού, τον οποίο οι συμμαθητές/τριες του υπέθεταν, καθώς δεν είχε προβεί σε coming out. Μια συμμετέχουσα ανέφερε ότι η βία που δέχθηκε αφορούσε την ταυτότητα φύλου της, με τα σχόλια να εστιάζουν στο γεγονός ότι είναι τρανς. Η συγκεκριμένη αφήγηση δεν παραπέμπει σε βία που αφορά μόνο συμπεριφορές, εκφράσεις ή «ορατά» χαρακτηριστικά, αλλά σε μια μορφή οντολογικής απόρριψης, όπου η ίδια η ύπαρξη του τρανς υποκειμένου κατασκευάζεται ως προβληματική, ανεπιθύμητη ή «εκτός της κυρίαρχης κανονικότητας». Η στοχοποίηση αυτή συνιστά έναν βασικό τύπο μειονοτικού τραύματος, καθώς δεν αφήνει περιθώρια προσαρμογής ή απόκρυψης

και πλήττει άμεσα το αίσθημα ταυτότητας, αυτοαξίας, ύπαρξης, ασφάλειας και νομιμότητας του εαυτού.

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι αφηγήσεις ανέδειξαν συνδυαστικές μορφές στοχοποίησης, όπου η έκφραση φύλου λειτουργούσε μαζί με τον σεξουαλικό προσανατολισμό ως αφορμή για επιθέσεις. Άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν σε συνδυασμό της έκφρασης φύλου και των χαρακτηριστικών φύλου, όπως η εμφάνιση και η φωνή, που αποτέλεσαν στοιχεία ερμηνείας της «διαφορετικότητας» από το σχολικό περιβάλλον. Σε μία περίπτωση, η στοχοποίηση περιελάμβανε όλες τις διαστάσεις της SOGIESC ταυτότητας, ενώ μία συμμετέχουσα επισήμανε ότι δεν είχε ποτέ δεχθεί SOGIESC βία κατά τη μαθητική της πορεία.

Μπορεί να σχολιάζανε και την εμφάνιση, είτε το ντύσιμο... (Σ13, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Κινήσεις των χεριών σου... (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Μόνο και μόνο από το πώς κινούνται, πώς μιλούσα... (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Υπέθεταν τον σεξουαλικό μου προσανατολισμό και στόχευαν αυτό το κομμάτι (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

Στόχευαν την ύπαρξή μου, στόχευαν το γεγονός ότι είμαι απλά τρανς (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Κυρίως την έκφραση και τον προσανατολισμό... (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Στο πώς φαινόμουν, δηλαδή πιστεύω είναι στην έκφραση. Στην έκφραση... Ναι, και τη φωνή μου καμιά φορά (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Οπότε ήτανε όχι μόνο η έκφραση, αλλά θα έλεγα ναι και ως προς τον σεξουαλικό του προσανατολισμό... (Σ8, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Γενικά όλα μπορεί να είναι... (Σ14, άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου, αμφιφυλόφιλη/aro/ace, 29 ετών).

Και εγώ ποτέ δε δέχτηκα για τη σεξουαλικότητά μου ή κάτι (Σ12, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 36 ετών).

6.8 Επιπτώσεις της SOGIESC βίας

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες αρκετών υποκειμένων της έρευνας, η εμπειρία της SOGIESC βίας είχε πολλαπλές και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη σχολική τους ζωή. Πέρα από τις άμεσες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως ο φόβος, η ντροπή ή η απομόνωση, η συνεχής έκθεση σε εχθρικά ή απαξιωτικά σχόλια φαίνεται να επηρεάζει βαθιά την ψυχολογική τους ευημερία και το αίσθημα ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι εμπειρίες αυτές είχαν σημαντικό αντίκτυπο στη φοίτηση και στις σχολικές επιδόσεις τους, καθώς ορισμένα άτομα ανέφεραν δυσκολία συγκέντρωσης, μείωση του κινήτρου για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία ή ακόμη και τάσεις απομάκρυνσης από το σχολείο.

Ορισμένα υποκείμενα αναφέρθηκαν στις σημαντικές επιπτώσεις που είχαν τα περιστατικά SOGIESC βίας στην ψυχολογική τους ευημερία. Οι επιπτώσεις αυτές αποτυπώθηκαν μέσα από πολυάριθμες και ποικίλες λεκτικές αναφορές, με αρκετούς/ες να απαντούν πως επηρεάζονταν, πως ένιωθαν μειονεκτικά αλλά και απελπισμένοι/ες, φοβισμένοι/ες, ανασφαλείς, πιεσμένοι/ες, θυμωμένοι/ες, ντροπιασμένοι/ες και ότι στεναχωριούνταν/έκλαιγαν. Ορισμένοι/ες συμπλήρωσαν πως επηρεάστηκε η συναισθηματική τους ευφυΐα και χρειάστηκε να ζητήσουν βοήθεια από ειδικό, σε μεγαλύτερη, όμως, ηλικία. Ένας ερωτώμενος ανέφερε πως επηρεάστηκε ιδιαίτερα η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή του.

Μα νιώθεις μειονεκτικά. Νιώθεις ανασφάλεια. Νιώθεις ότι είσαι κατώτερος. Ότι κάτι κάνεις λάθος (Σ4, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 30 ετών).

Φυσικά νιώθω εγώ άσχημα, μόνη μου στις προσωπικές μου στιγμές, απλά μέσα στο μυαλό μου. Απλά σιγά σιγά σιγά απελπίζομαι εντός εισαγωγικών... (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Ναι, φοβόμουν γενικά (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Νομίζω ότι με ενοχλούσε. Δηλαδή, εντάζει, μπροστά τους δεν το έδειχνα, αλλά με έκανε να νιώθω ανασφάλεια (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Και αυτό το πράγμα εμένα προσωπικά μου δημιουργούσε πίεση (Σ14, άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου, αμφιφυλόφιλη/aro/ace, 29 ετών).

Τα κύρια συναισθήματα που ένιωθα στην αρχή ήταν θυμός, επειδή μου συμπεριφέρονταν άσχημα. Εκείνη τη στιγμή. Αλλά αφού ηρεμούσα, όλο αυτό μεταφραζόταν σε λύπη (Σ17, trans γυναίκα, πανσεξουαλική, 22 ετών).

Ένιωθα ντροπιασμένος επίσης, γιατί αυτά μπορεί να γινόντουσαν ως σχόλια μπροστά στους δικούς μου φίλους, οπότε ένιωθα ντροπιασμένος και απέναντι σε αυτούς (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

Δηλαδή, στεναχωριόμουν, το κρατούσα μέσα μου. Θυμάμαι και ένα-δύο περιστατικά που είχα κλάψει. Το θυμάμαι ξεκάθαρα (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Αλλά επηρέασαν κατά κόρον και πολύ αρνητικά την κοινωνική μου ζωή. Τη συναισθηματική μου ευφύια. Μέχρι και σήμερα. Σε απίστευτο βαθμό. καθοριστικός και καταστρεπτικός (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή μου επηρεάστηκαν πάρα πολύ από αυτά τα περιστατικά... Η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή σου βασίζονται κυρίως σε αυτά που έχεις αντιμετωπίσει στο σχολείο... Επηρεάζει τις σχέσεις σου με το άλλο ή με το ίδιο φύλο, την οικογένειά σου και, φυσικά, τον εαυτό σου. Το πώς θα πας εσύ με τον εαυτό σου. Μένουν σημάδια ανεξίτηλα, δυστυχώς (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι πήγαιναν στο σχολείο με αίσθημα ανασφάλειας και εσωτερικής έντασης, ενώ σε άλλες περιπτώσεις σημείωσαν πως απέφευγαν ή δεν επιθυμούσαν να πηγαίνουν καθόλου στο σχολείο ή σε συγκεκριμένα μαθήματα. Κάποιοι/ες απάντησαν πως απέφευγαν το μάθημα της γυμναστικής, διότι εκεί γίνονταν πιο συχνά αποδέκτες/κτριες SOGIESC βίας ενώ μερικοί/ες ανέφεραν πως απουσίαζαν από τις σχολικές εκδρομές. Ορισμένοι/ες συνέδεσαν την εμπειρία της βίας με δυσκολία συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων καθώς και με χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Πήγαινα σχεδόν κάθε μέρα με φόβο, γιατί δεν ένιωθα καθόλου άνετα (Σ4, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 30 ετών).

Ήτανε ένας παραπάνω λόγος που με έκανε να λέω. Χμ... τι ωραία που θα ήταν να μην πήγαινα σήμερα... Μπορεί να μην έλεγα πως δε θέλω να πάω σχολείο γενικά, αλλά δε θέλω να μπω στο μάθημά τους (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Ήθελα να το αποφεύγω, όσο μπορούσα (το μάθημα της γυμναστικής) (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Είχαν φωνάζει και τη μητέρα μου και της είχαν πει (η γυμνάστρια) ότι ο γιος της κάνει παρέα με τα κορίτσια και ήθελα να σας το αναφέρω. Με είχε φέρει σε δύσκολη θέση και εν τέλει το θεωρώ μιας μορφής bullying και αυτό. (απέφευγα) Τη γυμνάστρια. Στην Πρώτη Λυκείου που έγινε και το περιστατικό πήρα απαλλαγή από το μάθημα (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

Η αλήθεια είναι ότι τις εκδρομές τις απέφευγα. Ειδικά στο Γυμνάσιο δεν πήγαινα καμία εκδρομή. Γιατί δεν ήθελα να έρχομαι σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Ναι, κοίταξε. Πιστεύω πως σίγουρα έχει ένα μερίδιο το να νιώθεις άνετα και το να νιώθω άνετα με μένα και να έχω μια ομαλή ανάπτυξη χωρίς να φοβάμαι. Πιστεύω ότι σίγουρα θα έπαιξε κάποιο ρόλο. Στην εκπαίδευσή μου στο σχολείο. Στο πόσο άνετα νιώθω, στο πόσο μπορώ να συγκεντρωθώ. Δεν ξέρω πώς να τα περιγράψω. Αυτό δεν το έχω σκεφτεί, αλλά κατά πόσο πιθανότητα θα έπαιξε αυτό κάποιο (Σ9, queer, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Σε μια άλλη περίπτωση, ο συνεντευξιαζόμενος απάντησε πως η βία που δέχτηκε τον ώθησε να διαπλάσει έναν πιο δυναμικό χαρακτήρα. Ενώ μια συνεντευξιαζόμενη, ανέφερε πως το bullying που βίωνε ήταν εσωτερικευμένο με αποτέλεσμα να καταπιέζει η ίδια τον εαυτό της

Νομίζω ότι εμένα το μπουλινγκ ήταν του ίδιου μου του εαυτού προς τον εαυτό μου. Δεν ήταν εξωτερικό. Είχα καταπίεση του ίδιου μου του εαυτού (Σ12, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 36 ετών).

Πιστεύω ότι το μπουλινγκ χτίζει χαρακτήρα και με έκανε πολύ πιο δυναμικό χαρακτήρα. Γιατί κάποτε ήμουν ό,τι πιο soft υπάρχει (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

6.9 Στρατηγικές αντιμετώπισης της SOGIESC βίας

Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ανέδειξαν ότι η εμπειρία της SOGIESC βίας προκαλούσε έντονη ψυχοσυναισθηματική επιβάρυνση, η οποία, ωστόσο, δεν οδηγούσε σε ομοιογενείς αντιδράσεις. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιμετώπιζαν τα περιστατικά διέφερε σημαντικά, αντανακλώντας τόσο τις προσωπικές στρατηγικές διαχείρισης όσο και το υποστηρικτικό πλαίσιο στο οποίο είχαν πρόσβαση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η βία αντιμετωπιζόταν με ενεργητικό τρόπο, μέσα από αντίδραση, διεκδίκηση ή αναζήτηση βοήθειας από άτομα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, όπως φίλους/ες, συμμαθητές/τριες ή εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις καταγράφηκαν παθητικές μορφές αντιμετώπισης, με τα άτομα να επιλέγουν τη σιωπή, την αποστασιοποίηση ή την αποφυγή συγκεκριμένων χώρων και αλληλεπιδράσεων, ως τρόπο αυτοπροστασίας.

Ορισμένα άτομα ανέπτυξαν ατομικούς τρόπους άμυνας απέναντι στη SOGIESC βία. Οι διάφορες ατομικές στρατηγικές που καταγράφηκαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων ήταν το χιούμορ, η ειρωνική απάντηση και η λεκτική αντιπαράθεση. Άλλοι/ες κατέφυγαν σε πιο παθητικές μορφές διαχείρισης όπως η αποφυγή αντιδράσεων. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι ερωτώμενοι/ες ένιωθαν ανήμποροι να αντιδράσουν με αποτέλεσμα να επιβαρύνονται ψυχολογικά και σταδιακά να συσσωρεύεται αυτή η πίεση. Σε μια περίπτωση, μια ερωτώμενη ανέφερε πως απομονωνόταν στις τουαλέτες του σχολείου ξεσπώντας σε κλάματα ενώ άλλες φορές αντιδρούσε η ίδια με βία. Μια άλλη συνεντευξιαζόμενη περιέγραψε πως προτίμησε να καταπιέσει και να απορρίψει τη «διαφορετικότητά» της, φοβούμενη να αποδεχτεί την ταυτότητα φύλου της.

Κατά κύριο λόγο τώρα πια χρησιμοποιώ το χιούμορ. Όχι, θα σατιρίσω αυτούς. Απαντάω επιθετικά και βαρύτατα (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Στο περιστατικό το δικό μου τώρα είχα γυρίσει και είχα απαντήσει και εγώ ειρωνικά (Σ8, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Οπότε ο τρόπος που θα τους έκανα να σταματήσουν, είναι όπως είπα, να τους κάνω κι εγώ κάποιο σχόλιο αντίστοιχο, έτσι ώστε να νιώσουν κατά κάποιον τρόπο ντροπή ίσως και να σταματήσουν γι' αυτό. Δηλαδή, να καταλάβουν ότι δεν σηκώνω αστεία, γιατί θα πω κι εγώ κάτι (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Σχεδόν ποτέ δεν αντιδρούσα τότε (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Δηλαδή, δεν μπορούσα να υπερασπιστώ τον εαυτό μου. Τίποτα. Το άκουγα, δεν ανταπαντούσα, το έπαιρνα μέσα μου, κλεινόμουν μέσα μου. Πολλές φορές με επηρέαζε μετά στο σπίτι, το βράδυ, στο δωμάτιό μου, στο κρεβάτι που θα έπεφτα (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Αλλά δεν είχα και τη δύναμη να τους αντιμετωπίσω, νόμιζα δηλαδή, δεν είχα τη δύναμη τότε. Δεν απαντούσα, δεν συμμετείχα σε όλο αυτό και το άφηνα έτσι, που μεγαλώνοντας βέβαια κατάλαβα ότι δεν είναι σωστό, γιατί όλα αυτά με καταπίεζαν και συσσωρεύονταν στη δικιά μου την ψυχή (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

Η εύκολη λύση για μένα ήταν να κλαίω. Κατέληγα να κλαίω, εξαφανιζόμουν και κλειδωνόμουν στο μπάνιο. Μια τακτική ήταν η αποφυγή. Η άλλη τακτική ήταν να απαντήσω με βία (Σ17, trans γυναίκα, πανσεξουαλική, 22 ετών).

Να σου πω για την ταυτότητα του φύλου μου, προσπαθούσα να πείσω τον εαυτό μου ότι αυτό που έχω μέσα μου είναι ένα παιδί, ότι είναι ο παιδικός μου εαυτός, αλλά δεν ήταν ένα παιδί, ήταν ένα κορίτσι, το οποίο φοβόμουν να το βγάλω στην επιφάνεια, να το αποδεχτώ (Σ14, άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου, αμφιφυλόφιλη/aro/ace, 29 ετών).

Μια διαφορετική στρατηγική που αναφέρθηκε από κάποια άτομα, ήταν η αναζήτηση βοήθειας στον κοινωνικό περίγυρο, όπως οι φίλοι/φίλες, συμμαθητές/τριες, η οικογένεια και σε ορισμένες περιπτώσεις επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Σε μια περίπτωση αναφέρθηκε πως παρόλο που ο συνεντευξιαζόμενος αναζήτησε την υποστήριξη της οικογένειάς του, δε βρήκε ανταπόκριση καθώς δεν έκαναν τίποτα για να τον βοηθήσουν.

Είναι οι φίλοι (ασπίδα προστασίας)... (Σ9, queer, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Ναι, συνήθως τα κορίτσια προσπαθούσε η μία να υπερασπιστεί την άλλη. Γιατί σου είπα, κυρίως ήταν ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, οπότε αν υπήρχε κάποια κοπέλα πάντα θα μπορούσε να πει κάτι και αυτή ώστε να τα διώξει από κοντά μας (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Αυτό που έκανα μετά από την στιγμή που συνέβη που δεν είπα τίποτα, ήταν να μιλήσω με κάποιον από την οικογένειά μου, δεν θυμάμαι τότε θεία μου ή μαμά μου και να της είπα μου είπαν αυτό (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Είχα κάνει κάποιες συνεδρίες με ψυχοθεραπευτή και βοήθησαν, μπορώ να πω. Ναι, αναφερθήκαμε σε αυτά τα θέματα, οπότε ήταν καλό. Νομίζω ότι ο καθένας θα έπρεπε να το κάνει αυτό και σε πολύ μικρότερη ηλικία, φυσικά. Αλλά εγώ είχα τη δυνατότητα σχετικά πρόσφατα να τα συζητήσω αυτά (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Γιατί έλεγες στους γονείς σου ότι γίνεται αυτό και αυτό και οι γονείς αντιδρούσανε (ειρωνικά)... (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι προσπαθούσαν να αποφεύγουν χώρους ή δραστηριότητες που αντιλαμβάνονταν ως επικίνδυνες ή συνδεδεμένες με αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης. Ως τέτοιοι χώροι αναφέρθηκαν η αυλή, ή συγκεκριμένα σημεία αυτής, το γυμναστήριο, καθώς και ορισμένα μαθήματα, όπου είχαν προηγουμένως βιώσει ή παρατηρήσει περιστατικά SOGIESC βίας.

Κάποια άτομα ανέφεραν την εσωστρέφεια και την απομόνωση ως στρατηγικές, αποσύροντας τον εαυτό τους από κοινωνικές συναναστροφές, ενώ κάποιοι/ες προσπαθούσαν να καλύψουν τη «διαφορετικότητα» τους ώστε να μην είναι ορατή.

Φρόντιζα, πρόσεχα στα διαλείμματα να μην πηγαίνω εκεί που συχνάζουν αυτοί οι τύποι που θα έλεγαν κάτι για μένα. Και ήταν στην αυλή. Είτε ήταν στο γυμναστήριο... Αλλά τα απέφυγα (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Αλλά πολλές φορές, όπως είπαμε στα διαλείμματα, άμα ήξερα ότι τα συγκεκριμένα άτομα μπορεί να μαζεύονταν σε συγκεκριμένο σημείο στην αυλή, απέφευγα να

πηγαίνω. Δηλαδή, προτιμούσα κάποιες φορές ή να είμαι σε ένα άλλο μέρος της αυλής, ακόμα και μέσα από την τάξη. Δηλαδή το έκανα και αυτό. Γιατί είχε πιο πολλή ησυχία, οπότε καθόμουν έκανα κάτι άλλο (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Παίζει, να μην έχω πάει σε ένα-δυο μαθήματα επειδή φοβόμουν ότι θα με σχολιάσουν ή θα με ενοχλήσουν (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Ναι, απέφευγα χώρους που σύχναζαν τα συγκεκριμένα παιδιά και σύχναζα με τους φίλους μου που ήξερα ότι δεν θα με πειράζουν (Σ17, τρανς γυναίκα, πανσεξουαλική, 22 ετών).

Απομονώθηκα για να μην συμμετέχω στη μάτσο-παρέα (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Έκανα λίγο πιο αρρενωπή τη συμπεριφορά μου, άμα είχα ποτέ θηλυπρεπή συμπεριφορά. Αυτό, κλεινόμουν, δεν σχολίαζα τις συγκεκριμένες εμπειρίες της ζωής μου. Γενικά, ό,τι μπορούσα ώστε να μην φανεί ποτέ η πλευρά (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες ανέφεραν πως απευθύνθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς ως στρατηγική αντιμετώπισης των περιστατικών SOGIESC βίας. Οι εμπειρίες από τη στάση των εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά. Σε κάποιες περιπτώσεις, ορισμένοι/ες ερωτώμενοι/ες ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί ήταν προσιτοί και τους εμπιστεύονταν ή συζητούσαν ανοιχτά στην τάξη για τα στερεότυπα και την ισότητα των φύλων. Ένας ερωτώμενος περιέγραψε πως δύο καθηγήτριες έκαναν παρέμβαση στην τάξη με αφορμή ένα περιστατικό SOGIESC βίας που ο ίδιος δέχτηκε. Έπειτα ο ερωτώμενος μίλησε σε μια από τις δύο, της αποκάλυψε τον σεξουαλικό του προσανατολισμό και ένιωθε ασφαλής και προστατευμένος με τη στάση της καθηγήτριας. Ένας ακόμη ερωτώμενος απάντησε πως έχει αναπτύξει μια αρκετά καλή σχέση με κάποιους/ες καθηγητές/τριες, τους/τις οποίους/ες εμπιστεύεται. Ωστόσο, ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν την απουσία παρέμβασης ή ακόμη και την αδιαφορία των εκπαιδευτικών. Αρκετοί/ες σημείωσαν πως κανένας/καμία εκπαιδευτικός δεν έκανε ποτέ καμία παρέμβαση ενώ άλλοι/ες πως δεν ένιωθαν άνετα να ζητήσουν βοήθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σε μια περίπτωση αναφέρθηκε πως οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/τριες ήταν παρόντες/ουσες σε πολλά περιστατικά, κατά τη διάρκεια των

διαλειμμάτων όπου εφημέρευαν, αλλά δεν αντέδρασαν ποτέ. Μια ερωτώμενη συμπλήρωσε πως δεν αντιδρούσαν οι εκπαιδευτικοί γιατί ήταν πιο βολικό για τους/τις ίδιους/ες.

Γενικά οι καθηγητές όμως ήταν, τουλάχιστον αυτοί που είχα εγώ και οι δάσκαλοι και οι καθηγητές ήταν, πώς να το πω, μπορούσες να τους πλησιάσεις, να τους μιλήσεις. Δεν ήταν δηλαδή απόμακροι και αρνητικοί... (Σ13, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Δε σημαίνει ότι ο άντρας πρέπει να είναι έτσι ή ότι πρέπει να ντύνεται έτσι και άμα βάλει και κάτι έτσι και κανένα καλσόν τι πειράζει. Δε σημαίνει ότι πάντα θα είναι η γυναίκα πιο θηλυπρεπής, πιο ευγενική... Έκανε κάποιες συζητήσεις λίγο πιο ανοιχτές (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Έμαθα μετά ότι έγινε μια πολύ μεγάλη κουβέντα με πρωτοβουλία δική της, με όλο αυτό το κομμάτι, με τους συμμαθητές και όλο αυτό... Όταν έγινε αυτό το περιστατικό και είχα αυτές τις δύο καθηγήτριες που ήταν πολύ προστατευτικές. Μάλιστα στη μία τις είχα αποκαλύψει ότι εγώ είμαι gay. Είχα νιώσει πάρα πολύ ωραία, δεν θυμάμαι ακριβώς τι μου είχε πει, δεν θα σου περιγράψω, γενικά έχει νιώσει πάρα πολύ καλά, γιατί δεν στάθηκε καθόλου στο κομμάτι της σεξουαλικότητάς μου, απλά... προσπάθησε, ρε παιδί μου, να με ηρεμήσει, θυμάμαι, και ότι θα κοιτάζω να το διορθώσουμε το κομμάτι του μπούλινγκ που δεχόμουν (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Ναι, επειδή με τους καθηγητές μου έχω δουλέψει πάρα πολύ σε projects και διάφορα, έχω φτάσει σημείο που τους βλέπω περισσότερο σαν συναδέλφους παρά σαν ανθρώπους που απλώς θέλουν να κάνουν τη δουλειά τους. Ναι, υπήρχε πάντα ανταπόκριση σε επιλεγμένους ανθρώπους βέβαια (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Ποτέ. Το συνειδητοποιώ τώρα και με εκπλήσσει ότι ποτέ κάποιος δεν διόρθωσε κάποιον... (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

...το περιβάλλον στο σχολείο, δεν ξέρω τώρα αν έχει αλλάξει, αλλά τουλάχιστον στο δικό μου σχολείο δεν υπήρχε αυτός ο χώρος (Σ9, queer, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Οι δάσκαλοι στο Δημοτικό και οι καθηγητές στο Γυμνάσιο είναι έξω, υπάρχουν, ξέρεις, κάνουν αυτό που κάθονται, επιτηρούν και τα λοιπά. Οπότε δεν είναι χαζοί, τυφλοί να μην τα βλέπουν αυτά. Αλλά το λέω δυστυχώς γιατί δεν είχα κάποια προσέγγιση (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Η αλήθεια είναι ότι οι καθηγητές τα έβλεπαν. Ήταν προφανές ότι το ήξεραν, αλλά ήταν πιο βολικό να μην κάνουν κάτι (Σ17, τρανς γυναίκα, πανσεξουαλική, 22 ετών).

6.10 Παράγοντες που τροφοδοτούν τη SOGIESC βία

Η SOGIESC βία στο σχολικό πλαίσιο δεν εκδηλώνεται μεμονωμένα ούτε αποτελεί αποτέλεσμα ατομικών παρεκκλίσεων, αλλά συνιστά πολυπαραγοντικό φαινόμενο που τροφοδοτείται από ευρύτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές δυναμικές. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ανέδειξαν ότι η βία αυτή εδράζεται σε ετεροκανονικές αντιλήψεις, έμφυλα στερεότυπα και προκαταλήψεις που αναπαράγονται στο σχολικό περιβάλλον και διαμορφώνουν τους όρους αποδοχής ή απόρριψης της «διαφορετικότητας». Παράλληλα, η έλλειψη θεσμικών μηχανισμών πρόληψης και παρέμβασης, η σιωπή ή/και η αδράνεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και η συνομήλικη πίεση για συμμόρφωση με έμφυλες νόρμες ενισχύουν την αναπαραγωγή της SOGIESC βίας. Οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον στο οποίο η στοχοποίηση των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών μπορεί να κανονικοποιείται ή/και να παραβλέπεται.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, η SOGIESC βία τροφοδοτείται και ενισχύεται από διάφορους παράγοντες. Ορισμένοι/ες ανέφεραν πως αυτή η βία πηγάζει αφενός από το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον, διότι εκεί διαπαιδαγωγείται αρχικά ένα παιδί, και αφετέρου από το σχολείο, το οποίο αδυνατεί να καλλιεργήσει και να διαμορφώσει τους/τις μαθητές/τριες. Ένας ερωτώμενος απάντησε πως ευθύνεται αποκλειστικά το σχολείο, στο οποίο η ομοφοβία είναι ενσωματωμένη στην καθημερινότητα. Κάποιοι/ες άλλοι/ες θεωρούν υπεύθυνους/ες για τη SOGIESC βία τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες πολλές φορές δεν αντιδρούν στα περιστατικά αυτά, ενώ άλλες φορές δε λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης.

Άλλοι/ες συνέδεσαν τη βία αυτή με τον/την «θύτη/θύτριά», σημειώνοντας πως κάποιες φορές ο/η «θύτης/θύτριά» ίσως να νιώθει την ανάγκη να καλύψει δικές του/της ανασφάλειες, άλλες φορές προσπαθεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του/της ή μπορεί να προέρχεται ο/η ίδιος/α από ένα προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον.

Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες αναφέρθηκαν στη «διαφορετικότητα» και σημειώνοντας πως ό,τι αποκλίνει από την κοινωνική νόρμα στοχοποιείται πιο εύκολα, ενώ άλλοι/ες συνέδεσαν τη SOGIESC βία με την αδυναμία σεβασμού της «διαφορετικότητας». Ένας ερωτώμενος απάντησε πως τα στερεότυπα του ανδρισμού είναι αυτά που πολλές φορές τροφοδοτούν τη SOGIESC βία ενώ παράλληλα συμπλήρωσε πως ίσως σε κάποιες περιπτώσεις οι «θύτες/θύτρίες» να προσπαθούν να καλύψουν τη δική τους διαφοροποίηση από το ετεροκανονικό δίπολο.

Πιστεύω πως είναι γενικές και από θέμα οικογένειας, θέμα κοινωνικού περιβάλλοντος. Όπως μαθαίνεις από μικρός, θα φερθείς μετά στο σχολείο (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Οι γονείς που δεν μαθαίνουν στα παιδιά τους κάποια βασικά πράγματα, κάποιες βασικές αρχές για το ότι υπάρχουν και άλλοι σε αυτόν τον κόσμο. Το ίδιο το σχολείο που δεν έχει σεξουαλική αγωγή και διαφορετικές ταυτότητες φύλου και τα σχετικά και να τα μεταδώσει με σωστό τρόπο στο μαθητή (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Είχε ενσωματωθεί τόσο πολύ το σχόλιο το ομοφοβικό σε μερικές περιπτώσεις, που συγκρινόταν με κάτι αρρενωπό ή το οτιδήποτε και λεγότανε άφοβα πολλές φορές στην τάξη (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Σίγουρα ότι πολλές φορές τουλάχιστον τότε τέτοια σχόλια θα έμεναν ατιμώρητα και όχι ατιμώρητα, όχι με την έννοια της τιμωρίας, ότι δεν θα σχολιάζονταν από κάποιον δάσκαλο ας πούμε (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Γιατί ο δάσκαλος είναι ο μόνος ενήλικας μέσα στην τάξη, επίσημα ενήλικας μέσα στην τάξη, οπότε τα παιδιά ακολουθούν λίγο τα πρότυπα και τις συμπεριφορές του δασκάλου. Αν ο δάσκαλος απομονώσει ή κακοχαρακτηρίσει κάποιον, είτε λόγω

σεξουαλικότητας, είτε αναπηρίας, είτε οτιδήποτε, τα παιδιά γίνονται πάρα πολύ κακοί μίμοι (Σ12, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 36 ετών).

Πιστεύω ότι το κάνανε για να καλύψουν τα δικά τους, τις δικές τους ανασφάλειες, θυματοποιούσαν κάποιον άλλον, ώστε οι φίλοι τους να έχουν έναν κοινό στόχο και να κρύβει με κάποιο τρόπο τις δικές του ανασφάλειες, οι υστερήματα (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

Βρίσκουν, για παράδειγμα, ένα εύκολο «θύμα» και νιώθουν αυτοί καλύτερα. Δηλαδή θεωρώ ότι όλα πηγάζουν από τον ίδιο σου τον εαυτό... Οπότε προσπαθούν να μειώνουν αυτά τα άτομα που είναι πιο διαφορετικά ή ντύνονται διαφορετικά, έχουν κάτι άλλο...ενισχύουν το δικό τους εγώ και νιώθουν καλύτερα. Ένας, νομίζω, βασικός λόγος είναι αυτός. Λόγω αυτοπεποίθησης, ας πούμε (Σ10, cis γυναίκα, πανσεξουαλική, 30 ετών).

Νομίζω ότι κυρίως είναι τα παιδιά που έχουν προβλήματα στο σπίτι, θεωρώ ότι τα φέρνουν και στο σχολείο. Δηλαδή, ίσως κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι είτε με τους γονείς τους, είτε με τον εαυτό τους. Και βρίσκουν μία διέξοδο στο σχολείο ή σε άλλα πιο... (Σ13, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Θεωρούνταν ως κάποιο μειονέκτημα, σαν κάποιο ελάττωμα. Οπότε πατάνε πάνω σε αυτό και νομίζω ότι γενικότερα η εικόνα του bullying είναι ότι τα παιδιά πατάνε πάνω στα «ελαττώματα» των άλλων παιδιών με σκοπό να τους κοροϊδέψουν γι' αυτά. Στη διαφορετικότητα (εννοούσα)... (Σ17, τρανς γυναίκα, πανσεξουαλική, 22 ετών).

Φοβούνται το διαφορετικό, τους φαίνεται περίεργο, δεν μπορούν να το δεχθούν; Μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που αυτό δεν είναι αποδεκτό, όταν ακούνε τους γονείς τους να μιλούν διαιωνίζεται όλο αυτό, δεν γνωρίζουν γι' αυτό, δηλαδή είναι διάφοροι παράγοντες (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

Γιατί υπάρχουν τα πρότυπα της αρρενωπότητας και της... δεν ξέρω, του μάτσο, παντού, οπότε... μπορεί να κρύβει κάποια από αυτά τα άτομα που ασκούν τη βία, το κάνουν επειδή θέλουν να κρυφτούν. Να κρύψουν τη δική τους την ομοφυλοφιλία,

κάνοντας αυτό. Ξέρω πολλά παραδείγματα από αυτό (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

6.11 Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης

Αναφορικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση γύρω από ζητήματα «διαφορετικότητας» και συμπερίληψης, οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν σε σημαντικό βαθμό τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση στάσεων σεβασμού, αποδοχής και ισότητας. Ορισμένοι/ες τόνισαν ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός μηχανισμός πρόληψης και καλλιέργειας ενσυναίσθησης, επισημαίνοντας πως η αποδοχή της «διαφορετικότητας» ξεκινά από το σχολείο, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, όταν τα παιδιά είναι πιο δεκτικά στη μάθηση και στις κοινωνικές αξίες.

Παράλληλα, κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες αναφέρθηκαν στην ανάγκη η εκπαίδευση να ενσωματώνει συστηματικά θεματικές που σχετίζονται με τη «διαφορετικότητα», να προωθεί τον διάλογο και να παρέχει μαθήματα σεξουαλικής αγωγής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Τόνισαν ότι η εκπαίδευση πρέπει να διδάσκει τον σεβασμό απέναντι σε μειονότητες και να ενισχύει τις δεξιότητες διαχείρισης της «διαφορετικότητας», συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού πολιτισμού.

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες διατύπωσαν επιφυλάξεις ως προς την αποκλειστική ευθύνη της εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι το σχολείο οφείλει να λειτουργεί συμπληρωματικά προς την οικογένεια, η οποία θέτει τις πρώτες βάσεις κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η εκπαίδευση από μόνη της δεν επαρκεί για να επιφέρει βαθιές κοινωνικές αλλαγές, αλλά μπορεί να τις υποστηρίξει και να τις ενισχύσει.

Κάποιες αφηγήσεις ανέδειξαν τις αντιφάσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, όπως επισημάνθηκε, πηγάει από ανδροκρατούμενες/πατριαρχικές δομές, αναπαράγοντας συχνά τα στερεότυπα που επιχειρεί να αποδομήσει. Μια συμμετέχουσα υπογράμμισε ότι η διδασκαλία του φεμινισμού και της ισότητας των φύλων θα έπρεπε να εντάσσεται στα αναλυτικά προγράμματα και τα πανεπιστημιακά συγγράμματα. Μια άλλη ερωτώμενη παρατήρησε ότι, παρόλο που οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη

ευαισθησία, διαφαίνεται μια συντηρητική στροφή στην κοινωνία. Άλλη συμμετέχουσα επισήμανε ότι η ευαισθητοποίηση στα ζητήματα αυτά αποτελεί πολύπλοκη και εξατομικευμένη διαδικασία, καθώς κάθε άτομο ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, ένας ερωτώμενος ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην πρόληψη της SOGIESC βίας, εκφράζοντας ωστόσο ανησυχία για την αυξανόμενη συχνότητα τέτοιων περιστατικών τα τελευταία χρόνια.

Εννοείται. Κυρίως η εκπαίδευση δεν μπορεί να γίνει αλλιώς (Σ9, queer, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Είναι το άλφα και το ωμέγα η εκπαίδευση. Εννοείται ότι μπορεί να συμβάλλει (Σ18, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 48 ετών).

Εννοείται. Είναι το βασικό. Από εκεί αρχίζει. Δεν τίθεται θέμα. Πλαστελίνες είμαστε όλοι μικρά. Ό,τι μας πούνε, το κάνουμε (Σ3, cis άντρας, αμφιφυλόφιλος, 27 ετών).

Ναι, φυσικά, θα μπορούσαν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές να αφιερώσουν κάποιο χρόνο... να μιλάνε για αυτά τα θέματα. Είναι απαραίτητο. Και σεξουαλική διαπαιδαγώγηση (Σ14, άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου, αμφιφυλόφιλη/aro/ace, 29 ετών).

Προφανώς. Προφανώς και εννοείται. Θα έπρεπε να υπάρχει εκπαίδευση όσον αφορά τη συμπεριφορά απέναντι στις μειονότητες, τον κοινωνικό ρατσισμό. Και αυτό, σαν επακόλουθο, θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση και στην πρόληψη τέτοιων προβλημάτων (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Μπορεί πολύ εύκολα, αλλά πρέπει να έχει λάβει ένα παιδί καλές βάσεις από το σπίτι για να μπορέσει η εκπαίδευση να το ενισχύσει. Γιατί η εκπαίδευση από μόνη της δεν ...μπορεί να κάνει πολλά. Αν έχεις μία γνώμη από το σπίτι την οποία απλά σου έχουν αναφέρει 2-3 φορές, ξέρεις, αυτό θα το σέβεσαι, και μετά δεν το ενισχύσεις στη ζωή σου, τότε θα πάει χαμένο με την πάροδο του χρόνου. Αλλά αν το σχολείο, μαζί με τις βάσεις από το σπίτι, καταφέρει να ενισχύσει τις αρχές και τους ηθικούς δεσμούς που σχετίζονται με το σεβασμό, πιστεύω θα μπορέσει η κοινωνία να πάει πολύ μπροστά (Σ20, μη δυαδικό άτομο, αμφιφυλόφιλος, 18 ετών).

Το θέμα εκπαίδευση θεωρώ ότι είναι λίγο περίπλοκο θέμα. Γιατί, ναι μεν υπάρχει εκπαίδευση, αλλά το θέμα είναι από ποιες πηγές πηγάζει. Νομίζω ότι είναι πολύ ανδροκρατούμενη, κυρίως η πανεπιστημιακή κοινότητα και πατριαρχική κιάλας. Οπότε απλώς το να αναγνωρίσουμε ότι, ναι, υπάρχουν αυτές οι οικογένειες, δεν βοηθάει σε κάτι. Νομίζω ότι θα έπρεπε τα συγγράμματα, το πρόγραμμα σπουδών, όλα να έχουν μέσα και φεμινισμό, να έχουν μέσα και την πατριαρχία και τι συνεπάγεται αυτό. Να έχει όλες τις κοινωνικές ομάδες από διάφορα κράτη (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

Με ανησυχεί γιατί βλέπω ότι υπάρχει μια στροφή συντηρητική, γενικά στον κόσμο. Και η στροφή γίνεται και... και σε νέους ανθρώπους (Σ11, queer, ομοφυλόφιλη, 24 ετών).

Θεωρητικά, και με τη σωστή εκτέλεση, πιστεύω ότι θα μπορούσε. Η αλήθεια είναι ότι κάθε άτομο ευαισθητοποιείται διαφορετικά, οπότε είναι δύσκολο να βρεθεί ένας αποτελεσματικός τρόπος ευαισθητοποίησης. Ωστόσο, πιστεύω ότι με αρκετό κόπο, η ευαισθητοποίηση θα μπορούσε να υπάρχει και να βοηθήσει πάρα πολύ σε θέματα διαφορετικότητας και στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα που είναι διαφορετικά (Σ17, τρανς γυναίκα, πανσεξουαλική, 22 ετών).

Ναι, πιστεύω ότι μπορεί. Καταρχάς νομίζω ότι οι καθηγητές παίζουν τον μεγαλύτερο ρόλο. Με το να γίνει σεμινάριο, ενημέρωση στους καθηγητές πάνω σε αυτά τα θέματα, για τη διαφορετικότητα, πώς θα αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό bullying. Νομίζω ότι είμαστε πολύ πίσω σε αυτό το κομμάτι. Ακούω πολύ έντονα περιστατικά στις τηλεοράσεις που στην ηλικία μου δεν ήταν τόσο έντονα (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

6.12 Προτάσεις μέτρων για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στο σχολείο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, καταγράφηκε ποικιλία προτάσεων για την αντιμετώπιση των περιστατικών SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες ανέδειξαν την ανάγκη για ολιστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση.

Κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν τη σημασία της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των παιδιών, υπογραμμίζοντας ότι η παρουσία ψυχολόγου στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά αλλά και υποστηρικτικά για τα άτομα που δέχτηκαν SOGIESC βία. Ένας ερωτώμενος συμπλήρωσε ότι θα ήταν ωφέλιμη και η παροχή συνεδριών με ψυχίατρο, τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους γονείς, καθώς η διαχείριση θεμάτων που αφορούν τη ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητα είναι συχνά πολύπλοκη και συναισθηματικά απαιτητική.

Άλλα άτομα αναφέρθηκαν στην ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, προτείνοντας τη διοργάνωση σεμιναρίων και εργαστηρίων ευαισθητοποίησης. Μέσα από τέτοιες δράσεις, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναγνωρίζουν και να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά σε περιστατικά βίας ή διακρίσεων, υιοθετώντας συμπεριληπτικές πρακτικές στην καθημερινή σχολική τους αλληλεπίδραση.

Πολλές προτάσεις εστίασαν στην αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και του περιεχομένου των μαθημάτων, με στόχο την ενσωμάτωση θεμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, ισότητας, φεμινισμού και σεβασμού της «διαφορετικότητας». Οι συμμετέχοντες/ουσες υπογράμμισαν ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών στάσεων και να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να συζητούν σε ασφαλές πλαίσιο ζητήματα ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού.

Έμφαση δόθηκε επίσης στη σημασία του σχολικού κλίματος και της δημιουργίας ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Οι ερωτώμενοι/ες πρότειναν την ενίσχυση της επιτήρησης στους σχολικούς χώρους, τη θέσπιση σαφών διαδικασιών αναφοράς και διαχείρισης περιστατικών, καθώς και τη δημιουργία πρωτοκόλλων αντιμετώπισης SOGIESC βίας. Τόνισαν ότι ένα σχολείο που καλλιεργεί θετική κουλτούρα και αίσθημα εμπιστοσύνης ενθαρρύνει τα υποκείμενα που εκτέθηκαν σε SOGIESC βία να καταγγέλλουν τα περιστατικά και να ζητούν βοήθεια.

Ορισμένοι/ες αναφέρθηκαν στη σχέση σχολείου–οικογένειας, με έμφαση στην ανάγκη διαλόγου και συνεργασίας. Υποστήριξαν ότι το σχολείο οφείλει να επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας, δίνοντας προτεραιότητα στην κατανόηση και την παιδαγωγική παρέμβαση και όχι στην τιμωρία. Ωστόσο, μια συμμετέχουσα

επισήμανε πως, σε ορισμένες περιπτώσεις, η εφαρμογή κυρώσεων στους/στις «θύτες/θύτριες» είναι αναγκαία, ώστε να διασφαλίζεται η προστασία των παιδιών που στοχοποιούνται.

Κάποια άτομα αναφέρθηκαν στην ανάγκη ενίσχυσης της ορατότητας και της συμπερίληψης των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών. Οι συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν το σχολείο να στηρίζει ενεργά τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά, να προβάλλει θετικά πρότυπα και παραδείγματα και να διασφαλίζει σεβασμό στην ταυτότητα φύλου κάθε μαθητή/τριας, για παράδειγμα, μέσω της χρήσης του ονόματος που επιλέγουν τα τρανς άτομα και της παροχής ουδέτερων ως προς το φύλο υποδομών, όπως τουαλέτες. Επιπλέον, προτάθηκε η δημιουργία τηλεφωνικής γραμμής υποστήριξης και χώρων ασφάλειας (safe spaces) εντός του σχολείου, όπου οι μαθητές/τριες θα μπορούν να καταφεύγουν όταν νιώθουν απειλή ή αποκλεισμό.

Θα έπρεπε να έχει σίγουρα έναν ψυχολόγο... Οπότε, θα υπήρχε κάποια υποστήριξη, αν όχι εξειδικευμένη, ίσως ένας ψυχολόγος να μπορεί, ρε παιδί μου, ένα παιδί σαν εμένα, να πάει και να του πει, ξέρεις κάτι, ακούω αυτά τα σχόλια, δεν μ' αρέσει, τι να κάνω; Να ξέρω κι εγώ, πώς να προφυλαχτώ (Σ6, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Θα του έλεγα να κάνει κάποια ψυχοθεραπεία γιατί είναι δύσκολο να ανήκεις στη ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα ακόμα και αν το έχεις αποδεκτεί. Να κάνει κάποιες θεραπείες και αυτός και οι γονείς του. Είναι πολλά τα εμπόδια από τον κοινωνικό περίγυρο (Σ19, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 34 ετών).

Δεν ξέρω αν υπάρχει κατάλληλη ενημέρωση, επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στα ζητήματα. Γιατί το θέμα δεν είναι μόνο να μιλήσει ο μαθητής, είναι και να υπάρξει κάποια αντίδραση από το σχολείο γενικά και αναφερόμενοι πάντως στο συγκεκριμένο ζήτημα. Δηλαδή, αν δεχτεί ένας μαθητής στοχοποίηση, για το ότι είναι γκέι, όχι απλά δεχτεί και μπούλινγκ ή κάτι. Πρέπει να γίνει μια συζήτηση για το θέμα, χωρίς να εκτεθεί πάντοτε ο μαθητής. Μετά από ένα περιστατικό πιθανότητα που θα συμβεί και πριν, υπάρχει μια ευαισθητοποίηση των μαθητών. Δεν ξέρω αν αυτό θα είναι μέσα από ένα μάθημα να είναι πιο συμπεριληπτικά τα βιβλία ... Θα δείξεις παραδείγματα ... Θα δείξεις μια ιστορία, ας πούμε, μέσα σε ένα βιβλίο για μια μητέρα και έναν πατέρα. Μπορείς να δείξεις για μια μητέρα και μητέρα... (Σ5, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 29 ετών).

Νομίζω ότι θα έπρεπε τα συγγράμματα, το πρόγραμμα σπουδών, όλα να έχουν μέσα και φεμινισμό, να έχουν μέσα και την πατριαρχία και τι συνεπάγεται αυτό. Να έχει όλες τις κοινωνικές ομάδες από διάφορα κράτη (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

Θα πρότεινα, κυρίως αυτό. Να ενθαρρύνει κυρίως να το λένε τα παιδιά, δηλαδή να μπορούν κάπου να μιλήσουν, να νιώθουν ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές ή ο διευθυντής/ντρια είναι εκεί αν θέλει κάποιο παιδί να μιλήσει. Γιατί μπορεί να μην το μαθαίνουν και ποτέ ότι αυτό το παιδί δε δέχεται μπούλινγκ, ας πούμε (Σ13, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 27 ετών).

Πρέπει γενικά να δημιουργείται ένα κλίμα στο οποίο οι άνθρωποι που θέλουν να μας βλάψουν θα είναι μειοψηφία. Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό... όταν βλέπει ένα άλλο παιδί να δέχεται μπούλινγκ να πάει και να το λέει (Σ14, άτομο με ρευστή ταυτότητα φύλου, αμφιφυλόφιλη/aro/ace, 29 ετών).

Καταρχήν, να ξεκινήσουμε από την επιτήρηση. Να υπάρχουν τα κατάλληλα μέτρα και πλαίσια ώστε να γίνονται αυτά τα περιστατικά εμφανή, να αναγνωρίζονται, να καταγράφονται, πολύ σημαντικό, και να αντιμετωπίζονται. Δηλαδή, το τι συμβαίνει έξω από την τάξη, στην ώρα του διαλείμματος και στο προαύλιο. Δηλαδή, σε όλα τα μέρη όπου υπάρχει σχολική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ημέρας, ώστε να μπορεί να υπάρχει η επιτήρηση που πρέπει να υπάρχει για να καταγραφούν τέτοια περιστατικά από τους δασκάλους. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να υπάρχουν δάσκαλοι, θα πρέπει να υπάρχει προσωπικό κτλ. Μετά την επιτήρηση, θα πρέπει να υπάρχει άμεση αντιμετώπιση (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Κοίτα, από τη μία μεριά θα έλεγα ότι η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση είναι κάτι το οποίο θα έπρεπε σίγουρα να μπει επίσημα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σε όλες (Σ8, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 42 ετών).

Νομίζω ότι οι γονείς των παιδιών θα πρέπει να ενημερώνονται και να αντιμετωπίζονται. Δηλαδή, τα παιδιά που ασκούν τέτοιου είδους περιστατικά, οι γονείς τους θα πρέπει να έρχονται σε άμεση επαφή και επικοινωνία. Το σχολείο να έρχεται σε άμεση επικοινωνία μαζί τους, αλλά και πάλι, όχι με τιμωρητικό χαρακτήρα (Σ16, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 37 ετών).

Να υπάρχουν επιπτώσεις σ' όσους κάνουν μπούλινγκ. Δυστυχώς, η Ελλάδα δεν έχουμε φτάσει σε σημείο όπου με τα λόγια ή με την παιδεία διορθώνεται ένας άνθρωπος. Διορθώνονται πολύ πιο εύκολα με τον φόβο κάποιας επίπληξης ή κάποιου προστίμου ή κάτι. Δηλαδή, το πρώτο βασικό είναι οι επιπτώσεις σ' αυτούς που κάνουν μπούλινγκ. Να ξέρουν ότι δεν τους επιτρέπεται να κάνουν μπούλινγκ (Σ12, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 36 ετών).

Να αγκαλιάσεις αυτά τα άτομα με την έννοια αυτό που θα έλεγε η εκκλησία. Αυτό που το πετάει όλη την ώρα σαν "αγάπη". Αυτό είναι σαν αγκαλιά. Αλλά τώρα ο τρόπος και τα λοιπά είναι πολύ μεγάλη κουβέντα (Σ2, cis άντρας, πανσεξουαλικός, 40 ετών).

Περισσότερες τέτοιες προβολές, ώστε να έχουν σε επαφή όλοι τους, μικροί, μεγάλοι, καθηγητές, διευθυντές, γονείς, παιδιών, ότι ξέρεις, έτσι είμαστε. Είμαστε πλασμένοι ο ένας για τον όλον, όχι για... ο άντρες, για τη γυναίκα ή οτιδήποτε άλλο. Θα βοηθούσες στην ορατότητα (αναφορά σε ταινία όπου δύο αγόρια αντάλλαξαν ένα φιλί) (Σ7, cis γυναίκα, ομοφυλόφιλη, 29 ετών).

Όταν είναι κάποιος LGBT μαθητής που έχει κάποιο θέμα με όνομα και preferred name να μπορεί να το χρησιμοποιεί, χωρίς να έχει ο καθηγητής δικαίωμα να του πει έτσι έχει η κατάσταση, έτσι θα σε λέω. Να μπορεί κάθε μαθητής να επιλέγει το όνομα τουλάχιστον. Να μπορεί ο κάθε μαθητής να πηγαίνει σε όποιο μπάνιο θέλει, που ούτε σε αυτό είχα ποτέ εγώ θέμα, αλλά ξέρω ότι άλλοι άνθρωποι έχουνε. Κάθε μαθητής να μπορεί να πηγαίνει σε όποιο μπάνιο θέλει, χωρίς να εξηγήσει τίποτα ή να γίνουν οι τουαλέτες gender neutral. Να μη χρειάζεται να είναι αντρικές/γυναικείες (Σ1, τρανς γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, 19 ετών).

Πρέπει να υπάρχει μία γραμμή που μπορεί να καλέσει και το δεκάχρονο παιδί και να κλάψει, να μιλήσει με έναν ειδικό, μία εικοσιτετράωρη γραμμή. Όχι μόνο στο χώρο του σχολείου. Θα ήθελα να υπάρχει ένας χώρος στην αυλή, ο οποίος θα είναι λίγο διαφορετικά βαμμένος, θα είναι σαν safe space. Όταν κάποιο παιδί πάει εκεί πέρα, θα πάει οποιοσδήποτε καθηγητής εκείνη την ώρα και θα του πει «Τι έγινε; Ποιος σε χτύπησε;». Δεν θα χρειαστεί το παιδί να πάει στον καθηγητή (Σ15, cis άντρας, ομοφυλόφιλος, 39 ετών).

Κεφάλαιο 7^ο Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι εμπειρίες και οι απόψεις ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων σχετικά με τη SOGIESC βία στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική βία αποτελεί τα τελευταία χρόνια ζήτημα έντονης ανησυχίας για τη σχολική κοινότητα, τους/τις εκπαιδευτικούς και την κοινωνία ευρύτερα (Θάνος & Τσατσάκης, 2018). Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η βία εις βάρος ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών είναι συχνή και συχνά παραμένει υποαναφερόμενη, καθώς ο ομοφοβικός εκφοβισμός απομειώνεται ή ερμηνεύεται ως «αστεϊσμός», παρά το άγχος και τη δυσφορία που προκαλεί (Larson, 2008; Brown, 2011).

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά μείζονα πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση (Cantone et al., 2015), ενώ η ενδοσχολική βία που στοχεύει ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά εμφανίζεται εντονότερα και συνδέεται κυρίως με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα φύλου και την έκφραση φύλου (Singh & Kosciw, 2017). Μαθητές/τριες που ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα είναι, συνεπώς, πιθανότερο να βιώσουν ενδοσχολική βία (Goodenow, Szalacha, & Westheimer, 2006).

Συνολικά, τα αποτελέσματα σκιαγραφούν ένα σχολικό περιβάλλον όπου η SOGIESC βία εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, όπως λεκτικές, σωματικές, ψυχολογικές και σεξουαλικής παρενόχλησης. Συχνά υποβαθμίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα, με σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχολογική ευημερία, τη σχολική επίδοση και την κοινωνική ένταξη των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών.

7.1 Συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού

Η ηλικία συνειδητοποίησης της «διαφορετικότητας» από το κυρίαρχο ετεροκανονικό δίπολο άνδρα–γυναίκας αποτελεί μια εμπειρία η οποία διαφοροποιείται μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες που τονίζουν ότι η συνειδητοποίηση του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας φύλου είναι μια ρευστή και δυναμική διαδικασία, που μπορεί να διαφοροποιείται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις (D’Augelli, 2002; Hammack et al., 2018; Savin-Williams & Diamond, 2000). Η παρατήρηση

αυτή υπογραμμίζει ότι η έμφυλη ταυτότητα και ο σεξουαλικός προσανατολισμός συγκροτούνται μέσω ενός πλέγματος κοινωνικών, πολιτισμικών και συναισθηματικών διεργασιών.

Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν πως αντιλαμβάνονται μια αίσθηση «διαφορετικότητας» από την παιδική ηλικία, χωρίς όμως να διαθέτουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για να την εκφράσουν. Το εύρημα αυτό συνάδει με διεθνείς έρευνες που καταδεικνύουν ότι πολλά ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα αντιλαμβάνονται στοιχεία της ταυτότητας ή του προσανατολισμού τους σε μικρές ηλικίες, αλλά η έλλειψη διαθέσιμων όρων ή υποστηρικτικών πλαισίων καθιστά δυσχερή την κατανόηση και την αποδοχή αυτών των εμπειριών (D'Augelli, 2002; Savin-Williams, 2005; Turban, et al., 2023; Zaliznyak et al., 2021). Η έλλειψη έγκυρης πληροφόρησης και η κυριαρχία ετεροκανονικών αφηγήσεων στα σχολεία φαίνεται να επιτείνουν το αίσθημα σύγχυσης, απομόνωσης και ενοχοποίησης στα παιδιά που αναγνωρίζουν πρώιμα τη διαφορά τους. Άτομα του δείγματος της έρευνας ανέφεραν ότι μέσα από το διαδίκτυο μπόρεσαν να έρθουν σε επαφή με αφηγήσεις άλλων ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, να αναγνωρίσουν κοινές εμπειρίες και να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για να εκφράσουν τη δική τους ταυτότητα, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των ψηφιακών κοινοτήτων στην ενδυνάμωση και την ενημέρωση των νέων ατόμων. Πράγματι, η χρήση του διαδικτύου αναφέρεται ερευνητικά ως καταλυτικός παράγοντας για την κατανόηση και την αποδοχή της ταυτότητας φύλου ή του σεξουαλικού προσανατολισμού (Craig & McInroy, 2014; Craig et al., 2021). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει την ανάγκη έγκαιρης σεξουαλικής και έμφυλης αγωγής, που θα εξοπλίζει τους/τις μαθητές/τριες με το απαραίτητο γλωσσικό και συναισθηματικό υπόβαθρο για να κατανοήσουν τον εαυτό τους (Goldfarb & Lieberman, 2021).

Κάποια υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν πως συνειδητοποίησαν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό στην ηλικία των 12, όταν δηλαδή εμφανίζονται τα πρώτα αισθήματα έλξης. Όπως προκύπτει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ένα μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων συνειδητοποιεί τον σεξουαλικό του προσανατολισμό γύρω στα 12 (Hall et al., 2021; Maguen et al., 2002; Nagata et al., 2025).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες, περιέγραψαν την ώριμη εφηβεία, γύρω στα 14, ως το σημείο όπου συνειδητοποίησαν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, ενώ μερικοί/ές δήλωσαν ότι η αποδοχή ή η κατανόηση της ταυτότητάς τους συνέβη σε μεγαλύτερη ηλικία, ακόμη και μετά τα 20. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από έρευνες που δείχνουν ότι η ηλικία

συνειδητοποίησης του σεξουαλικού προσανατολισμού ή της ταυτότητας φύλου παρουσιάζει διακύμανση, ξεκινώντας περίπου από τα 15 έτη και φτάνοντας έως την ώριμη νεότητα, γύρω στα 21–24 έτη (Xu et al., 2019; Xu & Rahman, 2024).

Επίσης, οι μαρτυρίες δείχνουν ότι για ορισμένα άτομα η «διαφορετικότητα» καταπίεστηκε συνειδητά μέσα από μια στρατηγική «αποσιώπησης» ή «καταπίεσης» των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, μέχρι αυτά να αναδυθούν ξανά σε μεγαλύτερη ηλικία. Αυτό το στοιχείο συνδέεται με τη θεωρία του «minority stress», σύμφωνα με την οποία η εσωτερίκευση κοινωνικών στάσεων και η αποσιώπηση της ταυτότητας λειτουργούν ως μηχανισμοί άμυνας, αλλά μακροπρόθεσμα επιβαρύνουν την ψυχική υγεία (Meyer, 2003; Ong et al., 2021; Rood et al., 2017). Η συγκεκριμένη παρατήρηση είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς αναδεικνύει τη βαθιά ψυχολογική επίδραση της κοινωνικής προκατάληψης και τη σχέση της με φαινόμενα εσωτερικευμένης ομοφοβίας και τρανσφοβίας. Η αναβολή της αποδοχής της ταυτότητας φύλου ή του σεξουαλικού προσανατολισμού δεν είναι ένδειξη άρνησης, αλλά αποτέλεσμα κοινωνικής πίεσης και φόβου περιθωριοποίησης.

Τόσο η συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου όσο και του σεξουαλικού προσανατολισμού, είναι μια πολυδιάστατη εμπειρία, που συνδέεται τόσο με τις προσωπικές διεργασίες των ατόμων όσο και με τα διαθέσιμα κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά εργαλεία, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα (Floyd & Bakeman, 2006; Rosario et al., 2004; Savin-Williams & Diamond, 2000). Από τα ευρήματα ενισχύεται η ανάγκη για συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου οι νέοι/ες μπορούν να εκφράζονται αυθεντικά χωρίς φόβο στιγματισμού ή αποκλεισμού. Ωστόσο, η χρήση του όρου «διαφορετικότητα» στις αφηγήσεις δεν λειτουργεί ουδέτερα, αντιθέτως, αντανακλά την εσωτερίκευση της κανονιστικής ετεροφυλοφιλίας, καθώς η εμπειρία νοσηματοδοτείται σε αντιπαραβολή με ένα αδιαμφισβήτητο «κανονικό». Η «διαφορετικότητα» δεν περιγράφει απλώς ετερότητα, αλλά εγγράφεται σε ένα πλαίσιο σιωπής, αμηχανίας και μη αναγνωρισιμότητας, όπου η υποκειμενική εμπειρία παραμένει άρρητη και μη θεσμικά κατοχυρωμένη.

7.2 Coming out

Το coming out αποτελεί ένα σημαντικό ορόσημο για αρκετά ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα και συνιστά μια εν δυνάμει απελευθερωτική επιλογή, η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη υποστηρικτικών πλαισίων για να λειτουργήσει ενδυναμωτικά (Guittar, 2013; Katz-Wise et al. 2017). Αφορά την αποκάλυψη της έμφυλης ταυτότητας ή/και του σεξουαλικού προσανατολισμού, την οποία καλούνται να κάνουν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, κάτι που δε χρειάζεται να κάνουν τα ετεροφυλόφιλα και cisgender άτομα. Η αντίδραση των σημαντικών προσώπων, όπως η οικογένεια και οι φίλοι/ες, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και μπορεί να λειτουργήσει είτε υποστηρικτικά είτε ανασταλτικά σε αυτή τη δυναμική διαδικασία, όπως φάνηκε και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών (Baiocco & Pistella, 2019; Pistella et al., 2020; Ryan et al., 2015). Παράλληλα, το coming out συνδέεται άμεσα με την ένταση και τη μορφή της σχολικής βίας, καθώς λειτουργεί ως κομβικό σημείο αύξησης της ορατότητας και, συνακόλουθα, της ευαλωτότητας των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων μέσα σε ετεροκανονικά πλαίσια.

Κάποια υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν πως δεν έχουν προχωρήσει σε coming out, εξαιτίας του φόβου αρνητικών αντιδράσεων από τους γονείς τους και της οικονομικής τους εξάρτησης από αυτούς. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από διεθνείς έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι οι κυριότεροι λόγοι αποφυγής του coming out σχετίζονται με τον φόβο απόρριψης από την οικογένεια, το κοινωνικό στίγμα και την οικονομική εξάρτηση (Higgins et al., 2016; Van Dyke et al., 2021). Κάποια άτομα επέλεξαν να αποκαλύψουν την ταυτότητά τους στη μητέρα τους και όχι στον πατέρα τους, ενώ άλλοι/ες αποκαλύφθηκαν στα αδέρφια τους ή σε φίλους/ες. Το μοτίβο αυτό διαπιστώνεται και από έρευνες, οι οποίες καταγράφουν ότι πολλοί/ές επιλέγουν τη μητέρα ως πρώτο αποδέκτη της αποκάλυψης ή περιορίζονται μόνο σε αδέρφια και φίλους/ες (Jadwin-Cakmak, 2015; Kuhar & Švab, 2023). Η επιλεκτική γνωστοποίηση καταδεικνύει στρατηγικές διαχείρισης κινδύνου και αναζήτησης «ασφαλών» συμμαχιών μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Η συχνότερη επιλογή της μητέρας ως πρώτου αποδέκτη της αποκάλυψης, καθώς και η απουσία ή η αρνητική στάση του πατέρα, αναδεικνύουν την έμφυλη διάσταση της γονεϊκής απόκρισης, η οποία συνδέεται με παραδοσιακές αντιλήψεις ανδρισμού, ετεροκανονικότητας και ελέγχου της έμφυλης κανονικότητας. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της θεωρητικής προσέγγισης της Sedgwick, σύμφωνα με την οποία το coming out δεν συνιστά ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά μια διαρκή και επισφαλή διαδικασία διαπραγμάτευσης της ορατότητας μέσα σε ετεροκανονικά καθεστώτα εξουσίας. Η ύπαρξη του «ντουλαπιού» λειτουργεί ως μηχανισμός

προστασίας αλλά και περιορισμού, καθώς τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα καλούνται να σταθμίζουν συνεχώς τον κίνδυνο κοινωνικών κυρώσεων, απόρριψης ή βίας. Στο πλαίσιο αυτό, η αποφυγή ή η επιλεκτική πραγμάτωση του coming out αναδεικνύεται ως στρατηγική επιβίωσης απέναντι σε πραγματικές ή προσδοκώμενες μορφές SOGIESC βίας, οι οποίες δεν εκδηλώνονται μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά διαπερνούν και το οικογενειακό πλαίσιο (Sedgwick, 2008).

Άλλα άτομα ανέφεραν θετικές και υποστηρικτικές αντιδράσεις από την οικογένεια. Πράγματι, η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει περιπτώσεις γονέων που ανταποκρίνονται με αποδοχή και στήριξη στην αποκάλυψη του σεξουαλικού προσανατολισμού ή/και της ταυτότητας φύλου (Cleary et al., 2025; Rosati et al., 2020; van Bergen et al., 2021). Οι διαφοροποιήσεις στις γονεϊκές αντιδράσεις φαίνεται να σχετίζονται με παράγοντες όπως το μορφωτικό κεφάλαιο, η προηγούμενη έκθεση σε ΛΟΑΤΚΙ+ αφηγήσεις, η πρόσβαση σε έγκυρη πληροφόρηση και η ύπαρξη υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων. Αντίθετα, κάποιοι/ες άλλοι/ες περιέγραψαν ότι η αρχική αντίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος εκδηλώθηκε με έκπληξη και αμηχανία. Το εύρημα αυτό έχει επίσης επισημανθεί σε ερευνητικά δεδομένα (Maslowe & Yarhouse, 2015; Montali et al., 2022). Η αμήχανη στάση μετατράπηκε σε κάποιες περιπτώσεις σε αποδοχή, αποδεικνύοντας πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη έγκυρης πληροφόρησης, ψυχοκοινωνικής στήριξης και θετικών προτύπων, ώστε οι γονείς να μπορέσουν να κατανοήσουν και να διαχειριστούν το coming out των παιδιών τους με σεβασμό και ενσυναίσθηση.

Σε κάποιες περιπτώσεις, η εμπειρία του coming out βιώθηκε ως τραυματική, καθώς οι γονείς αντέδρασαν με απόρριψη, λεκτική ή ακόμα και σωματική βία. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η αποκάλυψη της ταυτότητας φύλου ή του σεξουαλικού προσανατολισμού μπορεί να αποτελέσει μια από τις πιο αγχωτικές και καθοριστικές εμπειρίες της ζωής ενός ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμου, με πιθανές ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες (Cass, 1979; Goodrich, 2009; Horn & Wong, 2017; Zavala & Waters, 2021; Mizielínska & Uryga, 2024; Ryan et al., 2010; Λεβίδης, 2018). Οι τραυματικές εμπειρίες που περιγράφονται μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα του μοντέλου του μειονοτικού στρες, σύμφωνα με το οποίο η έκθεση σε επαναλαμβανόμενες εμπειρίες απόρριψης, προσδοκώμενης βίας και εσωτερικευμένου στίγματος επιβαρύνει τη ψυχική ευημερία των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Meyer, 2015). Οι αφηγήσεις αυτές επιβεβαιώνουν τη θέση της Sedgwick ότι η αποκάλυψη της ταυτότητας ή του προσανατολισμού δε συνιστά αυτομάτως πράξη απελευθέρωσης, αλλά συχνά συνοδεύεται από νέες μορφές ευαλωτότητας. Όταν το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί ως φορέας

κανονιστικών προσδοκιών, το coming out μπορεί να μετατραπεί σε εστία λεκτικής, ψυχολογικής ή και σωματικής SOGIESC βίας, με μακροχρόνιες επιπτώσεις στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας και της αίσθησης ασφάλειας των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Sedgwick, 2008). Οι περιπτώσεις αυτές αναδεικνύουν την ανάγκη θεσμικών δικλίδων προστασίας και πρόσβασης σε συμβουλευτικές υπηρεσίες για οικογένειες, ώστε να μετασχηματίζεται η κρίση σε διαδικασία μάθησης και αποδοχής.

Όσον αφορά την ηλικία του coming out, οι απαντήσεις διέφεραν σημαντικά. Κάποιοι/ες το πραγματοποίησαν κατά την εφηβεία, άλλοι/ες στην πρώιμη ενηλικίωση (18–24), ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις όπου η αποκάλυψη έγινε γύρω στα 30 ή ακόμη και στα 40. Αντίστοιχα, η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι το coming out μπορεί να συμβεί τόσο κατά την εφηβεία και την πρώιμη ενηλικίωση, όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες, επιβεβαιώνοντας τα ποικίλα εύρη ηλικίας που κατέγραψε και η παρούσα έρευνα (Feinstein et al., 2023; Rosati et al., 2020; The Trevor Project, 2022). Η ηλικιακή διακύμανση υποδηλώνει ότι το coming out δεν εξαρτάται μόνο από προσωπικούς παράγοντες αλλά και από διάφορες συγκυρίες όπως η διαθεσιμότητα υποστήριξης, το κοινωνικοπολιτισμικό κλίμα και η οικονομική αυτονομία.

7.3 Μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον

Οι εμπειρίες των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τις μορφές SOGIESC βίας που είχαν δεχτεί κατά τη μαθητική τους ζωή, αναδεικνύουν τη σύνθετη και πολυδιάστατη φύση αυτής της βίας. Η βία αυτή λαμβάνει ποικίλες μορφές, δεν περιορίζεται σε μεμονωμένες πράξεις επιθετικότητας και εδράζεται σε βαθιά ριζωμένα έμφυλα στερεότυπα και σε μηχανισμούς κοινωνικού αποκλεισμού, οι οποίοι αναπαράγουν τις ανισότητες που συνδέονται με την ετεροκανονικότητα του ηγεμονικού ανδρισμού (Andreou et al., 2022; Özdere, 2023; Phoenix et al., 2003; Reay, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, οι επιμέρους μορφές δεν εμφανίζονται αποσπασματικά, αλλά συγκροτούν αλληλοενισχυόμενες «αλυσίδες» θυματοποίησης, όπου η λεκτική υποτίμηση, η κοινωνική απομόνωση και η θεσμική αδράνεια δημιουργούν τις προϋποθέσεις κλιμάκωσης προς πιο άμεσες/βίαιες μορφές επιθετικότητας. Συχνά, η σχολική κοινότητα, αντί να λειτουργεί ως προστατευτικός μηχανισμός, φαίνεται να ενσωματώνει και να αναπαράγει τις κυρίαρχες κοινωνικές στάσεις απέναντι στη «διαφορετικότητα».

Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες ανέφεραν πως είχαν βιώσει λεκτικές επιθέσεις, οι οποίες εκδηλώνονταν με υποτιμητικά σχόλια, παρατσούκλια και προσβολές που σχετίζονται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, με την ταυτότητα φύλου, με την έκφραση φύλου και με τα χαρακτηριστικά φύλου. Πολλοί/ες ανέφεραν ενδεικτικά λέξεις όπως «αδερφή», «πούστης», «μικρή λουλού», «λούγκρα» και άλλες παρόμοιες εκφράσεις οι οποίες λειτουργούσαν ως μέσο εξευτελισμού των ατόμων που δεν συμμορφώνονταν με τα κοινωνικά στερεότυπα του ανδρισμού ή της θηλυκότητας. Η συχνότητα και η κανονικοποίηση αυτών των φράσεων αποκαλύπτουν τη γλωσσική διάσταση της βίας, μέσα από την οποία η κοινωνία επιβάλλει την ετεροκανονικότητα και καθιστά τη διαφορά ορατή μόνο μέσα από την προσβολή. Πράγματι, σύμφωνα με έρευνες, η λεκτική βία αποτελεί τη συχνότερη μορφή κακοποίησης που βιώνουν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στο σχολικό πλαίσιο, επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχολογική τους ευημερία, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση ασφάλειας (Norris & Orchowski, 2020; Kosciw et al., 2022; Rivers, 2011). Ο χαρακτηρισμός «αδερφή» αποτελεί το πιο συχνό λεκτικό σχόλιο (Ιωάννου, 2016; Kosciw et al., 2022).

Πέραν της λεκτικής, καταγράφηκαν και περιστατικά σωματικής βίας, τα οποία κυμαίνονταν από ήπιες μορφές, όπως σπρωξίματα και χτυπήματα, έως σοβαρότερες επιθέσεις, όπως μπουινές ή κλωτσιές. Το εύρημα αυτό συνδέεται θεωρητικά με την έννοια του ηγεμονικού ανδρισμού, σύμφωνα με την οποία η σωματική βία λειτουργεί ως εργαλείο επιβολής και ενίσχυσης των έμφυλων ιεραρχιών στο σχολείο (Kimmel, 2000; Phoenix et al., 2003). Οι περιγραφές της σωματικής βίας δεν αποτυπώνουν μόνο μεμονωμένες εκρήξεις επιθετικότητας, αλλά πρακτικές «πειθαρχίας» της έμφυλης έκφρασης μέσα στη μαθητική ομάδα. Το σώμα γίνεται πεδίο επιβολής κανόνων, όπου η βία λειτουργεί ως μήνυμα προς το άτομο που στοχοποιείται, αλλά και προς το ευρύτερο κοινό των ατόμων που παρατηρούν. Υπό αυτό το πρίσμα, οι επιθέσεις συγκροτούν μορφές έμφυλου ελέγχου (gender policing), μέσω των οποίων η «απόκλιση» από τις κυρίαρχες επιτελέσεις ανδρισμού/θηλυκότητας τιμωρείται, ώστε να αποκατασταθεί η κανονιστική τάξη της ομάδας. Η επαναληπτικότητα και η ατιμωρησία, όταν συνυπάρχουν, μετατρέπουν τη σωματική βία σε μηχανισμό εδραίωσης ιεραρχιών και σε εμπεδωμένη καθημερινή απειλή, που περιορίζει την κινητικότητα, την κοινωνικότητα και την αίσθηση ασφάλειας των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών. Όπως δείχνουν διεθνείς έρευνες, η σωματική βία εμφανίζεται όταν η αποκλίνουσα έκφραση φύλου εκλαμβάνεται ως απειλή προς την κυρίαρχη σχολική κανονικότητα (Phoenix et al., 2003; Kosciw et al., 2020; Sullivan et al., 2006). Η επανάληψη τέτοιων συμπεριφορών μαρτυρεί τη βαθιά θεσμική ανοχή προς έμφυλες μορφές επιθετικότητας. Σε διεθνές επίπεδο, περίπου ένας

στους δύο ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες έχει δεχτεί κάποιας μορφής σωματική επίθεση (Kosciw et al., 2018), ενώ στην Ελλάδα το ποσοστό φαίνεται χαμηλότερο²⁶, περίπου ένας στους επτά (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018).

Σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρθηκαν περιστατικά SOGIESC βίας εκ μέρους εκπαιδευτικών, τα οποία εκδηλώθηκαν με λεκτικές επιθέσεις, ειρωνικά σχόλια ή παροτρύνσεις συμμόρφωσης προς τα στερεοτυπικά πρότυπα φύλου. Σε μια περίπτωση μάλιστα επισημάνθηκε η άρνηση χρήσης του προτιμώμενου ονόματος μιας τρανς μαθήτριας, γεγονός που προκάλεσε συναισθήματα αποξένωσης και ματαίωσης. Το γεγονός ότι η βία μπορεί να προέρχεται από εκπαιδευτικούς, αποκαλύπτει τις συστημικές διαστάσεις του προβλήματος και θέτει σοβαρά ζητήματα παιδαγωγικής δεοντολογίας και θεσμικής λογοδοσίας. Η στάση των εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς ατομική, αλλά καθορίζει το πλαίσιο ανεκτικότητας ή προστασίας μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, σημαντικό μέρος των περιστατικών SOGIESC βίας στα σχολεία προέρχεται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες συχνά αναπαράγουν ετεροκανονικούς λόγους (McCabe et al., 2012). Παράλληλα, ο τρανσφοβικός και ομοφοβικός λόγος έχει εντοπιστεί ως ένα συχνό φαινόμενο στα σχολεία το οποίο προέρχεται κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς και όχι από τους/τις μαθητές/τριες (Ιωάννου, 2016; Russell et al., 2018). Η μη αναγνώριση της ταυτότητας φύλου των τρανς μαθητών/τριών και η άρνηση χρήσης του προτιμώμενου ονόματος, επιφέρουν ψυχολογικές συνέπειες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και καταθλιπτικά συμπτώματα (McEntarfer & Iovannone, 2020; Restar et al., 2020). Η θεσμική διάσταση της SOGIESC βίας δεν εξαντλείται σε ατομικές στάσεις εκπαιδευτικών, αλλά περιλαμβάνει και τις πρακτικές/παραλείψεις του σχολείου ως οργανισμού: την απουσία σαφών διαδικασιών αναφοράς και διαχείρισης περιστατικών, την ανομοιογενή ή επιλεκτική εφαρμογή πειθαρχικών μέτρων, τη σιωπηρή ανοχή απέναντι σε ομοφοβικό/τρανσφοβικό λόγο, καθώς και την έλλειψη πολιτικών συμπερίληψης (π.χ. ρητές αναφορές στον σχολικό κανονισμό, επιμόρφωση προσωπικού, προστατευτική διαμεσολάβηση). Σε αυτό το πλαίσιο, η άρνηση χρήσης του προτιμώμενου ονόματος/αντωνυμιών ή η παρότρυνση «συμμόρφωσης» προς στερεοτυπικές επιτελέσεις φύλου συνιστούν θεσμικές πρακτικές ακύρωσης της ταυτότητας (identity invalidation), οι οποίες παράγουν αποξένωση και ανασφάλεια, ενώ ταυτόχρονα σηματοδοτούν στους/στις μαθητές/τριες ότι η στοχοποίηση είναι επιτρεπτή. Έτσι, η θεσμική αδράνεια ή συνενοχή λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής κινδύνου: όχι μόνο δεν ανακόπτει την

²⁶ Το ποσοστό αφορά τα περιστατικά που καταγγέλλονται. Το 27,9% των ατόμων της ίδιας έρευνας δήλωσαν πως δεν αναφέρουν ποτέ τα περιστατικά στους/στις εκπαιδευτικούς.

κλιμάκωση, αλλά υπονομεύει την εμπιστοσύνη των υποκειμένων σε προστατευτικούς μηχανισμούς και ενισχύει τη σιωπή ως στρατηγική επιβίωσης (Payne & Smith, 2014).

Κάποια άτομα περιέγραψαν εμπειρίες ψυχολογικής βίας στο σχολικό περιβάλλον, μέσω προσβλητικών ή ταπεινωτικών πρακτικών. Ενδεικτικά, αναφέρθηκαν περιστατικά όπως η σχεδίαση γεννητικών οργάνων στα βιβλία μαθητών, η προσφορά βιβλίου με «οδηγίες διόρθωσης» της ομοφυλοφιλίας, καθώς και η άσκηση κοινωνικής πίεσης προς συμμόρφωση με στερεοτυπικά πρότυπα φύλου και εμφάνισης. Σχετικές έρευνες έχουν εντοπίσει πως η ψυχολογική βία αποτελεί μια από τις μορφές επίθεσης σε ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες (Kassing et al., 2021; Leal et al., 2024). Παράλληλα, η ψυχολογική πίεση συμμόρφωσης με τα στερεότυπα φύλου, συνδέεται με επιθετικές/ταπεινωτικές συμπεριφορές έναντι όσων δεν ακολουθούν τα στερεοτυπικά πρότυπα (Ioverno, et al., 2020; Rivers, 2011; Sue, 2010). Η ψυχολογική βία αποτελεί ίσως την πιο αόρατη, αλλά και πιο διαβρωτική μορφή κακοποίησης, καθώς εσωτερικεύεται και διαμορφώνει τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του. Η αίσθηση ντροπής και φόβου που προκαλεί περιορίζει τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και ενισχύει τον μηχανισμό της σιωπής.

Σε ένα περιστατικό αναφέρθηκε διαδικτυακή βία (cyberbullying), κατά το οποίο εκτέθηκε ο σεξουαλικός προσανατολισμός του ατόμου, χωρίς συγκατάθεση, σε δημόσιο διαδικτυακό περιβάλλον (Facebook), παραβιάστηκε η ιδιωτικότητά του και αποτέλεσε μια μορφή εξαναγκασμένου «outing» με ψυχολογικά τραυματικές συνέπειες για τον ίδιο. Η ψηφιακή διάσταση της βίας αποδεικνύει ότι η SOGIESC βία υπερβαίνει τα όρια του σχολείου και ακολουθεί τα άτομα και στα διαδικτυακά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους Kosciw et al. (2022) η διαδικτυακή βία αποτελεί μια μορφή SOGIESC βίας και εκφράζεται με παρενοχλήσεις ή απειλές μέσω ηλεκτρονικών οδών, όπως το facebook ή τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Παράλληλα, έρευνες έχουν εντοπίσει πως τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα αντιμετωπίζουν διαδικτυακή βία πολύ πιο συχνά από ετεροφυλόφιλους/ες και τη συνδέουν με κατάθλιψη, κοινωνικό άγχος, μειωμένη αυτοεκτίμηση καθώς και με σκέψεις αυτοκτονίας (Abreu & Kenny, 2017; Garaigordobil & Larrain, 2020; Hinduja & Patchin, 2011; Smith et al., 2008).

Ένας άλλος ερωτώμενος ανέφερε ένα περιστατικό σεξουαλικής παρενόχλησης, όπου ένας συμμαθητής του τον άγγιξε στα γεννητικά όργανα χωρίς τη συγκατάθεσή του κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εκδρομής. Διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι ΛΟΑΤΚΙ+

μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι/ες σε περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης και δημόσιου εξευτελισμού, γεγονός που συνδέεται με αυξημένη ψυχολογική δυσφορία και κοινωνική απομόνωση (Kosciw et al., 2022; Mitchell et al., 2014).

Ορισμένα άτομα του δείγματος ανέφεραν πως δεν έχουν δεχτεί SOGIESC βία ως μαθητές/τριες, αποδίδοντας το γεγονός αυτό στη μη ορατότητα της ταυτότητάς τους ή στο ότι δεν είχαν πραγματοποιήσει coming out κατά τη σχολική περίοδο. Όπως επιβεβαιώνεται ερευνητικά, η απόκρυψη της ταυτότητας μπορεί να λειτουργήσει ως στρατηγική αποφυγής θυματοποίησης, αν και συνδέεται με εσωτερικό άγχος και περιορισμό της αυθεντικής έκφρασης (D'Augelli, 2002; Meyer, 2003; Kosciw et al., 2020). Επιπλέον, κάποιοι/ες απέδωσαν την απουσία θυματοποίησης στην ισχυρή προσωπικότητά τους ή στο κοινωνικό τους κύρος. Το εύρημα αυτό έχει επισημανθεί και ερευνητικά, με τα άτομα που έχουν ισχυρή ή κυρίαρχη προσωπικότητα να προστατεύονται συχνά από τη στοχοποίηση (Phoenix et al., 2003; Pascoe, 2007). Τέλος, αρκετά υποκείμενα αν και δεν εκτέθηκαν σε SOGIESC βία, δήλωσαν ότι είχαν υπάρξει μάρτυρες SOGIESC βίας, γεγονός που αναδεικνύει τον ρόλο των «παρατηρητών/τριών» στη διατήρηση ή αποτροπή της βίας (Poteat & Espelage, 2005; Thornberg & Jungert, 2013). Η κατηγορία αυτή απαντήσεων υπογραμμίζει τη σιωπηρή συννεοχή που χαρακτηρίζει μεγάλο μέρος της σχολικής κοινότητας. Η απουσία ενεργητικής παρέμβασης από τους μάρτυρες συντηρεί την κανονικοποίηση της βίας και αναδεικνύει την ανάγκη για εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

7.4 Διαφοροποιήσεις της έντασης της SOGIESC βίας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ανέδειξε διαφοροποιήσεις ως προς τη χρονική περίοδο κατά την οποία τα περιστατικά SOGIESC βίας εκδηλώνονταν με μεγαλύτερη ένταση. Οι εμπειρίες που περιγράφηκαν καταδεικνύουν ότι η βία που σχετίζεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα ή την έκφραση φύλου, μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και συνδέονται με παράγοντες όπως η ηλικιακή ωριμότητα, η ορατότητα της «διαφορετικότητας» και οι κοινωνικές προσδοκίες για συμμόρφωση στα έμφυλα στερεότυπα. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών επιβεβαιώνουν ότι η εμπειρία

της βίας δεν είναι στατική, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές δυναμικές του σχολικού περιβάλλοντος (Espelage & Holt, 2013; Kosciw et al., 2022). Η διαφοροποίηση αυτή αναδεικνύει ότι η SOGIESC βία δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο ή περιστασιακό φαινόμενο, αλλά ένα διαρκές πεδίο αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών μέσα στο σχολείο. Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών φέρνουν στο προσκήνιο την ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του σχολείου όχι μόνο ως χώρου μάθησης, αλλά και ως χώρου κοινωνικής δικαιοσύνης και συμπερίληψης.

Κάποια υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν πως τα περιστατικά SOGIESC βίας ήταν πιο έντονα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια. Ορισμένοι/ες συνέδεσαν τη μείωση αυτή με την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών μηχανισμών άμυνας ενώ άλλοι/ες θεώρησαν πως οφείλεται στην ωρίμανση που επιτυγχάνεται με την είσοδο στην εφηβεία. Πράγματι, σύμφωνα με έρευνες, τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικούς μηχανισμούς άμυνας κατά την εφηβεία, που σε συνδυασμό με την αυξημένη ωριμότητα των συμμαθητών/τριών τους, συμβάλλουν στη μείωση των περιστατικών SOGIESC βίας (Espelage & Holt, 2013; Kosciw et al., 2022; Rivers, 2011). Οι Russell και Fish (2016), έχουν αναδείξει πως η ωριμότητα των «θυμάτων», οδηγεί στην αναπτύξη πιο αποτελεσματικών μηχανισμών άμυνας. Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία φαίνεται να συνοδεύεται από αυξημένη ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των επιθετικών συμπεριφορών, στοιχείο που θα πρέπει να αξιοποιείται παιδαγωγικά.

Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες δεν εντόπισαν διαφοροποίηση στη συχνότητα της SOGIESC βίας μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι τα σχόλια, οι προσβολές και οι συμπεριφορές αποκλεισμού ήταν διαρκώς παρόντα στη σχολική τους πορεία. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από διεθνείς έρευνες που καταδεικνύουν ότι η λεκτική, ψυχολογική και σωματική βία κατά ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο, αλλά αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο, που εκδηλώνεται με διαφορετικές μορφές από το Δημοτικό έως και το Λύκειο (Kosciw et al., 2018, 2022; Poteat & Espelage, 2007; Rivers, 2011). Η UNESCO (2019) υπογραμμίζει ότι τα περιστατικά βίας με βάση τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα φύλου παραμένουν συστηματικά παρόντα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, γεγονός που συνδέεται με την ευρύτερη αναπαραγωγή ετεροκανονικών προτύπων στο σχολικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι παρεμβάσεις για την πρόληψη της SOGIESC βίας δεν μπορούν να περιοριστούν σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αντιθέτως, απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση που να

διαπερνά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, από τις πρώτες τάξεις έως το τέλος της σχολικής φοίτησης

Κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι η SOGIESC βία κορυφώθηκε κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο. Η διαπίστωση αυτή αποδόθηκε στο γεγονός ότι, σε αυτή την ηλικιακή φάση, οι μαθητές/τριες αρχίζουν να αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των κοινωνικών κανόνων και να αναπαράγουν πιο συνειδητά τα έμφυλα στερεότυπα, γεγονός που ενισχύει τις πρακτικές αποκλεισμού. Όπως επισημάνθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τα σχόλια των συμμαθητών/τριών τους έγιναν πιο καυστικά και στοχευμένα, σε αντίθεση με το Δημοτικό, όπου τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μια «αθωότητα». Ένας συμμετέχων συνέδεσε την αύξηση της βίας στο Γυμνάσιο με το γεγονός ότι εκείνη την περίοδο έκανε coming out σε κάποιους/ες φίλους/ες του, γεγονός που αύξησε την ορατότητά του και, κατ' επέκταση, την έκθεσή του. Το εύρημα αυτό συνάδει με διεθνείς μελέτες που επισημαίνουν πως η SOGIESC βία παρουσιάζει κορύφωση στην πρώιμη και μέση εφηβεία, όταν η ανάγκη συμμόρφωσης με τα κυρίαρχα πρότυπα φύλου και σεξουαλικότητας είναι εντονότερη (Toomey et al., 2010). Σύμφωνα με τον Kosciw et al. (2022), οι μαθητές/τριες Γυμνασίου αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά λεκτικών και σωματικών επιθέσεων σε σύγκριση με τις μικρότερες ή μεγαλύτερες βαθμίδες, καθώς η εφηβεία αποτελεί περίοδο αναζήτησης ταυτότητας αλλά και αυξημένης κοινωνικής πίεσης για συμμόρφωση με τα έμφυλα στερεότυπα (Poteat & Espelage, 2007; UNESCO, 2019). Παράλληλα, η διαδικασία του coming out κατά την εφηβεία έχει συσχετιστεί ερευνητικά με αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης, ιδίως σε περιβάλλοντα όπου απουσιάζει η υποστήριξη από συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς (Cianciotto & Cahill, 2012; D'Augelli et al., 2002; Rosario et al., 2006). Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι το Γυμνάσιο αποτελεί κρίσιμη περίοδο για την εμφάνιση και διαχείριση της SOGIESC βίας. Η ενίσχυση της υποστήριξης των μαθητών/τριών κατά τη φάση αυτή είναι καίρια, καθώς πρόκειται για ηλικία όπου διαμορφώνονται τα θεμέλια της ταυτότητας και της κοινωνικής ένταξης

Κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν πως η SOGIESC βία κορυφώθηκε κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο. Ορισμένοι/ες από αυτούς/ες απέδωσαν το γεγονός αυτό στην αυξημένη «ορατότητα» της διαφοροποίησής τους από το ετεροκανονικό δίπολο άνδρα–γυναίκας, καθώς σε αυτή την ηλικία η ταυτότητα φύλου και ο σεξουαλικός προσανατολισμός γίνονται πιο εμφανείς μέσα από τη συμπεριφορά, την ένδυση, τον τρόπο έκφρασης ή τα χαρακτηριστικά φύλου. Κάποιοι/ες άλλοι/ες θεώρησαν ότι η αύξηση των

περιστατικών σχετίζεται με την έμφαση που δίνεται στην έκφραση του ανδρισμού μεταξύ των εφήβων αγοριών, γεγονός που συνδέεται με την ανάγκη απόδειξης της «αρρενωπότητας» και τη συντήρηση του ηγεμονικού ανδρισμού. Άλλοι/ες, τέλος, επισήμαναν ότι η αυξημένη ωριμότητα και συνειδητοποίηση των ιδίων των «θυμάτων» συνέβαλε στο να αντιλαμβάνονται περισσότερο τις επιθετικές ή προσβλητικές συμπεριφορές που δέχονταν, κάτι που μπορεί να εξηγεί την εντονότερη εμπειρία βίας κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από διεθνείς έρευνες που καταδεικνύουν ότι η σχολική βία λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού ή ταυτότητας φύλου κορυφώνεται κατά τη διάρκεια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν ενισχύονται οι κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση στα έμφυλα πρότυπα και όταν η έμφυλη ταυτότητα αποκτά αυξημένη κοινωνική σημασία (Connell & Messerschmidt, 2005; Kosciw et al., 2022; Toomey et al., 2012). Παράλληλα, η ενίσχυση του «ηγεμονικού ανδρισμού» στα Λύκεια έχει συνδεθεί με την αυξημένη έκφραση λεκτικής και σωματικής βίας απέναντι σε άτομα που αποκλίνουν από τα ετεροκανονικά πρότυπα (Phoenix et al., 2003; Poteat & Russell, 2013). Πιο πρόσφατες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η πίεση για έμφυλη συμμόρφωση και η επιτελεστικότητα του ανδρισμού αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στην αναπαραγωγή της SOGIESC βίας στο σχολικό πλαίσιο (Connell & Pearse, 2022).

Στο Δημοτικό, η βία περιγράφεται συχνά ως πιο άμεση και λιγότερο φιλτραρισμένη, γεγονός που συνδέεται με την απουσία στρατηγικών αυτοπροστασίας από πλευράς των παιδιών. Η «διαφορετικότητα» γίνεται αντιληπτή κυρίως μέσα από την έκφραση φύλου, χωρίς ακόμη να υπάρχει γλωσσική ή εννοιολογική επεξεργασία της ταυτότητας. Τα υποκείμενα αναφέρουν ότι τότε ήταν «πιο ελεύθερα», αλλά και πιο εκτεθειμένα, στοιχείο που συνάδει με αναπτυξιακά μοντέλα πρώιμης έμφυλης κοινωνικοποίησης. Το Γυμνάσιο αναδεικνύεται ως κομβική περίοδος μετάβασης, κατά την οποία η είσοδος στην εφηβεία συμπίπτει με την ενίσχυση ετεροκανονικών και ανδροκεντρικών κανόνων. Σε αυτό το πλαίσιο εμφανίζεται καθαρά το μοτίβο «κρύβομαι για να προστατευτώ». Η απόκρυψη ή το «καμουφλάζ» της ταυτότητας δεν συνιστά ένδειξη αποδοχής, αλλά συνειδητή ή ασυνείδητη στρατηγική επιβίωσης, μέσω της οποίας τα άτομα περιορίζουν την ορατότητά τους ώστε να μειώσουν τον κίνδυνο στοχοποίησης. Η στρατηγική αυτή, αν και βραχυπρόθεσμα προστατευτική, συνοδεύεται από εσωτερική πίεση και αυτοπεριορισμό, στοιχείο που συνδέεται με μηχανισμούς εσωτερίκευσης του στίγματος. Για ορισμένα υποκείμενα, η βία κλιμακώνεται στο Λύκειο. Η κλιμάκωση αυτή δεν αφορά πάντα τη συχνότητα, αλλά τη βαρύτητα και τη συνειδητή πρόσληψη των εμπειριών. Σε αυτό το στάδιο, η διαφοροποίηση γίνεται πιο ορατή, ενώ παράλληλα οι στερεοτυπικές επιτελέσεις ανδρισμού εντείνονται. Άλλοι/ες

συμμετέχοντες/ουσες, ωστόσο, αποδίδουν τη μεγαλύτερη ένταση στο γεγονός ότι πλέον αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν διαφορετικά τη βία, γεγονός που υποδηλώνει την αλληλεπίδραση εμπειρίας και αναπτυσσόμενης ταυτότητας.

Η επιλογή της απόκρυψης στο Γυμνάσιο, η αυξημένη ορατότητα στο Λύκειο και η πρόωπη έκθεση στο Δημοτικό αντανακλούν διαφορετικές φάσεις διαπραγμάτευσης του εαυτού μέσα σε ετεροκανονικά περιβάλλοντα. Το σχολείο, αντί να λειτουργεί ως προστατευτικός χώρος, συχνά επιβεβαιώνει τους κυρίαρχους κανόνες, περιορίζοντας τις δυνατότητες αυθεντικής έκφρασης. Η παραπάνω ανάλυση καταδεικνύει ότι οι εμπειρίες SOGIESC βίας μεταβάλλονται με την ηλικία, αλλά η ουσία του φαινομένου είναι η επιβολή της ετεροκανονικότητας μέσα από κοινωνικές, θεσμικές και διαπροσωπικές πρακτικές. Τα ευρήματα αυτά καθιστούν σαφή την ανάγκη για συστηματικές παρεμβάσεις πρόληψης, που να λαμβάνουν υπόψη την εξέλιξη των έμφυλων ταυτοτήτων και τη δυναμική των σχολικών σχέσεων.

7.5 Συχνότητα SOGIESC βίας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, η συχνότητα των περιστατικών SOGIESC βίας παρουσιάζει διακύμανση, από σπάνια μέχρι και καθημερινά περιστατικά. Η διακύμανση αυτή έχει επισημανθεί και ερευνητικά και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα, η ύπαρξη υποστηρικτικών πολιτικών και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη «διαφορετικότητα» (Kosciw et al., 2018; Poteat & Espelage, 2007; Russell & Fish, 2016). Η ποικιλία στη συχνότητα δεν αντανακλά απλώς ποσοτικές διαφορές, αλλά υποδηλώνει διαφορετικά επίπεδα ορατότητας, θεσμικής ανοχής και διαθεσιμότητας προστατευτικών μηχανισμών εντός του σχολείου. Παράλληλα, η συχνότητα της βίας φαίνεται να συνδέεται με τον βαθμό ορατότητας της ταυτότητας φύλου ή/και του σεξουαλικού προσανατολισμού των μαθητών/τριών, καθώς η αυξημένη ορατότητα λειτουργεί ως παράγοντας αυξημένου κινδύνου στοχοποίησης σε ετεροκανονικά σχολικά περιβάλλοντα.

Κάποια άτομα ανέφεραν πως τα περιστατικά SOGIESC βίας ήταν καθημερινά, συνιστώντας ένα διαρκές και ψυχοφθόρο βίωμα. Η επαναληπτικότητα των επιθέσεων, λεκτικών, ψυχολογικών ή σωματικών, ενίσχυσε την αίσθηση ανασφάλειας και απομόνωσης, επιβεβαιώνοντας ότι η καθημερινή έκθεση στη βία έχει σωρευτικές επιπτώσεις στην ψυχική

υγεία και την αυτοεκτίμηση των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών (Kosciw et al., 2018). Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, ένα σημαντικό ποσοστό των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών αναφέρει ότι υφίσταται λεκτική ή ψυχολογική παρενόχληση σχεδόν καθημερινά (Kosciw et al., 2018; Poteat & Espelage, 2007; UNESCO, 2019). Το εύρημα αυτό τονίζει πως η SOGIESC βία δεν εκφράζεται μόνο με μεμονωμένα επεισόδια, αλλά μπορεί να λαμβάνει τη μορφή συστημικής και επαναλαμβανόμενης πρακτικής, τονίζοντας τη σημασία της συστηματικής παρακολούθησης και παρέμβασης από την πλευρά του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, η καθημερινή συχνότητα μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το μοντέλο του μειονοτικού στρες (Meyer, 2003), καθώς η διαρκής έκθεση σε εχθρικά ερεθίσματα οδηγεί σε χρόνιο άγχος και εσωτερίκευση της απειλής. Η συστηματική έκθεση στη βία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της αδυναμίας ή απροθυμίας του σχολικού πλαισίου να ρυθμίσει έγκαιρα φαινόμενα στοχοποίησης που σχετίζονται με έμφυλες ή σεξουαλικές αποκλίσεις από την κυρίαρχη κανονικότητα.

Κάποιοι/ες άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν τη βία ως συχνό φαινόμενο, χωρίς όμως να εμφανίζεται σε καθημερινή βάση αλλά μερικές φορές την εβδομάδα. Αν και η συχνότητα ήταν μικρότερη, η επαναλαμβανόμενη φύση των περιστατικών ενίσχυσε το αίσθημα φόβου, καθώς τα σχόλια ή οι επιθετικές συμπεριφορές παρέμεναν προβλέψιμα και αναμενόμενα (Kosciw et al., 2022). Οι Poteat και Espelage (2007) είχαν ήδη επισημάνει ότι ακόμα και «μέτριας συχνότητας» περιστατικά λεκτικής ή κοινωνικής παρενόχλησης συνδέονται με άγχος, κοινωνική απόσυρση και χαμηλότερη ψυχολογική ανθεκτικότητα. Πιο πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι η επαναλαμβανόμενη, αν και όχι καθημερινή, βία δημιουργεί ένα κλίμα διαρκούς επιφυλακής, εμποδίζοντας την αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο (UNESCO, 2019). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει πως η συχνότητα δεν αποτελεί τον μόνο καθοριστικό παράγοντα, αλλά η κανονικοποίηση της βίας παίζει εξίσου κρίσιμο ρόλο. Η προβλεψιμότητα των επιθέσεων λειτουργεί ως μηχανισμός πειθάρχησης, οδηγώντας τα άτομα σε στρατηγικές αυτορρύθμισης και περιορισμού της έκφρασής τους.

Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι τα περιστατικά εκδηλώνονταν σποραδικά, για παράδειγμα μία ή δύο φορές τον μήνα, συχνά σε συγκεκριμένα πλαίσια, όπως κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων ή σχολικών εκδηλώσεων. Αν και τα περιστατικά αυτά ήταν λιγότερο συχνά, η επίδρασή τους παρέμενε έντονη, καθώς κάθε μεμονωμένη εμπειρία λειτουργούσε ως υπενθύμιση της μη αποδοχής της «διαφορετικότητας». Έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμη και σποραδικά περιστατικά SOGIESC βίας μπορούν να προκαλέσουν μακροπρόθεσμες ψυχολογικές συνέπειες, ιδιαίτερα όταν απουσιάζουν υποστηρικτικοί

μηχανισμοί στο σχολικό περιβάλλον (Kosciw et al., 2018; UNICEF, 2022). Η εμπειρία του στιγματισμού έχει σωρευτικό και τραυματικό χαρακτήρα, ακόμα και όταν εκδηλώνεται περιστασιακά. Δύναται μάλιστα να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική εμπειρία, προκαλώντας συναισθήματα φόβου, απομόνωσης και μειωμένης συμμετοχής στη σχολική ζωή (Kosciw et al., 2018; Poteat & Espelage, 2007; UNESCO, 2019). Η αποσπασματικότητα της βίας δεν αναιρεί τη δύναμή της, αλλά συχνά ενισχύει την αβεβαιότητα και την αίσθηση διαρκούς απειλής. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, η ένταση της επίδρασης δεν είναι ανάλογη μόνο της συχνότητας, αλλά και της συμβολικής σημασίας που φέρει κάθε επεισόδιο στο πλαίσιο μιας ήδη επισφαλούς σχολικής ένταξης.

Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι τα περιστατικά SOGIESC βίας είχαν πολύ περιορισμένη συχνότητα εμφάνισης, δύο ή τρεις φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Παρότι η έκθεσή τους σε βίαια συμβάντα ήταν σπάνια, οι εμπειρίες αυτές διατηρήθηκαν στη μνήμη τους, γεγονός που καταδεικνύει τον τραυματικό χαρακτήρα ακόμη και μεμονωμένων επεισοδίων. Έρευνες δείχνουν ότι ακόμη και η περιοδική έκθεση σε SOGIESC βία ενισχύει την αίσθηση απειλής και απομόνωσης, καθώς υπενθυμίζει τη συνεχή παρουσία ετεροκανονικών και τρανσφοβικών μηχανισμών εντός του σχολικού πλαισίου (Swearer et al., 2009; UNESCO, 2019). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει πως η σπανιότητα των περιστατικών δεν ισοδυναμεί με αμελητέα επίδραση, αφού η ίδια η εμπειρία της στοχοποίησης, όσο σπάνια και αν είναι, αρκεί για να διαμορφώσει αρνητικά τη σχέση του ατόμου με το σχολικό περιβάλλον και τη διαφορετικότητά του.

7.6 Χώροι εκδήλωσης περιστατικών SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, τα περιστατικά SOGIESC βίας εκδηλώνονται σε διάφορους χώρους του σχολικού περιβάλλοντος και, σε αρκετές περιπτώσεις, συνδυαστικά. Οι χώροι αυτοί περιλαμβάνουν την τάξη, τους διαδρόμους, τις σκάλες και την αυλή. Τα περιστατικά αυτά μπορεί να εκδηλωθούν και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, στο μάθημα της γυμναστικής, τις σχολικές εκδρομές, καθώς και εκτός σχολείου κατά την αποχώρηση των μαθητών/τριών. Οι περιγραφές των συμμετεχόντων/ουσών υποδηλώνουν ότι η SOGIESC βία δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης, αλλά μπορεί να

εμφανιστεί σε κάθε χώρο όπου οι μαθητές/τριες βρίσκονται εκτεθειμένοι/ες σε συνομηλίκους/ες ή ενήλικες (Council of Europe & UNESCO, 2019; Kosciw et al., 2022).

Σε μία περίπτωση αναφέρθηκε ότι τα περιστατικά βίας εκδηλώνονταν αποκλειστικά στην αυλή, γεγονός που συνάδει με ερευνητικά ευρήματα τα οποία καταδεικνύουν πως οι «ανοιχτοί» και λιγότερο επιτηρούμενοι χώροι, όπως τα προαύλια και οι διάδρομοι, αποτελούν τα πλέον συνηθισμένα σημεία εμφάνισης σχολικής βίας (UNESCO, 2019). Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται από έρευνες που δείχνουν ότι τα περιστατικά βίας εκδηλώνονται κυρίως σε κοινόχρηστους χώρους, όπου η επίβλεψη από το εκπαιδευτικό προσωπικό καθίσταται δυσχερής λόγω της μεγάλης έκτασης και της ύπαρξης πολλών μη ορατών σημείων, με αποτέλεσμα να είναι συχνά ανεπαρκής. Υπό αυτό το πρίσμα, οι συγκεκριμένοι χώροι λειτουργούν ως «ζώνες μειωμένου ελέγχου», όπου η απουσία σταθερής επιτήρησης επιτρέπει την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών χωρίς άμεσες συνέπειες για τους/τις δράστες/ριες (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018). Παράλληλα, ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν πως κάποια περιστατικά συνέβαιναν και μέσα στην τάξη, με τον/την «θύτη/θύτρια» να είναι ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι η SOGIESC βία δεν προέρχεται αποκλειστικά από συνομηλίκους, αλλά και από άτομα με θεσμική εξουσία, στοιχείο που συνάδει με διεθνείς έρευνες (Stańczykiewicz & Senczyszyn, 2024). Στην περίπτωση αυτή, η τάξη δεν λειτουργεί ως προστατευτικός χώρος, αλλά ως πεδίο άσκησης παιδαγωγικής εξουσίας, όπου ο λόγος και οι πρακτικές του/της εκπαιδευτικού αποκτούν κανονιστική ισχύ και δύνανται να νομιμοποιήσουν τον αποκλεισμό.

Επιπλέον, οι μαρτυρίες για περιστατικά που συνέβησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής και των σχολικών εκδρομών είναι συχνές και ενδεικτικές. Η γυμναστική αναφέρεται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία ως «χώρος υψηλού κινδύνου» για ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες, καθώς συνδέεται με έντονες εκδηλώσεις έμφυλης συμμόρφωσης και ενίσχυση του ηγεμονικού ανδρισμού. Η έμφαση στο σώμα, στη σύγκριση επιδόσεων και στη δημόσια έκθεση ενισχύει τους μηχανισμούς κανονικοποίησης, μετατρέποντας το μάθημα σε πεδίο ελέγχου και πειθαρχίας, με όρους που θυμίζουν τις φουκωικές αναλύσεις για το «πειθαρχημένο σώμα²⁷». (Berg & Kokkonen, 2021; Müller & Böhlke, 2021). Οι εκδρομές, από

²⁷ όρος «πειθαρχημένο σώμα» στον Michel Foucault αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η εξουσία δεν ασκείται μόνο μέσω νόμων ή καταστολής, αλλά ενσωματώνεται στα ίδια τα σώματα, διαμορφώνοντας κινήσεις, στάσεις, συμπεριφορές και τρόπους αυτοαντίληψης. Η πειθαρχία δεν επιβάλλεται θεαματικά. λειτουργεί καθημερινά, αθόρυβα και επαναληπτικά, μέσα από θεσμούς όπως το σχολείο, ο στρατός, το νοσοκομείο και το γυμναστήριο. Η Γυμναστική τείνει να μετατρέπεται σε χώρο όπου οι έμφυλοι κανόνες εφαρμόζονται μέσω της ίδιας της υλικότητας του σώματος: η κανονικότητα παράγεται όχι μόνο με λόγια, αλλά με πρακτικές πειθαρχησης

την άλλη, θεωρούνται πλαίσια μειωμένου ελέγχου, όπου η κοινωνική δυναμική των ομάδων μπορεί να ευνοήσει την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών (Sheridan et al., 2022).

Επίσης, ένας ερωτώμενος ανέφερε πως τα περιστατικά SOGIESC βίας συνέβαιναν και εκτός του σχολικού χώρου, κατά τη διάρκεια της αποχώρησης των μαθητών/τριών μετά το σχολάσμα. Το στοιχείο αυτό δείχνει τη «διαρροή» του φαινομένου πέρα από τα όρια του σχολείου, υπογραμμίζοντας τη διάχυση των έμφυλων προκαταλήψεων στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πράγματι, το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες που εντοπίζουν ότι η σχολική βία συχνά εκτείνεται πέρα από τα όρια του σχολείου. Η μετάβαση από τον επιτηρούμενο σχολικό χώρο σε λιγότερο ελεγχόμενα περιβάλλοντα φαίνεται να εντείνει την ευαλωτότητα των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών, καταδεικνύοντας τη συνέχεια των μηχανισμών αποκλεισμού και εκτός του θεσμικού πλαισίου (UNESCO, 2019)

Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η SOGIESC βία έχει πολυτοπικό χαρακτήρα και δεν αποτελεί μεμονωμένο ή συγκυριακό φαινόμενο, αλλά ένα διαρκές και πολυεπίπεδο σύστημα επιβολής και αποκλεισμού. Η χωρική της διάσταση, όπως αναδεικνύεται μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, συνδέεται άμεσα με τις σχέσεις επιτήρησης, ελέγχου και κανονικοποίησης που διαπερνούν το σχολείο ως θεσμό. Η δυνατότητα δηλαδή της εκδήλωσής της σε οποιοδήποτε σημείο του σχολικού περιβάλλοντος, φανερώνει ότι η πρόληψή της απαιτεί μια ολιστική, θεσμική προσέγγιση και όχι αποσπασματικές πρακτικές παρέμβασης.

7.7 Διαστάσεις στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων

Τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα αποτελούν στόχο επιθετικών συμπεριφορών εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με την έκφραση του φύλου, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα φύλου ή/και τα χαρακτηριστικά φύλου (Horowitz & Loehning, 2005). Στα άτομα του δείγματος, οι διαστάσεις αυτές λειτουργούσαν είτε αυτόνομα είτε συνδυαστικά. Καθώς η

(διορθώσεις στάσης/κίνησης, χλευασμός «λάθος» επιτελέσεων, επιβράβευση «σωστών» προτύπων) και με την αίσθηση ότι «όλοι/ες βλέπουν». Αυτός ο συνδυασμός, έκθεση, ιεράρχηση και επιτήρηση, δημιουργεί υψηλότερο κίνδυνο για SOGIESC στοχοποίηση, επειδή προσφέρει πρόσφορο έδαφος για να μετατραπεί η έμφυλη μη συμμόρφωση σε «απόδειξη» παρέκκλισης και άρα σε νομιμοποιημένο στόχο κοροϊδίας, αποκλεισμού ή επιθετικότητας.

ετεροκανονικότητα στηρίζεται σε δίπολα που διαπερνούν το σχολικό περιβάλλον, οποιαδήποτε διαφοροποίηση των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών εκλαμβάνεται ως «παρέκκλιση».

Αν και η παρούσα έρευνα δεν προχώρησε σε ποσοτική ιεράρχηση των αξόνων στοχοποίησης, οι αφηγήσεις των ατόμων υποδηλώνουν ότι η έκφραση φύλου, όπως ο τρόπος ντυσίματος, ο τόνος της φωνής ή οι κινήσεις, αναδείχθηκε ως ο πιο συχνός παράγοντας στοχοποίησης και πρόκλησης βίαιων ή υποτιμητικών συμπεριφορών, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Το εύρημα αυτό έχει τεκμηριωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Freeman, 2007; Toomey, McGuire, & Russell, 2012). Η έμφαση στην έκφραση φύλου ως βασικό άξονα στοχοποίησης φαίνεται να διατρέχει διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και ταυτότητες του δείγματος, γεγονός που υποδηλώνει ότι η μη συμμόρφωση με τα έμφυλα στερεότυπα λειτουργεί ως “πρώιμος δείκτης” απόκλισης μέσα στο σχολικό πλαίσιο και αποτελεί βασικό παράγοντα στιγματισμού και κατά συνέπεια λόγο στοχοποίησης. Η χρήση μειωτικών προσφωνήσεων και επαναλαμβανόμενων σχολίων, ακόμη και πριν από τη διαμόρφωση οποιασδήποτε συνειδητής σεξουαλικής ταυτότητας, λειτουργεί ως μορφή προληπτικής πειθάρχησης της έμφυλης έκφρασης, στοιχείο που αναδεικνύεται και στις αναλύσεις της queer θεωρίας και συνδέεται άμεσα με τα κοινωνικά στερεότυπα ανδροπρέπειας και θηλυπρέπειας που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον (Butler, 1999; Pascoe, 2007).

Σε μία αφήγηση αναφέρεται ότι το άτομο στοχοποιήθηκε λόγω του σεξουαλικού του προσανατολισμού, παρόλο που δεν είχε προβεί σε καμία δημόσια γνωστοποίηση (coming out). Όπως σημείωσε, οι συμμαθητές/τριες του υπέθεταν τον προσανατολισμό του βάσει συμπεριφορικών ενδείξεων που δε συνάδουν με τα κυρίαρχα πρότυπα της ετεροκανονικότητας. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι η στοχοποίηση μπορεί να εδράζεται όχι σε πραγματικές δηλώσεις ταυτότητας, αλλά σε αντιληπτές αποκλίσεις από τα κοινωνικά προσδοκώμενα πρότυπα φύλου και σεξουαλικότητας, ένα φαινόμενο που έχει επισημανθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Epstein & Johnson, 1998; Pascoe, 2007; Phoenix, 2009).

Επιπλέον, κάποιοι/ες μαθητές/τριες έγιναν στόχοι λόγω χαρακτηριστικών του φύλου, όπως η φωνή ή η τριχοφυΐα (σε κορίτσια), σε συνδυασμό με την έκφραση φύλου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, όταν θεωρούνται μη συμβατές με τα κοινωνικά προσδοκώμενα πρότυπα ανδρισμού ή θηλυκότητας, συχνά ερμηνεύονται ως «ενδείξεις» αποκλίνουσας σεξουαλικότητας και πυροδοτούν διαδικασίες στιγματισμού (Ioverno et al., 2020; Pascoe, 2007).

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το εύρημα ότι σε μια αφήγηση, η στοχοποίηση δεν αφορούσε επιμέρους χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές, αλλά την ίδια την ύπαρξη του υποκειμένου ως τρανς ή ΛΟΑΤΚΙ+ προσώπου. Η μορφή αυτή βίας, που στρέφεται κατά του «είναι», συνιστά χαρακτηριστική μορφή μειονοτικού τραύματος, καθώς υπονομεύει τη βασική αίσθηση αναγνώρισης, νομιμοποίησης και ύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον. Η στοχοποίηση της «ύπαρξης», όπως περιγράφεται στις αφηγήσεις, συνιστά κεντρική μορφή μειονοτικού τραύματος και εναρμονίζεται με το minority stress model, σύμφωνα με το οποίο τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα εκτίθενται σε χρόνιες, συσσωρευτικές και δομικά παραγόμενες μορφές στρες, όχι λόγω ατομικών χαρακτηριστικών, αλλά εξαιτίας της κοινωνικής απαξίωσης και της θεσμικής ετεροκανονικότητας (Meyer, 2003). Η εμπειρία αυτή δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα περιστατικά βίας, αλλά συγκροτεί ένα διαρκές πλαίσιο απειλής, αορατότητας και απονομιμοποίησης της ταυτότητας.

Μια συνεντευξιαζόμενη ανέφερε ότι δεν είχε στοχοποιηθεί, καθώς ο σεξουαλικός της προσανατολισμός δεν ήταν γνωστός και η διαφοροποίησή της από το δίπολο της ετεροκανονικότητας μη ορατή. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι η SOGIESC βία τείνει να στοχοποιεί πρωτίστως την ορατή «διαφορετικότητα» στην έκφραση φύλου, δηλαδή εκείνες τις μορφές ταυτότητας/προσανατολισμού που αμφισβητούν ή αποκλίνουν από τα κυρίαρχα πρότυπα ετεροκανονικότητας και έμφυλης συμμόρφωσης (Gray, 2009; Jackson, 2006; Taylor et al., 2011).

Σε επίπεδο κοινωνικοδημογραφικών διαφοροποιήσεων, χωρίς να επιχειρείται γενίκευση, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι η ορατότητα της έμφυλης ή σεξουαλικής απόκλισης, σε συνδυασμό με την ηλικία και το σχολικό στάδιο, επηρεάζει τον τρόπο και την ένταση της στοχοποίησης. Ιδίως σε μικρότερες ηλικίες και σε λιγότερο αστικά περιβάλλοντα, η έκφραση φύλου φαίνεται να καθίσταται πιο άμεσα αντικείμενο κοινωνικού ελέγχου, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες η στοχοποίηση συνδέεται συχνότερα με πιο ρητές αναφορές στον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα φύλου.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η SOGIESC βία στο σχολείο δεν αποτελεί τυχαίο φαινόμενο, αλλά εκδηλώνεται ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου που αναπαράγει τις κανονιστικές αντιλήψεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Η ορατότητα της «διαφορετικότητας», ακόμη και σε επίπεδο υποψίας ή ερμηνείας από το κοινωνικό περιβάλλον, καθιστά τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα ιδιαίτερα ευάλωτα σε μορφές στιγματισμού και αποκλεισμού. Οι απαντήσεις των

υποκειμένων αποκαλύπτουν τον βαθμό στον οποίο η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως φορέας αναπαραγωγής της ετεροκανονικότητας, μετατρέποντας τη «διαφορετικότητα» σε κίνδυνο προς επιτήρηση ή πειθάρχηση. Συνεπώς, η αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτεί θεσμικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις που θα αποδομούν τις κανονιστικές νόρμες και θα ενισχύουν ένα περιβάλλον αποδοχής, ασφάλειας και συμπερίληψης. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι πολλές μορφές στοχοποίησης δεν αναγνωρίζονται ως βία ούτε από τους/τις «θύτες/θύτριες» ούτε από το σχολικό προσωπικό, φαινόμενο που ενισχύεται από την κανονικοποίηση της cis-ετεροκανονικότητας στο σχολικό περιβάλλον (Martino & Cumming-Potvin, 2016). Η μη αναγνώριση της βίας οδηγεί σε έλλειψη παρέμβασης και εντείνει τη δυσανάγνωστη αλλά διαρκή πίεση που βιώνουν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

7.8 Επιπτώσεις της SOGIESC βίας

Τα ευρήματα των συνεντεύξεων αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι οι επιπτώσεις της SOGIESC βίας δεν περιορίζονται μόνο στη στιγμή της εμπειρίας αλλά επιφέρουν και μακροπρόθεσμες συνέπειες στη σχολική ζωή, τη συναισθηματική ευημερία και τη συγκρότηση της ταυτότητας των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων. Ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αφορά το αίσθημα φόβου και ανασφάλειας που συνόδευε την καθημερινή παρουσία τους στο σχολείο. Πολλά άτομα ανέφεραν ότι προσέρχονταν στο σχολείο με έντονο άγχος, προσδοκώντας ενδεχόμενα περιστατικά προσβολής ή βίας. Ο φόβος αυτός δεν περιοριζόταν σε συγκεκριμένα περιστατικά, αλλά αποτελούσε μια μόνιμη ψυχολογική κατάσταση επιφυλακής, η οποία συνδεόταν με την έλλειψη ασφάλειας και την απουσία ουσιαστικής προστασίας από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το εύρημα αυτό μπορεί να ενταχθεί θεωρητικά στην έννοια της «διαρκούς επαγρύπνησης» (hypervigilance²⁸), η οποία περιγράφει τη συνεχή αναμονή απειλής ως αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενης έκθεσης σε στιγματισμό και κοινωνική απόρριψη. Το σχολείο, το οποίο σε θεσμικό επίπεδο θα όφειλε να λειτουργεί ως ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, μετατρέποταν σε χώρο ψυχικής έντασης και αποξένωσης, ενισχύοντας την αίσθηση ότι η «διαφορετικότητα» συνιστά κίνδυνο (Meyer, 2015; Poteat et al., 2016). Η εμπειρία του διαρκούς φόβου έχει συσχετιστεί

²⁸ Η hypervigilance συνδέεται άμεσα με το μοντέλο του μειονοτικού στρες, σύμφωνα με το οποίο τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα βιώνουν χρόνιες, σωρευτικές μορφές στρες που απορρέουν όχι από την ταυτότητά τους, αλλά από το κοινωνικό περιβάλλον που την απονομιμοποιεί. Η συνεχής αναμονή απειλής αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων το στρες αυτό εσωτερικεύεται και διατηρείται στον χρόνο.

διεθνώς με χαμηλότερα επίπεδα σχολικής συμμετοχής και συγκέντρωσης, καθώς και με αυξημένες πιθανότητες απομάκρυνσης από το σχολικό πλαίσιο (Kosciw et al., 2022). Στην παρούσα έρευνα, οι μαρτυρίες αυτές καταδεικνύουν ότι η SOGIESC βία δεν εκφράζεται μόνο μέσα από ορατές πράξεις επιθετικότητας, αλλά και μέσω της παρατεταμένης συναισθηματικής απειλής που αλλοιώνει τη σχολική εμπειρία και υπονομεύει τη μαθησιακή διαδικασία. Η διαρκής επαγρύπνηση δεν αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό ή παθολογία, αλλά προσαρμοστική αντίδραση σε ένα περιβάλλον που έχει επανειλημμένα αποδειχθεί εχθρικό ή μη ασφαλές. Όταν ένα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομο εκτίθεται κατ' επανάληψη σε λεκτικές προσβολές, κοινωνικό αποκλεισμό, απειλές ή θεσμική αδιαφορία, μαθαίνει να «διαβάζει» διαρκώς το περιβάλλον του για πιθανά σημάδια κινδύνου.

Ένα ακόμη εύρημα αφορά την αποφυγή του σχολείου ή συγκεκριμένων μαθημάτων ως μορφή αυτοπροστασίας από τη SOGIESC βία. Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν ότι προτιμούσαν να απουσιάζουν ή να μην προσέρχονται σε μαθήματα στα οποία είχαν βιώσει στοχοποίηση, όπως η γυμναστική. Η αποφυγή αυτή δεν αποτελεί ένδειξη αδιαφορίας ή μειωμένου ενδιαφέροντος για τη μάθηση, αλλά αντίδραση σε ένα περιβάλλον που βιώνεται ως απειλητικό. Συνιστά χαρακτηριστική στρατηγική αντιμετώπισης (όπως αναλύεται στην υποενότητα 7.9), η οποία αν και βραχυπρόθεσμα είναι προστατευτική, οδηγεί σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό και αναπαράγει ανισότητες στη σχολική πορεία των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η συνεχής έκθεση σε σχολικό στιγματισμό οδηγεί σε σχολική αποστασιοποίηση, μειωμένα κίνητρα και συναισθηματική απόσυρση από τη μαθησιακή διαδικασία (Kosciw et al., 2022). Η επιλογή της απουσίας ή της σιωπηλής αποχής λειτουργεί ως στρατηγική επιβίωσης, η οποία όμως εντείνει εκπαιδευτικό αποκλεισμό και ψυχολογική απομόνωση, επιτείνοντας τη μειονεκτική θέση των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών εντός του σχολικού συστήματος. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν την ανάγκη τα σχολεία να αντιμετωπίζουν την αποχή όχι ως πειθαρχικό ζήτημα, αλλά ως σύμπτωμα ενός μη ασφαλούς κλίματος, το οποίο απαιτεί συστημική παρέμβαση και ενίσχυση των μηχανισμών στήριξης (UNESCO, 2019; PreVAWG, 2022).

Ένα ακόμη επαναλαμβανόμενο στοιχείο στις μαρτυρίες των συμμετεχόντων/ουσών αφορά την αποχή από σχολικές εκδρομές. Οι δραστηριότητες αυτές περιγράφηκαν ως πλαίσια αυξημένου κινδύνου για στοχοποίηση. Οι εκδρομές, λόγω της πιο χαλαρής επίβλεψης, προσφέρουν πρόσφορο έδαφος για την εκδήλωση λεκτικής ή ψυχολογικής βίας, καθώς μετατοπίζεται προσωρινά η ευθύνη εποπτείας από το σχολείο στους/στις ίδιους/ες τους/τις

μαθητές/τριες (UNESCO, 2019). Η αποχή των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών από τέτοιες δραστηριότητες δεν αντανακλά αδιαφορία για τη συμμετοχή, αλλά στρατηγική αποφυγής πιθανής έκθεσης, γελοιοποίησης ή περιθωριοποίησης, που ενισχύει την κοινωνική τους απομόνωση (Council of Europe & UNESCO, 2019). Η απουσία βέβαια από εξωσχολικές δραστηριότητες, όπου ενισχύονται οι δεσμοί της μαθητικής κοινότητας, συνεπάγεται περιορισμό ευκαιριών κοινωνικοποίησης και ενίσχυσης της αυτοαντίληψης, με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη συναισθηματική ανάπτυξη και την εκπαιδευτική ένταξη (Ioverno et al., 2020). Μπορεί μάλιστα να ερμηνευθεί ως μορφή «σιωπηρής αποχώρησης» από τον σχολικό δημόσιο χώρο, η οποία περιορίζει τη συμμετοχή και την κοινωνική ορατότητα των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών, με άμεσες συνέπειες στη διαδικασία ένταξης και κοινωνικοποίησης. Το εύρημα αυτό καθιστά εμφανές ότι η SOGIESC βία επεκτείνεται πέρα από τα τυπικά όρια του μαθήματος, επηρεάζοντας όλες τις όψεις της σχολικής ζωής και ενισχύοντας τον αποκλεισμό μέσα από μηχανισμούς «σιωπηλής» απομάκρυνσης από συλλογικές εμπειρίες.

Οι μαρτυρίες των συμμετεχόντων/ουσών ανέδειξαν με ιδιαίτερη ένταση τις ψυχολογικές επιπτώσεις της SOGIESC βίας, οι οποίες εκτείνονται πέρα από τη σχολική περίοδο και συχνά παραμένουν ενεργές στην ενήλικη ζωή. Οι επιπτώσεις αυτές μπορούν να συστηματοποιηθούν θεματικά σε τρεις αλληλένδετους άξονες: (α) συναισθηματικές επιπτώσεις (φόβος, άγχος, ντροπή), (β) γνωστικές και ταυτοτικές επιπτώσεις (αυτοαμφισβήτηση, εσωτερίκευση στίγματος) και (γ) συμπεριφορικές επιπτώσεις (αποφυγή, απόσυρση, σιωπή). Τα βιώματα φόβου, ανασφάλειας, θυμού, ντροπής και λύπης που περιγράφουν τα υποκείμενα της έρευνας συνιστούν μορφές εσωτερίκευσης του τραύματος, το οποίο μετασηματίζει την εμπειρία της «διαφορετικότητας» σε πηγή άγχους και αυτοαμφισβήτησης (Meyer, 2015). Ορισμένοι/ες ανέφεραν ότι αισθάνονταν μειονεκτικά ή απελπισμένοι, με επαναλαμβανόμενα συναισθήματα ανεπάρκειας και κοινωνικής απόρριψης, ενώ ορισμένοι/ες σημείωσαν πως τα περιστατικά βίας επηρέασαν μακροπρόθεσμα την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, επιδρώντας στις μετέπειτα διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην αίσθηση αξίας του εαυτού. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι οι εμπειρίες SOGIESC βίας συνδέονται με αυξημένους δείκτες ψυχικού τραύματος, χαμηλότερη συναισθηματική ευφυΐα και μειωμένη ανθεκτικότητα, καθώς και με την ανάπτυξη χρόνιων αισθημάτων ντροπής και ενοχής (Poteat et al., 2016). Συνολικά, οι αναφορές αυτές αποκαλύπτουν ότι η SOGIESC βία δεν περιορίζεται στη σωματική ή λεκτική της διάσταση,

αλλά συνιστά μια βαθιά ψυχολογική εμπειρία στιγματισμού, ικανή να διαμορφώσει το βίωμα του εαυτού και τη σχέση του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο.

Ορισμένα άτομα αποτύπωσαν διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης της SOGIESC βίας. Σε μία περίπτωση, ο συμμετέχων ανέφερε ότι η εμπειρία της SOGIESC βίας λειτούργησε παραδόξως ως μηχανισμός ενδυνάμωσης, οδηγώντας στη διαμόρφωση ενός πιο δυναμικού και ανθεκτικού χαρακτήρα. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνει ότι οι επιπτώσεις της SOGIESC βίας δεν είναι ομοιόμορφες, αλλά διαμεσολαβούνται από παράγοντες όπως η ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων, η χρονική απόσταση από το τραυματικό γεγονός και οι ατομικοί πόροι ανθεκτικότητας. Η μετατροπή του τραύματος σε πηγή ψυχικής αντοχής συνδέεται με την έννοια της ανθεκτικότητας, που περιγράφει τη δυνατότητα των ατόμων να αναδομούν τη σχέση τους με το τραύμα μέσα από διαδικασίες αυτογνωσίας και επανανοηματοδότησης. Αντίθετα, μια άλλη συμμετέχουσα περιέγραψε την εμπειρία της βίας ως εσωτερικευμένη μορφή καταπίεσης, κατά την οποία η κοινωνική απόρριψη μετασχηματίστηκε σε εσωτερικό αίσθημα ενοχής και αυτοπεριορισμού. Η εσωτερίκευση αυτή συνιστά χαρακτηριστική εκδήλωση της εσωτερικευμένης ομοφοβίας ή τρανσφοβίας, η οποία ενισχύεται από τη συνεχή έκθεση σε ετεροκανονικούς κανόνες και κοινωνική επιτήρηση (Meyer, 2015; Nadal, 2020). Οι δύο αυτές διαμετρικά αντίθετες αντιδράσεις καταδεικνύουν ότι η SOGIESC βία δεν οδηγεί πάντοτε σε παθητικότητα ή παραίτηση, αλλά μπορεί να ενεργοποιήσει πολλαπλές ψυχικές στρατηγικές προσαρμογής, από την αυτοκαταπίεση έως την ενεργή διεκδίκηση του εαυτού, ανάλογα με το υποστηρικτικό περιβάλλον και τους διαθέσιμους πόρους ψυχικής ανθεκτικότητας του κάθε ατόμου.

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι επιπτώσεις της SOGIESC βίας εκτείνονται πέρα από τα μεμονωμένα περιστατικά και συγκροτούν ένα διαρκές πλαίσιο ψυχοκοινωνικής επιβάρυνσης για τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τη σχολική εμπειρία τους, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και σχολικής παρουσίας. Η εκπαιδευτική επίπτωση της SOGIESC βίας δεν συνιστά ατομική “αδυναμία”, αλλά αποτέλεσμα ενός σχολικού περιβάλλοντος που αποτυγχάνει να εγγυηθεί ίσους όρους συμμετοχής και μάθησης, μετατρέποντας τη «διαφορετικότητα» σε παράγοντα εκπαιδευτικού κινδύνου. Το επαναλαμβανόμενο αίσθημα φόβου, ανασφάλειας και διαρκούς επαγρύπνησης στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το μοντέλο του μειονοτικού στρες, σύμφωνα με το οποίο η συνεχής έκθεση σε στιγματισμό, προσδοκώμενη απόρριψη και θεσμική αδιαφορία παράγει σωρευτικό ψυχικό φορτίο (Meyer, 2015). Η «διαρκής

επαγρύπνηση», η αποφυγή μαθημάτων ή σχολικών δραστηριοτήτων και η συναισθηματική απόσυρση δεν συνιστούν ατομικές δυσλειτουργίες, αλλά προσαρμοστικές στρατηγικές επιβίωσης σε ένα περιβάλλον που βιώνεται ως μη ασφαλές (Kosciw et al., 2022; Pizmony-Levy & Kosciw, 2016). Παράλληλα, οι αφηγήσεις αναδεικνύουν ότι οι επιπτώσεις αυτές δεν είναι ομοιόμορφες, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις, η ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων και προσωπικών πόρων επέτρεψε τη μετατροπή της τραυματικής εμπειρίας σε πηγή ανθεκτικότητας και αυτοενδυνάμωσης. Συνεπώς, η SOGIESC βία επηρεάζει τη σχολική εμπειρία τόσο μέσα από μηχανισμούς ψυχικής φθοράς όσο και μέσα από διαφοροποιημένες διεργασίες ανθεκτικότητας, οι οποίες αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του κοινωνικού και θεσμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών εκβάσεων.

7.9 Στρατηγικές αντιμετώπισης της SOGIESC βίας

Οι στρατηγικές που υιοθέτησαν τα άτομα για την αντιμετώπιση των περιστατικών SOGIESC βίας αποκαλύπτουν ποικιλία αντιδράσεων, οι οποίες διαμορφώνονταν από προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η επιλογή της στρατηγικής επηρεαζόταν από στοιχεία όπως η προσωπικότητα του ατόμου, οι προηγούμενες εμπειρίες του και το επίπεδο του υποστηρικτικού πλαισίου που διέθετε. Το φάσμα των στρατηγικών εκτεινόταν από την παθητική ανοχή και την αποφυγή έως την ενεργητική αντίσταση και την αναζήτηση υποστήριξης, αντανakλώντας τις διαφορετικές δυνατότητες και περιορισμούς που κάθε άτομο αντιμετώπιζε μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Με βάση τις αφηγήσεις, οι στρατηγικές αυτές μπορούν να οργανωθούν αναλυτικά σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: (α) στρατηγικές συμβολικής ή ενεργητικής αντίστασης, (β) στρατηγικές αποφυγής και απόσυρσης, (γ) στρατηγικές αυτοκαταπίεσης και κανονιστικής συμμόρφωσης και (δ) στρατηγικές αναζήτησης κοινωνικής ή θεσμικής υποστήριξης.

Ορισμένα άτομα επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν το χιούμορ, την ειρωνεία ή τη λεκτική αντιπαράθεση ως μορφές συμβολικής αντίστασης, επιχειρώντας να μειώσουν την ένταση των περιστατικών ή να ανακτήσουν τον έλεγχο της κατάστασης. Σύμφωνα με τον Burger (2022), η αποφόρτιση της κατάστασης μέσω χιουμοριστικής διάθεσης όχι μόνο βοηθά το άτομο να μειώσει την ένταση της στιγμής, αλλά και να διατηρήσει τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης. Η λεκτική αντιπαράθεση σε συνδυασμό με την ειρωνεία λειτουργεί συνήθως ως μηχανισμοί αποδόμησης της ομοφοβικής γλώσσας και επαναπροσδιορίζουν τη σχέση ισχύος μέσα στο

σχολείο (Formby, 2015; McCormack, 2012). Οι στρατηγικές αυτές εμφανίζονται κυρίως σε μεγαλύτερες ηλικίες ή σε πλαίσια όπου τα άτομα διαθέτουν μεγαλύτερη αυτογνωσία και σχετική κοινωνική ισχύ, στοιχείο που συνδέεται με τη σταδιακή συγκρότηση ταυτότητας και αυτοαποτελεσματικότητας (D'Augelli, 2002).

Άλλα άτομα κατέφυγαν σε παθητικότερες μορφές αντιμετώπισης, όπως η σιωπή, η αποφυγή ή η συναισθηματική απόσυρση. Οι στρατηγικές αυτές, αν και λειτουργούν προσωρινά προστατευτικά, συχνά όμως οδηγούν σε εσωτερίκευση του φόβου και σε ψυχολογική φθορά (Jones & Hillier, 2012; Puckett et al., 2019). Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν έντονα βιώματα αδυναμίας αντίδρασης, τα οποία εκδηλώνονταν με συναισθηματικά ξεσπάσματα, όπως το κλάμα ή η απομόνωση στις τουαλέτες του σχολείου. Η συναισθηματική αυτή κατάρρευση αποτελεί μορφή εσωτερίκευσης του τραύματος και ένδειξη έλλειψης υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Russell & Fish, 2016).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες βέβαια ανέφεραν ότι η επαναλαμβανόμενη κακοποίηση τους/τις οδήγησε σε ανταποδοτική επιθετικότητα ή θυμό, ως μηχανισμό αποκατάστασης της αυτοεκτίμησης (Baams et al., 2015). Η αντιδραστική επιθετικότητα και ο θυμός αποτελούν ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας οι οποίοι συνδέονται με την ανάγκη των «θυμάτων» να αντιμετωπίσουν την ανισότητα ισχύος που βιώνουν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους (Toomey & Russell, 2013).

Μια συμμετέχουσα περιέγραψε πως, υπό το βάρος του στιγματισμού, οδηγήθηκε στην καταπίεση και απόρριψη της ταυτότητάς της, επιλέγοντας τη φαινομενική συμμόρφωση στα κυρίαρχα έμφυλα στερεότυπα προκειμένου να αποφύγει περαιτέρω στοχοποίηση. Το εύρημα αυτό συνδέεται με έρευνες που δείχνουν ότι η απόκρυψη ή άρνηση της ταυτότητας φύλου αποτελεί συχνή στρατηγική αυτοπροστασίας σε εχθρικά περιβάλλοντα, αν και ενισχύει την εσωτερική σύγκρουση και τη συναισθηματική αποξένωση (Toomey et al., 2017; McGuire et al., 2010). Η πρακτική αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την queer θεωρία ως μορφή αυτοκανονικοποίησης, όπου το υποκείμενο εσωτερικεύει τις ετεροκανονικές προσδοκίες και πειθαρχεί το ίδιο του το σώμα και την έκφρασή του, προκειμένου να καταστεί «λιγότερο ορατό» και, συνεπώς, λιγότερο ευάλωτο (Butler, 1999; Foucault, 1977; Pascoe, 2007). Η αυτοκαταπίεση αυτή δεν συνιστά ατομική επιλογή, αλλά προϊόν συστημικής πίεσης και κανονιστικής βίας (Sedgwick, 2008; Meyer, 2003).

Μια διαφορετική στρατηγική διαχείρισης της SOGIESC βίας που ανέφεραν ορισμένα άτομα ήταν η αναζήτηση υποστήριξης στο κοινωνικό τους περιβάλλον, είτε μέσω φίλων και συμμαθητών/τριών είτε μέσω της οικογένειας ή ακόμα και μέσω επαγγελματιών ψυχικής υγείας. Η κοινωνική υποστήριξη λειτουργεί συχνά ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις ψυχολογικές επιπτώσεις του στιγματισμού, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και την αίσθηση του ανήκειν. Ιδιαίτερα οι φίλοι/ες αναδεικνύονται ως κρίσιμες «ασφαλείς συμμαχίες», οι οποίες συμβάλλουν στην αποκατάσταση της αίσθησης του ανήκειν και λειτουργούν αντισταθμιστικά απέναντι στην απόρριψη του σχολικού ή οικογενειακού πλαισίου (Robnett & Leaper, 2013; Snapp et al., 2015). Η υποστήριξη από συνομήλικους ειδικότερα, αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την ευημερία και δρα καταλυτικά στην αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και στην απομόνωση των «θυτών» (Beales & Wilson, 2015). Σε μία περίπτωση βέβαια, ένας συνεντευξιαζόμενος ανέφερε ότι, παρά την προσπάθειά του να αναζητήσει στήριξη από την οικογένειά του, αντιμετώπισε αδιαφορία και έλλειψη ενεργητικής παρέμβασης, γεγονός που ενίσχυσε το αίσθημα απομόνωσης και ματαίωσης. Τέτοιες εμπειρίες δείχνουν πως η αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διάθεση αποδοχής και κατανόησης του περιβάλλοντος. Η αδυναμία των κοντινών προσώπων να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του υποκειμένου που εκτέθηκε στη SOGIESC βία αντικατοπτρίζει την κοινωνική σιωπή που συχνά περιβάλλει τα ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας και υπογραμμίζει την ανάγκη για ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των οικογενειών γύρω από τη σημασία της συναισθηματικής στήριξης (Kosciw et al., 2022; Puckett et al., 2021).

Κάποια άτομα περιέγραψαν πως ανέπτυξαν στρατηγικές αποφυγής χώρων ή καταστάσεων που συνδέονταν με αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης. Οι στρατηγικές αυτές εμφανίζονται εντονότερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η σχολική γεωγραφία (αυλή, γυμναστήριο, διάδρομοι) αποκτά αυξημένη σημασία για τη διαχείριση της ορατότητας και της έκθεσης. Η αυλή, οι διάδρομοι, το γυμναστήριο και ορισμένα μαθήματα αναφέρθηκαν ως «επικίνδυνες ζώνες» όπου η έκθεση στη βία ήταν πιο πιθανή, λόγω του χαμηλότερου επιπέδου επιτήρησης και της έντονης παρουσίας έμφυλων στερεοτύπων. Πράγματι, οι ανοιχτοί και αθλητικοί χώροι αποτελούν τόπους συχνής εμφάνισης περιστατικών SOGIESC βίας, όπου τα έμφυλα στερεότυπα επιτελούνται και επιβάλλονται μέσα από τη γλώσσα, το σώμα και τη συμπεριφορά (Ioverno et al., 2020).

Για να προστατευτούν, αρκετοί/ές επέλεξαν να περιορίσουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, επιδεικνύοντας εσωστρέφεια ή αυτοπεριορισμό, προκειμένου να μειώσουν την ορατότητά τους στους/στις συμμαθητές/τριες. Ορισμένοι/ες προσπάθησαν να καλύψουν ή να τροποποιήσουν στοιχεία της ταυτότητας και της έκφρασής τους, υιοθετώντας πιο «ουδέτερες» συμπεριφορές, ώστε να αποφύγουν την προσοχή ή τα σχόλια. Αυτές οι στρατηγικές, αν και λειτουργούν βραχυπρόθεσμα ως μηχανισμοί αυτοπροστασίας, ενισχύουν τη συναισθηματική απομόνωση και τη σιωπηλή αναπαραγωγή του φόβου, καθώς επιβάλλουν στα άτομα να αποκηρύσσουν πλευρές του εαυτού τους για να γίνουν αποδεκτά (Toomey et al., 2017; McGuire et al., 2010). Η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι τέτοιες πρακτικές «αόρατης επιβίωσης» αποτελούν συχνό φαινόμενο μεταξύ ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών, αποκαλύπτοντας το βαθύτερο ψυχολογικό κόστος που συνεπάγεται η προσπάθεια προσαρμογής σε ένα ετεροκανονικό σχολικό περιβάλλον (Kosciw et al., 2022; Puckett et al., 2019).

Μια ακόμη στρατηγική που υιοθέτησαν ορισμένα άτομα ήταν η αναζήτηση υποστήριξης από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, είτε μέσω προσωπικής επικοινωνίας είτε με την ελπίδα κάποιας θεσμικής παρέμβασης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το εκπαιδευτικό προσωπικό περιγράφηκε ως υποστηρικτικός και προστατευτικός παράγοντας, ικανός να δημιουργήσει ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και διαλόγου, είτε μέσα από παρεμβάσεις στην τάξη είτε μέσα από ανοιχτές συζητήσεις για τα στερεότυπα και την ισότητα των φύλων. Η ενεργή αυτή στάση, όπως παρουσιάζεται από διεθνείς έρευνες, μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και ενδυναμωτικά, μειώνοντας τη σχολική βία και ενισχύοντας την αίσθηση ασφάλειας των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών (Toomey et al., 2017). Ωστόσο, κάποιοι/ες άλλοι/ες αναφέρθηκαν στην απουσία παρέμβασης, την αδράνεια ή ακόμη και την αδιαφορία των εκπαιδευτικών και σε περιπτώσεις όπου ήταν αυτόπτες μάρτυρες περιστατικών βίας. Η σιωπή των εκπαιδευτικών και η παραμέληση ζητημάτων φύλου και σεξουαλικότητας επιτείνουν την αποξένωση και την αναπαραγωγή του στίγματος (Britzman, 1995; DePalma & Atkinson, 2009). Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν ότι δεν αισθάνονταν άνετα να απευθυνθούν στους/στις εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι δεν θα έβρισκαν ανταπόκριση ή ότι η αναφορά τους θα επιδείνωνε την κατάσταση. Η θεσμική σιωπή που περιβάλλει τέτοιου είδους περιστατικά συνδέεται με την ετεροκανονική κουλτούρα του σχολείου, όπου η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και σαφών πρωτοκόλλων διαχείρισης περιστατικών SOGIESC βίας οδηγεί συχνά σε ανοχή ή αποσιώπηση (DePalma & Atkinson, 2010). Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ότι η παρουσία ή απουσία εκπαιδευτικής υποστήριξης δεν έχει μόνο πρακτικές αλλά και

συμβολικές διαστάσεις, καθώς καθορίζει εάν το σχολείο λειτουργεί ως χώρος ασφάλειας ή ως πεδίο αναπαραγωγής της βίας. Οι εμπειρίες αυτές των συνεντευξιζόμενων φανερώνουν ότι, ενώ η αναζήτηση βοήθειας αποτελεί βασικό μηχανισμό αυτοπροστασίας, η απουσία ανταπόκρισης μπορεί να μετατραπεί σε δευτερογενή μορφή βίας, επιτείνοντας τις συνέπειες του αρχικού τραύματος.

Η απουσία συστηματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως ατομική αδυναμία των εκπαιδευτικών, αλλά ως ένδειξη δομικών ελλείψεων του σχολικού θεσμού, όπως η έλλειψη επιμόρφωσης, σαφών πρωτοκόλλων και θεσμικής δέσμευσης απέναντι στη SOGIESC βία. Η θεσμική αυτή σιωπή λειτουργεί ως μορφή έμμεσης νομιμοποίησης της βίας και ενισχύει τη δυσπιστία των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών προς τους μηχανισμούς προστασίας. Η ύπαρξη βέβαια πολιτικών κατά της βίας δεν αρκεί, αν δεν συνοδεύεται από κατάλληλη επιμόρφωση και παιδαγωγική στάση και από την πεποίθηση ότι το πρόβλημα βρίσκεται στους/στις «θύτες/θύτριες» και όχι στους/στις αποδέκτες/κτρίες της βίας (Camangian, 2013; UNESCO, 2019; Vaughan & Rodriguez, 2014).

7.10 Παράγοντες που τροφοδοτούν τη SOGIESC βία

Η SOGIESC αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο δεν προκύπτει μεμονωμένα, αλλά ενισχύεται από ένα σύνολο κοινωνικών, πολιτισμικών, θεσμικών και διαπροσωπικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Pascoe, 2007; Jackson, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, η SOGIESC βία μπορεί να ιδωθεί θεωρητικά ως προϊόν της ετεροκανονικότητας, η οποία λειτουργεί όχι μόνο ως σύστημα αξιών αλλά και ως μηχανισμός κανονιστικής ρύθμισης των σωμάτων, των ταυτοτήτων και των σχέσεων στο σχολείο. Στην παρούσα έρευνα, οι απαντήσεις των υποκειμένων δείχνουν μια πληθώρα παραγόντων που ενισχύουν και τροφοδοτούν τη SOGIESC βία.

Κάποια άτομα απάντησαν πως η βία τροφοδοτείται από το οικογενειακό περιβάλλον και από το σχολείο. Τα άτομα αυτά συνέδεσαν τη SOGIESC βία με τις αντιλήψεις για το φύλο, τη «διαφορετικότητα» και την κοινωνική αποδοχή που πρωτίστως διαμορφώνονται στο οικογενειακό περιβάλλον και δευτερευόντως στο σχολείο. Πράγματι, στο πλαίσιο της οικογένειας, η αναπαραγωγή στερεοτυπικών προτύπων φύλου και σεξουαλικότητας οδηγεί

στην υιοθέτηση της ετεροκανονικότητας και στην απονομιμοποίηση κάθε μορφής «διαφορετικότητας» (Kimmel, 2017). Παράλληλα, το κοινωνικό περιβάλλον, μέσω των μέσων ενημέρωσης, των πολιτισμικών αφηγήσεων και των κοινωνικών θεσμών, ενισχύει τη δυαδική και κανονιστική αντίληψη του φύλου, εμπεδώνοντας πρότυπα συμπεριφοράς που συχνά μεταφέρονται αυτούσια στον σχολικό χώρο. Το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης συχνά αποτυγχάνει να παρέμβει κριτικά σε αυτές τις προκαταλήψεις και αδυνατεί να αποδομήσει τα στερεότυπα που μεταφέρει η κοινωνία. Απεναντίας, καθίσταται συχνά προέκταση των ίδιων μηχανισμών αποκλεισμού, μέσα από τη γλώσσα, όπως τον ομοφοβικό και τρανσφοβικό λόγο, τις σχέσεις εξουσίας και την καθημερινή σχολική πρακτική. Έτσι, το σχολείο δεν λειτουργεί απλώς ως ουδέτερο πεδίο όπου εκδηλώνεται η βία, αλλά ως ενεργός κόμβος αναπαραγωγής κανονιστικών ιεραρχιών φύλου και σεξουαλικότητας (DePalma & Atkinson, 2010; Formby, 2015; Pascoe, 2007; Jackson, 2006).

Άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες απέδωσαν ευθύνη για τη SOGIESC βία στους/στις εκπαιδευτικούς, σημειώνοντας ότι πολλές φορές δεν παρενέβησαν κατά τα περιστατικά ή απέτυχαν να λειτουργήσουν ως θετικά πρότυπα. Μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν, ενώ αντίθετα όσοι/ες αισθάνονται ικανοί/ές και εργάζονται σε σχολεία με ενεργές πολιτικές αντιμετώπισης του bullying τείνουν να υιοθετούν πιο υποστηρικτικές συμπεριφορές (Ioverno et al., 2024). Επιπλέον, έρευνα σε σχολεία εντόπισε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ένταξη θεμάτων ΛΟΑΤΚΙ+ στο αναλυτικό πρόγραμμα, συχνά λόγω έλλειψης επιμόρφωσης ή φόβου κοινωνικών αντιδράσεων (Goldstein-Schultz, 2022). Η αδράνεια αυτή δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως ατομική αποτυχία, αλλά ως ένδειξη θεσμικής αδυναμίας του σχολείου να διαχειριστεί τη «διαφορετικότητα», σε ένα πλαίσιο όπου η ετεροκανονικότητα παραμένει αδιαμφισβήτητη νόρμα. Σε ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί δεν ενεργούν ή είναι αργοί σε παρεμβάσεις, οι μαθητές/τριες μπορεί να ερμηνεύουν αυτή τη σιωπή ως ανοχή της βίας, ενισχύοντας την αίσθηση ότι δεν υπάρχει ασφάλεια στο σχολείο (De Pedro et al., 2018). Η σιωπή αυτή λειτουργεί ως μορφή «θεσμικής συνενοχής», η οποία νομιμοποιεί εμμέσως τη στοχοποίηση.

Κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες εντόπισαν στο πρόσωπο του/της «θύτη/θύτριας» την πηγή της βίας, υποστηρίζοντας ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ο/η «θύτης/θύτρια» δρα για να αντιμετωπίσει δικές του/της αδυναμίες ή ανεπαρκείς πλευρές της αυτοεικόνας του/της. Σύμφωνα με έρευνες, κάποιες φορές ο/η «θύτης/θύτρια» ίσως επιδιώκει την επιβεβαίωση ή

ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του/της μέσω της επιβολής ισχύος (Tsaousis, 2016; Zhang et al., 2021). Άλλα άτομα ανέφεραν πως ο/η «θύτης/θύτρια» μπορεί να προέρχεται από προβληματικό οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο έχει βιώσει ο ίδιος/η ίδια βιώματα βίας ή περιθωριοποίησης, και να αναπαράγει το ίδιο μοτίβο απέναντι σε άλλους/ες. Ωστόσο, η εστίαση αποκλειστικά στο άτομο του/της «θύτη/θύτριας» κινδυνεύει να αποσπάσει την προσοχή από τις δομικές συνθήκες που επιτρέπουν και ενισχύουν τέτοιες συμπεριφορές. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι πολλά άτομα που ασκούν εκφοβισμό (bullying perpetrators) χαρακτηρίζονται από ανάγκη ελέγχου, ανασφάλεια και τη μεταβίβαση βίαιων προτύπων από το οικογενειακό στο σχολικό πλαίσιο (Chan et al., 2015; Dragone et al., 2024).

Ορισμένοι/ες απάντησαν πως ό,τι αποκλίνει από το κυρίαρχο πρότυπο φύλου ή σεξουαλικότητας φαίνεται να απειλεί την κανονιστική τάξη και, κατά συνέπεια, να γίνεται αντικείμενο χλευασμού ή επιθετικότητας. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η έλλειψη σεβασμού προς τη «διαφορετικότητα» συνδέεται με την αναπαραγωγή ετεροκανονικών αξιών, οι οποίες θεμελιώνουν ιεραρχίες φύλου και σεξουαλικότητας στο σχολικό πλαίσιο (Formby, 2015; Ioverno et al., 2020). Ένας συμμετέχων σημείωσε ότι τα στερεότυπα του ανδρισμού συγκροτούν συχνά το πολιτισμικό υπόβαθρο τέτοιων πρακτικών, καθώς η σχολική κουλτούρα ενθαρρύνει την επιβεβαίωση του «κανονικού» ανδρισμού μέσω του αποκλεισμού όσων παρεκκλίνουν από αυτήν. Πράγματι, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι ο ηγεμονικός ανδρισμός λειτουργεί ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την εμφάνιση ομοφοβικού ή τρανσφοβικού εκφοβισμού, στο βαθμό που οι μαθητές/τριες επιχειρούν να διαφυλάξουν τη δική τους έμφυλη ταυτότητα μέσα από τη στιγματοποίηση των «άλλων» (Martino, 2000; Nickerson et al., 2022). Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι η SOGIESC βία δεν αποτελεί απλώς πράξη εχθρότητας, αλλά σύμπτωμα βαθύτερων πολιτισμικών δομών που επιβάλλουν την ετεροκανονικότητα ως προϋπόθεση κοινωνικής αποδοχής. Η SOGIESC βία δεν μπορεί δηλαδή να ιδωθεί απλώς ως σύγκρουση μεταξύ ατόμων, αλλά ως κανονιστικός μηχανισμός που επιβάλλει τα όρια του «αποδεκτού» φύλου και της «νόμιμης» σεξουαλικότητας στο σχολικό πεδίο.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας ενότητας μπορούν να ερμηνευθούν μέσα από το minority stress model, σύμφωνα με το οποίο η SOGIESC βία δεν αποτελεί μεμονωμένο ή τυχαίο γεγονός, αλλά παράγεται και αναπαράγεται μέσα από χρόνιες, δομικές και κανονιστικές μορφές κοινωνικής πίεσης (Meyer, 2003, 2015). Οι οικογενειακές στάσεις, η σχολική κουλτούρα, η θεσμική αδράνεια και οι ετεροκανονικές προσδοκίες συγκροτούν ένα

περιβάλλον διαρκούς απειλής, στο οποίο τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα εκτίθενται σε σωρευτικό ψυχοκοινωνικό στρες, ανεξάρτητα από ατομικές συμπεριφορές ή επιλογές. Η απουσία προστατευτικών παρεμβάσεων από το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς ενισχύει την εσωτερίκευση του στίγματος και μετατρέπει τη βία από διαπροσωπικό συμβάν σε συστημική εμπειρία, με άμεσες συνέπειες στη σχολική ένταξη, την ψυχική ευημερία και τη συγκρότηση της ταυτότητας των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών.

7.11 Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης

Αναφορικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση για θέματα «διαφορετικότητας» και συμπερίληψης, πολλά υποκείμενα της έρευνας απάντησαν πως η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην αλλαγή νοοτροπίας και τη μείωση των διακρίσεων, αλλά αναγνωρίζεται ότι χρειάζονται σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Η εκπαίδευση διαδραματίζει πράγματι έναν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια ευαισθητοποίησης και αποδοχής της «διαφορετικότητας», καθώς μέσα από συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές μπορεί να αποδομήσει τα έμφυλα στερεότυπα και να προάγει μια κουλτούρα σεβασμού και ισότητας στο σχολικό περιβάλλον (UNESCO, 2017). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί τη συμπερίληψη δεν αρκεί να είναι δηλωτική, αλλά οφείλει να ενσωματώνεται στη σχολική κουλτούρα και πρακτική (Kjaraan & Lehtonen, 2017). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει το χάσμα μεταξύ θεσμικού λόγου και εκπαιδευτικής πράξης, όπου η συμπερίληψη συχνά παραμένει σε επίπεδο ρητορικής, χωρίς να μεταφράζεται σε σταθερές παιδαγωγικές πρακτικές και δομές προστασίας των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών.

Κάποια άτομα ανέφεραν πως η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό πεδίο για την καλλιέργεια της αποδοχής και του σεβασμού προς τη «διαφορετικότητα», καθώς από τις πρώτες σχολικές ηλικίες τα παιδιά διαμορφώνουν στάσεις, αξίες και αντιλήψεις που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το «άλλο». Η ευαισθητοποίηση σε ζητήματα ισότητας και συμπερίληψης από μικρή ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι τα παιδιά αποτελούν ευαίσθητη και εύπλαστη κοινωνική ομάδα, ικανή να αναπτύξει ενσυναίσθηση και θετικές κοινωνικές δεξιότητες μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που

προάγουν τη «διαφορετικότητα» (Esentürk et al., 2023; Kim et al., 2024). Η έγκαιρη παρέμβαση αποκτά ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα της πρόληψης της SOGIESC βίας, καθώς η απουσία θετικών αναπαραστάσεων και γλώσσας συμπερίληψης στα πρώτα σχολικά χρόνια επιτρέπει την παγίωση ετεροκανονικών και τρανσφοβικών στερεοτύπων.

Ορισμένοι/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες ανέδειξαν την ανάγκη να ενταχθούν συστηματικά στο σχολείο θεματικές που αφορούν τη «διαφορετικότητα», τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, σεβασμό και κατανόηση απέναντι σε μειονότητες. Πράγματι, η εκπαίδευση για τη «διαφορετικότητα» από τις πρώτες σχολικές βαθμίδες συμβάλλει στην πρόληψη των προκαταλήψεων και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα και σε κάθε μορφή κοινωνικής ετερότητας (Sousa & Gato, 2024). Παράλληλα, τα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής που βασίζονται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας των φύλων προάγουν την αποδοχή, μειώνουν τη σχολική βία και ενισχύουν τη συμπεριληπτικότητα (Pulerwitz et al., 2019). Η απουσία συστηματικής και θεσμικά κατοχυρωμένης σεξουαλικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο συνδέεται με πολιτισμικές αντιστάσεις, κοινωνικό συντηρητισμό και τον φόβο πολιτικού κόστους, με αποτέλεσμα η σχολική σιωπή γύρω από το φύλο και τη σεξουαλικότητα να λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής της ετεροκανονικότητας.

Άλλα άτομα απάντησαν πως η εκπαίδευση, αν και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και κοινωνικών συμπεριφορών, δεν μπορεί από μόνη της να ανατρέψει πλήρως τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που τα παιδιά εσωτερικεύουν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο ρόλος του σχολείου καθίσταται, επομένως, συμπληρωματικός, ενισχύοντας και επανανοηματοδοτώντας τα πρότυπα που τα παιδιά φέρουν από το σπίτι, μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και τον σεβασμό στη «διαφορετικότητα». Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, η οικογένεια αποτελεί όντως το πρώτο πλαίσιο κοινωνικοποίησης και μετάδοσης αξιών, ωστόσο το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως διορθωτικός και ενδυναμωτικός παράγοντας, δημιουργώντας συνθήκες που προωθούν τη συμπερίληψη και την αποδοχή όλων των μορφών ετερότητας (Flecha, 2015; Garbacz & Mendez, 2021). Η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως αντισταθμιστικού θεσμού προϋποθέτει τη θεσμική του ενδυνάμωση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη σαφή πολιτική βούληση για την προστασία των δικαιωμάτων των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών.

Μια συμμετέχουσα εξέφρασε επιφυλάξεις ως προς τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση στάσεων αποδοχής, υποστηρίζοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις πατριαρχικές δομές της κοινωνίας, καθώς πηγάζει από θεσμούς που παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανδροκρατούμενοι τόσο σε πολιτικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο. Όπως σημείωσε, η γνώση που διδάσκεται στα σχολεία είναι συχνά ανδροκεντρική, ενισχύοντας την κυρίαρχη αφήγηση της ετεροκανονικότητας και της ανδρικής υπεροχής. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τις θέσεις της φεμινιστικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, αλλά διαμορφώνεται από έμφυλες, πολιτικές και κοινωνικές σχέσεις εξουσίας (Dillabough & Arnot, 2000; Fahs & Swank, 2020; Webb et al., 2004). Συνεπώς, η ενσωμάτωση του φεμινισμού στα προγράμματα σπουδών είναι αναγκαία όχι μόνο για την αναγνώριση των ιστορικά αποκλεισμένων φωνών, αλλά και για τη συγκρότηση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που να προωθεί την ισότητα, τη συμπερίληψη και τον αναστοχασμό επί των κοινωνικών ανισοτήτων.

Μια ερωτώμενη εξέφρασε την ανησυχία της ότι, παρότι πολλοί/ές νέοι/ες εκπαιδευτικοί εισέρχονται στον χώρο, παρατηρείται μια γενικότερη συντηρητική στροφή στην κοινωνία, η οποία επηρεάζει και το σχολείο. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τη θεωρία της επαγγελματικής επισφάλειας και της κανονιστικής συμμόρφωσης, καθώς οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί συχνά αποφεύγουν να θίξουν «ευαίσθητα» ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας υπό τον φόβο κοινωνικών αντιδράσεων ή θεσμικών κυρώσεων. Όπως σημείωσε, οι κοινωνικές αντιλήψεις γύρω από το φύλο, τη σεξουαλικότητα και τη «διαφορετικότητα» φαίνεται να επανέρχονται σε παραδοσιακά πρότυπα, περιορίζοντας τη δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει ως χώρος συμπερίληψης. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει την αναβίωση νεοσυντηρητικών και αντι-φεμινιστικών λόγων που αμφισβητούν τις αξίες της ισότητας και της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση (Peroni, 2024; Kuhar & Paternotte, 2017).

Μια άλλη ερωτώμενη σημείωσε ότι, θεωρητικά, η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση γύρω από ζητήματα «διαφορετικότητας» και συμπερίληψης, καθώς παρέχει το πλαίσιο για την καλλιέργεια αξιών σεβασμού και αποδοχής. Ωστόσο, υπογράμμισε ότι αυτή η διαδικασία είναι πολύπλοκη και πολυπαραγοντική, καθώς κάθε άτομο ανταποκρίνεται διαφορετικά στα εκπαιδευτικά ερεθίσματα και διαμορφώνει τις στάσεις του μέσα από προσωπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά φίλτρα. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί αποτέλεσμα μεμονωμένων παρεμβάσεων, αλλά απαιτεί συνεκτική

εκπαιδευτική στρατηγική, διαρκή επιμόρφωση και θεσμική υποστήριξη, όπως επισημαίνεται και στο πλαίσιο δράσης της UNESCO και του Συμβουλίου της Ευρώπης για ασφαλή και συμπεριληπτικά σχολεία (UNESCO, 2019; Council of Europe, 2020). Η άποψη αυτή συνάδει με έρευνες που δείχνουν ότι η ευαισθητοποίηση δεν αποτελεί αποτέλεσμα μιας ενιαίας διδακτικής προσέγγισης, αλλά μια βιωματική διαδικασία εσωτερίκευσης αξιών και εμπειριών που διαφέρει από μαθητή/τρια σε μαθητή/τρια (Ioverno et al., 2024; van Vliet et al., 2025).

7.12 Προτάσεις μέτρων για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στο σχολείο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, διατυπώθηκε ευρύ φάσμα προτάσεων για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αντικατοπτρίζει τόσο την ανάγκη θεσμικών αλλαγών όσο και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Οι προτάσεις αυτές ανέδειξαν την πολυδιάστατη φύση του φαινομένου, υπογραμμίζοντας ότι η πρόληψη και η αντιμετώπισή του προϋποθέτουν ολιστικές παρεμβάσεις, που συνδυάζουν την επιμόρφωση του προσωπικού, την ενίσχυση των μηχανισμών προστασίας και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας σεβασμού και συμπερίληψης σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Οι προτάσεις των ατόμων μπορούν να ομαδοποιηθούν αναλυτικά σε τρία αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα: (α) ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, (β) παιδαγωγικο-θεσμικών παρεμβάσεων και (γ) χωρικών και συμβολικών πρακτικών ένταξης.

Ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών/τριών και οικογενειών

Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες υπογράμμισαν τη σημασία της παρουσίας ψυχολόγου ή και ψυχιάτρου στο σχολείο, επισημαίνοντας ότι η εξειδικευμένη ψυχολογική στήριξη τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους γονείς, μπορεί να λειτουργήσει ενδυναμώνοντάς τους και βοηθώντας τους να διαχειριστούν το βίωμα της στοχοποίησης (Kosciw et al., 2022; Travers et al., 2012). Η πρόταση αυτή συνδέεται άμεσα με τα ευρήματα της έρευνας για τις μακροπρόθεσμες ψυχολογικές επιπτώσεις της SOGIESC βίας και αναδεικνύει την ανάγκη θεσμοθέτησης σταθερών δομών φροντίδας εντός του σχολείου, αντί αποσπασματικών ή εξωτερικών παρεμβάσεων. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι τα σχολεία που διαθέτουν μηχανισμούς ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, όχι μόνο παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα βίας και αυξημένη αίσθηση ασφάλειας μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά διευκολύνουν και την

επικοινωνία με τους γονείς, ενισχύοντας τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας για την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση προβλημάτων (van Vliet et al., 2025; Garbacz & Mendez, 2021). Η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα πρόληψης και ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού και στην καλλιέργεια θετικού κλίματος εμπιστοσύνης, εντός και εκτός σχολείου (Gaffney et al., 2021; Wang et al., 2025).

Παιδαγωγικές και θεσμικές παρεμβάσεις

Άλλοι/ες έδωσαν έμφαση στην εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού, καθώς πολλοί/ές ερωτώμενοι/ες ανέφεραν ότι η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης δυσχεραίνει την αναγνώριση και τη διαχείριση περιστατικών διακρίσεων. Η επισήμανση αυτή αναδεικνύει ότι η αδράνεια των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται απαραίτητα με αδιαφορία, αλλά συχνά με έλλειψη γνώσεων, παιδαγωγικής αυτοπεποίθησης και θεσμικής στήριξης. Η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, σεξουαλικότητας και συμπερίληψης έχει τεκμηριωθεί και από πρόσφατες διεθνείς έρευνες, που αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική επάρκεια και στην ικανότητα παρέμβασης σε φαινόμενα ομοφοβικού και τρανσφοβικού εκφοβισμού (Ioverno et al., 2024; Payne & Smith, 2014).

Παράλληλα, ορισμένοι/ες ερωτώμενοι/ες επισήμαναν την ανάγκη αναθεώρησης του αναλυτικού προγράμματος με την ενσωμάτωση θεματικών για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, τον φεμινισμό, τη «διαφορετικότητα» και τη συμπερίληψη. Η απουσία συστηματικής σεξουαλικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός σιωπής, ο οποίος ενισχύει την ετεροκανονικότητα και στερεί από τους/τις μαθητές/τριες το γλωσσικό και εννοιολογικό πλαίσιο κατανόησης της έμφυλης και σεξουαλικής ποικιλομορφίας. Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τη διεθνή τάση για προγράμματα εκπαίδευσης που προάγουν τη δημοκρατική αγωγή, την ανεκτικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Esentürk & Çetinkaya-Yıldız, 2023; UNESCO Office Montevideo & United Nations Population Fund, 2023). Όπως επισημαίνεται, η ένταξη τέτοιων θεματικών στο σχολικό πρόγραμμα συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση των προκαταλήψεων και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Flecha, 2015; Russell et al., 2021). Οι Martino και Cumming-Potvin (2016) αναφέρουν πως η ενσωμάτωση ΛΟΑΤΚΙ+ θεματικών στη σχολική ύλη μπορεί να στηρίξει τη συγκρότηση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσω διδασκαλίας που ενσωματώνει queer και τρανς προσεγγίσεις.

Επιπλέον, κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες σημείωσαν την ανάγκη διαμόρφωσης ασφαλέστερου σχολικού περιβάλλοντος, μέσα από την ενίσχυση της εποπτείας, τη δημιουργία πρωτοκόλλων αναφοράς περιστατικών και την καθιέρωση διαδικασιών προστασίας των μαθητών/τριών. Η σύσταση αυτή επιβεβαιώνεται από μελέτες που τεκμηριώνουν τη σημασία των θεσμικών πολιτικών συμπερίληψης για την πρόληψη της σχολικής βίας και την ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών (Russell & Fish, 2016; UNESCO, 2016; van Vliet et al., 2025).

Κάποια υποκείμενα αναφέρθηκαν και στην ανάγκη επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με στόχο την καλλιέργεια διαλόγου και όχι τιμωρίας. Πράγματι, η συνεργασία αυτή θεωρείται κρίσιμη για την αντιμετώπιση της βίας, καθώς η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο χώρο κοινωνικοποίησης, ενώ το σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά, ενισχύοντας την κατανόηση και την αποδοχή (Garbacz & Mendez, 2021; Tierno-Garcia et al., 2020).

Μια ερωτώμενη αναφέρθηκε στην ανάγκη εφαρμογής ποινών στους/στις «θύτες/θύτριες», υπογραμμίζοντας ότι η ατιμωρησία ενισχύει την επανάληψη φαινομένων SOGIESC βίας και αποδυναμώνει το αίσθημα ασφάλειας των ατόμων που τη δέχονται. Η άποψη αυτή συνδέεται με τη συζήτηση για την ανάγκη ισορροπίας ανάμεσα στη διαπαιδαγωγική και την αποτρεπτική διάσταση της σχολικής πειθαρχίας, καθώς η επιβολή στοχευμένων, αναλογικών κυρώσεων μπορεί να λειτουργήσει τόσο προληπτικά όσο και παιδαγωγικά (Maeng et al., 2024). Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, η συνεπής αντιμετώπιση των περιστατικών βίας συμβάλλει στη μείωση της ανοχής απέναντι στις διακρίσεις και προάγει ένα δίκαιο και συμπεριληπτικό σχολικό κλίμα (Espelage & Swearer, 2023).

Χωρικές και συμβολικές πρακτικές ένταξης

Ορισμένοι/ες ερωτώμενοι/ες υπογράμμισαν τη σημασία της ορατότητας των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων στο σχολείο, μέσω θετικών προτύπων, ενισχύοντας τη συνολική κουλτούρα ισότητας (Ioverno et al., 2024; Kosciw et al., 2022). Μια συνεντευξιαζόμενη υπογράμμισε πως είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να σέβονται το όνομα και τις αντωνυμίες που επιλέγουν τα τρανς παιδιά, καθώς αυτή η πράξη αναγνώρισης ενισχύει την αίσθηση ταυτότητας, ασφάλειας και αποδοχής τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η χρήση του επιλεγμένου ονόματος έχει συνδεθεί ερευνητικά με χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης και υψηλότερη ψυχολογική ευημερία των τρανς μαθητών/τριών (Russell et al., 2021). Παράλληλα, τόνισε πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν στα σχολεία ουδέτερες ως προς

το φύλο τουαλέτες. Η πρόταση αυτή εντάσσεται σε μια ευρύτερη συζήτηση για τη σχολική ένταξη των τρανς και μη δυαδικών μαθητών/τριών και αναδεικνύει τον ρόλο του σχολικού χώρου ως παράγοντα είτε ασφάλειας είτε αποκλεισμού. Οι υποδομές δεν είναι ουδέτερες, αλλά ενσωματώνουν κανονιστικές αντιλήψεις για το φύλο, οι οποίες μπορούν να αναπαράγουν ή να αποδομούν τη θεσμική τρανσφοβία. Οι χώροι αυτοί συμβάλλουν στη δημιουργία ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα για τα τρανς και μη δυαδικά άτομα. Η ύπαρξη τέτοιων υποδομών έχει συνδεθεί με αυξημένη αίσθηση ασφάλειας και μειωμένο σχολικό άγχος μεταξύ των μαθητών/τριών με διαφορετική ταυτότητα φύλου (Day et al., 2019; Puckett et al., 2019).

Ένας άλλος ερωτώμενος πρότεινε τη δημιουργία ασφαλών χώρων (safe spaces) εντός του σχολείου ή τηλεφωνικών γραμμών άμεσης υποστήριξης, πρακτικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη μείωση του άγχους και στην ενδυνάμωση των εφήβων που ανήκουν σε σεξουαλικές ή έμφυλες μειονότητες (Meherali et al., 2025). Οι «ασφαλείς χώροι» νοούνται ως συγκεκριμένα φυσικά σημεία εντός του σχολείου, κυρίως ως περιβάλλοντα προστασίας, στα οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να προσφεύγουν όταν βιώνουν φόβο, απειλή ή στοχοποίηση. Πρόκειται για χώρους όπου τα παιδιά γνωρίζουν ότι θα γίνουν πιστευτά, θα τύχουν φροντίδας και δεν θα αμφισβητηθεί η εμπειρία τους. Υπό αυτή την έννοια, η ασφάλεια αναδεικνύεται όχι απλώς ως οργανωτική πρόβλεψη, αλλά ως θεμελιώδης παιδαγωγική συνθήκη, απαραίτητη για τη μάθηση, τη συμμετοχή και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την UNESCO (2016), η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να εφαρμόσει στρατηγικές πρόληψης και καταπολέμησης της SOGIESC βίας. Οι παραπάνω προτάσεις δεν αφορούν μόνο μεμονωμένες πρακτικές, αλλά συγκροτούν ένα συνεκτικό πλαίσιο πολυεπίπεδων παρεμβάσεων. Απαιτείται ένας ολιστικός ανασχεδιασμός της σχολικής πολιτικής και κουλτούρας, όπου η ψυχοκοινωνική φροντίδα, η παιδαγωγική επιμόρφωση και οι χωρικές/συμβολικές πρακτικές ένταξης λειτουργούν συμπληρωματικά. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με διεθνείς κατευθύνσεις (UNESCO και Council of Europe) και μετατοπίζει την ευθύνη από το άτομο προς το σχολείο ως θεσμό κοινωνικής δικαιοσύνης και συμπερίληψης.

Κεφάλαιο 8^ο Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

8.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα διατριβή είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων σχετικά με τα φαινόμενα SOGIESC βίας που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους σε ελληνικά σχολεία, καθώς και να εξετάσει τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο αυτών των εμπειριών στη διαμόρφωση της ενήλικης ζωής τους. Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης αφορούν τη διερεύνηση των αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς: α) τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού, β) το coming out, γ) τις μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον, δ) τις διαφοροποιήσεις της έντασης της βίας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, ε) τη συχνότητα των περιστατικών στ) τους χώρους εκδήλωσης των περιστατικών βίας, ζ) τις διαστάσεις στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, η) τις επιπτώσεις της SOGIESC βίας, θ) τις στρατηγικές αντιμετώπισης της SOGIESC βίας, ι) τους παράγοντες που τροφοδοτούν τη SOGIESC βία ια) τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης και ιβ) τις προτάσεις μέτρων για την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας στο σχολείο. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναλύονται σε συνάρτηση με την ταυτότητα φύλου, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την έκφραση φύλου και τα χαρακτηριστικά φύλου, με στόχο να αναδειχθούν οι διαφοροποιήσεις και οι κοινοί άξονες των βιωμάτων.

Συνολικά, τα ευρήματα της διατριβής καταδεικνύουν ότι η SOGIESC βία στο ελληνικό σχολείο δεν αποτελεί μεμονωμένο ή «παρεκκλίνον» φαινόμενο, αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλέγμα θεσμικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών πρακτικών που αναπαράγουν την ετεροκανονικότητα και νομιμοποιούν μορφές συμβολικής και θεσμικής βίας. Το σχολείο εμφανίζεται όχι μόνο ως χώρος όπου εκδηλώνεται η βία, αλλά και ως θεσμός που μέσω της αδράνειας, της σιωπής ή της επιλεκτικής παρέμβασης, συχνά συμβάλλει στη διαίωσή της. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η θεσμική διάσταση της βίας εντείνεται όταν η απουσία σαφών, καθολικά εφαρμοζόμενων πολιτικών ισότητας και προστασίας αφήνει την αντιμετώπιση στη διακριτική ευχέρεια της κάθε σχολικής μονάδας ή/και κάθε εκπαιδευτικού, παράγοντας ασυνέχειες, ανισότητες και πρακτικές «διαχείρισης» αντί ουσιαστικής πρόληψης.

Για τη συλλογή των δεδομένων υιοθετήθηκε ποιοτικό ερευνητικό σχέδιο με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου, με ημιδομημένες συνεντεύξεις, αποδείχθηκε ιδιαίτερα πρόσφορη για τη διερεύνηση των σύνθετων και συχνά αποσιωπημένων εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ενηλίκων αναφορικά με τη SOGIESC βία που βίωσαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι το δείγμα της έρευνας ενδέχεται να επηρεάζεται από δυναμικές μεροληψίας «αυτοεπιλογής» (self-selection bias), καθώς τα άτομα που συμμετείχαν φαίνεται να διαθέτουν αυξημένη αναστοχαστική ικανότητα, εμπειρίες έντονου τραύματος ή/και ανάγκη εξωτερίκευσης. Η διάσταση αυτή δεν αποδυναμώνει τα ευρήματα, αλλά απαιτεί προσεκτική ερμηνεία τους ως βιωμένων και πολιτικά φορτισμένων αφηγήσεων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ως προς το ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ηλικία που πραγματοποιείται η συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού, αναδεικνύουν ότι η αίσθηση της «διαφορετικότητας» από το κυρίαρχο ετεροκανονικό δίπολο μπορεί να εμφανιστεί από πολύ μικρές ηλικίες, ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (D'Augelli, 2002; Savin-Williams, 2005; Turban et al., 2023; Zaliznyak et al., 2021). Το διαδίκτυο λειτουργεί συχνά ως χώρος ενδυνάμωσης, προσφέροντας λεξιλόγιο και πόρους αυτοκατανόησης που διευκολύνουν την έκφραση της ταυτότητας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει το θεσμικό κενό σεξουαλικής και έμφυλης αγωγής στο ελληνικό σχολείο, όπου τα σχετικά θέματα παραμένουν αποσπασματικά, προαιρετικά ή αποσιωπημένα (Craig & McInroy, 2014; Craig et al., 2021). Παράλληλα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα συστηματικής σεξουαλικής και έμφυλης αγωγής, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτούν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για να κατανοούν τον εαυτό τους και τους/τις άλλους/ες (Appelbaum, 2024; Goldfarb & Lieberman, 2021). Η συνειδητοποίηση του σεξουαλικού προσανατολισμού δεν ακολουθεί ενιαία τροχιά: μπορεί να συμβεί περίπου στα 12, στην ώριμη εφηβεία γύρω στα 14 ή και μετά τα 20 έτη, κατά την ώριμη νεότητα (Hall et al., 2021; Maguen et al., 2002; Nagata et al., 2025; Xu et al., 2019; Xu & Rahman, 2024).

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον τρόπο που βιώνεται το coming out, όπου εντοπίστηκε πως το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και οι ετεροκανονικές νόρμες, σε συνδυασμό με τον φόβο περιθωριοποίησης, ωθούν αρκετούς/ές νέους/ες να αποσιωπούν ή να καταπιέζουν πτυχές της ταυτότητάς τους, με συνέπειες εσωτερίκευσης του στίγματος (Meyer, 2003; Ong et al., 2021; Rood et al., 2017). Έτσι αναδεικνύονται και διαφοροποιημένες στρατηγικές coming

out. Κάποιοι/ες δεν το επιχειρούν λόγω φόβου αντίδρασης και οικονομικής εξάρτησης (Higgins et al., 2016; Ryan et al., 2015; Van Dyke et al., 2021), άλλοι/ες το μοιράζονται επιλεκτικά (π.χ. με τη μητέρα, αδέρφια ή φίλους/ες) (Jadwin-Cakmak, 2015; Kuhar & Švab, 2023), ενώ οι γονικές αντιδράσεις κυμαίνονται από υποστήριξη (Cleary et al., 2025; Rosati et al., 2020; van Bergen et al., 2021) έως αμηχανία (Maslowe & Yarhouse, 2015; Montali et al., 2022) και, σε ορισμένες περιπτώσεις, απόρριψη ή/και κακοποιητικές συμπεριφορές με τραυματικό αποτύπωμα (Cass, 1979; Goodrich, 2009; Horn & Wong, 2017; Zavala & Waters, 2021; Mizielińska & Uryga, 2024; Ryan et al., 2010; Λεβίδης, 2018). Η ηλικία του coming out διαφοροποιείται έντονα ως προς το οικογενειακό/κοινωνικό πλαίσιο, από την πρώιμη ενηλικίωση (18–24 έτη) έως αργότερες φάσεις ζωής (κοντά στα 30 ή 40) (Feinstein et al., 2023; Rosati et al., 2020; The Trevor Project, 2022). Παράλληλα, η απουσία θεσμικών μηχανισμών στήριξης (σχολικοί ψυχολόγοι, σύμβουλοι, σαφή πρωτόκολλα) μεταθέτει την ευθύνη διαχείρισης της αποκάλυψης αποκλειστικά στο άτομο, εντείνοντας τις συνθήκες μειονοτικού στρες.

Στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι μορφές της SOGIESC βίας στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες βιώνουν πλειάδα μορφών SOGIESC βίας, όπως λεκτική, ψυχολογική, σωματική, σεξουαλική και ψηφιακή, οι οποίες εδράζονται σε έμφυλα στερεότυπα και μηχανισμούς αποκλεισμού που αναπαράγουν ιεραρχίες ετεροκανονικότητας και ηγεμονικού ανδρισμού (Andreou et al., 2022; Özdere, 2023; Phoenix et al., 2003; Meyer, 2009; Reay, 2001; Rich, 1980). Η λεκτική βία αναδεικνύεται ως συχνότερη, με δημόσιο και επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα (π.χ. στην αυλή/διαδρόμους) και με ύβρεις που κανονικοποιούν τον στιγματισμό. Στις λεκτικές επιθέσεις οι πιο συχνές φράσεις είναι «αδερφή», «πούστης», «μικρή λουλού», «λούγκρα» (Kosciw et al., 2020; Meyer, 2009; Norris & Orchowski, 2020; Kosciw et al., 2022; Rivers, 2011). Η σωματική βία κυμαίνεται από «ήπιες» επιθετικότητες έως σοβαρές επιθέσεις (Kimmel, 2000; Phoenix et al., 2003), ενώ δε λείπουν περιστατικά στοχοποίησης και από εκπαιδευτικούς, μέσω ειρωνείας, συμμορφωτικών υποδείξεων και ομο/τρανσφοβικού λόγου, που διαμορφώνουν κλίμα ανοχής προς τις διακρίσεις (Ιωάννου, 2016; McEntarfer & Iovannone, 2020; Restar et al., 2020; Russell et al., 2018). Η θεσμική βία δεν εκδηλώνεται αποκλειστικά μέσα από ρητές απαγορεύσεις ή τιμωρητικές πρακτικές, αλλά και μέσα από την απουσία πολιτικών, πρωτοκόλλων και δομών προστασίας, καθώς και μέσα από την κανονικοποίηση της ετεροκανονικότητας ως «ουδέτερης» παιδαγωγικής στάσης. Με αυτόν τον τρόπο, η μη παρέμβαση ή η επιλεκτική παρέμβαση μετατρέπεται σε ενεργό μηχανισμό αποκλεισμού, που

παράγει άνισες συνθήκες ασφάλειας και συμμετοχής για τους/τις ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες. Η ψυχολογική βία, αν και λιγότερο ορατή, ασκεί πιέσεις συμμόρφωσης (Kassing et al., 2021; Leal et al., 2024). Η διαδικτυακή βία υπερβαίνει τα χωρικά όρια του σχολείου και πολλαπλασιάζει την έκθεση/στιγματισμό (Abreu & Kenny, 2017; Garaigordobil & Larrain, 2020; Hinduja & Patchin, 2011; Smith et al., 2008). Καθοριστικό ρόλο έχει η «σιωπή των μαρτύρων» και η θεσμική αδράνεια, που κανονικοποιούν τη βία και συνιστούν συμβολική συνενοχή (Poteat & Espelage, 2005; Thornberg & Jungert, 2013). Η αδράνεια αυτή, όταν γίνεται επαναλαμβανόμενη και προβλέψιμη, συγκροτεί μορφή θεσμικής/συμβολικής βίας και δεν είναι απλώς «παράλειψη», αλλά μηχανισμός που παράγει μήνυμα ανοχής, επιβαρύνει την ευαλωτότητα και ενισχύει το μειονοτικό στρες των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών.

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η ένταση της θυματοποίησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Ως προς τη βαθμίδα, καταγράφονται τόσο μοτίβα μεγαλύτερης έντασης στην Πρωτοβάθμια (λόγω ανωριμότητας/περιορισμένων μηχανισμών άμυνας) όσο και κλιμάκωσης στο Γυμνάσιο ή/και Λύκειο (Espelage & Holt, 2013; Poteat & Espelage, 2007; Kosciw et al., 2018, 2022; Rivers, 2011; Russell & Fish, 2016; Toomey et al., 2010; UNESCO, 2019; Toomey et al., 2012), αλλά και περιπτώσεις διαχρονικής σταθερότητας σε όλες τις βαθμίδες. Συνεπώς, οι παρεμβάσεις δεν πρέπει να περιορίζονται σε μία βαθμίδα (Myers et al., 2020; Phelps et al., 2024).

Στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η συχνότητα των περιστατικών SOGIESC βίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η συχνότητα κυμαίνεται από καθημερινή έως σποραδική στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Kosciw et al., 2018; Poteat & Espelage, 2007; Swearer et al., 2009; UNESCO, 2019). Η επαναληπτικότητα των επιθέσεων σε καθημερινή βάση, δημιουργεί αίσθηση ανασφάλειας και έχει συσσωρευτικές επιπτώσεις στην υγεία και την αυτοεκτίμηση των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων. Ακόμα όμως και όταν η συχνότητα είναι μικρότερη, αναγκάζει τους/τις μαθητές/τριες να ζουν σε ένα κλίμα διαρκούς επιφυλακής και ανασφάλειας (Kosciw et al., 2018).

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι χώροι όπου εμφανίζονται τα περιστατικά SOGIESC βίας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν, ως προς τον χώρο, πως τα περιστατικά καταγράφονται σε ποικίλα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης: τάξη, διάδρομοι/σκάλες, αυλή, γυμναστήριο, συγκεκριμένα μαθήματα αλλά και κατά τη διάρκεια εκδρομών ή ακόμη κατά την αποχώρηση εκτός σχολείου (Council of Europe & UNESCO,

2019; Kosciw et al., 2022). Η αυλή αναδεικνύεται ιδιαίτερα ευάλωτος χώρος, λόγω μεγέθους και ελλιπούς επιτήρησης (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018; Stańczykiewicz & Senczyszyn, 2024), ενώ η γυμναστική συνδέεται με εντονότερες εκδηλώσεις έμφυλης συμμόρφωσης/ηγεμονικών αρρενωποτήτων (Berg & Kokkonen, 2021; Müller & Böhlke, 2021). Οι εκδρομές, σε πλαίσια μειωμένου ελέγχου, ευνοούν επιθετικές συμπεριφορές (Colour Youth, 2022; Sheridan et al., 2022).

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι διαστάσεις στοχοποίησης της SOGIESC βίας. Ως προς τις διαστάσεις στοχοποίησης, η έκφραση φύλου αναδείχθηκε ως κεντρικός δείκτης απόρριψης, στην οποία στοχοποιούνταν αποκλίσεις στην εμφάνιση, φωνή, κινήσεις και γενικότερη παρουσία οδηγούν σε στιγματισμό και βίαιη «πειθάρχηση», ενταγμένες σε ευρύτερες κανονιστικές προσδοκίες για το φύλο (Butler, 1999; Epstein & Johnson, 1998; Pascoe, 2007; Phoenix, 2009; Ioverno et al., 2020; Toomey et al., 2012). Η στοχοποίηση του σεξουαλικού προσανατολισμού εδράζεται είτε σε δημόσια γνωστοποίηση είτε σε αντιληπτές αποκλίσεις, αναπαράγοντας τα πρότυπα ετεροκανονικότητας (Epstein & Johnson, 1998; Pascoe, 2007; Phoenix, 2009). Σημαντική είναι και η στοχοποίηση χαρακτηριστικών φύλου (π.χ. τριχοφυΐα, τόνος φωνής) ως «μη συμβατών» με τα πρότυπα ανδρισμού/θηλυκότητας (Ioverno et al., 2020; Pascoe, 2007). Αντιστρόφως, η απουσία ορατής διαφοροποίησης συχνά συνεπάγεται απουσία στοχοποίησης, δείχνοντας ότι τιμωρείται πρωτίστως η ορατή έκφραση της διαφοροποίησης (Gray, 2009; Jackson, 2006; Taylor et al., 2011).

Στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι επιπτώσεις της SOGIESC βίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι επιπτώσεις είναι σοβαρές, καθώς αναπτύσσονται συναισθήματα ανασφάλειας, άγχους, ντροπής, λύπης, θυμού και μειονεξίας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, εσωτερικευμένη ομο/τρανσφοβία (Hatzenbuehler & Keyes, 2013; Meyer, 2015; Poteat et al., 2016). Καταγράφονται αποφυγές μαθημάτων (π.χ. γυμναστική), απουσίες από εκδρομές, δυσκολίες συγκέντρωσης και υποχώρηση συμμετοχής, με επιδράσεις στο αίσθημα του ανήκειν και στην εκπαιδευτική πορεία (UNESCO, 2019; PreVAWG, 2022; Council of Europe & UNESCO, 2019; Ioverno et al., 2020). Οι επιπτώσεις αυτές δεν εξαντλούνται στη σχολική ηλικία, αλλά επεκτείνονται στη μετέπειτα επαγγελματική πορεία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη συγκρότηση οικογενειακής ζωής, υποδεικνύοντας μακροχρόνιες συνέπειες του μειονοτικού στρες. Παρότι σε ορισμένα άτομα η πίεση οδηγεί σε συναισθηματικές εκρήξεις/κλάμα (Puckett et al., 2017), για άλλους/ες η εμπειρία λειτουργεί μακροπρόθεσμα

και ως καταλύτης ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας. Η ανθεκτικότητα βέβαια συνυπάρχει με το τραύμα και δεν αναιρεί τη δομική ευθύνη του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι στρατηγικές αντιμετώπισης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι στρατηγικές ποικίλλουν από απόσυρση (σιωπή, αποφυγή χώρων/μαθημάτων, προσωρινή συμμόρφωση) έως ενεργητικές (λεκτική αντιπαράθεση, χιούμορ/ειρωνεία, διεκδίκηση), με στόχο την αποδόμηση της ομοφοβικής ρητορικής (Burger, 2022; Formby, 2015; McCormack, 2012). Η καταπίεση/απόρριψη ταυτότητας για λόγους αυτοπροστασίας μειώνει τη στοχοποίηση αλλά εντείνει την εσωτερική σύγκρουση (Toomey et al., 2017; McGuire et al., 2010). Αντιθέτως, η αναζήτηση κοινωνικής/οικογενειακής/εκπαιδευτικής υποστήριξης, καθώς και η παρουσία υποστηρικτικών εκπαιδευτικών και συνομηλίκων, λειτουργεί προστατευτικά (Beales & Wilson, 2015; Snapp et al., 2015). Όταν απουσιάζει θεσμική παρέμβαση ή οικογενειακή στήριξη, διαιωνίζεται η σιωπή και αναπαράγεται η βία (Kosciw et al., 2022; Puckett et al., 2021). Επιπλέον, ορισμένα άτομα υιοθετούν στρατηγικές αποφυγής συγκεκριμένων χώρων, απομακρυνόμενα από ανοιχτούς/αθλητικούς χώρους που συνδέονται με αυξημένο κίνδυνο (Ioverno et al., 2021; Kosciw et al., 2018).

Στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι παράγοντες που ενισχύουν και τροφοδοτούν τη SOGIESC βία. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τους παράγοντες τροφοδότησης του φαινομένου, όπως η κοινωνικοποίηση σε οικογενειακά/κοινωνικά πλαίσια ετεροκανονικότητας και αναπαραγωγή λόγων ομο/τρανσφοβίας (Martino, 2000; Pascoe, 2007; Jackson, 2006; DePalma & Atkinson, 2010; Formby, 2015), οι ελλειπείς παρεμβάσεις ή μη παραδειγματικός ρόλος εκπαιδευτικών (Goldstein-Schultz, 2022; Ioverno et al., 2024), αλλά και ατομικά κίνητρα «θυτών/θυτριών» που σχετίζονται με ελλείμματα αυτοεικόνας ή/και κακοποιητικά οικογενειακά πλαίσια (Chan et al., 2015; Dragone et al., 2024). Στην ελληνική πραγματικότητα, οι παράγοντες αυτοί συναντούν ένα πρόσθετο επίπεδο θεσμικής ευαλωτότητας όταν η πρόληψη και η αντιμετώπιση δεν οργανώνονται ως σταθερή πολιτική σχολείου, η ευθύνη «μεταβιβάζεται» στο άτομο και στις άτυπες σχέσεις, καθιστώντας τη βία περισσότερο ανθεκτική στο χρόνο.

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η συμβολή της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης και «διαφορετικότητας». Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως καθοριστικό πεδίο καλλιέργειας αποδοχής και

συμπερίληψης, όχι μέσω μιας ενιαίας διδακτικής συνταγής, αλλά μέσα από βιωματικές διαδικασίες εσωτερίκευσης αξιών που διαφέρουν ανά μαθητή/τρια (Esentürk et al., 2023; Kim et al., 2024). Την ίδια στιγμή, οι οικογενειακές προκαταλήψεις αποτελούν σύνθετη πρόκληση για το σχολείο (Flecha, 2015; Garbacz & Mendez, 2021), ενώ οι πατριαρχικές/ανδροκεντρικές καταβολές της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να αναπαράγουν ανισότητες (Dillabough & Arnot, 2000; Fahs & Swank, 2020; Webb et al., 2004). Η πρόσφατη αναβίωση νεοσυντηρητικών και αντι-φεμινιστικών λόγων επιτείνει τις αντιφάσεις, αμφισβητώντας αξίες ισότητας, πολυπολιτισμικότητας και συμπερίληψης (Peroni, 2024; Kuhar & Paternotte, 2017).

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα ερευνήθηκαν προτάσεις μέτρων που θα μείωναν τη βία που βιώνουν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στο σχολικό περιβάλλον. Ως πρακτική κατεύθυνση, αναδεικνύεται η ανάγκη επαρκούς ψυχοκοινωνικής υποστήριξης εντός σχολείου (Kosciw et al., 2022; Travers et al., 2012), ενίσχυσης συνεργασίας σχολείου–οικογένειας (Garbacz & Mendez, 2021; van Vliet et al., 2025), συστηματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Ioverno et al., 2024; Payne & Smith, 2014), αναμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων (Esentürk & Çetinkaya-Yıldız, 2023; Martino & Cumming-Potvin, 2016; UNESCO Office Montevideo & United Nations Population Fund, 2023), θεσμικών πρωτοκόλλων αναφοράς/χειρισμού με παιδαγωγικά τεκμηριωμένες κυρώσεις (Espelage & Swearer, 2023; Maeng et al., 2024; Russell & Fish, 2016; UNESCO, 2016) και ενίσχυσης της ορατότητας/υποδομών (χρήση επιλεγμένου ονόματος, ουδέτερες ως προς το φύλο τουαλέτες, ασφαλείς χώροι), που βελτιώνουν μετρήσιμα την ευημερία τρανς και μη δυαδικών μαθητών/τριών (Day et al., 2019; Meherali et al., 2025; Puckett et al., 2019; Russell et al., 2021). Η υλοποίηση των προτάσεων αυτών, ειδικά στην Ελλάδα, προϋποθέτει να αντιμετωπιστεί το έλλειμμα πολιτικών ισότητας ως ζήτημα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης: όχι ως «καλή πρακτική» μεμονωμένων σχολείων, αλλά ως σταθερή, χρηματοδοτούμενη και αξιολογούμενη υποχρέωση του συστήματος.

Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία της αναγνώρισης των εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων όχι μόνο ως μεμονωμένων ιστοριών, αλλά ως συλλογικών μαρτυριών που καθιστούν ορατές τις αθέατες όψεις της σχολικής καθημερινότητας. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η καταπολέμηση της SOGIESC βίας απαιτεί μια ολιστική, θεσμικά κατοχυρωμένη και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη προσέγγιση, η οποία να συνδυάζει τη σεξουαλική και έμφυλη αγωγή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συστηματική ψυχοκοινωνική υποστήριξη και την ενεργό συμμετοχή της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας. Παράλληλα, καταδεικνύεται ότι η εκπαίδευση, όταν λειτουργεί με όρους συμπερίληψης και δημοκρατίας,

μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα μετασχηματισμού, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός σχολείου που δεν περιορίζεται στην ανοχή, αλλά προάγει ενεργά τη «διαφορετικότητα» ως αξία. Με αυτόν τον τρόπο, η διατριβή φιλοδοξεί να συμβάλει στην επιστημονική συζήτηση και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών που θα ενισχύουν την ισότητα, τον σεβασμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, παρότι συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση της SOGIESC βίας στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, δεν στερείται περιορισμών. Παρόλο που έγινε προσπάθεια να μεγιστοποιηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της, ένας από τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας μελέτης αφορά το γεγονός ότι βασίζεται σε αναδρομικές αφηγήσεις ενηλίκων για τις εμπειρίες τους στο σχολείο. Οι αναμνήσεις μπορεί να έχουν αλλοιωθεί από τον χρόνο ή να έχουν επηρεαστεί από μεταγενέστερες εμπειρίες και στερεότυπα, επηρεάζοντας έτσι την ακρίβεια της αφήγησης. Επιπλέον, η ερμηνεία των εμπειριών τους μπορεί να έχει αλλάξει με βάση τη σημερινή τους κατανόηση για τη SOGIESC βία και τις κοινωνικές αντιλήψεις (D'Augelli, 2002).

Ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με τη δειγματοληψία. Το δείγμα αποτελείται από άτομα που επιλέχθηκαν με κριτήρια διαθεσιμότητας (*convenience sampling*), γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων. Ενδέχεται ορισμένα από τα άτομα που συμμετείχαν να είναι πιο ευαίσθητοποιημένα ή πιο πρόθυμα να μιλήσουν για την εμπειρία τους, αφήνοντας εκτός έρευνας άτομα που δεν αισθάνονται άνετα να ανακαλέσουν ή να μοιραστούν τέτοιες εμπειρίες (Kosciw et al., 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, η σύνθεση του δείγματος δεν επιτρέπει την επαρκή διερεύνηση διαθεματικών διαφοροποιήσεων, όπως αυτές που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική θέση, την εθνοτική ή πολιτισμική καταγωγή, την αναπηρία ή άλλες κοινωνικές ταυτότητες που ενδέχεται να επιβαρύνουν ή να τροποποιούν την εμπειρία της SOGIESC βίας.

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να διαφοροποιείται από άλλες χώρες ή εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εμπειρίες των ατόμων ενδέχεται να διαφέρουν ανάλογα με τις κοινωνικές, νομικές και θεσμικές συνθήκες που επικρατούσαν κατά τη σχολική τους φοίτηση (Meyer, 2015). Επιπλέον, η

απουσία διασταύρωσης με δεδομένα από εκπαιδευτικούς, γονείς ή σχολικές διοικήσεις περιορίζει την πολυπρισματικότητα της ανάλυσης. Η μονοπρισματική εστίαση στις αφηγήσεις των ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμένων, αν και αναγκαία για την ανάδειξη της βιωμένης εμπειρίας, δεν επιτρέπει την πλήρη αποτύπωση των θεσμικών και διαρθρωτικών παραμέτρων που συνδιαμορφώνουν τη σχολική βία.

Τέλος, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως σε ποιοτικά δεδομένα μέσω συνεντεύξεων, παρέχοντας βαθιά κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών, αλλά χωρίς τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε μεγαλύτερο πληθυσμό. Η ποιοτική προσέγγιση, αν και εμβαθύνει στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών, δεν παρέχει τη δυνατότητα στατιστικής επαγωγής (Patton, 2015). Παράλληλα, η απουσία intersex ατόμων από το δείγμα, καθώς και η περιορισμένη διερεύνηση ηλικιακών διαφοροποιήσεων ή διαφορών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, περιορίζουν τη δυνατότητα μιας πιο σύνθετης διαθεματικής ανάλυσης της SOGIESC βίας.

8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συνδυάσουν ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, ώστε να υπάρξει πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των επιπτώσεων της SOGIESC βίας και της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον (Russell & Fish, 2016). Τέλος, η απουσία δεδομένων από άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο λόγω βίας ενδέχεται να αποκρύπτει τις πλέον ακραίες μορφές αποκλεισμού. Οι παραπάνω περιορισμοί δεν αναιρούν την εγκυρότητα της μελέτης, αλλά υποδεικνύουν τα όρια ερμηνείας και εφαρμογής των συμπερασμάτων της.

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας διατριβής, η διερεύνηση της SOGIESC βίας αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που προσφέρει πλούσιες δυνατότητες επέκτασης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν μικτές μεθοδολογίες, ώστε να συνδυάσουν τη βάθος κατανόηση με την ευρύτερη αποτύπωση του φαινομένου. Κρίνεται επίσης σκόπιμη η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙ+ συμπερίληψη και η αξιολόγηση των πολιτικών που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αποτύπωση των εμπειριών μαθητών/τριών σε πραγματικό χρόνο, ώστε να καταγραφεί η δυναμική της βίας και της ανθεκτικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η

συγκριτική ανάλυση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, αστικών και αγροτικών περιοχών ή και μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων εντός της Ελλάδας, μπορεί να αναδείξει κρίσιμες παραμέτρους για την κατανόηση του φαινομένου και τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Επίσης, απαιτείται η συστηματική μελέτη των θεσμικών μηχανισμών παρέμβασης και η αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Η φωνή των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών θα μπορούσε να ενσωματωθεί στις πολιτικές σχεδιασμού εκπαιδευτικών πρακτικών, με έμφαση στη συμμετοχική έρευνα και στην αξιοποίηση μεθοδολογιών που ενδυναμώνουν τα ίδια τα υποκείμενα της μελέτης. Συνοψίζοντας, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατά της SOGIESC βίας, τόσο στο επίπεδο του προγράμματος σπουδών όσο και στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2007). Οι δύο στιγμές του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος, Ε. Μαραγκουδάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή Θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 13-23). Λιθογραφία.
- Αλεξιάδης, Σ. (2004). *Εγκληματολογία*. Αθήνα: Σάκουλας.
- Αντωνοπούλου, Χ. (1997). *Η Ανθρώπινη Σεξουαλικότητα*. Καστανιώτης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία και πολιτικές στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2011). Επανορθωτική δικαιοσύνη. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ.15-25). Πεδίο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 93-121). Τόπος.
- Βαΐου, Δ. (2000). *Γυναίκες, χώρος και καθημερινή ζωή: Η Αθήνα τη δεκαετία του '90*. Εξάντας.
- Βαΐου, Δ. (2015). *Φύλο και χωρικές σχέσεις: Θεωρητικές προσεγγίσεις και μετασχηματισμοί*. Κριτική.
- Βαΐου, Ντ., & Στρατηγάκη, Μ. (2010). *Φύλο@έρευνα: Κείμενα θεωρίας του φύλου από τη Γερμανία*. Μεταίχμιο.
- Βεκρή, Μ., & Βρυωνίδης, Μ. (2010). Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(58), 69-100.
- Γαλανού, Μ. (2014). *Ταυτότητα και έκφραση φύλου. Ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι*. Αθήνα: Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών.

- Δαδάτση, Α. (2012). *Από την πλευρά των αγοριών: μια μελέτη για την δόμηση του ανδρισμού στην εφηβεία*. [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. ΑΠΘ. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/28722>
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*. Αντ. Σάκκουλας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ. Έκδ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (1998). *Αριάδνη: Διευρύνοντας τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία*. Τελική Έκθεση. DG XXII, Brussels & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δευτεραίος, Π., Θάνος, Θ., & Παπαλέξη Σ. (2022). Διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας: Ο ρόλος των κοινωνικών στερεοτύπων σε παιδιά νηπιακής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Θ. Θάνος & Δ. Κογκίδου (Επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση: Για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς βία και διακρίσεις* (σσ. 1-21). Τζόλα.
- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής* (1η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. (2015). *Διεμφυλικά άτομα και νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου* (σσ. 54–57). Αθήνα: ΕΕΔΑ.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2000). *Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου, της 29ης Ιουνίου 2000, για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 180/22.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2000). *Οδηγία 2000/78/ΕΚ του Συμβουλίου, της 27ης Νοεμβρίου 2000, για τη θέσπιση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 303/16.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Ρεβίθη, Ε. (2016). Έμφυλες ταυτότητες και αναπαραστάσεις φύλου στο ελληνικό νηπιαγωγείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 183, 105–122.
- Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ. & Γραμμενίδης, Κ. (2018). Πρώτη Πανελλαδική Έρευνα για το Σχολικό Κλίμα. *Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής*

κοινότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Colour Youth-Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.

- Θάνος, Θ. (2009). Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας. Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπιση και μεθοδολογικές επισημάνσεις: Εισαγωγή. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σσ. 13-38). Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας που οργάνωσε το Διδασκαλείο ΔΕ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης στη 1 Απριλίου 2009 στο Ωδείο Ρεθύμνου, 13-38. Τόπος.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γ. Πανούσης, Προλογικά-Επίμετρο). Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2015). *Το σχολείο ως πλαίσιο εκδήλωσης και πρόκλησης παραβατικών συμπεριφορών*. Ομιλία στην επιστημονική διημερίδα που οργάνωσε ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Νομού Ιωαννίνων με θέμα Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο - ενισχύοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού, στις 13 και 14 Φεβρουαρίου 2015, στον Πολιτιστικό Πολυχώρο «Δ. Χατζής» στα Ιωάννινα.
- Θάνος, Θ. (2017). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 531-631). Gutenberg.
- Θάνος, Θ., & Μπούνα, Α. (2015). Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (σσ. 377–386). Gutenberg.
- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2016). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. Κοινωνιολογική επιθεώρηση. Τεύχος 4.
- Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 410-425). Gutenberg.
- Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2018). Εισαγωγή, στο: Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.). *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (11-16). Κυριακίδη.

- Θεοφιλόπουλος, Θ., & Παγάνης, Φ. (2019). *Η ΛΟΑΤ κοινότητα και τα μέσα ενημέρωσης: οδηγός για επαγγελματίες ΜΜΕ*. Αθήνα: ColourYouth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.
- Θεοφιλόπουλος, Θ., & Σπίνου, Ε. (2015). *Ομοφοβία και Τρανσοφοβία στην Ελλάδα: Ένας Οδηγός για επαγγελματίες αλλά και για κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη*. Αθήνα: ColourYouth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.
- Ιορδανίδου, Κ. (2007). *Απόψεις και Προσδοκίες Εκπαιδευτικών για τη Σχολική Επίδοση, τη Συμπεριφορά και τις Μελλοντικές Επιλογές των Μαθητών και των Μαθητριών του Ελληνικού Γυμνασίου και Λυκείου. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία*. Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. [10.26262/heal.auth.ir.101224](https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.101224)
- Ιωάννου, Σ. (2016). *Καταπολέμηση του ομοφοβικού και τρανσοφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία*. Project number: 764746 Call: REC-DISC-AG-201. πραγματοποιήθηκε από το ΚΜΟΠ (www.kmop.gr), σε συνεργασία με το Πολύχρωμο Σχολείο.
- Καρύδης, Β. (1996). *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα: ζητήματα, θεωρίες, και αντεγκληματικής πολιτικής*. Παπαζήσης.
- Κατή, Δ. (1990). *Νοημοσύνη και φύλο: Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες*. Οδυσσέας.
- Κογκίδου, Δ. (2012, Μάιος). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού*. Εισήγηση στο Συνέδριο Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κύπρος.
- Κογκίδου, Δ. (2022). Πραγματικότητα και καθοδηγητικές αρχές για τη διασφάλιση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, χωρίς εκφοβισμό και διακρίσεις με βάση το φύλο, την ταυτότητα ή/και την έκφραση φύλου και τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Στο Θ. Θάνος & Δ. Κογκίδου (Επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση: Για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς βία και διακρίσεις* (σσ. 176-187). Τζόλα
- Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο R. Connell, *Το κοινωνικό φύλο* (σσ. 1-29). Επίκεντρο.

- Κορωναίου, Α. (1992). *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Οδυσσέας.
- Κουράκης, Ν. (2004). «Έρευνα για την ομαδική παραβατικότητα μαθητών Λυκείου σε σχολεία των Αθηνών», *Ποινολογ*, τ. 1, σ. 461-474.
- Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 61-79). Κυριακίδη.
- Λαγουμίδου, Μ. (2011). *Gay! Γιατί; Προσέγγιση των αιτιών του ομοφυλοφιλικού σεξουαλικού προσανατολισμού*. Ιανός.
- Λεοντάρη, Α. (1997). Κέντρο ελέγχου: διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους. Στο Β. Δεληγιάννη και Β. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ. 553 – 566). Βάνιας.
- Λεοντσίνη, Μ. (2010). Ο λόγος για την ομοφυλοφιλία στο ελληνικό σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 132, 99–118.
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2019). Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών. Τζιόλα.
- Λύτρα, Α., Νικολαΐδου, Κ., & Λαμπροπούλου, Β. (2019). *Η εμπειρία των ΛΟΑΤΚΙ+ εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Colour Youth.
- Μάκη, Κ. Γ. (2015). *Κατασκευάζοντας έμφυλες ταυτότητες*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μαλτέζου, Δ. & Κουλαουζίδης Γ. (2020). Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. *Έρευνα στην εκπαίδευση*: 9(1), 92-111.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*, εκδ. Δ'. Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007) *Εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία: Βιβλίο για τις/τους νηπιαγωγούς*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Μοσχοβάκου, Ν., & Ντάνη, Σ. (2018). *Διακρίσεις λόγω ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού*” Δεδομένα, Θεσμικό Πλαίσιο και Ποιοτική Διερεύνηση. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Μπρούζος, Α. (2007). Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος* (σσ. 75-106). ΟΕΠΕΚ.
- Μπρούσκου, Α. (2011). *Φύλο και γλώσσα στη φεμινιστική θεωρία*. Gutenberg.
- Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Η. (2008). Ελληνικές και Ευρωπαϊκές προτεραιότητες πολιτικής για τον έλεγχο της παράνομης μετανάστευσης. Στο Τ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, Ρ. & Φακιάλας. (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές, Τόμος Α* (σσ. 298-313). Αθήνα: Εκδόσεις: Ι.ΜΕ.ΠΟ.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1985). Η παρουσίαση του εγκλήματος από τον τύπο. *Αστυνομική Επιθεώρηση*, τ. 17-18, σσ. 220.
- Ν. 3304/2005. ΦΕΚ Α’ 16/27.01.2005. *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης χωρίς διακρίσεις λόγω φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού*.
- Ν. 4356/2015. *Σύμφωνο συμβίωσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α’ 181/24.12.2015.
- Ν. 4443/2016. ΦΕΚ Α’ 232/09.12.2016. *Ενσωμάτωση της Οδηγίας 2000/43/ΕΚ και της Οδηγίας 2000/78/ΕΚ, κωδικοποίηση και επέκταση της νομοθεσίας για την ίση μεταχείριση*.
- Ν. 4491/2017. ΦΕΚ Α’ 152/13.10.2017. *Τροποποιήσεις του Ποινικού Κώδικα και Κώδικα Ποινικής Δικονομίας – Προσαρμογή στην Οδηγία 2012/29/ΕΕ*.
- Ν. 4531/2018. ΦΕΚ Α’ 62/05.04.2018. *Κύρωση της Σύμβασης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την πρόληψη και καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας (Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης)*.
- Ν. 4538/2018. *Μέτρα για την προώθηση των θεσμών της αναδοχής και της υιοθεσίας*. ΦΕΚ Α’ 85/16.05.2018.

N. 5089/2024. Πολιτικός γάμος μεταξύ προσώπων του ίδιου φύλου και συναφείς ρυθμίσεις. ΦΕΚ Α' 41/16.02.2024.

Παγάνης, Φ. (2019). *Οδηγός για νέα τρανς άτομα - Βασικές πληροφορίες για ζητήματα ταυτότητας φύλου*. Αθήνα: Colour Youth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.

Παγάνης, Φ. (2020). Βασικές έννοιες και ΛΟΑΤΚΙ+ ορολογίες. Στο Παπαθανασίου, Ν. & Χρηστίδη, Ε. (Επιμ.) *Συμπερίληψη και ανθεκτικότητα: Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου* (σσ. 64-79). Gutenberg.

Πανταζή-Μελίστα, Ε. (2013). *Αναμορφωτικά Μέτρα, η επιρροή αυτών στην ψυχική υγεία των ανηλίκων και στην πρόληψη της παραβατικότητας*. Σάκκουλα.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014). Φύλο Κοινωνία Πολιτική. 1^η θεματική ενότητα εκπαιδευτικού υλικού, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) Αθήνα.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015). *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παπαδάκου, Γ. (2022). «Δεν ένιωθα τη σιγουριά να το πω πουθενά»: Σχολικές πορείες ΛΟΑΤΚ+ νέων. Στο Μ. Λεοντίνη (Επιμ.) *Μονοπάτια του φύλου και της σεξουαλικότητας* (σσ. 159-190). Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Σ., & Σφήκα, Ε. (2022). Η αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων στο σχολικό εγχειρίδιο: Μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, 15, 93–111.

Παπαθανασίου, Ν., & Χρηστίδη, Ε. (Επιμ.) (2020). *Συμπερίληψη και ανθεκτικότητα: Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου*. Gutenberg.

Πεντάρης Π. (2024). Εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ γονέων στην Ελλάδα. *Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 38(3), 11–31.

Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Σαμίου, Δ. (2006). *Γυναίκες, φύλο και πολιτική (τέλη 18ου-αρχές 21ου αι.). Ιστοριογραφικές και πολιτολογικές βιβλιογραφικές προσεγγίσεις: μια εισαγωγή*. Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Στρατηγάκη Μ. (2007). *Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής*. Μεταίχμιο.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2022). *Ειδική έκθεση 1ης Μεταχείρισης για το έτος 2022*. Συνήγορος του Πολίτη.
- Σύνταγμα της Ελλάδας. (2008). *Αναθεώρηση του Συντάγματος του 2001/2008*. Άρθρο 4 – Ισότητα των Ελλήνων.
- Τσίγκανου, Ι., Δασκαλάκη, Κ.-Η. & Τσαμπάρλη, Δ. (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φίλιας, Β. (2000). *Κοινωνιολογία του πολιτισμού*. Τόμος Α. Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός* (Β' έκδοση). ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη επισκόπησης*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Χαμπίδης, Θ. (2011). *Ο ρόλος του φύλου (εκπαιδευτικού και μαθητή) στην εκπαιδευτική διαδικασία: η οπτική των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Χαντζή, Ε., & Σπηλιοπούλου, Δ. (2022). Έμφυλη κοινωνικοποίηση και σχολική τάξη: Γνωστικές και πολιτισμικές συνιστώσες. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Παιδείας*, 10(1), 55–72.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abreu, R. L., & Kenny, M. C. (2017). Cyberbullying and LGBTQ Youth: A Systematic Literature Review and Recommendations for Prevention and Intervention. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(1), 81–97. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0175-7>
- Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2016). *Living a Feminist Life*. Duke University Press.
- Ainsworth, C. (2015). Sex redefined. *Nature*, 518(7539), 288–291. <https://doi.org/10.1038/518288a>
- Alcoff, L. (1988). Cultural feminism versus post-structuralism: The identity crisis in feminist theory. *Signs*, 13(3), 405–436. <https://doi.org/10.1086/494426>
- Allen, A. (2018). *The power of feminist theory: Domination, resistance, solidarity*. Routledge.
- American Psychological Association. (2015). *Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people*. <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>
- American Psychiatric Association. (2017). *Mental health disparities: LGBTQ*. <https://www.psychiatry.org/File%20Library/Psychiatrists/Cultural-Competency/Mental-Health-Disparities/Mental-Health-Facts-for-LGBTQ.pdf>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- American Psychological Association, APA Task Force on Psychological Practice with Sexual Minority Persons. (2021). Guidelines for Psychological Practice with Sexual Minority Persons. Retrieved from www.apa.org/about/policy/psychological-practice-sexual-minority-persons.pdf
- Andreou, E., Plexousakis, S., Georgiadi, M., & Papadopoulos, O. (2022). Mental Health Problems and Bullying Victimization Among Sexual Minority Adolescents in Greek Secondary Schools. *The Journal of genetic psychology*, 183(5), 399–412.

<https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2098003>

- Appelbaum, P. (2024). *Rethinking gender & sexuality education*. In Post-Anthropocene civic and global education studies (*International Explorations in Outdoor and Environmental Education*, Vol. 15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-71881-6_12
- Arnold, A. P. (2012). The organizational–activational hypothesis as the foundation for a unified theory of sexual differentiation of all mammalian tissues. *Hormones and Behavior*, 62(5), 389–397. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2012.04.011>
- Arnot, M. (2004) *Gender Equality and Opportunities in the Classroom: Thinking about Citizenship, pedagogy and the Rights of Children*, Paper presented at the Beyond Access: Pedagogic Strategies for Gender Equality and Quality Basic Education in Schools, Nairobi, 2 - 3rd February, 2004.
- Arnot, M.(2006) *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T., & Fraser, N. (2019). *Feminism for the 99%: A manifesto*. Verso Books.
- Zavala, C., & Waters, L. (2021). Coming out as LGBTQ+: The role of strength-based parenting on posttraumatic stress and posttraumatic growth. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1359–1383. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00276-y>
- Badinter E.(1994) *XY Η Ανδρική Ταυτότητα*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Baams, L., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2015). Minority stress and mechanisms of risk for depression and suicidal ideation among lesbian, gay, and bisexual youth. *Developmental Psychology*, 51(5), 688–696. <https://doi.org/10.1037/a0038994>
- Baer, U. (2019). *What Snowflakes Get Right: Free Speech, Truth, and Equality on Campus*. Oxford University Press.
- Baiocco, R., & Pistella, J. (2019). “Be as you are” Clinical Research Center at the Sapienza University of Rome. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 23(4), 376–379. <https://doi.org/10.1080/19359705.2019.1644572>

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Ball, Stephen. (2012). *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. [10.4324/9780203808733](https://doi.org/10.4324/9780203808733)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Banks, J. A. (2017). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Journal of Education*, 194(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/002205741419400302> (Original work published 2014).
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetez, C., Gutt, H., & Morton, J. B. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: Relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental Science*, 13(2), 298–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00880.x>
- Bao, A. M., & Swaab, D. F. (2011). Sexual differentiation of the human brain: Relation to gender identity, sexual orientation and neuropsychiatric disorders. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 32(2), 214–226. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2011.02.007>
- Barad, K. (2011). Nature’s Queer Performativity. *Qui Parle*, 19(2), 121–158.
- Barker, M.-J., & Scheele, J. (2016). *Queer: A graphic history*. Icon Books.
- Barker, M., & Scheele, J. (2019). *Queer: A Graphic History*. Icon Books.
- Barragán-Medero, F., & Pérez-Jorge, D. (2020). Combating homophobia, lesbophobia, biphobia and transphobia: A liberating and subversive educational alternative for desires. *Heliyon*, 6(10), e05225. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05225>
- Beales, A., & Wilson, J. (2015). Peer support – the what, why, who, how and now. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 10(5), 314-324.

- Beardsworth, S. (2004). *Julia Kristeva: Psychoanalysis and modernity*. State University of New York Press.
- Beaty L. A. (1999). Identity development of homosexual youth and parental and familial influences on the coming out process. *Adolescence*, 34(135), 597–601.
- Beauvoir, S. de. (1982). *The second sex* (H. M. Parshley, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1949).
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed., pp. 3–26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003005759-2>
- Belsey, C. (2021). *Poststructuralism: A very short introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bem, S. L. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T. B. Sonderegger (Ed), Nebraska Symposium on Motivation: *Psychology of gender* (pp.179-226). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ben-Ari, A.T. (2001). Homosexuality and Heterosexism: Views from Academics in the Helping Professions. *The British Journal of Social Work*, 31, 119-131. <https://doi.org/10.1093/bjsw/31.1.119>
- Ben Hagai, E., & Zurbriggen, E. L. (2022). *Queer theory and psychology: Gender, sexuality, and transgender identities*. Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84891-0>
- Benjamin, J. (1998). *The shadow of the other: Intersubjectivity and gender in psychoanalysis*. Routledge.
- Benston, M. (1969). The political economy of women's liberation. *Monthly Review*, 21(4), 13–

- Berg, P., & Kokkonen, M. (2021). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368–381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Bergès, S. (2015). *The Routledge guidebook to Wollstonecraft's A Vindication of the Rights of Woman*. Routledge.
- Berkman, C., Zinberg, G. (1997), *Homophobia and Heterosexism in Social Workers*, *Soc Work*, 42(4), 319-332.
- Bhattacharya, T. (Ed.). (2017). *Social reproduction theory: Remapping class, recentering oppression*. Pluto Press.
- Bilge, S. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review*, 10(2), 405–424. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- Blake, S.M., Ledsky, R., Lehman, T., Goodenow, C., Sawyer, R., & Hack, T. (2001). Preventing sexual risk behaviors among gay, lesbian, and bisexual adolescents: The benefits of gay-sensitive instruction in schools. *American Journal of Public Health*, 91, 940–946.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bogaert, A. F., & Skorska, M. N. (2020). A short review of biological research on the development of sexual orientation. *Hormones and behavior*, 119, 104659. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2019.104659>

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.) (R. Nice, Trans.). Sage Publications, Inc.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory* (2nd ed.). Columbia University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brickell, C. (2006). The sociological construction of gender and sexuality. *The Sociological Review*, 54(1), 87–113. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00603.x>
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- British Psychological Society. (2021). *Code of human research ethics* (3rd ed.). The British Psychological Society.
- Broido, E. M. (2000). Constructing identity: The nature and meaning of lesbian, gay, and bisexual identities. In R. M. Perez, K. A. DeBord, & K. J. Bieschke (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay, and bisexual clients* (pp. 13–33). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10339-001>
- Brotto, L. A., & Yule, M. A. (2017). Asexuality: Sexual orientation, lack of desire and the emotional experience. *Current Sexual Health Reports*, 9(3), 358–364. <https://doi.org/10.1007/s11930-017-0136-4>
- Brown, W. (1995). *States of injury: Power and freedom in late modernity*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvzgb898>
- Brown, M. (2011). School climate: A survey instrument validity study.
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2005). Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model. *Child Development*, 76(3), 533–553.
- Brown, G. (2012, May 2). *Ain't I a victim? The intersectionality of race, class, and gender in domestic violence and the courtroom* (Valparaiso University Legal Studies Research Paper No. 12-06). Valparaiso University Law School. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2050083>

- Brownmiller, S. (2022). *Against our will: Men, women and rape*. Open Road Media. (Πρώτη έκδοση: 1975)
- Bryan, C. J., Bryan, A. O., & May, A. M. (2022). Psychological resilience and trauma recovery among LGBTQ+ individuals: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 93, 102139.
- Bryant-Lees K. B., Kite M. E. (2021). Evaluations of LGBT job applicants: Consequences of applying “out”. *Equality, Diversity and Inclusion an International Journal*, 40(7), 874–891. <https://doi.org/10.1108/EDI-01-2019-0048>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Επιστ. Επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Bueskens, P. (2021). Mothers reproducing the social: Chodorow and beyond. In N. Chodorow & P. Bueskens (Eds.), *Nancy Chodorow and the reproduction of mothering forty years on* (pp. 265–300). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55590-0_13
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Bullock, J. R. (2002). Bullying among Children. *Childhood Education*, 78(3), 130–133. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522721>
- Burger C. (2022). Humor Styles, Bullying Victimization and Psychological School Adjustment: Mediation, Moderation and Person-Oriented Analyses. *International journal of environmental research and public health*, 19(18), 11415. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811415>
- Burke, P. J., Stets, J. E., & Pirog-Good, M. A. (1988). Gender identity, self-esteem, and physical and sexual abuse in dating relationships. *Social Psychology Quarterly*, 51(3), 272–285. <https://doi.org/10.2307/2786925>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and

- differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex*. London: Routledge.
- Butler, J. (1995). Melancholy gender/refused identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 5(2), 165–180.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Butler, J. (2008) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (μτφ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Button, D. M., O'Connell, D. J., & Gealt, R. (2012). Sexual minority youth victimization and social support: the intersection of sexuality, gender, race, and victimization. *Journal of homosexuality*, 59(1), 18–43. <https://doi.org/10.1080/00918369.2011.614903>
- Bynum, C. W. (2018). *Holy Feast and Holy Fast: The Religious Significance of Food to Medieval Women*. University of California Press.
- Camangian, P. R. (2013). Seeing Through Lies: Teaching Ideological Literacy as a Corrective Lens. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 119–134. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.750185>
- Campbell, C., Peter, T., & Taylor, C. (2021). *Educators' reasons for not practising 2SLGBTQ+-inclusive education*. *Canadian Journal of Education*, 44(4), 964–987.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: a systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 11(Suppl 1 M4), 58–76.

<https://doi.org/10.2174/1745017901511010058>

- Carlson, N. R. and Heth, C. D. (2010). *Psychology the Science of Behaviour*. Ontario, CA: Pearson Education Canada.
- Carney, A., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in school: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Carpenter, M. (2018). The “normalization” of intersex bodies and “othering” of intersex identities in Australia. *Journal of Bioethical Inquiry*, 15(4), 487–495. <https://doi.org/10.1007/s11673-018-9855-8>
- Carroll, L., Gilroy, P. J., & Ryan, J. (2022). *Counseling sexual and gender minorities* (2nd ed.). Cognella Academic Publishing.
- Carver, P. R., Yunger, J. L., & Perry, D. G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49(3/4), 95 – 109.
- Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4(3), 219–235. https://doi.org/10.1300/J082v04n03_01
- Chan, H. C. O., & Wong, D. S. W. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3224–3234. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0125-7>
- Changfoot, N. (2004). Feminist difference and the problem of essentialism. *Philosophy & Social Criticism*, 30(4), 497–524. <https://doi.org/10.1177/0191453704044010>
- Chiou, V. & Sideri, M. (2022). Sexuality Education and National Policies for LGBT+ people in Greece. In K. De Witte, O. Holz, & L. Geunis (Eds.), *A Little Respect? LGBT+ Perspectives on Education from Across Europe* (pp. 107-128). Waxmann.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.
- Chodorow, N. N. (1999). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender* (2nd ed.). University of California Press.

- Chodorow, N. J. (2023). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender* (Updated ed.). University of California Press.
- Chu, A. L. (2019). *Females*. Semiotext(e).
- Chung, Y., & Huang, H.-H. (2021). Cognitive-Based Interventions Break Gender Stereotypes in Kindergarten Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13052. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413052>
- Cianciotto, J., & Cahill, S. (2012). A Grave Picture of Harassment and Violence in Schools. In *LGBT Youth in America's Schools* (pp. 36–56). University of Michigan Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.4656286.6>
- Cixous, H. (1975). *Le rire de la Méduse*. L'Arc.
- Cleary, O. C., Holmberg, D., & Blair, K. L. (2025). Parents' Reactions to Their Child Coming Out: What Memorable Messages Are Conveyed? *LGBTQ+ Family: An Interdisciplinary Journal*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/27703371.2025.2555462>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children (4th ed.)*. New York: Worth Publishers.
- Cole, S. W. (2006). Social Threat, Personal Identity, and Physical Health in Closeted Gay Men. In A. M. Omoto & H. S. Kurtzman (Eds.), *Sexual orientation and mental health: Examining identity and development in lesbian, gay, and bisexual people* (pp. 245–267). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11261-012>
- Cole, S. W., Kemeny, M. E., Taylor, S. E., & Visscher, B. R. (1996). Elevated physical health risk among gay men who conceal their homosexual identity. *Health Psychology*, 15(4), 243–251. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.15.4.243>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.

- Collins, P. H. (2005). *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*. New York: Routledge.
- Colour Youth – Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας. (2016). *Ομοφοβία και τρανσφοβία στην Ελλάδα: Οδηγός*. Αθήνα: Colour Youth
- Colour Youth. (2014). *Speak Out: Καταγραφή περιστατικών βίας και διακρίσεων κατά ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στην Ελλάδα*. Colour Youth – Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.
- Colour Youth. (2018). *Σχολικό περιβάλλον και τρανς μαθητές/ριες στην Ελλάδα: Έκθεση αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Colour Youth – Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.
- Colour Youth. (2020). *Σχολικό περιβάλλον και ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/-τριες: Έκθεση για τη βία και τις διακρίσεις*. Αθήνα: Colour Youth – Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.
- Colour Youth. (2022). *Σχολείο και ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες: Έρευνα για τις εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/μαθητριών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Colour Youth – Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.
- Combahee River Collective. (2000). A Black feminist statement. Στο B. Guy-Sheftall (Ed.), *Words of fire: An anthology of African-American feminist thought* (σσ. 232–240). The New Press. (Πρωτοδημοσίευση 1977)
- Conger, R. D., & Davis, J. M. (2017). An integrative model of parenting influences: The role of differential reinforcement and observational learning in child gendered development. *Journal of Family Psychology*, 31(5), 600–610. <https://doi.org/10.1037/fam0000308>
- Connell, R. W. (1990). A whole new world: Remaking masculinity in the context of the environmental movement, *Gender and Society*, 4, 452-78.
- Connell, R.W. (1995) *Masculinities*. Cambridge. Policy Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R.W. (1996) Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools, *Teachers College Record*, 98, 206-35
- Connell, R. W. (2000). *The Men and the Boys*. Sydney: Allen & Unwin, Australia

- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003116479>
- Connell, R. W. (2006). *Το κοινωνικό Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Connell, R. W. (2012). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Polity Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Gender: In world perspective* (3rd ed.). Polity Press.
- Connell, R. W., & Pearse, R. (2022). *Gender in world perspective* (4th ed.). Polity Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Corliss, H. L., Cochran, S. D., Mays, V. M., Greenland, S., & Seeman, T. E. (2009). Age of minority sexual orientation development and risk of childhood maltreatment and suicide attempts in women. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 511–521. <https://doi.org/10.1037/a0017163>
- Council of Europe. (2022). *Combating hate speech and hate crime against LGBTI people: Policy recommendations*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/combating-lgbti-hate-speech-policy-doc-2022>
- Council of Europe, & UNESCO. (2019). *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/prems-125718-gbr-2575-safe-at-school-a4-web/16809024f5?utm_source
- Council of Europe & UNESCO. (2020). *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*. Council of Europe Publishing.
- Cover, R. (2012). *Queer youth suicide, culture and identity: Unliveable lives?* Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315603261>

- Coyle, E. F., & Liben, L. S. (2016). Affecting Girls' Activity and Job Interests Through Play: The Moderating Roles of Personal Gender Salience and Game Characteristics. *Child development*, 87(2), 414–428. <https://doi.org/10.1111/cdev.12463>
- Craig, S. L., Eaton, A. D., McInroy, L. B., Leung, V. W. Y., & Krishnan, S. (2021). Can Social Media Participation Enhance LGBTQ+ Youth Well-Being? Development of the Social Media Benefits Scale. *Social Media + Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2056305121988931> (Original work published 2021)
- Craig, S. L., & McInroy, L. (2014). You can form a part of yourself online: The influence of new media on identity development and coming out for LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 18(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/19359705.2013.777007>
- Cregan, K. (2021). *The Sociology of the Body: Mapping the Abstraction of Embodiment*. SAGE Publications.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crenshaw, K. (2020). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2η ελλ. εκδ.). Χ. Τσορμπατζούδης (επιμ.), Αθήνα: Ίων
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dagkouli-Kyriakoglou, M. (2021). 'When housing is provided, but you have only the closet': Sexual orientation and family housing support in Athens, Greece. *Social & Cultural Geography*, 23(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14649365.2021.1910989>

- Daly, M. (2016). *Gyn/Ecology: The metaethics of radical feminism*. Beacon Press.
- Daly, S., Foster, J., Keen, J. K., & Patchett, E. (2015). *The recreation experience in the eyes of the LGBTQ community* [White paper]. NASPA LGBTQ Knowledge Community.
- Damlé, A., & Zarbafi, S. (2022). Transing the Subject: Identity, Mobility and the Body in Queer Theory. *Journal of Gender Studies*, 31(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1984557>
- D'Augelli, A. R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 433–456. <https://doi.org/10.1177/1359104502007003010>
- D'Augelli, A. R., & Grossman, A. H. (2001). Disclosure of sexual orientation, victimization, and mental health among lesbian, gay, and bisexual older adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 16(10), 1008–1027. <https://doi.org/10.1177/088626001016010003>
- D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W., & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 148–167. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.2.148.20854>
- Davies, B. and Harre, R. (2002) Positioning: The Discursive Production of Selves, *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, 1
- Davis, A. (1981). *Women, race and class*. Random House.
- Davis, K. (2020). Derrida and feminism: Reinterpreting difference. *European Journal of Women's Studies*, 27(3), 233–247. <https://doi.org/10.1177/1350506820915114>
- Davis, E. M., & Lapointe, A. A. (2023). Queer Youth and the Complexity of Coming Out. *Journal of LGBT Youth*, 20(1), 1–17.
- Day, J. K., Ioverno, S., & Russell, S. T. (2019). Safe and supportive schools for LGBT youth: Addressing educational inequities through inclusive policies and practices. *Journal of school psychology*, 74, 29–43. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.007>
- DCSF (2008). *Staying Safe: Action Plan*. Department for Children, Schools and Families,

- DFES (2006). *Bullying Around Racism, Religion and Culture*. Department for Education and Skills, London.
- d'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Pierre Horay.
- Deaux, K., & Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 991–1004. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.5.991>
- Decker, J. (2015). *Understanding gray-sexual and demisexual identities*. [Peer-reviewed article/book chapter].
- Delphy, C., 2002. Patriarcado, genero, relaciones sociales entre los sexos. In: Hirata, En H., et al. (Eds.), *Diccionario Crítico del Feminismo. Síntesis*, pp. 192–194.
- Dely, R. (2008). *Jacques Derrida: Un athée de la parole*. Le Seuil.
- Denison, E., Jeanes, R., Faulkner, N., & O'Brien, K. (2021). The relationship between 'coming out' as lesbian, gay, or bisexual and experiences of homophobic behaviour in youth team sports. *Sexuality Research and Social Policy*, 18(3), 765-773. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00499-x>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- DePalma, R., & Atkinson, E. (2010). The nature of institutional heteronormativity in primary schools and practice-based responses. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1669–1676. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.018>
- De Pedro, K. T., & Gorse, M. M. (2022). Substance use among transgender youth: associations with school-based victimization and school protective factors. *Journal of LGBT Youth*, 20(2), 390–406. <https://doi.org/10.1080/19361653.2022.2029727>
- De Pedro, K. T., Lynch, J. P., Esqueda, M. C., & Ahmad, N. (2018). Understanding safety, victimization and school climate among sexual minority and transgender students. *Journal of School Violence*, 17(2), 214–230.

- Derrida, J. (1978). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.). University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1981). *Positions* (A. Bass, Trans.). University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1982). *Margins of philosophy* (A. Bass, Trans.). University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1992). *Acts of Literature*. London: Psychology Press.
- Deutsch, F. M. (2007). Undoing gender. *Gender & Society*, 21(1), 106–127. <https://doi.org/10.1177/0891243206293577>
- Diamond L. M. (1998). Development of sexual orientation among adolescent and young adult women. *Developmental psychology*, 34(5), 1085–1095. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.5.1085>
- Diamond, L. M., & Butterworth, M. (2008). Questioning gender and sexual identity: Dynamic links over time. *Sex Roles*, 59(5–6), 365–376. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9425-3>
- Didi-Hubermann G. (1997), Die Erfindung der Hysterie, Μόναχο.
- Dines, G. (2010). *Pornland: How porn has hijacked our sexuality*. Beacon Press.
- Disch, L., & Hawkesworth, M. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of feminist theory*. Oxford University Press.
- Diener, E., & Crandall, R. (1978). *Ethics in social and behavioral research*. University of Chicago Press.
- Dillabough, J. A., & Arnot, M. (2000). Feminist sociology of education: dynamics, debates and directions. In: J. Demaine (ed.), *Sociology of education today*. London: MacMillan.
- Dixon, D. R., Kurtz, P. F., & Chin, M. D. (2008). A systematic review of challenging behaviors in children exposed prenatally to substances of abuse. *Research in Developmental Disabilities*, 29(6), 483–502. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.006>
- Doyle, A.J. (1985). *Sex and Gender: The Human Experience*. Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Dragone, M., Bacchini, D., Esposito, C., Affuso, G., De Angelis, G., Stasolla, F., & De Luca

- Picione, R. (2024). A Four-Wave Cross-Lagged Study of Exposure to Violent Contexts, Cognitive Distortions, and School Bullying during Adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 21(7), 883. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070883>
- Drescher, J. (2015). Out of DSM: Depathologizing Homosexuality. *Behavioral Sciences*, 5(4), 565-575. <https://doi.org/10.3390/bs5040565>
- Duggan, L. (2003). *The Twilight of Equality?: Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*. Beacon Press.
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2016). The development of implicit gender attitudes. *Developmental science*, 19(5), 781–789. <https://doi.org/10.1111/desc.12321>
- Dunlap, A., & Barrett, K. C. (2023). Rethinking gender development: Integrating emotion, identity, and socialization processes. *Child Development Perspectives*, 17(1), 10–16. <https://doi.org/10.1111/cdep.12476>
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2013). The nature–nurture debates: 25 years of challenges in understanding the psychology of gender. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 340–357. <https://doi.org/10.1177/1745691613484767>
- Echols, A. (1989). *Daring to be bad: Radical feminism in America, 1967–1975*. University of Minnesota Press.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. New York: Cambridge University Press.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451–463. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.451>
- Egan, S. K., Perry, D. G., & Pahlke, E. (2021). Developmental psychology of gender. In D. L. Tolman & L. M. Diamond (Eds.), *APA Handbook of Sexuality and Psychology: Vol. 1. Person-Based Approaches* (2nd ed., pp. 241–266). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000199-012>
- Eisenstein, H. (1984) *Contemporary feminist thought*. London: Unwin Paperbacks.

- Ekvall, A. M. (2019, March 14). *Gender Inequality, Homophobia and Violence: the three pillars of patriarchal norms and attitudes and their relations*. ISS PhD Theses. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/115563>
- Eliason, M. J., & Chinn, P. L. (2018). *LGBTQ cultures: What health care professionals need to know about sexual and gender diversity* (2nd ed.). Wolters Kluwer.
- Elliott, A. (2020). *Psychoanalysis and the politics of the family: The crisis of initiation*. Routledge.
- Ellis, S.J., Riggs, D.W., & Peel, E. (2019). *Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, Intersex, and Queer Psychology*.
- Ellis, S. J., Riggs, D. W., & Peel, E. (2024). *Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, Intersex, and Queer Psychology: An Introduction* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Endendijk, J. J., Antonucci, C., Chadwick-Brown, F., van den Hout, A., & Mesman, J. (2024). Gender-typical appearance in early childhood: Role of parental gender-typical appearance and children's gender similarity. *Sex Roles*, 90(11–12), 923–937. <https://doi.org/10.1007/s11199-024-01484-z>
- Engels, F. (2010). *The origin of the family, private property and the state* (original work published 1884). New York, NY: Penguin Classics.
- Enke, A. (2022). *Transfeminist Perspectives in and beyond Transgender and Gender Studies*. Temple University Press.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw, J. (1998). Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Eds), *Failing boys?: Issues in gender and achievement*. (pp.3-18). Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Open University Press.
- Esentürk, E., & Çetinkaya-Yıldız, E. (2023). The effect of Respect for Diversity Education Program on primary school students' respect for diversity and empathic tendency. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(3), 624-637. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.3.1106>

- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health, 53*(1 Suppl), S27–S31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. Σε S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Επιμ.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (σελ. 61–72). New York, NY: Routledge.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2023). Updated perspectives on linking school bullying and related youth violence research to effective prevention strategies. In T. W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (2nd ed., pp. 199–216). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13134-9_7
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5*(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Ettinger, B. L. (2006). *The Matrixial Borderspace* (B. Massumi, Ed.; J. Butler & G. Pollock, foreword). University of Minnesota Press.
- Eurydice. (2010) *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα* (μτφ. Φ. Ιωαννίδου-Μουζακίτη). Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Evans, D. (2006). *An introductory dictionary of Lacanian psychoanalysis* (Reprint ed.). Routledge.
- Evans, S. (2015). *Tidal wave: How women changed America at century's end*. Simon and Schuster.
- Eyerman, R. (2001). *Cultural Trauma. Slavery and the formation of African American Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fagot, B. I. (1985). Beyond the reinforcement principle: Another step toward understanding sex role development. *Developmental Psychology, 21*(6), 1097–1104. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1097>

- Fagot, B. I., & Hagan, R. (1991). Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: age and sex effects. *Child development*, 62(3), 617–628. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01556.x>
- Fagot, B. I., & Leinbach, M.D. (1993). Gender-role development in young children: From discrimination to labeling. *Developmental Review*, 13, 205–224.
- Fahs, B., & Swank, E. (2020). Redefining the Work of Feminist Praxis: Making Space for a (Rebellious) Undergraduate Feminist Research Group. *Equity & Excellence in Education*, 53(1–2), 244–258. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1758244>
- Farley K., Rauhaus, B., & Eskridge, R. (2020). Gender Representation, Professional Experiences, and Socialization: The Case of City Managers. *Public Personnel Management*, 50(1), 56–83. <https://doi.org/10.1177/0091026020903073>
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177–190. <https://doi.org/10.1002/cpp.448>
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. Basic Books.
- Fausto-Sterling, A. (2019). *Sex/gender: Biology in a social world*. Routledge.
- Fawcett, C., & Hellmer, K. (2025). Preschoolers' gender identification rigidity relates to their gender-typed predictions for others. *Social Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/sode.12792>
- Federici, S. (2004). *Caliban and the witch: Women, the body and primitive accumulation*. New York, NY: Autonomedia.
- Feinstein, B. A., Mereish, E. H., Mamey, M. R., Chang, C. J., & Goldbach, J. T. (2023). Age Differences in the Associations Between Outness and Suicidality Among LGBTQ+ Youth. *Archives of suicide research : official journal of the International Academy for Suicide Research*, 27(2), 734–748. <https://doi.org/10.1080/13811118.2022.2066493>
- Ferfolja, T., & Ullman, J. (2020). *Gender and sexuality diversity in a culture of limitation: Student and teacher experiences in schools*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315161686>

- Ferguson, S. (2020). *Women and work: Feminism, labour, and social reproduction*. Pluto Press.
- Fields, J. (2008). *Risky lessons: Sex education and social inequality*. Rutgers University Press.
- Figueroa, M. (2004). "Male Privileging and Male "Academic Underperformance" in Jamaica". In Rhonda Reddock (Ed.), *Interrogating Caribbean Masculinities: Theoretical and Empirical Analyses*, (pp.137-166). Kingston, Jamaica: University of the West Indies Press.
- Fine, C. (2010). *Delusions of gender: How our minds, society, and neurosexism create difference*. W. W. Norton & Company.
- Fine, C. (2017). *Testosterone rex: Unmaking the myths of our gendered minds*. W. W. Norton & Company.
- Fine, M., & Torre, M. E. (2019). Critical Participatory Action Research: A Feminist Project for Validity and Solidarity. *Psychology of Women Quarterly*, 43(4), 433-444. <https://doi.org/10.1177/0361684319865255>
- Fink, B. (1995). *The Lacanian subject: Between language and jouissance*. Princeton University Press.
- Finkelhor, D., & Kendall-Tackett, K. (1997). A developmental perspective on the childhood impact of crime, abuse, and violent victimization. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Developmental perspectives on trauma: Theory, research and intervention. Rochester Symposium on Developmental Psychology* (Vol. 8, pp. 1–32). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Firestone, S. (1970). *The dialectic of sex: The case for feminist revolution*. William Morrow.
- Fish, J. (2006). *Heterosexism in health and social care*. Springer.
- Fisher, B. W., & Tanner-Smith, E. E. (2016). Examining school security measures as moderators of the association between homophobic victimization and school avoidance. *Journal of School Violence*, 15(2), 234–257.

<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.983644>

- Flanders, C. E., LeBreton, M. E., Robinson, M., Bian, J., & Caravaca-Morera, J. A. (2017). Defining bisexuality: Young bisexual and pansexual people's voices. *Journal of Bisexuality*, 17(3), 329–347. <https://doi.org/10.1080/15299716.2017.1329627>
- Flecha, R. (2015). Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe.
- Floyd, F. J., & Bakeman, R. (2006). Coming-out across the life course: implications of age and historical context. *Archives of sexual behavior*, 35(3), 287–296. <https://doi.org/10.1007/s10508-006-9022-x>
- Formby, E. (2015). Limitations of focussing on homophobic, biphobic and transphobic 'bullying' to understand and address LGBT young people's experiences within and beyond school. *Sex Education*, 15(6), 626–640. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1054024>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1975).
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Volume 1: An introduction* (R. Hurley, Trans.). Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2007). *Activities in 2007*. Publications Office of the European Union.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2020). *A long way to go for LGBTI equality: EU-wide survey results*. Publications Office of the European Union.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2024). *LGBTIQ Survey III: Coming out and living openly*. Publications Office of the European Union.
- Francis, B. (1999). Lads, lasses and (new) labour: 14–16-year-old students' responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement' debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 355–371.

- Francis, B. (2012). Gender monoglossia, gender heteroglossia: the potential of Bakhtin's work for re-conceptualising gender. *Journal of Gender Studies*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09589236.2012.639174>
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation* (Faros Discussion Paper FS I 98-108). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. Verso.
- Fredriksen-Goldsen, K. I., Emlet, C. A., Kim, H.-J., Muraco, A., Erosheva, E. A., Goldsen, J., & Hoy-Ellis, C. P. (2013). The physical and mental health of lesbian, gay male, and bisexual (LGB) older adults: The role of key health indicators and risk and protective factors. *The Gerontologist*, 53(4), 664–675. <https://doi.org/10.1093/geront/gns123>
- Freeman, N. (2007). Preschoolers' perceptions of gender-appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357–366. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0123-x>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum.
- Freud, S. (2000). *Three essays on the theory of sexuality* (J. Strachey, Trans.). Basic Books. (Original work published 1905)
- Freud, S. (2001). Some psychical consequences of the anatomical distinction between the sexes. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 243–258). Vintage. (Original work published 1925)
- Friedan, B. (1963). *The feminine mystique*. W. W. Norton & Company.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002) *Young masculinities: understanding boys in*

contemporary society. London: Palgrave.

- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2003) The trouble with boys. *The Psychologist*, 16, 84-87.
- Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited: Rejecting essentialism and re-placing species in a material feminist environmentalism. *Feminist Formations*, 23(2), 26–53. <https://doi.org/10.1353/ff.2011.0017>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic reviews*, 17(2), e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Galupo, M. P., Gray, B. E., & Davis, K. E. (2017). In or out of the binary: Metaphors of bisexual identity. *Journal of Bisexuality*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/15299716.2017.1280240>
- Galupo, M. P., Mitchell, R. C., & Davis, K. S. (2015). Sexual minority self-identification: Multiple identities and complexity. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(4), 355-364. <https://doi.org/10.1037/sgd0000131>
- Galupo, M. P., Ramirez, J. L., & Pulice-Farrow, L. (2017). “Regardless of their gender”: Descriptions of sexual identity among bisexual, pansexual, and queer identified individuals. *Journal of Bisexuality*, 17(1), 108–124. <https://doi.org/10.1080/15299716.2016.1228491>
- Garbacz, S. A., & Mendez, L. R. (2021). Building family–school partnerships to support positive parenting and promote healthy families. In M. Sheridan & E. Moorman Kim (Eds.), *Family–school partnerships in context* (pp. 215–232). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190918873.003.0012>
- Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- Gates, G. J. (2013). *LGBT demographics: Comparison among population-based surveys*. The

Williams Institute.

Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, 215–222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>

Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση* (μτφ Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Giddens A. (2005). *Η μεταμόρφωση της Οικειότητας: Σεξουαλικότητα, αγάπη & ερωτισμός στις μοντέρνες κοινωνίες*, μετάφρ. Απόστολος Καλογιάννης, προλ. επιστμ.-επίμ. Μπετίνα Ντάβου, Αθήνα: Πολύτροπον.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Gilligan, C., & Snider, N. (2018). *Why does patriarchy persist?* Polity Press.

Gill-Peterson, J. (2018). *Histories of the transgender child*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctv75d87g>

Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55(3), 467–489. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00447.x>

Gimenez, M. E. (2005). Capitalism and the oppression of women: Marx revisited. *Science & Society*, 69(1), 11–32.

Glick, P., & Fiske, S. T. (1999). Sexism and other "isms": Independence, status, and the ambivalent content of stereotypes. In W. B. Swann, Jr., J. H. Langlois, & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (p. 193–221). American Psychological Association.

GLSEN. (n.d.). *Best practices in K-12 schools to support LGBTQ students*. [Brochure]. GLSEN.

GLSEN. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://www.glsen.org/research/2021-national->

- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books.
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Goldstein-Schultz, M. (2022). Teachers' Experiences With LGBTQ+ Issues in Secondary Schools: A Mixed Methods Study. *Community health equity research & policy*, 42(2), 155–169. <https://doi.org/10.1177/0272684X20972651>
- Goodenow, C., Szalacha, L., & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 573–589. <https://doi.org/10.1002/pits.20173>
- Goodrich, K. M. (2009). Mom and Dad Come Out: The Process of Identifying as a Heterosexual Parent with a Lesbian, Gay, or Bisexual Child. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 3(1), 37–61. <https://doi.org/10.1080/15538600902754478>
- Gould, C., & Fick, N. (2008). *Selling sex in Cape Town: Sex work and human trafficking in a South African city*. Institute for Security Studies.
- Gower, A. L., Rider, G. N., McMorris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2018). Bullying Victimization among LGBTQ Youth: Current and Future Directions. *Current sexual health reports*, 10(4), 246–254. <https://doi.org/10.1007/s11930-018-0169-y>
- Gramsci, A. (2005) *Γράμματα από τη φυλακή*, Αθήνα: Ηριδανός.
- Grant, T. (2006). Gay students often bullied in PA schools. *The Pittsburgh Post-Gazette*, pp. B1, B2.
- Gray, M. L. (2009). *Out in the country: Youth, media, and queer visibility in rural America*. New York University Press.
- Griffith, Kristin H. and Michelle R. Hebl. 2002. “The Disclosure Dilemma for Gay Men and Lesbians: ‘Coming Out’ at Work.” *Journal of Applied Psychology* 87(6):1191-1199.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1191>

- Guittar, N. (2013). The meaning of coming out: From self-affirmation to full disclosure. *Qualitative Sociology Review*, 9(3), 169–187. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.9.3.09>
- Gurbisz, D., Augustyn, A. (2021). LGBT students in schools. Stereotypes versus reality. *Zarządzanie Publiczne*, 2 (54), 85-99. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.21.006.15744>
- Haas, A. P., Eliason, M., Mays, V. M., Mathy, R. M., Cochran, S. D., D’Augelli, A. R., & Russell, S. T. (2010). Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual, and transgender populations: Review and recommendations. *Journal of homosexuality*, 58(1), 10-51.
- Hagemann-White C. (1984), *Sozialisation. Weiblich – männlich?*, Opladen.
- Halberstam, J. (1998). *Female masculinity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cwb00>
- Halberstam, J. (2005). *In a queer time and place: Transgender bodies, subcultural lives*. New York University Press.
- Halberstam, J. (2018a). *Female Masculinity* (20th Anniversary ed.). Duke University Press.
- Halberstam, J. (2018b). *Trans: A Quick and Quirky Account of Gender Variability* (1st ed.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctv1wx8>
- Halim, M. L. D. (2022). *Early gender development: A multidimensional perspective*. *Current Directions in Psychological Science*, 31(2), 132–139. <https://doi.org/10.1177/09637214221076067>
- Halim, M. L. D., & Lindner, N. M. (2021). Understanding gender development in childhood and adolescence. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *The Oxford Handbook of Gender Development* (pp. 112–133). Oxford University Press.
- Halim, M. L. D., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., & Shrout, P. E. (2013). Rigidity in gender-typed behaviors in early childhood: A longitudinal study of ethnic minority children. *Child Development*, 84(4), 1269–1284. <https://doi.org/10.1111/cdev.12061>
- Halim, M. L. D., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Zosuls, K. M., & Lurye, L. E. (2018).

- Pink frilly dresses and the avoidance of all things “girly”: Children’s appearance rigidity and cognitive theories of gender development. *Developmental Psychology*, 54(3), 473–487. <https://doi.org/10.1037/dev0000448>
- Hall, W. J., Dawes, H. C., & Plocek, N. (2021). Sexual Orientation Identity Development Milestones Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Queer People: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 753954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.753954>
- Halperin, D. M. (2018). *What Do Gay Men Want? An Essay on Sex, Risk, and Subjectivity* (2nd ed.). University of Michigan Press.
- Hammack, P. L., & Toolis, E. E. (2015). Putting the social into identity: The social dynamics of youth identities and their implications for theory. *Youth & Society*, 47(6), 681–704. <https://doi.org/10.1177/0044118X15575920>
- Hammonds, E. M. (2003). *Is It That Simple? Race, Gender, and Biomedicine*. Indiana University Press.
- Hanisch, C. (1970). *The personal is political*. In Notes from the Second Year: Women's Liberation.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hartmann, H. I. (1979). The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a more Progressive Union. *Capital & Class*, 3(2), 1-33. <https://doi.org/10.1177/030981687900800102>
- Hartmann, H. (1981). The unhappy marriage of Marxism and feminism: Towards a more progressive union. In L. Sargent (Ed.), *Women and revolution: A discussion of the unhappy marriage of Marxism and feminism* (pp. 1–41). South End Press.
- Hatzenbuehler, M. L., & Keyes, K. M. (2013). Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. *Journal of Adolescent Health*, 53(1, Suppl.), S21–S26. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.08.010>

- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hearn, J. (2013). The sociological significance of domestic violence: Tensions, paradoxes and implications. *Current Sociology*, 61(2), 152–170. <https://doi.org/10.1177/0011392112456503>
- Heatherington, L., & Lavner, J. A. (2008). Coming to terms with coming out: Review and recommendations for family systems-focused research. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 329–343. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.329>
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Hoenig, J. M. (2016). *Sexual Identity Milestone Attainment: Understanding Differences among Lesbian, Gay, and Bisexual Young People*. Tucson, AZ: University of Arizona.
- Holmstrom, N. (2002). The socialist feminist project. In N. Holmstrom (Ed.), *The socialist feminist project: A contemporary reader in theory and politics* (pp. 1–15). Monthly Review Press.
- Horn, A. J., & Wong, Y. J. (2017). Exploring the positive experiences of heterosexual fathers who parent gay sons: A phenomenological approach. *Psychology of Men & Masculinity*, 18(4), 268–279. <https://doi.org/10.1037/men0000071>
- Horowitz, A. & Loehnig, G. (Eds.) (2005). *Safe Schools Manual*. Saint Paul, Minnesota: Saint Paul Public Schools.
- Hossain, A. (2017). The paradox of recognition: Hijra, third gender and sexual rights in Bangladesh. *Culture, Health & Sexuality*, 19(12), 1418–1431. <https://doi.org/10.1080/13691058.2017.1317831>
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Accelerated Development.
- Hentschel, T., Heilman, M.E., & Peus, C. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Frontiers in Psychology*, 10.

- Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 19–22. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00051>
- Hidalgo, M. A., Ehrensaft, D., Tishelman, A. C., Clark, L. F., Garofalo, R., Rosenthal, S. M., Spack, N. P., & Olson, J. (2013). The Gender Affirmative Model: What We Know and What We Aim to Learn. *Human Development*, 56(5), 285–290. <https://doi.org/10.1159/000355235>
- Higgins, A., Doyle, L., Downes, C., Murphy, R., Sharek, D., DeVries, J., Begley, T., McCann, E., Sheerin, F., & Smyth, S. (2016). *The LGBTIreland report: National study of the mental health and wellbeing of lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex people in Ireland*. GLEN & BeLonG To. [Belong To - LGBTQ+ Youth Ireland+1](#)
- Hill, S. E., & Flom, R. (2007). 18- and 24-month-olds' discrimination of gender-consistent and inconsistent activities. *Infant behavior & development*, 30(1), 168–173. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.08.003>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). *Cyberbullying: Identification, prevention, and response*. Cyberbullying Research Center.
- Hines, M. (2020). *Brain gender* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Hirsch, L., Lowen, C. & Santorelli, D. (2012). *Bully: An action plan for teachers and parents to combat the bullying crisis*. NY: WeinsteinBooks.
- hooks, b. (2000/1984). *Feminist theory: From margin to center* (2nd ed.). South End Press.
- hooks, b. (2015). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. New York: Routledge.
- Hoover, J. H., & Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook: A guide for principals, teachers, and counselors*. Bloomington, Ind: National Education Service.
- Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., & van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, 74(2), 171–193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Igbo, J., Onu, V. C., & Obiyo, N.O. (2015). Impact of Gender Stereotype on Secondary School Students' Self-Concept and Academic Achievement. *SAGE Open* 5, (1).

<http://DOI:10.1177/2158244015573934>

ILGA-Europe. (2023). *Rainbow Europe Map and Index 2023*. ILGA-Europe.

ILGA-Europe. (2024). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia (covering January–December 2023)*. https://www.ilga-europe.org/files/uploads/2024/02/2024_full_annual_review.pdf

Ioverno, S., DeLay, D., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2020). Who Engages in Gender Bullying? The Role of Homophobic Name-Calling, Gender Pressure, and Gender Conformity. *Educational Researcher*, 50(4), 215–224. <https://doi.org/10.3102/0013189X20968067>

Ioverno, S., Nappa, M. R., McCurdy, A., Baiocco, R., & Russell, S. T. (2024). Empowering teacher intention to intervene: The role of self-efficacy in addressing homophobic bullying. *School Mental Health*, 16, 1293–1310. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09694-2>

Irigaray, L. (1985). *Speculum of the other woman* (G. C. Gill, Trans.). Cornell University Press. (Original work published 1974)

Ives, K. (1996). *Cixous, Irigaray, Kristeva: The jouissance of French feminism*. Crescent Moon Publishing.

Jackson, C. (2003). Motives for “laddishness” at school: Fear of failure and fear of the “feminine.” *British Educational Research Journal*, 29(4), 583–598. <https://doi.org/10.1080/01411920301847>

Jackson, S. (2006). Gender, sexuality and heterosexuality: The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7(1), 105–121. <https://doi.org/10.1177/1464700106061462>

Jackson, S., & Scott, S. (1996). Feminism and cultural politics: Gender, sexuality and the self. *Sociology*, 30(1), 111–128. <https://doi.org/10.1177/0038038596030001008>

Jackson, S., & Scott, S. (Eds.). (2001). *Gender: A sociological reader*. Routledge.

- Jadwin-Cakmak, L. A., Pingel, E. S., Harper, G. W., & Bauermeister, J. A. (2015). Coming out to dad: Young gay and bisexual men's experiences disclosing same-sex attraction to their fathers. *American Journal of Men's Health*, 9(4), 274–288. <https://doi.org/10.1177/1557988314539993>
- Jaggar, A. M. (1983). *Feminist politics and human nature*. Rowman & Allanheld.
- Jagose, A. (2009a). *Queer theory: An introduction*. New York University Press.
- Jagose, A. (2009b). Feminism's queer theory. *Feminism & Psychology*, 19(2), 157–174. <https://doi.org/10.1177/0959353509102152>
- Jeffreys, S. (1990). *Anticlimax: A feminist perspective on the sexual revolution*. Women's Press.
- Joel, D., Berman, Z., Tavor, I., Wexler, N., Gaber, O., Stein, Y., Hoffman, D., & Assaf, Y. (2015). Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(50), 15468–15473. <https://doi.org/10.1073/pnas.1509654112>
- Joel, D., & Fausto-Sterling, A. (2016). Beyond sex differences: New approaches for thinking about variation in brain structure and function. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1688), 20150451. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0451>
- Johnston, L. (2005). *Queering tourism: Paradoxical performances at gay pride parades*. Routledge.
- Johnson, A. G. (2007). *The gender knot: Unraveling our patriarchal legacy* (Rev. ed.). Temple University Press.
- Johnston, L. B., & Jenkins, D. (2003). Coming out in mid-adulthood: Building a new identity. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 16(2), 19–42.
- Jones, T. (2018). Intersex studies: A systematic review of international health literature. *SAGE Open*, 8(2), 1–22. <https://doi.org/10.1177/2158244017745577>
- Jones, T., Hart, B., Carpenter, M., Ansara, G., & Leonard, W. (2016). *Intersex: Stories and statistics from Australia*. Open Book Publishers.

- Jones, T. M., & Hillier, L. (2012). Sexuality education school policy for Australian GLBTIQ students. *Sex Education*, 12(4), 437–454. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677211>
- Jordan-Young, R. M. (2010). *Brain Storm: The Flaws in the Science of Sex Differences*. Harvard University Press.
- Karniol, R. (2011). The color of children's gender stereotypes. *Sex roles*, 65, 119 – 132.
- Kassing, F., Casanova, T., Griffin, J. A., Wood, E., & Stepleman, L. M. (2021). The Effects of Polyvictimization on Mental and Physical Health Outcomes in an LGBTQ Sample. *Journal of traumatic stress*, 34(1), 161–171. <https://doi.org/10.1002/jts.22579>
- Katz-Wise, S. L., & Hyde, J. S. (2012). Victimization experiences of lesbian, gay, and bisexual individuals: a meta-analysis. *Journal of sex research*, 49(2-3), 142–167. <https://doi.org/10.1080/00224499.2011.637247>
- Katz-Wise, S. L., Rosario, M., Calzo, J. P., Scherer, E. A., Sarda, V., & Austin, S. B. (2017). Associations of timing of sexual orientation developmental milestones and other sexual minority stressors with internalizing mental health symptoms among sexual minority young adults. *Archives of Sexual Behavior*, 46(5), 1441–1452. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-0964-y>
- Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Polity Press.
- Kiekens, W., la Roi, C., Bos, H. M., Kretschmer, T., van Bergen, D. D., & Veenstra, R. (2020). Explaining health disparities between heterosexual and LGB adolescents by integrating the minority stress and psychological mediation frameworks: findings from the TRAILS Study. *Journal of youth and adolescence*, 1-16.
- Killen, Melanie & Park, Yoonjung & Lee-Kim, Jennie & Shin, Yunhee. (2005). Evaluations of Children's Gender Stereotypic Activities by Korean Parents and Nonparental Adults Residing in the United States. *Parenting: Science and Practice*. 5. 57-89.
- Kim, H., Adams, S. K., Zeltzer, R., & Beatty, A. (2024). Multicultural attitudes among early childhood teachers: characteristics, sense of teacher efficacy, and efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 45(4), 557–578.

<https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2397352>

Kimmel, M. S. (2000). *The gendered society*. Oxford University Press.

Kimmel, M. S. (2017). *The gendered society* (6th ed.). Oxford University Press.

Kjaraan, J. I., & Lehtonen, J. (2017). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1035–1047. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414319>

Knutson, D., & Soper, J. (2024). *Proud but not calm: How drag as a queer resilience strategy resists theoretical expectations*. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/sgd0000766>

Koester, D., Marcus, R., & Diepeveen, S. (2023). Align platform report: How social media influences gender norms among adolescent boys. ALIGN.

Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E.E Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*, 82-173, Stanford University press.

Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender Stereotypes in Education: Development, Consequences, and Interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>

Kollman, K., & Waites, M. (2009). The global politics of lesbian, gay, bisexual and transgender human rights: an introduction. *Contemporary Politics*, 15(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13569770802674188>

Kolozova, K. (2018). *Capitalism's Holocaust of Animals: A Non-Marxist Critique of Capital, Philosophy and Patriarchy*. Bloomsbury Academic.

Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). The 2021 National School Climate Survey: *The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://www.glsen.org/research/2017->

- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://www.glsen.org/research/2021-national-school-climate-survey>
- Kosciw, J. G., Diaz, E. M., and Greytak, E. A. (2008). *2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., & Barkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: Gay, Lesbian, and Straight Education Network.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://www.glsen.org/research/2017-national-school-climate-survey>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45–63.
- Koshy, A. (2024). *Excavating sexual difference in language and thinking*. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 731. <https://doi.org/10.1057/s41599-024->

- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley Blackwell.
- Kristeva, J. (1981). Women's time. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 7(1), 13–35. <https://doi.org/10.1086/493827>
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: An essay on abjection* (L. S. Roudiez, Trans.). Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language* (M. Waller, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1974).
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader* (T. Moi, Ed.). Columbia University Press.
- Kuhar, R., & Paternotte, D. (Eds.). (2017). *Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality*. Rowman & Littlefield.
- Kuhar, R., & Švab, A. (2023). Between Heteronormativity and Acceptance: Gays and Lesbians in Private and Public Space in a Comparative Perspective. *Journal of Homosexuality*, 71(14), 3295–3316. <https://doi.org/10.1080/00918369.2023.2287039>
- Kuhn, D., Nash, S. C., & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two- and three-yr-olds. *Child Development*, 49(2), 445–451. <https://doi.org/10.2307/1128709>
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102–110. <https://doi.org/10.1002/ab.3>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Lacan, J. (2006). *Écrits: The first complete edition in English* (B. Fink, Trans.). W. W. Norton & Company.
- Lacan, J. (2007). *The seminar of Jacques Lacan, Book XX: Encore (1972–1973)* (B. Fink, Trans.). W. W. Norton & Company. (Original work published 1975).

- Lagarde, M. (1994). La regulación social del género: el género como filtro de poder. In *Antología de la sexualidad humana* (pp. 389-426).
- Lamb, S., Graling, K., & Lustig, K. (2019). The use and misuse of “empowerment” in the context of gender and education. *Sex Education*, 19(6), 653–666. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1605212>
- Landry, J., & Kensler, P. (2017). Delivering culturally sensitive care to LGBTQI patients. *The Journal for Nurse Practitioners*, 13(5), 342–347. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2016.12.015>
- Landry, J., & Kensler, P. (2019). Providing culturally sensitive care to women who are in the sexual minority or are gender nonconforming. *Nursing for Women’s Health*, 23(2), 163–171. <https://doi.org/10.1016/j.nwh.2019.01.007>
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2009). *Το λεξιλόγιο της ψυχανάλυσης* (μτφρ. Γ. Σταυρακάκης). Αθήνα: Καστανιώτης. (Πρωτότυπη έκδοση 1967).
- Laqueur, T. (2003). *Κατασκευάζοντας το φύλο: Σώμα και κοινωνικό φύλο από τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ* (Π. Μαρκέτου, Μετάφρ.). Πολύτροπον. (Πρωτότυπη έκδοση 1992).
- Larson, J. (2008). Best practices in school violence prevention. In A Thomas & J. Grimes(Eds.) *Best practices in school psychology V* (pp. 1291-1307). Silver Spring, MD:National Association of School Psychologists.
- Leal, G. d. C., Júnior, J. N. d. B. S., Ferreira, Q. R., Ballestero, J. G. d. A., & Palha, P. F. (2024). Institutional Violence Perpetrated against Transgender Individuals in Health Services: A Systematic Review of Qualitative Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 1106. <https://doi.org/10.3390/ijerph21081106>
- Leaper, C. (2015). Gender and social-cognitive development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 3, pp. 806–853). Wiley.
- Levon, E., & Mendes, R. (2016). Masculinity, Embodiment and Queer Subjectivity: Reassessing Jack Halberstam’s Female Masculinity. *Gender and Language*, 10(3), 307–

329. <https://doi.org/10.1558/genl.v10i3.30833>

- Liben, L. S., & Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(2), i–147. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00213>
- Liben, L. S., & Bigler, R. S. (2021). *The developmental intergroup theory of social stereotyping and prejudice*. In R. K. Rhodes (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 60, pp. 1–46). Elsevier.
- Lick, D. J., Durso, L. E., & Johnson, K. L. (2013). Minority stress and physical health among sexual minorities. *Perspectives on Psychological Science*, 8(5), 521–548. <https://doi.org/10.1177/1745691613497965>
- Liegghio, M., & Caragata, L. (2016). “Why are you talking to me like I’m stupid?”: The micro-aggressions committed within the social welfare system against lone mothers. *Affilia*, 31(1), 7–23. <https://doi.org/10.1177/0886109915592669>
- Lipkin, A. (1999). *Understanding homosexuality, changing schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lips, M. H., (1997). *Sex & Gender – An Introduction*, Mayfield Publishing Company.
- Lips, H. M. (2001). *Sex and Gender. An introduction*. California: Mayfield Publishing Company.
- Lips, H. M. (2020). *Gender: The basics* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429026767>
- Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential1. *Citizenship Studies*, 11(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). *Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>

- Lloyd, G. (2019). *The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy* (2nd ed.). Routledge.
- Logie, C. H., Jenkinson, J. I. R., Earnshaw, V., Tharao, W., & Loutfy, M. R. (2016). A structural equation model of HIV-related stigma, racial discrimination, housing insecurity and wellbeing among African and Caribbean Black women living with HIV in Ontario, Canada. *PLoS ONE*, *11*(9), e0162826. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162826>
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University Press.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Love, H. (2007). *Feeling backward: Loss and the politics of queer history*. Harvard University Press.
- Love, H. (2021). *Underdogs: Social Deviance and Queer Theory*. University of Chicago Press.
- Lueptow, L. B., Garovich – Szabo, L, & Lueptow, M. B. (2001). Social change and persistence of sex – typing: 1974-1997. *Social Forces*, *80*(1), 1 – 35.
- Luo, K., Mao, Y., Zhang, B., & Hao, S. (2024). Reflecting the male gaze: Quantifying female objectification in 19th and 20th century novels. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2403.17158>
- Lyng, S. T. (2009). Is there more to “antischolishness” than masculinity? On multiple student styles, gender, and educational self-exclusion in secondary school. *Men and Masculinities*, *11*(4), 462–487. <https://doi.org/10.1177/1097184X06298780>
- MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a feminist theory of the state*. Harvard University Press.
- MacKinnon, C. A. (2000). *Only words*. Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, *45*, 513–520.
- Maeng, J. L., Cornell, D. G., & Edwards, K. D. (2024). Threat assessment and disparities in school discipline. *Journal of Threat Assessment and Management*, *11*(3), 186–196. <https://doi.org/10.1037/tam0000213>

- Maguen, S., Floyd, F. J., Bakeman, R., & Armistead, L. (2002). Developmental milestones and disclosure of sexual orientation among gay, lesbian, and bisexual youths. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(2), 219–233. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00105-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00105-3)
- Marchi, M., Travascio, A., Uberti, D., De Micheli, E., Grenzi, P., Arcolin, E., Pingani, L., Ferrari, S., & Galeazzi, G. M. (2023). Post-traumatic stress disorder among LGBTQ people: a systematic review and meta-analysis. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 32, e44. <https://doi.org/10.1017/S2045796023000586>
- Margalit, A. (2018). Still a blind spot: The protection of LGBT persons during armed conflict and other situations of violence. *International Review of the Red Cross*, 100 (907–909), 237–265.
- Marmion, S., & Lundberg-Love, P. (2004). Learning masculinity and femininity: Gender socialization from parents and peers across the life span. In M. A. Paludi (Ed.), *Praeger guide to the psychology of gender* (pp. 1–26). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Martin, C. L., Wood, C. H., & Little, J. K. (1990). The development of gender stereotype components. *Child Development*, 61(6), 1891–1904. <https://doi.org/10.2307/1130845>
- Martin, C. L., Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52(4), 1119–1134. <https://doi.org/10.2307/1129498>
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67–70. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x>
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903–933. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903>

- Martino, W. (2000). Policing Masculinities: Investigating the role of homophobia and 98 heteronormativity in the lives of adolescent boys at school, *The Journal of Men's Studies* 8, 213- 236.
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2016). Teaching about sexual minorities and “princess boys”: A queer and trans-infused approach to investigating LGBTQ-themed texts in the elementary school classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 807–827.
- Martos, A., Nezhad, S., & Meyer, I. H. (2015). Variations in Sexual Identity Milestones among Lesbians, Gay Men and Bisexuals. *Sexuality research & social policy : journal of NSRC : SR & SP*, 12(1), 24–33. <https://doi.org/10.1007/s13178-014-0167-4>
- Maslowe, K. E., & Yarhouse, M. A. (2015). Christian Parental Reactions When a LGB Child Comes Out. *The American Journal of Family Therapy*, 43(4), 352–363. <https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1051901>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4 ed., pp. 721-738). New York: Wiley.
- Matsumoto, S. (2024). *The philology of castration in Lacanian psychoanalysis: Symbolic, imaginary, and real castration* [Working paper]. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5011308>
- McCabe, P. C., Dragowski, E. A., & Robinson, F. (2012). What Is Homophobic Bias Anyway? Defining and Recognizing Microaggressions and Harassment of LGBTQ Youth. *Journal of School Violence*, 12(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.731664>
- McCarthy, M. M., & Wright, C. L. (2017). Convergence of sex differences and the neuroimmune system in autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry*, 81(5), 402–410. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2016.07.020>

- McCormack, M. (2012). *The declining significance of homophobia: How teenage boys are redefining masculinity and heterosexuality*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199778249.001.0001>
- McEntarfer, H. K., & Iovannone, J. (2020). Faculty perceptions of chosen name policies and non-binary pronouns. *Teaching in Higher Education*, 27(5), 632–647.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1729722>
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1175–1188.
<https://doi.org/10.1007/s10964-010-9540-7>
- McLaren, M. A. (2002). *Foucault and the subject of feminism*. In M. A. McLaren (Ed.), *Feminism, Foucault and embodied subjectivity* (pp. 1–26). State University of New York Press.
- McLean, K., 2007. “Hiding in the Closet?: Bisexuals, Coming Out and the Disclosure Imperative.” *Journal of Sociology* 43(2):151-166.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Meherali, S., Nisa, S., Aynalem, Y. A., Ishola, A. G., & Lassi, Z. (2025). Safe spaces for youth mental health: A scoping review. *PloS one*, 20(4), e0321074.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321074>
- Merchant, C. (1980). *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. Harper & Row.
- Meyer, E.J. (2009). *Gender, bullying and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. Teachers College Press: New York.
- Meyer, E. J. (2010). Gender and sexual diversity in schools: An introduction. In *Gender and Sexualities in Education: A Reader* (pp. 61–83). Routledge.
- Meyer, I. H. (1995). Minority Stress and Mental Health in Gay Men. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 38–56. <https://doi.org/10.2307/2137286>

- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Meyer, E. J. (2009). *Gender, Bullying, and Harassment: Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. Teachers College Press.
- Meyer, I. H. (2015). Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 209–213. <https://doi.org/10.1037/sgd0000132>
- Meyer, I. H. (2014). Minority stress and positive psychology: Convergences and divergences to understanding LGBT health. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(4), 348–349. <https://doi.org/10.1037/sgd0000070>
- Meyer, I. H. (2015). Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 209–213. <https://doi.org/10.1037/sgd0000132>
- Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., & Pratt, T. C. (2020). The Victimization of LGBTQ Students at School: A Meta-Analysis. *Journal of School Violence*, 19(4), 421–432. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1725530>
- Myers, W., Turanovic, L., Lloyd, K., & Pratt, T. (2020). The Victimization of LGBTQ Students at School: A Meta-Analysis. *Journal of School Violence*. 19. 1-12.
- Michel, W. (1966) “A social learning view of sex differences in behavior” in Maccoby E.E (Ed) *The Development of Sex Differences*. Stanford California: Stanford University Press. p.p 56-79.
- Mill, J. S. (1869). *The subjection of women*. London: Longmans, Green, Reader, and Dyer.
- Millett, K. (1970). *Sexual politics*. Doubleday.
- Millett, K. (2016). *Sexual politics*. Columbia University Press. (Πρώτη έκδοση: 1970)
- Mills M (2001) *Challenging Violence in Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Mitchell, J. (1974). *Psychoanalysis and feminism: Freud, Reich, Laing, and women*. Pantheon

Books.

- Mitchell, J. (2000). *Mad men and medusas: Reclaiming hysteria and the effects of sibling relationships on the human condition*. Basic Books.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., & Korchmaros, J. D. (2014). Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities. *Child abuse & neglect*, 38(2), 280–295. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.09.008>
- Mitrović, D., Kodžopeljić, J., & Čolović, P. (2011, October). *Prediktori nasilnog ponašanja na osnovnoškolskom uzrastu: Osobine ličnosti dece i vaspitni stavovi roditelja* [Predictors of violent behavior in the primary-school age: Children's personality traits and parenting styles]. Paper presented at the Scientific conference Current trends in psychology, Novi Sad, Serbia.
- Mizielińska, J., & Uryga, D. (2024). On the queer road: Parents' reactions and strategies in response to their LGBTQI children's coming out. *Children and Youth Services Review*, 163, 107756. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107756>
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Duke University Press.
- Moi, T. (2001). *What is a Woman? And Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Montali, L., Vignati, A., & Benozzo, A. (2022). Between Liberation and Shock: Italian Parents' Experiences of Their Children Coming Out. *LGBTQ+ Family: An Interdisciplinary Journal*, 19(2), 107–127. <https://doi.org/10.1080/27703371.2022.2157358>
- Moradi, B., & Grzanka, P. R. (2017). Using intersectionality responsibly: Toward critical epistemology, structural analysis, and social justice activism. *Journal of Counseling Psychology*, 64(5), 500–513. <https://doi.org/10.1037/cou0000203>
- Müller, J., & Böhlke, N. (2021). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(6), 601–616. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Muñoz-Fernández, N., Rey Alamillo, R. d., & Elipe Muñoz, P. (2025). *LGBTQ+ bullying and cyberbullying risk profiles: Singular victimization, combined perpetration*. *Sexuality*

- Nadal, K. L. (2018). *Microaggressions and traumatic stress: Theory, research, and clinical treatment*. American Psychological Association.
- Nagata, J. M., Otmar, C. D., Lopez, A., Kim, A. E., Sui, S. S., Li, K., & Shao, I. Y. (2025). Age-Related Trends in Self-Identification of Sexual Orientation During Early Adolescence. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, S1054-139X(25)00291-5. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2025.07.001>
- Nash, J. C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, 89, 1–15. <https://doi.org/10.1057/fr.2008.4>
- Nickerson, A. B., Jenkins, L. N., Bellavia, G. M., Manges, M. E., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2022). The role of personal and perceived peer norms in bullying and sexual harassment perpetration. *School Psychology*, 37(3), 236–247. <https://doi.org/10.1037/spq0000498>
- Nicholson, L. J. (2013). *Identity before identity politics*. Cambridge University Press.
- Norris, A. L., & Orchowski, L. M. (2020). Peer Victimization of Sexual Minority and Transgender Youth: A Cross-Sectional Study of High School Students. *Psychology of violence*, 10(2), 201–211. <https://doi.org/10.1037/vio0000260>
- Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health*, 31(4), 391–398. <https://doi.org/10.1002/nur.20259>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- O'Donnell, L., O'Donnell, C., Wardlaw, D. M., & Stueve, A. (2004). Risk and resiliency factors influencing suicidality among urban African American and Latino youth. *American journal of community psychology*, 33(1-2), 37–49. <https://doi.org/10.1023/b:ajcp.0000014317.20704.0b>
- Okin, S. M. (2004). *Mill and liberal feminism*. In N. Urbinati & A. Zakaras (Eds.), *J. S. Mill's*

- Political Thought: A Bicentennial Reassessment* (pp. 291–311). Cambridge University Press.
- Oliver, K. (1993). *Reading Kristeva: Unraveling the double-bind*. Indiana University Press.
- Oliver, K. (2002). *Reading Kristeva: Unraveling the double-bind* (2nd ed.). Indiana University Press.
- Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M., & McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. *Pediatrics*, 137(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3223>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 411–448). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ong, C., Tan, R. K. J., Le, D., Tan, A., Tyler, A., Tan, C., Kwok, C., Banerjee, S., & Wong, M. L. (2021). Association between sexual orientation acceptance and suicidal ideation, substance use, and internalised homophobia amongst the pink carpet Y cohort study of young gay, bisexual, and queer men in Singapore. *BMC public health*, 21(1), 971. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10992-6>
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Orlando LGBT+. (2021). *Ερευνα για τα ΛΟΑΤΚ+ άτομα και το σχολείο στην Ελλάδα*. Orlando LGBT+. https://orlandolgbt.gr/wp-content/uploads/2021/04/D2.6_Publication-of-research-report_v.f.pdf
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). *Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005*. Research Papers in Education, 21(4), 433–466.

<https://doi.org/10.1080/02671520600942438>

- Özdere, M. (2023). *School violence against LGBT-Q: A review study*. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(2), 64–77. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7987868>
- Park, A. (2016). *Reachable: Data collection methods for sexual orientation and gender identity*. The Williams Institute at UCLA School of Law. <http://www.jstor.org/stable/resrep34985>
- Park, H. J. (2016). The need for school policy changes to address LGBTQ students' experiences of bullying. *Educational Policy*, 30(5), 709–742. <https://doi.org/10.1177/0895904814554792>
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. University of California Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Payne, E. C., & Smith, M. (2011). The Reduction of Stigma in Schools: A New Professional Development Model for Empowering Educators to Support LGBTQ Students. *Journal of LGBT Youth*, 8(2), 174–200. <https://doi.org/10.1080/19361653.2011.563183>
- Payne, E., & Smith, M. (2012). Rethinking Safe Schools Approaches for LGBTQ Students: Changing the Questions We Ask. *Multicultural Perspectives*, 14(4), 187–193. <https://doi.org/10.1080/15210960.2012.725293>
- Payne, E., & Smith, M. (2013). LGBTQ kids, school safety, and missing the big picture: How the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systemic marginalization or... why we need to rethink LGBTQ bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1(1), 1–36. <https://doi.org/10.14321/qed.0001>
- Payne, E., & Smith, M. (2014). *The big freak out: Educator fear in response to the presence of transgender elementary school students*. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 399–418. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.842430>
- Pearce, R., Erikainen, S., & Vincent, B. (2020). TERF wars: An introduction. *The Sociological*

Review, 68(4), 677–698.

- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376–384.
- Peroni, L. (2024). *Mobilising in Times of Gender Equality Backsliding: International Human Rights Responses to Anti-Gender Discourse*. *Utrecht Law Review*, 20(3), 42–55. <https://doi.org/10.36633/ulr.1080>
- Perrotti, J., & Westheimer, K. (2001). *When the drama club is not enough: Lessons from the Massachusetts Safe Schools Program for Gay and Lesbian Students*. Boston, MA: Beacon Press.
- Peterson, A., Wahlstrom, M., & Wennerhag, M. (2018). *Pride Parades and LGBT Movement: Political Participation in an International comparative Perspective*. New York: Rotledge.
- Phoenix, A. (2009). De-colonising practices: Negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/13613320802651053>
- Phoenix, A., Frosh, S., & Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11–14 year old boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), 179–195. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.t01-1-00011>
- Phelps, C., Kim, E. K., & Jimerson, S. R. (2024). Promoting Safe and Supportive Schools: Contemporary Research Advancing Science, Practice, and Policy. *School Psychology Review*, 53(6), 607–618. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2424147>
- Pierson, J. & Thomas, M. (2002). *Dictionary of Social Work* (1st ed.) Glasgow: Collins.
- Pilkington, N. W., & D'Augelli, A. R. (1995). Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings. *Journal of Community Psychology*, 23, 34–56.
- Pillow, W.S. (2015). Reflexivity as Interpretation and Genealogy in Research. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 15, 419 – 434.
- Pistella, J., Caricato, V., & Baiocco, R. (2020). Coming out to siblings and parents in an Italian

- sample of lesbian women and gay men. *Journal of Child and Family Studies*, 29(10), 2916–2929. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01597-0>
- Pizmony-Levy, O., & Kosciw, J. G. (2016). School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel. *Journal of LGBT Youth*, 13(1–2), 46–66. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1108258>
- Phillips, A. (2020). *Unconditional equals*. Princeton University Press.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism*. SAGE Publications.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. Routledge.
- Pollock, G. (2020). *Vision and difference: Feminism, femininity and histories of art* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203819531>
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) scale. *Violence and Victims*, 20(5), 513–528. <https://doi.org/10.1891/vivi.2005.20.5.513>
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle and high school students. *The Journal of Early Adolescence*, 27(2), 175–191. <https://doi.org/10.1177/0272431606294839>
- Poteat, V. P., Calzo, J. P., & Yoshikawa, H. (2016). Promoting Youth Agency Through Dimensions of Gay-Straight Alliance Involvement and Conditions that Maximize Associations. *Journal of youth and adolescence*, 45(7), 1438–1451. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0421-6>
- Poteat, V. P., & Russell, S. T. (2013). Understanding Homophobic Behavior and Its Implications for Policy and Practice. *Theory Into Practice*, 52(4), 264–271. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829729>
- Powlishta, K. K. (1995). Intergroup processes in childhood: Social categorization and sex role development. *Developmental Psychology*, 31, 781–788.
- Preventing Violence Against Women and Girls (PreVAWG). (2022, September). *Ending*

violence against LGBTQI+ people: Global evidence and emerging insights into what works. WW2 Prevent VAWG. <https://ww2preventvawg.org/evidence-hub/ending-violence-against-lgbtqi-people-report>

Puar, J. K. (2017). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Duke University Press.

Puckett, J. A., Matsuno, E., Dyar, C., Mustanski, B., & Newcomb, M. E. (2019). Mental health and resilience in transgender individuals: What type of support makes a difference? *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 33(8), 954–964. <https://doi.org/10.1037/fam0000561>

Puckett, J. A., Newcomb, M. E., Ryan, D. T., Swann, G., Garofalo, R., & Mustanski, B. (2017). Internalized Homophobia and Perceived Stigma: A Validation Study of Stigma Measures in a Sample of Young Men who Have Sex with Men. *Sexuality research & social policy : journal of NSRC : SR & SP*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0258-5>

Pulerwitz, J., Blum, R. W., Cislighi, B., Costenbader, E., Harper, C., Heise, L., & Michau, L. (2019). Proposing a conceptual framework to address social norms that influence adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), S7–S9. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.01.014>

Raag, T., & Rackliff, C. L. (2021). Social cognitive theory and gender development. In H. M. Eckes & K. A. Renninger (Eds.), *The Routledge international handbook of gender beliefs, development, and education* (pp. 46–60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429283965-4>

Rabaté, J.-M. (2003). *Jacques Lacan: Psychoanalysis and the subject of literature*. Palgrave Macmillan.

Racist Violence Recording Network. (2022). *Annual report on homophobic and transphobic violence in Greece*. Racist Violence Recording Network. <https://rvrn.org/wp-content/uploads/2024/03/ETHSIA-EKTHESH-2022-ENGLISH.pdf>

Rasmussen, M.L. (2001). Queering Schools and Dangerous Knowledges: Some new directions in sexualities, pedagogies and schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of*

Education, 22(2), 263-272.

- Ray, C. M., Norris, A. L., Liu, G. S., Bogen, K. W., Pearlman, D. N., Reidy, D. E., Estefan, L. F., & Orchowski, L. M. (2022). Interpersonal Violence Victimization Experiences of Middle School Youth: An Exploration by Gender and Sexual/Romantic Attraction. *Journal of homosexuality*, 1–24. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00918369.2022.2082907>
- Reay, D. (2001) Spice girls, 'nice girls', 'girlies' and tomboys: Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13, 153-166.
- Reay, D. (2002) Shaun's story: troubling discourses of white working class masculinities. *Gender and Education*, 14, 221-234.
- Reichbart, R. (2001). Reviews of *Psychoanalyses/feminisms; That obscure subject of desire: Freud's female homosexual revisited*; and *Who's that girl? Who's that boy? Clinical practice meets postmodern gender theory* [Review of the books *Psychoanalyses/feminisms*, *That obscure subject of desire: Freud's female homosexual revisited*, & *Who's that girl? who's that boy? clinical practice meets postmodern gender theory*, by P. L. Rudnytsky, A. M. Gordon, R. C. Lesser, E. Schoenberg & L. Layton, Eds.]. *Psychoanalytic Psychology*, 18(3), 612–622. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.18.3.612>
- Renold, E. (2001) 'Square-girls', femininity and the negotiation of academic success in the primary school, *British Education Research Journal*, 27, 577-588.
- Renold, E. (2004). *Girls, Boys and Junior Sexualities: Exploring Childrens' Gender and Sexual Relations in the Primary School* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561584>
- Restar, A., Jin, H., Breslow, A., Reisner, S. L., Mimiaga, M., Cahill, S., & Hughto, J. M. W. (2020). Legal gender marker and name change is associated with lower negative emotional response to gender-based mistreatment and improve mental health outcomes among trans populations. *SSM - population health*, 11, 100595. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100595>
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs*, 5(4), 631–660.

<https://doi.org/10.1086/493756>

- Richards, C., Bouman, W. P., & Barker, M. J. (Eds.). (2016). *Genderqueer and non-binary genders*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51053-2>
- Richards, J. E., & Hawley, R. S. (2011). Chapter 8 – Sex determination: How genes determine a developmental choice. In *The human genome: A user's guide* (3rd ed., pp. 273–298). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-091865-5.00012-6>
- Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.
- Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender & Society*, 18(4), 510–531. <https://doi.org/10.1177/0891243204265269>
- Rigby, K. (1996). Preventing peer victimization in schools. In C. Sumner, M. Israel, M. O'Connell, & R. Sarre (Eds.), *International victimology: Selected papers from the eighth international symposium* (pp. 303–309). Australian Institute of Criminology.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287–300. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>
- Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις (Επιστ.Επιμ. Α. Γιοβαζολιάς, μτφρ. Β. Δόμπολα & Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide & life-threatening behavior*, 29(2), 119–130.
- Riggle, E. D. B., Rostosky, S. S., McCants, L. E., & Pascale-Hague, D. (2011). The positive aspects of a transgender self-identification. *Psychology & Sexuality*, 2(2), 147–158. <https://doi.org/10.1080/19419899.2010.534490>
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In R. D. Peters, B. Leadbeater & R. J. McMahon (Red.), *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (pp. 13-25). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Ringrose, J. (2007) Successful girls?: Complicating post-feminist, neo-liberal discourses of educational achievement and gender equality, *Gender and Education*, 19, 471-489.
- Rippon, G. (2019). *The gendered brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain*. The Bodley Head.
- Risman, B. J. (2009). From doing to undoing: Gender as we know it. *Gender & Society*, 23(1), 81–84. <https://doi.org/10.1177/0891243208326874>
- Risman, B. J. (2018). *Where the Millennials Will Take Us: A New Generation Wrestles with the Gender Structure*. Oxford University Press.
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford University Press.
- Roberts, D. (1997). *Killing the Black body: Race, reproduction, and the meaning of liberty*. Vintage.
- Roberts, T. S., Horne, S. G., & Hoyt, W. T. (2015). Between a gay and a straight place: Bisexual individuals' experiences with monosexism. *Journal of Bisexuality*, 15(4), 554–569. <https://doi.org/10.1080/15299716.2015.1111183>
- Robinson, K. H. (2016). In the name of 'childhood innocence': A discursive exploration of the moral panic associated with childhood and sexuality. *Cultural Studies Review*, 22(2), 156–179.
- Robnett, R. D., & Leaper, C. (2013). Friendship groups, personal motivation, and gender in relation to high school students' STEM career interest. *Journal of Research on Adolescence*, 23(4), 652–664. <https://doi.org/10.1111/jora.12013>
- Rood, B. A., Maroney, M. R., Puckett, J. A., Berman, A. K., Reisner, S. L., & Pantalone, D. W. (2017). Identity concealment in transgender adults: A qualitative assessment of minority stress and gender affirmation. *The American journal of orthopsychiatry*, 87(6), 704–713. <https://doi.org/10.1037/ort0000303>
- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., & Hunter, J. (2004). Ethnoracial differences in the coming-out process of lesbian, gay, and bisexual youths: A comparison of sexual identity development over time. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 10, 215-228.

- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., Hunter, J., & Braun, L. (2006). Sexual identity development among gay, lesbian, and bisexual youths: consistency and change over time. *Journal of sex research*, 43(1), 46–58. <https://doi.org/10.1080/00224490609552298>
- Rosati, F., Pistella, J., Nappa, M. R., & Baiocco, R. (2020). The Coming-Out Process in Family, Social, and Religious Contexts Among Young, Middle, and Older Italian LGBTQ+ Adults. *Frontiers in psychology*, 11, 617217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.617217>
- Rose, J. (1986). *Sexuality in the field of vision*. Verso.
- Rothman, L., De Vijlder, F., Schalk, R., & Van Regenmortel, M. (2019). A systematic review on organizational empowerment. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(5), 1336–1361. <https://doi.org/10.1108/IJOA-02-2019-1657>
- Rousselle, D. (2020). *Gender, sexuality and subjectivity: A Lacanian perspective on identity, language and queer theory*. Routledge.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notew on the “political economy” of sex. In: R. Reider (edit). *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Rubin, G. (1984). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In C. Vance (Ed.), *Pleasure and danger: Exploring female sexuality* (pp. 267–319). Routledge.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2007). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 858–932). Wiley.
- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). The role of gender constancy in early gender development *Child Development*, 7 (4), 1121–1136.
- Ruether, R. R. (2022). *Sexism and God-Talk: Toward a Feminist Theology* (Updated ed.). Orbis Books.
- Russell, S. (2011). Challenging homophobia in schools: Policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista*. 39. 123-138. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100009>

- Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I., & Ioverno, S. (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 8(2), 160–166. <https://doi.org/10.1177/23727322211031938>
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12, 465–487. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153>
- Russell, S. T., Pollitt, A. M., Li, G., & Grossman, A. H. (2018). Chosen Name Use Is Linked to Reduced Depressive Symptoms, Suicidal Ideation, and Suicidal Behavior Among Transgender Youth. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 63(4), 503–505. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.02.003>
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology*, 38, 55–70.
- RVRN (Racist Violence Recording Network). (2022). *Annual report 2022*. RVRN.
- RVRN (Racist Violence Recording Network). (2024). *The annual report of the Racist Violence Recording Network – 2023*. Press conference held 23 April 2024. Retrieved from RVRN website
- Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Diaz, R., & Sanchez, J. (2010). Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(4), 205–213. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x>
- Ryan, W. S., Legate, N., & Weinstein, N. (2015). Coming out as lesbian, gay, or bisexual: The lasting impact of initial disclosure experiences. *Self and Identity*, 14(5), 549–569. <https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1029516>
- Sadker, D., & Zittleman, K. R. (2019). *Teachers, schools, and society: A brief introduction to education* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Salamon, G. (2010). *Assuming a body: Transgender and rhetorics of materiality*. Columbia University Press.
- Salih, S. (2022). *Judith Butler* (Routledge Critical Thinkers, 2nd ed.). Routledge.

- Salleh, A. (2017). *Ecofeminism as politics: Nature, Marx and the postmodern* (2nd ed.). Zed Books.
- Sapiro, V. (1990). *Women in American Society* (2nd ed.). California: Mayfield.
- Savin-Williams, R. C. (2001). *Mom, dad. I'm gay. How families negotiate coming out*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savin-Williams, R. C. (2005). *The new gay teenager*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674043138>
- Savin-Williams, R. C., & Diamond, L. M. (2000). Sexual identity trajectories among sexual-minority youths: Gender comparisons. *Archives of Sexual Behavior*, 29, 607-627.
- Sawicki, J. (2021). Foucault and feminist philosophy of disability. In T. Tremain (Ed.), *Foucault and Feminist Philosophy of Disability* (pp. 11–28). University of Michigan Press.
- Sawyer, R. (2001, August). Findings from an assessment of school counseling, health, and mental health professionals. In J.D. Porter (Chair), Addressing Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescent Health and Mental Health in Schools. Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
- Scott, J. W. (2005). *Gender: A useful category of historical analysis*. In *Gender and the Politics of History* (pp. 28–50). Columbia University Press.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. University of California Press.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press.
- Sedgwick, E. K. (2008). *Epistemology of the Closet*. University of California Press.
- Serano, J. (2007). *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Berkeley, CA: Seal Press.
- Serpe, R. T., & Stryker, S. (2011). The symbolic interactionist perspective and identity theory. In S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 225–248). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_10

- Serpe, R. T., Stryker, R., & Powell, B. (2020). *Identity and symbolic interaction: Deepening foundations, building bridges*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41231-9>
- Schiebinger, L. (2021). *The Mind Has No Sex: Women in the Origins of Modern Science*. Harvard University Press.
- Schwalbe, M. (2005). Identity stakes, manhood acts, and the dynamics of accountability. *Sociological Quarterly*, 46(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2005.00002.x>
- Shakeshaft, C., Barber, E., Hergenrother, M., Johnson, Y., Mandel, L. and Sawyer, J. (1995) ‘Peer Harassment in Schools’, *Journal For a Just and Caring Education* 1: 30–44.
- Sheridan, S., Clary, L. K., Webb, L., Stuart, E. A., & Mendelson, T. (2022). Associations of extracurricular activity participation with bullying victimization among U.S. middle and high school students: A nationally representative sample. *Journal of School Violence*, 21(4), 475–490. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2114487>
- Shiva, V. (1988). *Staying alive: Women, ecology and survival in India*. Zed Books.
- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children’s gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 147–183.
- Signorella, M. L., & Frieze, I. H. (2008). Children’s gender schemata: Gender-typed preferences and flexibility. *Sex Roles*, 59(5–6), 331–341. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9441-x>
- Silver, H. (2007). *The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept* (CPRC Working Paper 95). Chronic Poverty Research Centre, University of Manchester and University of Bath.
- Simons, R. L., Murry, V., McLoyd, V., Lin, K., Cutrona, C., & Conger, R. D. (2002). Discrimination, crime, ethnic identity, and parenting as correlates of depressive symptoms among African American children: A multilevel analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 371–393.
- Singh, M., & Motliceck, P. (2022). IDIAP submission@LT-EDI-ACL2022: Homopho-

- bia/transphobia detection in social media comments. In *Proceedings of the second workshop on language technology for equality, diversity and inclusion* (pp. 356–361). Dublin, Ireland: Association for Computational Linguistics. [10.18653/v1/2022.ltedi-1.55](https://doi.org/10.18653/v1/2022.ltedi-1.55)
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, P. K. (2016). *Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention*. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Snapp, S. D., Watson, R. J., Russell, S. T., Diaz, R. M., & Ryan, C. (2015). *Social support networks for LGBT young adults: Low cost strategies for positive adjustment*. *Family Relations*, 64(3), 420–430. <https://doi.org/10.1111/fare.12124>
- Snorton, C. R. (2017). *Black on both sides: A racial history of trans identity*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1pwt7dz>
- Sotiriadis, M. (2023). *The relationship of minority stress and community resilience in LGBTQ+ individuals: The mediating role of social support and stress-related growth* (MSc Thesis). The American College of Greece.
- Sousa, D., & Gato, J. (2024). *Inclusive School Policies and Practices and the Well-Being of LGBTQ+ Students in Portugal*. Springer.
- Spender, D. (1988). Talking in Class. In: D. Spender, & E. Sarah (eds), *Learning to lose, sexism and education*. London: Women's Press.
- Srivastava, R. (2018). Rethinking Firestone: Feminist techno-utopias and the critique of reproduction. *Feminist Studies*, 44(1), 57–80.
- Stańczykiewicz, B., & Senczyszyn, A. (2024). Bullying of LGBTQ+ children and adolescents in schools: understanding the phenomenon, consequences, and international standards

- with a focus on the polish context. *Frontiers in psychiatry*, 15, 1493745.
<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1493745>
- Stanley, J. (2018). *How fascism works: The politics of us and them*. Random House Trade Paperbacks.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., & Yanagida, T. (2017). Depression in groups of bullies and victims: Evidence for the differential importance of peer status, reciprocal friends, school liking, academic self-efficacy, school motivation and academic achievement. *International Journal of Developmental Science*, 11(1-2), 31-43.
- Stets, J. E., & Serpe, R. T. (2013). Identity theory. In J. DeLamater & A. Ward (Eds.), *Handbook of social psychology* (2nd ed., pp. 31–60). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-6772-0_2
- Stockard, J. (2006). Gender Socialization. In: *Handbook of the Sociology of Gender*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/0-387-36218-5_11
- Stockard, J., & Johnson, M. M. (1992). *Sex and gender in society* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Stone, A. (2014). *Feminism, psychoanalysis and maternal subjectivity*. Routledge.
- Striepe, M. I., & Tolman, D. L. (2003). Mom, Dad, I'm Straight: The Coming Out of Gender Ideologies in Adolescent Sexual-Identity Development. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 523–530.
https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_4
- Stryker, S. (2000). *Identity competition: Key to differential social movement participation?* In S. Stryker, T. J. Owens, & R. W. White (Eds.), *Self, identity, and social movements* (pp. 21–40). University of Minnesota Press.
- Stryker, S., & Bettcher, T. M. (2016). *Trans/feminisms*. TSQ: *Transgender Studies Quarterly*, 3(1–2), 5–14.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley & Sons.

- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: what it looks like and how to manage it*. P. Chapman.
- Sullivan, N. (2003). *A critical introduction to queer theory*. New York University Press.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., & Kliewer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology*, 18(1), 119–137. <https://doi.org/10.1017/S095457940606007X>
- Swain, J. (2006) Reflections on Patterns of Masculinity in school settings *Men and Masculinities*, 8, 3, 331-349.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention & intervention: Realistic strategies for schools*. The Guilford Press.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Tajfel, H. (1984). *The social dimension: European Developments in Social Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tandon, A., & Rao, T. S. S. (2021). *Pride parades: Visibility, social recognition, and LGBTQ identity affirmation*. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/26318318211038118>
- Tate, C. C., Youssef, C. P., & Bettergarcia, J. N. (2014). Integrating the study of transgender spectrum and cisgender experiences of self and identity. *Review of General Psychology*, 18(4), 302–312. <https://doi.org/10.1037/gpr0000019>
- Taylor, B. (2003). *Mary Wollstonecraft and the feminist imagination*. Cambridge University Press.

- Taylor, Y., & Rayment, E. (2022). Queer Temporalities and the Classroom. *Sex Education*, 22(3), 231–245.
- Taylor, C. & Peter, T., with McMinn, T.L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Paquin, S., & Schachter, K. (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Final report*. Toronto, ON: Egale Canada Human Rights Trust.
- Tenenbaum, H. R., Hill, F. L., Joseph, N., & Snow, C. E. (2010). Gender differences in talk about science. *Discourse Processes*, 47(1), 1–25.
<https://doi.org/10.1080/01638530903223350>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig, & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 17-36). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- The Center – The LGBT Center of the Desert. (2020, May). *The Guide to LGBTQ Acronyms: Is it LGBT or LGBTQ+ or LGBTQIA+?* The Center CV.
- The Trevor Project. (2022, October). *Age of sexual orientation outness and suicide risk* [Research brief]. <https://www.thetrevorproject.org/research-briefs/age-of-sexual-orientation-outness-and-suicide-risk-oct-2022/>
- Theimer, C. E., Killen, M., & Stangor, C. (2001). Preschool children’s evaluations of exclusion in gender-stereotypic contexts. *Developmental Psychology*, 37, 1-10.
- The Trevor Project. (2024). *2024 National survey on the mental health of LGBTQ+ young people*. https://www.thetrevorproject.org/survey-2024/assets/static/TTP_2024_National_Survey.pdf
- Thompson S. K. (1975). Gender labels and early sex role development. *Child development*, 46(2), 339–347.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren’s social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311–327. <https://doi.org/10.1002/pits.20472>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral

- sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Tierno-Garcia, Juana-Maria; Camarero-Figuerola, Marta; Iranzo-Garcia, Pilar; Barrios-Aros, Charo (2020). Semi-professional school leadership in Spain: Gender differences. *European Journal Of Education*, 55(4), 587-601. <https://doi.org/10.1111/ejed.12416>
- Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601–622. <https://doi.org/10.1037/a0018936>
- Tong, R. (2018). *Feminist thought: A more comprehensive introduction* (4th ed.). Routledge.
- Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35(1), 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.001>
- Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2013). The Role of Sexual Orientation in School-Based Victimization: A Meta-Analysis. *Youth & Society*, 48(2), 176-201. <https://doi.org/10.1177/0044118X13483778> (Original work published 2016)
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., & Russell, S. T. (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 46(6), 1580–1589. <https://doi.org/10.1037/a0020705>
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., & Russell, S. T. (2011). High School Gay–Straight Alliances (GSAs) and Young Adult Well-Being: An Examination of GSA Presence, Participation, and Perceived Effectiveness. *Applied Developmental Science*, 15(4), 175–185. <https://doi.org/10.1080/10888691.2011.607378>
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., & Russell, S. T. (2017). Coping With Sexual Orientation–Related Minority Stress. *Journal of Homosexuality*, 65(4), 484–500. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1321888>
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or

- differential? *Infant and Child Development*, 14(4), 365–381.
<https://doi.org/10.1002/icd.399>
- Travers, R., Bauer, G., Pyne, J., Bradley, K., Gale, L., & Papadimitriou, M. (2012). *Impacts of strong parental support for trans youth: A report prepared for Children's Aid Society of Toronto and Delisle Youth Services*. Trans PULSE.
- Tremain, S. (2017). *Foucault and feminist philosophy of disability*. University of Michigan Press.
- Trier-Bieniek, A. (2012). Framing the telephone interview as a participant-centred tool for qualitative research: A methodological discussion. *Qualitative Research*, 12(6), 630–644. <https://doi.org/10.1177/1468794112439005>
- Trithart, A. (2021). Twenty-Five Years of Advancement on SOGIESC at the UN. In *A UN for All?: UN Policy and Programming on Sexual Orientation, Gender Identity and Expression, and Sex Characteristics* (pp. 2–12). International Peace Institute.
<http://www.jstor.org/stable/resrep28857.6>
- Troiden, R. R. (1993). The formation of homosexual identities. In L. D. Garnets & D. C. Kimmel (Eds.), *Between men—between women: Lesbian and gay studies. Psychological perspectives on lesbian and gay male experiences* (p. 191–217). Columbia University Press. (Reprinted in modified form from "Journal of Homosexuality," 17(1/2), 1989, pp. 43–73).
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- Tryfonidou, A. (2024). *The new Greek legislation opening marriage to same-sex couples: An analysis*. *Rivista di Diritto Antidiscriminatorio*, 1, 117–126. Retrieved from https://www.dirittoantidiscriminatorio.it/app/uploads/2024/05/Tryfonidou_2024.pdf
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186–199.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>

- Turban, J. L., Dolotina, B., Freitag, T. M., King, D., & Keuroghlian, A. S. (2023). Age of Realization and Disclosure of Gender Identity Among Transgender Adults. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 72(6), 852–859. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.01.023>
- Turpin, R. E., Rosario, A., & Wang, M. Q. (2020). Victimization, depression, and the suicide cascade in sexual minority youth. *Journal of Mental Health*, 29(2), 225–233. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1739250>
- UNESCO. (2016). *Out in the Open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean, & United Nations Population Fund. (2023). *Comprehensive sexuality education: An overview of the international systematic review evidence* (MTD/ED/2023/PI/03; M. Lohan & A. López, Authors). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>
- UN High Commissioner for Refugees. (2021). *LGBTIQ+ persons in forced displacement and statelessness: Protection and solutions* (Discussion paper). UNHCR. <https://www.refworld.org/docid/611e16944.html>
- Vachhani, S. J. (2019). *Rethinking the politics of writing differently through écriture féminine*. *Management Learning*, 50(1), 11–23. <https://doi.org/10.1177/1350507618800718>
- van Bergen, D. D., Wilson, B. D. M., Russell, S. T., Gordon, A. G., & Rothblum, E. D. (2021). Parental Responses to Coming out by Lesbian, Gay, Bisexual, Queer, Pansexual, or Two-Spirited People across Three Age Cohorts. *Journal of marriage and the family*, 83(4), 1116–1133. <https://doi.org/10.1111/jomf.12731>

- Van Dyke, N., Hagaman, N., Beattie, I. R., & Alnagar, H. (2021). Coming out (or not) on college applications: Institutional and interpersonal dimensions of disclosing LGBTQ+ identities. *Socius*, 7, 1–16. <https://doi.org/10.1177/23780231211054641>
- van Vliet, R., van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Kiekens, W. J., & Baams, L. (2025). *Supportive school strategies for sexually and gender diverse students: A meta-analysis of the associations with bullying-victimization experiences and feelings of school safety. Educational Research Review*, 47, 100689. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100689>
- Vaughan, M. D., & Rodriguez, E. M. (2014). LGBT strengths: Incorporating positive psychology into theory, research, training, and practice. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(4), 325–334. <https://doi.org/10.1037/sgd0000053>
- Vogel, L. (2013). *Marxism and the oppression of women: Toward a unitary theory*. Chicago, IL: Haymarket Books.
- Voultos, P., Papana, A., Alexandri, S., & Zymvragou, C.-E. (2023). *Transgender Attitudes and Beliefs Scale-Greek (TABS-Gr) version: Translation and initial evaluation of psychometric properties among medical students. BMC Medical Education*, 23, 704. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04666-7>
- Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Basil Blackwell.
- Walton, G. (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537079>
- Wandrekar, J., & Nigudkar, A. (2020). What do we know about LGBTQIA+ mental health in India? A review of research from 2009 to 2019. *Journal of Psychosexual Health*, 2, 26–36. <https://doi.org/10.1177/2631831820918129>
- Wang, Z., Chen, Y., Su, Y., Song, Y., & Tao, Z. (2025). Parental involvement and school engagement reduce adolescent aggressive behaviors: a three wave cross-lagged model. *Frontiers in public health*, 13, 1455554. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1455554>
- Wang, P. W., Ko, N. Y., Hsiao, R. C., Chen, M. H., Lin, H. C., & Yen, C. F. (2019). Suicidality

- Among Gay and Bisexual Men in Taiwan: Its Relationships with Sexuality and Gender Role Characteristics, Homophobic Bullying Victimization, and Social Support. *Suicide & life-threatening behavior*, 49(2), 466–477. <https://doi.org/10.1111/sltb.12451>
- Warner, M. (2002). *The Trouble with Normal: Sex, Politics, and the Ethics of Queer Life*. Harvard University Press.
- Warner, M. (2020). *Publics and Counterpublics*. Zone Books.
- Webb, L. M., Walker, K. L., & Bollis, T. S. (2004). Feminist pedagogy in the teaching of research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(5), 415–428. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119599>
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd ed.). Blackwell.
- Weitz, S. (1977) *Sex Roles: Biological, psychological, and social foundations*. New York: Oxford University Press.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. St. Martin's Press.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (2009). Accounting for doing gender. *Gender and Society*, 23(1), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0891243208326529>
- Whisnant, R. (2016). *Feminist perspectives on rape and pornography*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition).
- Williams, J.H. (1987) *Psychology of women*. New York: W.W Norton & Company.
- Wollstonecraft, M. (1792). *A vindication of the rights of woman*. London: J. Johnson.
- World Health Organization. (2022). *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. WHO.
- World Professional Association for Transgender Health. (2022). *Standards of Care for the Health of Transgender and Gender Diverse People (Version 8)*. WPATH.

- Wright, L., Adams, H. E., & Bernat, J. (1999). Development and validation of the homophobia scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21, 337-347.
- Xu, Y., Norton, S., & Rahman, Q. (2019). Early life conditions and adolescent sexual orientation: A prospective birth cohort study. *Developmental psychology*, 55(6), 1226–1243. <https://doi.org/10.1037/dev0000704>
- Xu, Y., & Rahman, Q. (2024). Sexual Orientation Identity Change, Developmental Trajectories of Depressive Symptoms, and Childhood Abuse From Adolescence to Young Adulthood. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 74(3), 523–530. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.10.017>
- Yep, G. A. (2002). From Homophobia and Heterosexism to Heteronormativity. *Journal of Lesbian Studies*, 6(3-4), 163-176. https://doi.org/10.1300/J155v06n03_14
- Yogyakarta Principles Plus 10. (2017). *Additional principles and state obligations on the application of international human rights law in relation to sexual orientation, gender identity, gender expression and sex characteristics*. YP Secretariat.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. SAGE Publications.
- Zaliznyak, M., Yuan, N., Bresee, C., Freedman, A., & Garcia, M. M. (2021). How Early in Life do Transgender Adults Begin to Experience Gender Dysphoria? Why This Matters for Patients, Providers, and for Our Healthcare System. *Sexual medicine*, 9(6), 100448. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2021.100448>
- Zhang, Y., Li, Z., Tan, Y., Zhang, X., Zhao, Q., & Chen, X. (2021). The influence of personality traits on school bullying: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 650070. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650070>
- Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2024). School bullying results in poor psychological conditions: evidence from a survey of 95,545 subjects. *Frontiers in psychology*, 15, 1279872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>
- Zosuls, K. M., Miller, C. F., Ruble, D. N., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2009). Gender

development research in sex roles: Historical trends and future directions. *Sex Roles*, 61(11–12), 826–833. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9675-2>

Zupančič, A. (2017). *What is sex?* MIT Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Φόρμα ενημέρωσης και συγκατάθεσης

Συνέντευξη

Σας ευχαριστώ θερμά για το ενδιαφέρον σας να συμμετέχετε στη συνέντευξη που αφορά τη διατριβή μου με τίτλο «Θυματοποίηση ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών: εμπειρίες ενηλίκων ατόμων». Η συμμετοχή σας είναι ανεκτίμητη για την επιτυχή ολοκλήρωση αυτής της έρευνας, η οποία αποσκοπεί στην κατανόηση και την αντιμετώπιση της βίας στα ελληνικά σχολεία.

Σκοπός της συνέντευξης είναι να συλλέξω πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες σας ως άτομο που ανήκει στην κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ+ και έχει βιώσει SOGIESC βία στο περιβάλλον του σχολείου, καθώς και τον αντίκτυπο που αυτές οι εμπειρίες έχουν στη ζωή σας.

Η συνέντευξή σας θα είναι ανώνυμη. Όλες οι πληροφορίες που θα μοιραστείτε θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Αναμένεται ότι η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 45 λεπτά.

Στο ενημερωτικό σημείωμα της συνέντευξης περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που θα σας καθοδηγήσουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Παρακαλούμε να απαντήσετε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε.

Οι πληροφορίες που συλλέγω θα χρησιμοποιηθούν για ανάλυση στο πλαίσιο της διατριβής. Καμία πληροφορία δεν θα χρησιμοποιηθεί για προσωπικά κέρδη ή δημοσιοποιηθεί με τρόπο που θα αποκαλύψει την ταυτότητά σας.

Πριν ξεκινήσουμε, θα ήθελα να επιβεβαιώσετε ότι συμμετέχετε με τη θέλησή σας και συναινείτε στη συμμετοχή σας. Ακόμη, θα ήθελα να σας αναφέρω ότι ανά πάσα στιγμή μπορείτε να μου πείτε να διακόψουμε τη συνέντευξη εφόσον δεν το επιθυμείτε ή δεν αισθάνεστε καλά.

Σας ευχαριστώ για τη συνεισφορά σας σε αυτήν τη σημαντική έρευνα. Είμαστε στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία ή διευκρίνιση που χρειάζεστε πριν τη συνέντευξη.

Υπεύθυνος της έρευνας

Δευτεραίος Παντελής,

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ 70), Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν.

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

E-mail: pantelisdeut@gmail.com

Τηλ.: 6947984129

Επιβλέπων Καθηγητής

Θάνος Θεόδωρος,

Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

E-mail: ththanos@uoi.gr

Τηλ. 2651005661

Παράρτημα Β: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

A: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Πώς σε λένε και πόσο χρονών είσαι;
2. Θα ήθελα να μιλήσεις λίγο για την ταυτότητα του φύλου σου. Πώς ταυτίζεσαι ως προς το φύλο σου;
3. Μπορείς να μοιραστείς μαζί μου τον σεξουαλικό σου προσανατολισμό;
4. Σε ποια ηλικία κατανόησες την ταυτότητα του φύλου σου;
5. Σε ποια ηλικία κατανόησες τον σεξουαλικό σου προσανατολισμό;
6. Έχεις μιλήσει (coming out) σε κάποιο μέλος από την οικογένειά σου; Αν ναι, πότε το μοιράστηκες και πώς αντέδρασαν; Ποια είναι η σχέση σας τώρα;
7. Ποιο είναι το επάγγελμα των γονέων/κηδεμόνων σου;
8. Βρίσκεσαι σε σχέση αυτή την περίοδο και ποιο είναι το καθεστώς της σχέσης σου;
9. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σου;
10. Πού πήγες σχολείο και πού ζεις τώρα;
11. Ποιος είναι ο τρέχων επαγγελματικός σου τίτλος ή επάγγελμα;

Ενηλίκες ΛΟΑΤΚΙ+ και Βία στα Σχολεία

12. Περιέγραψε μια εμπειρία SOGIESC βίας που έχεις βιώσει στο σχολείο. Ποια ήταν η φύση της βίας και πότε συνέβη; Αν δεν αντιμετώπισες καμία μορφή βίας γιατί πιστεύεις ότι δε στοχοποιήθηκες;
13. Μπορείς να περιγράψεις τη συχνότητα των εμπειριών SOGIESC βίας που βίωσες στο σχολείο; Πόσο συχνά αντιμετώπισες αυτές τις καταστάσεις;
14. Ποιες μορφές SOGIESC βίας αντιμετώπισες στο σχολείο; Παρακαλώ περιέγραψε τις συγκεκριμένες περιστάσεις ή συμπεριφορές.
15. Υπήρξες ποτέ μάρτυρας σε περιστατικό άσκησης SOGIESC βίας σε κάποιον/α συμμαθητή/τρια σου; Αν ναι, περιέγραψε το.
16. Σε ποιον χώρο συνέβαιναν τα περιστατικά αυτά;
17. Υπάρχει διαφοροποίηση στις μορφές και στην ένταση της SOGIESC σχολικής βίας που βίωσες ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια);
18. Ποιοι παράγοντες νομίζεις προωθούν τη βία στα σχολεία κατά των μαθητών/τριών που ανήκουν στην κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ+;
19. Η σχολική βία που σου ασκήθηκε στόχευε την ταυτότητα φύλου, την έκφραση φύλου τον σεξουαλικό προσανατολισμό σου ή τα χαρακτηριστικά του φύλου σου;

Αντίκτυπος

20. Πώς πιστεύεις ότι αυτές οι εμπειρίες βίας επηρέασαν τις σχολικές σου επιδόσεις; Παρατήρησες κάποια μείωση στην ακαδημαϊκή σου επίδοση λόγω αυτών των εμπειριών;
21. Απουσίασες ποτέ από το σχολείο λόγω άσκησης βίας στο πρόσωπό σου;

22. Απουσίασες ποτέ από σχολική δράση ή μάθημα λόγω άσκησης βίας στο πρόσωπό σου;
23. Απευθύνθηκες σε κάποιον/α εκπαιδευτικό, γονέα/κηδεμόνα, φίλο/η ή άλλο πρόσωπο για βοήθεια; Αν ναι, είχε κάποιο αποτέλεσμα και πώς αντιμετωπίστηκε το περιστατικό;
24. Υπήρξε αντίκτυπος στην ψυχολογία σου; Πώς ένιωθες όταν σου ασκούνταν βία;

Στρατηγικές Αντιμετώπισης

25. Τι είδους στρατηγικές αντιμετώπισης χρησιμοποίησες για να προστατευτείς από τη βία ή να αντιδράσεις σε αυτήν;
26. Έχεις λάβει κάποια ψυχολογική ή κοινωνική υποστήριξη για να αντιμετωπίσεις τις εμπειρίες βίας στο σχολείο;

Ευαισθητοποίηση και Επεμβάσεις

27. Μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλλει στην ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη θεματική της SOGIESC βίας και της συμπερίληψης;

Προτάσεις και Ενέργειες

28. Ποιες ενέργειες ή προτάσεις θα πρότεινες για τη μείωση της SOGIESC βίας στα ελληνικά σχολεία και την προστασία των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών;

Σε ευχαριστώ που αφιέρωσες τον χρόνο σου για αυτήν την έρευνα.