

Pengalaman Mahasiswa dalam Kelas Inklusif: Studi Fenomenologi tentang Rasa Aman, Akses Belajar, dan Keadilan

Abdul Kohar Azazi¹, Mulyawan Safwandy Nugraha², UK Anwarudin³

Institut KH. Ahmad Sanusi Sukabumi, Indonesia^{1,3}

Universitas Islam Negeri Sunan Gunung Djati Bandung, Indonesia²

eoagoldcabangsukabumi99@gmail.com¹, mulyawan@uinsgd.ac.id²

Diserahkan tanggal 25 September 2025 | Diterima tanggal 28 Desember 2025 | Diterbitkan tanggal 31 Desember 2025

Abstract:

This phenomenological study examines how university students from diverse social, cultural, and academic backgrounds experience an inclusive classroom in the course “Pengembangan Keberagaman Peserta Didik” at Institut KH Ahmad Sanusi Sukabumi. Data were collected through in-depth interviews with three students with contrasting socio-economic conditions and communication norms, interviews with two lecturers, and one cycle of classroom observation. We conducted thematic analysis through repeated reading, open coding, clustering, and triangulation across sources. The findings show that psychological safety grows when lecturers respond to mistakes without judgment, yet it becomes fragile when discussions are dominated by a few students and when identity-related jokes target accent or social class. Learning access is constrained by fast pacing, dense academic language, and unequal access to devices, which pushes some students to rely on phones, peers, and self-study to keep up. Perceived fairness strengthens when lecturers provide transparent rubrics, written feedback, opportunities for revision or remedial work, and reasonable accommodations such as flexible deadlines. Cultural norms of politeness and respect for hierarchy also shape participation, often leading students to disagree indirectly. These results support more structured discussion protocols, anti-mockery norms, low-tech alternatives, and explicit assessment guidance.

Keywords: *inclusive classroom, psychological safety, learning access, fairness, phenomenology*

Abstrak :

Penelitian fenomenologi ini mengkaji bagaimana mahasiswa dengan latar sosial, budaya, dan kemampuan akademik yang beragam mengalami kelas inklusif pada mata kuliah Pengembangan Keberagaman Peserta Didik di Institut KH Ahmad Sanusi Sukabumi. Penelitian mengumpulkan data melalui wawancara mendalam dengan tiga mahasiswa dengan kondisi sosial ekonomi dan norma komunikasi yang berbeda, wawancara dengan dua dosen, serta satu siklus observasi kelas. Peneliti melakukan analisis tematik melalui pembacaan berulang, pengodean awal, pengelompokan tema, dan triangulasi antarsumber. Hasil menunjukkan rasa aman psikologis meningkat ketika dosen merespons kesalahan tanpa menghakimi, tetapi menjadi rapuh saat diskusi didominasi beberapa mahasiswa dan ketika candaan identitas menyasar logat atau status sosial. Akses belajar terhambat oleh tempo pembelajaran yang cepat, bahasa akademik yang padat, dan ketimpangan akses perangkat, sehingga sebagian mahasiswa bergantung pada ponsel, bantuan teman, dan belajar mandiri untuk mengejar ketertinggalan. Keadilan perlakuan menguat ketika dosen menerapkan rubrik transparan, umpan balik tertulis, kesempatan revisi atau remedial, serta akomodasi yang relevan seperti kelonggaran tenggat. Norma budaya tentang kesopanan dan penghormatan pada hierarki juga membentuk partisipasi, sehingga ketidaksetujuan sering disampaikan tidak langsung. Temuan ini mendukung kebutuhan aturan diskusi yang lebih terstruktur, norma anti-ejekan, alternatif low-tech, dan panduan penilaian yang eksplisit.

Kata Kunci: *kelas inklusif, rasa aman psikologis, akses belajar, keadilan perlakuan, fenomenologi*

Copyright © 2025, Author

This is an open-access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



PENDAHULUAN

Perkuliah di kampus sekarang mempertemukan mahasiswa dengan latar sosial, budaya, dan kemampuan akademik yang sangat beragam. Di kelas yang disebut “inklusif”, dosen biasanya ingin semua mahasiswa merasa aman, mendapat akses belajar yang setara, dan merasakan perlakuan yang adil. Tetapi data awal di kelas inklusif INKHAS menunjukkan masih ada mahasiswa yang memilih diam karena takut dinilai “kurang akademik”, dan diskusi sering didominasi beberapa orang. Di sisi lain, komentar dan candaan yang menyentuh logat atau ekonomi memicu rasa tidak ada juga hambatan akses belajar yang nyata, misalnya mahasiswa tidak punya laptop pribadi sehingga mengerjakan tugas lewat HP atau meminjam.

Literatur tentang kelas inklusif menekankan bahwa rasa aman menjadi syarat dasar partisipasi belajar. Edmondson mendefinisikan psychological safety sebagai keyakinan bersama bahwa lingkungan aman untuk mengambil risiko interpersonal, seperti bertanya dan melakukan kesalahan (Edmondson, 1999: 354). Kerangka inclusive teaching menekankan perlunya pedoman interaksi, pengelolaan diskusi yang adil, dan respons aktif saat muncul komentar yang merendahkan (Hu dan Deramo, 2020: 1). Sementara itu, Universal Design for Learning mendorong variasi cara penyajian materi dan variasi cara mahasiswa menunjukkan pemahaman, agar hambatan belajar tidak berubah menjadi ketidakadilan (La, Dyjur, dan Bair, 2018: 21-22). Kajian mikroagresi juga menunjukkan komentar identitas yang tampak “canda” bisa tetap memberi dampak psikologis pada mahasiswa (Nadal dkk., 2014: 465).

Namun, banyak kajian membahas inklusi pada level prinsip, kebijakan, atau strategi umum, lalu memisahkan isu rasa aman, akses, dan keadilan sebagai topik yang berdiri sendiri. Studi ini mengajukan tesis yang lebih terintegrasi. Kelas inklusif terbentuk dari relasi tiga dimensi itu dalam pengalaman harian mahasiswa. Rasa aman tidak hanya bergantung pada dosen. Rasa aman juga lahir dari norma pertemanan dan budaya komunikasi di kelas. Akses belajar tidak hanya soal motivasi. Akses juga soal tempo, bahasa akademik, dan perangkat. Keadilan tidak cukup dengan “perlakuan sama”. Keadilan perlu dukungan yang relevan dengan kebutuhan mahasiswa.

Penelitian ini bertujuan memahami dan menjelaskan pengalaman mahasiswa dari latar sosial, budaya, dan kemampuan akademik yang beragam dalam kelas inklusif, dengan fokus pada rasa aman, akses belajar, dan keadilan perlakuan di Institut KH Ahmad Sanusi Sukabumi. Peneliti menggunakan desain fenomenologi. Peneliti mewawancarai mahasiswa dan dosen, lalu melakukan observasi kelas untuk menangkap dinamika nyata. Peneliti menganalisis data dengan analisis tematik melalui pengodean, pengembangan tema, dan triangulasi sumber serta metode untuk menjaga keteguhan temuan.

METODOLOGI PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi. Peneliti memilih desain ini karena fokus kajian berada pada pengalaman hidup mahasiswa di kelas inklusif, terutama cara mereka memaknai rasa aman, akses belajar, dan keadilan perlakuan. Peneliti memposisikan diri sebagai instrumen kunci. Peneliti hadir dalam konteks perkuliahan untuk memahami situasi kelas, lalu menggali makna pengalaman melalui wawancara mendalam dan catatan observasi.

Target penelitian adalah mahasiswa yang mengikuti mata kuliah Pengembangan Keberagaman Peserta Didik di Institut KH Ahmad Sanusi Sukabumi serta dosen pengampu mata kuliah. Peneliti menggunakan teknik purposive dengan prinsip maximum variation. Peneliti memilih partisipan mahasiswa yang mewakili perbedaan yang kontras pada tiga dimensi, yaitu kondisi sosial ekonomi, norma komunikasi budaya, dan pengalaman kemampuan akademik di kelas. Penelitian ini melibatkan tiga mahasiswa dan dua dosen untuk memperoleh

perspektif yang saling melengkapi, serta menguatkan triangulasi antara pengalaman mahasiswa dan strategi pengajaran dosen.

Peneliti mengumpulkan data melalui tiga teknik. Pertama, wawancara mendalam dengan mahasiswa untuk menelusuri pengalaman konkret, momen kunci, dan dampaknya pada partisipasi belajar. Kedua, wawancara dengan dosen untuk memetakan definisi kelas inklusif, strategi pengelolaan diskusi, mekanisme akomodasi, dan logika penilaian. Ketiga, observasi kelas dalam satu siklus pengamatan untuk menangkap perilaku nyata di kelas, seperti pemerataan kesempatan bicara, respons terhadap kesalahan, dinamika diskusi, dan potensi komentar yang mengganggu rasa aman. Peneliti juga menggunakan dokumen pendukung bila tersedia, seperti rubrik, instruksi tugas, atau materi yang dibagikan di LMS atau grup kelas, untuk membantu memeriksa konsistensi antara rencana dan praktik.

Peneliti mengembangkan instrumen pengumpulan data dalam bentuk pedoman wawancara dan lembar observasi. Peneliti menyusun pedoman wawancara berdasarkan fokus penelitian, lalu memperbaikinya setelah pengumpulan data awal agar pertanyaan lebih mampu memancing cerita kejadian nyata, bukan opini umum. Perbaikan instrumen terutama dilakukan untuk memperdalam dimensi budaya tanpa membuat partisipan defensif, misalnya melalui pertanyaan tentang gaya komunikasi, norma menyanggah, dinamika candaan, dan pengalaman merasa “berbeda” di kelas. Lembar observasi peneliti susun untuk merekam indikator perilaku kelas yang relevan dengan tiga fokus utama, disertai kolom bukti kejadian dan catatan refleksi.

Peneliti menggunakan beberapa alat bantu. Peneliti memakai perekam suara pada ponsel untuk wawancara, buku catatan atau lembar observasi untuk pencatatan lapangan, serta perangkat komputer untuk transkripsi dan pengelolaan data. Alat-alat ini mendukung ketelitian data karena peneliti dapat menelusuri ulang kutipan, memastikan akurasi transkrip, dan menyimpan jejak analisis secara tertib.

Peneliti menganalisis data dengan analisis tematik. Peneliti melakukan pembacaan berulang, memberi kode awal pada unit makna, mengelompokkan kode menjadi subtema, lalu merumuskan tema utama yang menjawab fokus penelitian. Peneliti membandingkan temuan antar mahasiswa, membandingkannya dengan perspektif dosen, dan memeriksa kecocokannya dengan data observasi. Peneliti memeriksa keabsahan temuan melalui triangulasi sumber dan metode, konsistensi bukti kejadian, serta penelusuran ulang catatan analisis. Peneliti menjaga etika penelitian dengan meminta persetujuan partisipan, menyamarkan identitas, dan memastikan kutipan yang digunakan tidak mengarah pada identitas personal.

PEMBAHASAN

Bagian pembahasan ini mengikuti proporsi penulisan pada Tabel 1. Fokusnya tetap pada tiga pengalaman utama mahasiswa di kelas inklusif, yaitu rasa aman, akses belajar, dan keadilan perlakuan. Data lapangan menunjukkan ketiganya saling terhubung. Saat satu aspek melemah, aspek lain ikut terdampak.

Rasa Aman dalam Interaksi Kelas

Data menunjukkan rasa aman tumbuh saat dosen merespons kesalahan sebagai bagian dari proses belajar. Mahasiswa lebih berani bertanya ketika dosen menegaskan bahwa salah itu wajar dan memberi arahan tanpa mempermalukan. Pola ini sejalan dengan psychological safety, yaitu keyakinan bahwa ruang belajar aman untuk mengambil risiko interpersonal seperti bertanya, mengemukakan pendapat, dan mengakui ketidaktahuan (Edmondson, 1999: 354). Dalam kerangka ini, peran fasilitasi dosen penting, tetapi tidak cukup.

Rasa aman juga ditentukan oleh iklim pertemanan. Saat mahasiswa mengalami tawa, komentar tajam, atau respons merendahkan dari teman, ia cenderung menarik diri. Dampaknya terlihat pada partisipasi diskusi yang tidak merata dan kecenderungan “diam” meski mahasiswa

sebenarnya mengikuti pembelajaran. Dominasi beberapa mahasiswa memperbesar risiko sosial bagi yang lain. Ini membuat kelas tampak inklusif secara formal, tetapi belum inklusif secara sosial. Pada titik ini, strategi dosen perlu bergerak dari sekadar “mendorong partisipasi” menjadi “mengatur keamanan interaksi”. Rubrik inclusive teaching menekankan pentingnya membangun pedoman interaksi sejak awal, memodelkan diskusi yang menghormati, dan menyiapkan cara menangani komentar ofensif atau tidak sensitif (Hu dan Deramo, 2020: 1-2).

Akses Belajar dan Hambatan Struktural

Akses belajar muncul sebagai persoalan yang konkret, bukan sekadar minat belajar. Sebagian mahasiswa mengalami keterbatasan perangkat, sehingga mengerjakan tugas dengan ponsel atau bergantung pada pinjaman teman. Hambatan ini membuat waktu belajar habis untuk urusan teknis, bukan untuk memahami konsep. Pada saat yang sama, beberapa mahasiswa menyebut tempo kelas cepat dan bahasa akademik padat. Kondisi ini menurunkan keberanian bertanya, terutama ketika diskusi berjalan cepat dan ruang jeda berpikir minim.

Kerangka Universal Design for Learning membantu membaca temuan ini sebagai hambatan desain pembelajaran, bukan semata kelemahan individu. UDL menekankan tiga prinsip, yaitu menyediakan banyak cara untuk keterlibatan, representasi materi, serta tindakan dan ekspresi, agar pembelajaran memberi akses yang lebih setara bagi pembelajar yang beragam (La, Dyjur, dan Bair, 2018: 22). Jika dosen memperlambat pacing pada konsep kunci, memberi contoh konkret, menyediakan ringkasan istilah, dan memberi opsi format tugas, maka hambatan akses berkurang tanpa menurunkan standar capaian. Perubahan ini juga membuat penilaian lebih valid karena mengukur kompetensi, bukan fasilitas.

Keadilan Perlakuan dan Transparansi Penilaian

Data menunjukkan mahasiswa tidak selalu mengartikan adil sebagai perlakuan yang sama. Mahasiswa cenderung memaknai adil sebagai dukungan yang relevan dengan kebutuhan. Misalnya kesempatan revisi, kelonggaran waktu karena kendala alat, dan penjelasan yang jelas tentang standar tugas. Keadilan terasa kuat ketika dosen memberi rubrik sejak awal, menjelaskan dasar penilaian, dan membuka ruang umpan balik. Ini penting karena ketidakjelasan kriteria sering memicu rasa curiga dan membuat mahasiswa yang sudah rentan semakin menghindari partisipasi.

Rubrik inclusive teaching juga menempatkan transparansi penilaian sebagai bagian dari praktik kelas inklusif. Rubrik tersebut meminta dosen menjelaskan bagaimana pekerjaan dinilai, menjelaskan kriteria evaluasi, dan memberi rasionalnya (Hu dan Deramo, 2020: 1-2). Dari sudut pandang temuan lapangan, transparansi bukan hanya soal rubrik tersedia. Transparansi juga soal rubrik dipahami, dicontohkan, lalu ditindaklanjuti melalui umpan balik yang bisa dipakai untuk memperbaiki.

Dimensi Budaya Komunikasi dalam Kelas Inklusif

Dimensi budaya muncul terutama dalam dua bentuk. Pertama, norma sopan dan penghormatan pada hierarki membuat sebagian mahasiswa menyampaikan ketidaksetujuan secara tidak langsung. Mereka memilih bertanya ulang, menunggu giliran, atau diam ketika berhadapan dengan teman yang dominan. Ini menjelaskan bahwa “diam” tidak otomatis berarti “tidak paham”. Diam sering berarti “menghindari risiko sosial”.

Kedua, humor identitas seperti candaan tentang logat atau status sosial memengaruhi rasa aman. Beberapa mahasiswa menilai candaan itu menyakitkan meskipun pelaku menganggapnya bercanda. Literatur tentang mikroagresi menunjukkan bahwa komentar halus yang merendahkan dapat berdampak pada harga diri dan pengalaman belajar, meskipun sering tidak disadari pelakunya (Nadal dkk., 2014: 465). Walau konteks penelitian tersebut membahas

mikroagresi rasial, pola dampaknya relevan untuk membaca komentar identitas lain di ruang kelas. Ukurannya bukan niat pembicara, tetapi efeknya pada partisipasi dan rasa memiliki.

Keterkaitan Antar dimensi dan Titik Intervensi

Data lapangan menunjukkan pola berantai. Kendala perangkat dan bahasa akademik membuat mahasiswa tertinggal. Ketertinggalan menurunkan keberanian bertanya. Keberanian bertanya menurun karena risiko sosial terasa tinggi. Risiko sosial meningkat karena dominasi diskusi dan candaan identitas. Pada saat yang sama, keadilan penilaian menjadi penyangga. Saat rubrik jelas dan revisi dibuka, mahasiswa lebih percaya proses kelas dan lebih berani mencoba.

Temuan ini mengarah pada tiga titik intervensi yang realistis. Pertama, dosen menetapkan pedoman interaksi tertulis sejak awal, lalu menegakkannya secara konsisten, termasuk aturan anti komentar personal dan anti candaan identitas (Hu dan Deramo, 2020: 1-2). Kedua, dosen mengatur partisipasi agar tidak bergantung pada keberanian spontan, misalnya dengan diskusi kelompok kecil sebelum pleno, waktu jeda berpikir, dan giliran bicara. Ketiga, dosen memperkuat akses belajar dengan pendekatan UDL, yaitu variasi cara penyajian materi, variasi cara mahasiswa menunjukkan pemahaman, dan alternatif tugas yang tidak bergantung pada perangkat tertentu (La, Dyjur, dan Bair, 2018: 22). Langkah-langkah ini menjaga standar akademik, tetapi mengurangi hambatan yang tidak relevan dengan capaian belajar.

SIMPULAN

Penelitian fenomenologi ini memperlihatkan bahwa pengalaman mahasiswa dalam kelas inklusif di Institut KH Ahmad Sanusi Sukabumi tidak bisa dibaca secara terpisah antara rasa aman, akses belajar, dan keadilan perlakuan. Ketiganya membentuk satu rangkaian pengalaman yang saling menguatkan atau saling melemahkan. Saat mahasiswa merasa aman, mereka lebih berani bertanya, menguji memahami konsep, dan terlibat dalam diskusi. Namun rasa aman tidak otomatis hadir hanya karena dosen bersikap ramah. Data menunjukkan rasa aman menguat ketika dosen merespons kesalahan sebagai bagian dari proses belajar, memberi arahan tanpa mempermalukan, dan menjaga kelas dari budaya menghakimi. Pada saat yang sama, rasa aman tetap rapuh ketika dinamika teman sebaya tidak terkendali, misalnya diskusi didominasi beberapa mahasiswa, atau ketika terjadi tawa dan komentar yang meremehkan. Pengalaman seperti ditertawakan saat salah menjawab dan candaan identitas tentang logat atau status sosial menjadi pemicu kuat yang membuat mahasiswa menahan diri, lalu memilih diam dalam pertemuan berikutnya.

Akses belajar dalam kelas inklusif juga muncul sebagai pengalaman yang sangat konkret, bukan sekadar soal “niat belajar”. Hambatan utama yang muncul adalah tempo pembelajaran yang cepat, kepadatan bahasa akademik, dan minimnya contoh atau pengantar ketika materi langsung masuk pada pembahasan jurnal atau teori. Kondisi ini membuat sebagian mahasiswa kehilangan arah, sulit mengejar ritme diskusi, dan akhirnya bergantung pada bantuan teman, belajar mandiri melalui sumber daring, serta konsultasi di luar jam kelas. Temuan penting lain adalah adanya ketimpangan akses perangkat. Mahasiswa dengan keterbatasan ekonomi yang tidak memiliki laptop harus mengerjakan tugas melalui HP atau meminjam perangkat, sehingga beban belajar bertambah pada sisi teknis, bukan pada pemahaman konsep. Ini memperlihatkan bahwa akses belajar tidak selalu tampak dari nilai akhir, tetapi terlihat dari perjuangan yang tidak sama untuk mencapai tuntutan yang sama.

Keadilan perlakuan dalam kelas inklusif dipahami mahasiswa sebagai keadilan yang adaptif, bukan perlakuan yang seragam. Mahasiswa menilai adil ketika dosen memahami kondisi, memberi akomodasi yang relevan seperti kelonggaran tenggat bagi yang memiliki hambatan perangkat, menyediakan opsi bentuk tugas, dan membuka ruang perbaikan melalui

revisi atau remedial. Pada level penilaian, persepsi adil menguat ketika dosen menerapkan rubrik yang jelas, memberikan umpan balik tertulis, dan menjelaskan dasar nilai secara terbuka saat muncul pertanyaan atau keberatan. Mekanisme ini menurunkan rasa curiga, membantu mahasiswa memahami kesalahan, dan mendorong mereka memperbaiki capaian secara terarah.

Dimensi budaya komunikasi memperjelas makna “diam” yang sering disalahpahami. Dalam data, diam kerap menjadi strategi untuk menjaga harmoni, menghormati hierarki, dan menghindari risiko sosial, bukan semata tanda rendahnya kemampuan akademik. Mahasiswa yang dibesarkan dalam norma sopan santun cenderung menyampaikan ketidaksetujuan secara tidak langsung, misalnya dengan bertanya ulang, memilih waktu yang aman, atau menahan diri ketika berhadapan dengan teman yang dominan. Karena itu, kelas inklusif membutuhkan desain interaksi yang tidak hanya memberi kesempatan bicara, tetapi juga melindungi gaya komunikasi yang berbeda. Temuan penelitian ini menegaskan bahwa kelas inklusif yang efektif menuntut dua hal sekaligus, yaitu iklim sosial yang aman dan mekanisme pembelajaran yang memberi akses serta keadilan yang dapat dirasakan dalam praktik, bukan hanya tertulis sebagai prinsip.

DAFTAR PUSTAKA

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113-165. <https://doi.org/10.1111/peps.12183>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/inclusivelearningandteaching_finalreport_1568036778.pdf
- Hockings, C., Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference-Inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 33(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.692066>
- Hu, X., & DeRamo, J. (2020). *Inclusive teaching rubric*. Virginia Tech. <https://inclusive.vt.edu>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>

- La, J., Dyjur, P., & Bair, K. (2018). Using universal design for learning in postsecondary education. Taylor Institute for Teaching and Learning, University of Calgary. <https://taylorinstitute.ucalgary.ca/resources/teaching-learning-resources/universal-design-learning>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing. <https://publishing.cast.org>
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE.
- Nadal, K. L., Wong, Y., Griffin, K. E., Davidoff, K. C., & Sriken, J. (2014). The adverse impact of racial microaggressions on college students' self-esteem. *Journal of College Student Development*, 55(5), 461-474. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0051>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- 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>
- Tanner, K. D. (2013). Structure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. *CBE-Life Sciences Education*, 12(3), 322-331. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-06-0115>
- van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>