

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Pedagogisk reflektion

Inkludering av studenter med social ångest – reflektioner från en workshop

*Joakim Johansson & Zelal Bal, Mälardalens universitet,
Avdelningen för ekonomi och statsvetenskap*

Inledning

Föreliggande text är en reflektion över utbildningspraktiker i relation till högskolestudenter med social ångest. Hur kan vi som lärare undervisa och examinera för att inkludera även denna studentgrupp? Vi reflekterar tillsammans med de 15 deltagarna i workshopen ”Hur förhindrar vi att studenter med social ångest avbryter sina studier?” som anordnades 18 juni 2024 vid NU-konferensen i Umeå, och där vi (Zelal och Joakim) ansvarade för planering och genomförande av workshopen. Vid tillfället ombads deltagarna dela med sig av sina erfarenheter av att möta studenter med social ångest samt handlingsstrategier de använt. Detta skedde efter att skriftligt informerat samtycke om att delta i studien hade inhämtats. Den här artikeln redovisar, tolkar och reflekterar över vad som framkom under workshopen.

Det finns en stark koppling mellan inkluderande undervisning och undervisning som är tillgänglig för studenter med någon form av funktionsnedsättning (Leijon & Staaf, 2023; Andersson et al., 2018). Samtidigt menar Universitets- och högskolerådet (UHR, 2024; 2022; 2020; 2018) att det pedagogiska stöd som finns att tillgå på lärosätena är mer inriktat på dyslexi, synnedsättning och neuropsykiatrisk

funktionsnedsättning än på funktionsnedsättningar som social ångest. Bristen på aktuella högskolepedagogiska publikationer är också mer påtaglig när det gäller social ångest. Särskilt saknas studier med lärarperspektiv (jfr Björklund et al., 2023; Melander, 2020). Detta trots att studentgruppen är stor, 15 procent av den vuxna befolkningen uppfyller kriterierna för att vid åtminstone något skede i livet diagnostiseras med social ångest (Furmark, 2000). Utbredningen bland högskolestudenter är av liknande omfattning (Tillfors et al., 2011).

Social ångest är en psykiatrisk diagnos och innebär oro eller rädsla i situationer där personen riskerar att utsättas för kritisk granskning av andra (Russell & Topham, 2012; Strahan, 2003). Personen fruktar att hen ska uppvisa symtom på ångest eller bete sig på ett sätt som framkallar negativa omdömen. Inte minst kan muntliga presentationer inför andra människor vara förknippade med känslor av starkt obehag. Samtidigt är muntlig presentation ett centralt inslag i den högre utbildningen. Enligt ett av examensmålen för en generell kandidatexamen ska studenten som det anges i bilaga till Högskoleförordningen (SFS 1993:100, bil. 2 kap. 4) ”visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper”. Motsvarande krav på muntlig presentation återfinns i examensmålen för olika yrkesexamina samt i examensmålen för utbildningar på avancerad nivå. I praktiken gäller det seminarier, redovisningar av grupp- och projektarbeten och liknande där deltagande med muntlig presentation är obligatoriskt, del av examinationen och något som behöver fullgöras för att klara utbildningen. Studenter med social ångest har olika sätt att förhålla sig till detta (Russell & Topham, 2012), men det är inte ovanligt att utebli från examinationstillfällen, hamna efter i studierna eller till och med avbryta dessa.

Även när konsekvenserna inte är lika genomgripande kan social ångest försvåra ett lärande utifrån studentens egna förutsättningar (Russell & Topman, 2012). Det blir svårare att delta aktivt i diskussioner och att våga ställa frågor. När ångesten knackar på dörren och får fysiska uttryck blir det därtill svårt att vara en god lyssnare, det vill säga att ta in och göra något konstruktivt av vad andra yppar. Social ångest utgör därmed generellt en utmaning för undervisningspraktiker med anspråk på att vara inkluderande. Genom de samband som finns mellan social

oro i undervisningssituationer och faktorer som föräldrars utbildningsbakgrund och kön innebär social oro även inkluderingsproblem för många studenter som inte uppfyller kriterierna för att diagnosticeras med social ångest (Furmark, 2000). Därför är det viktigt att undersöka vilka erfarenheter lärare har av att möta studenter med social ångest och vilka handlingsstrategier de använt sig av för att inkludera dessa studenter i olika undervisningsmoment.

Metod

Vid workshopen avsattes tid för gemensam reflektion över tre ämnen som vi själva utifrån vår egen förförståelse definierat som relevanta eller intressanta: det fysiska rummet, digitala mötesplatser, och förebilder. Reflektionerna och diskussionerna genomfördes i fyra grupper om tre eller fyra deltagare. Vi workshopsledare deltog inte i gruppdiskussionerna, vilka dokumenterades i grupperna genom anteckningar på av oss tillhandahållna anteckningsblock och samlades in i slutet av workshopen. Nio lärosäten var representerade, med utbildningar inom områden som vård, omsorg, folkhälsa, naturvetenskap, teknik och ingenjörsvetenskap, specialpedagogik och språk. Av deltagarna var elva kvinnor och fyra män. Före gruppdiskussionerna gavs skriftlig och muntlig information om studiens syfte, materialets användning, att ingen obehörig kan komma åt informationen samt möjligheten att närsomhelst avbryta medverkan. Deltagarnas samtycke till att delta i studien dokumenterades i särskilda samtyckesformulär. Efter genomförd workshop analyserades materialet med hjälp av tematisk analys (Braun & Clark, 2021; 2006) baserad på anteckningarna från grupperna. För att identifiera teman lästes materialet igenom noggrant flera gånger. Teman identifierades främst induktivt från materialet. Ett tema fanns dock med redan vid planering och genomförande av workshopen.

Resultat och analys

Den slutliga tematiseringen rymmer fyra teman som i det följande presenteras som (1) svårigheter som döljs, (2) anpassad undervisning och examination, (3) trygga rum och (4) förebilder.

Svårigheter som döljs

En erfarenhet som lyfts i grupp 1 är att det är ”svårt att identifiera studenter med social ångest (de drar sig undan och tar inte alltid kontakt)”, och att det av det skälet ofta blir svårt att ge särskilt stöd till dessa studenter. På samma tema berörs i grupp 4 ”svårigheter [m.a.a.] att inte veta / ha rätt att veta om ens students svårigheter”, något som gör det ”svårt att anpassa” undervisnings- och examinationsformer till studentens behov. Grupp 4 uttryckte också att lärare ”möter en del studenter med detta problem – många döljer det.” Den relativa osynlighet som här lyfts fram som något utmärkande för studenter med social ångest innebär särskilda utmaningar för inkluderingsstrategier som bygger på en flexibel pedagogik (Wickström, 2011). För att läraren ska kunna ta hänsyn till mångfald inom studentgruppen och ”ge studenter olika vägar till målen utifrån deras individuella förutsättningar” (Grupp 2) måste läraren ha kännedom om det individuella behovet.”

Lärarens kunskap om ”individuella förutsättningar” i studentgruppen blir i praktiken ofta beroende av initiativ från den enskilde studenten. Förutsättningarna för den enskilde studenten att göra läraren uppmärksam på behov av anpassningar med hänvisning till social ångest är samtidigt sämre än för flera andra typer av funktionsnedsättningar då detta försvåras av den rädsla för att utsättas för negativ bedömning som är del av diagnosen. Att det finns särskilda utmaningar när det gäller att få studenter med social ångest att göra läraren uppmärksam på behovet av stöd innebär dock inte att det inte kan göras. Som vi ska se har deltagare i vår studie (och även vi själva) blivit kontaktade av studenter som sökt stöd i form av alternativa undervisnings- och examinationsformer för att kunna ha möjlighet att delta trots sin sociala ångest.

Anpassningar i undervisning och examination

Trots den särskilda utmaningen som ligger i att identifiera studenter med social ångest dryftas i grupperna också erfarenheter av faktiska möten i undervisningen med just studenter med social ångest. Här är ett exempel:

Student som vid första seminariet i en lång [...] kurs kände sig otrygg med både läraren och kamraterna och inte ville

vara med. Genom gruppbyte till en grupp med en annan lärare och en kompis i gruppen löste det sig (Grupp 1).

Exemplet illustrerar att det finns hopp och ofta hjälp att få för studenter som förmår kommunicera sitt problem till läraren. Denna erfarenhet dryftas uttryckligen i samma grupp:

Vikten av att fånga upp och visa förståelse. Visa på att det finns hopp. Att andra studenter har det likadant men att det brukar lösa sig. Att hjälp finns att få. Jag bjuder brett in studenter att kontakta mig för enskilda samtal kring de behov de har (Grupp 1).

En central problematik för möjligheten för studenter med social ångest att klara av och avsluta påbörjade utbildningar är examinationen. Det aktualiserar valet av examinationsformer, vilket också berördes under gruppdiskussionerna. Å ena sidan nämns i gruppdiskussionerna att UKÄ:s mål sätter gränser för vilka anpassningar av examinationsformer som låter sig göras, genom krav på att examinera muntligt och genom muntliga presentationer (Grupp 3). Å andra sidan understryks även möjligheten, ja rent av nödvändigheten för en inkluderande undervisning, och att ibland kunna ”tänja på vad som står [i styrdokumenten]” (Grupp 4). Det skulle då kunna innebära att ”presentera muntligt inför lärare bara, inspelat” (Grupp 4). Anpassad examination för studenter med social ångest anses dock inte alltid vara möjlig. Ett exempel som nämns i en av grupperna är sjuksköterskestudenter som behöver ”klara av att socialisera med patienter” (Grupp 4).

Trygga rum

I ljuset av de särskilda utmaningar som finns för studenter med social ångest att nå fram till läraren med information om sin situation är det noterbart att mycket av det som föreslås i grupperna tar sikte på att skapa ”trygga rum” och miljöer som kan ”avväpna” (Grupp 3). Vi tolkar diskussionen i grupperna som att det trygga rummet skapar bättre förutsättningar för den som lider av social ångest att kommunicera sin situation och sitt behov av stöd till läraren, men också mindre social rädsla i undervisningssituationer för alla studenter och även för lärarna. För att nå dit behöver läraren enligt workshopdeltagarna ”ge positiv feedback, prata med studenter om vad som fungerar/underlättar och

om krav, diskutera olikheter och att 'success' ser olika ut för alla" (Grupp 2). Läraren behöver bygga relationer till studenterna, något som enligt grupp 4 underlättas om läraren är "personlig (utan att vara privat)", samt även skapa schemalagda tillfällen som ger möjlighet att "träna inför examinationer, inte se allt som 'testsituationer'" (Grupp 2). I grupp 4 uttrycks det som att läraren behöver "betona processen i stället för slutprodukt", med "delmoment [...] för att se att man utvecklas under tiden".

Att skapa trygga rum och miljöer för undervisningen handlar alltså delvis om att odla fruktbara student-lärarrelationer, delvis om att främja goda relationer mellan studenter. Att "[s]e till att studenter lär känna varandra – trygga grupper", som det uttrycks i grupp 2.

I flera av workshop-grupperna understryks sambandet med den fysiska miljön (jfr Leijon, 2023). Grupp 1 menar att exempelvis "promenadseminarier i skogen" kan vara ett alternativ till seminarierummet, med "Zoomseminarier som alternativ för den som inte vill eller kan promenera". Ett annat förslag är att den första muntliga presentationen gärna kan få göras i avspänd trädgårdsmiljö. Grupp 3 framhåller vikten av att dels designa det fysiska rummet "för att se studenten", dels designa det fysiska rummet "för dialogen (samtalet) med student". Svårigheten att få kontakt med studenter över större avstånd och vikten av eftertanke vid bokning av lärosalar – "ska man stå/sitta? vad skapar barriärer?" är också något som förs fram (Grupp 4), och det påtalas att miljön blir "tryggare [...] om läraren rör sig i rummet" (Grupp 2). Även vikten av att möjliggöra för studenter "att sitta nära den de känner" framhålls som viktig för skapandet av det trygga rummet (Grupp 4).

Workshop-deltagarna fick även reflektera över vad trygga rum kan tänkas innebära i en tid av ökad digitalisering av undervisningen. En synpunkt som framfördes var att undervisning online snarast bidrar till att förstärka social ångest än att dämpa den. Detta genom det ökade fysiska avståndet samt tendensen för studenter att "gömma sig" bakom kameran (Grupp 3), en problematik som särskilt ansågs göra sig gällande vid undervisning i hybrid form. Grupp 3 framhöll att detta att "lättare [kunna] dra sig undan (stänga av kamera)" kunde vara både "på gott och ont" i förhållande till problematiken med social ångest. En ytterligare synpunkt som framkom är önskvärldheten av att läraren

också rör sig över de digitala grupprummen. Något som flera av grupperna framhöll som en mer positiv och potentiellt ångstdämpande effekt av digitaliserad undervisning är de ökade möjligheterna att strukturera information till studenterna via digitala lärplattformar. ”Material på digitala lärplattformar kan ge trygghet”, som det uttrycktes i grupp 2.

Förebilder

En inkluderingsstrategi som vi bad workshopsdeltagarna att förhålla sig till och reflektera över är arbetet med förebilder/rollmodeller för att stötta studenter med social ångest. Förebilders/rollmodellens betydelse för inkluderingsarbetet framhålls ibland inom den könsmedvetna pedagogiken och i pedagogik som utgår från kritiska perspektiv på etnicitet, och här tänker vi att resonemanget i princip borde vara tillämpligt även när det gäller inkludering utifrån funktionsnedsättning. Samtidigt tänker vi att utmaningen med heterogenitet inom sociala kategorier, och frågor om vem som egentligen kan tala för eller känna som vem, blir (ännu) mer intrikat när det kommer till funktionsnedsättning. Det skulle bli knepigt att tänka på lärare i termer av rollmodeller/förebilder annat än för en mycket specifik och särskild grupp av studenter med lika specifik och särskild funktionsnedsättning. Det här är också något som lyfts i en av grupperna, som även understryker vikten av integritet i läraryrket:

Vi lärare behöver inte ha diagnoser för att kunna ha och visa förståelse. Representation kan också bli 'missvisande', och leda till besvikelse för studenten. Det kan dock finnas fördelar med att ha förebilder. Det behöver dock inte vara i läraren. Kunna vara personlig – men inte privat! Exempelvis delge delar av sådant som händer, men inte för ingående (Grupp 4).

Svårigheterna att ”hitta utpekade rollmodeller” bland lärarna framhålls även av någon ytterligare workshop-grupp som då menar att lärarens uppgift i stället för att agera rollmodell/förebild får bli att ”visa att det är ganska vanligt [med social ångest] och att det finns hjälp” (Grupp 1). Flera grupper pekar i stället på möjligheten att använda studenter, ”tidigare studenter eller yrkesverksamma” som rollmodeller. ”Ta in tidigare studenter som modell som visar/berättar om sin resa”, skriver grupp 3; ”Podd med anonym student kanske?”, funderar grupp 1. Detta

kan göras på plats i realtid eller genom inspelning, och handla om att ge förklaringar och/eller dela erfarenheter.

Diskussion

Trots att social ångest både sett till utbredning och konsekvenser för den drabbade är en betydande utmaning för inkludering och breddat deltagande i högre utbildning så är det pedagogiska stödet på lärosätena mer inriktat mot andra funktionsnedsättningar (UHR, 2024). Motsvarande slagsida återfinns även i forskningen om inkludering i högre utbildning, där särskilt studier med lärarperspektiv saknas i den begränsade forskning som specifikt adresserar social ångest. I den workshop om social ångest som vi genomförde under NU-konferensen framhöll deltagarna tre aspekter som särskilt viktiga för inkluderingen: undervisnings- och examinationsformer som utgår från individuella förutsättningar i studentgruppen, svårigheten att få kännedom om de individuella behoven för studenter med social ångest, samt trygga rum.

För att kunna anpassa undervisnings- och examinationsformer så att de även fungerar för studenter med social ångest behöver läraren kunskap om de individuella behoven. När dessa är kända så ger workshop-diskussionerna vid handen att anpassningar i examinationen så att den fungerar för studenter med social ångest ofta är möjligt, men kan vara svårt att få till på en del professionsutbildningar där social interaktion är en central del av utbildning och yrkesroll. Enligt deltagarna är samtidigt just kännedom om det individuella behovet en betydande utmaning i arbetet med att bedriva en undervisning som också inkluderar studenter med social ångest. I och med att rädsla för vad andra ska tycka är en del av diagnosen så påverkar också diagnosen i sig benägenheten att kommunicera de egna stödbehoven till läraren – vad ska denne tycka och tänka? – på ett sätt som innebär en särskild, väsentligt försvårande förutsättning för inkludering av just denna grupp studenter. I termer av sådana hinder för tillgängliggörande av undervisning och examination för studenter med funktionsnedsättning som Melander (2020) diskuterar ur lärarperspektiv är det här fråga om en ”kan”-aspekt som inte primärt handlar om brist på resurser.

Det trygga rummet i lärmiljön blir här viktigt i det att det i alla fall ger möjligheter för fler studenter med social ångest att kanske våga ta steget

och uppmärksamma läraren på den egna belägenheten. Det trygga rummet utmärks enligt deltagarna av goda relationer mellan studenter och lärare, där det fysiska eller digitala rummet beroende på utformning såväl kan stödja som försvåra utvecklandet av sådana relationer och dessutom i sig bidra till minskad eller ökad stress för studenter, inte minst i samband med muntliga presentationer. Det trygga rummet utmärks enligt deltagarna emellertid också av goda relationer mellan studenter. Kommunikationen med kurskamrater och känslan av delaktighet i en gemenskap lyfts även i tidigare forskning (Archbell & Coplan, 2022) som faktorer som främjar inkluderingen av studenter med social ångest.

En undervisningsaspekt som inte diskuterades under workshopen var om modeller för interaktivt lärande, med gruppdiskussioner och grupparbeten som en bärande del, överhuvudtaget kan förstås som inkluderande för studenter med social ångest. I ett tidigare nummer av *Högskolepedagogisk debatt* har interaktivt lärande problematiserats för att i gruppdiskussionspraktiker ofta bli en omskrivning för *interpassivt* lärande (Vallström & Imre, 2024). Vi vill här även nämna forskning av Cohen et al. (2019) som visar att gruppen, även den mindre gruppen, är en undervisningsmiljö som studenter med social ångest ofta känner sig obekväma i, vilket kan ha negativ påverkan på deras läroprocesser. De efterlyser också mer forskning om hur aktivt lärande kan användas som metod för ökad inkludering av studenter med social ångest.

Implikationer för praxis

Baserat på undersökningen vi genomfört samt tidigare forskning vill vi avslutningsvis framföra några råd, som (om de följs) bör bidra till inkludering av studenter med social ångest i högre utbildning:

1. var uppmärksam på tendenser till social oro eller rädsla i studentgrupperna,
2. anpassa undervisnings- och examinationsformer så långt möjligt till individuella studentbehov,
3. bidra till en trygg lärmiljö,
4. ställ frågan till den som återkommande och utan (andra) rimliga skäl uteblir från seminarier och muntliga redovisningar om det finns oro för lektionstillfället; informera om och erbjud möjlighet till särskilt stöd när behov föreligger.

Referenser

- Anderson, L., Egard, H., Nordgren, C., & Staaf, P. (2018). Breddat deltagande för studenter med funktionsnedsättning – En utmaning för den högre utbildningen. *Högre utbildning*, 8(1), 33–41.
- Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic communication, and students' experiences in higher education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 30(4), 273–286.
- Björklund, E., Magnusson, L., & Fernström, I. (2023). Lärares perspektiv på breddat deltagande i högre utbildning: mångfald, omsorg och merarbete. *Högre utbildning*, 13(1), 58–71.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328–352.
- Cohen, M., Buzinski, S. G., Armstrong-Carter, E., Clark, J., Buck, B., & Reuman, L. (2019). Think, pair, freeze: The association between social anxiety and student discomfort in the active learning environment. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(4), 265–277.
- Furmark, T. (2000). *Social Phobia. From Epidemiology to Brain Function*. [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet].
- Högskoleförordningen* (SFS 1993:100).
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- Leijon, M. (2023). Flexibla lärandemiljöer med inkludering i fokus. I M. Stigmar (Red.) *Inkluderande högre utbildning. Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 207–238). Studentlitteratur.

- Leijon, M. & Staaf, P. (2023) Inkluderande och studentaktivt lärande för delaktighet. I M. Stigmar (Red.) *Inkluderande högre utbildning. Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 159–181). Studentlitteratur.
- Melander, S. (2020). Att göra högre studier tillgängliga – ett lärarperspektiv. *Högre utbildning*, 10(2), 37–49.
- Russell, G., & Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, 21(4), 375–385.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and individual differences*, 34(2), 347–366.
- Tillfors, M., Andersson, G., Ekselius, L., Furmark, T., Lewenhaupt, S., Karlsson, A. & Carlbring, P. (2011). A Randomized Trial of Internet-Delivered Treatment for Social Anxiety Disorder in High School Students. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(2), 147–157.
- Universitets- och högskolerådet (2018). *Eurostudent VI – En inblick i studiesituationen för studenter med funktionsnedsättning* (Rapport 2018:5).
- Universitets- och högskolerådet (2020). *Studiesituationen för studenter med psykisk ohälsa – Vilka ledtrådar ger Eurostudent VII om förändringar som kan behöva göras?* (Rapport 2020:10).
- Universitets- och högskolerådet (2022). *Studiesituationen för studenter med psykiska besvär – Fördjupande beskrivning utifrån en intervjustudie* (Rapport 2022:7).
- Universitets- och högskolerådet (2024). *Att studera på högskolan med psykisk ohälsa: Resultat från Eurostudent 8*.
- Vallström, N., & Imre, Ö. (2024). The Unsustainable Illusion of Interactivity. *Högskolepedagogisk debatt*, 2024:2, 96–100.
- Wickström, J. (2011) *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare*. (Rapportserie från Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, nr. 10). Uppsala universitet.