



**Σχολή : Ανθρωπιστικών Επιστημών**

**Πρόγραμμα σπουδών : Επιστήμες τις Αγωγής**

**Πτυχιακή Διπλωματική εργασία : «Κοινωνική και πολιτισμική  
προέλευση στην ανώτατη εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη  
φοιτητών/τριών πρώτης γενιάς και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής  
καταγωγής»**

**Ονοματεπώνυμο : Μαρία Φλώρου**

**Επιβλέπων Καθηγητής : Φωτόπουλος Νικόλαος**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον/στην επιβλέποντα/ουσα καθηγητή/τρια μου για την καθοδήγηση, την επιστημονική υποστήριξη και την ουσιαστική συμβολή του/της σε όλα τα στάδια της έρευνας. Η εμπιστοσύνη, οι παρατηρήσεις και η ενθάρρυνσή του/της υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση της εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους/στις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, οι οποίοι/ες με προθυμία μοιράστηκαν τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην επιστημονική κατανόηση του ζητήματος. Τέλος, ευχαριστώ βαθιά την οικογένειά μου και τους κοντινούς μου ανθρώπους για τη συνεχή στήριξη, την υπομονή και την ηθική ενίσχυση καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η συμπαράστασή τους αποτέλεσε πολύτιμο στήριγμα σε κάθε στάδιο αυτής της διαδρομής.

**«Κοινωνική και πολιτισμική προέλευση στην ανώτατη εκπαίδευση:  
Συγκριτική μελέτη φοιτητών/τριών πρώτης γενιάς και δεύτερης  
γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής»**

**Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας**

**Επιβλέπων**

**Καθηγητής/Επιβλέπουσα  
Καθηγήτρια:**

**Νικόλαος Φωτόπουλος**

**Καθηγητής / Κοινωνιολογία της  
Εκπαίδευσης, του Πολιτισμού &  
της Διά βίου Μάθησης  
Τμήμα Κοινωνικής &  
Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

**Συν-Επιβλέπων**

**Καθηγητής/Συν-Επιβλέπουσα  
Καθηγήτρια:**

**Χαρίκλεια Πίτσου**

**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: η  
Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη  
Γλώσσα**

## Περιεχόμενα

|                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Ευχαριστίες .....</b>                                                            | <b>3</b>  |
| <b>Περίληψη.....</b>                                                                | <b>7</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                               | <b>8</b>  |
| <b>Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή .....</b>                                                   | <b>9</b>  |
| 1.1 Αντικείμενο της μελέτης .....                                                   | 9         |
| 1.2 Ερευνητικό πρόβλημα και σκοπιμότητα .....                                       | 11        |
| 1.3 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα .....                                           | 13        |
| 1.4 Δομή της εργασίας.....                                                          | 14        |
| <b>Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό και Εννοιολογικό Πλαίσιο .....</b>                         | <b>16</b> |
| 2.1 Η ανώτατη εκπαίδευση ως πεδίο κοινωνικής κινητικότητας .....                    | 16        |
| 2.2 Κοινωνική προέλευση: Ορισμός και επιπτώσεις στην εκπαίδευση .....               | 18        |
| 2.3 Πολιτισμική προέλευση και ταυτότητα φοιτητών.....                               | 21        |
| 2.4 Πρώτη και δεύτερη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής: Βασικές διαφοροποιήσεις .... | 23        |
| 2.5 Ζητήματα ένταξης και αίσθησης του ανήκειν .....                                 | 25        |
| 2.6 Συνοπτική θεώρηση ερευνητικών πορισμάτων .....                                  | 27        |
| <b>Κεφάλαιο 3: Θεωρητικές Προσεγγίσεις .....</b>                                    | <b>28</b> |
| 3.1 Θεωρία Πολιτισμικού Κεφαλαίου (Bourdieu) .....                                  | 28        |
| 3.2 Θεωρία Κοινωνικού Κεφαλαίου (Coleman) .....                                     | 31        |
| 3.3 Μοντέλο Επιπολιτισμού (Berry) .....                                             | 34        |
| 3.4 Συγκριτική θεώρηση των θεωριών.....                                             | 37        |
| 3.5 Σύνδεση θεωριών με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα .....               | 40        |
| <b>Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της Έρευνας .....</b>                                    | <b>43</b> |
| 4.1 Ερευνητικό σχέδιο και ποιοτική προσέγγιση .....                                 | 43        |
| 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....                                                      | 44        |
| 4.3 Συμμετέχοντες .....                                                             | 45        |
| 4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων - ημιδομημένες συνεντεύξεις .....                    | 46        |
| 4.5 Ανάλυση δεδομένων .....                                                         | 47        |
| 4.6 Ηθικές αρχές και ζητήματα δεοντολογίας.....                                     | 48        |
| <b>Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....</b>                        | <b>49</b> |
| 5.1 Ακαδημαϊκή προσαρμογή και εμπειρία φοίτησης.....                                | 49        |
| 5.2 Κοινωνική ένταξη, αίσθηση του ανήκειν και δίκτυα υποστήριξης.....               | 51        |
| 5.3 Στρατηγικές προσαρμογής και διαχείριση της ταυτότητας.....                      | 53        |

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.4 Θεσμική υποστήριξη και συγκριτική αποτίμηση της εμπειρίας των δύο γενεών ..... | 55        |
| <b>Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και Προτάσεις .....</b>                                | <b>58</b> |
| 6.1 Συμπεράσματα και απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.....                      | 58        |
| 6.2 Περιορισμοί της έρευνας .....                                                  | 61        |
| 6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....                                           | 62        |
| <b>Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</b>                                                | <b>64</b> |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>                                                             | <b>69</b> |

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις εμπειρίες ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης φοιτητών και φοιτητριών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Σκοπός της είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση συνδέεται με την ακαδημαϊκή προσαρμογή, την αίσθηση του ανήκειν και τις στρατηγικές προσαρμογής, καθώς και τον ρόλο της θεσμικής υποστήριξης. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίζεται στις προσεγγίσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, του κοινωνικού κεφαλαίου του Coleman και της πολιτισμικής προσαρμογής του Berry.

Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική, διερευνητική και ερμηνευτική προσέγγιση. Τα δεδομένα προέκυψαν από δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις με φοιτητές και φοιτήτριες πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής και αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες πρώτης γενιάς αντιμετωπίζουν εντονότερες δυσκολίες ως προς τη γλωσσική και ακαδημαϊκή εξοικείωση και τη θεσμική καθοδήγηση. Στη δεύτερη γενιά, η μεγαλύτερη εξοικείωση με το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον διευκολύνει την ακαδημαϊκή προσαρμογή, χωρίς όμως να εξαλείφει ζητήματα αποδοχής, αναγνώρισης και διαχείρισης της πολιτισμικής ταυτότητας. Παράλληλα, και στις δύο ομάδες αναδεικνύεται η σημασία των κοινωνικών δικτύων και της θεσμικής υποστήριξης.

Η παρούσα μελέτη δείχνει ότι η πανεπιστημιακή ένταξη αναδεικνύεται ως μια πολυδιάστατη και δυναμική διαδικασία, ενώ οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο γενεών αφορούν κυρίως τη μορφή και την ένταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της θεσμικής καθοδήγησης, των κοινωνικών δικτύων υποστήριξης και της ουσιαστικής αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.

**Λέξεις-κλειδιά:** ανώτατη εκπαίδευση, φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, ένταξη

## ABSTRACT

This study explores the experiences of academic and social integration of first- and second-generation students of immigrant origin in Greek higher education. Its aim is to examine how social and cultural background is linked to academic adjustment, sense of belonging and adaptation strategies, as well as the role of institutional support. The theoretical framework is based on the approaches of Bourdieu's cultural capital, Coleman's social capital and Berry's cultural adaptation.

The research followed a qualitative, exploratory and interpretive approach. The data were obtained from ten semi-structured interviews with first- and second-generation students of immigrant origin and were analyzed through thematic analysis. The results show that first-generation participants face more intense difficulties in terms of linguistic and academic familiarization and institutional guidance. In the second generation, greater familiarity with the Greek educational environment facilitates academic adaptation, without however eliminating issues of acceptance, recognition and management of cultural identity. At the same time, the importance of social networks and institutional support is highlighted in both groups.

The present study shows that university integration emerges as a multidimensional and dynamic process, while the differences between the two generations mainly concern the form and intensity of the difficulties they face. The findings highlight the need to strengthen institutional guidance, social support networks and the substantive recognition of cultural diversity in Greek higher education.

**Keywords:** higher education, students of immigrant origin, social and cultural origin, integration

## Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

### 1.1 Αντικείμενο της μελέτης

Η ανάλυση της πρόσβασης, της συμμετοχής και της ένταξης φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση συνιστά μια θεμελιώδη συνιστώσα για την ερμηνεία της διαγενεακής κοινωνικής κινητικότητας στο πλαίσιο των μεταβαλλόμενων δημογραφικών και πολιτισμικών συνθηκών της Ευρώπης. Ειδικότερα, η συγκριτική μελέτη μεταξύ φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς αποτελεί πεδίο εντεινόμενου επιστημονικού ενδιαφέροντος, καθώς επιτρέπει την αποτύπωση σύνθετων φαινομένων, όπως είναι η μεταβίβαση πολιτισμικού κεφαλαίου, η συμβολική αναγνώριση από θεσμούς και η αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών (Lee, 2024; Teng & Cosier, 2024). Η εκπαιδευτική επιτυχία, η οποία ερμηνεύεται τόσο μέσα από τους δείκτες εγγραφής και αποφοίτησης όσο και από τη συμμετοχή των φοιτητών σε τυπικές και άτυπες ακαδημαϊκές δραστηριότητες, προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συνάρθρωση κοινωνικοοικονομικών μεταβλητών με πολιτισμικές και διαπροσωπικές παραμέτρους. Στην περίπτωση των φοιτητών μεταναστευτικής προέλευσης, ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός μετασχηματισμός αποκτά ιδιαίτερο χαρακτήρα, καθώς συνδέεται τόσο με την ανάγκη θεσμικής προσαρμογής όσο και με την εμπειρία πολιτισμικής ασυνέχειας (Suárez-Orozco & Motti-Stefanidi, 2024).

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τους μηχανισμούς μέσω των οποίων το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο διαμεσολαβούν τη φοιτητική εμπειρία. Συγκεκριμένα, εστιάζει σε πτυχές όπως η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και οι σχετικοί θεσμικοί περιορισμοί, η αίσθηση του ανήκειν και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στον ακαδημαϊκό χώρο και η συγκρότηση υβριδικών ταυτοτήτων που συνδυάζουν στοιχεία της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής (Ogurabo et al., 2019). Η έμφαση στις παραπάνω διαστάσεις καθιστά δυνατή μια πολυπαραγοντική ανάλυση που υπερβαίνει τη μονοδιάστατη προσέγγιση της «επιτυχίας» ή της «αποτυχίας» των φοιτητών. Η έρευνα εδράζεται εν μέρει στην υπόθεση ότι η διαφορά μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς δεν είναι γραμμική ή απόλυτη, αλλά συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, των ατομικών στρατηγικών και των κοινωνικών προσδοκιών. Ενδεικτικά, οι φοιτητές δεύτερης γενιάς μπορεί να παρουσιάζουν αυξημένη ακαδημαϊκή

προσαρμογή σε σύγκριση με εκείνους πρώτης γενιάς, ωστόσο συχνά αντιμετωπίζουν φαινόμενα θεσμικού ρατσισμού, συμβολικής περιθωριοποίησης ή απορριπτικών στερεοτύπων (Harvard Immigration Initiative, 2023).

Σε επίπεδο εμπειρικής τεκμηρίωσης, τα δεδομένα από την έρευνα του Gries, Redlin και Zehra (2022) για το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνουν ότι οι φοιτητές πρώτης γενιάς αντιμετωπίζουν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, συγκεκριμένα μικρότερα κατά 22%, συγκριτικά με τον γηγενή πληθυσμό, ενώ οι δεύτερης γενιάς εμφανίζουν μικρότερη διαφορά, κατά 9%, υποδεικνύοντας μια τάση σταδιακής ενσωμάτωσης, χωρίς όμως εξάλειψη της ανισότητας. Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν και από την ανάλυση των δεδομένων PISA 2018, σύμφωνα με την οποία η επίδοση των φοιτητών πρώτης γενιάς είναι χαμηλότερη κατά 47 μονάδες σε σύγκριση με τους μη-μεταναστευτικής καταγωγής φοιτητές, ενώ η διαφορά για τη δεύτερη γενιά περιορίζεται σε 21 μονάδες (Karakus et al., 2022).

Στην ελληνική περίπτωση, η ανάλυση της έκθεσης του EUROGRADUATE (2024) αναδεικνύει ότι το 71% των φοιτητών με γηγενές υπόβαθρο ολοκληρώνει τις σπουδές εντός του προβλεπόμενου χρονικού πλαισίου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής πρώτης γενιάς δεν υπερβαίνει το 43%, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη θεσμικών και κοινωνικών εμποδίων που εμποδίζουν την πλήρη ένταξή τους. Τα ευρήματα του Kanitsar (2024) για τη διαγενεακή κινητικότητα επισημαίνουν ότι, σε χώρες με ασθενή μηχανισμούς κοινωνικής πολιτικής και υποστήριξης, όπως η Ελλάδα, η μεταναστευτική προέλευση εντείνει τη στασιμότητα στις χαμηλές κοινωνικές θέσεις, δημιουργώντας μια "παγίδα θέσης" η οποία επαναλαμβάνεται από γενιά σε γενιά.

Περαιτέρω, η σύνδεση της εκπαιδευτικής εμπειρίας με τη δομή της οικογένειας και τα αποθέματα συμβολικού, κοινωνικού και μορφωτικού κεφαλαίου αναδεικνύει τη σημασία του σχολείου και του πανεπιστημίου όχι απλώς ως εκπαιδευτικών θεσμών, αλλά ως πεδίων κοινωνικής διαπραγμάτευσης, καθώς οι φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής, ιδίως της πρώτης γενιάς, καλούνται να διαχειριστούν ένα πολύπλοκο πλέγμα προσδοκιών, συχνά χωρίς καθοδήγηση, εντός ενός θεσμικού πλαισίου που δεν αναγνωρίζει επαρκώς την ετερότητα (Tan et al., 2022; Wong & Liao, 2022).

Η μελέτη επιδιώκει να προσφέρει μια ερμηνευτική προσέγγιση βασισμένη σε συνδυαστική μεθοδολογία, που θα εστιάσει στην κατανόηση των εμπειριών των

φοιτητών, χωρίς να περιορίζεται σε ποσοτικά δεδομένα. Μέσω της ανάλυσης της καθημερινότητας, των στρατηγικών προσαρμογής, της αίσθησης του ανήκειν και των εκπαιδευτικών φιλοδοξιών, επιδιώκεται να αποδομηθεί η στερεοτυπική εικόνα του «μετανάστη-μαθητή» και να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα των ταυτοτήτων στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Orupabo et al., 2019; Suárez-Orozco & Motti-Stefanidi, 2024).

## 1.2 Ερευνητικό πρόβλημα και σκοπιμότητα

Η επίμονη αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ φοιτητών μεταναστευτικής προέλευσης και του ευρύτερου πληθυσμού σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα έχει αναδείξει ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνιομορφικών και θεσμικών παραγόντων, το οποίο δεν μπορεί πλέον να ερμηνευτεί με όρους ατομικής απόδοσης ή πολιτισμικής "ανεπάρκειας". Η μετατόπιση της έμφασης από τα "ελλείμματα" των μεταναστών προς τις δομικές αντιφάσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων αποκαλύπτει την ανάγκη για πολυπαραγοντική ανάλυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς. Εν προκειμένω, το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας μελέτης εντοπίζεται στην εννοιολογική και εμπειρική χαρτογράφηση της σχέσης μεταξύ κοινωνικής/πολιτισμικής προέλευσης και της ακαδημαϊκής πορείας των εν λόγω φοιτητών, καθώς και στη συγκριτική ανάλυση των παραγόντων που διαμεσολαβούν την αίσθηση του ανήκειν και τη στρατηγική διαχείριση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος.

Στην Ελλάδα, αν και η πολιτική ρητορική υπογραμμίζει την καθολικότητα της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η πραγματικότητα που αποτυπώνεται στα στοιχεία του EUROGRADUATE 2022 αποκαλύπτει σημαντικές αποκλίσεις στις πορείες φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής (EUROGRADUATE, 2024). Συγκεκριμένα, οι φοιτητές πρώτης γενιάς παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης σπουδών (43%), αισθητά μειωμένη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας (<7%) και περιορισμένη πρόσβαση σε υποστηρικτικούς θεσμούς, ενώ οι δεύτερης γενιάς φοιτητές, παρότι εμφανίζουν καλύτερους ποσοτικούς δείκτες, εξακολουθούν να υστερούν στην εκπαιδευτική τους αυτοαντίληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση. Οι διαπιστώσεις αυτές καθιστούν επιτακτική την ανάγκη ενδεδειγμένης ερμηνευτικής προσέγγισης που θα εστιάζει όχι μόνο στα μετρήσιμα

αποτελέσματα, αλλά και στις βιωμένες εμπειρίες των φοιτητών και στις αφανείς διαστάσεις της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Ταυτόχρονα, η θεωρητική προσέγγιση του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Bourdieu και μεταγενέστερα επικαιροποιήθηκε σε συμφραζόμενα παγκοσμιοποιημένης εκπαίδευσης, υποδεικνύει ότι οι φοιτητές μεταναστευτικής προέλευσης έχουν συχνά άνισες αφετηρίες ως προς τα μορφωτικά εφόδια που αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται στο ακαδημαϊκό πεδίο (Lee, 2024; Wong & Liao, 2022). Ειδικότερα, η εργασία των Karakus et al. (2022), βασισμένη στην ανάλυση δεδομένων PISA 2018, τεκμηριώνει ότι η απουσία υποστηρικτικού μορφωτικού περιβάλλοντος στην οικογένεια έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση φοιτητών πρώτης γενιάς, ενώ στους φοιτητές δεύτερης γενιάς οι διαφορές οφείλονται κυρίως στη δυσκολία ενεργοποίησης του συμβολικού κεφαλαίου στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν αναγνωρίζει τις πολλαπλότητες της πολιτισμικής ταυτότητας (Teng & Cosier, 2024).

Η μελέτη του Oupabo et al. (2019) εισάγει μια εξαιρετικά κρίσιμη έννοια για τη συγκεκριμένη θεματική, την έννοια της "σχεσιακής επιτυχίας", δηλαδή την εκπαιδευτική εξέλιξη ως αποτέλεσμα πολύπλευρων διαδράσεων μεταξύ οικογενειακής υποστήριξης, αίσθησης του ανήκειν και θεσμικής αναγνώρισης. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη μετάβαση από έναν στενό ακαδημαϊσμό, εστιασμένο αποκλειστικά στην επίδοση, προς ένα ολιστικό πλαίσιο ανάλυσης, το οποίο ενσωματώνει την ψυχολογική, κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. Επομένως, το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας μελέτης δεν εξαντλείται στην αποτύπωση "ανισοτήτων", αλλά αναζητεί την κατανόηση των ενδογενών μηχανισμών που διαμορφώνουν διαφοροποιημένα μονοπάτια ένταξης και κινητικότητας.

Η σκοπιμότητα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας εδράζεται στο γεγονός ότι η ανώτατη εκπαίδευση συνιστά κρίσιμο μηχανισμό κατανομής κοινωνικών πόρων και νομιμοποίησης ταξικών διαφορών. Επομένως, η πρόσβαση και η επιτυχής φοίτηση μεταναστευτικής προέλευσης φοιτητών αποκτά όχι μόνο παιδαγωγική αλλά και πολιτική σημασία, καθώς συνδέεται με τον μετασχηματισμό της κοινωνικής πυραμίδας. Το κενό γνώσης σε εθνικό επίπεδο, όπως αυτό τεκμηριώνεται στην ερευνητική αρθρογραφία (Kanitsar, 2024; Intergenerational Mobility in Education in Greece, 2023), αποκαλύπτει ότι η ελληνική βιβλιογραφία περιορίζεται κυρίως σε

ποσοτικές αποτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαδρομών, αγνοώντας την πολυπλοκότητα των πολιτισμικών διεργασιών που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση.

Η μελέτη αυτή, επιχειρώντας μια μικτομεθοδολογική προσέγγιση με έμφαση στην ποιοτική εμβάθυνση, προσδοκά να συμβάλει στη θεωρητική και εμπειρική διεύρυνση της γνώσης γύρω από τη διαγενεακή δυναμική της εκπαίδευσης. Η ανάλυση θα εστιάσει σε αφηγήσεις ζωής, στρατηγικές επιβίωσης και προσδοκίες των φοιτητών, αξιοποιώντας το θεωρητικό υπόβαθρο των θεωριών του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου για την ερμηνεία των εμπειριών τους (Coleman, 1988; Suárez-Orozco & Motti-Stefanidi, 2024). Έτσι, η ερευνητική σκοπιμότητα επεκτείνεται πέρα από την ακαδημαϊκή συμβολή και συγκεκριμένα επιδιώκεται η παραγωγή γνώσης χρήσιμης για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την κοινωνική πολιτική και τη θεσμική λογοδοσία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να επισημανθεί ότι η πρόσφατη μελέτη της Harvard Immigration Initiative (2023) προσθέτει μια ακόμη κρίσιμη διάσταση στο ερευνητικό πρόβλημα, υποδεικνύοντας την ανάγκη για ενσώματη αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας των φοιτητών εντός των πανεπιστημιακών πλαισίων. Η έλλειψη προσαρμοσμένων υποστηρικτικών μηχανισμών οδηγεί σε έναν "ακαδημαϊκό απομονωτισμό", ο οποίος εντείνεται όταν οι φοιτητές αισθάνονται ότι δεν ανήκουν ή ότι οι εμπειρίες τους παραμένουν αόρατες στον δημόσιο και θεσμικό λόγο. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τη σκοπιμότητα της μελέτης, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για κριτική αποδόμηση του εκπαιδευτικού κανονιστικού πλαισίου που αντιμετωπίζει τους φοιτητές ως ομοιογενές υποκείμενο.

### 1.3 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της πανεπιστημιακής εμπειρίας φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής, με ιδιαίτερη έμφαση στους παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους προσαρμογή, την κοινωνική ένταξη και την αίσθηση του ανήκειν στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη των στρατηγικών που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι φοιτητές για τη διαχείριση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών απαιτήσεων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο της θεσμικής υποστήριξης στην πορεία ένταξής τους.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συγκριτική διερεύνηση των εμπειριών των δύο γενεών, καθώς η διαφορετική σχέση τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό

περιβάλλον ενδέχεται να διαμορφώνει διαφορετικές αφετηρίες, ανάγκες και τρόπους προσαρμογής. Η έρευνα δεν αποσκοπεί μόνο στον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες, αλλά και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους, αξιοποιούν κοινωνικά δίκτυα και διαχειρίζονται ζητήματα ταυτότητας, αποδοχής και συμμετοχής στην πανεπιστημιακή κοινότητα.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

**ΕΕ1:** Πώς επηρεάζει η κοινωνική και οικογενειακή προέλευση την ακαδημαϊκή προσαρμογή και την εμπειρία φοίτησης φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής;

**ΕΕ2:** Πώς βιώνουν οι φοιτητές πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής την κοινωνική ένταξη και την αίσθηση του ανήκειν στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων υποστήριξης;

**ΕΕ3:** Ποιες στρατηγικές ακαδημαϊκής, κοινωνικής και πολιτισμικής προσαρμογής αναπτύσσουν οι φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής και πώς διαφοροποιούνται οι στρατηγικές αυτές μεταξύ φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς;

**ΕΕ4:** Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής τον ρόλο της θεσμικής υποστήριξης στην πανεπιστημιακή τους ένταξη και ποιες διαφοροποιήσεις αναδεικνύονται μεταξύ των δύο γενεών;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα επιτρέπουν την προσέγγιση της πανεπιστημιακής ένταξης ως μιας πολυδιάστατης διαδικασίας, στην οποία αλληλεπιδρούν ακαδημαϊκοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και θεσμικοί παράγοντες. Παράλληλα, η συγκριτική προσέγγιση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς επιτρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο η μεγαλύτερη εξοικείωση με το ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον μεταβάλλει τη φύση των δυσκολιών και των στρατηγικών προσαρμογής, χωρίς να θεωρείται εκ των προτέρων ότι συνεπάγεται και πλήρη κοινωνική ή θεσμική ένταξη.

#### 1.4 Δομή της εργασίας

Η παρούσα μελέτη έχει δομηθεί με συστηματικό και αναλυτικό τρόπο, ώστε να αντανακλά την πολυπλοκότητα του υπό διερεύνηση φαινομένου και να επιτρέπει τη συνεκτική ανάπτυξη των θεωρητικών, μεθοδολογικών και εμπειρικών αξόνων της ανάλυσης. Η αρχιτεκτονική της εργασίας ακολουθεί μια ερευνητική λογική που

συνδέει το θεωρητικό πλαίσιο με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα εμπειρικά ευρήματα, επιτρέποντας την ανάδειξη ουσιαστικών συμπερασμάτων και πρακτικών προτάσεων. Το πρώτο κεφάλαιο, εντός του οποίου εντάσσεται η παρούσα ενότητα, αποτυπώνει το θεωρητικό και εννοιολογικό περίγραμμα της εργασίας, ορίζοντας το αντικείμενο της μελέτης, τεκμηριώνοντας τη σκοπιμότητα, παρουσιάζοντας τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και τη λογική διάρθρωσης της συνολικής προσέγγισης. Η ενότητα αυτή λειτουργεί ως το θεμέλιο για την κατανόηση της σημασίας και του ερευνητικού ελλείμματος που επιχειρείται να καλυφθεί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η θεωρητική τεκμηρίωση της μελέτης, με ανάλυση εννοιών όπως κοινωνική αναπαραγωγή, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, ένταξη και πολιτισμική υβριδικότητα. Πρόκειται για το κεφάλαιο στο οποίο πραγματοποιείται επισκόπηση των σχετικών εμπειρικών ερευνών σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, με στόχο τη δημιουργία ενός αναλυτικού πλαισίου που θα υποστηρίξει την ερμηνεία των ευρημάτων. Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Αναλύονται οι λόγοι επιλογής της ποιοτικής μεθοδολογίας, οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος και οι ηθικές αρχές που διέπουν τη διεξαγωγή της. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη θεματική ανάλυση ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάδειξης των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα ευρήματα της έρευνας με συστηματικό τρόπο, οργανωμένα σε θεματικές ενότητες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η παρουσίαση βασίζεται σε αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, πλαισιωμένα από αναλυτικά σχόλια και συνοδεύεται από ερμηνευτικά σχήματα που συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο. Το πέμπτο κεφάλαιο αφιερώνεται στη σύνθεση και ερμηνεία των ευρημάτων, σε συσχέτιση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναλύονται οι συγκλίσεις και αποκλίσεις των δεδομένων και διατυπώνονται οι βασικοί μηχανισμοί μέσω των οποίων η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές διαδρομές. Το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της μελέτης, τις θεωρητικές και πρακτικές της συμβολές, καθώς και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική. Ειδική αναφορά γίνεται στους περιορισμούς της μεθόδου και στις δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερα θεσμικά πλαίσια.

## **Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό και Εννοιολογικό Πλαίσιο**

### **2.1 Η ανώτατη εκπαίδευση ως πεδίο κοινωνικής κινητικότητας**

Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κεντρικά πεδία άσκησης και μετασχηματισμού κοινωνικών ανισοτήτων, διαμεσολαβώντας, μέσω διαδικασιών τυπικής πιστοποίησης, θεσμικής ένταξης και συμβολικής αναγνώρισης την κινητικότητα μεταξύ κοινωνικών στρωμάτων. Η θεωρητική προσέγγιση της ανώτατης εκπαίδευσης ως κοινωνικού "ανελκυστήρα" έχει αναχθεί σε θεμελιώδη αρχή εκπαιδευτικής πολιτικής στον μεταπολεμικό δυτικό κόσμο, ωστόσο η εμπειρική τεκμηρίωση αναδεικνύει μια αμφίσημη πραγματικότητα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί ταυτόχρονα ως φορέας ενσωμάτωσης και ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών αποκλεισμών (Kanitsar, 2024).

Η συσχέτιση μεταξύ πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικής κινητικότητας είναι βαθιά επηρεασμένη από τη διαγενεακή μεταβίβαση κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Η ένταξη στον πανεπιστημιακό θεσμό δεν εγγυάται αυτομάτως την υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων, απεναντίας, όπως επιβεβαιώνεται από τον Gries et al. (2022), οι φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής πρώτης γενιάς τείνουν να εγγράφονται σε προγράμματα σπουδών χαμηλότερου κύρους, συχνά με περιορισμένες επαγγελματικές προοπτικές, γεγονός που τους καθιστά ευάλωτους στην παγίδα της εκπαιδευτικής επισφάλειας. Παράλληλα, οι φοιτητές δεύτερης γενιάς, παρότι απολαμβάνουν συγκριτικά μεγαλύτερη πρόσβαση, δεν διαφεύγουν από τους μηχανισμούς κοινωνικής διαστρωμάτωσης που διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δεδομένα της PISA 2018, όπως αναλύονται από τον Karakus et al. (2022), καταδεικνύουν ότι η ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο υστερεί σημαντικά σε σχέση με τους φοιτητές του γηγενούς πληθυσμού, με τη διαφορά να φτάνει τις 47 μονάδες στους φοιτητές πρώτης γενιάς και 21 μονάδες στους δεύτερης, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τις πιθανότητες πρόσβασης στα πιο ανταγωνιστικά πανεπιστημιακά ιδρύματα και γνωστικά πεδία. Η ανισότητα αυτή δεν περιορίζεται στο επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων, επεκτείνεται και στην έλλειψη κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή στη μειωμένη πρόσβαση σε δίκτυα καθοδήγησης, υποστήριξης και επαγγελματικής διασύνδεσης (Coleman, 1988; Lee, 2024).

Αξιοσημείωτη είναι η συμβολή του Kanitsar (2024) στην εννοιολογική αποδόμηση του “κοινωνικού ανελκυστήρα” μέσω της συγκριτικής ανάλυσης της διαγενεακής εκπαιδευτικής κινητικότητας σε δεκατέσσερις ευρωπαϊκές χώρες. Η μελέτη του επισημαίνει ότι η Ελλάδα κατατάσσεται μεταξύ των χωρών με τη χαμηλότερη πιθανότητα ανατροπής της κοινωνικής θέσης μεταξύ γενεών, ιδίως για φοιτητές μεταναστευτικής προέλευσης. Συγκεκριμένα, το 61% των φοιτητών δεύτερης γενιάς παραμένει εντός της κοινωνικής τάξης προέλευσης, με περιορισμένα περιθώρια ανέλιξης, ακόμα και όταν επιτυγχάνει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την αποτυχία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να λειτουργήσει ως οριζόντια οδός κοινωνικής κινητικότητας, καταδεικνύοντας την ανάγκη επαναθεμελίωσης των πολιτικών ένταξης.

Από πολιτική σκοπιά, η προβληματική αυτή αναδεικνύεται και στα στοιχεία του EUROGRADUATE (2024), σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές πρώτης γενιάς αντιμετωπίζουν κατά 24% υψηλότερες πιθανότητες εγκατάλειψης σπουδών σε σχέση με τους γηγενείς φοιτητές, ενώ η συμμετοχή τους σε διεθνή προγράμματα ανταλλαγής (π.χ. Erasmus+) περιορίζεται στο 6%, έναντι 17% για τους υπόλοιπους φοιτητές. Οι αριθμοί αυτοί μαρτυρούν έναν θεσμικό αποκλεισμό ο οποίος εδράζεται στην απουσία στοχευμένων υποστηρικτικών μηχανισμών που να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του φοιτητικού πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αναφορικά με το πολιτισμικό κεφάλαιο, η εργασία των Teng και Cosier (2024) αναδεικνύει ότι η διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν συνοδεύεται απαραίτητα από ενίσχυση της πολιτισμικής συμπερίληψης, αντιθέτως, ενδέχεται να επιτείνει τις συμβολικές ανισότητες, καθώς τα πρότυπα “παγκόσμιας ακαδημαϊκής επιτυχίας” προϋποθέτουν πολιτισμική ευθυγράμμιση με τις κυρίαρχες αξίες και πρακτικές των πανεπιστημίων. Αυτό συνεπάγεται ότι η ανώτατη εκπαίδευση, αντί να λειτουργεί ως καταλύτης για την αποδόμηση των κοινωνικών αποκλεισμών, συχνά ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες ιεραρχήσεις.

Η σημασία της παρούσας υποενότητας έγκειται ακριβώς στην αποσαφήνιση των όρων υπό τους οποίους η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει, ή να αποτύχει να συνεισφέρει στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Όπως επισημαίνει ο Suárez-Orozco και η Motti-Stefanidi (2024), η επίτευξη ουσιαστικής κινητικότητας απαιτεί όχι μόνο ισότητα στην πρόσβαση, αλλά και θεσμικές ρυθμίσεις που να προωθούν την παραμονή, την πρόοδο και την ψυχοκοινωνική ευημερία των φοιτητών.

Η εκπαιδευτική κινητικότητα, επομένως, δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από την έννοια της "συμμετοχικής ισότητας", η οποία ενσωματώνει την ποιότητα της φοιτητικής εμπειρίας ως δομικό παράγοντα εκπαιδευτικής επιτυχίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανώτατη εκπαίδευση, ως θεσμός και ταυτόχρονα ως πολιτισμικό πεδίο, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον προσδιορισμό των μορφών συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και στην κατανομή του πολιτικού και οικονομικού κεφαλαίου. Η πολιτική της ένταξης, ή της απουσίας της, δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη: επιδρά καταλυτικά στην αναπαραγωγή ή άρση των κοινωνικών φραγμών. Γι' αυτό και η μελέτη της ανώτατης εκπαίδευσης ως πεδίου κοινωνικής κινητικότητας οφείλει να υπερβαίνει τη στατιστική περιγραφή και να διεισδύει στη δομή των εκπαιδευτικών θεσμών, φωτίζοντας τις πολιτικές, ιδεολογικές και συμβολικές τους λειτουργίες.

## 2.2 Κοινωνική προέλευση: Ορισμός και επιπτώσεις στην εκπαίδευση

Η κοινωνική προέλευση αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες και πολυσύνθετες μεταβλητές που επηρεάζουν τις μορφές πρόσβασης, συμμετοχής και επιτυχίας των ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιπροσωπεύει το πολυδιάστατο σύνολο κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων που απορρέουν από την κοινωνική θέση της οικογένειας στο δομικό πλέγμα της κοινωνίας και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική τροχιά του ατόμου, ήδη από τα πρώτα στάδια της σχολικής του πορείας. Ο ορισμός της δεν περιορίζεται σε στενά εισοδηματικά ή επαγγελματικά δεδομένα, αλλά εμπεριέχει πιο αφηρημένες διαστάσεις, όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο, η εκπαιδευτική φιλοσοφία της οικογένειας, η προσβασιμότητα σε συμβολικούς και υλικούς πόρους, καθώς και η διαθεσιμότητα κοινωνικών δικτύων (Lee, 2024). Η κοινωνιολογική προσέγγιση του Bourdieu περί πολιτισμικού κεφαλαίου αναδεικνύει την κοινωνική προέλευση ως θεμελιώδη μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, εντός και διαμέσου του εκπαιδευτικού πεδίου.

Οι μορφές κεφαλαίου που φέρουν τα άτομα, οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και συμβολικό, επενεργούν καταλυτικά στην αλληλεπίδρασή τους με τον θεσμικό λόγο της εκπαίδευσης. Η άνιση κατανομή αυτών των κεφαλαίων διαμορφώνει άνισες ευκαιρίες εκπαιδευτικής επιτυχίας και, κατά συνέπεια, άνισες δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας (Wong & Liao, 2022). Οι μαθητές και φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό πολιτισμικό υπόβαθρο, π.χ. με γονείς κατόχους πανεπιστημιακών τίτλων ή εργαζόμενους σε επαγγέλματα υψηλού κύρους, έχουν

αυξημένη πιθανότητα όχι μόνο να ενταχθούν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και να αριστεύσουν σε αυτά, δεδομένης της συμβατότητας των οικογενειακών τους κωδίκων με τους θεσμικούς κώδικες της εκπαίδευσης (Tan et al., 2022).

Αντίστροφα, η χαμηλή κοινωνική προέλευση συνδέεται συστηματικά με μειωμένες επιδόσεις, περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και αυξημένο κίνδυνο εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Η έλλειψη μορφωτικών πόρων και η περιορισμένη δυνατότητα των οικογενειών να παρέχουν εκπαιδευτική καθοδήγηση, υποστήριξη ή θεσμική διαμεσολάβηση έχουν άμεσες και σωρευτικές επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών (Cosier & Teng, 2024). Η ποσοτική αποτύπωση αυτών των διαφορών ενισχύεται από ευρήματα όπως εκείνα του Karakus et al. (2022), οι οποίοι, χρησιμοποιώντας δεδομένα από 52 χώρες και πάνω από 280.000 μαθητές του PISA 2018, τεκμηριώνουν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών αποτελεί τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής, υπερβαίνοντας ακόμη και την επίδραση της γλωσσικής επάρκειας.

Η περίπτωση των φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής καταδεικνύει με ενάργεια την πολλαπλή επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι φοιτητές πρώτης γενιάς, δηλαδή εκείνοι που έχουν μεταναστεύσει οι ίδιοι, φέρουν συνήθως ένα "φορτίο" διαρθρωτικών ανισοτήτων, που σχετίζεται τόσο με την έλλειψη συμβατών μορφών πολιτισμικού κεφαλαίου όσο και με την περιορισμένη γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής. Η Harvard Immigration Initiative (2023) επισημαίνει ότι η αδυναμία πολλών μεταναστευτικών οικογενειών να πλοηγηθούν στις απαιτήσεις και προσδοκίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οδηγεί σε υψηλά ποσοστά αποτυχίας και εγκατάλειψης σπουδών, με ποσοστά που υπερβαίνουν το 30% σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες.

Οι φοιτητές δεύτερης γενιάς βρίσκονται συχνά σε ένα ενδιάμεσο καθεστώς: από τη μία πλευρά έχουν εσωτερικεύσει μέρος των εκπαιδευτικών αξιών και προσδοκιών της χώρας υποδοχής, από την άλλη όμως εξακολουθούν να βιώνουν τον αντίκτυπο της κοινωνικής προέλευσης, καθώς η οικογενειακή κουλτούρα, το μορφωτικό υπόβαθρο και η ταξική θέση των γονέων δεν εξαλείφονται από τη μεταφορά μεταξύ γενεών. Τα δεδομένα του Gries et al. (2022) τεκμηριώνουν ότι, παρά τη μεγαλύτερη πιθανότητα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, οι φοιτητές δεύτερης γενιάς καταγράφουν μικρότερες πιθανότητες ολοκλήρωσης σπουδών σε

σύγκριση με τους γηγενείς συμφοιτητές τους, ενώ υποεκπροσωπούνται στα προγράμματα υψηλού κύρους, όπως η νομική και η ιατρική. Η κοινωνική προέλευση δεν επηρεάζει μόνο την υλική διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά και την ψυχολογική και συμβολική συγκρότηση του φοιτητικού υποκειμένου. Ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως «ικανούς» ή «μη ικανούς» εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου, καθορίζεται από τις εσωτερικευμένες προσδοκίες της οικογένειας, την ποιότητα της σχολικής τους εμπειρίας και τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στα κυρίαρχα εκπαιδευτικά πρότυπα. Το έργο των Ogurabo et al. (2019) τονίζει τη σημασία της «πολλαπλής ένταξης», δηλαδή της ταυτόχρονης υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον και της αποδοχής από το πανεπιστημιακό σύστημα, ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη ακαδημαϊκής αυτοπεποίθησης.

Το στοιχείο της γεωγραφικής συγκέντρωσης κοινωνικών ανισοτήτων επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τη δυναμική της κοινωνικής προέλευσης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ανάλυση του LSE (2023), η κατανομή των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής στα περιφερειακά πανεπιστήμια, συχνά με ελλειπείς πόρους και περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής διασύνδεσης, λειτουργεί ως επιπλέον φραγμός στην οριζόντια και κάθετη εκπαιδευτική κινητικότητα. Αντίθετα, η υπερσυγκέντρωση φοιτητών ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων στα κεντρικά ιδρύματα δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό τοπίο δύο ταχυτήτων. Ουσιαστικά, η κοινωνική προέλευση δρα ως δομικός καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής εμπειρίας και εξέλιξης, διαμορφώνοντας το είδος και την ένταση των εμποδίων που καλείται να υπερβεί το άτομο. Δεν πρόκειται απλώς για ένα υπόβαθρο, αλλά για ένα ενεργό πλέγμα σχέσεων, προσδοκιών και αποκλεισμών, που αναπαράγεται τόσο μέσα από θεσμικές πολιτικές όσο και μέσα από πολιτισμικές πρακτικές. Η εκπαιδευτική επιτυχία, ιδίως στην περίπτωση των φοιτητών μεταναστευτικής προέλευσης, δεν μπορεί να αποκοπεί από τη συστημική ανάλυση της ταξικής θέσης, του πολιτισμικού κεφαλαίου και των δομών εξουσίας που ορίζουν ποια γνώση θεωρείται έγκυρη, ποια συμπεριφορά επιβραβεύεται και ποιος φοιτητής τελικά «ανήκει» στην κοινότητα (Teng & Cosier, 2024; Suárez-Orozco & Motti-Stefanidi, 2024).

## 2.3 Πολιτισμική προέλευση και ταυτότητα φοιτητών

Η πολιτισμική προέλευση ενός ατόμου, ως αναλυτική κατηγορία, ενσωματώνει την ιστορικά, κοινωνικά και συμβολικά συγκροτημένη σύνθεση αξιών, κανόνων, γλωσσικών κωδίκων και διαγενεακών πρακτικών που διαμορφώνουν τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Στην περίπτωση των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής, η πολιτισμική προέλευση αποκτά πολυεπίπεδο χαρακτήρα, καθώς λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός μηχανισμός ανάμεσα στην κοινωνική ταυτότητα και στην εκπαιδευτική ένταξη. Η ετερογένεια των πολιτισμικών παραστάσεων δεν αποτελεί απλώς πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά ενεργό πεδίο διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, ειδικά μέσα στα πλαίσια του θεσμικά ομοιογενούς περιβάλλοντος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Orupabo et al., 2019; Suárez-Orozco & Motti-Stefanidi, 2024).

Η πολιτισμική ταυτότητα των φοιτητών μεταναστευτικής προέλευσης διαμορφώνεται σε συνθήκες πολλαπλής ετεροτοπίας. Από τη μία πλευρά, επηρεάζεται από τις προσλαμβάνουσες της χώρας προέλευσης, οι οποίες μεταδίδονται κυρίως εντός του οικογενειακού πυρήνα και των ομοεθνικών κοινοτήτων και από την άλλη, από τις δομικές και συμβολικές πρακτικές της κοινωνίας υποδοχής. Η σύγκρουση ή σύνθεση αυτών των αναφορών παράγει σύνθετα μορφώματα ταυτότητας, όπως η «υβριδική ταυτότητα», η οποία, σύμφωνα με την εθνοκοινωνιολογική προσέγγιση, αποτυπώνει την απόπειρα των φοιτητών να γεφυρώσουν δύο πολιτισμικά συστήματα που ενίοτε είναι αντιφατικά ή αμοιβαία απορριπτικά (Gries et al., 2022; Suárez-Orozco & Motti-Stefanidi, 2024).

Στην πορεία οικοδόμησης της εκπαιδευτικής ταυτότητας, οι φοιτητές δεν λειτουργούν απλώς ως παθητικοί φορείς πολιτισμικής αναπαραγωγής. Αντιθέτως, όπως επισημαίνει η Harvard Immigration Initiative (2023), επινοούν δυναμικές στρατηγικές ένταξης, μεταφράζοντας τις πολιτισμικές τους αποσκευές σε μορφές προσωπικής ανθεκτικότητας, συλλογικής επινόησης και ακαδημαϊκής απόδοσης. Ωστόσο, η πολιτισμική προέλευση ενδέχεται ταυτόχρονα να λειτουργήσει και ως περιοριστικός παράγοντας, ιδίως όταν συνοδεύεται από γλωσσικά ελλείμματα, ασυμβατότητα με τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά ήθη, ή από θεσμικά αγκυλωμένες προσδοκίες χαμηλής επίδοσης. Η πολιτισμική ταυτότητα, ως διαρκώς μεταβαλλόμενο και αλληλεπιδραστικό σύνολο αντιλήψεων και αυτοκαθορισμών, καθορίζεται επίσης από τις εξωτερικές προσδοκίες και τις ταξινομήσεις του θεσμικού πλαισίου. Οι φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής, ιδίως της δεύτερης γενιάς, συχνά διαπιστώνουν

ότι, παρά την ενσωμάτωσή τους σε επίπεδο γλώσσας ή εκπαιδευτικών επιδόσεων, εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται ως «διαφορετικοί», ενσωματωμένοι υπό όρους (Teng & Cosier, 2024). Αυτή η εμπειρία της μερικής αποδοχής παράγει ένα διπλό φορτίο, αφενός ενισχύει το αίσθημα του μη-ανήκειν, αφετέρου εντείνει την ανάγκη επίδοσης ως εργαλείου διεκδίκησης συμβολικής ισοτιμίας.

Σύμφωνα με την ανάλυση των Karakus et al. (2022), το πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως αυτό εκφράζεται μέσα από την οικογενειακή στάση απέναντι στην εκπαίδευση, τις συνήθειες ανάγνωσης, την έκθεση σε θεσμικές μορφές κουλτούρας (μουσεία, θέατρο, κλασική μουσική), ή τη γλωσσική πολυγραμματοσύνη, έχει ισχυρή προγνωστική ικανότητα ως προς τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη γνώση. Οι φοιτητές με αυξημένο πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν υψηλότερες πιθανότητες όχι μόνο να επιβιώσουν ακαδημαϊκά, αλλά και να συγκροτήσουν θετική ακαδημαϊκή ταυτότητα, να συμμετάσχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και να αισθανθούν ότι αποτελούν μέρος της πανεπιστημιακής κοινότητας. Αντιθέτως, η απουσία αυτών των πολιτισμικών εργαλείων οδηγεί συχνά σε εκπαιδευτική αποξένωση και εσωτερίκευση της ακαδημαϊκής αποτυχίας ως προσωπικό μειονέκτημα, αναπαράγοντας τον φαύλο κύκλο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Όπως σημειώνει ο Lee (2024), η πολιτισμική απόσταση μεταξύ φοιτητή και θεσμού, σε επίπεδο αντίληψης της γνώσης, του γλωσσικού και κοινωνικού ήθους, δύναται να καταστεί εμπόδιο ισχυρότερο από τις οικονομικές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, φοιτητές με υψηλή πολιτισμική ταυτότητα αλλά χαμηλό εκπαιδευτικό αυτοπροσδιορισμό αντιμετωπίζουν ενδογενείς συγκρούσεις ως προς τη διαχείριση των αντιφάσεων ανάμεσα στις εσωτερικευμένες προσδοκίες και την κοινωνική αναγνώριση.

Η ύπαρξη θεσμικής πολιτισμικής τύφλωσης από πλευράς πανεπιστημίων επιτείνει τα φαινόμενα περιθωριοποίησης. Παρά τη ρητορική περί διεθνοποίησης και διαπολιτισμικότητας, η εκπαιδευτική κουλτούρα στα περισσότερα ευρωπαϊκά συστήματα παραμένει αυστηρά ευθυγραμμισμένη με τα πρότυπα της μεσαίας αστικής τάξης, υποτιμώντας ή και αγνοώντας τα πολιτισμικά κεφάλαια των φοιτητών που προέρχονται από μη προνομιούχες ομάδες (Teng & Cosier, 2024). Η έλλειψη αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας οδηγεί στη μη ενεργοποίηση μορφών συμβολικού κεφαλαίου που διαθέτουν οι φοιτητές, καθιστώντας τους «μορφωτικά ξένους» εντός του θεσμικού πλαισίου. Η στρατηγική διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας από τους φοιτητές, δηλαδή η επιλογή είτε ενσωμάτωσης, είτε απόκρυψης,

είτε επανανοηματοδότησης του πολιτισμικού τους υπόβαθρου, αποκτά σημασία για την ψυχολογική τους ευημερία και για την ακαδημαϊκή τους πορεία. Ο Gries et al. (2022) υποστηρίζει ότι φοιτητές δεύτερης γενιάς που επιλέγουν την πολιτισμική "ενσωμάτωση μέσω απόδοσης" έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, ωστόσο βιώνουν και αυξημένα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης, λόγω της ανάγκης συνεχούς απόδειξης της αξίας τους εντός ενός περιβάλλοντος που δεν θεωρούνται a priori αποδεκτοί.

#### 2.4 Πρώτη και δεύτερη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής: Βασικές διαφοροποιήσεις

Η διάκριση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστών αποτελεί κρίσιμη εννοιολογική κατηγορία στις σύγχρονες κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές μελέτες, ιδίως όταν εξετάζεται υπό το πρίσμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρώτη γενιά αναφέρεται σε άτομα που έχουν μεταναστεύσει οι ίδιοι, έχοντας γεννηθεί εκτός της χώρας υποδοχής, ενώ η δεύτερη γενιά περιλαμβάνει εκείνους που γεννήθηκαν ή μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής με μετανάστες γονείς. Η τυπολογική αυτή διαφοροποίηση δεν είναι απλώς δηλωτική της χρονικής απόστασης από τη μετανάστευση, αλλά αποτυπώνει ουσιαστικές διαφορές σε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, πολιτισμικής εγγύτητας, εκπαιδευτικής προετοιμασίας και σχέσης με τους θεσμούς (Gries et al., 2022; Kanitsar, 2024). Οι φοιτητές πρώτης γενιάς εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση φέροντας το άμεσο ιστορικό της μετανάστευσης, το οποίο εμπεριέχει συχνά εμπειρίες διακοπής ή καθυστερημένης εκπαίδευσης, περιορισμένης πρόσβασης σε δομές κοινωνικοποίησης και σοβαρών γλωσσικών εμποδίων. Όπως καταγράφει η Harvard Immigration Initiative (2023), οι φοιτητές αυτής της κατηγορίας είναι πολύ πιο πιθανό να έχουν αλληλεπιδράσει με εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικά ως προς τη γλώσσα διδασκαλίας, το παιδαγωγικό μοντέλο και τη μορφή αξιολόγησης, γεγονός που τους φέρνει αντιμέτωπους με σημαντικά εμπόδια κατά τη μετάβασή τους στην ελληνική ή ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση. Η δυσκολία στη γλωσσική κατανόηση επιστημονικών εννοιών, η αδυναμία ακαδημαϊκής έκφρασης και η έλλειψη εξοικείωσης με την πανεπιστημιακή κουλτούρα συνιστούν εμπόδια που συνδέονται άμεσα με τη φοιτητική τους απόδοση.

Αντιθέτως, η δεύτερη γενιά φοιτητών μεγαλώνει στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, εντάσσεται εξ αρχής στο εκπαιδευτικό της σύστημα και εμφανίζει, σε

γενικές γραμμές, υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και κοινωνικής προσαρμογής. Ωστόσο, παρά το συγκριτικό πλεονέκτημα ως προς την τυπική ένταξη, οι φοιτητές αυτοί συνεχίζουν να υφίστανται τις επιδράσεις της ταξικής καταγωγής και της πολιτισμικής απόστασης. Η εργασία των Orupabo, Drange και Abrahamsen (2019) καταδεικνύει ότι, παρόλο που οι φοιτητές δεύτερης γενιάς διαθέτουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη γλώσσα και τους θεσμούς, εξακολουθούν να βιώνουν μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, συμβολικής περιθωριοποίησης και υποεκπροσώπησης σε τομείς υψηλής ακαδημαϊκής ζήτησης.

Η πρώτη γενιά φοιτητές φέρουν συχνά εμπειρίες ζωής εντός δομών ή κοινωνιών όπου η εκπαίδευση δεν αποτελεί θεσμική προτεραιότητα ή όπου η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση είναι περιορισμένη. Οι Karakus et al. (2022) επισημαίνουν ότι οι συνθήκες ακαδημαϊκής επιτυχίας στους φοιτητές πρώτης γενιάς είναι δυσμενέστερες, λόγω της απουσίας καθοριστικών μορφών πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως η δυνατότητα οικογενειακής υποστήριξης, η καλλιέργεια γλωσσικής πολυγλωσσικότητας και η πρόσβαση σε εξωσχολικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Τα άτομα αυτής της κατηγορίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δράσεις υψηλής απόδοσης, σε σύγκριση τόσο με τους γηγενείς όσο και με τους δεύτερης γενιάς φοιτητές.

Η δεύτερη γενιά, από την άλλη πλευρά, βρίσκεται σε ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό μεταίχμιο. Οι φοιτητές αυτής της ομάδας λειτουργούν συχνά ως «μεταφραστές» μεταξύ των πολιτισμικών κωδίκων της οικογένειάς τους και των εκπαιδευτικών αξιών της κοινωνίας υποδοχής. Η έννοια της υβριδικής ταυτότητας, όπως έχει αναπτυχθεί από τους Suárez-Orozco και Motti-Stefanidi (2024), αποδίδει με σαφήνεια αυτή τη διττή τους θέση. Αν και διαθέτουν μεγαλύτερη κοινωνική κινητικότητα σε σύγκριση με τους γονείς τους ή τους φοιτητές πρώτης γενιάς, οι δεύτερης γενιάς φοιτητές βιώνουν συχνά το αίσθημα της πολιτισμικής ανασφάλειας, της «έλλειψης γνησιότητας» και της ταυτοτικής ασυμβατότητας με το πανεπιστημιακό περιβάλλον. Περαιτέρω διαφοροποίηση εντοπίζεται στο πεδίο των στρατηγικών προσαρμογής. Οι φοιτητές πρώτης γενιάς, λόγω της έλλειψης πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, υιοθετούν πιο αμυντικές τακτικές ένταξης, βασιζόμενοι σε προσωπικούς μηχανισμούς επιβίωσης ή σε εθνικές κοινότητες ως πηγές υποστήριξης (Gries et al., 2022). Αντιθέτως, η δεύτερη γενιά εμφανίζει πιο εκλεπτυσμένες στρατηγικές πλοήγησης στον θεσμικό χώρο, ενσωματώνοντας αξίες της αριστείας, της απόδοσης και της κοινωνικής

προβολής. Παρ' όλα αυτά, αυτές οι στρατηγικές συχνά αναπτύσσονται υπό το βάρος υψηλών προσδοκιών και την απουσία μοντέλων ρόλων εντός του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος (Harvard Immigration Initiative, 2023).

Αξιοσημείωτη είναι και η διαφοροποίηση ως προς τη σχέση των δύο γενεών με το φαντασιακό της κοινωνικής κινητικότητας. Ενώ οι φοιτητές πρώτης γενιάς εμφανίζουν περιορισμένες ή πρακτικά προσανατολισμένες προσδοκίες, εστιάζοντας στην επαγγελματική σταθερότητα και την οικονομική επιβίωση, οι δεύτερης γενιάς διαμορφώνουν πιο σύνθετες αφηγήσεις επιτυχίας, ενσωματώνοντας στοιχεία κοινωνικής αποδοχής, συμβολικής καταξίωσης και πολιτισμικής ένταξης (Orupabo et al., 2019). Αυτή η διαφορά έχει σημαντικές συνέπειες στο πώς διαχειρίζονται την ακαδημαϊκή πίεση και την κοινωνική αποδοχή. Η δε σχέση των δύο γενεών με τη θεσμική ορατότητα και τη δυνατότητα συμμετοχής στα δημόσια αγαθά της ανώτατης εκπαίδευσης παραμένει άνιση. Οι φοιτητές πρώτης γενιάς παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αόρατοι στην πανεπιστημιακή πολιτική, δεν εκπροσωπούνται επαρκώς στους συλλογικούς φορείς και αγνοούνται από τις στρατηγικές θεσμικής υποστήριξης. Οι δεύτερης γενιάς φοιτητές, παρότι έχουν ελαφρώς αυξημένη θεσμική διασύνδεση, συχνά βιώνουν την εμπειρία της «υπό όρους» αποδοχής, ένα καθεστώς στο οποίο η αναγνώριση προϋποθέτει την άρνηση ή την υποτίμηση της ετερότητας (Suárez-Orozco & Motti-Stefanidi, 2024).

## 2.5 Ζητήματα ένταξης και αίσθησης του ανήκειν

Η ένταξη στην ανώτατη εκπαίδευση δεν συνιστά απλώς μία διοικητική πράξη πρόσβασης, αλλά μια πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία εμπεριέχει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, την ενεργή συμμετοχή σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές πρακτικές, καθώς και την ανάπτυξη αίσθησης του ανήκειν. Για τους φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής, ιδίως πρώτης και δεύτερης γενιάς, η έννοια της ένταξης λαμβάνει πολύπλοκη σημασία, καθώς διασταυρώνεται με πολιτισμικούς, θεσμικούς και ταξικούς αποκλεισμούς, που υπονομεύουν την οριζόντια σχέση με τον πανεπιστημιακό θεσμό (Harvard Immigration Initiative, 2023).

Η έννοια της ένταξης δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη. Εμπεριέχει την απαίτηση της «προσαρμογής» σε ένα προκαθορισμένο ακαδημαϊκό ήθος, το οποίο έχει ιστορικά συγκροτηθεί από και για τις κοινωνικές ομάδες που κατέχουν κυρίαρχη θέση στο εκπαιδευτικό πεδίο. Η προσέγγιση αυτή, όπως τεκμηριώνεται από τη θεωρία του

πολιτισμικού κεφαλαίου, οδηγεί συχνά σε μία εσωτερικευμένη αντίληψη μειονεξίας από πλευράς των φοιτητών που δεν ενσαρκώνουν τους κυρίαρχους πολιτισμικούς κώδικες (Wong & Liao, 2022). Σε επίπεδο πανεπιστημιακής καθημερινότητας, αυτή η πολιτισμική δυσαρμονία εκδηλώνεται ως αίσθημα περιθωριοποίησης, συμβολικού αποκλεισμού, ενώ δεν είναι ακραία η άποψη που υποστηρίζει ότι οι εν λόγω άνθρωποι θεσμικά είναι αόρατοι.

Οι φοιτητές πρώτης γενιάς, όπως αποτυπώνεται στην εμπειρική ανάλυση του Gries et al. (2022), είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στο φαινόμενο της απομόνωσης, με το 47% να δηλώνει ότι αποφεύγει τη συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες ή συλλογικά projects λόγω γλωσσικής ανασφάλειας ή φόβου απόρριψης, όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα που προηγήθηκε. Η έλλειψη αναγνωρίσιμων πολιτισμικών σημείων αναφοράς, σε συνδυασμό με την απουσία καθοδήγησης από το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, εντείνει το αίσθημα του «μη ανήκειν», το οποίο αποτελεί έναν από τους βασικούς προγνωστικούς παράγοντες πρόωρης αποχώρησης από τις σπουδές (Kanitsar, 2024). Η δεύτερη γενιά φοιτητών, παρότι εμφανίζει υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε πανεπιστημιακές δραστηριότητες, δεν απαλλάσσεται από το βάρος της πολιτισμικής υποτίμησης. Η μελέτη των Ogunabo et al. (2019) υπογραμμίζει ότι η αίσθηση ένταξης των δεύτερης γενιάς φοιτητών πραγματοποιείται συχνά «υπό όρους», υπό την έννοια ότι προϋποθέτει την απόθεση της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας και την ενσωμάτωση σε πρότυπα λόγου και συμπεριφοράς που αντιστοιχούν στις απαιτήσεις του κυρίαρχου ακαδημαϊκού παραδείγματος. Η διαδικασία αυτή, που ορισμένοι χαρακτηρίζουν ως «ορατή αφομοίωση», δεν οδηγεί απαραίτητα σε θετικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, αλλά ενίοτε παράγει ψυχοκοινωνικό κόστος και αισθήματα αλλοτρίωσης.

Παράλληλα, η σχέση των φοιτητών με τον πανεπιστημιακό χώρο ως κοινότητα μάθησης και κοινωνικοποίησης παραμένει διαφοροποιημένη. Η ανάλυση της Harvard Immigration Initiative (2023) υποδεικνύει ότι η έλλειψη δομών πολιτισμικής υποστήριξης, όπως διαπολιτισμικές λέσχες, προγράμματα καθοδήγησης από φοιτητές-μέντορες, ή πολυγλωσσικά μαθησιακά εργαλεία, οδηγεί στην αποδυνάμωση της σχέσης των φοιτητών με τον θεσμό, ενώ ενισχύει τη συμβολική τους περιθωριοποίηση. Ο αποκλεισμός αυτός δεν είναι πάντα ορατός ή άμεσος, αντιθέτως σε πολλές περιπτώσεις εκδηλώνεται ως «σιωπηλή διάκριση», μέσα από την απουσία πρόσκλησης, τη χαμηλή προσδοκία επίδοσης ή τη μη αναγνώριση των πολιτισμικών

τους πόρων ως εκπαιδευτικά έγκυρων (Teng & Cosier, 2024). Η αίσθηση του ανήκειν, όπως αναδεικνύεται στην ποιοτική μελέτη των Suárez-Orozco και Motti-Stefanidi (2024), δεν είναι απλώς ψυχολογική μεταβλητή, συγκροτείται μέσω μιας σύνθετης διεργασίας αλληλεπίδρασης του φοιτητή με τον χώρο, τους ανθρώπους και τα συμβολικά συμφραζόμενα του πανεπιστημίου. Οι φοιτητές που αισθάνονται ότι οι εμπειρίες τους αναγνωρίζονται, ότι η φωνή τους ακούγεται και ότι η ταυτότητά του γίνεται αποδεκτή, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα παραμονής, μεγαλύτερη εμπλοκή στη μάθηση και αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση.

Αντίθετα, η απουσία αίσθησης του ανήκειν οδηγεί σε μειωμένη δέσμευση με το πρόγραμμα σπουδών, αποστασιοποίηση από τις συλλογικές δραστηριότητες, αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με συμφοιτητές ή ακαδημαϊκούς και εν τέλει σε αυξημένη πιθανότητα εκπαιδευτικής αποτυχίας. Οι Karakus et al. (2022) επισημαίνουν ότι η έλλειψη «γνωσιακής εγγύτητας» με το διδακτικό προσωπικό αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους που φοιτητές πρώτης και δεύτερης γενιάς εγκαταλείπουν σπουδές ή παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση. Είναι προφανές ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής δεν εξαρτάται μόνο από τις γνωστικές τους ικανότητες ή την οικογενειακή τους υποστήριξη, αλλά και από τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται ότι ο θεσμός τούς «χωράει». Η αίσθηση του ανήκειν δεν είναι απλώς συναίσθημα, είναι δείκτης πολιτικής ισότητας, μέτρο κοινωνικής αποδοχής και προϋπόθεση για την πλήρη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού σε μια κοινωνία της γνώσης.

## 2.6 Συνοπτική θεώρηση ερευνητικών πορισμάτων

Η επιστημονική ανασκόπηση της διεθνούς και ευρωπαϊκής βιβλιογραφίας αναφορικά με την εκπαιδευτική ένταξη φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής αποτυπώνει μια σύνθετη και ενίοτε αντιφατική πραγματικότητα. Από τη μία πλευρά, παρατηρείται μια γενική τάση αύξησης της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση για φοιτητές δεύτερης γενιάς, από την άλλη, καταγράφεται σταθερή υποεκπροσώπησή τους σε τομείς υψηλής ζήτησης, χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης σπουδών και περιορισμένη θεσμική ενσωμάτωση (Gries et al., 2022; Kanitsar, 2024).

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την επίμονη επίδραση της κοινωνικής προέλευσης και του πολιτισμικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση της φοιτητικής εμπειρίας. Οι φοιτητές πρώτης γενιάς βιώνουν, κατά κανόνα, πολλαπλά εκπαιδευτικά

εμπόδια που σχετίζονται με τη γλωσσική επάρκεια, την εκπαιδευτική ασυνέχεια και την απουσία θεσμικής καθοδήγησης. Αντίστοιχα, οι φοιτητές δεύτερης γενιάς, ενώ συχνά παρουσιάζουν καλύτερους ακαδημαϊκούς δείκτες, συνεχίζουν να παλεύουν με τα συμβολικά όρια που τους επιβάλλει ο θεσμός: τη μη-αναγνώριση των πολιτισμικών τους ταυτοτήτων, την αμφισβήτηση της ακαδημαϊκής τους νομιμοποίησης και τη διαρκή ανάγκη απόδειξης της αξίας τους (Orupabo et al., 2019; Suárez-Orozco & Motti-Stefanidi, 2024).

Η ανάλυση των Karakus et al. (2022) και του Lee (2024), βασισμένη σε ποσοτικά δεδομένα υψηλής εγκυρότητας, επιβεβαιώνει τον ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου ως ενδιάμεσου μηχανισμού στη σχέση κοινωνικής θέσης και ακαδημαϊκής απόδοσης. Το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν λειτουργεί μόνο ως γνωστικό εργαλείο, είναι και παράγοντας συμβολικής αποδοχής ή απόρριψης. Η εκπαιδευτική επιτυχία δεν αποτυπώνει μόνο τις δεξιότητες του φοιτητή, αλλά και τον βαθμό στον οποίο τα χαρακτηριστικά του αναγνωρίζονται ως «έγκυρα» από το θεσμικό πλαίσιο. Στην περίπτωση της Ελλάδας, η ποιοτική ανασκόπηση της Harvard Immigration Initiative (2023) και τα στοιχεία του EUROGRADUATE (2024) αποκαλύπτουν την απουσία στοχευμένων πολιτικών υποστήριξης για φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής. Παρά τη σχετική αύξηση του ποσοστού συμμετοχής στη δημόσια ανώτατη εκπαίδευση, το ελληνικό σύστημα παραμένει προσανατολισμένο στην κανονικότητα του «μέσου φοιτητή», αποτυγχάνοντας να διαχειριστεί αποτελεσματικά την εκπαιδευτική ετερότητα.

## **Κεφάλαιο 3: Θεωρητικές Προσεγγίσεις**

### **3.1 Θεωρία Πολιτισμικού Κεφαλαίου (Bourdieu)**

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu συνιστά μία από τις σημαντικότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των μηχανισμών κοινωνικής αναπαραγωγής. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας, η εκπαιδευτική πορεία των ατόμων δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας, ατομικών ικανοτήτων ή σχολικής επίδοσης. Αντίθετα, εξετάζεται σε συνάρτηση με τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους που αποκτώνται κυρίως μέσα από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κατά τον Bourdieu (1986), οι πόροι αυτοί μπορούν

να λειτουργήσουν ως μορφές κεφαλαίου, εφόσον αναγνωρίζονται και αποκτούν αξία μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πεδία. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα τέτοια πεδία, καθώς ορισμένες γνώσεις, γλωσσικές πρακτικές, συμπεριφορές και πολιτισμικές διαθέσεις αναγνωρίζονται ως περισσότερο συμβατές με τις θεσμικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Bourdieu (1986) διακρίνει το πολιτισμικό κεφάλαιο σε τρεις βασικές μορφές: την ενσωματωμένη, την αντικειμενοποιημένη και τη θεσμοποιημένη. Το ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, γλωσσικές πρακτικές, τρόπους συμπεριφοράς και πολιτισμικές διαθέσεις που αποκτώνται σταδιακά μέσω της κοινωνικοποίησης. Το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο αφορά πολιτισμικά αγαθά, όπως βιβλία και άλλα μέσα πρόσβασης στη γνώση, ενώ το θεσμοποιημένο συνδέεται κυρίως με επίσημα αναγνωρισμένους εκπαιδευτικούς τίτλους και προσόντα. Η διάκριση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς η επιτυχής ένταξη στο πανεπιστήμιο δεν εξαρτάται μόνο από την τυπική πρόσβαση σε αυτό, αλλά και από την ικανότητα κατανόησης και αξιοποίησης των ακαδημαϊκών και θεσμικών κωδικών που χαρακτηρίζουν το εν λόγω πεδίο.

Στενά συνδεδεμένη με το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι η έννοια του *habitus*. Το *habitus* αφορά ένα σύστημα σχετικά σταθερών διαθέσεων, αντιλήψεων και τρόπων δράσης που συγκροτούνται μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τη θέση και τις δυνατότητές τους σε ένα κοινωνικό πεδίο (Bourdieu, 1990). Στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, η έννοια αυτή επιτρέπει να γίνει κατανοητό γιατί ορισμένοι φοιτητές εμφανίζονται περισσότερο εξοικειωμένοι με τους θεσμικούς και ακαδημαϊκούς «κανόνες του παιχνιδιού», ενώ άλλοι χρειάζεται να αποκωδικοποιήσουν πρακτικές και προσδοκίες που δεν αποτελούσαν μέρος της προηγούμενης κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους εμπειρίας. Οι Lane και Taber (2012), μελετώντας τις εκπαιδευτικές διαδρομές φοιτητών πρώτης γενιάς στην ανώτατη εκπαίδευση, αναδεικνύουν ακριβώς τη σύνθετη σχέση ανάμεσα στις μορφές κεφαλαίου που ήδη διαθέτουν οι φοιτητές και σε εκείνες που αναγνωρίζονται και αποκτούν προνόμια από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η θεωρητική αυτή προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής. Η οικογενειακή και κοινωνική προέλευση μπορεί να επηρεάζει τη γλωσσική εξοικείωση, τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, τη γνώση των θεσμικών διαδικασιών και τη δυνατότητα αξιοποίησης των διαθέσιμων

εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στην ελληνική πραγματικότητα, οι Koustourakis et al. (2016), χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Bourdieu, διερεύνησαν το πολιτισμικό κεφάλαιο οικογενειών γηγενών και μεταναστευτικής καταγωγής μαθητών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν διαφοροποιήσεις ως προς το θεσμοποιημένο και αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών, καθώς και τη σύνδεσή του με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Παρότι η συγκεκριμένη μελέτη αφορά μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σημαντική για την παρούσα έρευνα, επειδή καταδεικνύει ότι οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικοί πόροι διαμορφώνονται πολύ πριν από την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση και μπορούν να επηρεάσουν τις μετέπειτα εκπαιδευτικές διαδρομές.

Η διάκριση μεταξύ φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής μπορεί επίσης να ερμηνευθεί μέσα από το συγκεκριμένο θεωρητικό πρίσμα. Οι φοιτητές δεύτερης γενιάς, έχοντας συνήθως μεγαλύτερη εμπειρία από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία έχουν μεγαλώσει, είναι πιθανό να διαθέτουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη γλώσσα, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τους θεσμικούς κώδικες (Heath et al., 2008). Αντίθετα, για τους φοιτητές πρώτης γενιάς, η μετάβαση προς την ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να συνδέεται με μεγαλύτερη ανάγκη προσαρμογής σε ένα θεσμικό περιβάλλον του οποίου οι επίσημοι και άτυποι κανόνες δεν είναι εξίσου οικείοι. Ωστόσο, η μεγαλύτερη θεσμική εξοικείωση της δεύτερης γενιάς δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη εξάλειψη των ανισοτήτων, καθώς η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας και η αναγνώριση των πολιτισμικών της πόρων εξακολουθούν να επηρεάζουν την εκπαιδευτική εμπειρία (Schnell & Azzolini, 2015).

Επομένως, ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται ώστε η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου να μη χρησιμοποιείται με τρόπο που παρουσιάζει τους φοιτητές μεταναστευτικής ή μη προνομιάς κοινωνικής προέλευσης ως άτομα που χαρακτηρίζονται απλώς από «έλλειμμα». Η O'Shea (2016), εξετάζοντας φοιτητές που είναι οι πρώτοι στην οικογένειά τους που εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι μία τέτοια ελλειμματική προσέγγιση παραγνωρίζει τα ήδη υπάρχοντα αποθέματα γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων που μεταφέρουν οι ίδιοι οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο. Το κρίσιμο ζήτημα δεν είναι, συνεπώς, μόνο εάν διαθέτουν πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά εάν οι συγκεκριμένες μορφές κεφαλαίου αναγνωρίζονται ως θεμιτές και αξιοποιήσιμες από το πανεπιστημιακό πεδίο.

Υπό αυτή την οπτική, η θεωρία του Bourdieu προσφέρει στην παρούσα μελέτη ένα κατάλληλο ερμηνευτικό πλαίσιο για τη συγκριτική διερεύνηση φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής. Επιτρέπει να εξεταστεί πώς η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, οι οικογενειακοί πόροι, η γλωσσική και θεσμική εξοικείωση και οι ήδη διαμορφωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες αλληλεπιδρούν με τις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού πεδίου. Έτσι, η ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί ταυτόχρονα ως δυνητικός μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας και ως πεδίο στο οποίο προϋπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες είναι δυνατόν να αναπαράγονται. Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση είναι, επομένως, καθοριστική για την ερμηνεία των διαφοροποιημένων εμπειριών πρόσβασης, ένταξης και αίσθησης του ανήκειν που βρίσκονται στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας.

### 3.2 Θεωρία Κοινωνικού Κεφαλαίου (Coleman)

Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου του James S. Coleman αποτελεί ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της επίδρασης που ασκούν οι κοινωνικές σχέσεις και τα δίκτυα στην εκπαιδευτική πορεία των ατόμων. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις που εστιάζουν αποκλειστικά στα ατομικά χαρακτηριστικά ή στους οικονομικούς πόρους, ο Coleman ανέδειξε τη σημασία της κοινωνικής δομής ως πηγής πόρων που μπορούν να διευκολύνουν την ανθρώπινη δράση. Το κοινωνικό κεφάλαιο δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά εντοπίζεται στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και αποκτά λειτουργική αξία όταν οι σχέσεις αυτές επιτρέπουν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Coleman, 1988). Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα οικογενειακά, φιλικά, εκπαιδευτικά και ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα επηρεάζουν την πρόσβαση, την ένταξη και την πορεία φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Coleman (1988), το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι υποχρεώσεις και οι προσδοκίες που αναπτύσσονται στις κοινωνικές σχέσεις, τα δίκτυα και οι διάλογοι πληροφόρησης, καθώς και οι κοινωνικοί κανόνες που διευκολύνουν συγκεκριμένες μορφές δράσης. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην εμπιστοσύνη και στην

αμοιβαιότητα, καθώς ένα κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα μπορούν να βασίζονται στους άλλους διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών, την παροχή υποστήριξης και την επίτευξη κοινών ή ατομικών στόχων. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί επομένως να λειτουργήσει ως σημαντικός πόρος, καθώς μέσω των κοινωνικών σχέσεων μεταφέρονται πληροφορίες για εκπαιδευτικές επιλογές, προσδοκίες, ευκαιρίες, θεσμικές διαδικασίες και διαθέσιμους μηχανισμούς υποστήριξης.

Η οικογένεια κατέχει κεντρική θέση στην προσέγγιση του Coleman. Ο Coleman (1988) υποστηρίζει ότι ακόμη και η ύπαρξη υψηλού ανθρώπινου κεφαλαίου στο οικογενειακό περιβάλλον δεν αρκεί από μόνη της, εάν δεν υπάρχουν οι κοινωνικές σχέσεις που επιτρέπουν τη μεταφορά και αξιοποίησή του από τα παιδιά. Η συχνότητα της επικοινωνίας, η παρουσία των γονέων, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και οι σχέσεις εμπιστοσύνης μπορούν να μετατρέψουν τους οικογενειακούς πόρους σε ουσιαστική εκπαιδευτική υποστήριξη. Η διάσταση αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση των οικογενειών μεταναστευτικής καταγωγής, στις οποίες οι γονείς μπορεί να διαθέτουν ισχυρές εκπαιδευτικές προσδοκίες και σημαντικούς υποστηρικτικούς δεσμούς, αλλά να έχουν περιορισμένη γνώση συγκεκριμένων διαδικασιών και θεσμικών διαδρομών του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής.

Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τη σημασία των κοινωνικών σχέσεων για τις εκπαιδευτικές διαδρομές των νέων μεταναστευτικής καταγωγής. Οι Hébert et al. (2004) επισημαίνουν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο των νέων διαμορφώνεται μέσα από πολλαπλά περιβάλλοντα, στα οποία περιλαμβάνονται η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα και τα δίκτυα συνομηλίκων. Η σημασία του δεν περιορίζεται στην παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, αλλά επεκτείνεται στην πρόσβαση σε πληροφορίες και πόρους που μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τις εκπαιδευτικές επιλογές. Αντίστοιχα, οι Sandín Esteban et al. (2016), εξετάζοντας τα κοινωνικά δίκτυα νέων μεταναστών, αναδεικνύουν τη σημασία των «προσωπικών κοινοτήτων», δηλαδή των σχέσεων με οικογένεια, συνομηλίκους και επαγγελματίες της εκπαίδευσης, για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πορείας και της συνέχισης των σπουδών.

Η πρόσβαση στο κοινωνικό κεφάλαιο, ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη ούτε ομοιόμορφη για όλους τους νέους μεταναστευτικής καταγωγής. Οι Nygård και Behtoui (2020), εξετάζοντας παιδιά μεταναστών στο σουηδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ μεταναστευτικής προέλευσης,

πρόσβασης στο κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι περισσότερο σύνθετη από μια απλή λογική «ελλείμματος». Ορισμένες ομάδες μεταναστευτικής καταγωγής παρουσίαζαν ίση ή ακόμη και μεγαλύτερη πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους σε σύγκριση με μαθητές γηγενούς προέλευσης. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την παρούσα μελέτη, επειδή αποτρέπει τη γενίκευση ότι η μεταναστευτική προέλευση συνεπάγεται αυτομάτως περιορισμένο κοινωνικό κεφάλαιο.

Παράλληλα, η ποιότητα και το είδος των κοινωνικών δικτύων έχουν ιδιαίτερη σημασία. Ο Ryabov (2009) ανέδειξε τον ρόλο του κοινωνικού κεφαλαίου που προέρχεται από τις σχέσεις με συνομηλίκους στην εκπαιδευτική πορεία των νέων μεταναστευτικής καταγωγής. Τα δίκτυα συνομηλίκων μπορούν να μεταφέρουν εκπαιδευτικές προσδοκίες, πληροφορίες και πρότυπα συμπεριφοράς, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συνέχιση των σπουδών. Αντίστοιχα, οι Lee και Lam (2016) διαπίστωσαν ότι θετικά χαρακτηριστικά των σχέσεων με φίλους και εκπαιδευτικούς συνδέονται με την ακαδημαϊκή επίδοση κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντων εφήβων μεταναστευτικής καταγωγής. Επομένως, η ανάλυση του κοινωνικού κεφαλαίου απαιτεί όχι μόνο την καταγραφή της ύπαρξης κοινωνικών σχέσεων, αλλά και τη διερεύνηση της ποιότητας και των πόρων που μπορούν να κινητοποιηθούν μέσω αυτών.

Στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης, η θεωρία του Coleman μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην κατανόηση της πρόσβασης των φοιτητών σε πληροφορίες, καθοδήγηση και υποστηρικτικά δίκτυα. Οι σχέσεις με συμφοιτητές, διδάσκοντες και άλλους φορείς του πανεπιστημίου μπορούν να αποτελέσουν διαύλους μέσω των οποίων αποκτώνται πληροφορίες για ακαδημαϊκές απαιτήσεις, διοικητικές διαδικασίες και εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές ευκαιρίες. Αντίστοιχα, η απουσία τέτοιων σχέσεων μπορεί να περιορίσει την πρόσβαση σε πόρους που δεν διανέμονται πάντοτε μέσω των επίσημων θεσμικών μηχανισμών. Από αυτή την άποψη, η κοινωνική ένταξη στο πανεπιστήμιο δεν αποτελεί απλώς ζήτημα διαπροσωπικής προσαρμογής, αλλά μπορεί να επηρεάζει ουσιαστικά τις δυνατότητες αξιοποίησης των ευκαιριών που προσφέρει η ανώτατη εκπαίδευση.

Η διάκριση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής αποκτά, επομένως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η μεγαλύτερη χρονική έκθεση της δεύτερης γενιάς στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής μπορεί να

διευκολύνει τη δημιουργία ευρύτερων δικτύων και την πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικές με την εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι όλοι οι φοιτητές δεύτερης γενιάς διαθέτουν αυτομάτως ισχυρότερο κοινωνικό κεφάλαιο, καθώς η πρόσβαση σε υποστηρικτικά δίκτυα διαφοροποιείται ανάλογα με την οικογενειακή, κοινωνική και εκπαιδευτική διαδρομή. Για τον λόγο αυτό, η θεωρία του Coleman προσφέρει στην παρούσα μελέτη ένα πλαίσιο που επιτρέπει να εξεταστούν εμπειρικά οι συγκεκριμένες διαφορές, χωρίς να προϋποτίθεται ότι η μία γενιά βρίσκεται κατ' ανάγκη σε πλεονεκτικότερη θέση.

Από τη μελέτη του ζητήματος προκύπτει ότι η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου επιτρέπει τη μετατόπιση της ανάλυσης από το άτομο προς τις σχέσεις και τα δίκτυα μέσα στα οποία αυτό εντάσσεται. Για την παρούσα έρευνα, η προσέγγιση του Coleman (1988) είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η οικογενειακή υποστήριξη, οι σχέσεις με συνομηλίκους, η πρόσβαση σε δίκτυα καθοδήγησης και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο πανεπιστήμιο μπορούν να λειτουργήσουν ως πόροι ή, όταν απουσιάζουν, ως παράγοντες περιορισμού της εκπαιδευτικής πορείας. Σε συνδυασμό με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, το κοινωνικό κεφάλαιο του Coleman επιτρέπει έτσι μια πληρέστερη κατανόηση των διαφοροποιημένων εμπειριών ένταξης και φοίτησης των φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής.

### 3.3 Μοντέλο Επιπολιτισμού (Berry)

Το μοντέλο επιπολιτισμού του John W. Berry αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θεωρητικά πλαίσια για την κατανόηση των διαδικασιών που αναπτύσσονται όταν άτομα και ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης έρχονται σε συνεχή επαφή. Η προσέγγιση του Berry είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μελέτη πληθυσμών μεταναστευτικής καταγωγής, καθώς η προσαρμογή δεν αντιμετωπίζεται ως μια απλή και γραμμική διαδικασία εγκατάλειψης της κουλτούρας προέλευσης και υιοθέτησης της κουλτούρας της κοινωνίας υποδοχής. Αντίθετα, πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία στην οποία αλληλεπιδρούν η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και η συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία (Berry, 1997, 2005). Η συγκεκριμένη θεωρητική οπτική αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα έρευνα, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους φοιτητές πρώτης και δεύτερης

γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής διαχειρίζονται την πολιτισμική τους ταυτότητα και τη συμμετοχή τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Στον πυρήνα του μοντέλου βρίσκονται δύο βασικά ζητήματα, αφενός, ο βαθμός στον οποίο θεωρείται σημαντική η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και των χαρακτηριστικών της κουλτούρας προέλευσης και, αφετέρου, ο βαθμός στον οποίο επιδιώκεται η επαφή και η συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία. Από τον συνδυασμό αυτών των δύο διαστάσεων προκύπτουν τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού: ενσωμάτωση (*integration*), αφομοίωση (*assimilation*), διαχωρισμός (*separation*) και περιθωριοποίηση (*marginalization*) (Berry, 1997). Η ενσωμάτωση αφορά στη διατήρηση σημαντικών στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας παράλληλα με την ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία υποδοχής. Η αφομοίωση χαρακτηρίζεται από προσανατολισμό προς την κυρίαρχη κοινωνία με περιορισμένη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας προέλευσης, ενώ ο διαχωρισμός αφορά στη διατήρηση της κουλτούρας προέλευσης με περιορισμένη επαφή με την ευρύτερη κοινωνία. Τέλος, η περιθωριοποίηση περιγράφει την κατάσταση κατά την οποία η σύνδεση τόσο με την κουλτούρα προέλευσης όσο και με την ευρύτερη κοινωνία είναι περιορισμένη.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι οι παραπάνω στρατηγικές δεν πρέπει να ερμηνεύονται αποκλειστικά ως αποτέλεσμα ελεύθερων ατομικών επιλογών. Ο Berry (1997, 2005) επισημαίνει ότι η δυνατότητα εφαρμογής μιας συγκεκριμένης στρατηγικής εξαρτάται και από τις στάσεις και τις πρακτικές της κοινωνίας υποδοχής. Η ενσωμάτωση, ειδικότερα, μπορεί να επιτευχθεί όταν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από σχετική αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας και επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή διαφορετικών ομάδων. Κατά συνέπεια, η προσαρμογή δεν αποτελεί μονομερή υποχρέωση του ατόμου μεταναστευτικής καταγωγής, αλλά διαδικασία που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ατομικών στρατηγικών και κοινωνικών συνθηκών. Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανώτατη εκπαίδευση, επειδή στρέφει την προσοχή όχι μόνο στις συμπεριφορές των φοιτητών αλλά και στις δυνατότητες συμμετοχής και αναγνώρισης που παρέχει το ίδιο το πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Συναφής είναι η έννοια του επιπολιτισμικού στρες, η οποία περιγράφει τις δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν κατά τη διαδικασία πολιτισμικής προσαρμογής. Οι Berry et al. (2006), σε μεγάλη διεθνή μελέτη νέων μεταναστευτικής καταγωγής, ανέδειξαν διαφορετικά προφίλ επιπολιτισμού και τη σχέση τους με την ψυχολογική και

κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι οι διαδικασίες προσαρμογής διαφοροποιούνται σημαντικά και ότι η δυνατότητα συνδυασμού δεσμών με την πολιτισμική ομάδα προέλευσης και ενεργού συμμετοχής στην κοινωνία εγκατάστασης μπορεί να συνδέεται με ευνοϊκότερες μορφές προσαρμογής (Berry et al., 2006). Συνεπώς, η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας δεν είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο για την κοινωνική ή εκπαιδευτική ένταξη.

Η προσέγγιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη χρησιμότητα για την κατανόηση των εμπειριών φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής. Η πανεπιστημιακή ένταξη δεν περιορίζεται στην επίσημη ιδιότητα του φοιτητή ή στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά περιλαμβάνει κοινωνικές σχέσεις, συμμετοχή στην πανεπιστημιακή ζωή και ανάπτυξη αισθήματος του ανήκειν. Η βιβλιογραφία για φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής αναδεικνύει ότι ακόμη και η εκπαιδευτική επιτυχία δεν συνεπάγεται αυτομάτως πλήρη κοινωνική ή συμβολική ένταξη. Οι Orupabo et al. (2020), μελετώντας αποφοίτους δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής στη Νορβηγία, έδειξαν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία και η κοινωνική κινητικότητα μπορούν να συνυπάρχουν με σύνθετες εμπειρίες κοινωνικής ένταξης και με διαφοροποιημένους τρόπους διαχείρισης της κοινωνικής και πολιτισμικής θέσης. Η παρατήρηση αυτή είναι κρίσιμη για την παρούσα έρευνα, επειδή επιτρέπει να διαχωριστεί η τυπική εκπαιδευτική ένταξη από τη βιωμένη εμπειρία αποδοχής και συμμετοχής.

Η διάκριση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς αποκτά επίσης ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο του μοντέλου. Η πρώτη γενιά έχει βιώσει προσωπικά τη μεταναστευτική μετάβαση και καλείται να διαχειριστεί περισσότερο άμεσα την επαφή μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών και θεσμικών πλαισίων. Αντίθετα, η δεύτερη γενιά έχει συνήθως μεγαλώσει και εκπαιδευτεί στη χώρα εγκατάστασης των γονέων της και επομένως η σχέση της με την κοινωνία αυτή διαμορφώνεται υπό διαφορετικές συνθήκες. Ωστόσο, η μεγαλύτερη εξοικείωση της δεύτερης γενιάς με τη γλώσσα και τους θεσμούς δεν συνεπάγεται απουσία ζητημάτων ταυτότητας, αποδοχής ή άνισης μεταχείρισης. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικές διαδρομές πρώτης και δεύτερης γενιάς διαφοροποιούνται, αλλά επηρεάζονται παράλληλα από κοινωνικοοικονομικούς, οικογενειακούς και θεσμικούς παράγοντες (Heath et al., 2008; Karakus et al., 2023).

Παράλληλα, η σύγχρονη έρευνα επισημαίνει ότι ο επιπολιτισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δυναμική και πολυεπίπεδη διαδικασία και όχι ως μία σταθερή

κατάσταση. Οι Schwartz et al. (2010) υπογραμμίζουν ότι οι διαδικασίες επιπολιτισμού περιλαμβάνουν διακριτές αλλά αλληλένδετες διαστάσεις, όπως οι πολιτισμικές πρακτικές, οι αξίες και οι ταυτίσεις. Επομένως, ένα άτομο μπορεί να εμφανίζει διαφορετικούς βαθμούς σύνδεσης με την κουλτούρα προέλευσης και την κοινωνία εγκατάστασης ανάλογα με το πεδίο της ζωής του. Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική για το πανεπιστημιακό περιβάλλον, καθώς ένας φοιτητής μπορεί, για παράδειγμα, να εμφανίζει υψηλό βαθμό ακαδημαϊκής και θεσμικής προσαρμογής χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εγκαταλείπει την πολιτισμική του ταυτότητα ή ότι βιώνει αντίστοιχο βαθμό κοινωνικής αποδοχής.

Σε γενικές γραμμές, το μοντέλο του Berry παρέχει στην παρούσα έρευνα ένα κατάλληλο θεωρητικό εργαλείο για την ερμηνεία των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι φοιτητές πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής διαπραγματεύονται την πολιτισμική ταυτότητα, τη συμμετοχή και το αίσθημα του ανήκειν στο πανεπιστήμιο. Σε συνδυασμό με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu και τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου του Coleman, επιτρέπει μια πολυδιάστατη προσέγγιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Από τη μία πλευρά ο Bourdieu αναδεικνύει τη σημασία των άνιστα αναγνωρισμένων πολιτισμικών πόρων, ο Coleman τη λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων και δικτύων, ενώ ο Berry προσφέρει το πλαίσιο για την κατανόηση της πολιτισμικής προσαρμογής και της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας μέσα στο κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον.

### 3.4 Συγκριτική θεώρηση των θεωριών

Η συγκριτική θεώρηση της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu, της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου του James Coleman και του μοντέλου επιπολιτισμού του John W. Berry αναδεικνύει τρεις διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές οπτικές για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών εμπειριών των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής. Οι τρεις προσεγγίσεις προέρχονται από διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις και εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο Bourdieu επικεντρώνεται στην άνιση κατανομή και θεσμική αναγνώριση των πολιτισμικών πόρων, ο Coleman στη λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων και δικτύων ως πόρων που διευκολύνουν τη δράση, ενώ ο Berry εξετάζει τις διαδικασίες πολιτισμικής προσαρμογής που αναπτύσσονται μέσα από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Bourdieu,

1986; Coleman, 1988; Berry, 1997). Ο συνδυασμός τους παρέχει, επομένως, ένα πολυδιάστατο θεωρητικό πλαίσιο για τη συγκριτική εξέταση φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής.

Στη θεωρία του Bourdieu, η εκπαιδευτική εμπειρία εξετάζεται πρωτίστως σε σχέση με την κοινωνική προέλευση και την άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου. Οι φοιτητές δεν εισέρχονται στο πανεπιστήμιο διαθέτοντας τους ίδιους πολιτισμικούς πόρους ούτε την ίδια εξοικείωση με τους κώδικες που αναγνωρίζει το εκπαιδευτικό πεδίο. Γλωσσικές πρακτικές, γνώσεις, τρόποι έκφρασης, πολιτισμικές διαθέσεις και εκπαιδευτικά προσόντα μπορούν να αποκτήσουν διαφορετική αξία ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου πεδίου (Bourdieu, 1986). Υπό αυτή την οπτική, οι δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής δεν ερμηνεύονται ως ατομικές ανεπάρκειες, αλλά σε σχέση με την αναγνώριση ή μη των πολιτισμικών πόρων που διαθέτουν. Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την εξέταση των μηχανισμών μέσω των οποίων η ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει τόσο στην κοινωνική κινητικότητα όσο και στην αναπαραγωγή προϋπαρχουσών ανισοτήτων (O'Shea, 2016).

Ο Coleman μετατοπίζει το αναλυτικό ενδιαφέρον από τους πολιτισμικούς πόρους στις κοινωνικές σχέσεις μέσω των οποίων καθίστανται διαθέσιμοι συγκεκριμένοι πόροι. Το κοινωνικό κεφάλαιο βρίσκεται στη δομή των σχέσεων μεταξύ των ατόμων και μπορεί να διευκολύνει τη δράση μέσω υποχρεώσεων και προσδοκιών, σχέσεων εμπιστοσύνης, διαύλων πληροφόρησης και κοινωνικών κανόνων (Coleman, 1988). Στο πανεπιστημιακό πλαίσιο, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να εξεταστεί η σημασία της οικογενειακής υποστήριξης, των σχέσεων με συμφοιτητές και διδάσκοντες, καθώς και της πρόσβασης σε δίκτυα πληροφόρησης και καθοδήγησης. Για τους φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής, τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφοριών και υποστήριξης, χωρίς όμως η μεταναστευτική προέλευση να συνεπάγεται αυτομάτως περιορισμένο κοινωνικό κεφάλαιο (Nygård & Behtoui, 2020).

Η βασική διαφοροποίηση μεταξύ Bourdieu και Coleman εντοπίζεται επομένως στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη σχέση κεφαλαίου και κοινωνικής δομής. Στον Bourdieu, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις ισχύος, στη συμβολική αναγνώριση και στους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι κοινωνικές ανισότητες

μπορούν να αναπαράγονται στο εκπαιδευτικό πεδίο. Στον Coleman, αντιθέτως, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται περισσότερο στη λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων ως πόρων που καθιστούν δυνατές συγκεκριμένες ενέργειες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Οι δύο προσεγγίσεις δεν είναι κατ' ανάγκη αντιφατικές. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης μπορούν να θεωρηθούν συμπληρωματικές, καθώς η πρώτη βοηθά να ερμηνευθεί ποιοι πολιτισμικοί πόροι αναγνωρίζονται από το πανεπιστήμιο, ενώ η δεύτερη αναδεικνύει μέσω ποιων κοινωνικών σχέσεων και δικτύων οι φοιτητές αποκτούν πρόσβαση σε πληροφορίες, υποστήριξη και ευκαιρίες.

Το μοντέλο του Berry εισάγει μια διαφορετική διάσταση, καθώς το αντικείμενό του δεν είναι κάποια μορφή κεφαλαίου αλλά η διαδικασία του επιπολιτισμού. Η ανάλυση οργανώνεται γύρω από δύο βασικές διαστάσεις: τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και τη συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία, από τον συνδυασμό των οποίων προκύπτουν οι στρατηγικές της ενσωμάτωσης, της αφομοίωσης, του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης (Berry, 1997, 2005). Η συγκεκριμένη προσέγγιση προσθέτει στο θεωρητικό πλαίσιο τη διάσταση της πολιτισμικής ταυτότητας και επιτρέπει να εξεταστεί πώς οι φοιτητές διαπραγματεύονται τη σχέση τους τόσο με την κουλτούρα προέλευσης όσο και με το κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον στο οποίο σπουδάζουν.

Μία ουσιαστική διαφορά της προσέγγισης του Berry από εκείνες των Bourdieu και Coleman είναι επομένως ότι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την κατοχή και ενεργοποίηση πόρων στη δυναμική σχέση μεταξύ πολιτισμικής ταυτότητας και συμμετοχής. Παράλληλα, ο Berry δεν αντιμετωπίζει την προσαρμογή ως αποκλειστική ευθύνη του ατόμου. Η δυνατότητα ενσωμάτωσης εξαρτάται και από τον βαθμό στον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον αποδέχεται την πολιτισμική διαφορετικότητα και επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή (Berry, 1997). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα έρευνα, επειδή επιτρέπει να εξεταστεί η πανεπιστημιακή ένταξη όχι μόνο με βάση το κατά πόσο ο φοιτητής «προσαρμόζεται», αλλά και με βάση το κατά πόσο το ίδιο το πανεπιστημιακό περιβάλλον δημιουργεί συνθήκες αναγνώρισης, συμμετοχής και αίσθησης του ανήκειν.

Οι τρεις θεωρίες διαφοροποιούνται και ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ερμηνεύσουν τη σύγκριση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής. Από την οπτική του Bourdieu, το ενδιαφέρον στρέφεται

στις διαφορές ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο, το *habitus* και την εξοικείωση με τους θεσμικούς κώδικες. Από την οπτική του Coleman εξετάζεται κατά πόσο οι δύο ομάδες διαθέτουν διαφορετική πρόσβαση σε οικογενειακά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά δίκτυα. Τέλος, μέσα από το μοντέλο του Berry μπορούν να διερευνηθούν οι διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης της πολιτισμικής ταυτότητας και συμμετοχής στην κοινωνία και στο πανεπιστήμιο. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική, καθώς οι εκπαιδευτικές διαδρομές πρώτης και δεύτερης γενιάς παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η δεύτερη γενιά απαλλάσσεται από κοινωνικές, εκπαιδευτικές ή συμβολικές ανισότητες (Heath et al., 2008; Karakus et al., 2023).

Ως συνέπεια, η συγκριτική θεώρηση καταδεικνύει ότι καμία από τις τρεις θεωρίες δεν επαρκεί αυτοτελώς για να ερμηνεύσει το σύνολο της εμπειρίας των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής. Ο Bourdieu προσφέρει τα εργαλεία για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ κοινωνικής προέλευσης, πολιτισμικών πόρων και θεσμικής αναγνώρισης, ο Coleman αναδεικνύει τον ρόλο των κοινωνικών σχέσεων, της εμπιστοσύνης, της πληροφόρησης και των δικτύων υποστήριξης και ο Berry επιτρέπει την εξέταση της πολιτισμικής προσαρμογής, της ταυτότητας και της συμμετοχής. Η συνδυαστική αξιοποίησή τους δημιουργεί έτσι ένα συνεκτικό αναλυτικό πλαίσιο για την παρούσα έρευνα, μέσα από το οποίο η εμπειρία φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μπορεί να εξεταστεί ταυτόχρονα ως κοινωνικά διαμορφωμένη, σχεσιακά υποστηριζόμενη και πολιτισμικά διαπραγματευόμενη διαδικασία.

### 3.5 Σύνδεση θεωριών με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η εφαρμογή των θεωρητικών προσεγγίσεων του Bourdieu, του Coleman και του Berry στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρέχει ένα σύνθετο πλαίσιο για την κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδρομών των νέων μεταναστευτικής καταγωγής και, ειδικότερα, των εμπειριών τους κατά την πρόσβαση και τη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ελληνική περίπτωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστευτικών πληθυσμών δημιούργησε σταδιακά μια γενιά νέων που έχουν γεννηθεί ή και εκπαιδευτεί στη χώρα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η εκπαιδευτική τους εμπειρία ταυτίζεται με εκείνη των συνομηλίκων τους χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η σχετική ελληνική έρευνα έχει αναδείξει τη

σημασία παραγόντων όπως η κοινωνικοοικονομική θέση, οι οικογενειακοί και πολιτισμικοί πόροι, οι κοινωνικές σχέσεις και οι διαδικασίες επιπολιτισμού για την προσαρμογή και τις εκπαιδευτικές διαδρομές των νέων μεταναστευτικής καταγωγής (Motti-Stefanidi et al., 2008; Motti-Stefanidi & Masten, 2013).

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu προσφέρει ένα πρώτο επίπεδο ερμηνείας των διαφοροποιήσεων αυτών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έρευνα των Koustourakis et al. (2016) έδειξε ότι το οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο συνδέεται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες τόσο γηγενών όσο και μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική για την παρούσα μελέτη, διότι υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν εμφανίζονται για πρώτη φορά κατά την είσοδο στο πανεπιστήμιο, αλλά διαμορφώνονται μέσα από μακροχρόνιες διαδικασίες κοινωνικοποίησης και άνισης πρόσβασης σε πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς πόρους. Υπό το πρίσμα του Bourdieu (1986), η μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί συνεπώς να εξεταστεί ως συνάντηση μεταξύ του πολιτισμικού κεφαλαίου που έχει διαμορφωθεί στο οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και των μορφών γνώσης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς που αναγνωρίζονται ως θεμιτές στο πανεπιστημιακό πεδίο.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά τη σύγκριση πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής. Η μεγαλύτερη χρονική έκθεση της δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να διευκολύνει την εξοικείωση με τη γλώσσα, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ορισμένους θεσμικούς κώδικες. Ωστόσο, η εξοικείωση αυτή δεν εξαλείφει αυτομάτως τις επιδράσεις της κοινωνικής και οικογενειακής προέλευσης. Η διεθνής έρευνα επιβεβαιώνει ότι η εκπαιδευτική πορεία της δεύτερης γενιάς εξακολουθεί να διαμορφώνεται από την κοινωνικοοικονομική θέση, την οικογενειακή εκπαίδευση και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Heath et al., 2008). Επομένως, η θεωρία του Bourdieu επιτρέπει να εξεταστούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο γενεών χωρίς να αποδίδονται αποκλειστικά σε ατομικές ικανότητες ή προσωπικές επιλογές.

Παράλληλα, η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου του Coleman διευρύνει την ανάλυση, στρέφοντας την προσοχή στις σχέσεις και στα δίκτυα μέσω των οποίων οι νέοι αποκτούν πρόσβαση σε πληροφορίες, υποστήριξη και εκπαιδευτικούς πόρους. Σύμφωνα με τον Coleman (1988), οι οικογενειακές σχέσεις, η εμπιστοσύνη, οι προσδοκίες και οι διάλογοι πληροφόρησης μπορούν να λειτουργήσουν ως κοινωνικό

κεφάλαιο που διευκολύνει την εκπαιδευτική πορεία. Στην περίπτωση των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής, αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική ένταξη δεν εξαρτάται μόνο από όσα γνωρίζουν οι ίδιοι ή οι οικογένειές τους, αλλά και από το εύρος και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων που μπορούν να ενεργοποιήσουν. Οι σχέσεις με συνομηλίκους, συμφοιτητές, διδάσκοντες και άλλα πρόσωπα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορούν να αποτελέσουν πηγές καθοδήγησης, πληροφόρησης και υποστήριξης.

Η σημασία των κοινωνικών σχέσεων έχει αναδειχθεί και στην έρευνα για νέους μεταναστευτικής καταγωγής. Η Motti-Stefanidi (2018) υπογραμμίζει ότι η προσαρμογή των νέων μεταναστών δεν μπορεί να κατανοηθεί ανεξάρτητα από τα πολλαπλά κοινωνικά πλαίσια στα οποία αναπτύσσονται, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι και η ευρύτερη κοινωνία. Στο πανεπιστήμιο, επομένως, η δυνατότητα ανάπτυξης υποστηρικτικών σχέσεων μπορεί να θεωρηθεί σημαντική διάσταση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης. Για την παρούσα έρευνα, η προσέγγιση του Coleman επιτρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο οι φοιτητές πρώτης και δεύτερης γενιάς διαθέτουν διαφορετικές δυνατότητες πρόσβασης σε τέτοια δίκτυα και πώς οι διαφορές αυτές συνδέονται με τη συνολική εμπειρία φοίτησης.

Το μοντέλο επιπολιτισμού του Berry προσθέτει μία τρίτη, εξίσου σημαντική διάσταση, καθώς επιτρέπει την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτισμική ταυτότητα και στη συμμετοχή στην ελληνική κοινωνία. Η ελληνική ερευνητική εμπειρία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο συγκεκριμένο σημείο. Η διαχρονική έρευνα των Motti-Stefanidi et al. (2008) σε εφήβους μεταναστευτικής καταγωγής στην Ελλάδα ανέδειξε τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών και κοινωνικών παραγόντων κατά τη διαδικασία προσαρμογής. Μεταγενέστερα, οι Motti-Stefanidi και Masten (2013) προσέγγισαν την προσαρμογή μεταναστευτικής νεολαίας μέσα από ένα πολυεπίπεδο αναπτυξιακό πλαίσιο, αναδεικνύοντας ότι η επιτυχής προσαρμογή δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική διαδικασία αλλά επηρεάζεται από τις ευκαιρίες και τους περιορισμούς που δημιουργεί το κοινωνικό περιβάλλον.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση βρίσκεται σε συμφωνία με τη βασική θέση του Berry (1997, 2005), σύμφωνα με την οποία η ενσωμάτωση προϋποθέτει όχι μόνο την επιθυμία του ατόμου να διατηρεί στοιχεία της πολιτισμικής του ταυτότητας και ταυτόχρονα να συμμετέχει στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά και την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος που επιτρέπει μια τέτοια επιλογή. Στο πλαίσιο της ελληνικής ανώτατης

εκπαίδευσης, η οπτική αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το κατά πόσο ο φοιτητής μεταναστευτικής καταγωγής «προσαρμόζεται» στο κατά πόσο η διαδικασία ένταξης διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου και του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Το αίσθημα αποδοχής, η δυνατότητα διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας και η ισότιμη συμμετοχή στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή συνιστούν ουσιώδεις διαστάσεις της πανεπιστημιακής εμπειρίας.

Η σύνδεση των τριών θεωρητικών προσεγγίσεων με την ελληνική πραγματικότητα αναδεικνύει τελικά τη σημασία μιας πολυδιάστατης ερμηνείας της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο δεν συνεπάγεται από μόνη της την εξάλειψη των ανισοτήτων ούτε εγγυάται την ουσιαστική κοινωνική και πολιτισμική ένταξη. Ο Bourdieu επιτρέπει να διερευνηθεί η επίδραση των πολιτισμικών πόρων και της κοινωνικής προέλευσης, ο Coleman αναδεικνύει τη λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων και των δικτύων υποστήριξης, ενώ ο Berry φωτίζει τη δυναμική της πολιτισμικής ταυτότητας και της προσαρμογής. Η συνδυαστική αξιοποίησή τους παρέχει, συνεπώς, ένα κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη συγκριτική διερεύνηση φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, χωρίς να προϋποθέτει ότι η μεταναστευτική προέλευση αποτελεί από μόνη της μειονέκτημα ή ότι οι δύο γενεές συγκροτούν εσωτερικά ομοιογενείς ομάδες.

## **Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της Έρευνας**

### **4.1 Ερευνητικό σχέδιο και ποιοτική προσέγγιση**

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς βασικός της στόχος είναι η εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής στο πλαίσιο της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας συνδέεται με τη φύση του ερευνητικού αντικειμένου, καθώς η μελέτη δεν αποσκοπεί στη στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται την πανεπιστημιακή τους εμπειρία. Η ποιοτική προσέγγιση θεωρείται κατάλληλη για τη διερεύνηση εμπειριών, αντιλήψεων και νοημάτων που αποδίδουν τα άτομα σε

κοινωνικά φαινόμενα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο αυτά εκδηλώνονται (Creswell & Poth, 2018).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός έχει διερευνητικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα. Η διερευνητική διάσταση επιτρέπει την ανάδειξη διαφορετικών πτυχών της φοιτητικής εμπειρίας, ενώ η ερμηνευτική διάσταση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν και αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι κατάλληλη για την παρούσα μελέτη, καθώς έννοιες όπως η ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη, η αίσθηση του ανήκειν και η προσαρμογή έχουν έντονα βιωματικό χαρακτήρα (Merriam & Tisdell, 2016).

Ιδιαίτερη θέση στον ερευνητικό σχεδιασμό κατέχει η συγκριτική διερεύνηση των εμπειριών φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής. Η σύγκριση δεν αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των δύο ομάδων ως ομοιογενών κατηγοριών ούτε στην απόδοση αιτιωδών σχέσεων στη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής. Χρησιμοποιείται ως αναλυτικός άξονας για τον εντοπισμό πιθανών συγκλίσεων και διαφοροποιήσεων στις εμπειρίες των συμμετεχόντων, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την ετερογένεια των προσωπικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών τους διαδρομών.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες επέτρεψαν την εξέταση κοινών θεματικών αξόνων και ταυτόχρονα παρείχαν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αναπτύξουν με σχετική ελευθερία τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι συμβατή με τον διερευνητικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα της μελέτης (Kallio et al., 2016). Η αναλυτικότερη παρουσίαση των συμμετεχόντων, της διαδικασίας συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιείται στις επόμενες ενότητες του κεφαλαίου.

#### 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Ο ερευνητικός σχεδιασμός οργανώθηκε με βάση τον σκοπό της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν στο εισαγωγικό κεφάλαιο. Τα ερωτήματα αυτά λειτουργούν ως βασικοί άξονες της εμπειρικής διερεύνησης και προσανατολίζουν τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων προς τις ακαδημαϊκές, κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές διαστάσεις της πανεπιστημιακής εμπειρίας των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής.

Ειδικότερα, η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

**ΕΕ1:** Πώς επηρεάζει η κοινωνική και οικογενειακή προέλευση την ακαδημαϊκή προσαρμογή και την εμπειρία φοίτησης φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής;

**ΕΕ2:** Πώς βιώνουν οι φοιτητές πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής την κοινωνική ένταξη και την αίσθηση του ανήκειν στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων υποστήριξης;

**ΕΕ3:** Ποιες στρατηγικές ακαδημαϊκής, κοινωνικής και πολιτισμικής προσαρμογής αναπτύσσουν οι φοιτητές μεταναστευτικής καταγωγής και πώς διαφοροποιούνται οι στρατηγικές αυτές μεταξύ φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς;

**ΕΕ4:** Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής τον ρόλο της θεσμικής υποστήριξης στην πανεπιστημιακή τους ένταξη και ποιες διαφοροποιήσεις αναδεικνύονται μεταξύ των δύο γενεών;

Η διατύπωση των παραπάνω ερωτημάτων καθόρισε τους βασικούς άξονες της εμπειρικής διερεύνησης, χωρίς να περιορίζει την ανάδειξη πρόσθετων νοημάτων και θεματικών μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό διατηρείται ο ανοικτός και διερευνητικός χαρακτήρας της ποιοτικής προσέγγισης, ενώ παράλληλα εξασφαλίζεται η σύνδεση μεταξύ του σκοπού της έρευνας, της συλλογής των δεδομένων και της μετέπειτα θεματικής τους ανάλυσης.

#### 4.3 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) φοιτητές και φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής που φοιτούν στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Το δείγμα περιλαμβάνει πέντε συμμετέχοντες πρώτης γενιάς και πέντε δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής, επιτυγχάνοντας ισόρροπη εκπροσώπηση των δύο ομάδων που αποτελούν το αντικείμενο της συγκριτικής διερεύνησης. Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια της ακαδημαϊκής τους πορείας, από το πρώτο έως το τέταρτο έτος προπτυχιακών σπουδών, ενώ στο δείγμα περιλαμβάνεται και μία συμμετέχουσα δεύτερης γενιάς που φοιτά σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Η διαφοροποίηση αυτή επιτρέπει την αποτύπωση εμπειριών που αντιστοιχούν σε διαφορετικά στάδια φοίτησης, από την αρχική προσαρμογή στο πανεπιστημιακό περιβάλλον έως την εμπειρία περισσότερο προχωρημένων σταδίων της ακαδημαϊκής πορείας. Η παρουσία

διαφορετικών φύλων στο δείγμα συμβάλλει επίσης στην ετερογένειά του, χωρίς ωστόσο το φύλο να αποτελεί αυτοτελή άξονα συγκριτικής ανάλυσης στην παρούσα έρευνα.

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η λογική της σκόπιμης δειγματοληψίας, *purposive sampling*, καθώς οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση χαρακτηριστικά που συνδέονται άμεσα με το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Η σκόπιμη δειγματοληψία είναι ιδιαίτερα κατάλληλη στην ποιοτική έρευνα όταν επιδιώκεται η επιλογή περιπτώσεων που μπορούν να προσφέρουν πλούσιες και ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Palinkas et al., 2015). Βασικά κριτήρια συμμετοχής αποτέλεσαν η φοίτηση στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση και η μεταναστευτική καταγωγή πρώτης ή δεύτερης γενιάς.

Η διάκριση μεταξύ των δύο γενεών χρησιμοποιείται ως αναλυτικός και συγκριτικός άξονας και όχι με την παραδοχή ότι πρόκειται για δύο εσωτερικά ομοιογενείς ομάδες. Στόχος είναι η διερεύνηση πιθανών ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων στις εμπειρίες ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική σχέση των συμμετεχόντων με το ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι συμβατός με τον ποιοτικό χαρακτήρα της μελέτης, όπου προτεραιότητα δίνεται στο βάθος και στον πληροφοριακό πλούτο των δεδομένων και όχι στη στατιστική αντιπροσωπευτικότητα (Malterud et al., 2016). Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας, οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται με τους κωδικούς Σ1–Σ10, χωρίς αναφορά σε στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή τους.

#### 4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων - ημιδομημένες συνεντεύξεις

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει τη διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων, διατηρώντας παράλληλα έναν κοινό θεματικό προσανατολισμό. Η ημιδομημένη συνέντευξη προσφέρει ευελιξία στη διατύπωση και τη σειρά των ερωτήσεων και παρέχει τη δυνατότητα περαιτέρω διερεύνησης ζητημάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης (Kallio et al., 2016).

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά δέκα (10) ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με φοιτητές πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής. Η χρήση κοινού οδηγού συνέντευξης εξασφάλισε ότι διερευνήθηκαν αντίστοιχοι θεματικοί άξονες σε

όλους τους συμμετέχοντες, χωρίς να περιορίζεται η δυνατότητά τους να αναπτύξουν ελεύθερα τις προσωπικές τους εμπειρίες. Το διαθέσιμο ερευνητικό υλικό επιβεβαιώνει τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων και την ανάπτυξη κοινών θεματικών ερωτήσεων στους συμμετέχοντες.

Οι βασικοί άξονες των συνεντεύξεων αφορούσαν στην εμπειρία φοίτησης και προσαρμογής στο πανεπιστήμιο, τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, τις σχέσεις με συμφοιτητές και διδάσκοντες, την αίσθηση του ανήκειν, την επίδραση του μεταναστευτικού υπόβαθρου, τις στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών και τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη θεσμική υποστήριξη που θα μπορούσαν να παρέχουν τα πανεπιστήμια. Οι θεματικοί αυτοί άξονες συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα και επέτρεψαν τη συγκριτική διερεύνηση των εμπειριών πρώτης και δεύτερης γενιάς.

Το υλικό των συνεντεύξεων αποτέλεσε στη συνέχεια το πρωτογενές ποιοτικό υλικό για τη θεματική ανάλυση, η διαδικασία της οποίας παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

#### 4.5 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, καθώς αποτελεί κατάλληλη μέθοδο για τον συστηματικό εντοπισμό, την οργάνωση και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα σε ένα σύνολο ποιοτικών δεδομένων (Braun & Clarke, 2022). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων, διατηρώντας παράλληλα την απαραίτητη ευελιξία ως προς την ερμηνεία του ερευνητικού υλικού.

Η διαδικασία ακολούθησε τα βασικά στάδια της θεματικής ανάλυσης που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006). Αρχικά πραγματοποιήθηκε εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό μέσω επανειλημμένης ανάγνωσης των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν αρχικοί κώδικες, οι οποίοι αντιστοιχούσαν σε νοηματικά σημαντικά τμήματα των αφηγήσεων. Οι κώδικες εξετάστηκαν συγκριτικά και οργάνωθηκαν σε ευρύτερα υποψήφια θέματα, με βάση τις ομοιότητες, τις διαφοροποιήσεις και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που εμφανίζονταν στις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ακολούθησε επανεξέταση και οριστικοποίηση των θεμάτων, ώστε να εξασφαλιστεί η συνοχή τους και η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Κατά την ανάλυση δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή τόσο στις κοινές εμπειρίες όσο και στις διαφοροποιήσεις μεταξύ φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς, σύμφωνα με τον συγκριτικό χαρακτήρα της έρευνας. Η ανάλυση δεν περιορίστηκε στη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων αναφορών, αλλά επικεντρώθηκε κυρίως στο νόημα που απέδιδαν οι συμμετέχοντες στις εμπειρίες τους, καθώς στη θεματική ανάλυση η σημασία ενός θέματος δεν καθορίζεται αποκλειστικά από το πόσο συχνά εμφανίζεται (Braun & Clarke, 2006).

Τέλος, τα θέματα που προέκυψαν εξετάστηκαν σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και ειδικότερα με τις έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, του κοινωνικού κεφαλαίου του Coleman και της πολιτισμικής προσαρμογής του Berry. Οι θεωρητικές αυτές έννοιες αξιοποιήθηκαν κατά την ερμηνεία των δεδομένων, χωρίς να λειτουργήσουν ως προκαθορισμένες κατηγορίες στις οποίες έπρεπε υποχρεωτικά να ενταχθούν οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώχθηκε η ανάδειξη των βιωμένων εμπειριών των συμμετεχόντων και, παράλληλα, η σύνδεση των εμπειρικών ευρημάτων με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης.

#### 4.6 Ηθικές αρχές και ζητήματα δεοντολογίας

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας βασίστηκε στις θεμελιώδεις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, με ιδιαίτερη έμφαση στον σεβασμό της αυτονομίας και της αξιοπρέπειας των συμμετεχόντων, στην εθελοντική συμμετοχή, στην εμπιστευτικότητα και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων. Η τήρηση των αρχών αυτών αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην ποιοτική έρευνα, καθώς οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μπορούν να οδηγήσουν στην κοινοποίηση προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων που σχετίζονται με την ταυτότητα, την κοινωνική ένταξη και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των συμμετεχόντων (Creswell & Poth, 2018).

Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα αποτέλεσε η ενημερωμένη και εθελοντική συγκατάθεση. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, τη χρήση των δεδομένων που θα προέκυπταν από τις συνεντεύξεις, καθώς και για το δικαίωμά τους να μη δώσουν απάντηση σε ερώτηση που δεν επιθυμούσαν και να αποχωρήσουν από τη διαδικασία χωρίς αρνητικές συνέπειες. Με τον τρόπο αυτό επιδιώχθηκε η συμμετοχή να βασίζεται σε ελεύθερη και επαρκώς ενημερωμένη απόφαση.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε επίσης στην ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Κατά την παρουσίαση και ανάλυση του ερευνητικού υλικού δεν χρησιμοποιούνται τα πραγματικά ονόματα των συμμετεχόντων, αλλά οι κωδικοί Σ1–Σ10, ώστε να περιορίζεται η δυνατότητα ταυτοποίησής τους. Παράλληλα, κατά τη χρήση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις αποφεύγεται η αναφορά προσωπικών ή άλλων αναγνωριστικών στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν άμεσα ή έμμεσα στην ταυτοποίηση συγκεκριμένων προσώπων. Η προστασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ποιοτική έρευνα, όπου ακόμη και αν αφαιρεθεί το όνομα ενός συμμετέχοντα, ο συνδυασμός επιμέρους πληροφοριών μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να καταστήσει δυνατή την αναγνώρισή του (Kaiser, 2009).

Τέλος, η επεξεργασία και παρουσίαση του υλικού πραγματοποιήθηκε με σεβασμό στις εμπειρίες και στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Αποφεύχθηκαν γενικεύσεις και ερμηνείες που θα μπορούσαν να αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τη μεταναστευτική καταγωγή. Η πρώτη και η δεύτερη γενιά χρησιμοποιούνται ως αναλυτικές κατηγορίες για τους σκοπούς της συγκριτικής διερεύνησης και όχι ως ομοιογενείς ομάδες με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η δεοντολογικά υπεύθυνη αξιοποίηση των προσωπικών αφηγήσεων και η διατήρηση της επιστημονικής ακεραιότητας σε όλα τα στάδια της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων**

### **5.1 Ακαδημαϊκή προσαρμογή και εμπειρία φοίτησης**

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε την ακαδημαϊκή προσαρμογή ως σημαντική διάσταση της πανεπιστημιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Παρότι δυσκολίες κατά τη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση καταγράφονται στις αφηγήσεις και των δύο γενεών, διαφοροποιείται τόσο η έντασή τους όσο και ο τρόπος με τον οποίο βιώνονται. Ιδιαίτερα στους φοιτητές πρώτης γενιάς, η προσαρμογή συνδέεται συχνά με την ανάγκη εξοικείωσης όχι μόνο με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις αλλά και με πρακτικές και κανόνες λειτουργίας του πανεπιστημίου που δεν ήταν εξαρχής γνωστοί.

Η εμπειρία αυτή αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στην αφήγηση της Σ7, φοιτήτριας πρώτης γενιάς και πρωτοετούς κατά τον χρόνο διεξαγωγής της

συνέντευξης: *«Το πρώτο έτος ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό. Παρότι είχα προετοιμαστεί ψυχολογικά για τις δυσκολίες, η πραγματικότητα αποδείχθηκε πιο σύνθετη. Το πανεπιστήμιο λειτουργεί με ρυθμούς και προσδοκίες που δεν γνώριζα, γεγονός που με έκανε να αισθάνομαι συχνά χαμένη»*. Η δυσκολία αυτή αποκτά περισσότερο συγκεκριμένο περιεχόμενο όταν η ίδια αναφέρεται στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής μελέτης: *«Δεν ήξερα πώς να διαβάζω “σωστά” για το πανεπιστήμιο, πώς να κρατώ σημειώσεις ή πώς να προσεγγίζω επιστημονικά κείμενα. Όλα αυτά θεωρούνταν δεδομένα, αλλά για μένα ήταν καινούργια»*. Η συγκεκριμένη αφήγηση αναδεικνύει ότι η δυσκολία δεν αφορά απαραίτητα την ικανότητα ανταπόκρισης στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά την απουσία προηγούμενης εξοικείωσης με πρακτικές που στο πανεπιστημιακό περιβάλλον αντιμετωπίζονται συχνά ως αυτονόητες. Η Σ7 συνδέει μάλιστα αυτή την εμπειρία με την αδυναμία της οικογένειάς της να προσφέρει σχετική καθοδήγηση, καθώς οι γονείς της δεν είχαν εμπειρία από την ανώτατη εκπαίδευση.

Ανάλογη εικόνα παρουσιάζεται στην περίπτωση του Σ5, ο οποίος, αν και βρίσκεται ήδη στο τέταρτο έτος των σπουδών του, περιγράφει ολόκληρη την πανεπιστημιακή του διαδρομή ως διαδικασία προσαρμογής: *«Η πορεία μου στο πανεπιστήμιο ήταν μια διαδικασία συνεχούς προσαρμογής. Από την πρώτη στιγμή ένιωσα ότι έπρεπε να καλύψω ένα κενό γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν σχετίζονταν απαραίτητα με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά με τον τρόπο λειτουργίας του ίδιου του θεσμού»*.

Παράλληλα, στην πρώτη γενιά αναδεικνύεται και η ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας ως ιδιαίτερη διάσταση της προσαρμογής. Η Σ2, η οποία μετανάστευσε στην Ελλάδα κατά την εφηβεία, περιγράφει τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο ως «απότομη» και διαχωρίζει ουσιαστικά τη γνώση της γλώσσας από την ικανότητα χρήσης της σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις: *«Ιδιαίτερα δύσκολη ήταν η προσαρμογή στη χρήση ακαδημαϊκής γλώσσας, τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Ένιωθα ότι, παρότι κατανοούσα το περιεχόμενο, δυσκολευόμουν να το εκφράσω με τον “σωστό” τρόπο»*. Η γλωσσική διάσταση δεν περιγράφεται μόνο ως πρακτικό εμπόδιο, αλλά συνδέεται και με την αξιολόγηση και τη συμμετοχή. Όπως εξηγεί η ίδια, αισθανόταν ότι κρινόταν *«όχι μόνο για το τι έλεγα, αλλά και για το πώς το έλεγα»*, γεγονός που της δημιουργούσε ανασφάλεια και την έκανε περισσότερο επιφυλακτική κατά τη συμμετοχή της στα μαθήματα.

Ωστόσο, η δυσκολία αποκωδικοποίησης των πανεπιστημιακών απαιτήσεων δεν περιορίζεται αποκλειστικά στους φοιτητές πρώτης γενιάς. Στη δεύτερη γενιά παρατηρείται μεγαλύτερη αρχική εξοικείωση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και απουσία ορισμένων γλωσσικών εμποδίων, χωρίς αυτό να συνεπάγεται πλήρη γνώση των άτυπων κανόνων της πανεπιστημιακής ζωής. Ο Σ4 περιγράφει χαρακτηριστικά: *«Ως άτομο δεύτερης γενιάς, γνώριζα το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν αντιμετώπιζα γλωσσικές δυσκολίες. Ωστόσο, διαπίστωσα γρήγορα ότι το πανεπιστήμιο έχει άτυπες απαιτήσεις, τις οποίες δεν είχα πλήρως συνειδητοποιήσει»*. Οι απαιτήσεις αυτές αφορούσαν, σύμφωνα με τον ίδιο, τον τρόπο επικοινωνίας, τη διαχείριση του χρόνου, την αυτονομία και την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Όπως αναφέρει, υπήρχε η εντύπωση ότι όλοι γνώριζαν ήδη τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος, ενώ ο ίδιος χρειάστηκε να μάθει μόνος του πώς να οργανώνει τη μελέτη του.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η ακαδημαϊκή προσαρμογή αποτελεί κοινή εμπειρία για συμμετέχοντες και των δύο γενεών, αλλά δεν βιώνεται με τον ίδιο τρόπο. Στην πρώτη γενιά εμφανίζονται εντονότερα ζητήματα γλωσσικής και ακαδημαϊκής εξοικείωσης, κατανόησης των απαιτήσεων και απουσίας προηγούμενης καθοδήγησης. Στη δεύτερη γενιά, η γνώση της ελληνικής γλώσσας και η προηγούμενη εμπειρία από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να διευκολύνουν τη μετάβαση, χωρίς όμως να εξαλείφουν την ανάγκη αποκωδικοποίησης των άτυπων κανόνων του πανεπιστημίου. Επομένως, αυτό που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες δεν είναι η παρουσία ή η απουσία δυσκολιών προσαρμογής, αλλά κυρίως η αφετηρία, η μορφή και η ένταση με την οποία αυτές εκδηλώνονται.

## 5.2 Κοινωνική ένταξη, αίσθηση του ανήκειν και δίκτυα υποστήριξης

Η δεύτερη θεματική που αναδείχθηκε από την ανάλυση αφορά στην κοινωνική ένταξη και την αίσθηση του ανήκειν στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι η τυπική συμμετοχή στην ακαδημαϊκή ζωή δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την αίσθηση πλήρους αποδοχής. Παράλληλα, οι σχέσεις με συμφοιτητές και διδάσκοντες φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα.

Στους συμμετέχοντες πρώτης γενιάς, η αίσθηση του ανήκειν φαίνεται να επηρεάζεται από τις αρχικές δυσκολίες προσαρμογής και από την αβεβαιότητα σχετικά

με τη θέση τους στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ο Σ1 περιγράφει ότι η έλλειψη προηγούμενης οικογενειακής εμπειρίας στην ανώτατη εκπαίδευση και η δυσκολία κατανόησης των άτυπων πανεπιστημιακών κανόνων επηρέασαν αρνητικά την αυτοαντίληψή του, οδηγώντας τον σε διστακτικότερη συμμετοχή στα μαθήματα και στις ομαδικές εργασίες. Η εμπειρία αυτή δείχνει ότι η αίσθηση του ανήκειν συνδέεται όχι μόνο με τη φυσική παρουσία στον πανεπιστημιακό χώρο, αλλά και με την αίσθηση ότι το άτομο μπορεί να συμμετέχει ισότιμα και με ασφάλεια σε αυτόν.

Στη δεύτερη γενιά, το ζήτημα εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο. Οι συμμετέχοντες μπορεί να έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα, να γνωρίζουν τη γλώσσα και να είναι εξοικειωμένοι με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς ωστόσο αυτό να συνεπάγεται ότι αισθάνονται πλήρως αποδεκτοί. Χαρακτηριστική είναι η αφήγηση της Σ3: *«Τυπικά ναι, ουσιαστικά όμως η αίσθηση του ανήκειν είναι πιο σύνθετη. Έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα, μιλώ άπταιστα τη γλώσσα και γνωρίζω το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, συχνά αισθάνομαι ότι η αποδοχή μου είναι υπό όρους, ότι πρέπει διαρκώς να αποδεικνύω πως “χωράω” στο πανεπιστήμιο»*. Η «υπό όρους αποδοχή» που περιγράφει η Σ3 συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή της επίδοση. Όπως εξηγεί, όταν αποδίδει καλά δεν αισθάνεται ότι τίθεται ζήτημα αποδοχής, ενώ όταν εκφράζει αδυναμία ή αμφιβολία θεωρεί ότι αντιμετωπίζεται διαφορετικά: *«Είναι σαν να μην επιτρέπεται να αποτύχω με τον ίδιο τρόπο που αποτυγχάνουν άλλοι φοιτητές»*.

Μια διαφορετική όψη της ίδιας εμπειρίας εμφανίζεται στην αφήγηση της Σ6. Παρότι αξιολογεί συνολικά θετικά την πανεπιστημιακή της εμπειρία και θεωρεί ότι διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, περιγράφει περιστατικά που επαναφέρουν στο προσκήνιο τη διαφορετική της καταγωγή: *«Ερωτήσεις όπως “από πού είσαι πραγματικά” με κάνουν να συνειδητοποιώ ότι, παρότι έχω μεγαλώσει εδώ, η ταυτότητά μου εξακολουθεί να τίθεται υπό αμφισβήτηση»*. Το συγκεκριμένο εύρημα αναδεικνύει μια ενδιαφέρουσα διάσταση της εμπειρίας της δεύτερης γενιάς, που η λειτουργική ένταξη στο πανεπιστήμιο μπορεί να συνυπάρχει με στιγμές κατά τις οποίες η αίσθηση πλήρους αποδοχής διαταράσσεται. Η καταγωγή εξακολουθεί σε ορισμένες αλληλεπιδράσεις να λειτουργεί ως στοιχείο διαφοροποίησης, ακόμη και όταν δεν υπάρχει πρόθεση προσβολής.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν τα κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης. Για τη Σ6, οι σχέσεις με άτομα που μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες δημιουργούν έναν ασφαλέστερο χώρο επικοινωνίας: *«Οι φίλές με άτομα που έχουν*

*παρόμοιες εμπειρίες λειτουργούν ως χώρος κατανόησης και αποφόρτισης. Μέσα από αυτές τις σχέσεις νιώθω ότι μπορώ να εκφραστώ χωρίς φίλτρα». Οι σχέσεις με τους άλλους φοιτητές, επομένως, δεν λειτουργούν μόνο ως πηγή πρακτικής βοήθειας αλλά και ως χώρος στον οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες και να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και κατανόηση.*

Αξιοσημείωτο είναι ότι η αβεβαιότητα γύρω από την αίσθηση του ανήκειν δεν φαίνεται να εξαφανίζεται αναγκαστικά με την πρόοδο της ακαδημαϊκής πορείας. Η Σ10, η οποία βρίσκεται πλέον σε μεταπτυχιακό επίπεδο, περιγράφει μια συνεχιζόμενη ένταση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή της επιτυχία και στην αίσθηση ότι η θέση της δεν θεωρείται δεδομένη: *«Από τη μία πλευρά, νιώθω ότι έχω κατακτήσει τη θέση μου μέσω της προσπάθειας και της επίδοσης. Από την άλλη, υπάρχει πάντα η αίσθηση ότι αυτή η θέση δεν είναι αυτονόητη».*

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι η αίσθηση του ανήκειν αποτελεί σύνθετη και μεταβαλλόμενη εμπειρία. Στην πρώτη γενιά συνδέεται περισσότερο με την αρχική αβεβαιότητα, την περιορισμένη εξοικείωση με το πανεπιστημιακό περιβάλλον και τη δυσκολία ισότιμης συμμετοχής. Στη δεύτερη γενιά, αντίθετα, αναδεικνύεται εντονότερα η αντίφαση ανάμεσα στη λειτουργική ένταξη και στην αίσθηση ότι η αποδοχή μπορεί να παραμένει εύθραυστη ή υπό όρους. Και στις δύο περιπτώσεις, οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, δημιουργώντας χώρους κατανόησης και ενισχύοντας την αίσθηση συμμετοχής στην πανεπιστημιακή κοινότητα.

### 5.3 Στρατηγικές προσαρμογής και διαχείριση της ταυτότητας

Η τρίτη θεματική ενότητα αφορά στις στρατηγικές που ανέπτυξαν οι συμμετέχοντες προκειμένου να διαχειριστούν τις δυσκολίες της πανεπιστημιακής τους εμπειρίας. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι φοιτητές δεν παρέμειναν παθητικοί απέναντι στα εμπόδια που αντιμετώπισαν, αλλά διαμόρφωσαν διαφορετικούς τρόπους προσαρμογής. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν την αυξημένη ακαδημαϊκή προσπάθεια, την αυτοπειθαρχία, την αναζήτηση βοήθειας από συμφοιτητές, αλλά και περισσότερο σύνθετες πρακτικές διαχείρισης της προσωπικής και πολιτισμικής ταυτότητας.

Στους συμμετέχοντες πρώτης γενιάς, ιδιαίτερα εμφανής είναι η προσπάθεια αντιστάθμισης των δυσκολιών μέσω μεγαλύτερης προσωπικής επένδυσης στις

σπουδές. Ο Σ1, για παράδειγμα, περιγράφει την υπερπροσπάθεια ως βασικό τρόπο αντιμετώπισης της αίσθησης ότι υπολείπεται σε σχέση με περισσότερο εξοικειωμένους συμφοιτητές: *«Σταδιακά ναι. Ανέπτυξα στρατηγικές αυτοπειθαρχίας και υπερπροσπάθειας. Διάβαζα περισσότερο από άλλους, προσπαθούσα να καλύψω το “κενό” μόνος μου»*. Η υπερπροσπάθεια, στο σημείο αυτό εμφανίζεται ως μηχανισμός μέσω του οποίου επιχειρείται η κάλυψη μιας αντιλαμβανόμενης απόστασης από τις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, ο Σ1 αναφέρει ότι βασίστηκε σε περιορισμένες άτυπες σχέσεις με συμφοιτητές, γεγονός που δείχνει ότι η ατομική προσπάθεια συνδυάστηκε σταδιακά με την αξιοποίηση διαπροσωπικής υποστήριξης.

Ακόμη πιο χαρακτηριστική είναι η πορεία του Σ9. Η αρχική του αντίδραση στις δυσκολίες ήταν η απομόνωση και ο περιορισμός της συμμετοχής του, ενώ στη συνέχεια ανέπτυξε περισσότερο ενεργητικές στρατηγικές: *«Αρχικά με απομόνωση. Στη συνέχεια, όμως, προσπάθησα να ενισχύσω τις ακαδημαϊκές μου δεξιότητες. Αρχισα να μελετώ περισσότερο, να ζητώ βοήθεια από συμφοιτητές και να παρατηρώ πώς λειτουργούν όσοι φαίνονταν πιο εξοικειωμένοι με το σύστημα»*. Η αφήγηση αυτή παρουσιάζει την προσαρμογή ως σταδιακή διαδικασία μάθησης. Η αρχική απόσυρση αντικαθίσταται από παρατήρηση, εντατικότερη μελέτη και ενεργή αναζήτηση βοήθειας. Μάλιστα, οι κοινωνικές σχέσεις φαίνεται να συμβάλλουν και στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ο Σ9 αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες του, καθώς η επαφή με άτομα με παρόμοιες εμπειρίες τον βοήθησε να μην τις αντιμετωπίζει αποκλειστικά ως προσωπική αποτυχία. Αντίθετα, στους συμμετέχοντες δεύτερης γενιάς οι στρατηγικές αποκτούν συχνότερα μια πρόσθετη διάσταση που αφορά στη διαχείριση της ταυτότητας και της ορατότητας. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Σ8, ο οποίος περιγράφει μια ακαδημαϊκά σταθερή πορεία, αλλά ταυτόχρονα μια συνεχή εσωτερική ένταση σε κοινωνικό και ταυτοτικό επίπεδο. Η στρατηγική που υιοθέτησε αποτυπώνεται με σαφήνεια στην αφήγησή του: *«Η βασική μου στρατηγική ήταν η προσαρμογή μέσω επίδοσης και χαμηλής ορατότητας. Προσπαθούσα να ξεχωρίζω μόνο ακαδημαϊκά και να μην εκθέτω στοιχεία της ταυτότητάς μου που θα μπορούσαν να προκαλέσουν συζητήσεις»*.

Το συγκεκριμένο απόσπασμα αναδεικνύει μια διαφορετική μορφή προσαρμογής. Η υψηλή επίδοση συνδυάζεται με περιορισμό της έκφρασης ορισμένων στοιχείων της ταυτότητας, ώστε να μειώνεται η πιθανότητα διαφοροποίησης μέσα στο

πανεπιστημιακό περιβάλλον. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι ο ίδιος ο Σ8 αναγνωρίζει εκ των υστέρων τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και τα όρια αυτής της στρατηγικής: *«Ήταν αποτελεσματική, αλλά περιοριστική. Με βοήθησε να ολοκληρώσω τις σπουδές μου με επιτυχία, αλλά περιορίσε τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής και έκφρασης στον πανεπιστημιακό χώρο»*. Επομένως, η επιτυχής ακαδημαϊκή προσαρμογή δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την ανεμπόδιστη έκφραση της ταυτότητας ή με την πλήρη κοινωνική ένταξη. Η στρατηγική μπορεί να είναι λειτουργική ως προς την ακαδημαϊκή πορεία, αλλά ταυτόχρονα να συνεπάγεται περιορισμό της προσωπικής έκφρασης.

Παρόμοια τάση εμφανίζεται ακόμη και σε πιο προχωρημένο επίπεδο σπουδών. Η Σ10 χαρακτηρίζει τη δική της στρατηγική ως *«ακαδημαϊκή υπερεπένδυση»*, αναφέροντας: *«Προσπαθώ να είμαι πάντα προετοιμασμένη, να τηρώ αυστηρά τις ακαδημαϊκές νόρμες και να αποφεύγω την έκθεση προσωπικών βιωμάτων»*. Η ίδια αναγνωρίζει παράλληλα το ψυχολογικό κόστος αυτής της πρακτικής, το οποίο περιγράφει ως *«συνεχή εγρήγορση και έλλειψη χαλάρωσης»*, καθώς αισθάνεται ότι δεν μπορεί να αποτύχει ή να εκδηλώσει αδυναμία χωρίς συνέπειες.

Συνολικά, οι αφηγήσεις καταδεικνύουν ότι οι στρατηγικές προσαρμογής παρουσιάζουν τόσο κοινά στοιχεία όσο και διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο γενεών. Η αυξημένη προσπάθεια και η αυτοπειθαρχία εμφανίζονται ευρύτερα ως τρόποι ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του πανεπιστημίου. Ωστόσο, στην πρώτη γενιά η προσαρμογή φαίνεται να προσανατολίζεται περισσότερο στην κάλυψη ακαδημαϊκών κενών, στην παρατήρηση και στην εκμάθηση του τρόπου λειτουργίας του θεσμού. Στη δεύτερη γενιά, αντίθετα, η επίδοση συνδέεται συχνότερα με πρακτικές ελέγχου της προσωπικής ορατότητας και επιλεκτικής έκφρασης της ταυτότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, η προσαρμογή δεν εμφανίζεται μόνο ως διαδικασία απόκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και ως διαρκής διαπραγμάτευση ανάμεσα στην επιτυχία, την αποδοχή και την ελεύθερη έκφραση της ταυτότητας.

#### 5.4 Θεσμική υποστήριξη και συγκριτική αποτίμηση της εμπειρίας των δύο γενεών

Ο τελευταίος θεματικός άξονας αφορά στον ρόλο της θεσμικής υποστήριξης στην εμπειρία των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής και τις προτάσεις των ίδιων των συμμετεχόντων για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ένταξης. Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν μια κοινή διαπίστωση και στις δύο γενιές: σημαντικό μέρος

της προσαρμογής φαίνεται να στηρίζεται στην προσωπική προσπάθεια των φοιτητών και σε άτυπα δίκτυα υποστήριξης, παρά σε οργανωμένους μηχανισμούς του πανεπιστημίου.

Η απουσία συστηματικής καθοδήγησης εμφανίζεται εντονότερα στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων πρώτης γενιάς, οι οποίοι καλούνται να εξοικειωθούν όχι μόνο με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις αλλά και με διαδικασίες που συχνά θεωρούνται αυτονόητες. Η Σ7 περιγράφει χαρακτηριστικά ότι δεν γνώριζε πώς να οργανώσει τη μελέτη της, να κρατήσει σημειώσεις ή να προσεγγίσει επιστημονικά κείμενα, ενώ παράλληλα δεν είχε οικογενειακή εμπειρία ανώτατης εκπαίδευσης στην οποία θα μπορούσε να στηριχθεί. Αντίστοιχα, η Σ2 εντοπίζει την ανάγκη για οργανωμένη υποστήριξη ήδη από τα πρώτα στάδια της πανεπιστημιακής φοίτησης: *«Η ύπαρξη δομημένων προγραμμάτων ακαδημαϊκής καθοδήγησης και γλωσσικής υποστήριξης. Όχι ως εξαίρεση, αλλά ως μέρος μιας πιο συμπεριληπτικής πανεπιστημιακής πολιτικής»*. Ιδιαίτερη σημασία έχει η επισήμανση ότι η υποστήριξη δεν θα πρέπει να παρέχεται ως ειδική μεταχείριση συγκεκριμένων φοιτητών, αλλά να αποτελεί οργανικό μέρος της πανεπιστημιακής λειτουργίας. Με παρόμοιο τρόπο, ο Σ9 θεωρεί ότι πολλές από τις δυσκολίες της δικής του πορείας θα μπορούσαν να είχαν περιοριστεί εάν υπήρχε θεσμική καθοδήγηση από την αρχή των σπουδών:

*«Η ύπαρξη θεσμικής καθοδήγησης από το πρώτο έτος. Αν υπήρχαν σαφείς δομές υποστήριξης, πολλές από τις δυσκολίες θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί»*. Οι αφηγήσεις αυτές δείχνουν ότι για την πρώτη γενιά η θεσμική υποστήριξη συνδέεται κυρίως με πρακτικές και ακαδημαϊκές ανάγκες: καθοδήγηση, κατανόηση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων, γλωσσική υποστήριξη και πρόσβαση σε σαφείς πηγές πληροφόρησης. Χαρακτηριστική είναι και η τοποθέτηση του Σ5, ο οποίος θεωρεί ότι η ένταξή του πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσα από προσωπική αντοχή και όχι μέσω θεσμικής μέριμνας. Ως ουσιαστικές παρεμβάσεις προτείνει τη συστηματική ακαδημαϊκή καθοδήγηση και την οικονομική στήριξη, αναγνωρίζοντας ότι οι φοιτητές δεν εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση από την ίδια αφετηρία.

Στην περίπτωση φοιτητών μεταναστευτικού υποβάθρου δεύτερης γενιάς, η ανάγκη θεσμικής παρέμβασης λαμβάνει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι συμμετέχοντες δεν εστιάζουν τόσο στην κατανόηση των βασικών ακαδημαϊκών διαδικασιών, όσο στην ανάγκη δημιουργίας ενός περιβάλλοντος στο οποίο η πολιτισμική διαφορετικότητα θα μπορεί να αναγνωρίζεται χωρίς να μετατρέπεται σε

παράγοντα διαφοροποίησης ή στιγματισμού. Η Σ6 επισημαίνει: *«Η αναγνώριση ότι η δεύτερη γενιά δεν είναι ομοιογενής ομάδα. Θα βοηθούσε η ενσωμάτωση θεμάτων διαφορετικότητας στη διδασκαλία και η ενθάρρυνση ανοιχτού διαλόγου μέσα στην τάξη»*. Ανάλογη θέση εκφράζει ο Σ4, ο οποίος προτείνει τη δημιουργία χώρων διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών, ώστε η διαφορετικότητα να αναγνωρίζεται χωρίς να αντιμετωπίζεται ως *«πρόβλημα ή εξαίρεση»*. Η συνολική περιγραφή της εμπειρίας του ως μιας *«ισορροπίας μεταξύ προσαρμογής και αυτοσυγκράτησης»* είναι ιδιαίτερα ενδεικτική, καθώς δηλώνει ότι δεν αισθάνεται αποκλεισμένος, αλλά ούτε και πλήρως ορατός μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Η ίδια ανάγκη εμφανίζεται και στην περίπτωση του Σ8, ο οποίος τοποθετεί στο επίκεντρο την καλλιέργεια μιας ευρύτερης κουλτούρας συμπερίληψης: *«Η καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης, όπου η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως εξαίρεση. Η ενσωμάτωση θεμάτων κοινωνικής ισότητας στο πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά»*. Τα δεδομένα δείχνουν, ότι η θεσμική υποστήριξη αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με τη γενιά. Για τους συμμετέχοντες πρώτης γενιάς, προτεραιότητα αποτελεί η πρόσβαση σε μηχανισμούς που διευκολύνουν την κατανόηση και διαχείριση της ακαδημαϊκής ζωής. Για τους συμμετέχοντες δεύτερης γενιάς, οι οποίοι εμφανίζονται περισσότερο εξοικειωμένοι με το εκπαιδευτικό σύστημα, το αίτημα μετατοπίζεται προς την αναγνώριση της διαφορετικότητας, την ουσιαστική συμπερίληψη και τη δυνατότητα έκφρασης της ταυτότητας χωρίς διαρκή αυτοέλεγχο.

Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, οι δύο ομάδες συγκλίνουν σε ένα βασικό σημείο: η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν συνεπάγεται αυτομάτως πλήρη αίσθηση ένταξης. Στην πρώτη γενιά, η επιτυχία παρουσιάζεται συχνά ως αποτέλεσμα επίμονης προσωπικής προσπάθειας απέναντι σε άνισες αφετηρίες. Στη δεύτερη γενιά, η μεγαλύτερη θεσμική και γλωσσική εξοικείωση δεν εξαλείφει την αίσθηση ότι η αποδοχή μπορεί να παραμένει υπό όρους. Η Σ6 συνοψίζει εύστοχα αυτή την αντίφαση ως μια εμπειρία *«ισορροπίας μεταξύ επιτυχίας και διαρκούς ερήγορης»*, δηλώνοντας ότι αισθάνεται ικανή, αλλά όχι πάντοτε άνετα.

Τα αποτελέσματα της συγκριτικής διερεύνησης αναδεικνύουν ότι η διάκριση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς δεν αφορά απλώς διαφορετικό βαθμό προσαρμογής. Αντίθετα, αφορά διαφορετικές μορφές και διαφορετικά πεδία δυσκολίας. Η πρώτη γενιά φαίνεται να επιβαρύνεται περισσότερο από την έλλειψη

εξοικείωσης με τους ακαδημαϊκούς κώδικες και την απουσία θεσμικής καθοδήγησης, ενώ στη δεύτερη γενιά αναδεικνύονται εντονότερα ζητήματα αναγνώρισης, ορατότητας και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας. Κοινός παρονομαστής, ωστόσο, παραμένει η ανάγκη μετάβασης από ένα μοντέλο στο οποίο η προσαρμογή αποτελεί κυρίως ατομική ευθύνη του φοιτητή σε ένα πανεπιστημιακό περιβάλλον που αναλαμβάνει ενεργότερο ρόλο στη δημιουργία συνθηκών ουσιαστικής συμμετοχής και ένταξης.

## **Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και Προτάσεις**

### **6.1 Συμπεράσματα και απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει συγκριτικά την πανεπιστημιακή εμπειρία φοιτητών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστευτικής καταγωγής, εστιάζοντας στην ακαδημαϊκή προσαρμογή, στην κοινωνική ένταξη και την αίσθηση του ανήκειν, στις στρατηγικές προσαρμογής και στον ρόλο της θεσμικής υποστήριξης. Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι η μεταναστευτική καταγωγή δεν διαμορφώνει μία ενιαία και ομοιογενή φοιτητική εμπειρία. Αντίθετα, η πρώτη και η δεύτερη γενιά εμφανίζουν διαφορετικές αφετηρίες και διαφορετικές μορφές δυσκολιών, ενώ παράλληλα παρατηρούνται σημαντικές συγκλίσεις ως προς την ανάγκη αναγνώρισης, κοινωνικής υποστήριξης και ουσιαστικής συμμετοχής στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαρακτηριστικά ότι αυτό που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες δεν είναι απλώς η ύπαρξη ή η απουσία δυσκολιών, αλλά κυρίως η μορφή και η ένταση με την οποία αυτές εκδηλώνονται.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (EE1), σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής και οικογενειακής προέλευσης στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και στην εμπειρία φοίτησης, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν σαφέστερες δυσκολίες για τους συμμετέχοντες πρώτης γενιάς. Η περιορισμένη προηγούμενη εξοικείωση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι γλωσσικές απαιτήσεις, η δυσκολία αποκωδικοποίησης των ακαδημαϊκών κανόνων και η απουσία οικογενειακής εμπειρίας από την ανώτατη εκπαίδευση διαμορφώνουν μια περισσότερο απαιτητική διαδικασία προσαρμογής. Στη δεύτερη γενιά, αντίθετα, η προηγούμενη φοίτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η μεγαλύτερη γλωσσική εξοικείωση φαίνεται να

διευκολύνουν τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο, χωρίς ωστόσο να εξαλείφουν όλες τις δυσκολίες.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu (1986), σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές δεν εισέρχονται στο εκπαιδευτικό πεδίο διαθέτοντας τους ίδιους πολιτισμικούς πόρους ούτε την ίδια εξοικείωση με τους θεσμικά αναγνωρισμένους κώδικες. Παράλληλα, συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που επισημαίνει ότι η δεύτερη γενιά, λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία έχει μεγαλώσει, είναι πιθανότερο να διαθέτει μεγαλύτερη γλωσσική και θεσμική εξοικείωση (Heath et al., 2008). Η διαπίστωση αυτή, ωστόσο, δεν πρέπει να οδηγήσει στην αντίληψη ότι η δεύτερη γενιά βρίσκεται αυτομάτως σε θέση πλήρους ισότητας, καθώς η κοινωνική και οικογενειακή προέλευση εξακολουθεί να επηρεάζει τους διαθέσιμους πόρους και τις εκπαιδευτικές διαδρομές.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (EE2), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κοινωνική ένταξη και η αίσθηση του ανήκειν αποτελούν περισσότερο σύνθετες διαδικασίες από την τυπική συμμετοχή στο πανεπιστήμιο. Στην πρώτη γενιά, η αίσθηση του ανήκειν συνδέεται περισσότερο με την αρχική αβεβαιότητα, τη δυσκολία ισότιμης συμμετοχής και την περιορισμένη εξοικείωση με το πανεπιστημιακό περιβάλλον. Στη δεύτερη γενιά αναδεικνύεται μια διαφορετική αντίφαση, καθώς παρότι οι συμμετέχοντες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη γλώσσα και το εκπαιδευτικό σύστημα, η αποδοχή τους δεν βιώνεται πάντοτε ως δεδομένη, αλλά μπορεί να γίνεται αντιληπτή ως εύθραυστη ή «υπό όρους».

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν σε αυτό το πλαίσιο οι σχέσεις με συμφοιτητές και άλλα πρόσωπα του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγές πληροφόρησης, πρακτικής βοήθειας, συναισθηματικής υποστήριξης και κατανόησης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου του Coleman (1988), σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να διευκολύνουν τη δράση μέσω σχέσεων εμπιστοσύνης, διαύλων πληροφόρησης και αμοιβαίων προσδοκιών. Στο πανεπιστημιακό πλαίσιο, επομένως, η ύπαρξη δικτύων δεν αποτελεί απλώς στοιχείο κοινωνικότητας, αλλά δυνητικό πόρο ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης (Coleman, 1988; Nygård & Behtoui, 2020).

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (EE3), διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν ενεργές στρατηγικές προσαρμογής για να ανταποκριθούν

στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής ζωής. Κοινές στρατηγικές αποτελούν η αυξημένη προσωπική προσπάθεια, η αυτοπειθαρχία και η αναζήτηση υποστήριξης. Ωστόσο, η συγκριτική ανάλυση ανέδειξε διαφορετικές τάσεις. Στην πρώτη γενιά, οι στρατηγικές προσανατολίζονται περισσότερο στην κάλυψη ακαδημαϊκών ή γλωσσικών κενών, στην κατανόηση των πανεπιστημιακών κανόνων και στην εκμάθηση του τρόπου λειτουργίας του θεσμού. Στη δεύτερη γενιά, αντίθετα, η προσαρμογή συνδέεται εντονότερα με τη διαχείριση της ορατότητας της μεταναστευτικής ταυτότητας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, με την αξιοποίηση της υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης ως μέσου επιβεβαίωσης της θέσης στο πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαρακτηριστικά ότι η επίδοση μπορεί να συνυπάρχει με επιλεκτική έκφραση της ταυτότητας και συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ επιτυχίας και αποδοχής.

Η συγκεκριμένη διάσταση μπορεί να ερμηνευθεί σε συνάρτηση με το μοντέλο πολιτισμικής προσαρμογής του Berry (1997), το οποίο αναδεικνύει ότι η προσαρμογή δεν αποτελεί μονοδιάστατη διαδικασία εγκατάλειψης της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση μεταξύ διατήρησης της ταυτότητας και συμμετοχής στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σε συνδυασμό με τις προσεγγίσεις των Bourdieu και Coleman, η θεωρία του Berry επιτρέπει να γίνει αντιληπτό ότι οι στρατηγικές των φοιτητών αναπτύσσονται μέσα σε ένα περιβάλλον όπου συνυπάρχουν πολιτισμικοί πόροι, κοινωνικά δίκτυα και ζητήματα ταυτότητας και αναγνώρισης.

Τέλος, ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (EE4), η θεσμική υποστήριξη αναδεικνύεται ως σημαντική αλλά ανεπαρκώς συστηματοποιημένη διάσταση της πανεπιστημιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Οι ανάγκες, ωστόσο, διαφοροποιούνται μεταξύ των δύο γενεών. Για την πρώτη γενιά, μεγαλύτερη σημασία αποδίδεται στην ακαδημαϊκή καθοδήγηση, στη γλωσσική υποστήριξη, στην ενημέρωση σχετικά με τις διαδικασίες του πανεπιστημίου και στην ύπαρξη προσβάσιμων μηχανισμών βοήθειας. Στη δεύτερη γενιά, το αίτημα μετατοπίζεται περισσότερο προς την ουσιαστική αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, την καλλιέργεια συμπεριληπτικού πανεπιστημιακού κλίματος και τη δυνατότητα έκφρασης της ταυτότητας χωρίς διαρκή αυτοέλεγχο. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δύο γενιές δεν διαφοροποιούνται απλώς ως προς τον «βαθμό» προσαρμογής, αλλά κυρίως ως προς το είδος των δυσκολιών και των αναγκών που αντιμετωπίζουν.

Η συνολική εικόνα που προκύπτει επιβεβαιώνει τη χρησιμότητα της συνδυαστικής αξιοποίησης των θεωριών των Bourdieu, Coleman και Berry. Οι τρεις

θεωρητικές προσεγγίσεις φωτίζουν διαφορετικές αλλά αλληλένδετες όψεις της φοιτητικής εμπειρίας: ο Bourdieu τις άνισες αφετηρίες και την αναγνώριση των πολιτισμικών πόρων, ο Coleman τη σημασία των κοινωνικών σχέσεων και δικτύων και ο Berry τη διαδικασία πολιτισμικής προσαρμογής και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας. Υπό αυτή την έννοια, η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν μπορεί να θεωρηθεί από μόνη της επαρκής δείκτης ουσιαστικής ένταξης. Ένας φοιτητής μπορεί να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και ταυτόχρονα να βιώνει αβεβαιότητα ως προς την αποδοχή, περιορισμένη κοινωνική συμμετοχή ή ανάγκη συνεχούς προσαρμογής.

Το βασικό συμπέρασμα της έρευνας συνίσταται στο ότι η πανεπιστημιακή ένταξη των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πολυδιάστατη και δυναμική διαδικασία και όχι ως απλό αποτέλεσμα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η πρώτη γενιά φαίνεται να αντιμετωπίζει εντονότερα εμπόδια που αφορούν στην εξοικείωση με τους ακαδημαϊκούς κώδικες και την πρόσβαση σε καθοδήγηση, ενώ στη δεύτερη γενιά οι δυσκολίες μετατοπίζονται περισσότερο προς ζητήματα συμβολικής αναγνώρισης, ορατότητας και ταυτότητας. Η ουσιαστική συμπερίληψη απαιτεί συνεπώς ένα πανεπιστημιακό περιβάλλον που δεν μεταθέτει αποκλειστικά στον φοιτητή την ευθύνη της προσαρμογής, αλλά δημιουργεί θεσμικά τις προϋποθέσεις για ισότιμη συμμετοχή, υποστήριξη και αναγνώριση.

## 6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας πρέπει να εξεταστούν υπό το πρίσμα ορισμένων περιορισμών. Πρώτον, το δείγμα αποτελείται από δέκα συμμετέχοντες, γεγονός που είναι συμβατό με τον ποιοτικό και διερευνητικό χαρακτήρα της μελέτης, αλλά δεν επιτρέπει τη στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων στον συνολικό πληθυσμό των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής. Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν συγκεκριμένες βιωμένες εμπειρίες και επιτρέπουν την εις βάθος κατανόησή τους, χωρίς να υποστηρίζεται ότι αντιπροσωπεύουν το σύνολο της πρώτης ή της δεύτερης γενιάς.

Δεύτερον, η κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων σε πρώτη και δεύτερη γενιά, παρότι εξυπηρετεί τον συγκριτικό σκοπό της μελέτης, δεν μπορεί να αποδώσει το σύνολο της ετερογένειας που χαρακτηρίζει κάθε ομάδα. Παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η ηλικία μετανάστευσης, η οικογενειακή

εκπαιδευτική διαδρομή, το φύλο, το γνωστικό αντικείμενο και το στάδιο σπουδών ενδέχεται να διαφοροποιούν σημαντικά τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό, οι δύο γενιές χρησιμοποιήθηκαν ως αναλυτικές κατηγορίες και όχι ως ομοιογενείς ομάδες με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά, όπως άλλωστε προβλέπει και ο σχεδιασμός της έρευνας.

Τρίτον, τα δεδομένα βασίζονται σε αυτοαναφερόμενες εμπειρίες μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι αφηγήσεις αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται και αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους και δεν αποτελούν αντικειμενική μέτρηση της λειτουργίας των πανεπιστημιακών θεσμών. Ο περιορισμός αυτός δεν αναιρεί την αξία των δεδομένων, καθώς η διερεύνηση της βιωμένης εμπειρίας αποτελεί ακριβώς τον στόχο της ποιοτικής προσέγγισης, αλλά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των συμπερασμάτων.

### 6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να διεκδικούν την παρούσα μελέτη μέσα από μεγαλύτερα και περισσότερο διαφοροποιημένα δείγματα, τα οποία θα περιλαμβάνουν φοιτητές από διαφορετικά πανεπιστήμια, επιστημονικά πεδία και γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η συστηματικότερη εξέταση παραγόντων όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το φύλο, η ηλικία μετανάστευσης και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, ώστε να διερευνηθεί πώς διασταυρώνονται με τη μεταναστευτική γενιά στη διαμόρφωση της πανεπιστημιακής εμπειρίας.

Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμη η πραγματοποίηση διαχρονικών μελετών, οι οποίες θα παρακολουθούν φοιτητές από την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο έως την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Μια τέτοια προσέγγιση θα επέτρεπε να εξεταστεί εάν και με ποιον τρόπο μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου η αίσθηση του ανήκειν, τα κοινωνικά δίκτυα, οι στρατηγικές προσαρμογής και η διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας.

Τέλος, ιδιαίτερη ερευνητική αξία θα είχε η αξιολόγηση συγκεκριμένων θεσμικών παρεμβάσεων, όπως προγράμματα ακαδημαϊκής καθοδήγησης και mentoring, γλωσσική υποστήριξη, δίκτυα ομότιμων φοιτητών και δράσεις ενίσχυσης της συμπερίληψης. Με αυτόν τον τρόπο, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να

μετακινηθεί από την καταγραφή των δυσκολιών προς την εμπειρική αξιολόγηση των πρακτικών που μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά την ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη των φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- “EUROGRADUATE 2022 Country Report — Greece” (2024). Retrieved from [https://graduate-tracking.ethaae.gr/images/articles/2024.12.04\\_EG\\_2022\\_-\\_Greece\\_Report.pdf](https://graduate-tracking.ethaae.gr/images/articles/2024.12.04_EG_2022_-_Greece_Report.pdf)
- Gries, T., Redlin, M., & Zehra, M. (2022). Educational assimilation of first-generation and second-generation immigrants in Germany. *Journal of International Migration and Integration*, 23, 815–845. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-021-00863-9>
- Harvard Immigration Initiative. (2023). Recognizing immigrant-origin students in higher education. *Research Brief* (Nov. 2023). Retrieved from <https://immigrationinitiative.harvard.edu/wp-content/uploads/2023/11/NOVEMBER->

[2023 RECOGNIZING-IMMIGRANT-ORIGIN-STUDENTS-IN-HIGHER-EDUCATION\\_final-for-website.pdf](#)

Heath, A. F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211–235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>

Hébert, Y. M., Sun, X. S., Kowch, E. G., & Zhang, J. (2004). Focusing on children and youth: The role of social capital in educational outcomes in the context of immigration and diversity. *Journal of International Migration and Integration*, 5(2), 229–249. <https://doi.org/10.1007/s12134-004-1011-0>

“Intergenerational mobility in education in Greece” (2023). Greece@LSE Blog. Retrieved from <https://blogs.lse.ac.uk/greeceatlse/2023/03/15/intergenerational-mobility-in-education-in-greece/blogs.lse.ac.uk>

Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>

Kanitsar, G. (2024). The same social elevator? Intergenerational class mobility of second-generation immigrants across Europe. *European Sociological Review*, 41(1), 1–16. Retrieved from <https://academic.oup.com/esr/article/41/1/1/7604298>

Karakus, M., Courtney, M., & Aydin, H. (2022). Understanding the academic achievement of the first- and second-generation immigrant students: A multi-level analysis of PISA 2018 data. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(3), 233–278. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-022-09395-x>

Koustourakis, G., Spiliopoulou, G., & Asimaki, A. (2016). The influence of a family’s cultural capital on the formation of the educational and occupational expectations of native and immigrant primary school students. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 3(1), 8–27.

Lane, L., & Taber, N. (2012). Experiences with cultural capital in education: Exploring the educational life stories of first-generation postsecondary students. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(2), 1–15.

- Lee, D. R. (2024). Cultural capital and higher education expectations: Insights from PISA 2018. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 16(6), 51–59. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1470467.pdf>
- Lee, M., & Lam, B. O. Y. (2016). The academic achievement of socioeconomically disadvantaged immigrant adolescents: A social capital perspective. *International Review of Sociology*, 26(1), 144–173. <https://doi.org/10.1080/03906701.2016.1112528>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Motti-Stefanidi, F. (2018). Immigrant and refugee youth positive adaptation and development. In J. E. Lansford & P. Banati (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 217–237). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.003.0011>
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24(2), 451–473. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000090>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/00207590701804412>
- Nygård, O., & Behtoui, A. (2020). Access to social capital and educational returns for children of immigrants: Evidence from three Swedish studies. *Nordic Journal of Migration Research*, 10(2), 50–66. <https://doi.org/10.33134/njmr.248>
- Orupabo, J., Drange, I., & Abrahamsen, B. (2019). Multiple frames of success: How second-generation immigrants experience educational support and belonging in higher education. *Higher Education*, 79(5), 921–937. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-019-00447-8>
- O’Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of ‘sameness’: First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>

- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Ryabov, I. (2009). The role of peer social capital in educational assimilation of immigrant youths. *Sociological Inquiry*, 79(4), 453–480. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00300.x>
- Sandín Esteban, M. P., Sánchez Martí, A., & Cano Hila, A. B. (2016). Measuring social capital and support networks of young immigrants. *International Education Studies*, 9(5), 62–74. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p62>
- Schnell, P., & Azzolini, D. (2015). The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: Evidence from southern Europe. *Migration Studies*, 3(2), 217–240. <https://doi.org/10.1093/migration/mnu040>
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Suárez-Orozco, C., & Motti-Stefanidi, F. (2024). Globalization, immigrant-origin students & the quest for educational equity. *Dædalus*, 153(4), 21–43. Retrieved from <https://direct.mit.edu/daed/article/153/4/21/125305/Globalization-Immigrant-Origin-Students-amp-the>
- Tan, Q., Li, C., Wu, P., Abbas, S., & Teng, L. (2022). Family capital, social stratification, and access to higher education: An empirical study in mainland China. *Educational Psychology*, 13, Article 1035715. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1035715/full>
- Teng, Y., & Cosier, M. E. (2024). Influences of cultural capital and internationalization on global competence in higher education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1397642/full>
- Wong, Y.-L., & Liao, Q. (2022). Cultural capital and habitus in the field of higher education: Academic and social adaptation of rural students in four elite universities in

Shanghai, China. *Cambridge Journal of Education*, 52(6), 775-793. Retrieved from  
<https://www.ingentaconnect.com/content/routledg/ccje/2022/00000052/00000006/art0006>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνέντευξη 1 (Σ1) – Πρώτη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ1

**Γενιά:** Πρώτη

**Φύλο:** Άνδρας

**Έτος σπουδών:** 2ο έτος προπτυχιακών

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~40 λεπτά

Ερευνητής: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με την εμπειρία σας από την είσοδό σας στο πανεπιστήμιο. Πώς τη βιώσατε;

Σ1: Η είσοδος στο πανεπιστήμιο ήταν για μένα μια εμπειρία έντονης αβεβαιότητας και αποπροσανατολισμού. Παρότι η επιτυχία μου στις εξετάσεις αποτέλεσε μια σημαντική προσωπική κατάκτηση, πολύ γρήγορα συνειδητοποίησα ότι η τυπική πρόσβαση δεν συνεπάγεται και ουσιαστική ένταξη. Δεν γνώριζα πώς λειτουργεί το πανεπιστημιακό σύστημα, ποιοι είναι οι άτυποι κανόνες επικοινωνίας και ποια είναι τα αναμενόμενα πρότυπα συμπεριφοράς.

Ερευνητής: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η μεταναστευτική σας προέλευση επηρέασε αυτή την εμπειρία;

Σ1: Σε καθοριστικό βαθμό. Προέρχομαι από οικογένεια χωρίς προηγούμενη εμπειρία ανώτατης εκπαίδευσης, επομένως δεν υπήρχε κάποιο πλαίσιο καθοδήγησης. Δεν γνώριζα πώς να ζητήσω βοήθεια, πότε είναι θεμιτό να απευθυνθώ σε διδάσκοντες ή πώς να οργανώσω τη μελέτη μου με ακαδημαϊκούς όρους. Συχνά ένιωθα ότι οι συμφοιτητές μου κατείχαν έναν «κώδικα» που εγώ δεν είχα.

Ερευνητής: Πώς αυτό επηρέασε την ακαδημαϊκή σας αυτοαντίληψη;

Σ1: Αρχικά αρνητικά. Ανέπτυξα έντονη αυτοαμφισβήτηση και αίσθημα μειονεξίας. Ερμήνευα τις δυσκολίες μου όχι ως αποτέλεσμα δομικών ανισοτήτων, αλλά ως προσωπική ανεπάρκεια. Αυτό με έκανε πιο διστακτικό στη συμμετοχή σε μαθήματα και ομαδικές εργασίες.

Ερευνητής: Υπήρξαν στιγμές που αισθανθήκατε ότι «δεν ανήκετε» στο πανεπιστήμιο;

Σ1: Ναι, αρκετές. Ιδίως σε ακαδημαϊκές συζητήσεις όπου η χρήση εξειδικευμένης γλώσσας και η αυτοπεποίθηση ορισμένων συμφοιτητών με έκαναν να αισθάνομαι αόρατος. Υπήρχαν στιγμές που επέλεγα τη σιωπή για να μην εκτεθώ.

**Ερευνητής:** Αναπτύξατε κάποιες στρατηγικές για να διαχειριστείτε αυτές τις δυσκολίες;

**Σ1:** Σταδιακά ναι. Ανέπτυξα στρατηγικές αυτοπειθαρχίας και υπερπροσπάθειας. Διάβαζα περισσότερο από άλλους, προσπαθούσα να καλύψω το «κενό» μόνος μου. Παράλληλα, βασίστηκα σε λίγες άτυπες σχέσεις με συμφοιτητές, οι οποίες λειτούργησαν ως βασικό κοινωνικό κεφάλαιο.

**Ερευνητής:** Πώς θα περιγράφατε σήμερα την αίσθηση του ανήκειν;

**Σ1:** Έχει βελτιωθεί, αλλά δεν είναι πλήρης. Αισθάνομαι περισσότερο λειτουργικός μέσα στο σύστημα, όχι όμως απόλυτα αποδεκτός. Η ένταξη, για μένα, παραμένει μια διαδικασία υπό διαπραγμάτευση.

**Ερευνητής:** Αν υπήρχε κάτι που θα θέλατε να αλλάξει θεσμικά, ποιο θα ήταν;

**Σ1:** Η ύπαρξη συστηματικής καθοδήγησης για φοιτητές με παρόμοιο υπόβαθρο. Όχι ως «ειδική μεταχείριση», αλλά ως αναγνώριση άνισων αφετηριών.

## **Συνέντευξη 2 (Σ2) – Πρώτη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής**

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ2

**Γενιά:** Πρώτη

**Φύλο:** Γυναίκα

**Έτος σπουδών:** 3ο έτος προπτυχιακών

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~45 λεπτά

**Ερευνητής:** Θα ήθελα αρχικά να μου περιγράψετε τη διαδρομή σας μέχρι την είσοδό σας στο πανεπιστήμιο.

**Σ2:** Η διαδρομή μου μέχρι το πανεπιστήμιο ήταν αρκετά απαιτητική. Η οικογένειά μου μετανάστευσε στην Ελλάδα όταν ήμουν στην εφηβεία, γεγονός που σήμαινε προσαρμογή σε νέο εκπαιδευτικό σύστημα, νέα γλώσσα και διαφορετικές σχολικές απαιτήσεις. Η εισαγωγή μου στο πανεπιστήμιο θεωρήθηκε από το οικογενειακό μου περιβάλλον ως σημαντική επιτυχία, αλλά συνοδεύτηκε και από υψηλές προσδοκίες.

**Ερευνητής:** Πώς βιώσατε τη μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο;

**Σ2:** Η μετάβαση ήταν απότομη. Στο πανεπιστήμιο διαπίστωσα ότι απαιτείται ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης και μελέτης, τον οποίο δεν είχα καλλιεργήσει επαρκώς. Ιδιαίτερα δύσκολη ήταν η προσαρμογή στη χρήση ακαδημαϊκής γλώσσας, τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Ένιωθα ότι, παρότι κατανοούσα το περιεχόμενο, δυσκολευόμουν να το εκφράσω με τον «σωστό» τρόπο.

**Ερευνητής:** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η μεταναστευτική σας προέλευση επηρέασε αυτή τη δυσκολία;

**Σ2:** Σε μεγάλο βαθμό. Η γλώσσα δεν ήταν μόνο εργαλείο επικοινωνίας αλλά και κριτήριο αξιολόγησης. Συχνά αισθανόμουν ότι κρινόμουν όχι μόνο για το τι έλεγα,

αλλά και για το πώς το έλεγα. Αυτό δημιούργησε ανασφάλεια και με έκανε πιο επιφυλακτική στη συμμετοχή μου στα μαθήματα.

**Ερευνητής:** Πώς επηρέασε αυτό την αίσθηση του ανήκειν στο πανεπιστήμιο;

**Σ2:** Για αρκετό καιρό ένιωθα ότι βρίσκομαι «στο περιθώριο». Παρότι παρακολουθούσα κανονικά τα μαθήματα, δεν αισθανόμουν ότι αποτελώ ενεργό μέλος της ακαδημαϊκής κοινότητας. Η έλλειψη ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με διδάσκοντες και συμφοιτητές ενίσχυσε το αίσθημα αποστασιοποίησης.

**Ερευνητής:** Υπήρξαν στιγμές που αισθανθήκατε ότι η προσπάθειά σας δεν αναγνωρίζεται;

**Σ2:** Ναι, αρκετές φορές. Ειδικά σε γραπτές εργασίες, ένιωθα ότι η αξιολόγηση εστίαζε περισσότερο στη γλωσσική μορφή παρά στο περιεχόμενο. Αυτό με απογοήτευε, γιατί επένδυνα πολύ χρόνο και κόπο. Δημιουργήθηκε έτσι η αίσθηση ότι έπρεπε να αποδείξω διπλά την αξία μου.

**Ερευνητής:** Αναπτύξατε κάποιες στρατηγικές για να ανταποκριθείτε σε αυτές τις απαιτήσεις;

**Σ2:** Αναγκάστηκα να γίνω ιδιαίτερα πειθαρχημένη. Ζητούσα βοήθεια από συμφοιτητές, συμβουλευόμουν παλαιότερες εργασίες και αφιέρωνα πολύ χρόνο στη γλωσσική επιμέλεια των κειμένων μου. Παράλληλα, άρχισα να αποφεύγω την προφορική συμμετοχή, επιλέγοντας να «εκφράζομαι» κυρίως γραπτά.

**Ερευνητής:** Πώς αξιολογείτε σήμερα τη θέση σας στο πανεπιστήμιο;

**Σ2:** Σήμερα αισθάνομαι πιο σίγουρη, αλλά όχι απόλυτα ενταγμένη. Έχω αποκτήσει δεξιότητες που μου επιτρέπουν να ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις, όμως αυτό επιτεύχθηκε μέσα από προσωπική υπερπροσπάθεια και όχι μέσω θεσμικής υποστήριξης.

**Ερευνητής:** Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να βελτιώσει την εμπειρία φοιτητών με παρόμοιο υπόβαθρο;

**Σ2:** Η ύπαρξη δομημένων προγραμμάτων ακαδημαϊκής καθοδήγησης και γλωσσικής υποστήριξης. Όχι ως εξαίρεση, αλλά ως μέρος μιας πιο συμπεριληπτικής πανεπιστημιακής πολιτικής.

### **Συνέντευξη 3 (Σ3) – Δεύτερη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής**

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ3

**Γενιά:** Δεύτερη

**Φύλο:** Γυναίκα

**Έτος σπουδών:** 4ο έτος προπτυχιακών

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~50 λεπτά

**Ερευνητής:** Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με το πώς αντιλαμβάνεστε τη φοιτητική σας ταυτότητα. Αισθάνεστε ότι ανήκετε στο πανεπιστημιακό περιβάλλον;

**Σ3:** Τυπικά ναι, ουσιαστικά όμως η αίσθηση του ανήκειν είναι πιο σύνθετη. Έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα, μιλώ άπταιστα τη γλώσσα και γνωρίζω το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, συχνά αισθάνομαι ότι η αποδοχή μου είναι υπό όρους, ότι πρέπει διαρκώς να αποδεικνύω πως «χωράω» στο πανεπιστήμιο.

**Ερευνητής:** Μπορείτε να εξηγήσετε τι εννοείτε με τον όρο «υπό όρους αποδοχή»;

**Σ3:** Εννοώ ότι η αποδοχή μου φαίνεται να εξαρτάται από την επίδοσή μου. Όσο αποδίδω καλά, δεν τίθεται ζήτημα. Όταν όμως εκφράσω αμφιβολίες ή αδυναμίες, αισθάνομαι ότι αντιμετωπίζομαι διαφορετικά. Είναι σαν να μην επιτρέπεται να αποτύχω με τον ίδιο τρόπο που αποτυγχάνουν άλλοι φοιτητές.

**Ερευνητής:** Θεωρείτε ότι αυτό συνδέεται με τη μεταναστευτική σας καταγωγή;

**Σ3:** Ναι, απολύτως. Παρότι ανήκω στη δεύτερη γενιά, η καταγωγή μου εξακολουθεί να λειτουργεί ως στοιχείο διαφοροποίησης. Υπάρχουν στιγμές όπου σχόλια, ακόμη και καλοπροαίρετα, με κάνουν να συνειδητοποιώ ότι δεν θεωρούμαι «αυτονόητα» μέρος του ακαδημαϊκού συνόλου.

**Ερευνητής:** Πώς βιώνετε τη σχέση σας με το διδακτικό προσωπικό;

**Σ3:** Η σχέση είναι επαγγελματική, αλλά όχι πάντοτε ισότιμη. Υπάρχουν διδάσκοντες που είναι υποστηρικτικοί, όμως σε άλλες περιπτώσεις αισθάνομαι ότι η προσπάθειά μου θεωρείται «αναμενόμενη» και όχι άξια ιδιαίτερης αναγνώρισης. Αυτό δημιουργεί ένα αίσθημα αόρατης πίεσης.

**Ερευνητής:** Αυτή η πίεση πώς επηρεάζει την καθημερινότητά σας ως φοιτήτρια;

**Σ3:** Με οδηγεί σε υπερπροσπάθεια. Θέτω πολύ υψηλά κριτήρια για τον εαυτό μου και δυσκολεύομαι να αποδεχτώ λάθη. Παράλληλα, αποφεύγω να εκφράσω ανασφάλειες, καθώς φοβάμαι ότι θα επιβεβαιώσω στερεότυπα.

**Ερευνητής:** Θα λέγατε ότι έχετε αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές προσαρμογής;

**Σ3:** Ναι. Η βασική μου στρατηγική είναι η επίδοση ως μέσο ένταξης. Προσπαθώ να ευθυγραμμιστώ πλήρως με τις προσδοκίες του θεσμού, ακόμη κι αν αυτό σημαίνει την απόκρυψη πτυχών της ταυτότητάς μου. Είναι μια μορφή σιωπηρής προσαρμογής.

**Ερευνητής:** Πώς αξιολογείτε αυτή τη στρατηγική σήμερα;

**Σ3:** Είναι αποτελεσματική ακαδημαϊκά, αλλά ψυχολογικά επιβαρυντική. Νιώθω ότι η ένταξή μου έχει κόστος, καθώς δεν μπορώ να είμαι απολύτως αυθεντική στον πανεπιστημιακό χώρο.

**Ερευνητής:** Τι θα μπορούσε να αλλάξει ώστε να ενισχυθεί η ουσιαστική ένταξη;

**Σ3:** Η αναγνώριση ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί απόκλιση. Θα ήθελα ένα πανεπιστήμιο που να μην απαιτεί από όλους να μοιάζουν, αλλά να αποδέχεται πολλαπλές διαδρομές και ταυτότητες.

**Ερευνητής:** Πώς θα συνοψίζατε συνολικά την εμπειρία σας;

**Σ3:** Ως μια διαρκή διαπραγμάτευση. Δεν αισθάνομαι αποκλεισμένη, αλλά ούτε και πλήρως ενταγμένη. Βρίσκομαι κάπου ανάμεσα.

#### **Συνέντευξη 4 (Σ4) – Δεύτερη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής**

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ4

**Γενιά:** Δεύτερη

**Φύλο:** Άνδρας

**Έτος σπουδών:** 2ο έτος προπτυχιακών

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~40 λεπτά

**Ερευνητής:** Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με το πώς βιώσατε τη μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο.

**Σ4:** Η μετάβαση ήταν ομαλή σε πρακτικό επίπεδο, αλλά πιο απαιτητική σε ψυχοκοινωνικό. Ως άτομο δεύτερης γενιάς, γνώριζα το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν αντιμετώπιζα γλωσσικές δυσκολίες. Ωστόσο, διαπίστωσα γρήγορα ότι το πανεπιστήμιο έχει άτυπες απαιτήσεις, τις οποίες δεν είχα πλήρως συνειδητοποιήσει.

**Ερευνητής:** Τι είδους άτυπες απαιτήσεις εννοείτε;

**Σ4:** Αναφέρομαι κυρίως στον τρόπο επικοινωνίας, στη διαχείριση του χρόνου και στις προσδοκίες αυτονομίας. Υπήρχε η αίσθηση ότι όλοι γνωρίζουν πώς λειτουργεί το σύστημα, κάτι που δεν ίσχυε για μένα. Έπρεπε να μάθω μόνος μου πώς να οργανώνω τη μελέτη και να αξιοποιώ τους διαθέσιμους πόρους.

**Ερευνητής:** Σε ποιο βαθμό επηρέασε τη διαδικασία αυτή η μεταναστευτική σας καταγωγή;

**Σ4:** Έμμεσα αλλά ουσιαστικά. Παρότι δεν αντιμετώπιζα άμεσες διακρίσεις, υπήρχαν στιγμές όπου ένιωθα ότι έπρεπε να προσαρμοστώ περισσότερο για να μην ξεχωρίζω. Υπήρχε μια εσωτερικευμένη πίεση να ανταποκριθώ πλήρως στα ακαδημαϊκά πρότυπα.

**Ερευνητής:** Πώς επηρέασε αυτό την αίσθηση του ανήκειν;

**Σ4:** Η αίσθηση του ανήκειν ήταν ασταθής. Υπήρχαν περίοδοι που ένιωθα ενταγμένος, κυρίως όταν η ακαδημαϊκή μου επίδοση ήταν καλή. Σε στιγμές αμφιβολίας ή κόπωσης, όμως, επανεμφανιζόταν το αίσθημα ότι η θέση μου δεν είναι αυτονόητη.

**Ερευνητής:** Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας με τους συμφοιτητές;

**Σ4:** Γενικά θετικές, αλλά επιφανειακές. Δεν ένιωθα πάντα άνετα να μιλήσω για προσωπικά ζητήματα ή δυσκολίες. Προτιμούσα να διατηρώ έναν πιο ουδέτερο ρόλο, ώστε να αποφεύγω πιθανές παρεξηγήσεις ή στερεοτυπικές ερμηνείες.

**Ερευνητής:** Αναπτύξατε κάποιες στρατηγικές προσαρμογής;

**Σ4:** Ναι, βασίστηκα κυρίως στην αυτονομία. Προσπαθούσα να οργανώνω μόνος μου τη μελέτη και να μην εξαρτώμαι από άλλους. Παράλληλα, απέφευγα να αναδεικνύω την καταγωγή μου ως κεντρικό στοιχείο της ταυτότητάς μου στο πανεπιστήμιο.

**Ερευνητής:** Πώς αξιολογείτε σήμερα αυτή τη στρατηγική;

**Σ4:** Ήταν λειτουργική, αλλά όχι χωρίς κόστος. Με βοήθησε να προσαρμοστώ, όμως περιόρισε τις δυνατότητες ουσιαστικής κοινωνικής ένταξης. Η αποφυγή συζήτησης για την ταυτότητα λειτουργεί προστατευτικά, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί απόσταση.

**Ερευνητής:** Τι θα μπορούσε να ενισχύσει την εμπειρία ένταξης;

**Σ4:** Η δημιουργία χώρων διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών. Θα βοηθούσε να αναγνωρίζεται ότι η διαφορετικότητα υπάρχει, χωρίς να θεωρείται πρόβλημα ή εξαίρεση.

**Ερευνητής:** Πώς θα συνοψίζατε συνολικά την εμπειρία σας;

**Σ4:** Ως μια ισορροπία μεταξύ προσαρμογής και αυτοσυγκράτησης. Δεν αισθάνομαι αποκλεισμένος, αλλά ούτε και πλήρως ορατός.

#### **Συνέντευξη 5 (Σ5) – Πρώτη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής**

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ5

**Γενιά:** Πρώτη

**Φύλο:** Άνδρας

**Έτος σπουδών:** 4ο έτος προπτυχιακών

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~50 λεπτά

**Ερευνητής:** Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με το πώς αντιλαμβάνεστε τη συνολική πορεία σας στο πανεπιστήμιο μέχρι σήμερα.

**Σ5:** Η πορεία μου στο πανεπιστήμιο ήταν μια διαδικασία συνεχούς προσαρμογής. Από την πρώτη στιγμή ένιωσα ότι έπρεπε να καλύψω ένα κενό γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν σχετίζονταν απαραίτητα με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά με τον τρόπο λειτουργίας του ίδιου του θεσμού. Η αίσθηση αυτή με συνόδευε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

**Ερευνητής:** Σε τι είδους κενό αναφέρεστε;

**Σ5:** Αναφέρομαι κυρίως στο πολιτισμικό κεφάλαιο. Δεν γνώριζα πώς να διαχειριστώ ακαδημαϊκές υποχρεώσεις όπως η συγγραφή εργασιών, η χρήση βιβλιογραφίας ή η προφορική παρουσίαση. Πολλά από αυτά θεωρούνταν αυτονόητα για άλλους φοιτητές, αλλά για μένα ήταν άγνωστα.

**Ερευνητής:** Πώς επηρέασε αυτό την καθημερινή σας φοιτητική εμπειρία;

**Σ5:** Δημιούργησε έντονο άγχος και ανασφάλεια. Συχνά ένιωθα ότι βρίσκομαι ένα βήμα πίσω και ότι οποιοδήποτε λάθος θα επιβεβαίωνε την αίσθηση ότι δεν ανήκω

πραγματικά στον πανεπιστημιακό χώρο. Αυτό με οδήγησε σε υπερβολική προσπάθεια και αυτοπειθαρχία.

**Ερευνητής:** Υπήρξαν στιγμές που σκεφτήκατε να εγκαταλείψετε τις σπουδές;

**Σ5:** Ναι, ιδιαίτερα στα πρώτα έτη. Οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις, σε συνδυασμό με οικονομικές δυσκολίες, δημιούργησαν έντονη πίεση. Υπήρχαν περίοδοι που εργαζόμουν παράλληλα, γεγονός που περιόριζε τον χρόνο μελέτης και επιβάρυνε περαιτέρω την κατάσταση.

**Ερευνητής:** Ποιο ρόλο έπαιξαν οι κοινωνικές σχέσεις στη διαχείριση αυτών των δυσκολιών;

**Σ5:** Καθοριστικό. Οι σχέσεις με συμφοιτητές που αντιμετώπιζαν παρόμοιες δυσκολίες λειτούργησαν υποστηρικτικά. Δημιουργήθηκαν άτυπα δίκτυα αλληλοβοήθειας, μέσα από τα οποία ανταλλάσσαμε πληροφορίες και εμπειρίες. Αυτές οι σχέσεις αποτέλεσαν βασική πηγή κοινωνικού κεφαλαίου.

**Ερευνητής:** Πώς θα περιγράφατε τη στάση του πανεπιστημίου απέναντι στις ανάγκες σας;

**Σ5** Θα έλεγα ότι ήταν ουδέτερη. Δεν ένιωσα άμεσο αποκλεισμό, αλλά ούτε και ενεργή υποστήριξη. Οι μηχανισμοί βοήθειας υπήρχαν, αλλά δεν ήταν ορατοί ή προσβάσιμοι για φοιτητές με το δικό μου υπόβαθρο.

**Ερευνητής:** Πώς αξιολογείτε σήμερα την αίσθηση του ανήκειν;

**Σ5:** Σήμερα αισθάνομαι μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, κυρίως λόγω της εμπειρίας που έχω αποκτήσει. Ωστόσο, η αίσθηση του ανήκειν δεν είναι πλήρης. Υπάρχει η αίσθηση ότι η ένταξη επιτεύχθηκε μέσα από προσωπική αντοχή και όχι μέσα από θεσμική μέριμνα.

**Ερευνητής:** Τι θα θεωρούσατε ουσιαστική αλλαγή σε επίπεδο πολιτικής;

**Σ5:** Την αναγνώριση ότι οι φοιτητές δεν ξεκινούν όλοι από την ίδια αφετηρία. Η παροχή συστηματικής ακαδημαϊκής καθοδήγησης και οικονομικής στήριξης θα μπορούσε να μειώσει σημαντικά τις ανισότητες.

**Ερευνητής:** Πώς θα συνοψίζατε την εμπειρία σας με μία φράση;

**Σ5:** Ως μια διαδρομή επίμονης προσπάθειας μέσα σε ένα σύστημα που δεν ήταν σχεδιασμένο για όλους με τον ίδιο τρόπο.

**Ερευνητής:** Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με το πώς περιγράφετε την εμπειρία σας στο πανεπιστήμιο μέχρι σήμερα.

**Σ6:** Η εμπειρία μου στο πανεπιστήμιο είναι γενικά θετική, αλλά όχι χωρίς αντιφάσεις. Από τη μία πλευρά, αισθάνομαι ότι έχω τις δεξιότητες και τη γνώση για να ανταποκριθώ στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Από την άλλη, υπάρχουν στιγμές που αντιλαμβάνομαι ότι η παρουσία μου δεν θεωρείται αυτονόητη, κυρίως όταν τίθενται ζητήματα ταυτότητας ή διαφορετικότητας.

**Ερευνητής:** Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα αυτής της αίσθησης;

**Σ6:** Υπάρχουν στιγμές κατά τις οποίες σχόλια συμφοιτητών ή ακόμη και διδασκόντων, χωρίς πρόθεση προσβολής, υπογραμμίζουν τη διαφορετικότητά μου. Ερωτήσεις όπως «από πού είσαι πραγματικά» με κάνουν να συνειδητοποιώ ότι, παρότι έχω μεγαλώσει εδώ, η ταυτότητά μου εξακολουθεί να τίθεται υπό αμφισβήτηση.

**Ερευνητής:** Πώς επηρεάζουν τέτοιες εμπειρίες την αίσθηση του ανήκειν;

**Σ6:** Δημιουργούν μια αμφιθυμία. Από τη μία αισθάνομαι μέλος της πανεπιστημιακής κοινότητας, από την άλλη υπάρχει μια συνεχής υπενθύμιση ότι δεν θεωρούμαι απολύτως «κανονική». Αυτό με οδηγεί στο να ελέγχω διαρκώς τον τρόπο που μιλάω ή συμπεριφέρομαι

**Ερευνητής:** Πώς είναι η σχέση σας με το διδακτικό προσωπικό;

**Σ6:** Σε γενικές γραμμές επαγγελματική και ουδέτερη. Υπάρχουν διδάσκοντες που είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί, αλλά και άλλοι που φαίνεται να αγνοούν τις διαφορετικές αφετηρίες των φοιτητών. Η ουδετερότητα αυτή μερικές φορές λειτουργεί ως έλλειψη αναγνώρισης.

**Ερευνητής:** Αναπτύξατε συγκεκριμένες στρατηγικές για να διαχειριστείτε αυτές τις εμπειρίες;

**Σ6:** Ναι. Προσπαθώ να προσαρμόζομαι πλήρως στις ακαδημαϊκές νόρμες και να μην εκθέτω προσωπικές πτυχές της ταυτότητάς μου. Η στρατηγική αυτή με βοηθά να αποφεύγω εντάσεις, αλλά ταυτόχρονα περιορίζει την αυθεντική μου έκφραση.

**Ερευνητής:** Πώς επηρεάζει αυτό την ψυχολογική σας κατάσταση;

**Σ6:** Δημιουργεί κόπωση. Το να βρίσκεσαι διαρκώς σε κατάσταση αυτοελέγχου είναι ψυχολογικά απαιτητικό. Παράλληλα, υπάρχει ο φόβος ότι οποιαδήποτε απόκλιση θα αξιολογηθεί αρνητικά.

**Ερευνητής:** Ποιο ρόλο παίζουν οι κοινωνικές σχέσεις στο πανεπιστήμιο;

**Σ6:** Σημαντικό. Οι φιλίες με άτομα που έχουν παρόμοιες εμπειρίες λειτουργούν ως χώρος κατανόησης και αποφόρτισης. Μέσα από αυτές τις σχέσεις νιώθω ότι μπορώ να εκφραστώ χωρίς φίλτρα.

**Ερευνητής:** Τι θα μπορούσε να ενισχύσει ουσιαστικά την ένταξη φοιτητών δεύτερης γενιάς;

**Σ6:** Η αναγνώριση ότι η δεύτερη γενιά δεν είναι ομοιογενής ομάδα. Θα βοηθούσε η ενσωμάτωση θεμάτων διαφορετικότητας στη διδασκαλία και η ενθάρρυνση ανοιχτού διαλόγου μέσα στην τάξη.

**Ερευνητής:** Πώς θα συνοψίζατε συνολικά την εμπειρία σας;

**Σ6:** Ως μια εμπειρία ισορροπίας μεταξύ επιτυχίας και διαρκούς εγρήγορσης. Αισθάνομαι ικανή, αλλά όχι πάντα άνετα.

**Συνέντευξη 7 (Σ7) – Πρώτη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής**

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ7

**Γενιά:** Πρώτη

**Φύλο:** Γυναίκα

**Έτος σπουδών:** 1ο έτος προπτυχιακών

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~40 λεπτά

**Ερευνητής:** Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με την εμπειρία σας από το πρώτο έτος στο πανεπιστήμιο. Πώς τη βιώνετε μέχρι στιγμής;

**Σ7:** Το πρώτο έτος ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό. Παρότι είχα προετοιμαστεί ψυχολογικά για τις δυσκολίες, η πραγματικότητα αποδείχθηκε πιο σύνθετη. Το πανεπιστήμιο λειτουργεί με ρυθμούς και προσδοκίες που δεν γνώριζα, γεγονός που με έκανε να αισθάνομαι συχνά χαμένη.

**Ερευνητής:** Ποιες ήταν οι βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίσατε;

**Σ7:** Η οργάνωση της μελέτης και η κατανόηση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων. Δεν ήξερα πώς να διαβάζω «σωστά» για το πανεπιστήμιο, πώς να κρατώ σημειώσεις ή πώς να προσεγγίζω επιστημονικά κείμενα. Όλα αυτά θεωρούνταν δεδομένα, αλλά για μένα ήταν καινούργια.

**Ερευνητής:** Πώς επηρέασε η μεταναστευτική σας προέλευση αυτή τη διαδικασία;

**Σ7:** Καθοριστικά. Οι γονείς μου δεν είχαν εμπειρία από την ανώτατη εκπαίδευση και δεν μπορούσαν να με καθοδηγήσουν. Παράλληλα, ένιωθα ότι δεν είχα σε ποιον να απευθυνθώ θεσμικά για βοήθεια. Αυτό με έκανε να αισθάνομαι μόνη στη διαδικασία προσαρμογής.

**Ερευνητής:** Πώς επηρέασε αυτό την αυτοπεποίθησή σας ως φοιτήτρια;

**Σ7:** Την κλόνισε αρκετά. Συχνά αμφισβητούσα αν άξιζα να βρίσκομαι στο πανεπιστήμιο. Όταν δυσκολευόμουν σε εξετάσεις ή εργασίες, το ερμήνευα ως προσωπική αποτυχία και όχι ως αποτέλεσμα έλλειψης εξοικείωσης με το σύστημα.

**Ερευνητής:** Υπήρξαν στιγμές που αισθανθήκατε έντονα ότι δεν ανήκετε;

**Σ7:** Ναι, κυρίως σε αμφιθέατρα ή ομαδικές εργασίες. Ένιωθα ότι οι άλλοι φοιτητές ήταν πιο άνετοι, πιο σίγουροι. Συχνά απέφευγα να μιλήσω, φοβούμενη ότι θα κάνω λάθος ή ότι δεν θα εκφραστώ «σωστά».

**Ερευνητής:** Αναπτύξατε κάποιες στρατηγικές για να διαχειριστείτε αυτές τις δυσκολίες;

**Σ7:** Προσπαθώ να οργανώνομαι καλύτερα και να ζητώ βοήθεια από συμφοιτητές που δείχνουν κατανόηση. Επίσης, αφιερώνω πολύ χρόνο στη μελέτη, ίσως περισσότερο από όσο χρειάζεται, για να νιώθω πιο ασφαλής.

**Ερευνητής:** Πώς είναι οι σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό;

**Σ7:** Τις αντιλαμβάνομαι ως απόμακρες. Δεν αισθάνομαι άνετα να απευθυνθώ σε διδάσκοντες, κυρίως γιατί φοβάμαι ότι οι ερωτήσεις μου θα θεωρηθούν αυτονόητες ή αφελείς.

**Ερευνητής:** Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο σε αυτή τη φάση;

**Σ7:** Η ύπαρξη προγραμμάτων υποδοχής και καθοδήγησης για πρωτοετείς φοιτητές, ειδικά για όσους δεν έχουν οικογενειακό ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Θα με βοηθούσε να κατανοήσω ότι οι δυσκολίες μου δεν είναι προσωπική αποτυχία.

**Ερευνητής:** Πώς βλέπετε τον εαυτό σας στο πανεπιστήμιο στο μέλλον;

**Σ7:** Θέλω να πιστεύω ότι με τον χρόνο θα νιώσω πιο σίγουρη και πιο ενταγμένη. Προς το παρόν, όμως, η ένταξη είναι μια διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη.

**Ερευνητής:** Πώς θα συνοψίζατε την εμπειρία σας μέχρι τώρα;

**Σ7:** Ως μια δύσκολη αλλά σημαντική αρχή, γεμάτη αβεβαιότητα αλλά και επιμονή.

#### **Συνέντευξη 8 (Σ8) – Δεύτερη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής**

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ8

**Γενιά:** Δεύτερη

**Φύλο:** Άνδρας

**Έτος σπουδών:** 4ο έτος προπτυχιακών

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~50 λεπτά

**Ερευνητής:** Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με μια συνολική αποτίμηση της φοιτητικής σας πορείας μέχρι σήμερα.

**Σ8:** Η φοιτητική μου πορεία χαρακτηρίζεται από σταθερότητα σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και από μια διαρκή εσωτερική ένταση σε κοινωνικό και ταυτοτικό επίπεδο. Παρότι δεν αντιμετώπισα σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής στο γνωστικό αντικείμενο, υπήρχαν στιγμές όπου ένιωθα ότι η παρουσία μου στον πανεπιστημιακό χώρο έπρεπε να δικαιολογείται διαρκώς.

**Ερευνητής:** Τι εννοείτε όταν λέτε ότι έπρεπε να «δικαιολογείται»;

**Σ8:** Εννοώ ότι υπήρχε μια άτυπη προσδοκία υψηλής απόδοσης. Ένιωθα πως, ως άτομο μεταναστευτικής καταγωγής, δεν υπήρχε περιθώριο για μέτρια επίδοση. Η αποτυχία ή η αδυναμία δεν αντιμετωπιζόνταν ως φυσικό μέρος της φοιτητικής εμπειρίας, αλλά ως επιβεβαίωση στερεοτύπων.

**Ερευνητής:** Πώς επηρέασε αυτό την ακαδημαϊκή σας συμπεριφορά;

**Σ8:** Με οδήγησε σε μια στάση υπερπροσπάθειας και αυτοελέγχου. Προσπαθούσα να είμαι πάντα συνεπής, προετοιμασμένος και αποδοτικός. Αυτό είχε θετικά αποτελέσματα στην επίδοση, αλλά ταυτόχρονα δημιούργησε ψυχολογική πίεση.

**Ερευνητής:** Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τους συμφοιτητές;

**Σ8:** Οι σχέσεις είναι καλές, αλλά συχνά επιφανειακές. Δεν αισθανόμουν πάντα άνετα να μιλήσω για προσωπικά βιώματα ή για ζητήματα ταυτότητας. Προτιμούσα να διατηρώ έναν ρόλο «ουδέτερου» φοιτητή, ώστε να αποφεύγω παρερμηνείες ή αμήχανες συζητήσεις.

**Ερευνητής:** Υπήρξαν περιστατικά που ενίσχυσαν αυτή τη στάση;

**Σ8:** Ναι. Ορισμένα σχόλια, ακόμη και χωρίς κακή πρόθεση, υπογράμμιζαν τη διαφορετικότητά μου. Ερωτήσεις σχετικά με την καταγωγή μου ή συγκρίσεις με «Έλληνες φοιτητές» με έκαναν να αντιληφθώ ότι δεν θεωρούμαι αυτονόητα μέρος του ίδιου πλαισίου

**Ερευνητής:** Πώς επηρεάζουν τέτοιες εμπειρίες την αίσθηση του ανήκειν;

**Σ8:** Δημιουργούν μια διαρκή αμφισημία. Από τη μία πλευρά, αισθάνομαι ενταγμένος λειτουργικά. Από την άλλη, υπάρχει πάντα η αίσθηση ότι η αποδοχή μου είναι εύθραυστη και εξαρτάται από τη συμμόρφωση σε συγκεκριμένα πρότυπα.

**Ερευνητής:** Αναπτύξατε στρατηγικές για να διαχειριστείτε αυτή την κατάσταση;

**Σ8:** Η βασική μου στρατηγική ήταν η προσαρμογή μέσω επίδοσης και χαμηλής ορατότητας. Προσπαθούσα να ξεχωρίζω μόνο ακαδημαϊκά και να μην εκθέτω στοιχεία της ταυτότητάς μου που θα μπορούσαν να προκαλέσουν συζητήσεις.

**Ερευνητής:** Πώς αξιολογείτε σήμερα αυτή τη στρατηγική;

**Σ8:** Ήταν αποτελεσματική, αλλά περιοριστική. Με βοήθησε να ολοκληρώσω τις σπουδές μου με επιτυχία, αλλά περιορίσε τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής και έκφρασης στον πανεπιστημιακό χώρο.

**Ερευνητής:** Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να αλλάξει θεσμικά;

**Σ8:** Η καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης, όπου η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως εξαίρεση. Η ενσωμάτωση θεμάτων κοινωνικής ισότητας στο πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά.

**Ερευνητής:** Πώς θα συνοψίζατε συνολικά την εμπειρία σας;

**Σ8:** Ως μια επιτυχημένη αλλά ψυχολογικά απαιτητική διαδρομή, όπου η ένταξη επιτεύχθηκε περισσότερο μέσω προσαρμογής παρά μέσω αποδοχής.

**Συνέντευξη 9 (Σ9) – Πρώτη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής**

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ9

**Γενιά:** Πρώτη

**Φύλο:** Άνδρας

**Έτος σπουδών:** 3ο έτος προπτυχιακών

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~45 λεπτά

**Ερευνητής:** Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με το πώς αντιλαμβάνεστε τη θέση σας στο πανεπιστήμιο σήμερα.

**Σ9:** Σήμερα αισθάνομαι πιο σταθερός σε σχέση με τα πρώτα έτη, αλλά η αίσθηση αυτή δεν ήρθε φυσικά. Ήταν αποτέλεσμα μακράς προσπάθειας προσαρμογής. Στην αρχή ένιωθα ότι το πανεπιστήμιο ήταν ένας χώρος που δεν είχε σχεδιαστεί για άτομα με το δικό μου υπόβαθρο.

**Ερευνητής:** Ποια ήταν τα βασικά εμπόδια που αντιμετωπίσατε;

**Σ9:** Το μεγαλύτερο εμπόδιο ήταν η έλλειψη γνώσης γύρω από τον τρόπο λειτουργίας του πανεπιστημίου. Δεν γνώριζα πώς να διαχειριστώ εργασίες, πώς να απευθυνθώ στους διδάσκοντες ή πώς να αξιοποιήσω βιβλιογραφικές πηγές. Όλα αυτά προϋπέθεταν ένα πολιτισμικό κεφάλαιο που δεν διέθετα.

**Ερευνητής:** Πώς επηρέασε αυτό την ακαδημαϊκή σας αυτοπεποίθηση;

**Σ9:** Την επηρέασε αρνητικά. Συχνά αμφισβητούσα τον εαυτό μου και ένιωθα ότι βρίσκομαι στο πανεπιστήμιο «κατά τύχη». Η παραμικρή αποτυχία λειτουργούσε ως επιβεβαίωση αυτών των σκέψεων.

**Ερευνητής:** Υπήρξαν στιγμές που αισθανθήκατε αποκλεισμό;

**Σ9:** Όχι άμεσο αποκλεισμό, αλλά έμμεσο. Για παράδειγμα, σε ομαδικές εργασίες ένιωθα ότι οι απόψεις μου δεν λαμβάνονταν πάντα σοβαρά υπόψη. Αυτό με οδήγησε στο να περιορίσω τη συμμετοχή μου.

**Ερευνητής:** Πώς διαχειριστήκατε αυτές τις εμπειρίες;

**Σ9:** Αρχικά με απομόνωση. Στη συνέχεια, όμως, προσπάθησα να ενισχύσω τις ακαδημαϊκές μου δεξιότητες. Αρχισα να μελετώ περισσότερο, να ζητώ βοήθεια από συμφοιτητές και να παρατηρώ πώς λειτουργούν όσοι φαίνονταν πιο εξοικειωμένοι με το σύστημα.

**Ερευνητής:** Ποιο ρόλο έπαιξαν οι κοινωνικές σχέσεις;

**Σ9:** Ήταν καθοριστικές. Η δημιουργία σχέσεων με άτομα που είχαν παρόμοιες εμπειρίες με βοήθησε να κατανοήσω ότι οι δυσκολίες μου δεν ήταν ατομική αποτυχία, αλλά αποτέλεσμα άνισων αφετηριών.

**Ερευνητής:** Πώς θα περιγράφατε σήμερα την αίσθηση του ανήκειν;

**Σ9:** Είναι μερική. Αισθάνομαι λειτουργικά ενταγμένος, αλλά όχι πλήρως αποδεκτός. Υπάρχει πάντα η αίσθηση ότι η παρουσία μου πρέπει να δικαιολογείται μέσω της επίδοσης.

**Ερευνητής:** Τι θα μπορούσε να αλλάξει ώστε να βελτιωθεί η εμπειρία;

**Σ9:** Η ύπαρξη θεσμικής καθοδήγησης από το πρώτο έτος. Αν υπήρχαν σαφείς δομές υποστήριξης, πολλές από τις δυσκολίες θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί.

**Ερευνητής:** Πώς θα συνοψίζατε την εμπειρία σας;

**Σ9:** Ως μια διαδικασία μάθησης όχι μόνο ακαδημαϊκής, αλλά και κοινωνικής επιβίωσης.

### **Συνέντευξη 10 (Σ10) – Δεύτερη γενιά μεταναστευτικής καταγωγής**

**Κωδικός συμμετέχοντα:** Σ10

**Γενιά:** Δεύτερη

**Φύλο:** Γυναίκα

**Έτος σπουδών:** Μεταπτυχιακό

**Τύπος συνέντευξης:** Ημιδομημένη

**Διάρκεια:** ~50 λεπτά

**Ερευνητής:** Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με το πώς αντιλαμβάνεστε τη μετάβασή σας από τις προπτυχιακές σπουδές στο μεταπτυχιακό επίπεδο.

**Σ10:** Η μετάβαση στο μεταπτυχιακό ανέδειξε πιο έντονα ζητήματα ταυτότητας και ένταξης. Παρότι είχα ήδη εμπειρία από το πανεπιστημιακό περιβάλλον, διαπίστωσα ότι οι απαιτήσεις αυξάνονται και η πίεση για υψηλή απόδοση γίνεται εντονότερη.

**Ερευνητής:** Σε ποιο βαθμό επηρεάζει τη διαδικασία αυτή η μεταναστευτική σας καταγωγή;

**Σ10:** Σε συμβολικό κυρίως επίπεδο. Δεν αντιμετωπίζω ανοιχτές διακρίσεις, αλλά συχνά αισθάνομαι ότι πρέπει να αποδεικνύω συνεχώς την ακαδημαϊκή μου επάρκεια. Υπάρχει η αίσθηση ότι δεν μου συγχωρείται εύκολα η αδυναμία ή η αμφιβολία.

**Ερευνητής:** Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τους διδάσκοντες;

**Σ10:** Είναι πιο στενή σε σχέση με το προπτυχιακό, αλλά και πιο απαιτητική. Οι προσδοκίες είναι υψηλές και συχνά αισθάνομαι ότι αξιολογούμαι όχι μόνο για τη δουλειά μου, αλλά και για το αν «ταιριάζω» στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

**Ερευνητής:** Πώς επηρεάζει αυτό την αίσθηση του ανήκειν;

**Σ10:** Δημιουργεί μια διαρκή ένταση. Από τη μία πλευρά, νιώθω ότι έχω κατακτήσει τη θέση μου μέσω της προσπάθειας και της επίδοσης. Από την άλλη, υπάρχει πάντα η αίσθηση ότι αυτή η θέση δεν είναι αυτονόητη.

**Ερευνητής:** Αναπτύξατε στρατηγικές για να ανταποκριθείτε;

**Σ10:** Ναι. Η βασική μου στρατηγική είναι η ακαδημαϊκή υπερεπένδυση. Προσπαθώ να είμαι πάντα προετοιμασμένη, να τηρώ αυστηρά τις ακαδημαϊκές νόρμες και να αποφεύγω την έκθεση προσωπικών βιωμάτων.

**Ερευνητής:** Ποιο είναι το ψυχολογικό κόστος αυτής της στρατηγικής;

**Σ10:** Η συνεχής εγρήγορση και η έλλειψη χαλάρωσης. Νιώθω ότι δεν μπορώ να αποτύχω ή να δείξω αδυναμία χωρίς συνέπειες.

**Ερευνητής:** Τι θα μπορούσε να αλλάξει σε θεσμικό επίπεδο;

**Σ10:** Η αναγνώριση της ετερότητας και στο μεταπτυχιακό επίπεδο. Συχνά θεωρείται ότι όσοι φτάνουν εκεί δεν χρειάζονται υποστήριξη, κάτι που δεν ισχύει.

**Ερευνητής:** Πώς θα συνοψίζατε συνολικά την εμπειρία σας;

**Σ10:** Ως μια επιτυχημένη αλλά συναισθηματικά απαιτητική πορεία, όπου η ένταξη επιτυγχάνεται περισσότερο μέσω προσαρμογής παρά μέσω αποδοχής.