

”Vad förväntas av en?” Upplevelser av ”idealstudenten” och mötet med universitetet

Cecilia Andersson, Lisa Engström, Emma Severinsson & Sara Tanderup Linkis
Institutionen för kulturvetenskaper

Abstract

Swedish institutions of higher education must promote widening participation. This goal is also expressed in policy documents at Lund University. To accomplish this, teachers at Lund University formed a group to strategically work towards student inclusion. This article reports on an interview study conducted by this group investigating students' experiences and perceptions of entering education at two different programs. The theory of “the ideal student” was used to analyze the interview material. The result indicates the need for clarity and predictability in course layout and teaching.

Inledning

Sedan 1992 har alla högskolor och universitet ett lagstadgat uppdrag att arbeta med breddad rekrytering (Högskolelag 1992). Enligt Universitetskanslersämbetet, UKÄ, är lärosätena positiva till arbetet med breddad rekrytering och de insatser som görs. Men det finns också en rad brister, såsom avsaknad av systematisk uppföljning och oklar ansvarsfördelning (Fröborg et al., 2022a). UKÄ konstaterar dessutom att lärosätena behöver ta ansvar för studenterna ”före, under och efter

studierna” (Fröborg et al., 2022a, s. 45). Tidigare forskning har även problematiserat förgivettaganden som formar arbetet med breddad rekrytering, då dessa tenderar att skapa ett ”vi” och ett ”dom” (Haj Brade, 2014, s. 99), där ”dom” nu ska ges chansen att inkorporeras i en existerande akademisk ordning (Martinsson, 2009, s. 47). Både UKÄ:s rapporter och tidigare forskning understryker därmed, från olika perspektiv, betydelsen av *hur* nya studentgrupper bemöts, vilket ställer krav på undervisningen. Detta visar på vikten av att kombinera arbetet för breddad rekrytering med insatser för inkluderande undervisning, samtidigt som det understryker betydelsen av att beakta maktperspektiv. I denna artikel är det just arbetet med inkluderande undervisning som vi fokuserar på.

Inkluderande undervisning är ett brett begrepp som ges olika betydelser i olika sammanhang. I linje med Nilholm (2006, s. 14) framhåller vi att inkluderande undervisning ska organiseras för en mångfald av studenter, istället för att studenterna ska integreras och anpassas till en befintlig undervisningssituation. Betoningen av ”systemförändring”, och inte ”individ Anpassning”, är därmed utgångspunkten för vår förståelse av inkludering och för vår analys (Nilholm, 2006, s. 15). För att möjliggöra systemförändring bildade vi 2022 *Gruppen för inkluderande undervisning* på Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet. Gruppen består av lärare från olika ämnen och program på både kandidat- och masternivå på institutionen. Hittills har gruppen vidtagit åtgärder på kandidatprogrammet i modevetenskap samt masterprogrammet i ABM (arkivvetenskap, biblioteks- och informationsvetenskap respektive museologi). Dessa utbildningar har använts som pilotprojekt för att med relativt små medel försöka möjliggöra undervisningsmiljöer som i högre utsträckning främjar alla studenters lärande. Åtgärderna som har genomförts består av 1) utveckling av kurs- och programintroduktion, 2) nya undervisningsinslag, samt 3) undervisning i akademiskt skrivande. Denna artikel analyserar en mindre intervjustudie som vi genomförde hösten 2022, efter det att åtgärderna genomförts. Intervjustudien genomfördes dock med ett bredare syfte än att kontrollera utfallet av åtgärderna. Intervjuerna fokuserade på att undersöka studenters upplevelser och erfarenheter av att påbörja utbildningen på kandidatprogrammet i modevetenskap respektive masterprogrammet i ABM. På så sätt kan

intervjuerna ses som ett potentiellt underlag för framtida åtgärder. Intervjustudien gjordes som en del av ett större arbete som gruppen bedriver för att skapa mer likvärdiga förutsättningar för alla studenter på de två nämnda programmen.

Syftet med denna artikel är att, med stöd i tidigare forskning, utforska de intervjuade studenternas upplevelser av sin första tid på utbildningen. Vilka svårigheter möter de? I vilka sammanhang blir de stärkta? Utifrån svaren på dessa och andra liknande frågor avser vi att med hjälp av det teoretiska begreppet ”idealstudenten” (Martinsson 2009; Thunborg, Bron & Edström, 2012) analysera hur studenternas erfarenheter och upplevelser kan förstås. Studien är utforskande till sin karaktär och bygger på ett begränsat empiriskt material. Vår avsikt är att rikta ljuset mot frågeställningar snarare än att komma med absoluta svar och lösningar. Därigenom vill vi bidra till konstruktiva reflektioner och diskussioner, samt lyfta exempel på hur inkluderande undervisning kan se ut.

Bakgrund

Såväl internationellt som nationellt är snedrekrytering till högre utbildning en brännande fråga och tillgång till högre utbildning anses vara både en rättvisefråga och en demokratisk fråga (Goastellec, 2022). Fokus riktas också mot olika studentgruppers möjligheter att ta sig igenom utbildningen. Exempelvis pekar forskning från en nordamerikansk kontext på att studenter från hem med låg inkomst och utan högutbildade föräldrar har svårare att klara sig igenom utbildningen (Bassett 2020). Denna forskning visar även att lärosätena ofta fokuserar på studenternas individuella ansvar, istället för att beakta de strukturella och organisatoriska svårigheter som studenterna möter (Bassett, 2020).

I Sverige stadgar högskolelagen sedan tidigt 1990-tal att ”universitet och högskolor i sin verksamhet aktivt ska främja och bredda rekryteringen till högskolan” (Högskolelag 1992, 1 kap. 5§). Trots detta är snedrekryteringen till högre utbildning fortfarande påfallande. Framför allt är det den sociala bakgrunden som spelar roll för om personer söker sig till högre utbildning eller inte, medan kön och nationell bakgrund har mindre betydelse (Fröborg et al., 2022a, s. 9). Denna statistik avspeglas också på Lunds

universitet, där denna studie har genomförts. I UKÄ:s rapport om lärosätenas arbete med breddad rekrytering från 2022 framgår det att 18 procent av nybörjarstudenterna vid Lunds universitet läsåret 2016/2017 hade utländsk bakgrund (Fröborg et al., 2022b). Läsåret därefter, 2017/2018, var drygt hälften av nybörjarstudenterna kvinnor enligt samma studie. 2017/2018 hade också hälften av nybörjarstudenterna högutbildade föräldrar, en siffra som 2019 hade stigit till 60 procent vilket anses vara ”anmärkningsvärt högt” (Fröborg et al., 2022b, s. 137). Dessa siffror skiljer Lunds universitet från exempelvis Göteborgs universitet, där 42 procent av nybörjarstudenterna hade högutbildade föräldrar läsåret 2017/2018 och från Stockholms universitet, där motsvarande siffra var 44 procent (Fröborg et al., 2022b).

Trots ovan nämnda siffror framhåller Lunds universitet breddad rekrytering som en viktig fråga. I Lunds universitets Strategiska plan 2017–2026 presenteras arbetet med breddad rekrytering som ett prioriterat område. LU definierar tre vägar för att nå målet: arbeta för mångfald i utbildningen, motverka social snedrekrytering samt stimulera underrepresenterade grupper att söka sig till universitetet (Lunds universitet, 2023). De två sistnämnda punkterna rör rekrytering av studenter. Den förstnämnda däremot berör i lika hög utsträckning hur undervisningen organiseras och hur de studenter som har rekryterats bemöts, vilket relaterar till inkluderande undervisning. Denna aspekt betonas också i den strategiska handlingsplanen för Institutionen för kulturvetenskaper: ”lika viktigt som själva rekryteringen är hur studenterna bemöts när de väl är på plats, att den undervisning som bedrivs är inkluderande” (Institutionen för kulturvetenskaper, u.å, s. 3). Med andra ord poängterar Lunds universitets styrdokument vikten av breddad rekrytering och inkluderande undervisning. Forskning som Melander (2020) utfört på Samhällsvetenskapliga institutionen vid LU visar också att lärare och stödpersonal håller med om dessa målsättningar. Men nämnda studie visar samtidigt att trots denna enighet så ”är det få lärare som i praktiken prioriterar [arbete för tillgänglighet] när detta krav möter andra krav kopplade till karriärplaneringsstrategier etcetera” (Melander, 2020, s. 46). Därför efterfrågar Melander i sin studie att universitetsledningen tydligt signalerar att pedagogik är en central del av universitetslärares arbete och tar fram en struktur för pedagogisk utveckling.

Tidigare forskning

Vår studie ska betraktas som ett bidrag till en bredare diskussion om inkluderande undervisning som har fått ökad uppmärksamhet i forskningslitteraturen (Lawrie et al., 2017, s. 9). Utvecklingen speglar en situation där inkludering har kommit upp på den globala dagsordningen inom utbildningssektorn (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, s. 295). Ainscow, Booth och Dyson pekar exempelvis på att alla högre utbildningsinstitutioner ”should concern themselves with increasing the participation and broad educational achievements of all groups of learners who have historically been marginalized” (ibid.). Ett stort antal studier har också fokuserat på hur olika marginaliserade studentgrupper kan inkluderas i undervisningen på universitetsnivå, ofta genom varianter av ”universal design for learning” (UDL) (se t.ex. Fuller, Bradley & Healey, 2004; Moriña Díez et al., 2015; Riddell et al., 2007). UDL beskrivs som ”a framework to improve and optimize teaching and learning for all people based on scientific insights into how humans learn” (UDL, 2023), och innefattar principer om att undervisning, i så stor utsträckning som möjligt, ska vara flexibel och tillgodose olika sätt att lära. Det innebär bland annat att information ska presenteras på många olika sätt och att man erbjuder en mångfald av vägar för att tillgå och engagera sig i undervisningen (Burgstahler & Cory, 2009; Kumar & Wideman, 2014; Madriaga et al., 2010). Dessutom bör det finnas flexibla examinationsformer, som samtidigt upprätthåller akademisk standard (Lawrie et al., 2017, s. 13). Det finns också rikligt med forskning om hur utbildningssystemet kan ta hänsyn till faktorer så som etnicitet, religion, kön och socio-ekonomisk status (se t.ex. Devlin et al., 2012; Ladson-Billings, 2014). Ovan nämnda forskning är heterogen, inte minst eftersom begreppet inkluderande undervisning inte alltid definieras. Forskningen rymmer allt från representationsproblematik i kurslitteratur till strategier för tillgänglig undervisning för marginaliserade grupper, samt universitetspolitiska frågor om rekrytering och bedömningsförfaranden.

I en omfattande översiktsstudie av forskning om inkluderande undervisning föreslår Hockings (2010, s. 1) en definition av inkluderande undervisning: ”inclusive learning and teaching in higher education refers to the ways in which pedagogy, curricula and assessment are designed to

engage students in learning that is meaningful, relevant, and accessible to all”. Denna definition relaterar till vår studie då den möjliggör ett bredare perspektiv, vilket vi menar är fruktbart. Snarare än att fokusera på att inkludera specifika marginaliserade grupper så är vi intresserade av hur universitetet generellt kan göras tillgängligt för alla, vilket också är i linje med Nilholms perspektiv (2006, s. 14) som nämns i introduktionen. Därmed lutar vi oss mot studier som i likhet med Thomas och May (2010) understryker flera dimensioner av mångfald och konstaterar att alla studenter kommer med skilda förutsättningar, upplevelser och bakgrund. Det går därför inte att hitta en ”norm” eller normalstudent.

Hockings rapport om inkluderande undervisning (2010) som nämns ovan är en av de mest grundliga översiktsstudierna över fältet, och denna har senare blivit uppdaterad av Lawrie et al. (2017). Båda studierna framför att satsningar på inkludering inom universitetsutbildningar kan kategoriseras på fyra olika nivåer: fokus på inkluderande kursdesign (*inclusive curriculum design*), inkluderande undervisning (*inclusive curriculum delivery*), inkluderande bedömningar (*inclusive assessment*) och satsningar på inkludering på institutionell nivå (*institutional commitment and management*) (Lawrie et al., 2017, s. 11). Vår studie är primärt inriktad på det som dessa studier definierar som inkluderande undervisning, med fokus på vad den enskilde läraren kan göra när undervisningen utförs, men i slutändan är alla nivåerna relevanta och gränserna mellan kategorierna flytande; hur undervisningen genomförs beror exempelvis i hög grad på hur kursen är designad.

Utöver en diskussion om vem som inkluderas så fokuserar tidigare forskning på vem som inkluderar, eller vem som bör stå för inkluderingen. Många studier placerar den enskilde läraren i en nyckelroll (jmf. t.ex. Moriña Díez, López Gavira & Molina, 2015; Thomas & Heath, 2014), som den aktör som kan göra skillnad ”på golvet” i klassrummet. Senare forskning har dock börjat fokusera på inkludering på alla nivåer, från institutionsnivå, ledning och administration, till studenter och studentorganisationer. Lawrie och kollegor (2017) visar också att det generellt har vuxit fram en mer nyanserad syn på vikten av samspelet mellan olika aktörer i implementeringen av inkluderande undervisning.

På en institutionell nivå framhålls betydelsen av att implementera en ”systemic culture of inclusivity” (Lawrie et al., 2017, s. 16 ; se också Moríña Díez, López Gavira & Molina, 2015). UDL framhåller att det är viktigt med såväl ett uppifrån och ned-perspektiv som ett nedifrån och upp-perspektiv i arbetet med att implementera inkluderande undervisning. Initiativet kan dessutom komma från enskilda lärare likväl som från ledning och administration. Det förekommer också i allt högre utsträckning initiativ på institutionsnivå, inte minst i Sverige, vilket LU:s strategiska mål samt Institutionen för kulturvetenskapers mål om breddad rekrytering och inkluderande undervisning är exempel på. Detta ligger i linje med vår studie som tar avstamp i Lunds universitets generella strategi om breddad rekrytering, men som också grundas i initiativ från lärolaget och närmare bestämt Gruppen för inkluderande undervisning. I denna artikel diskuterar vi bland annat konkreta aktiviteter för inkludering i klassrummet. Men medan mycket av den forskning som refereras ovan är fokuserad på lärarperspektivet så bidrar vi till fältet genom att närma oss frågan utifrån studenternas perspektiv och deras upplevelser av inkludering i undervisningen.

Metod

I denna studie diskuterar och analyserar vi det material vi har producerat genom att intervjua studenter från kandidatprogrammet i modevetenskap och masterprogrammet i ABM. Intervjuerna genomfördes cirka två månader efter terminsstart hösten 2022.

Intervjuer

Intervjudeltagare rekryterades genom att lärare som har författat denna artikel berättade om studien på kandidatprogrammet i modevetenskap och masterprogrammet i ABM och i samband med det uppgav kontaktinformation så att intresserade studenter kunde anmäla sig att delta. Samtliga studenter som visade intresse för att delta intervjuades sedan. Lärare från modevetenskap genomförde intervjuer med studenter från masterprogrammet i ABM, och vice versa. Detta för att skapa förutsättningar för att studenterna skulle känna sig fria att uttrycka sig

”VAD FÖRVÄNTAS AV EN?”

också om konkreta händelser och situationer, utan att behöva oroa sig för eventuella negativa konsekvenser.

Intervjuerna var semistrukturerade och följde en intervjuguide som innehöll frågor om studenternas bakgrund, utbildningsnivå, mottagandet vid universitetet, tankar kring förkunskapskrav, vad som hade kunnat göras annorlunda vid kurs- och programintroduktionerna och första tiden vid lärosätet, examinationer, situationer där studenterna känt sig obekväma, vem de vänder sig till med frågor samt om något tas för givet. Tre studenter från kandidatprogrammet och fyra studenter vid masterprogrammet deltog i intervjuerna. Intervjun med studenter på masterprogrammet genomfördes i grupp i universitetets lokaler i Lund. På kandidatprogrammet genomfördes två intervjuer; en enskild intervju och en intervju med två studenter. Båda genomfördes med hjälp av videokonferensverktyget Zoom. Intervjuerna varade mellan trettio och nittio minuter. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades sedan av samma person som genomförde intervjuerna.

Intervjuerna analyserades med tematisk innehållsanalys i vilken teman skapas utifrån en närläsning av det transkriberade materialet (Drisko & Maschi, 2015). Tematiseringen bygger på en identifiering av återkommande mönster mellan de olika intervjuerna. Trots att studenterna studerar på olika nivåer – kandidat och master – så går det att urskilja likheter i studenternas upplevelser och erfarenheter. Följande teman identifierades i analysen: *Förväntningar* och *Kollektiv stress*. I vår analys har vi tagit avstamp i teorier som kontextualiserar såväl inkludering som förväntningar och normer. Mer specifikt utgår vi ifrån Ahmeds (2017) teorier som problematiserar privilegier samt teorier om ”idealstudenten” (jmf. Martinsson, 2009). Genom detta angreppssätt så möjliggörs en diskussion om såväl formella som informella förväntningar inom universitetet, samt hur dessa relaterar till studenters upplevelser av sin första tid vid utbildningarna.

Teori

I den högskolepedagogiska forskningen är undersökningar av ”idealstudenten” ett vanligt sätt att försöka förstå vilka studenter som särskilt välkomnas till universitet. ”Idealstudenten” avser att fånga in och förklara de förväntningar som finns på de studenter som är önskvärda eller bäst passar in i akademisk utbildning. I ett svenskt sammanhang har Lena Martinsson undersökt universitetens arbete med breddad rekrytering ur ett klassperspektiv. Martinsson framhåller att det i Högskoleverkets rapport efter utredningen om breddad rekrytering 2007 skapats en idé om att de som tidigare inte valt att utbilda sig nu ska tilltalas som och ges positionen som potentiella akademiker. De ska ”inkorporeras i den rådande dominanta eller hegemoniska ordningen” och i förlängningen bli en del av medelklassen (Martinsson, 2009, s. 47). Den ideala studenten blir därmed någon som redan har kunskap om universitetet eller som har möjlighet att omstöpas efter de rådande idealen. I en annan svensk studie baserad på intervjuer med studenter från Karolinska institutet, Kungliga tekniska högskolan och Stockholms universitet undersöks hur studenter försöker navigera i vad som är en ”good student” (Thunborg, Bron & Edström, 2012). Studenterna med arbetarklassbakgrund kände sig som ”outsiders” då de exempelvis upplevde att de hade svårt att förstå akademiska sociala koder, att hantera konkurrensen mellan studenter och att förhålla sig till ”academic prestige”. Studenterna som intervjuades uppgav att de på egen hand varit tvungna att navigera i vad universitetsstudier innebär och att de var främmande inför de strategier som studenter med studievan bakgrund hade med sig (Thunborg, Bron & Edström, 2012, s. 29). Denna upplevelse kan relateras till Ahmeds påpekande om att privilegier är energisparande eftersom det inte krävs lika stor ansträngning att passa in (Ahmed, 2017, s. 141). Studier av idealstudenter har också gjorts utifrån hur lärarna formulerar sina önskemål om vilka studenter som de helst vill ha på sina kurser.

I analysen nedan använder vi begreppet ”idealstudenten” för att utforska studenternas upplevelser av sin första tid på utbildningen, vilken präglas av hur deras förväntningar och föreställningar möter universitetets och undervisningens både informella och formella struktur.

Resultat

Mötet med universitet

I vår studie är terminens två första månader i fokus. Mötet med universitet kan te sig överväldigande för dem som inte känner tillhörighet eller har kunskap om hur universitetsstudier fungerar. En av modestudenterna uttryckte det som att hen kände sig som ”en rädd kyckling första dagen”. Ytterligare en student som inlett sina studier på modeprogrammet beskrev det som att det var ”supernervöst”, ”läskigt” och ”stressigt” att ta till sig all information. I intervjuerna med studenterna framträdde framför allt två områden som studenterna ville diskutera extra mycket: förväntningar och stress. Det är dessa två teman som vi tagit fasta på i analysen.

”Vad förväntas av en?” – hur otydlighet skapar oro

Ett framträdande tema i intervjuerna med både kandidat- och masterstudenter var den osäkerhet studenterna upplevde kring förväntningar. Flera av dem efterfrågade större tydlighet och transparens i olika sammanhang. Den bristande tydligheten relaterar ofta till konkreta aspekter av undervisningen, såsom vilka förberedelser som ska göras inför undervisningstillfället, hur examinationen är organiserad eller hur hög studietakten är. Exempelvis beskriver en kandidatstudent hur den snabba takten under introduktionsveckan på programmet resulterar i en känsla av osäkerhet: ”Bara pang på. Därför kändes det mycket, ingen tid att smälta det”. Trots att denna student säger att det oftast var tydlig information, uppstod det osäkerhet när det var dags att skriva hemtenta. Studenten, som har studerat tidigare, hade en klar bild av att hemtentor skrivs under en vecka där två till tre frågor ska besvaras. När ”hemtenta” den här gången innebar att ge kortare svar på frågor under några timmar så skapade det en oro som gjorde att studenten kände: ”Vad förväntas av en?” Det uppstod en krock mellan tidigare erfarenheter av hemtentor och rådande upplägg på utbildningen, särskilt gällande tidsomfånget för besvarande av frågor.

Även på masterprogrammet orsakar uppgifter som ges av läraren känslor av osäkerhet på grund av upplevd otydlighet. De intervjuade berättar om

hur det exempelvis funnits olika uppfattningar om vad de förväntas hinna med under ett visst seminarium. En av studenterna på masterprogrammet i ABM menar att det måste få vara ”good enough liksom” och förtydligar: ”Det är ju ingen masteruppsats som ska skrivas på de två timmarna liksom eller nobeltankar som ska kläckas på den tiden utan mer bara få perspektiv på det här [ämnet]”.

Ett annat exempel på när oro uppstår utifrån en upplevd otydlighet är när två studenter på kandidatnivå beskriver hur de under den första föreläsningen, som sammanföll med första dagen på terminen, fick veta att det förväntades att de skulle ha läst ett antal texter inför undervisningstillfället. Studenterna hade inte fått den informationen och blev stressade, även om det framkom att de kunde läsa texterna i efterhand. En av studenterna, utan tidigare erfarenhet av högre studier, menar att det var särskilt svårt för dem som är nya i universitetsmiljön: ”För det var nästan att redan första dagen skulle vi ha läst sidor i en bok och vi hade ju ingen koll på det. Vi hade knappt inlogg till Canvas [lärpplattformen].”

Ovanstående exempel visar hur osäkerhet kring undervisningens praktiska upplägg också påverkar de intervjuades upplevelse av studiesituationen i stort, vilket nedanstående utsaga understryker:

.../men det vi inte har förstått är nog; vad är förväntningarna, är det ovanligt intensivt eller kommer det alltid vara så här? Det hade behövts en hint om det, många har varit överväldigade, det är min känsla och det har nog inte framgått riktigt. (Student ABM)

Frågan om förväntningar kan också leda till att studenterna ifrågasätter sig själva och sin förmåga. När studenterna blir osäkra på vad de ska göra, eller hur de ska utföra en uppgift, kan det generera oro för att inte leva upp till de förväntningar som de föreställer sig att läraren, eller undervisningssammanhanget i stort, har på dem. Dessa förväntningar kan i sin tur relateras till föreställningar om idealstudenten.

En av masterstudenterna berättar om ett tillfälle som orsakade särskilt stark oro. Vid detta tillfälle hade studenterna blivit instruerade att läsa en viss text inför ett undervisningstillfälle för att förbereda sig. Texten var svårbegriplig för studenten i fråga vilket resulterade i stress och känslor av

otillräcklighet: “herregud, jag förstår ingenting, förväntas det?” (Student ABM). Den intervjuades berättelse om hur känslan av att inte leva upp till de föreställda förväntningarna skapar stress är illustrativ. Utifrån instruktionen att läsa en viss artikel inför ett undervisningstillfälle skapas en oro över att inte leva upp till de egenskaper som idealstudenten antas besitta när texten uppfattas som svår. Samtidigt är beskrivningen belysande för att den visar på vägar ut ur oron. Studenten berättar nämligen att efter diskussion med studiekamrater insåg hen att ”det är en ganska svår text och många tycker det och sen när jag började läsa annan litteratur så insåg jag att jag förstår ganska mycket ändå [medhåll från övriga intervjuade]”.

En liknande erfarenhet framkommer i intervjuerna med modestudenterna där en intervjuperson berättar om upplevelsen av att ha missat viktig information. Studenten berättar att hen inför första salstentan hade panik och var rädd för vad som skulle hända om hen inte blev godkänd. En kursare hade då sagt: ”Men gör en omtenta om du inte klarar det”. Studenten som intervjuas beskriver hur hen blev förvånad och lättad och tänkte: ”Omtenta? Jag kan göra omtenta?”. Hen hade inte fått information om, eller missat informationen, att det erbjuds omtentor.

I ovanstående exempel från det analyserade intervjumaterialet framkommer en tydlig vilja hos studenterna att göra rätt och passa in. De kan uppleva osäkerhet kring förväntningar och strävar därför efter bekräftelse på att de är ”på rätt väg” eller uppfattar situationen eller informationen ”rätt”, samtidigt som de berättar om hur de upplever större trygghet när de får veta att andra studenter har liknande svårigheter, till exempel med att förstå kurslitteraturen. Förhållningssättet till idealstudenten är komplext och rymmer flera dimensioner. Det inkluderar både att förhålla sig till egna, kanske oreflekterade, bilder av idealstudenten, och att förhålla sig till den idealstudent som de föreställer sig att omgivningen (såväl lärare som andra studenter) har. Strävan efter att passa in i bilden av idealstudenten innefattar dessutom både ett arbete för att försöka förstå förväntningarna och att leva upp till dessa förväntningar. Detta är frågor vi återkommer till i diskussionen.

Kollektiv stress – konsekvenserna av förväntningarna

En av grunderna som lyfts fram för att studenterna ska kunna ta sig an studierna och förstå ramarna för dem är alltså tydlighet. Studenterna efterfrågar instruktioner om uppgifter, läsanvisningar och framför allt transparens kring de förväntningar som finns på deras prestationer. När förväntningarna diskuterades under intervjun med masterstudenterna menade en student att det också fanns annat som bidrog till oros känslorna: ”jag tror att mycket handlar om den här stressen alla känner och som sprider sig. Hur mycket tydligare går det att göra för det ligger hos människan också” (Student ABM). ABM-studenterna lyfter särskilt fram ett tillfälle som framkallade stress och oro när de skulle arbeta i mindre grupper. Uppgiften gick ut på att inventera vilka kompetenser som fanns samlade i gruppen, utifrån tidigare både formella och informella erfarenheter av allt från studier och yrkesliv till intressen. En av studenterna menar att ”det var en god tanke att det ska vara gemenskapsbyggande men det byggde upp en del av känslan av att prestera direkt från start” (Student ABM). Läraren hade poängterat att studenterna skulle se det som en lättisam övning och att de skulle göra något kul av diskussionen. Ändå var det, enligt studenten, svårt att inte ta det på för stort allvar.

Trots att läraren har berättat om sin avsikt med övningen och förklarat vilken ambitionsnivå som förväntades misstolkas alltså övningen. En annan av ABM-studenterna tolkade uppgiften just som att syftet var att lära känna varandra, men menar att uppgiften ändå resulterade i prestationskrav. I stället för att övningen gav studenterna en chans att lära känna varandra hamnade fokus på presentationen av uppgiften, som skulle göras i helgrupp. Gruppen lärde därför inte känna varandra och det uppstod missförstånd. Enligt en av studenterna blev uppgiften dessutom ett irritationsmoment eftersom gruppen inte kunde enas om hur de skulle ta sig an den: ”vi tolkade nog det lite olika och kände oj nu är det master! Upp till bevis”.

Detta tillfälle vittnar om studenternas önskan att leva upp till lärarnas förväntningar. I förlängningen går det att se hur studenterna försöker navigera i vad som förväntas av en idealstudent. Studenterna hade ingen tidigare erfarenhet av masterstudier och deras försök att leva upp till den förväntade nivån i högre studier gjorde att uppgiften kändes överväldigande.

En förklaring till att studenterna blev så stressade fann en av studenterna i att sammansättningen av människor som är väldigt ambitiösa gör att kraven på prestation ökar. Istället för att tillsammans tänka att de ska kunna ta sig igenom studierna ”på ett människovänligt sätt” menar studenten (Student ABM) att många kände att ”gud det här är viktigaste kursen för att förstå allt som kommer sen, jag måste klara det”. Vidare menar studenten att det resulterat i att stressen spred sig och att de inte lyckats ta sig ur den tillsammans. En annan av ABM-studenterna lyfter upp att tydligare instruktioner till uppgifterna under första kursen hade varit önskvärt, men framhåller samtidigt att det ofta är studenterna ”själva som blåste upp det mer än läraren”. Studenterna från masterprogrammet var eniga om att stressnivån ökat under första delkursen och en av dem påtalar att hen själv inte känt sig särskilt stressad inledningsvis, men att hen varit tvungen att sätta gränser gentemot sina medstudenter kring vissa samtalsämnen för att inte ta till sig av deras stress. Förmågan att kunna sätta dessa gränser tillskriver studenten sin arbetslivserfarenhet men beskriver samtidigt att hen ”har full förståelse för att folk kan tycka att det kan kännas lite läskigt att göra det [sätta gränser] och då tar man till sig den stressen och så kanske man har egen stress och då kan det bli svårt att hantera det” (Student ABM).

Den kollektiva stressen är alltså något som studenterna måste förhålla sig till oavsett om de själva känt sig stressade när de påbörjade sina studier eller inte. Oron och stressen över att prestera och att ”göra rätt” ledde till konflikter inom studentgruppen och fick konsekvenser för studenternas mående. Eftersom de hade olika uppfattning om hur man når upp till den föreställda bilden av ”idealstudenten” och vilka egenskaper som utmärkte en sådan uppstod förvirring.

Inför den första tentan på kandidatprogrammet i modevetenskap hade studenterna fått se exempeltentor från tidigare år, vilket inledningsvis hade ingett trygghet. Men hemtentan som delades ut hade delvis ett annat format och upplägg än exempeltentan. Svaren på frågorna förväntades vara längre och studenterna kände sig vilseledda av den exempeltenta som de fått ta del av. ”När vi träffades sedan var det många som var missnöjda med sin insats för de hann inte skriva det de tänkt skriva och hann inte kolla igenom” berättar en av modestudenterna. Även här är det synligt hur det

som från lärarens sida uppfattades som en hjälp inför tentan gjorde studenterna stressade. Det uppstod därmed en krock mellan lärarens intentioner och studenternas mottagande.

I studenternas berättelser ovan framträder en bild av hur de försöker förhålla sig till lärarnas förväntningar, andra studenters uppfattning om utbildningen och den egna oron. När studenter tolkar uppgifterna olika kan en kollektiv stress uppstå som enligt studenternas utsago kan vara svår att bryta. Såväl på kandidatprogrammet som masterprogrammet så förhåller sig studenterna till olika föreställningar om den ideala studenten. Studenternas skilda uppfattningar om hur en ”idealstudent” ska hantera studierna bidrar dock till att de har ännu svårare att navigera i de instruktioner som lärarna ger och därmed i de förväntningar som finns på dem.

Avslutande diskussion

Vår studie visar att ett inkluderande universitet präglat av mångfald bör sträva efter tydlighet redan från studenternas första dag på universitetet, inte minst gällande förväntningar och krav. Detta oavsett om utbildningen ges på kandidat- eller masternivå. Utgångspunkten bör vara att alla studenter får samma förutsättningar att följa med i undervisningen på universitetsnivå, med de krav och förväntningar som existerar inom högre utbildning.

Vi fokuserar i denna artikel på studenternas perspektiv och upplevelser. Våra resultat handlar därför främst om hur den enskilde läraren kan göra i klassrummet, i mötet med studenter, det vill säga när undervisningen ges. Vi intervjuade samtliga studenter som anmälde intresse för att delta i studien, och vi har inte undersökt hur den enskildas bakgrund eller förutsättningar påverkar upplevelsen av att påbörja respektive utbildning. I intervjuerna framkom det dock att det var en heterogen grupp och en viktig slutsats är att frågan om inkluderande undervisning är lika viktig på masternivå som på kandidatnivå.

Samtidigt pekar vår studie, i linje med Hockings (2010), på vikten av att arbeta med inkludering på andra nivåer – det vill säga också i kursdesign och från lednings- och administrationsnivå. Arbetet med inkludering

kräver resurser för den undervisande läraren och kan därför konkurrera med andra uppgifter (Melander, 2020). Att skapa tydlighet och transparenta strukturer tar tid, både i den förberedande designen av kursen och sedan i återkommande diskussioner och reflektioner. Den enskilda läraren måste därför ges reella möjligheter att arbeta med detta. Dessutom bör den enskilda läraren erbjudas kompetensutveckling. Dessa aspekter berör ledningsnivån.

Sammanfattningsvis så har vår studie bidragit med ett studentperspektiv på frågan om hur inkluderande undervisning i högre utbildning kan se ut. I framtida studier önskar vi bygga vidare på detta och utforska fler perspektiv, så som lärares syn på inkludering, inkludering i ljuset av olika tekniska utvecklingar (distansutbildning, AI etc.), och inkludering utifrån ett administrations- och ledningsperspektiv.

Referenser

- Ahmed, S. (2017). *Att leva feministiskt*, Hägersten: Tankekraft förlag.
- Ainscow, M., Booth T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Bassett, B. S. (2020). Better Positioned to Teach the Rules than to Change Them: University Actors in Two Low-Income, First-Generation Student Support Programs. *Journal of Higher Education*, 91(3), 353-377.
- Burgstahler, S. E., & Cory, R. C. (red.) (2009). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge: Higher Education Press.
- Devlin, M., Kift, S. Nelson, K., Smith, L., & McKay, J. (2012). *Effective teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: Practical advice for institutional policy makers and leaders*. Sydney: Office of Learning and Teaching.
- Drisko, J.W. & Maschi, T. (2015). *Content analysis*. New York: Oxford University Press.
- Fröborg, H. med flera (2022a). *Universitetets och högskolors arbete med att främja och bredda rekryteringen till högre utbildning. Tematisk utvärdering, del 1*. Universitetskanslersämbetet
- Fröborg, H. med flera (2022b). *Universitetets och högskolors arbete med att främja och bredda rekryteringen till högre utbildning. Tematisk utvärdering, del 2*. Universitetskanslersämbetet
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468.
- Goastellec, G. (2022). Ethnicity on Top of Social Class? Inclusion and Diversity in Access to Higher Education Degrees in Europe (1950-2010). *European Journal of Education*, 57(2), 218-234.

- Gronseth, S. (2018). Inclusive Design for Online and Blended Courses: Connecting Web Content Accessibility Guidelines and Universal Design for Learning. *Educational Renaissance*, 7, 14–22.
- Haj Brade, L. (2014). När rekryteringen ska breddas. Om klass och inkludering i akademiska rum. I K. Sandell (red.), *Att bryta innanförskapet: kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien*. Göteborg: Makadam.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. York: Higher Education Academy.
- Högskolelag 1992:1434. (1992). SFS nr 1992:1434. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=1992:1434>
- Institutionen för kulturvetenskaper (u.å.). *Strategisk handlingsplan 2022–2026* Tillgänglig: https://internt.ht.lu.se/fileadmin/user_upload/kultur/Intraenet/Dokument/Kulturvetenskaper_Strategisk_handlingsplan_2022-2026.pdf
- Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125–147.
- Lawrie, G., Marquis E., Fuller E., Newman T., Qui, M., Nomikoudis, M., Roelofs F., & van Dam, L. (2017). Moving Towards Inclusive Teaching and Learning: a synthesis of recent literature. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1), 9–21.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
- Lunds universitet (2023). *Breddad rekrytering*. [Webb sida] <https://www.medarbetarwebben.lu.se/forska-och-utbilda/stod-till-utbildning/breddad-rekrytering>
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students’ learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647–658.
- Martinsson, L. (2009). Social mångfald? Om förutsägbar bildning och om demokrati som sätter värden på spel. *Tidskrift för genusvetenskap*, 1, 43–60.
- Melander, S. (2020). Att göra högre studier tillgängliga - ett lärarperspektiv. *Högre Utbildning*, 10(2), 37–49.
- Moriña Díez, A., López Gavira, R., & Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: A biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147–159.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”: vad betyder det och vad vet vi*. [Elektronisk resurs]. Myndigheten för skolutveckling.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., & Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: Tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54(4), 615–628.
- Thomas, L., & Heath, J. (2014). Institutional wide implementation of key advice for socially inclusive teaching in higher education. A practice report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(1), 125–133.
- Thomas, L., & May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.

”VAD FÖRVÄNTAS AV EN?”

Thunborg, C., Bron, A. & Edström, E. (2012). Forming learning identities in higher education in Sweden. *Studies for the learning Society*, ISSN 1736-7107, 2(2-3), 23-34
UDL (u.å.). *The UDL Guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org/>