

## Επιστημονικό Άρθρο

### Εμπειρίες Ετεροποίησης και Διαθεματικότητας Φοιτητών σε μια Καναδική Πανεπιστημιακή Κοινότητα

Σοφία Γεωργιάδου,  
Επίκουρη Καθηγήτρια Οικογενειακής Θεραπείας

Σαντίκι Λιτλ-Φορμπος, M.Ed.  
Εγγεγραμμένη Ψυχοθεραπεύτρια-Υποψήφια

Μαντίρα Άρναμπ Άικ, M.A.  
Εγγεγραμμένη Ψυχοθεραπεύτρια-Υποψήφια

Άντρε Λ. Κολέρ, Ed.D.  
Επίκουρη Καθηγήτρια

Αυτή η έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό τον εντοπισμό συσχετισμών μεταξύ των πολιτισμικών δημογραφικών κατηγοριών των φοιτητών ενός καναδικού πανεπιστημίου (εντός της πανεπιστημιούπολης και διαδικτυακά) και της εμπειρίας τους σχετικά με τη διαφορετικότητα, την ισότητα, την ένταξη και την αίσθηση της περιθωριοποίησης (DEIO). Οι συγγραφείς είχαν ως στόχο την προώθηση περαιτέρω κατανόησης των αναγκών και των εμπειριών των φοιτητών στην πανεπιστημιούπολη και στις κοινότητες που εξυπηρετεί το ίδρυμα. Το ποσοτικό κομμάτι της έρευνας σχεδιάστηκε για να απαντήσει στο ερώτημα εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της διατομεακότητας των δημογραφικών κατηγοριών των φοιτητών του πανεπιστημίου (π.χ. έκφραση φύλου, ηλικία, κατάσταση αναπηρίας, κοινωνικοοικονομική κατάσταση και εθνοτική καταγωγή) και της αίσθησης της περιθωριοποίησης. Η ανάλυση 594 συμμετεχόντων αποκάλυψε σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ αρκετών μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένης της ηλικίας, της έκφρασης φύλου και των συναισθημάτων περιθωριοποίησης. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι ηγέτες του πανεπιστημίου πρέπει (1) να εντοπίσουν και να εφαρμόσουν καινοτόμους και νέους τρόπους αντιμετώπισης της παροχής ενός περιεκτικού προγράμματος σπουδών, (2) να αναδιαρθρώσουν τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών για να αποσποικιοποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και (3) να προσφέρουν στοχευμένη και σκόπιμη εκπαίδευση για την αύξηση της ευαισθητοποίησης και την προώθηση της ανάληψης ευθύνης και της αλληλεγγύης μεταξύ των φοιτητών και των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-κλειδιά:** *ετεροποίηση, ένταξη, ισότητα, πολυμορφία προγράμματος σπουδών, ανώτατη εκπαίδευση*

## Εισαγωγή

Από την εφαρμογή του Νόμου για τον Πολυπολιτισμό του Καναδά (R.S.C., 1985), η υιοθέτηση προγραμμάτων και πολιτικών που προάγουν την ισότητα και την ένταξη στον εκπαιδευτικό χώρο έχει αποκτήσει αυξανόμενη σημασία (Shewchuk & Cooper, 2018; Universities Canada, 2019). Ειδικότερα, η έρευνα των Πανεπιστημίων του Καναδά (2019) ανέδειξε την έλλειψη δεδομένων αυτοαναγνώρισης φοιτητών, καθώς και την ανάγκη βελτίωσης της διαθεματικής ανάλυσης και της συλλογής δεδομένων για το κλίμα και τον πολιτισμό στους πανεπιστημιακούς χώρους.

## Διαθεματικότητα

Ο όρος "διαθεματικότητα" χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από δύο σημαντικούς μελετητές: την ερευνήτρια νομικής και θεωρητικό της κριτικής φυλετικής θεωρίας, Kimberle Crenshaw, και τη μαύρη φεμινίστρια Patricia Hills Collins (Chan et al., 2018). Η Crenshaw εισήγαγε τον όρο διαθεματικότητα ως αντίδραση στο "μονοδιάστατο πλαίσιο" που επικρατούσε έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 στη νομοθεσία κατά των διακρίσεων, στις φεμινιστικές κοινωνικές θεωρίες και στο αντιρατσιστικό πολιτικό περιβάλλον για την κατανόηση της προνομιακής θέσης και της καταπίεσης (Crenshaw, 1989; Nash, 2008). Η Collins εστίασε στη "διαπλεκόμενη φύση της καταπίεσης" για να υπογραμμίσει τη ταυτόχρονη ύπαρξη πολλαπλών δομών κυριαρχίας (Collins, 1986).

Στις σύγχρονες ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, η διαθεματικότητα έχει εξελιχθεί σε έναν από τους κύριους αναλυτικούς όρους για την κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ φυλής, φύλου, τάξης και άλλων κοινωνικοπολιτισμικών ταυτοτήτων (Gillborn, 2015). Ωστόσο, φαίνεται ότι ο όρος εξακολουθεί να στερείται σαφήνειας, με τις συζητήσεις γύρω από τον ορισμό του να συνεχίζονται (Cho et al., 2013). Παρά την ακαδημαϊκή αποδοχή της διαθεματικότητας, η ρευστότητα του ορισμού της πρέπει να αναγνωριστεί. Η Nash (2008) προέτρεψε τους μελετητές να αναθεωρήσουν τη διαθεματικότητα στο πλαίσιο του σχηματισμού ταυτότητας, ενώ η Collins (2015) τη θεωρεί ως εργαλείο κοινωνικής δικαιοσύνης για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε απλούστερους όρους, η διαθεματικότητα αναγνωρίζει την πολυδιάστατη φύση της ταυτότητας ενός ατόμου, αλλά δεν αφορά μόνο στην ανάδειξη της διαφορετικότητας. Χρησιμοποιείται επίσης για την εξερεύνηση της αλληλοσύνδεσης και αλληλεξάρτησης ποικίλων κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών και των συστημικών πλαισίων που επηρεάζουν την αντίληψη της καταπίεσης και των προνομίων (Collins, 2018; Shin et al., 2017).

Πολλά πανεπιστήμια στον Καναδά έχουν ξεκινήσει να συλλέγουν δεδομένα για τη διαθεματικότητα των φοιτητών και να εξετάζουν τις εμπειρίες τους από αδικίες, ετεροποίηση και διακρίσεις μέσω ερευνών γνωστών ως "έρευνες κλίματος πανεπιστημιούπολης" (Canada College Office of the President, 2018; Peter et al., 2021). Κάποιες από αυτές τις έρευνες εστίασαν σε θέματα σεξουαλικής παρενόχλησης (CCI Research, 2019; Dalhousie University, n.d.; McGill University, n.d.; Peter & Steward, 2019). Ένα από τα πιο ανησυχητικά ευρήματα αυτών των ερευνών είναι ότι φοιτητές που ανήκουν σε ομάδες που διεκδικούν ισότητα, όπως μαύροι, άτομα

φυλετικών μειονοτήτων, μη δυαδικά άτομα, τρανς, αυτόχθονες και φοιτητές με αναπηρίες, ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αίσθησης του ανήκειν και ένταξης, καθώς και μεγαλύτερα ποσοστά παρενόχλησης και διακρίσεων (Peter et al., 2021; Queen's University, 2021; University of Saskatchewan, 2014).

Εφόσον η διαθεματικότητα χαρτογραφεί τη συγχώνευση και αλληλοεπικάλυψη πολλαπλών κοινωνικών και δομικών ανισοτήτων, συλλογικών ταυτοτήτων και εμπειριών προνομίων και περιθωριοποίησης, αναπόφευκτα προκύπτει το επιχείρημα ότι η διαθεματικότητα ενισχύει την τάση προς την «ετεροποίηση» (Collins, 2018; Chan et al., 2018). Το αίσθημα του «ανήκειν στη διαφορετικότητα» είναι πολυεπίπεδο. Υπάρχει μια συνεχής συζήτηση για τη διπλή λειτουργία της διαθεματικότητας: αφενός αναδεικνύει τη μοναδικότητα ενός ατόμου, αφετέρου προάγει την αίσθηση της διαφοροποίησης – την αίσθηση της «ετεροποίησης» στον διάλογο με το «εγώ» (Brons, 2015).

## Ετεροποίηση

Η ετεροποίηση είναι η διαδικασία που εφαρμόζει την αρχή των διακρίσεων για τον διαχωρισμό μεταξύ του κυρίαρχου εσωτερικής ομάδας – του «εαυτού/εμάς» – και της υποτελούς ομάδας – των «άλλων» (Staszak, 2009). Η διχοτομική έννοια του «Εμείς» έναντι «Αυτοί» και η περιθωριοποίηση με βάση την κοινωνική θέση κάποιου είναι βαθιά, καθολική σε όλες τις κοινωνικές δομές ιεραρχίας και αποτελεί μια βαθιά ριζωμένη μορφή καταπίεσης (Allman, 2013). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αυτή η ρίζα συχνά ταξιδεύει μέσα από τη διαδικασία ποινικοποίησης στο όνομα της «κοινωνικής κάθαρσης» (ίσως είναι ευκολότερο να σκεφτεί κανείς την ιδέα μιας «κλειστής κοινότητας») και τη ρύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς που επιτυγχάνεται μέσω του αποκλεισμού (Allman, 2013; Herbert, 2008). Ο Chambon (2013) υποστηρίζει επιπλέον ότι η ιδέα του «εμείς» και οι «άλλοι», του αποκλεισμού και της ένταξης, δημιουργεί μια σφιχτά πλεγμένη δομή δύο πλευρών: από τη μια πλευρά υπάρχει η επιτακτική ανάγκη για «ηθική μεταρρύθμιση» – η ιδέα ότι «κάτι πρέπει να αλλάξει», και από την άλλη υπάρχει η συλλογική πρόθεση δημιουργίας της αίσθησης του «εμείς». Στο κοινωνικό και κοινοτικό πλαίσιο, η ετεροποίηση μπορεί να προκαλέσει πολιτιστική μισαλλοδοξία, προωθώντας την αντικειμενοποίηση της διαφορετικής ομάδας και την ανικανότητα της κυρίαρχης ομάδας να αναγνωρίσει τη μοναδική πολυπλοκότητα των βιωματικών εμπειριών ενός ατόμου (Chambon, 2013).

Στην ακαδημαϊκή κοινότητα, ειδικά στα ιστορικά κολέγια και πανεπιστήμια των λευκών, οι φυλετικά διαφορετικοί φοιτητές συχνά ξεχωρίζουν, καθίστανται υπερωρατοί και ετεροποιούνται ή περιθωριοποιούνται μέσω φυλετικών μικροεπιθέσεων και μικροπροσβολών (Lewis et al., 2021). Φυσικά, ο αντίκτυπος μπορεί να είναι επιζήμιος στη διαδικασία αφομοίωσής τους, καθώς οι διαφορετικοί φοιτητές μπορεί να αποτραβηχτούν από τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και να οδηγηθούν σε μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση (Lewis et al., 2021). Οι όροι φυλετική μικροεπιθετικότητα, μικροεπίθεση και μικροπροσβολή είναι αλληλένδετοι και συνδέονται συχνά με τη μικροακύρωση, με τη φυλετική μικροεπιθετικότητα να αποτελεί τον ομπρέλα όρο για τις άλλες τρεις κατηγορίες (Sue et al., 2007).

Υπήρχαν απαντήσεις από συμμετέχοντες που κατέδειξαν σαφώς τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν οι φοιτητές σε σχέση με τα συναισθήματα ακύρωσης που ένιωσαν. Η προσαρμογή και η αίσθηση του ανήκειν σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα συχνά καθίσταται δύσκολη λόγω της «συναλλακτικής απόστασης» (Choi et al., 2021) και της έλλειψης άμεσων οπτικών και ηχητικών κοινωνικών ενδείξεων, οδηγώντας σε αναντιστοιχία ταυτότητας (Phirangee & Malec, 2017). Ο Phirangee και η Malec (2017) επεσήμαναν ότι η αντιληπτή ετεροποίηση από την κυρίαρχη ή την κύρια πολιτισμική ομάδα επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική παρουσία και τη συμμετοχή των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό σύστημα.

## Ισότητα

Η ισότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως η αναγνώριση της ιστορικής και τρέχουσας περιθωριοποίησης που βιώνουν τα μέλη ορισμένων ομάδων στην κοινωνία και η κατανόηση των θεσμών ως χώρων όπου έχουν συμβεί αυτές οι αδικίες (Razack & Philibert, 2019, σ. 2). Καθώς η Διαφορετικότητα, Ισότητα και Ένταξη (ΔΙΕ) βρίσκονται πλέον στο επίκεντρο των περισσότερων θεσμών, καθίσταται αναγκαίο όχι μόνο να προσαρμοστούν τα συστήματα για να αγκαλιάσουν τη διαφορετικότητα, αλλά και να διασφαλιστεί ότι όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη έχουν ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά και τις υπηρεσίες του θεσμού, με τον εντοπισμό και την εξάλειψη των εμποδίων που περιορίζουν την πλήρη συμμετοχή ορισμένων ομάδων (Özturgut, 2017). Η ισότητα είναι ένα ζωτικό στοιχείο της τριάδας ΔΙΕ, επειδή ενώ οι θεσμοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις διαφορές, η ύπαρξη άνισης κατανομής εξουσίας σημαίνει ότι οι θεσμοί πρέπει να εξετάζουν κριτικά και να αποδομούν τα συστημικά πλαίσια που εμποδίζουν τη συμμετοχή με ισότιμους όρους (Harris, 2020).

Η ισότιμη μεταχείριση είναι ένας σημαντικός παράγοντας όταν χτίζεται μια κουλτούρα στην οποία όλοι αισθάνονται αποδεκτοί και ενσωματωμένοι (Kennedy, 2021). Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ισότητας απαιτεί από τους θεσμούς να αναπτύξουν επίγνωση των έμφυτων προκαταλήψεών τους, πώς αυτές επηρεάζουν τις θεσμικές δομές και πολιτικές, και να επιλέγουν «ενσυνείδητα απαντήσεις που είναι συμπεριληπτικές... ακόμη κι αν αυτό σημαίνει επιβράδυνση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων» (Brown, 2019). Ο Witwer (2021) επεσήμανε ότι «η ένταξη και η διαφορετικότητα χωρίς ισότητα οδηγούν σε σύγκρουση εξουσίας και σε κυρίαρχη ιδεολογία όταν πρόκειται για τη λήψη αποφάσεων» (σ. 29). Επομένως, χωρίς την ένταξη της ισότητας, είναι εύκολο για την κυρίαρχη κουλτούρα και τα συστήματα να λειτουργούν ανεξέλεγκτα. Με την ένταξη της ισότητας, ωστόσο, ένας θεσμός μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συμμετοχής που είναι πηγή έμπνευσης και προάγει χώρους όπου τα άτομα μπορούν να αισθάνονται ότι ανήκουν, είναι αποδεκτά και ενσωματωμένα στο ευρύτερο θεσμικό δίκτυο. Το πανεπιστήμιο στο οποίο διεξήχθη η μελέτη θα αναφέρεται εφεξής ως το εξεταζόμενο πανεπιστήμιο ή το πανεπιστήμιο.

## Στόχοι

Το παρόν άρθρο παρέχει μια επισκόπηση της ποσοτικής ανάλυσης από την προσέγγιση μεικτών μεθόδων που υιοθετήθηκε για να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμικών και δημογραφικών κατηγοριών φοιτητών που συνδέονται με ένα καναδικό πανεπιστήμιο και η εμπειρία τους σε θέματα ετεροποίησης, ισότητας, διαφορετικότητας και ένταξης. Ο στόχος ήταν να ξεκινήσει η προσπάθεια βελτίωσης της διαθεματικής ανάλυσης και της συλλογής δεδομένων για το κλίμα και τον πολιτισμό στο πανεπιστημιακό πλαίσιο, διερευνώντας παράλληλα τις μεταβλητές που σχετίζονται με το αίσθημα του ανήκειν. Η διερεύνηση των ποσοτικών μεταβλητών καθοδηγήθηκε από το ερώτημα: υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διαθεματικών δημογραφικών κατηγοριών των φοιτητών πανεπιστημίου (π.χ. έκφραση φύλου, ηλικία, κατάσταση αναπηρίας, κοινωνικοοικονομική κατάσταση και εθνικότητα) και της ετεροποίησης; Με υποθέσεις που αναπτύχθηκαν για την ανάλυση των πιθανών συσχετίσεων, με ελάχιστο μέγεθος δείγματος 64 μοναδικών συνδυασμών δημογραφικών κατηγοριών. Κατά το κλείσιμο της έρευνας και μετά τον καθαρισμό των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι απάντησαν 594 συμμετέχοντες και αναφέρθηκαν συνολικά 888 μοναδικοί συνδυασμοί δημογραφικών κατηγοριών.

## Μέθοδος

Για να διεξαχθεί η ποσοτική έρευνα και να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των φοιτητών σχετικά με τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την ένταξη (ΔΙΕ) στους πανεπιστημιακούς χώρους, το προσωπικό και τα προγράμματα σπουδών, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τροποποιημένες εκδόσεις ορισμένων ερωτήσεων από την Έρευνα αφροαμερικανών/μαύρων φοιτητών του Northwestern University (Black Student Survey Task Force, 2016). Επιπλέον, οι ερευνητές προσάρμοσαν ερωτήσεις και δηλώσεις που αξιολογήθηκαν με Κλίμακες Likert (που κυμαίνονται από ποτέ έως πάντα) από την Έρευνα Φοιτητών ΔΙΕ του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν (University of Michigan, 2017) σχετικά με τις εμπειρίες ΔΙΕ, την άδικη μεταχείριση και την ετεροποίηση στους φυσικούς και διαδικτυακούς χώρους του πανεπιστημίου. Ένα προσχέδιο δοκιμάστηκε εκ των προτέρων από δύο μέλη του Διδακτικού Συμβουλίου Διαφορετικότητας και δύο φοιτητές μέλη του Συμβουλίου Διαφορετικότητας, ζητώντας τη γνώμη τους σχετικά με ερωτήσεις που ήταν ασαφείς ή στοιχεία που θα μπορούσαν να διατυπωθούν διαφορετικά για να ενισχύσουν την ένταξη. Επιπλέον, τα μέλη του Συμβουλίου Διαφορετικότητας προσέφεραν προτάσεις για πρόσθετες ερωτήσεις που θα περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε δύο μέρη – τις δημογραφικές πληροφορίες και τις ερωτήσεις διαθεματικότητας.

Τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστούν ποιες κατηγορίες διαθεματικότητας (π.χ. έκφραση φύλου, ηλικία, κατάσταση αναπηρίας, κοινωνικοοικονομική κατάσταση και εθνότητα) είχαν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις εμπειρίες των φοιτητών σχετικά με την ετεροποίηση, την ανισότητα/ισότητα και το αίσθημα του ανήκειν. Αυτή η επιλογή για την εξερεύνηση προήλθε κυρίως από την έλλειψη συγκεκριμένων αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με το πώς οι

συγκεκριμένες δημογραφικές κατηγορίες ή οι συγκεκριμένες ταυτότητες στις διασταυρώσεις μεταξύ των δημογραφικών κατηγοριών μπορεί να αλληλοεπιδρούν με τις εμπειρίες των φοιτητών σε θέματα ετεροποίησης και ΔΙΕ (Christensen & Jensen, 2012).

### **Διαδικασία Δειγματοληψίας και Δείγμα**

Η επιλογή συμμετεχόντων περιλάμβανε ένα ευρύ σχέδιο αιτήματος συμμετοχής από όλες τις μονάδες του πανεπιστημίου, συμπεριλαμβανομένων των δια ζώσης, υβριδικών και αμιγώς διαδικτυακών προγραμμάτων, καθώς και προγραμμάτων προπτυχιακής, μεταπτυχιακής ή πιστοποίησης. Στόχος της πρόσληψης ήταν να συμπεριληφθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι φοιτητές που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής. Το αίτημα συμμετοχής απεστάλη σε όλους τους τρέχοντες φοιτητές μέσω εγκεκριμένων καναλιών, συμπεριλαμβανομένων φυλλαδίων, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και ανακοινώσεων στην πλατφόρμα LMS του πανεπιστημίου.

Αφού ελήφθησαν οι εγκρίσεις από την Επιτροπή Ηθικής Έρευνας (ΕΗΕ) του πανεπιστημίου και από τη διοίκηση για ανάρτηση στις τοποθεσίες του πανεπιστημίου, το υλικό συμμετοχής απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή αναρτήθηκε στην πλατφόρμα LMS του πανεπιστημίου. Αυτό το υλικό περιλάμβανε μια επισκόπηση του σκοπού και της πρόθεσης της έρευνας, μαζί με έναν σύνδεσμο και έναν κωδικό QR για τους ενδιαφερόμενους φοιτητές ώστε να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες. Ο σύνδεσμος και ο κωδικός QR οδηγούσαν τον πιθανό συμμετέχοντα στην ηλεκτρονική συγκατάθεση, όπου έπρεπε να επιλέξει “Ναι” για να συμμετάσχει στην έρευνα. Μετά την επιλογή συμμετοχής, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρέχουν τα δημογραφικά τους στοιχεία και να ολοκληρώσουν το ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε κατασκευαστεί στην πλατφόρμα SoGolytics (<https://www.sogolytics.com/static/login.aspx>). Οι συμμετέχοντες που ολοκλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εισήχθησαν σε κλήρωση για μία από τις δέκα (10) δωροεπιταγές Visa αξίας 25 δολαρίων ως κίνητρο.

### **Μέτρα**

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου κατέγραψε τα δημογραφικά στοιχεία κάθε φοιτητή, συμπεριλαμβανομένων, για παράδειγμα, του φύλου, της φυλής και της καταγωγής, της σεξουαλικής προτίμησης, της θρησκευτικής πίστης, της αναπηρίας και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, που αντιπροσωπεύουν τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Σε συνδυασμό, οι μεταβλητές κατέγραψαν την κοινωνική θέση κάθε συμμετέχοντα και τη διαθεματικότητα των ταυτοτήτων τους μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Καμία από τις ερωτήσεις δεν ήταν υποχρεωτική, υποστηρίζοντας τις πληροφορίες που παρέχονται στη συναίνεση, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να απαντούν μόνο σε ερωτήσεις με τις οποίες αισθάνονταν πιο άνετα. Η απουσία υποχρεωτικών ερωτήσεων μπορεί να θεωρηθεί περιορισμός της έρευνας· ωστόσο, όπως περιγράφεται στην ενότητα Ανάλυση Δεδομένων, η

διαδικασία καθαρισμού των δεδομένων βοήθησε να μετριάστούν πιθανά ζητήματα σε αυτό το πλαίσιο.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε στην ΔΙΕ και τις εμπειρίες ετεροποίησης. Ήταν χωρισμένο σε πέντε ενότητες, όπου κάθε ενότητα κατέγραφε την αντίληψη των φοιτητών για το πανεπιστήμιο όσον αφορά διάφορες πτυχές σχετικές με την ποικιλία (Δ), την ισότητα (Ι) και την ένταξη (Ε). Οι φοιτητές ρωτήθηκαν επίσης να μοιραστούν ατομικές εμπειρίες ετεροποίησης (Ο). Η Ενότητα Α (Πίνακας 1) αποτελούταν από 6 στοιχεία και αξιολογούσε το επίπεδο ικανοποίησης των φοιτητών από τους πόρους και τις υπηρεσίες υποστήριξης.

**Πίνακας 1.** Σχέση Μεταβλητής με Ερώτηση, Ερωτηματολόγιο Μέρος Α

Μεταβλητές	Στοιχεία
I	3, 5
D	2, 4, 6
DEI	1

Η Ενότητα Β (Πίνακας 2) ήταν μια κλίμακα Likert που αποτελούνταν από 19 στοιχεία. Οι φοιτητές κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τις εμπειρίες τους σχετικά με τη ΔΙΕ κατά την αλληλεπίδρασή τους στην πανεπιστημιακή κοινότητα, είτε αυτοπροσώπως είτε διαδικτυακά. Κάθε στοιχείο της κλίμακας μέτρησε τη ΔΙΕ είτε ως μεμονωμένο είτε ως σύνθετο συστατικό.

**Πίνακας 2.** Σχέση Μεταβλητής με Ερώτηση, Ερωτηματολόγιο Μέρος Β

Μεταβλητές	Στοιχεία
I	1, 3, 8, 14, 17, 19
E	7, 10, 11, 12, 13, 18
D	16
EI	4, 9
DEI	5, 6, 15
DI	2

Η Ενότητα Γ επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των εμπειριών των φοιτητών σχετικά με την ένταξη εντός και εκτός της τάξης, όπως αν νιώθουν ότι εκτιμώνται ή ότι τους ακούνε από τη διοίκηση, το ακαδημαϊκό και υποστηρικτικό προσωπικό καθώς και από άλλους φοιτητές. Η Ενότητα Δ σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει την έκταση της αλληλεπίδρασης των φοιτητών με άλλους από διαφορετικά υπόβαθρα. Υπήρχαν 10 στοιχεία και απαντήσεις. Τα στοιχεία στις Ενότητες Β, Γ και Δ μετρήθηκαν σε κλίμακα από 1 έως 5, όπου 1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά και 5 = Όλη την ώρα.

Η Ενότητα Ε αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις που επικεντρώνονταν σε εμπειρίες ετεροποίησης (Ο). Η πρώτη ερώτηση κατέγραφε τη συχνότητα εμπειριών άδικης μεταχείρισης με βάση προστατευμένα κριτήρια. Οι απαντήσεις μετρήθηκαν σε κλίμακα από 1 έως 3, όπου 1 = Ποτέ, 2 = 1-2 φορές, 3 = 3 φορές ή περισσότερες. Οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να περιγράψουν άλλες εμπειρίες που δεν καλύπτονταν στη λίστα. Στη δεύτερη ερώτηση, οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν έχουν περιθωριοποιηθεί από μέλη της διοίκησης, του ακαδημαϊκού και υποστηρικτικού

προσωπικού του πανεπιστημίου ή από άλλους φοιτητές. Οι απαντήσεις μετρήθηκαν σε κλίμακα από 1 έως 5, όπου 1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά και 5 = Όλη την ώρα. Η τρίτη ερώτηση επέτρεπε στους φοιτητές να μοιραστούν πώς διαχειρίστηκαν τις εμπειρίες περιθωριοποίησης. Οι απαντήσεις κυμαινόταν από το να μην κάνουν τίποτα έως το να ζητήσουν υποστήριξη από σύμβουλο.

### Ανάλυση Δεδομένων

Η έρευνα αναλύθηκε χρησιμοποιώντας συσχετιστική ανάλυση. Το αρχικό σχέδιο ανάλυσης περιλάμβανε ελάχιστο μέγεθος δείγματος 64 μοναδικούς συνδυασμούς δημογραφικών κατηγοριών, το ελάχιστο για την καθορισμένη συσχέτιση. Η ανάλυση καθοδηγήθηκε από τις παρακάτω υποθέσεις:

*H<sub>0</sub>: δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κατηγοριών δημογραφικής διάστασης των φοιτητών του πανεπιστημίου και της ετεροποίησης.*

*H<sub>a</sub>: υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κατηγοριών δημογραφικής διάστασης των φοιτητών του πανεπιστημίου και της ετεροποίησης.*

### Αποτελέσματα

#### Περιγραφική Στατιστική

Όλες οι ερωτήσεις ήταν προαιρετικές, οπότε, ενώ υπήρξαν 888 συνολικές απαντήσεις, ο τελικός αριθμός συμμετεχόντων, μετά την επεξεργασία για ευθυγράμμιση (όπου ο συμμετέχοντας στην έρευνα απαντά σε όλες τις ερωτήσεις με την ίδια επιλογή) και ταχύτητα, ήταν 594. Η πλειοψηφία (n=538) των ερωτηθέντων δήλωσε ότι παρακολουθεί διαδικτυακά μαθήματα, ενώ 30 δήλωσαν ότι παρακολουθούν τόσο διαδικτυακά όσο και δια ζώσης μαθήματα και 20 δήλωσαν ότι παρακολουθούν μόνο δια ζώσης μαθήματα. Στην ερώτηση σχετικά με το φύλο, οι περισσότεροι (n=449) συμμετέχοντες επέλεξαν «γυναίκα». Οι απαντήσεις στις δημογραφικές ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο και την εργασία έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (n=416) κατέχει πτυχίο bachelor, με 163 συμμετέχοντες να είναι εργαζόμενοι μερικής απασχόλησης και 231 πλήρους.

Όσον αφορά τις άλλες περιγραφικές κατηγορίες εντός της μελέτης και τις περιοχές όπου οι συμμετέχοντες βίωσαν ετεροποίηση, ο Πίνακας 3 παρέχει μια επισκόπηση των έξι κορυφαίων κατηγοριών γύρω από τις οποίες οι συμμετέχοντες ένιωθαν ετεροποίηση.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι αυτουργοί της ετεροποίησης προήλθαν από όλες τους χώρους του πανεπιστημίου, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών, των καθηγητών, των υπευθύνων μαθημάτων, των διοικητικών στελεχών, του προσωπικού και του προσωπικού προγράμματος. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι η πλειοψηφία της ετεροποίησης που βίωσαν συνέβη κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλους φοιτητές, ακολουθούμενη από τους καθηγητές και στη συνέχεια από τους διοικητικούς υπαλλήλους του πανεπιστημίου (Πίνακας 4). Αντιμετωπίζοντας την ετεροποίηση, οι περισσότεροι φοιτητές μίλησαν σε έναν φίλο ή μέλος της



οικογένειας. Οι φοιτητές επίσης εμπλέκονταν λιγότερο στο μάθημα στο οποίο συνέβη ή δεν έκαναν τίποτα. Μερικοί φοιτητές προσπάθησαν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους σε έναν Σύμβουλο Προγράμματος ή να έχουν μια ιδιωτική συζήτηση μέσω email ή τηλεφώνου με το μέλος της κοινότητας από το οποίο ένιωθαν ετεροποίηση. Ορισμένοι φοιτητές ζήτησαν παρέμβαση από το Γραφείο Διαφορετικότητας, Ισότητας και Ένταξης και/ή από τις Υπηρεσίες Συμβουλευτικής / Τμήμα Ψυχικής Υγείας και Ευημερίας (Πίνακας 5).

**Πίνακας 3. Κορυφαίες Έξι Κατηγορίες Ετεροποίησης**

Κατηγορία Ετεροποίησης	Ένα ή περισσότερα περιστατικά
Φυλετική ή εθνοτική ταυτότητα	90
Ηλικία	88
Θρησκεία/Πνευματικότητα	76
Αναπηρία	72
Οικογενειακή κατάσταση (ευθύνες φροντίδας)	66
Σεξουαλικός προσανατολισμός	62

**Πίνακας 4. Πηγές Ετεροποίησης**

Ένωση αποκλεισμένος/η από	#
Άλλοι Φοιτητές	152
Εκπαιδευτές	117
Διοίκηση Πανεπιστημίου	77
Μέλη του προσωπικού	75
Υπεύθυνοι Μαθημάτων	67
Σύμβουλοι Προγράμματος	49

**Πίνακας 5. Αντιδράσεις Φοιτητών που βίωσαν Ετεροποίηση**

Απαντήσεις μαθητών σε εμπειρίες με άλλους (N=371)	#
Μίλησα με ένα φίλο/μέλος της οικογένειας	222
Ασχολήθηκα λιγότερο στο μάθημα	117
Δεν έκανα τίποτα	107
Επικοινωνήσα με τον Σύμβουλο Προγράμματος	44
Είχα μια ιδιωτική συνομιλία με το μέλος της κοινότητας που ένιωσα ότι ήταν άλλος μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	33
Είχα μια ιδιωτική συνομιλία με το μέλος της κοινότητας που ένιωσα ότι μου άρεσε άλλος μέσω ηλεκτρονικής συνάντησης/τηλεφώνου	21
Απευθύνθηκα στο Γραφείο Διαφορετικότητας, Ισότητας και Ένταξης	20
Απευθύνθηκα στο Τμήμα Συμβουλευτικών Υπηρεσιών / Ψυχικής Υγείας και Ευεξίας	18

## Ανάλυση

Χρησιμοποιώντας το SPSS, αξιολογήσαμε τη συσχέτιση μεταξύ διαφόρων μεταβλητών. Ανακαλύφθηκαν πολλές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, κυρίως σχετικές με την ηλικία και την συμμετοχή στην κοινότητα LGBTIQ2SA+. Επιπλέον,

οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι υπάρχουν προκλήσεις που σχετίζονται με το διδακτικό υλικό και την αλληλεπίδραση με καθηγητές και διοικητικούς υπαλλήλους σε διάφορες τοποθεσίες του πανεπιστημίου.

Βρέθηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής στην κοινότητα LGBTIQ2SA+ και των εμπειριών των φοιτητών σχετικά με την αίσθηση της ετεροποίησης/ένταξης κατά την αλληλεπίδραση με το προσωπικό και τους φοιτητές. Η πλειοψηφία των φοιτητών που αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως μέλη της κοινότητας LGBTIQ2SA+ ανέφεραν ότι ένιωθαν ετεροποίηση ( $X^2(1, N=590) = 21.5, p <.01$ ), δεν ένιωθαν ότι τους άκουγαν ( $X^2(2, N=590) = 11.1, p <.01$ ), εκτιμούσαν ( $X^2(2, N=590) = 15.2, p <.01$ ) ή ένιωθαν ότι συμπεριλαμβάνονταν ( $X^2(2, N=590) = 7.4, p = .025$ ) στις αλληλεπιδράσεις τους με το προσωπικό και τους φοιτητές.

Βρέθηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και των εμπειριών των φοιτητών σχετικά με την αίσθηση της ετεροποίησης ή ένταξης κατά την αλληλεπίδραση με το προσωπικό και τους φοιτητές. Η πλειοψηφία των φοιτητών που ανέφεραν ότι ένιωθαν ετεροποίηση ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 25-39 και 61 ετών και άνω ( $X^2(6, N=592) = 30.8, p <.01$ ). Αυτές οι δύο ομάδες συμφώνησαν, 25-39 και 61 και άνω, ότι δεν αισθάνονταν ότι τους άκουγαν στις αλληλεπιδράσεις τους ( $X^2(6, N=590) = 24.4, p <.01$ ). Η πλειοψηφία των φοιτητών που ένιωθαν λιγότερο εκτιμώμενοι από το προσωπικό και τους φοιτητές ήταν άνω των 40 ετών ( $X^2(6, N=590) = 26.7, p <.01$ ).

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν ότι υπήρχαν προκλήσεις σχετικές με το διδακτικό υλικό. Βρέθηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και του αν τα κείμενα και οι άλλοι πόροι υποστηρίζουν τις προοπτικές της ΔΙΕ ( $X^2(6, N=590) = 18.9, p <.01$ ). Η πλειοψηφία των φοιτητών κάτω των 40 ετών αισθάνονταν ότι τα κείμενα και οι πόροι δεν υποστήριζαν σταθερά τις θεωρήσεις της ΔΙΕ, ενώ αυτοί άνω των 40 ετών αισθάνονταν ότι τα κείμενα και οι πόροι υποστήριζαν συχνά τις ΔΙΕ.

Βρέθηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και του επιπέδου ικανοποίησης των φοιτητών με το πρόγραμμα σπουδών και τις προσφορές μαθημάτων στο πανεπιστήμιο, που αντικατοπτρίζουν τις ζωές, τις αντιλήψεις και τις συμβολές ατόμων από υποεκπροσωπούμενα κοινωνικά στρώματα ( $X^2(3, N=584) = 18.5, p <.01$ ). Εξήντα τοις εκατό των φοιτητών που ήταν δυσαρεστημένοι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 25-39 ετών. Οι φοιτητές άνω των 40 ετών και αυτοί κάτω των 24 ετών ήταν ικανοποιημένοι με την αναπαράσταση που αντικατοπτριζόταν στο πρόγραμμα σπουδών και στις προσφορές μαθημάτων.

Σε μια σχετική ερώτηση, βρέθηκε επίσης ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής στην κοινότητα LGBTIQ2SA+ και του αν ένιωθαν ότι τα κείμενα και οι άλλοι πόροι υποστηρίζουν τις προοπτικές της ΔΙΕ ( $X^2(2, N=590) = 55.0, p <.01$ ). Σε αυτήν την ερώτηση, οι φοιτητές που αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως μέλη της κοινότητας LGBTIQ2SA+ αισθάνονταν ότι τα κείμενα και οι άλλοι πόροι σπάνια ή ποτέ δεν υποστήριζαν τις προοπτικές της ΔΙΕ. Αυτοί οι φοιτητές εξέφρασαν επίσης δυσαρέσκεια με την έκταση στην οποία το πρόγραμμα σπουδών και τα μαθήματα του πανεπιστημίου αντικατοπτρίζουν τις ζωές, τις αντιλήψεις και τις συμβολές ατόμων από υποεκπροσωπούμενα κοινωνικά στρώματα ( $X^2(1, N=590) = 41.3, p <.01$ ) και την σημασία των διαπολιτισμικών επικοινωνιακών

δεξιοτήτων και της πολιτισμικής ευαισθησίας των καθηγητών ( $X^2(1, N=580) = 54.5, p < .01$ ) ( $p=0.000$ ). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες που δεν αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως μέλη της κοινότητας LGBTIQ2SA+ εξέφρασαν ικανοποίηση με το πρόγραμμα σπουδών και τις προσφορές μαθημάτων, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την πολιτισμική ευαισθησία των καθηγητών.

Αναφορικά με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων σχετικά με τις διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και την πολιτισμική ευαισθησία του προσωπικού, βρέθηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και του επιπέδου ικανοποίησης των φοιτητών ( $X^2(3, N=590) = 10.3, p < .01$ ). Εξήντα τοις εκατό των φοιτητών που ήταν δυσαρεστημένοι σχετικά με το επίπεδο διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων ή πολιτισμικής ευαισθησίας των καθηγητών τους ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 25-39 ετών. Οι φοιτητές άνω των 40 ετών και αυτοί κάτω των 24 ετών ανέφεραν ότι ήταν ικανοποιημένοι.

Βρέθηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και του επιπέδου ικανοποίησης με τους πόρους ψυχικής υγείας για τους φοιτητές ( $X^2(3, N=559) = 20.6, p < .01$ ) ( $p=0.000$ ). Η πλειοψηφία (61%) των φοιτητών που ήταν δυσαρεστημένοι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 25-39 ετών. Αυτοί που ήταν ικανοποιημένοι με τους πόρους ψυχικής υγείας ήταν άνω των 40 ετών και αυτοί κάτω των 24 ετών. Οι φοιτητές στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών αισθάνονταν ότι το πανεπιστήμιο επικεντρώνεται υπερβολικά σε θέματα ΔΙΕΟ ( $X^2(6, N=573) = 25.7, p < .01$ ). Οι φοιτητές άνω των 25 ετών τείνουν να αισθάνονται ότι η έμφαση δεν είναι ποτέ/σπάνια υπερβολική.

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα, η μηδενική υπόθεση της μελέτης απορρίφθηκε. Όπως σημειώνεται στην επισκόπηση των αποτελεσμάτων, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ετεροποίησης και των δημογραφικών κατηγοριών διασταυρούμενης ανάλυσης των φοιτητών του πανεπιστημίου, συγκεκριμένα ομάδας ηλικίας, αίσθησης ότι ακούγονται, αίσθησης ότι εκτιμώνται, επιπέδου ικανοποίησης με τα διδακτικά υλικά, αναπαράστασης υποεκπροσωπούμενων ομάδων στο πρόγραμμα σπουδών και συμμετοχής στην κοινότητα LGBTIQ2SA+.

## Συζήτηση

Τα αποτελέσματά μας υποδεικνύουν ότι η πολυδιάσταση παραμένει ένα σύνθετο ζήτημα για τους φοιτητές, το προσωπικό και τους διοικητικούς υπαλλήλους της ανώτατης εκπαίδευσης (ΑΕ) που πρέπει να αντιμετωπίσουν. Η λεπτομερής ανάλυση των αποτελεσμάτων υποδεικνύει ότι στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο, ορισμένα στοιχεία ταυτότητας οδηγούν σε μεγαλύτερες εμπειρίες ετεροποίησης των φοιτητών, όπως η ηλικιακή ομάδα και η συμμετοχή στην κοινότητα LGBTIQ2SA+. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι φοιτητές με μειονοτικές ταυτότητες και διαφορές, όσον αφορά τη φυλή/εθνοτική προέλευση, την ηλικία, την αναπηρία, την οικογενειακή κατάσταση (ευθύνες φροντίδας) και τον σεξουαλικό προσανατολισμό, συχνά βιώνουν προφανείς και κρυφές αρνητικές εμπειρίες σχετικές με τις ταυτότητές τους.

Τα ευρήματά μας ευθυγραμμίζονται με προηγούμενη έρευνα που δείχνει ότι το συναίσθημα του ανήκειν μεταξύ των φοιτητών επηρεάζεται από την έκταση στην οποία τα κείμενα και οι άλλοι πόροι υποστηρίζουν τις προοπτικές της ΔΙΕ. Όπου οι μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών προς τη ΔΙΕ είναι περιορισμένες ή γίνονται κακώς, οι φοιτητές με μειονοτικές ταυτότητες είναι πιο πιθανό να βιώσουν μικροσυμπεριφορές (μικροεπιθέσεις, μικροβριστικά σχόλια κ.λπ.) από άλλους φοιτητές, μέλη της σχολής και άλλους υπαλλήλους του πανεπιστημίου με τους οποίους αλληλοεπιδρούν (Alliet al., 2023; Smith, Bordelon, & Holland, 2023; Thompson & Copeland, 2020).

Τα συναισθήματα των φοιτητών υπέδειξαν την έλλειψη εκπροσώπησης ατόμων που προέρχονται από υποεκπροσωπούμενα υπόβαθρα στους διδακτικούς πόρους και μεταξύ των καθηγητών. Για τους φοιτητές, μια ποικιλόμορφη σχολή είναι σημαντική καθώς τους εκθέτει σε διαφορετικές προοπτικές και διδακτικές μεθόδους (Gwayi-Chore et al., 2021). Αυτή η έννοια ευθυγραμμίζεται με την ακαδημαϊκή εργασία που εξετάζει την ποικιλία και το κλίμα της πανεπιστημιούπολης, όπου ένα συμπεριληπτικό κλίμα περιλαμβάνει εκπροσώπηση και «διαπολιτισμική ικανότητα μεταξύ των ποικιλόμορφων ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των καθηγητών και των διοικητικών υπαλλήλων» (Choudaha, 2016, σ. 3). Παρά τις εκτενείς προσπάθειες ΔΙΕ σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, το προνόμιο των ταυτοφυλικών (cis-gender) παραμένει. Ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές LGBTQ2S+ στην ΑΕ συχνά αναφέρουν έλλειψη εκπροσώπησης (Morris & Lent, 2019; Smith, Franklin, & Hung, 2020). Όταν λαμβάνεται υπόψη η διασταυρούμενη ανάλυση, εάν αυτοί οι φοιτητές δεν αυτοπροσδιορίζονται, είναι συχνά εκτεθειμένοι σε ετεροφυλοφιλικές μικροεπιθέσεις στις αλληλεπιδράσεις τους στην πανεπιστημιούπολη, μέσω διακριτικών λόγων και παρωχημένης γλώσσας από συμμαθητές, καθηγητές ή διοικητικούς υπαλλήλους (Amodeo et al., 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι «η Καναδάς συχνά θεωρείται ότι είναι στην πρωτοπορία των δικαιωμάτων LGBTQ2SA+ στον κόσμο», είναι εκπληκτικό ότι οι LGBTQ2S+ άνθρωποι αναφέρουν ότι βιώνουν αυτά τα ζητήματα στην ΑΕ (Smith, 2020, σ. 69). Οι Aleshire et al. (2019) αποδίδουν αυτό σε χαμηλά επίπεδα πολιτισμικής ικανότητας μεταξύ εκείνων που παρέχουν υπηρεσίες. Αργότερα, οι Sadika et al. (2020) υποστήριξαν ότι οι μικροσυμπεριφορές προς τους LGBTQ2SA+ ανθρώπους παραμένουν. Εκτός από τις οικογένειές τους και τις φυλετικές και εθνοτικές κοινότητες, οι μικροεπιθέσεις που βιώνουν κατευθύνονται προς άλλες πτυχές του εαυτού τους που είναι ορατές, όπως οι φυλετικές και εθνοτικές τους ταυτότητες.

Οι συμμετέχοντες που αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως μέλη της κοινότητας LGBTQ2SA+ σε αυτή τη μελέτη ανέφεραν σημαντική ετεροποίηση. Αυτοί οι φοιτητές που αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως μέλη της κοινότητας LGBTQ2SA+ ανέφεραν ότι δεν τους άκουγαν ή δεν τους εκτιμούσαν και ένιωθαν ότι κατά καιρούς ήταν διαφορετικοί από το προσωπικό και τους φοιτητές. Αυτά τα συναισθήματα δείχνουν ότι οι φοιτητές δεν αισθάνονται την αίσθηση του ανήκειν, όπως ορίζεται από τον Goodenow (1993), την αίσθηση ότι είναι πολύτιμοι, αποδεκτοί και υποστηριζόμενοι από άλλους (Parker, 2021). Όσον αφορά τους φοιτητές LGBTQ2SA+, αυτό εκλαμβάνεται ως ζήτημα μη σεβασμού, ένα εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των Vaccaro και Newman (2016), η οποία δείχνει ότι οι φοιτητές από μειονοτικές ομάδες «βλέπουν την ασφάλεια και το σεβασμό ως

βασικά συστατικά του ανήκειν» (σ. 937). Για τους φοιτητές LGBTIQ2SA+ σε αυτή τη μελέτη, η αίσθηση του ανήκειν επηρεάζεται από το ότι δεν αισθάνονται σεβαστοί στις αλληλεπιδράσεις τους. Αυτά τα συναισθήματα περιπλέκονται περαιτέρω από την προσθήκη διασταυρώσεων όπως η φυλή (Day, 2022).

Σε απάντηση στην ετεροποίηση, οι περισσότεροι φοιτητές μίλησαν σε έναν φίλο ή μέλος της οικογένειας. Οι φοιτητές θα συμμετείχαν λιγότερο στο μάθημα στο οποίο συνέβη ή δεν θα έκαναν τίποτα. Ορισμένοι φοιτητές προσπάθησαν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους σε έναν Σύμβουλο Προγράμματος ή να έχουν μια ιδιωτική συνομιλία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή τηλεφώνου με το μέλος της κοινότητας που ένιωθαν ότι τους είχε αλλοιώσει. Ορισμένοι φοιτητές ζήτησαν παρέμβαση από το Γραφείο ΔΙΕ και/ή από τις Υπηρεσίες Συμβουλευτικής / Υγειονομικής και Ψυχικής Ευημερίας. Η απομάκρυνση και η σιωπή είναι δύο από τις πιο κοινές άμεσες αντιδράσεις σε μικροσυμπεριφορές στην τάξη σύμφωνα με τους Casanova et al. (2018). Οι Ogunyemi et al. (2020) βρήκαν επίσης ότι η απομάκρυνση είναι μια κοινή αντίδραση στις μικροεπιθέσεις στο περιβάλλον μάθησης. Όταν οι φοιτητές προσεγγίζουν καθηγητές ή προσωπικό σχετικά με αυτά τα ζητήματα, η προσδοκία είναι ότι θα προωθηθεί η εκπαιδευτική ασφάλεια και η ενδυνάμωση του φοιτητή. Ένας προσωπικός έλεγχος με τον φοιτητή που επηρεάστηκε για να αποφασιστούν τα επόμενα βήματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμος, όπως και η έγκαιρη απάντηση σε περιπτώσεις μικροεπιθέσεων (Bullock et al., 2021).

## Εφαρμογές & Συστάσεις

Μία βασική εφαρμογή που προκύπτει από αυτήν την έρευνα, καθώς και από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι ότι οι ηγέτες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να καθορίσουν μια πορεία δράσης για να αντιμετωπίσουν ζητήματα που ο King (1991) αποκαλεί «δυσσυνείδητο ρατσισμό». Αν και τα αποτελέσματα της μελέτης δεν αντικατοπτρίζουν πλήρως το σύνολο των φοιτητών του συγκεκριμένου ιδρύματος, η βασική γενίκευση είναι ότι υπάρχει μια εσωτερικευμένη αντίληψη ανισότητας και διαφορετικότητας. Ο King (1991) επισήμανε ότι η αποδοχή της «υφιστάμενης τάξης πραγμάτων» (σ. 135) με την πάροδο του χρόνου συχνά οδηγεί σε μια ευρεία διαταραγμένη συνείδηση σχετικά με το πώς φαίνεται μια συμπεριληπτική πανεπιστημιούπολη. Αυτή η δυσσυνείδησία επηρεάζει όχι μόνο τους φοιτητές, αλλά και τους καθηγητές και τους διοικητικούς υπαλλήλους, οι οποίοι συχνά δεν ασκούν κριτική σκέψη για την ανισότητα, παραμένοντας σε θέσεις εξουσίας και ανήκοντας σε προνομιούχες πολιτισμικές ομάδες.

Ο Bistodeau (2019) πραγματοποίησε μελέτη μέσω συνεντεύξεων σε ένα πανεπιστήμιο, όπου Αφροαμερικανοί καθηγητές ανέφεραν ότι οι ρατσιστικές μικροεπιθέσεις των συναδέλφων τους επηρεάζουν την ικανότητα του να αισθάνεται ευπρόσδεκτος και οδηγούν σε περαιτέρω απομόνωση. Επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη οι ιθύνοντες να εξετάσουν τη δική τους θέση και να εμπλακούν σε διάλογο σε όλα τα επίπεδα επιρροής τους, προκειμένου να υποστηρίξουν το διδακτικό προσωπικό και τους υπαλλήλους. Όπως προτείνεται στην ποιοτική έρευνα των Crozier et al. (2016), οι πανεπιστημιούπολεις παραμένουν προπύργια αποικιακής

εξουσίας. Οι ιδέες αφομοίωσης κυριαρχούν σε όρια όπου «η υπερβολική αφομοίωση μπορεί να είναι απειλητική και χωρίς συνοχή» (σ. 46).

Όπως παρατηρείται στις περιγραφικές στατιστικές, το δείγμα που εξετάζεται σε αυτήν την έρευνα προσέφερε μια ερμηνεία μεικτών συναισθημάτων σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, γεγονός που ενδεχομένως υποστηρίζει την ανάγκη για τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια να κάνουν περισσότερα στην κατεύθυνση της αναθεώρησης του εκπαιδευτικού υλικού. Η ορολογία προέρχεται από την εργασία του Keele University (2018) και αναφέρεται στο «μανιφέστο» που έχει συντάξει ο καθηγητής Bulent Gokay και μέλη διαφόρων πανεπιστημιακών οργανώσεων, προκειμένου να ερευνηθούν οι φωνές που περιλαμβάνονται ή δεν περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και η εικονογραφία στους δημόσιους χώρους. Η πρόκληση είναι ότι η «αποαποικιοποίηση» ως διαδικασία φαίνεται και γίνεται αισθητή διαφορετικά, ανάλογα με το τμήμα και την ειδικότητα (Shahjahan et al., 2021). Ένα βήμα που μπορούν να κάνουν τα ιδρύματα είναι να προσφέρουν μια ευρύτερη γκάμα άρθρων, σχολικών βιβλίων και άλλων πηγών, ξεκινώντας από τη βιβλιοθήκη. Όπως προτείνει ο Charles (2019), οι βιβλιοθηκάριοι μπορούν να αρχίσουν να «αντικατοπτρίζουν την αποαποικιοποίηση στο περιεχόμενο που αγοράζουμε και στα εργαλεία που χρησιμοποιούμε για την κατηγοριοποίηση και την ετικετοποίηση της γνώσης... Πρέπει να αρχίσουμε να εκφράζουμε την συμπερίληψη και την διεύρυνση των απαιτήσεών μας στους εκδότες και τους προμηθευτές» (σ. 5).

Η αύξηση της παγκόσμιας ευαισθητοποίησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης απαιτεί από τους φοιτητές να εκθέτουν τους εαυτούς τους σε ευρύτερους τομείς επιρροής. Οι καθηγητές πρέπει να ενθαρρύνουν την ευρεία συμμετοχή όλων των φοιτητών στις τάξεις με τρόπους που προάγουν την αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο. Αυτό είναι μια προσεκτική ισορροπία· οι δάσκαλοι πρέπει να μάθουν τρόπους να συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές χωρίς να τους περιθωριοποιούν περαιτέρω. Ένας πιθανός τρόπος για να αντιμετωπιστεί αυτή η πρόκληση είναι μέσω του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος. Οι μεταρρυθμίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σε αυτόν τον τομέα βοηθούν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης των φοιτητών για τις πολιτισμικές και υποσυνείδητες προκαταλήψεις τους. Η έκθεση σε ζητήματα ΔΕΙ μέσω κειμένων και άλλων πόρων ενθαρρύνει τους φοιτητές να ενσωματώσουν αυτές τις αρχές στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Επιπλέον, καθώς τα ιδρύματα προχωρούν στην αποαποικιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η παροχή μιας ευρύτερης γκάμας άρθρων, σχολικών βιβλίων και άλλων πηγών στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα καλό ξεκίνημα (Charles, 2019; Shahjahan et al., 2021).

Ενώ πολλά ιδρύματα προσφέρουν ειδικά μαθήματα που σχετίζονται με την ποικιλομορφία, η ένταξη είναι μια κλωστή που διαπερνά όλα τα θέματα. Ο Goldberg (2018) σημείωσε ότι οι τρανσέξουαλ φοιτητές αντιμετωπίζουν εμπόδια ένταξης κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην ΑΕ, όπως νομικές προστασίες, στέγαση και στενές διοικητικές καταγραφές που τοποθετούν έμφυλη γλώσσα σε έντυπα του πανεπιστημίου. Η άμεση συνεργασία με τους συμβούλους καθηγητές έχει βοηθήσει στην προσφορά εμπειριών που επιβεβαιώνουν την ταυτότητα φύλου, γεγονός που δείχνει ότι η περαιτέρω καθοδήγηση και εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις για τους φοιτητές LGBTQIA2S+ (Goldberg et al., 2019). Τα ευρήματα της τρέχουσας

έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές είναι ευαίσθητοι στο υλικό του αναλυτικού προγράμματος και ότι η ποικιλία συγγραφέων είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των συναισθημάτων τους ότι δεν γίνονται αντιληπτοί. Μία δεύτερη επίπτωση είναι ότι οι ιθύνοντες των κολλεγίων και των πανεπιστημίων ενθαρρύνονται να ενσωματώσουν τεχνικές ανεστραμμένης τάξης flipped classroom (McCallum et al., 2015) προκειμένου να προσεγγίσουν τη μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών, τη συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν. Οι Barrita et al. (2023) προτείνουν επίσης ότι τα ιδρύματα θα πρέπει να διενεργούν τακτικές αξιολογήσεις που εξετάζουν άμεσα οποιαδήποτε διασταυρούμενη μικροεπίθεση που έχουν βιώσει, δεδομένου ότι οι φοιτητές είναι ευαίσθητοι και ότι δεν γίνονται ορατοί.

## Συστάσεις

1. Δημιουργία Ομάδας Εργασίας: Να δημιουργηθεί μια ομάδα εργασίας αποτελούμενη από εξειδικευμένους συμβούλους υπεύθυνους για την αποαποικιοποίηση των μαθησιακών υλικών σε όλα τα προγράμματα και μαθήματα του πανεπιστημίου. Η αύξηση της παγκόσμιας συνείδησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης απαιτεί οι φοιτητές να εκτίθενται σε ευρύτερες σφαίρες επιρροής. Οι καθηγητές πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των φοιτητών με τρόπους που προάγουν την αλληλεπίδραση με το αντικείμενο σπουδών. Αυτό αποτελεί μια προσεκτική ισορροπία, καθώς οι διδάσκοντες πρέπει να μάθουν να περιλαμβάνουν τους φοιτητές τους χωρίς να τους περιθωριοποιούν. Ένας πιθανός τρόπος αντιμετώπισης της πρόκλησης είναι μέσω του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος. Ενώ πολλά προγράμματα σπουδών προσφέρουν εκλεκτές ή υποχρεωτικές τάξεις σχετικές με τη διαφορετικότητα, η ένταξη διατρέχει όλα τα αντικείμενα. Τα ευρήματα της τρέχουσας έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές είναι ευαίσθητοι στα μαθησιακά υλικά και ότι η ποικιλία συγγραφέων είναι ζωτικής σημασίας για να αντισταθμίσει τα συναισθήματα μη εκπροσώπησης. Οι Ahadi & Gerrero (2020) δημιούργησαν έναν οδηγό για την αποαποικιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων με σκοπό την προώθηση της συζήτησης και των διαδικασιών σε κοινοτικά κολέγια στην Καλιφόρνια, προσπαθώντας να εφαρμόσουν ένα πιο αντιρατσιστικό αναλυτικό πρόγραμμα.
2. Αποφυγή του Συμβολισμού: Να αποφεύγεται ενεργά ο συμβολισμός μέσω της υπερβολικής εξάρτησης από καθηγητές και προσωπικό από κοινότητες/πολιτισμικές ομάδες που έχουν ιστορικά περιθωριοποιηθεί για να διδάσκουν πολυπολιτισμικά μαθήματα και να αναλαμβάνουν υπηρεσίες σχετικές με ζητήματα DEIO. Μέσω πολιτικών υψηλού επιπέδου και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να καθιστούν την πολιτισμική ευαισθησία και την επέκταση της διαπολιτισμικής συνείδησης ευθύνη όλων των μελών του πανεπιστημίου. Ένα σχέδιο δράσης που προτάθηκε από το ερευνητικό τμήμα του Πανεπιστημίου του Αλμπέρτα (2023) καταβάλλει προσπάθειες για την αποφυγή του τεκτονισμού μέσω της πρόσληψης ομάδων που έχουν στερηθεί ισότητας σε ομάδες και παρέχει αναγνώριση και σεβασμό στην εμπειρία τους,

ενώ ταυτόχρονα εμπλέκει αυτές τις ομάδες έντονα στη διαδικασία πρόσληψης επιπλέον προσωπικού.

3. Εκπαίδευση Καθηγητών: Να επενδύσουν στην εκπαίδευση των καθηγητών σε μεθόδους διδασκαλίας που είναι πολιτισμικά ευαίσθητες και να βοηθήσουν τους καθηγητές να μάθουν εργαλεία και τρόπους αντιμετώπισης του ρατσισμού, του ηλικιακού ρατσισμού και της κοινωνικής ανισότητας, καθώς και της διαχείρισης συγκρούσεων σχετικά με την περιθωριοποίηση μεταξύ των φοιτητών σε διαδικτυακές και δια ζώσης τάξεις. Το σχέδιο τετραετίας του Πανεπιστημίου του Αλμπέρτα (2018) για την ενίσχυση των πρωτοβουλιών DEI περιλαμβάνει την εφαρμογή εκπαίδευσης στο τέλος του σχεδίου, καθορίζοντας ταυτόχρονα τους υπεύθυνους για τις πρωτοβουλίες.
4. Διαχείριση Υπευθυνότητας: Να εφαρμοστούν πολιτικές και στρατηγικές σε θεσμικό επίπεδο για να κρατήσουν υπεύθυνους το προσωπικό, τους καθηγητές, τους διοικητικούς και τους φοιτητές για πράξεις περιθωριοποίησης και να βοηθήσουν όλα τα μέλη του πανεπιστημίου να επικεντρωθούν στο να σχετίζονται ο ένας με τον άλλο με τρόπους που ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν. Οι Koga et al. (2021) παρατήρησαν την αύξηση των διοικητικών φορτίων και των αξιολογήσεων από γυναίκες καθηγητές σε καναδικά πανεπιστήμια που άρχισαν να εφαρμόζουν μέτρα υπευθυνότητας μεταξύ 2007 και 2017, υποδεικνύοντας ότι τα μέτρα υπευθυνότητας διασφαλίζουν ότι το προσωπικό δικαιολογεί τις ενέργειές του.
5. Σημαντικοί Πόροι: Να επιμεληθούν σημαντικούς πόρους (βίντεο, ιστολόγια, ομιλίες TED, έρευνες, αναφορές από έρευνες) σχετικά με ζητήματα DEIO. Να παρέχουν μια πλατφόρμα για όλα τα μέλη του πανεπιστημίου (φοιτητές, προσωπικό, καθηγητές) ώστε να συζητούν ανοιχτά, διευκολύνοντας την ατομική και συλλογική ανάπτυξη μέσω της απομάθησης και της μάθησης σχετικά με τις ιδέες της περιθωριοποίησης και του ανήκειν. Το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας στο Davis (2020) διατηρεί αρκετά ερευνητικά κέντρα που παρέχουν πόρους σε διάφορες υποκατηγορίες DEI, όπως οι Σπουδές Αφροαμερικανών και Αφρικανών, οι Σπουδές Ασιατικών Αμερικανών και οι Σπουδές Εβραίων.
6. Πολιτική Μηδενικής Ανοχής: Να εφαρμόσουν πολιτική μηδενικής ανοχής για τις διακρίσεις και την περιθωριοποίηση, η οποία θα διασφαλίσει την τήρηση των προσδοκιών υπευθυνότητας από όλους τους φοιτητές, το προσωπικό και τους καθηγητές. Αναγνωρίζοντας ότι η εξάλειψη των διακρίσεων είναι μια διαδικασία και όχι ένα πρόγραμμα – οι προσεγγίσεις τόσο προληπτικές όσο και μεταρρυθμιστικές πρέπει να συμπεριληφθούν σε αυτήν την πολιτική. Τα μέλη της τρέχουσας έρευνας τόνισαν ότι η προαγωγή της φυσικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας όλων των φοιτητών υπερβαίνει την παροχή ασφαλών χώρων (forums φοιτητών) στην κοινότητα και απαιτεί ενεργά και υποδειγματικά μεταρρυθμιστικά μέτρα. Μια δήλωση από την Ένωση Σχολών και Προγραμμάτων Δημόσιας Υγείας (Halkitis et al., 2020) αναγνώρισε τη δέσμευση των οργανώσεων για πολιτική μηδενικής ανοχής σε περιπτώσεις παρενόχλησης και διακρίσεων, περιγράφοντας διαδικασίες αναφοράς, εκπαιδευτικά προγράμματα και πολιτικές κατά των



διακρίσεων, και τις αρχές για την αλλαγή της πανεπιστημιακής κουλτούρας μακριά από την παρενόχληση και τις διακρίσεις.

7. Φοιτητική Ένωση: Να διευκολύνουν τη δημιουργία και την προώθηση μιας Φοιτητικής Ένωσης Πανεπιστημίου που να υποστηρίζει, προστατεύει, προασπίζει και εκπροσωπεί τα ατομικά και συλλογικά συμφέροντα και δικαιώματα των φοιτητών, όπως η φοιτητική ένωση που υλοποιήθηκε από το Texas Tech University (2020).
8. Υποτροφίες για Φοιτητές: Να οργανώσουν ευκαιρίες υποτροφιών για να εξαλείψουν οικονομικές δυσχέρειες και να προάγουν την ένταξη. Αυτές οι υποτροφίες θα πρέπει να απευθύνονται σε διεθνείς φοιτητές, ώριμους φοιτητές, φοιτητές που αλλάζουν καριέρα, και οποιοδήποτε φοιτητή από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, όπως οι τρεις υποτροφίες που προσφέρει το State University of New York (2024).

### **Συμπεράσματα και Μελλοντικές Κατευθύνσεις Έρευνας**

Οι συσχετισμοί μεταξύ ηλικίας, εκπροσώπησης και διαφορετικότητας που ανακαλύφθηκαν σε αυτή τη μελέτη επιβεβαιώνουν ότι οι ανώτερες εκπαιδευτικές (ΑΕ) ιδρύματα έχουν ακόμα μακρύ δρόμο να διανύσουν προκειμένου να δημιουργήσουν πιο συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Όπως προτείνουν οι Mallman et al. (2021) στην έρευνά τους για τους Αυστραλούς φοιτητές και τις αλληλεπιδράσεις τους στην πανεπιστημιούπολη, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι εξακολουθούν να υπάρχουν όρια στο αίσθημα του ανήκειν, που συχνά επιβεβαιώνονται μέσω της ενσωματωμένης φύσης της καθημερινής εμπλοκής. Αν και μπορεί να μην είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν ζητήματα διαφορετικότητας και ανήκειν σε ατομικό επίπεδο, τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια είναι σε θέση να εξερευνήσουν τρόπους ενθάρρυνσης της συμμετοχής των φοιτητών, παρέχοντας επιλογές εντός των μαθησιακών προγραμμάτων, όπως με πιο ανοιχτές αναθέσεις που επιτρέπουν στους φοιτητές να εξερευνήσουν θέματα από τις δικές τους θέσεις ταυτότητας.

Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να περιλαμβάνουν την εφαρμογή μιας πιο ολοκληρωμένης έρευνας για το κλίμα της πανεπιστημιούπολης, που θα ενσωματώνει ένα μεγαλύτερο δείγμα καθώς και μια ευρύτερη εκπροσώπηση από όλες τις μονάδες του κολλεγίου ή του πανεπιστημίου, προκειμένου να αποκτηθεί μια πιο ισορροπημένη ποσοτική προοπτική. Η μορφή της έρευνας θα πρέπει να περιλαμβάνει αρκετές επιλογές για «άλλο», επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αυτοπροσδιοριστούν με τρόπους πολιτισμικά περιληπτικούς.

Οι ηγέτες της ανώτατης εκπαίδευσης θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να χρηματοδοτούν επιπλέον ποιοτική έρευνα εντός συγκεκριμένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων, που θα επιτρέψει περαιτέρω εξερεύνηση της διασταυρούμενης ταυτότητας και των λεπτομερειών της διαφορετικότητας και του ανήκειν, οι οποίες δεν μπορούν να απευθυνθούν μέσω ποσοτικής έρευνας. Τέλος, οι υπεύθυνοι των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θα πρέπει να υποστηρίζουν ανοιχτά και να χρηματοδοτούν μεγάλης κλίμακας μελέτες μικτών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων από το προσωπικό των πανεπιστημίων, τους καθηγητές (συμπεριλαμβανομένων

εκείνων που αναγνωρίζονται ως «εργολάβου» για σκοπούς ανθρώπινου δυναμικού και το διοικητικό προσωπικό, προκειμένου να αναδειχθούν παρόμοιες ανάγκες για θεσμική υποστήριξη στα ζητήματα ΔΕΙΟ για το προσωπικό, τους καθηγητές και τους διοικητές.

## Βιβλιογραφία

- Ahadi, H., Guerrero, L. (2021, November). *Decolonizing your Syllabus, an anti-Racist guide for Your College*. Academic Senate for California Community Colleges. <https://www.asccc.org/content/decolonizing-your-syllabus-anti-racist-guide-your-college>
- Aleshire, M. E., Ashford, K., Fallin-Bennett, A., Hatcher, J. (2019). Primary care providers' attitudes related to LGBTQ people: A narrative literature review. *Health Promotion Practice*, 20(2), 173-187. <https://doi.org/10.1177/1524839918778835>
- Alli, A., Seegmiller Renner, A., Kunze, K., Gross, J., Tollefson, S., Kuehntopp, M., Shah, A., Jordan, B., Laughlin-Tommaso, S. (2023). Increasing inclusion, diversity, antiracism, and equity with a medical school curriculum quality improvement project. *Journal for Healthcare Quality*, 45(2), 91-98. <https://doi.org/10.1097/JHQ.0000000000000373>
- Allman, D. (2013). The sociology of social inclusion. *SAGE Open*, 3(1), 2158244012471957. <https://doi.org/10.1177/2158244012471957>
- Amodeo, A. L., Esposito, C., Bacchini, D. (2020). Heterosexist microaggressions, student academic experience, and perception of campus climate: Findings from an Italian Higher Education Context. *PLoS ONE*, 15(4), e0231580. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231580>
- Barrita, A., Hixson, K., Kachen, A., Wong-Padoongpatt, G., Krishen, A. (2023, April 13). Centering the margins: A moderation study examining cisgender privilege among LGBTQ+ BIPoC college students facing intersectional microaggressions. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. Advance online publication. <https://dx.doi.org/10.1037/sgd0000636>
- Bistodeau, K. (2019). *Addressing how whiteness silences African American narratives in higher education in the United States through Narrative Analysis*. [Doctoral dissertation, Hamline university]. School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations. [https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_all/4455](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4455)
- Brons, L. L. (2015). Othering, an analysis. *Transcience, a Journal of Global Studies*, 6(1), 69–90. <http://www.lajosbrons.net/wp/othering.pdf>
- Brown, J. (2019). *How to be an inclusive leader: Your role in creating cultures of belonging where everyone can thrive*. Berrett-Koehler Publishers.
- Bullock, J. L., O'Brien, M. T., Minhas, P. K., Fernandez, A., Lupton, K. L., Hauer, K. E. (2021). No One Size Fits All: A Qualitative Study of Clerkship Medical Students' Perceptions of Ideal Supervisor Responses to Microaggressions. *Academic medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 96(11S), S71–S80. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004288>
- Casanova, S., Mcguire, K. M., Martin, M. (2018). “Why you Throwing Subs?”: An Exploration of Community College Students' Immediate Responses to Microaggressions. *Teachers College Record*, 120(9), 1–48. <https://doi.org/10.1177/016146811812000901>
- CCI Research (2019, March). *2018 Student Voices on Sexual Violence Survey Results*. Council of Ontario Universities. Retrieved from [https://ontariosuniversities.ca/wp-content/uploads/2020/02/COU-Student-Voices-Survey-Results\\_Overview-Feb-27-2020-FINAL.pdf](https://ontariosuniversities.ca/wp-content/uploads/2020/02/COU-Student-Voices-Survey-Results_Overview-Feb-27-2020-FINAL.pdf)
- Charles, E. (2019). Decolonizing the curriculum. *Insights*, 32(1), 24. <https://doi.org/10.1629/uksg.475>

- Chan, C. D., Cor, D. N., Band, M. P. (2018). Privilege and oppression in counselor education: An intersectionality framework. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 46(1), 58–73. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12092>
- Cho, S., Crenshaw, K. W., McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Choi, H., Arslan, Ö., Adolphson, D., Screws, B. (2021). The international other in online learning: Four stories from a graduate program. In *Reshaping International Teaching and Learning in Higher Education*. Routledge. [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dU2BUt7GaKJ:scholar.google.com/+The+international+other+in+online+learning:+Four+stories+from+a+graduate+program.+&hl=en&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dU2BUt7GaKJ:scholar.google.com/+The+international+other+in+online+learning:+Four+stories+from+a+graduate+program.+&hl=en&as_sdt=0,5&as_vis=1)
- Choudaha, R. (2016). Campus readiness for supporting international student success. *Journal of International Students*, 6(4), pp. I-V. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.318>
- Christensen, A. D., Jensen, S. Q. (2012) Doing Intersectional Analysis: Methodological Implications for Qualitative Research. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20(2), 109-125. <https://doi.org/10.1080/08038740.2012.673505>
- Collins, P. H. (1986). Learning from the outsider within: The sociological significance of black feminist thought. *Social Problems*, 33(6), s14–s32. <https://doi.org/10.2307/800672>
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality’s definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41(1), 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Collins, S. (Ed.). (2018). *Embracing cultural responsiveness and social justice: Re-shaping professional identity in counselling psychology*. Counselling Concepts.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139. Retrieved from <http://chicagounbound.Uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crozier, G., Burke, P. J., Archer, L. (2016). Peer relations in HE: Raced, classed and gendered constructions and othering. *Whiteness and Education*, 1(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/23793406.2016.1164746>
- Dalhousie University (n.d.). *Student Surveys: Campus Climate*. [https://www.dal.ca/campus\\_life/student-surveys/CampusClimate.html](https://www.dal.ca/campus_life/student-surveys/CampusClimate.html)
- Day, J. K., Goldberg, A. E., Toomey, R. B., Beemyn, G. (2022). Associations between trans-inclusive resources and feelings of inclusion in campus LGBTQ+ groups: Differences for trans students of color. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/sgd0000616>
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 277–287. <https://doi.org/10.1177/1077800414557827>
- Goldberg, A. E. (2018). *Transgender students in higher education*. Retrieved from <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Trans-Higher-Ed-Aug-2018.pdf>
- Goldberg, A. E., Kuvalanka, K., Dickey, I. (2019). Transgender graduate students’ experiences in higher education: A mixed-methods exploratory study. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(1), 38–51. <https://doi.org/10.1037/dhe0000074>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

- Government of Canada, S. C. (2019, September 30). *The Daily — Canada's population estimates: Age and sex, July 1, 2019*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/190930/dq190930a-eng.htm>
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in HE: Existing research and future directions. *ETS research report series, 2016(2)*, 1-44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Gwayi-Chore, M.-C., Del Villar, E. L., Fraire, L. C., Waters, C., Andrasik, M. P., Pfeiffer, J., Slyker, J., Mello, S. P., Barnabas, R., Moise, E., Heffron, R. (2021). "Being a Person of Color in This Institution Is Exhausting": Defining and Optimizing the Learning Climate to Support Diversity, Equity, and Inclusion at the University of Washington School of Public Health. *Frontiers in Public Health, 9*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2021.642477>
- Halkitis, P. N., Alexander, L., Cipriani, K., Finnegan, J., Jr, Giles, W., Lassiter, T., Madanat, H., Pennicook, T., Smith, D., Magaña, L., Kelliher, R. (2020). A Statement of Commitment to Zero Tolerance of Harassment and Discrimination in Schools and Programs of Public Health. *Public health reports (Washington, D.C.: 1974), 135(4)*, 534–538. <https://doi.org/10.1177/0033354920921816>
- Harris, T.M. (2020). *Dismantling the trifecta of diversity, equity, and inclusion: The illusion of heterogeneity*. Routledge Press.
- Keele University. (2018). *Keele Manifesto for Decolonising the Curriculum*. Retrieved from <https://www.keele.ac.uk/raceequalitycharter/raceequalitycharter/keeledecolonisingthecurriculumnetwork/keelemanifestofordecolonisingthecurriculum/>
- Kennedy, J. T. (2021). Belonging: The secret to building engagement for employees of all backgrounds. *Leader to Leader, 99*, 45-51. <https://doi.org/10.1002/ltl.20552>
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education, 60(2)*, 133-146. <https://doi.org/10.2307/2295605>
- Lančarič, D., Chebeň, J., & Savov, R. (2015). Factors influencing the implementation of diversity management in business organizations in a transition economy. The case of Slovakia. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja, 28(1)*, 1162–1184. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2015.1100837>
- Lewis, J. A., Mendenhall, R., Ojiemwen, A., Thomas, M., Riopelle, C., Harwood, S. A., Browne Hunt, M. (2021). Racial microaggressions and sense of belonging at a historically white university. *American Behavioral Scientist, 65(8)*, 1049–1071. <https://doi.org/10.1177/0002764219859613>
- Mallman, M., Harvey, A., Szalkowicz, G., & Moran, A. (2021). Campus convivialities: everyday cross-cultural interactions and symbolic boundaries of belonging in HE. *Studies in Higher Education, 46(7)*, 1449-1461. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1685484>
- Mccallum, S., Schultz, J., Sellke, K., Spartz, J. (2015). An examination of the flipped classroom approach on college student academic involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27*. [https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE27\(1\).pdf](https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE27(1).pdf)
- McGill University (n.d.). *Climate Surveys on Campus Sexual Violence (for faculty and staff)*. <https://www.mcgill.ca/definetheline/impacts/climate-surveys-campus-sexual-violence-faculty-and-staff>
- Morris, T. R., Lent, R. W. (2019). Heterosexist harassment and social cognitive variables as predictors of sexual minority college students' academic satisfaction and persistence intentions. *Journal of Counseling Psychology, 66(3)*, 308–316. <https://doi.org/10.1037/cou0000341>

- Nash, J. C. (2008). Re-Thinking intersectionality. *Feminist Review*, 89(1), 1–15. <https://doi.org/10.1057/fr.2008.4>
- Ogunyemi, D., Clare, C., Astudillo, Y. M., Marseille, M., Manu, E., Kim, S. (2020). Microaggressions in the learning environment: A systematic review. *Journal of Diversity in HE*, 13(2), 97–119. <https://doi.org/10.1037/dhe0000107>
- Özturgut, O. (2017). Internationalization for diversity, equity, and inclusion. *Journal of HE Theory and Practice*, 17(6), 83-91. Retrieved from <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1529>
- Parker, E.T., III (2021). Campus Climate Perceptions and Sense of Belonging for LGBTQ Students: A Canadian Case Study. *Journal of College Student Development* 62(2), 248-253. <https://doi.org/10.1353/csd.2021.0019>.
- Peter, T., Steward, D. (2019). *The University of Manitoba Campus Climate Survey on Sexual Violence: A Final Report*. University of Manitoba. <https://umanitoba.ca/sites/default/files/2019-09/UM%20Campus%20Climate%20Survey%20on%20Sexual%20Violence%202019.pdf>
- Peter, T., Campbell, C.P., Taylor, C. (2021). *Still Every Class in Every School: Final Report on the Second Climate Survey on Homophobia, Biphobia, and Transphobia in Canadian Schools*. Egale Canada Human Rights Trust. <https://egale.ca/awareness/still-in-every-class/>
- Phirangee, K., Malec, A. (2017). Othering in online learning: An examination of social presence, identity, and sense of community. *Distance Education*, 38, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1322457>
- Queens University (2021). *Queen’s Campus Climate 2021: A snapshot report of responses to the Queen’s Student Experiences Survey*. [https://www.queensu.ca/inclusive/sites/iqwww/files/uploaded\\_files/Queens%20Student%20Experiences%20Survey%202021.pdf](https://www.queensu.ca/inclusive/sites/iqwww/files/uploaded_files/Queens%20Student%20Experiences%20Survey%202021.pdf)
- R.S.C. (1985). *Canadian Multiculturalism Act*. Retrieved from <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/page-1.html>
- Razack, S., Philibert, I. (2019). Inclusion in the clinical learning environment: Building the conditions for diverse human flourishing. *Medical Teacher*, 41, 1-5. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1566600>
- Sadika, B., Wiebe, E., Morrison, M. A., Morrison, T. G. (2020). Intersectional microaggressions and social support for LGBTQ persons of color: A systematic review of the Canadian-based empirical literature. *Journal of GLBT Family Studies*, 16(2), 111-147, <https://doi.org/10.1080/1550428X.2020.1724125>
- Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., Edwards, K. T. (2022). “Decolonizing” curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global HE contexts. *Review of Educational Research*, 92(1), 73-113. <https://doi.org/10.3102/00346543211042423>
- Shewchuk, S., Cooper, A. (2018). Exploring Equity in Ontario: A Provincial Scan of Equity Policies across School Boards. *Canadian Journal of Education*, 41(4), 917–953. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=ehh&AN=133785591&site=eds-live&custid=s7439054>
- Shin, R. Q., Welch, J. C., Kaya, A. E., Yeung, J. G., Obana, C., Sharma, R., Vernay, C. N., Yee, S. (2017). The intersectionality framework and identity intersections in the Journal of Counseling Psychology and The Counseling Psychologist: A content analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 64(5), 458–474. <https://doi.org/10.1037/cou0000204>
- Shelton, A. L., Marchette, S. A., Furman, A. J. (2013). A mechanistic approach to individual differences in spatial learning, memory, and navigation. In *Psychology of learning and*

- motivation, 59, 223-259. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407187-2.00006-X>
- Smith, W. A., Franklin, J. D., Hung, M. (2020). The impact of racial microaggressions across educational attainment for African Americans. *Journal of Minority Achievement, Creativity, and Leadership*, 1(1), 70–93. <https://doi.org/10.5325/minoachicrealead.1.1.0070>
- Smith, T. Bordelon, C., Holland, A. (2023). Integrating diversity, equity, and inclusion training in graduate nursing curriculum. *The Journal for Nurse Practitioners*, 19 (6), 104642, <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2023.104642>.
- Smith, M. (2020). Homophobia and homonationalism: LGBTQ law reform in Canada. *Social & Legal Studies*, 29(1), 65-84. <https://doi.org/10.1177/0964663918822150>
- Staszak, J. F. (2009). Other/Otherness. In *International Encyclopedia of Human Geography* (Vol. 8, pp. 43–47). <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00980-9>
- State University of New York Council for University Advancement (2024). *DEI Scholarship*. <https://sunycuad.org/awards/dei-scholarship/>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Texas Tech University (2020, January 17). *Student Union & Activities Strategic Plan*. <https://www.depts.ttu.edu/sub/strategicplan.php>
- Thompson, K. M., Copeland, C. A. (2020). Making the diversity, equity, and inclusion mindset indispensable in the LIS classroom through design, content, communication, and assessment. In *Humanizing LIS Education and Practice: Diversity by Design* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429356209>
- Universities Canada (2019). Equity, Diversity and Inclusion at Canadian universities: Report on the 2019 National Survey. <https://www.univcan.ca/media-room/publications/equity-diversity-and-inclusion-at-canadian-universities-report-on-the-2019-survey/>
- University of Alberta (2018). *Strategic Plan for Equity, Diversity, and Inclusivity*. [https://www.ualberta.ca/equity-diversity-inclusion/media-library/edi/edl-strategic-plan-final\\_feb2019.pdf](https://www.ualberta.ca/equity-diversity-inclusion/media-library/edi/edl-strategic-plan-final_feb2019.pdf)
- University of Alberta (2023, January). *Equity, Diversity, and Inclusivity in Research: An Action Plan*. [https://www.ualberta.ca/research/media-library/ediinresearch\\_2023.pdf](https://www.ualberta.ca/research/media-library/ediinresearch_2023.pdf)
- University of California, Davis (2020, December 5). *UC Davis Diversity, Equity, and Inclusion Research Centers*. <https://diversity.ucdavis.edu/research-centers>
- University of Saskatchewan (2014, November). *Campus Climate Survey: How welcomed, supported and respected do students feel? Final Report*. [https://www.usask.ca/ipa/documents/survey\\_campusclimate\\_2014\\_fullreport.pdf](https://www.usask.ca/ipa/documents/survey_campusclimate_2014_fullreport.pdf)
- Vaccaro, A., Newman, B. M. (2016). Development of a sense of belonging for privileged and minoritized students: An emergent model. *Journal of College Student Development*, 57(8), 925–942. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0091>

## **Experiences of Othering and Intersectionality in a Canadian University Student Community**

*Sofia Georgiadou,  
Assistant Professor, University of Houston-Clear Lake, USA*

*Sadekie Lyttle-Forbes,  
Registered Psychotherapist-Qualifying, Yorkville University, Canada*

*Mandira Arnab Aich,  
Registered Psychotherapist-Qualifying, Yorkville University, Canada*

*Andree L. Koehler  
Assistant Professor, University of Charleston, USA*

*This project was designed to explore the interrelation between cultural demographic categories of on-campus and online students at one Canadian university and their experience of diversity, equity, inclusion, and othering (DEIO) with the goal of initiating further understanding of the student body and their experiences on campus and in the communities served by the institution. The quantitative element of the research was designed to address the question of whether there is a statistically significant correlation between the intersectionality of demographic categories of university students (e.g., gender expression, age, disability status, socioeconomic status, and ethnicity) and othering. Analysis of 594 participants revealed several significant correlations were identified between several variables, including age, gender expression, and feelings of othering. Results suggest that university leaders should identify and implement innovative and new ways to address the delivery of inclusive curriculum, restructure curriculum design to decolonize their teaching methods, and offer targeted and intentional training to raise awareness and advocate for increased accountability and allyship amongst students and educators.*

**Keywords:** *othering, inclusion, equity, curricular diversity, higher education*

