DUT 41
Årgang 21, nr. 41, 2026

Artikel, fagfællebedømt

Omsorg i vejledning af studerende i marginaliserede positioner: Relation, position, proces

Clemens Wieser[1], Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
Nanna Skøtt Nielsen, Rådgivnings- og Støttecentret, Aarhus Universitet

Abstract

Vejledning er et centralt element i studiestøtte for studerende i marginaliserede positioner, der kan have vanskeligt ved at navigere i universitetets krav og forventninger og derfor har behov for at blive mødt med omsorg. Artiklen udfolder to teoretiske udgangspunkter for omsorg i vejledning. For det første udfolder vi en omsorgsetisk position, som gør det muligt for vejledere at iagttage den studerendes perspektiv, udvikle lydhørhed og relationel ydmyghed over for dennes forståelser og viden. For det andet beskriver vi fem elementer i omsorgsprocessen: opmærksomhed på studerendes behov, ansvar for deres problemstillinger og inddragelse af relevante aktører, kompetent udøvelse af støtte, vurdering af de studerendes respons samt udvikling af bæredygtige rammer for støtte i sociale netværk. Artiklen bidrager dermed til en begrebslig og analytisk udfoldelse af omsorg som en grundlæggende dimension i vejledning og tilbyder et teoretisk fundament for omsorgsfuld vejledningspraksis med særlig betydning for arbejdet med studerende i marginaliserede positioner.

Indledning

Studielivet på universitetet opleves forskelligt blandt studerende, og mens nogle navigerer relativt ubesværet i de akademiske krav, kan andre møde betydelige udfordringer. Særligt studerende med psykosociale vanskeligheder, anden etnisk baggrund eller tilhørsforhold til minoritetsgrupper kan have behov for støtte til at orientere sig i universitetets faglige og sociale læringskontekster samt til at strukturere egne læringsprocesser (Pilz González et al., 2026; Wulf-Andersen et al., 2022). Sammen kan disse grupper betegnes som studerende i marginaliserede positioner. Vi bruger denne betegnelse for studerende, hvis uddannelsesforløb og deltagelsesformer er i spænding med dominerende institutionelle normer, og som derfor ikke altid mødes med institutionel tilpasning og anerkendelse.

Forskellighed i studenterpopulationen på videregående uddannelser er ikke et nyt fænomen. Rapporter viser, at sammensætningen af studenterpopulationen har ændret sig på flere sociodemografiske variabler, herunder køn, alder, funktionsnedsættelse, etnisk baggrund, nationalitet og forældres uddannelsesniveau (Danske Universiteter, 2026; Tænketanken DEA, 2022). For studerende i marginaliserede positioner tilbyder danske universiteter forskellige støtteindsatser, hvor vejledning indtager en central rolle. Udviklingen afspejles blandt andet i specialpædagogisk støtte (SPS), hvor antallet af modtagere er steget fra 4.500 i 2019 til 8.000 i 2023

[1] wie@edu.au.dk

(UFM, 2024). Dette peger på et behov for at kvalificere vejledning i mødet med studerende i marginaliserede positioner. I artiklen anvendes vejledning som et paraplybegreb for den praksis, som en række forskellige aktører på universitetet udøver på forskellig vis i mødet med studerende i marginaliserede positioner: studie- og karrierevejledere, SPS-vejledere, undervisere, uddannelsesrådgivere, mentorer og tutorer. Hvad der nærmere kendetegner denne gruppe, og hvorfor betegnelsen er valgt, uddybes i det følgende.

Begrebet studerende i marginaliserede positioner bygger på en forståelse af marginalisering som en relationel og institutionelt frembragt position snarere end en iboende egenskab ved den studerende. Denne tilgang flytter fokus fra spørgsmålet om, hvem der er marginaliseret, til spørgsmålet om, hvordan institutioner er strukturerede til at beskytte nogle positioner og udsætte andre (Pilz González et al., 2026). Marginalisering opstår dermed i relationen mellem den studerende og en institutionel norm for, hvad der anses for legitimt eller værdifuldt. Denne relationelle forståelse adskiller sig fra tidligere forsøg på at afgrænse gruppen. Som Schuetze (2014) viser, har betegnelser for gruppen skiftet flere gange over de sidste 25 år – fra "voksne" over "ikke-traditionelle studerende" til "livslange lærende" – netop fordi hver betegnelse har vist sig for upræcis. Problemet er blandt andet, at "ikke-traditionel" er negativt defineret, da det angiver, hvad der afviger fra en normforestilling om, hvem studerende er, og at kategorien i dag dækker store dele af den samlede studenterpopulation, hvilket svækker dens analytiske værdi (Chung et al., 2017; Marshall et al., 2016; Meuleman et al., 2015). Begrebet studerende i marginaliserede positioner har konsekvenser for vejledning: Det er ikke tilstrækkeligt, at vejledningen blot tilpasser sig den enkelte studerendes livsbetingelser og deltagelsesformer; vejledningens egne normer og praksisser må selv inddrages som en del af det, der frembringer eller modvirker marginalisering (Reay, 2021). Da vejledning i sig selv er en relationel praksis mellem vejleder og studerende, bliver selve vejledningsrelationen dermed et centralt rum, hvor marginalisering enten kan forstærkes eller modvirkes. Vejledningsrelationens betydning fremhæves også i aktuelle reviews, som illustrerer, at relation udgør et af vejledningens mest centrale temaer (Clutterbuck et al., 2017), er det mest gennemgående begreb i definitioner af vejledning (Dominguez & Kochan, 2020), og karakteriseres ofte gennem omsorg (Eby et al., 2008). Mangfoldigheden blandt studerende i marginaliserede positioner kalder dermed på en vejledningstilgang, der både retter opmærksomheden mod vejlederens evne til at rumme og fortolke studerendes forskellige erfaringsbaserede og sociokulturelle horisonter og mod vejledningens kultur og institutionelle normer, som afgør, hvilke behov der anerkendes, og hvilke der forbliver usynlige (Handal & Lauvås, 2007; Ulriksen et al., 2019). Denne artikel udfolder derfor en omsorgsetisk ramme for vejledning af studerende i marginaliserede positioner, som uddybes i det følgende.

Formål

Formålet med artiklen er at udfolde en omsorgsetisk ramme for vejledning, der kan give vejledere et sprog til at reflektere over og italesætte den omsorg, der allerede indgår i deres praksis, og dermed understøtte deres professionelle dømmekraft i komplekse vejledningssituationer. Omsorgsetikken retter opmærksomheden mod at iagttage og fortolke studerendes erfaringer for at identificere behov og muliggøre en ansvarlig respons. Med afsæt i eksisterende omsorgsetisk teori udfolder og oversætter artiklen centrale elementer i omsorgsprocesser til en vejledningskontekst og synliggør de betingelser og praksisformer, der kendetegner omsorg i vejledning.

Behovet for dette teoretiske fokus understreges i eksisterende forskning, der fremhæver omsorg som en afgørende kvalitet i vejledning. Mooney Simmie og Moles (2011) identificerer omsorg som en forudsætning for produktiv vejledning og peger på omsorgsetikkens potentiale for at udfolde denne dimension. Tilsvarende fremhæver Pearson (2012), at omsorg udgør en central kompetence hos studievejledere og bidrager til studerendes fastholdelse. Samtidig viser Dominguez og Kochan (2020) gennem et review af 588 artikler, at

omsorg er blandt de hyppigst nævnte kvaliteter i definitioner af vejledning, men sjældent bliver teoretisk uddybet eller begrebsligt afklaret. Artiklens ærinde er dermed begrebsligt og teoretisk snarere end empirisk: Vi tager ikke stilling til konkret vejledningspraksis, men adresserer i stedet dette dokumenterede hul i litteraturen. På denne baggrund søger artiklen at præcisere både omsorgens etiske grundlag og de processer, der strukturerer omsorgsfuld vejledningspraksis, ud fra følgende forskningsspørgsmål:

> *Hvilke udgangspunkter giver en omsorgsetisk position for vejledning af studerende i marginaliserede positioner, og hvilke elementer kendetegner omsorg i vejledningsprocesser?*

Vi besvarer forskningsspørgsmålet gennem en teoretisk analyse af centrale begreber og grundantagelser i den internationale omsorgsetiske litteratur og relaterer disse til vejledningsfeltet. Litteraturen er udvalgt med henblik på relevans for vejledningspraksis, med fokus på bidrag, der definerer omsorg og beskriver dens centrale elementer og processer. Analysen er begrebsanalytisk og gennemføres ved at sammenholde disse bidrag, identificere fælles tematikker og tydeliggøre forskellige forståelser. På dette grundlag udfolder vi en omsorgsetisk position, som vejledere kan indtage, samt en analytisk ramme for vejledningens omsorgsprocesser. For læsevenlighedens skyld bruges 'studerende' herefter som kort betegnelse for studerende i marginaliserede positioner, medmindre andet fremgår af sammenhængen.

Artiklen er struktureret som følger: Vi indleder med at vise, hvordan omsorg allerede indgår som en konstituerende, men underbestemt dimension af vejledningsrelationen. På dette grundlag præsenterer vi en definition af omsorg, der danner afsæt for en teoretisk udfoldning af to centrale aspekter af omsorg i vejledning: den omsorgsetiske position og omsorg som proces. Dernæst udfolder vi den omsorgsetiske position, herunder dens ontologiske grundantagelser om relationalitet og sårbarhed samt de hermeneutiske forudsætninger for omsorgsfuld handling: lydhørhed og relationel ydmyghed. Artiklens kerne er en analyse af omsorgsprocesser med afsæt i etableret omsorgsetisk litteratur, hvor der er konsensus om omsorgens fem faser. Disse faser præsenteres hver for sig og anvendes som analytiske orienteringspunkter for vejledere, der arbejder med studerende i marginaliserede positioner. Artiklen anlægger en integreret analytisk tilgang, hvor omsorgsteoriens kerneelementer løbende udfoldes i relation til vejledningspraksis.

Omsorg i vejledning

Vejlederens relationsdannelse til den vejledte stiller betydelige krav til professionel dømmekraft og rolleforståelse. Bergmark et al. (2024) viser, at relationsdannelse forudsætter opmærksomhed på de forskellige roller, som vejlederen kontinuerligt træder ind og ud af – herunder som feedbackgiver, støtteperson i den vejledtes mestring af faglige udfordringer og facilitator for personlig udvikling – og at disse roller ofte forudsætter, at vejlederen udøver omsorg. Omsorg i vejledning kan dermed forstås som en forudsætning for selve rolleudøvelsen snarere end som et biprodukt, hvilket peger på, at omsorg ikke blot ledsager relationen, men er med til at skabe den. Dette understøttes empirisk på tværs af vejledningskontekster. På mikroniveau viser Wolffensperger (2010) en gensidighed mellem den omsorgsfulde relation og udviklingen af læring og viden, mens Chan (2018) finder, at mentorers lyttepraksis og helhedsorienterede interesse i den vejledte som person fremmer både omsorg og tillid. På et bredere empirisk grundlag finder både Eller et al. (2014) på tværs af 12 universiteter og Li et al. (2018) på tværs af køn og etnicitet, at en omsorgsfuld personlig relation er et af de mest afgørende kendetegn ved effektiv vejledning. At omsorg optræder som henholdsvis gensidighed i læreprocessen, lyttepraksis, personlig relation og et generelt træk på tværs af disse studier, peger imidlertid på, at, hvad omsorg konkret indebærer, forbliver underbestemt i vejledningslitteraturen. På denne baggrund tager vi afsæt i en omsorgsetisk definition for at udfolde omsorgens kvaliteter og processer:

> On the most general level, we suggest caring be viewed as a species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our 'world' so that we can live in it as well as possible. That world includes our bodies, our selves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web. (Tronto, 1993, s. 103)

Denne definition bygger på en forståelse af omsorg som et politisk samfundsanliggende frem for kun en privatsag – et anliggende, der signaleres gennem det emfatiske "vi", som understreger, at omsorg ikke udspringer af relationen mellem en omsorgsgiver og en omsorgsmodtager, men må forstås som et sociokulturelt anliggende ("a species activity"). I en vejledningskontekst indebærer dette, at omsorg ikke kan reduceres til en dyadisk relation mellem vejleder og vejledt, men er forankret i et fællesskab, hvor gensidige handlinger bidrager til at opretholde og udvikle de relationelle og institutionelle sammenhænge, som vejledning indgår i. Omsorg i vejledning fremstår dermed som indlejret i et netværk af relationer – f.eks. til andre vejledere, undervisere og studiegrupper – som tilsammen konstituerer de processer, der muliggør deltagelse i studielivet. I et omsorgsetisk perspektiv er det disse processer i netværket, der kan skabe et rum for trivsel såvel som mistrivsel for både studerende og ansatte ("a complex, life-sustaining web"). Omsorg retter sig mod de behov og vanskeligheder, der kommer til udtryk i interaktionen mellem aktører og institutionelle rammer (fx studieordninger eller studiemiljøet), og bidrager til at vedligeholde de praksisser og værdier, der bærer universitetets fællesskaber ("to maintain, continue, and repair our world").

Omsorgens relationelle karakter indebærer, at omsorg må antage forskellige former frem for at udspringe af en universel model. Set i et vejledningsperspektiv betyder det, at omsorgens konkrete udtryk i den enkelte vejledningssituation ikke kan forudsættes at være givet på forhånd, men må undersøges og udfoldes analytisk i den specifikke relation, omsorgen indgår i. Med afsæt i denne definition og vores læsning af litteraturen uddrager vi to centrale aspekter af omsorg, som vi fokuserer på i den videre analyse. Det første aspekt er en etisk position, som omsorgsetikken tilbyder på baggrund af dens relationelle ontologi, og som giver vejledere et grundlag for at skabe et relationelt rum, hvor den vejledte kan støttes i at finde et sprog for behov, som ikke altid er klart formulerede, og som gennem fælles udforskning kan danne afsæt for en ansvarlig respons. Det andet aspekt er en begrebsliggørelse af omsorg som en proces, der udfolder sig i flere faser, som vejledere må navigere i for at vedligeholde og udvikle de relationelle og institutionelle betingelser for studerendes deltagelse i studielivet. Vi begynder med at udfolde den omsorgsetiske position som grundlag for vejledningspraksis.

Den omsorgsetiske position

Den omsorgsetiske position fremhæves gennemgående som central for forståelsen af omsorg (Zembylas et al., 2014; Tronto, 2017). Omsorgsetik udfoldede sig i 1980'erne som en kritik af en kognitiv udviklingsteori, der målte moralsk modenhed ud fra mandlige forsøgspersoner og placerede kvinder lavere på skalaen. Gilligan (1982) spurgte, om dette skyldtes kvinders lavere grad af modenhed, eller om målestokken selv var mandligt kodet og vægtede principper og rettigheder frem for relationer. Omsorgsetikken opstod dermed som et opgør med konsekventialisme og kantiansk pligtetik, der forudsætter mennesket som autonomt og uafhængigt (Collins, 2015). Formålet var at synliggøre relationers, afhængigheds og sårbarheds moralske betydning og at trække det traditionelt kvindeudførte omsorgsarbejde ind i moralfilosofien; den omsorgsetiske position er dermed ikke neutral, men hviler på en relationel ontologi, hvor mennesket forstås som indlejret i gensidige afhængighedsrelationer snarere end som autonomt individ (Collins, 2015). Et review af omsorgsetisk forskning (Vosman et al., 2020) viser, at denne ontologi fortsat forankrer den omsorgsetiske position. På baggrund af vores læsning af omsorgsetisk litteratur udfolder vi i det følgende to sammenhængende elementer af omsorgsetikkens ontologi: relationalitet og sårbarhed som omsorgsetiske grundantagelser og lydhørhed og

relationel ydmyghed som hermeneutiske forudsætninger for omsorgsfuld praksis.

Omsorgsetiske grundantagelser: Relationalitet og sårbarhed

Tronto (2017) har bidraget væsentligt til udfoldelsen af omsorgsetikkens relationelle ontologi og argumenterer for, at omsorg indebærer to centrale ontologiske skift, der adskiller den fra andre etiske tilgange.

For det første indebærer omsorgsetikken en forståelse af aktører som relationelle frem for rationelle. Dette bygger på argumentet om, at mennesker ikke udvikler handleevne og autonomi gennem en individuel opbygning af kritisk bevidsthed og dømmekraft, men gennem en kompleks udviklingsproces, hvor de er afhængige af andres vurderinger og støtte til at fortolke kontekster og problemstillinger. Denne relationelle forståelse udfoldes yderligere af Collins (2015), som fremhæver tre centrale grundantagelser i omsorgsetikkens betoning af relationer: (i) Menneskelige relationer bør betragtes som den grundlæggende enhed for moralsk handling, i kraft af menneskers gensidige afhængighed. Dette indebærer, at mennesker bør – på trods af at omsorg typisk udøves i nære relationer – stræbe efter at udvise medfølelse over for andre, både i nære relationer og over for mennesker, de ikke er beslægtede med. (ii) Moralske handlinger har til formål at anerkende, vedligeholde og fremme relationer. I stedet for at tage nytteværdi som udgangspunkt for moralsk handling betoner omsorgsetikken betydningen af at skabe relationer præget af gensidig støtte og af at etablere sociale rammer, hvor mennesker værdsættes og kan trives. Omsorg får dermed en iboende værdi frem for blot at være et middel til at maksimere individuel nytte. (iii) Da ansvar og moralsk handling formes gennem relationelle bånd snarere end en upartisk afvejning mellem alle parter, bliver aktøren i praksis partisk til fordel for dem, denne står i relation til, hvilket udfordrer utilitaristiske og pligtetiske idealer om upartiskhed – ikke fordi omsorgen dermed søger at underminere andres ligeværd, men fordi ansvar netop formes relationelt frem for upartisk.

For det andet indebærer omsorgsetikken en eksistensfilosofisk grundantagelse om, at alle mennesker på forskellige tidspunkter i livet er sårbare og afhængige af andre – særligt ved livets begyndelse og afslutning. Sårbarhed fremstår dermed som et grundvilkår for menneskelig eksistens og indebærer et behov for omsorg. Samtidig understreger Brugère (2019, s. 34-35), at sårbarhed ikke er jævnt fordelt, men formes af sociale og politiske forhold: Dominerende moralske standarder overser ofte de liv, der er mest udsatte, og sårbarhed rammer nogle mennesker uforskyldt og uafhængigt af deres egne evner. Brugère fremhæver derudover sårbarhed som et centralt element i omsorgsetikkens relationelle ontologi og beskriver den som en situeret tilstand af afhængighed og udsathed, der kalder på en etisk forpligtelse til at blive opmærksom på de behov, der udspringer heraf. Vejledning er særligt velegnet til dette, idet den kan skabe et socialt rum, hvor akademiske normer midlertidigt kan træde i baggrunden, og hvor studerende i marginaliserede positioner kan udforske og artikulere deres behov.

Hermeneutiske forudsætninger: Lydhørhed og relationel ydmyghed

Den omsorgsetiske position indebærer, i forlængelse af dens relationelle ontologi, at moralsk handling ikke primært forstås som anvendelse af universelle, rationelle principper, men som forankret i konkrete relationer (Collins, 2015). Inden for denne position udgør opmærksomhed på den anden ikke blot en forudgående forberedelse til en senere omsorgsfuld handling, men i sig selv en central del af, hvad det vil sige at handle moralsk. En lydhør og undersøgende opmærksomhed på den andens erfaringer er ét kerneelement i omsorgsfuld handling (Conradi, 2020) og danner grundlag for at forstå, hvordan studerende oplever, fortolker og handler i deres studieliv. I vejledning af studerende i marginaliserede positioner indebærer dette, at behovene, som de studerende giver udtryk for, gøres til genstand for opmærksomhed og iagttages og udforskes, frem for at blive mødt med en allerede forudindtaget forståelse af, hvad deres situation indebærer.

Den iagttagende lydhørhed udfolder Bourgault (2020) med afsæt i Gadamers hermeneutik, hvor lydhørhed

forstås som kompetence til at reflektere over egne illegitime forforståelser, mens man lytter til, hvordan den anden artikulerer og fortolker sine erfaringer. I dette perspektiv begynder arbejdet med at forstå en anden person ved at blive opmærksom på egne forforståelser og midlertidigt suspendere deres gyldighed i mødet med den anden. Som Bourgault (2020, s. 37) fremhæver: "Indeed, the foregrounding of our prejudices can be sparked by an encounter with alterity, which can sometimes act as a 'provocation', a 'challenging' and 'disorienting', because one is exposed to the limitations of one's existing worldview". For vejledere indebærer dette, at en midlertidig suspension af eget verdenssyn er en forudsætning for at udforske den vejledtes forståelseshorisont og iagttage deres position i studielivet. Denne suspension forudsætter en relationel ydmyghed, hvor vejlederen forskyder sin epistemiske autoritet til fordel for den andens viden og perspektiv – fx ved at udforske de vejledtes positioner i akademiske magtforhold og deres epistemiske udfordringer samt ved at stille spørgsmål til egne antagelser og lytte til svarene i erkendelsen af, at disse perspektiver kan udfordre etablerede forståelser. Denne forskydning indebærer, at vejlederen indtager en relationelt forankret og situeret position, som ikke kan hvile på en universel forståelse af omsorg. Dette illustreres af Fitzgerald (2024, s. 94): "Far too often, such universal definitions smuggle in notions of care as universal truths based on hierarchies of power and epistemic privilege, which works to delegitimize or render invisible care knowing and care practices of oppressed groups." Omsorg forudsætter således en decentrering af vejlederens epistemiske og institutionelle position, hvilket muliggør opmærksomhed på den andens forståelse af situationen og de behov, der knytter sig hertil.

Den omsorgsetiske position, som vi hidtil har skitseret, muliggør at understøtte studerende i marginaliserede positioner ved at åbne for dialog om deres erfaringer med studielivet. Samtidig må omsorg ikke alene forstås som en etisk position, men også som en proces, der i sin kerne handler om at udøve responsivitet i relationen. Den omsorgsetiske position og forståelsen af omsorg som proces udgør således to analytiske perspektiver på samme fænomen: Hvor positionen, som udfoldet ovenfor, tydeliggør de ontologiske grundantagelser og etiske forudsætninger for omsorg, belyser procesperspektivet i det følgende, hvordan omsorg udfolder sig i praksis, herunder hvordan opmærksomhed selv udgør den første fase i denne proces, forankret i relationelt arbejde med at opdage og anerkende studerendes behov. Denne proces udfoldes i det følgende afsnit.

Omsorg som en proces i vejledning

Joan Tronto er blandt de første til at beskrive omsorgsarbejde som en udfoldning af faser, der ikke nødvendigvis foregår i fast rækkefølge, men som i samspil giver en mere fyldestgørende redegørelse for omsorg. Tronto (2017) har dertil beskrevet fem faser af omsorg:

1. *Caring-about* som den første fase i en omsorgsproces, hvor en person eller gruppe bliver opmærksom på ubesvarede behov for omsorg.
2. *Caring-for* som den anden fase, hvor en person eller gruppe tager ansvar for at sikre, at det identificerede behov bliver taget op.
3. C*are-giving* som den tredje fase, i hvilken det egentlige omsorgsarbejde finder sted ved, at en omsorgsgiver bringer de kompetencer i spil, som vil give den rigtige støtte for en omsorgsmodtager.
4. C*are-receiving* som den fjerde fase, hvor en person eller gruppe, som omsorgen adresseres til, giver en respons, og omsorgsgiveren vurderer, om omsorgen var tilpas, succesfuld og tilstrækkelig.
5. *Caring-with* som den femte fase, hvor en gruppe giver og modtager omsorg for hinanden, og skaber en bæredygtig cyklus af omsorg ved at producere kvaliteter som tillid og solidaritet.

Inden vi udfolder faserne, skal det understreges, at Trontos omsorgsfaser bør forstås som analytiske faser i omsorgsprocessen, hvor hver fase knyttes til et etisk element: opmærksomhed, ansvar, kompetence, responsivitet og bæredygtighed. Vi dedikerer de næste afsnit til en beskrivelse af disse faser i omsorgsprocessen, med det formål at sammenfatte centrale forståelser af faserne på tværs af den etablerede forskning samt kontekstualisere faserne ud fra vores interesse i videreudvikling af støtte for studerende i marginaliserede positioner.

Caring-about: at blive opmærksom på de studerendes behov

Som første fase i omsorgsprocessen fokuserer caring-about på at opdage og anerkende behov som en forudsætning for, at omsorgsarbejde kan finde sted. Zembylas et al. (2014) definerer caring-about som at bemærke andres behov og anerkende, at der overhovedet er et behov for omsorg – en opmærksomhed, hvis moralske modstykke er uvidenhed, der ikke skal forstås som en uskyldig forsømmelse, men som en aktiv tilstand, der reproducerer status quo og opretholder ulighed. I en universitetspædagogisk kontekst indebærer caring-about, at vejledere, undervisere og andre aktører retter opmærksomheden mod studerendes behov og anerkender legitimiteten af disse behov med udgangspunkt i den relationelle og hermeneutiske forståelse af opmærksomhed, vi har udfoldet ovenfor. Fx vil en underviser, der bemærker, at en studerende trækker sig fra sin gruppe, have et bedre grundlag for at forstå tavshed i gruppevejledningen. Betydningen af opmærksomhed på studerendes konkrete behov fremgår også tydeligt i forskning om overgange til videregående uddannelse: Overgangen indebærer, at nye studerende må orientere sig i et studieliv præget af usikkerhed om retning og mål. Den kan derfor hverken forstås som en lineær tilpasning til et på forhånd givet endemål eller som en entydig bevægelse fra én identitet til en anden, men snarere som en bevægelse mellem kulturelle sammenhænge, der stiller krav til de unge om at kunne skabe mening og sammenhæng (Ulriksen et al., 2019). Set i et universitetspædagogisk perspektiv indebærer dette, at studerendes navigation i en ny akademisk kultur må understøttes gennem opmærksomhed på og responsivitet over for deres konkrete behov. Denne forståelse understøttes af en international forskningsoversigt, der fremhæver, at overgange i stigende grad begrebsliggøres som becoming (Gale & Parker, 2014) – en forståelse, der afviser lineære og normative forestillinger om livsstadier og i stedet betoner studerendes løbende udvikling mellem eksisterende identiteter og nye forventninger knyttet til universitetets praksisser. Studerende må hvert semester forholde sig til nye kurser og eksamenskrav samt til politiske ændringer i uddannelsessystemet, der kan påvirke deres SU, SPS eller normerede studietid – ændringer, der for nogle er særligt svære at navigere i grundet psykosociale vanskeligheder (Wulf-Andersen et al., 2022). At støtte studerende i denne proces forudsætter opmærksomhed på de behov, der opstår i deres daglige navigation, samt et relationelt arbejde, der skaber forbindelser til deres livssituation og anerkender deres erfaringer.

Anerkendelse af behov i vejledning tager afsæt i et engagement i at forstå den studerendes oplevelse af studielivet. Denne anerkendelse er ikke triviel, da den er præget af den rolle, vejlederen indtager i den konkrete vejledningsrelation, samt af behovets udtryksform og synlighed. For det første giver forskellige vejlederroller forskellige muligheder for at blive opmærksom på den studerendes trivsel, psykiske tilstand og engagement i studiet. En SPS-vejleder, der følger en studerende over flere samtaler, har fx bedre forudsætninger for at opfange ændringer end en studievejleder, der kun mødes med den studerende én gang. For det andet kan behov komme til udtryk på forskellige måder og formes af den studerendes position. Køn, kønsidentitet eller minoritetsbaggrund kan for eksempel præge, hvordan en studerende artikulerer sine behov i en vejledningssamtale, og hvad vedkommende overhovedet oplever som legitimt at bringe op i relationen til vejlederen. For det tredje er behov ikke lige synlige i vejledningsrelationen. Forskning viser, at visse behov forbliver tavse eller usynliggjorte, fx hos studerende, der racialiseres på grund af deres etniske baggrund

(Khawaja & Colding Lagermann, 2023), eller hos queer studerende, der møder hetero- og cis-normative atmosfærer i deres uddannelse (Sandager & Plotnikof, 2024).

Denne kompleksitet stiller krav til den lydhørhed, vi har beskrevet ovenfor: I caring-about-fasen konkretiseres den som en praksis, der retter sig mod at identificere potentielle støttebehov i den enkelte vejledningssituation. Når opmærksomheden rettes mod sådanne behov, muliggør den en mere nuanceret forståelse af den studerendes situation, som kan danne afsæt for omsorgsfulde handlinger, fx ved at styrke den studerendes relationer til medstuderende eller andre aktører i studielivet. Samtidig er opmærksomhed i vejledning dynamisk og må løbende afstemmes efter den enkelte vejledningssituation, i takt med at den studerendes behov kan ændre sig over tid. En vedvarende opmærksomhed på studerendes behov samt evnen til at regulere denne opmærksomhed fremstår dermed som centrale forudsætninger for omsorgsfuld vejledning.

Caring-for: at tage ansvar for identificerede behov

Den anden fase, caring-for, retter sig mod at sikre, at en aktør påtager sig ansvar for et identificeret behov og har et politisk anliggende i den forstand, at vejledere må vurdere deres ansvarstagen ud fra det identificerede behov og ud fra institutionelle og politisk bestemte uddannelsesrammer. Tronto (1993, s. 106) definerer caring-for som det næste skridt i omsorgsprocessen: at påtage sig ansvar for et identificeret behov og afgøre, hvordan man vil respondere på det – ikke blot ved at fokusere på den andens behov, men ved at anerkende, at man selv kan handle for at imødekomme det. Analytisk indebærer denne fase et skifte fra opmærksomhed på behov til spørgsmålet om ansvar: Hvem påtager sig forpligtelsen til at handle, og på hvilket grundlag? I en universitetspædagogisk kontekst vil dette ofte være vejledere eller undervisere. Formålet er her at udvikle en kvalificeret vurdering af den studerendes situation og at træffe en beslutning om en passende respons, herunder hvilke handlinger der er relevante og mulige inden for universitetets institutionelle rammer.

En central udfordring i caring-for er, at ikke ethvert identificeret behov kan eller bør opfyldes uden videre. Conradi (2020) peger på en grundlæggende spænding i omsorgsetisk teori mellem to orienteringer: en opmærksom, interaktionsorienteret tilgang, der retter sig mod at møde den enkeltes udtrykte behov, og en retfærdighedsorienteret tilgang, der retter sig mod en fair fordeling af omsorg og ressourcer på tværs af flere. Ifølge Conradi kan en ensidig vægtning af den første orientering hæmme den anden: Et stærkt fokus på at imødekomme én studerendes behov kan gå ud over vejlederens mulighed for at fordele sin tid, opmærksomhed og ressourcer retfærdigt til andre studerende. Caring-for indebærer derfor ikke kun en vurdering af, hvordan et behov kan opfyldes, men også en stillingtagen til, om og i hvilket omfang det er rimeligt at opfylde det inden for de rammer, som studiet, institutionen og hensynet til øvrige studerende sætter.

At begrænse eller omforme et udtrykt behov er imidlertid ikke kun en indrømmelse til institutionelle eller kollektive hensyn – det kan også være den mest omsorgsfulde handling over for den enkelte studerende selv. Mackenzie (2013) argumenterer for, at en omsorgsetik ikke alene bør respektere udtrykt sårbarhed, men også fremme den andens autonomi; en vejleder, der ubetinget løser enhver udfordring, risikerer at underminere netop denne autonomi og bevæge sig i en paternalistisk retning. At begrænse sin egen indsats – fx ved at støtte den studerende i selv at finde en løsning – kan derfor være en lige så gyldig omsorgsetisk handling som at opfylde behovet direkte. Dette valg mellem at begrænse og at opfylde et behov er ikke et særtilfælde, men en gennemgående del af professionel omsorgspraksis: Evnen til hensigtsmæssigt at begrænse eller omforme omsorg er lige så central for caring-for som evnen til at handle på et identificeret behov. Zacka (2017) illustrerer konsekvenserne af at forsømme denne balance gennem sin analyse af frontlinjemedarbejdere i offentlig service. Han identificerer tre "patologier": den indifferente, der ignorerer den enkeltes behov; håndhæveren, der rigidt fastholder regler; og omsorgsgiveren, der konsekvent lader den enkeltes behov gå forud for regler og

retfærdighed over for andre. Overført til en vejledningskontekst peger dette på, at et omsorgsetisk ansvar i caring-for-fasen ikke alene handler om at handle på vegne af den enkelte studerende, men også om at forvalte dette ansvar med blik for studiet, institutionen, de øvrige studerende og den studerendes egen udvikling af selvstændig handleevne.

For vejledere indebærer caring-for derfor en vurdering af egen handlekompetence samt en afklaring af, om andre aktører allerede har påtaget sig ansvar eller besidder mere relevante kompetencer i relation til den studerendes situation, eksempelvis ved studerende med en psykiatrisk diagnose. På denne baggrund kan vejledere iværksætte handlinger, der adresserer den studerendes behov, og om nødvendigt inddrage andre aktører i omsorgsprocessen, så den studerende støttes i egen handlekompetence. I arbejdet med studerende i marginaliserede positioner rækker caring-for således ud over vejledningssamtalen og omfatter også støtte til etablering af tilhør i studiet, afstemning af samarbejdsrammer i studiegrupper, koordinering af støtte med andre aktører samt mobilisering af relevante støtteressourcer. Disse indsatser kan udføres med varierende grad af instrumentel styring og relationel lydhørhed.

Ud fra omsorgsetikkens relationelle ontologi er det en central professionel kompetence at etablere, vedligeholde og udvikle relationer til de studerende, mens den omsorgsetiske position muliggør en iagttagelse af deres udfordringer og behov. Vejledere har dermed en hermeneutisk opgave, som handler om at fortolke de studerendes oplevelser af eksklusion, marginalisering eller fremmedgørelse med henblik på at åbne et handlerum, hvor de kan erfare sig selv som legitime deltagere i universitetets sociale fællesskaber. Denne hermeneutiske opgave indebærer også, at vejlederen tager ansvar for at undersøge den studerendes position, fx gennem spørgsmål om, hvordan relationer til medstuderende kan styrkes. Gennem sådanne spørgsmål åbnes der samtidig for en analyse af, hvordan sociale strukturer – herunder ulighed relateret til socioøkonomisk status, etnicitet, køn og seksuel orientering – former de studerendes aktuelle udfordringer.

Care-giving: at navigere kompetent i studerendes udfordringer

I tredje fase er behovet og ansvarstageren allerede identificeret. Her er det centrale spørgsmål, hvem der udfører selve omsorgsarbejdet i praksis, og hvad det konkret indebærer. På universiteter varetages professionelt omsorgsarbejde i dag blandt andet af vejledere, undervisere, SPS-vejledere, tutorer og mentorer. Care-giving indebærer for disse aktører at tage hensyn til studerendes livsverden og studierelaterede udfordringer samt at identificere vilkår, der begrænser deres deltagelse i uddannelse og på universitetet. En central faktor er eksisterende normer i studiet, som kan virke ekskluderende (Marshall et al., 2016; Holmegaard et al., 2017). Omsorgsarbejde består derfor i at støtte studerende i at blive bevidste om forskellige perspektiver på studiet, kvalificere egne valg, overkomme forhindringer og identificere mulige handleveje. Som Ulriksen et al. (2019, s. 55) peger på, kan dette indebære "at få åbnet horisonter og udvidet repertoiret ved at blive præsenteret for forskellige perspektiver, muligheder og sammenhænge". En sådan proces forudsætter, at vejledningen tager udgangspunkt i den studerendes eksisterende forståelseshorisont. Kompetent omsorg indebærer dermed en undersøgende praksis, hvor vejlederen kontinuerligt afklarer: Hvad består den studerendes udfordring i? Hvilke antagelser ligger bag? Hvilke handlemuligheder er realistiske? Disse spørgsmål skaber grundlag for, at vejlederen kan vælge relevante perspektiver og træffe beslutninger, der sigter mod at støtte den studerende i at håndtere sine udfordringer. Denne undersøgende praksis foregår dog ikke altid som en bevidst, eksplicit proces for vejlederen.

Vejlederes omsorgskompetencer er dels implicitte og tavse – de udøves i den konkrete vejledningssituation, uden at vejlederen nødvendigvis er kritisk bevidst om dem eller kan sætte ord på, hvordan eller hvorfor en handling forstås som omsorgsfuld. Dette svarer til, hvad Handal og Lauvås (2007) mere generelt beskriver som

vejlederens "praksisteori" – en sammenvævet, ofte ureflekteret viden, erfaring og værdier, der styrer vejlederens handlinger, uden at være genstand for bevidst overvejelse. Dette har betydning for care-giving på flere måder: en tavs kompetence er vanskelig at genkende og videreudvikle for vejlederen selv, svær at dele eller diskutere med kolleger, og risikerer at forblive ureflekteret, selv når den bygger på antagelser, der ikke passer til den konkrete studerende. At handle kompetent i care-giving-fasen handler om at skabe tillid i den konkrete situation, så vejlederen kan lære den enkelte studerende at kende og tilpasse sin indsats derefter frem for at anvende en ensartet fremgangsmåde uafhængigt af, hvem den studerende er; det indebærer også at fjerne forhindringer for den studerendes fortsatte deltagelse og løbende at balancere mellem at presse den studerende fremad og fastholde en oplevelse af tryghed i relationen (Bergmark et al., 2024). Kompetent omsorg forudsætter desuden, at vejlederen kan vurdere, hvilken form for støtte – faglig eller psykosocial – den studerende har behov for i den aktuelle situation (Li et al., 2018). Chan (2018) viser desuden, at kompetencen kommer til udtryk gennem passende selvafsløring, humor, en villighed til åbent at diskutere race og kultur samt evnen til at erkende og korrigere egne fejl. Dette fordrer, at vejlederen løbende stiller spørgsmål til egne antagelser om den studerende – hvad vejlederen forudsætter om den pågældende studerende, og hvilken viden og hvilke forudsætninger vedkommende allerede bringer med sig (Motta & Bennett, 2018).

Care-receiving: at vurdere responsen på den udøvede støtte

Den fjerde fase i omsorgsprocessen tager højde for, at en omsorgsmodtager altid reagerer på den omsorg, vedkommende har modtaget. Omsorgsarbejde indebærer derfor altid at være responsiv: at vurdere den respons, en omsorgsmodtager giver på det udførte omsorgsarbejde. Det er vigtigt at inkludere denne vurdering i vejledningens omsorgsarbejde, fordi det er en central forudsætning for at sikre sig, at omsorgsarbejdet faktisk har mødt det behov, som en studerende har givet udtryk for. Indtil videre har vores beskrivelse af omsorgsarbejde hvilet på en implicit antagelse om, at en vejleder har en korrekt opfattelse af, hvad den studerendes behov er. Men vejlederens opfattelse kan være forkert eller utilstrækkelig, og selv når den er korrekt, kan der opstå nye behov undervejs, mens studerende og vejleder arbejder sammen på at løse en udfordring. En queer studerende kan gennem vejledning finde muligheder for at udtrykke sig selv og sin identitet foran medstuderende og undervisere, men dette kan samtidigt ledsages af en identitetsudvikling, som kræver en anden slags omsorgsarbejde. En studerende med veteranbaggrund kan arbejde på at udvikle samspillet med studiekammeraterne, men det kan medføre, at veteranens militære identitet kommer i konflikt med dele af den akademiske kultur, hvilket kalder på, at denne konflikt bearbejdes. Uden indsigt i, hvordan omsorgsmodtageren reagerer på den udøvede omsorg, risikerer vejlederen at overse sådanne nye eller forandrede behov. Det er derfor vigtigt at give omsorg og støtte på forskellig vis, tilpasset til den studerendes udfordringer, behov og identiteter. Denne tilpasning er en kompetence, som kan kultiveres gennem en forståelse for omsorgsprocessen og gennem træning og erfaring.

I praksis indebærer denne responsivitet, at vejlederen vurderer, om omsorgen blev modtaget af den studerende, og om den har ført til effektiv støtte. I vejledning betyder det, at lytte efter studerendes oplevelser, mens omsorgsprocessen er i gang, alt efter hvilket behov omsorgsarbejdet forholder sig til: Det kan være i forhold til at navigere i sit studiemiljø med en ny strategi, fx som kvinde, der skaber sig deltagelsesmuligheder i et studiefag præget af maskulin kultur; at påtage sig en ny rolle i studiegruppen, fx som studerende med en psykiatrisk diagnose, som har behov for aktivt at kunne deltage i studiegruppen og udvikler en rolle, hvorigennem det bliver muligt; eller som en queer studerende, der har behov for at opleve fællesskab i studielivet og bruger en peer-gruppe til at kunne dele sine erfaringer med medstuderende. At være responsiv i en vejledningskontekst handler om at undersøge, om studerende har den viden om deltagelse og faglig tilegnelse i studielivet og den

selvforståelse, som de ønsker at udvikle. For vejledere betyder dette, at omsorgsarbejde ikke afsluttes med én vurdering af responsen, men kræver en vedvarende bevægelse gennem omsorgsprocessens faser: Efterhånden som en studerende udvikler nye kompetencer og deltagelses- og handlemuligheder, kan der opstå nye behov, som igen kalder på fornyet opmærksomhed, ansvarstagen og kompetent handling. Denne udvikling handler ikke om at ændre, hvem den studerende er, men om at give vedkommende støtte til at navigere i studielivet som den, vedkommende allerede er og er i færd med at blive.

Caring-with: at skabe en bæredygtig ramme for støtte i netværk

Som femte fase i omsorgsprocessen retter caring-with opmærksomheden mod, at omsorgsrelationen ofte ikke er begrænset til én omsorgsgiver og én omsorgsmodtager, men tager form som en netværksrelation, hvor omsorg gentages for at imødekomme de behov, der opstår i netværket. Zembylas et al. (2014) definerer caring-with som gentagelsen af omsorgsprocessen over tid, hvorigennem vaner og mønstre for omsorg udvikles, og hvor de moralske kvaliteter tillid og solidaritet skabes, i takt med at tilliden til andres omsorgspraksisser vokser. Caring-with italesætter dermed betingelser for, at omsorgsarbejdet kan gentages i et netværk eller en gruppe, og fremhæver forudsætninger for at modtage omsorg, såsom tillid til omsorgsgivere – som universitetsansatte vejledere og peer-mentorer – samt netværkets og gruppemedlemmers selvforpligtelse til at være både omsorgsgivere og omsorgsmodtagere (Tronto, 2017). Et eksempel herpå findes i SPS-indsatsen, hvor mentorprogrammer matcher SPS-modtagere med en peer-mentor, der tilbyder faglig, social eller studieadministrativ sparring. Et omsorgsetisk grundlag for peer-mentoring kræver en universitetspædagogisk ramme, der giver stabilitet – fx ved at knytte faste mentorer til studerende og afstemme forventninger om støttens rammer, varighed og grænser.

Ud over denne institutionelle ramme viser caring-with sig også i selve den relationelle dynamik mellem studerende, der indgår i et peer-mentorforhold. Når studerende deltager i deres studie, handler de i samspil med implicitte normer, forventninger og akademiske evner (Holmegaard et al., 2017). Deres deltagelse er fra et caring-with-perspektiv ikke alene et produkt af akademisk forberedelse eller individuelle mangler, men et socialt anliggende, der understøttes af et studiemiljø skabt i samspillet mellem institution, medarbejdere, studieaktiviteter og medstuderende. Her hjælper caring-with til at synliggøre studerende som medskabere af det studiemiljø, de indgår i, og faciliterer vekselvirkningen mellem deres erfaringer, udfordringer og studiekonteksten. Caring-with fungerer dermed som en bro mellem studerende og skaber muligheder for dialog, hvor de løbende veksler mellem at være omsorgsgivere og omsorgsmodtagere, hvilket kan bidrage til at overvinde udfordringer og lære om forskelligheder i eget studiemiljø – en vekselvirkning, der både kan ske imellem studerende, og som i SPS-indsatsen, hvor studerende i marginaliserede positioner er i dialog med studerende, der ikke identificerer sig med samme gruppe. Peer-mentoring kan her sammenlignes med kollegial mentoring, hvor mentorer og mentees gennem dialog indtager begge roller uanset forskellige baggrunde (Bergmark et al., 2024). I en universitetspædagogisk kontekst kan caring-with dermed skabe grobund for gensidig støtte og tillid hos studerende, og peer-mentoring kan fungere som en aktiv del af omsorgsnetværket i samspil med studievejledere, undervisere og øvrige aktører. Ud fra et omsorgsetisk perspektiv hviler peer-mentoring som studiestøttende praksis på to bærende elementer: at skabe et rum, hvor studerende kan vise sårbarhed (Schües, 2020), og at udvikle tillid til hinanden (Bergmark et al., 2024; Chan, 2018).

Sårbarhed viser sig i to former: dels som det grundvilkår, vi har beskrevet ovenfor, dels som en akut, situationsbestemt sårbarhed, der opstår, når en konkret udfordring gør en person afhængig af andres støtte (Schües, 2020). Når en studerende oplever en sådan akut sårbarhed og modtager støtte for den, kan det give en oplevelse af styrke og sikkerhed i sig selv og i verden og dermed større ro i at være studerende. I peer-mentoring kan denne dynamik udspille sig, når studerende tør åbne op om deres erfaringer og udfordringer

over for hinanden, hvilket kan styrke deres oplevelse af sikkerhed i den universitære verden omkring dem. Caring-with forudsætter altså, at studerende i marginaliserede positioner kan opleve denne form for sårbarhed som en mulighed for at blive mødt i dialogen med deres peers – et rum, hvor de kan tage ansvar for sig selv ved at vise sårbarhed og efterspørge hjælp. Ligeledes har institutioner og støttegivere et ansvar for at identificere, initiere og vedligeholde støtte for dem, der har behov for det.

Tillid etableres ved at lytte, som tidligere beskrevet i den omsorgsetiske position, hvorigennem omsorgsgivere – vejledere såvel som peer-mentorer – skaber en helhedsorienteret tilgang til en studerende. Dette kræver, at omsorgsgivere er nærværende og iagttagende (Chan, 2018), og at de er opmærksomme på egne begrænsninger og potentiel uvidenhed over for kulturforskelle eller minoritetsgrupper. Det er med andre ord ikke kun omsorgsmodtagere, der skal vise sårbarhed, men også omsorgsgivere – en relationel anerkendelse af grænser, som omsorgsetikken ser som forudsætning for tillid. Dette underminerer ikke professionel autoritet, men indebærer en forståelse af professionalisme som relationel, refleksiv praksis, hvor faglig dømmekraft også omfatter opmærksomhed på egne begrænsninger. Tillid kræver dermed mod til at være sårbar over for andre og til at risikere tillidsbrud (Schües, 2020); sårbarhed kommer forud for tillid, fordi omsorgsmodtagere ofte står i en akut situation, der skaber behov for hjælp, fx når en studerende har svært ved at navigere i studiegruppen.

Fra et caring-with-perspektiv kan bæredygtige støtterelationer dermed kun oprettes og vedligeholdes, hvis støtten er tilbagevendende, så længe en udfordring består, og hvis aktørerne formår at opbygge en lyttende relation, hvor både omsorgsmodtagere og -givere tør stille sig sårbare over for hinanden. Når disse betingelser er opfyldt på tværs af netværkets relationer, bliver det muligt at udvikle tillid til det samlede støttenetværk og dermed en følelse af solidaritet og tilhør hos studerende i marginaliserede positioner som omsorgsmodtagere.

Konklusion

Denne artikel har argumenteret for, at omsorg udgør en central dimension i vejledning, og undersøgt, hvilke udgangspunkter en omsorgsetisk position tilbyder for vejledning, samt hvilke processer en omsorgsfuld vejledningspraksis indebærer. Analysen har fremhævet, at vejledning i et omsorgsetisk perspektiv forudsætter en relationel orientering, hvor vejledere søger at vedligeholde og udvikle relationer til de vejledte, udforske deres behov og etablere sociale rammer, hvor de kan trives og erfare sig selv som legitime deltagere i studielivet. En omsorgsetisk tilgang indebærer i denne sammenhæng en opmærksom og undersøgende lydhørhed over for, hvordan studerende oplever, fortolker og handler i forskellige situationer, samt en villighed til at indgå i dialog om deres erfaringer og studieliv. Med afsæt i denne etiske position kan omsorg i vejledning forstås som en analytisk proces i fem sammenhængende faser: opmærksomhed på studerendes behov; ansvarstagen, der afvejer den enkeltes behov mod institutionens rammer og øvrige studerendes tarv; kompetent understøttelse af handlemuligheder; vurdering af responsen på den udøvede støtte; samt opbygning af bæredygtige støttestrukturer i grupper. Tilsammen udgør disse faser det omsorgsarbejde, vejledere udfører i relation til de vejledte.

Støttebehov blandt studerende i marginaliserede positioner varierer betydeligt. Nogle studerende møder udfordringer relateret til psykiatriske diagnoser, mens andre konfronteres med hetero- og cis-normative studiemiljøer, racialisering eller vanskeligheder knyttet til overgangen til universitetslivet. Denne variation indebærer, at støtteindsatser ikke kan tage udgangspunkt i en generaliseret forestilling om den studerende i marginaliserede positioner, men må baseres på en opmærksomhed over for studerendes situerede behov og deres møde med det, vi tidligere har beskrevet som institutionelle forestillinger om "den implicitte studerende" (Ulriksen, 2009). En sådan opmærksomhed kan synliggøre de forventninger, som institutioner, uddannelser og undervisere stiller til studerende, og dermed skabe grundlag for at støtte dem i at navigere i studielivet. Dette

kan blandt andet ske, når vejledere og peer-mentorer formidler mellem studiets krav og de studerendes erfaringer og behov. Omsorg i vejledning er imidlertid mere end formidling. Den forudsætter relationel ydmyghed, der gør det muligt at iagttage og fortolke studerendes erfaringer, udvide deres handlerum og skabe adgang til relevante støttenetværk. Opmærksomheden må derfor også rettes mod vejlederes egne kompetencer til at udøve omsorg. Omsorgsfuld vejledning er ikke alene et spørgsmål om personlig intention, men en professionel kompetence, der bygger på den omsorgsetiske position og forståelse af omsorgens faser og kvalificeres gennem kollegial sparring og universitetspædagogisk kompetenceudvikling.

Tak til

Vi vil gerne sige tak til Rie Thomsen, Helle Merete Nordentoft og Kristina Mariager-Anderson for at investere jeres tid i at give feedback og dele jeres perspektiver på vores arbejde.

Referencer

Bergmark, U., Dahlbäck, A.-C., Hagström, A.-K., & Viklund, S. (2024). Leading with care: four mentor metaphors in collaboration between teachers and researchers in action research. *Educational Action Research,* 32(3), 475–492. https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2229870

Bourgault, S. (2020). Democratic practice and 'caring to deliberate': A Gadamerian account of conversation and listening. I P. Urban & L. Ward (Red.), *Care Ethics, Democratic Citizenship and the State* (s. 31–51). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41437-5_2

Brugère, F. (2019). *Care Ethics. The introduction of care as a political category*. Peeters. https://doi-org.kb-au.idm.oclc.org/10.2307/j.ctv1q26vnz

Chan, A. (2018). Trust-building in the mentoring of students of color. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 26*(1), 4–29. https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1416265

Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education, 18*(1), 77–87. https://doi.org/10.1177/1469787417693493

Clutterbuck, D., Kochan, F., Lunsford, L., Dominguez, N., & Haddock-Millar, J. (2017). *The Sage Handbook of Mentoring*. Sage.

Collins, S. (2015). *The core of care ethics.* Palgrave Macmillan.

Conradi, E. (2020). Theorising care: Attentive interaction or distributive justice? *International Journal of Care and Caring, 4*(1), 25–42. https://doi.org/10.1332/239788219X15633663863542

Danske Universiteter (2026). *Tal om uddannelse.* https://dkuni.dk/tal-og-fakta/fakta-om-sektoren-2/

Dominguez, N., & Kochan, F. (2020). Defining mentoring: an elusive search for meaning and a path for the future. I B. Irby, J. Boswell, L. Searby, F. Kochan, R. Garza, & N. Abdelrahman (Red.), *The Wiley handbook of mentoring: paradigms, practices, programs, and possibilities*. Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119142973

Eby, L., Allen, D., Evans, S., Ng, T. & DuBois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis. Comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 254-267. http://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005

Eller, L., Lev, E., & Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34(5), 815–820. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.020

Fitzgerald, M. (2024). The commitment to care: Unwavering epistemic decentering. I S. Bourgault, M. Fitzgerald, & F. Robinson (Red.), *Decentering epistemologies and challenging privilege: Critical care ethics perspectives*. Rutgers University Press.

Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education, 39*(5), 734–753. https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Handal, G., & Lauvås, P. (2007). Veiledning i de videregående utdannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 2*(3), 4–10. https://doi.org/10.7146/dut.v2i3.5635

Holmegaard, H., Madsen, L., & Ulriksen, L. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? *European Educational Research Journal, 16*(1), 3–11. https://doi.org/10.1177/1474904116683688

Khawaja, I., & Colding Lagermann, L. (2023). *(Farve)blinde vinkler: Om racialisering, andetgørelse og ulighed i pædagogisk praksis*. Samfundslitteratur.

Li, S., Malin, J., & Hackman, D. (2018). Mentoring supports and mentoring across difference: Insights from mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 26*(5), 563–584. https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561020

Mackenzie, C. (2013). The importance of relational autonomy and capabilities for an ethics of vulnerability. I C. Mackenzie, W. Rogers, & S. Dodds (Red.), *Vulnerability: New essays in ethics and feminist philosophy* (s. 33-59). https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199316649.003.0002

Marshall, C., Nolan, S., & Newton, D. (2016). *Widening participation, higher education and non-traditional students.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-94969-4

Meuleman, A.-M., Garrett, R., Wrench, A., & King, S. (2015). 'Some people might say I'm thriving but … ': Non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503–517. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973

Mooney Simmie, G., & Moles, J. (2011). Critical thinking, caring and professional agency: an emerging framework for productive mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *19*(4), 465–482. https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622081

Motta, S., & Bennett, A. (2018). Pedagogies of care, care-full epistemological practice and 'other' caring subjectivities in enabling education. *Teaching in Higher Education, 23*(5), 631-646. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465911

Pearson, M. (2012). Building bridges: Higher degree student retention and counselling support. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(2), 187–199. https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.662743

Pilz González, L., Prediger, C., Stock, C., Tezcan-Güntekin, H., & Heinrichs, K. (2026). "Not only standing for, but standing up for diversity": an intersectional qualitative analysis of how university students embody and resist discrimination. *International Journal for Equity in Health, 25*(1), 205. https://doi.org/10.1186/s12939-026-03003-w

Reay, D. (2021). The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 56(1), 53–64. https://doi.org/10.1111/ejed.12438

Sandager, J., & Plotnikof, M. (2024). Bliv STEM(t) af kønnede atmosfærer, materialer og drømme! Case om indsatser for at tiltrække flere piger til STEM. Lederliv – inspiration til livet som leder, 6.

Schuetze, H. G. (2014). From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: Changing contexts and perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education, 20*(2), 37–55. https://doi.org/10.7227/JACE.20.2.4

Schües, C. (2020). Vulnerability and trust. A phenomenological perspective on the practice of care. I F. Vosman, A. Baart, & J. Hoffman (Red.), *The ethics of care: The state of the art* (s. 89–112). Peeters. https://doi.org/10.2307/j.ctv1q26k08

Tronto, J. (1993). Moral boundaries: a political argument for an ethic of care. Taylor & Francis.

Tronto, J. (2017). There is an alternative: Homines curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring, 1*(1), 27–43. https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583

Tænketanken DEA. (2022). *Et uddannelseslandskab i forandring*. https://www.dea.nu/publikationer/et-uddannelseslandskab-i-forandring

UFM. (2024). *UFU, Alm.del – 2023-24 – Endeligt svar på spørgsmål 167: Spm. Om hvor mange studerende der modtager SPS-støtte på de forskellige videregående uddannelser.* Folketinget. https://www.ft.dk/samling/20231/almdel/ufu/spm/167/svar/2064261/2898185/index.htm

Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517–532. https://doi.org/10.1080/03075070802597135

Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. (2019). Overgange i uddannelser: Fortællinger, horisonter og repertoirer. *Dansk pædagogisk tidsskrift, 4*(1), 47–56.

Vosman, F., Baart, A., & Hoffman, J. (2020). *The ethics of care: The state of the art*. Peeters. https://doi-org.kb-au.idm.oclc.org/10.2307/j.ctv1q26k08

Wolffensperger, Y. (2010). Caring mentoring for academic literacy: a case study of a teacher education college in Israel. *Mentoring & Tutoring, 18*(3), 249–267. https://doi.org/10.1080/13611267.2010.492942

Wulf-Andersen, T., Larsen, L., Aarup Jensen, A., Krogh, L., Stigemo, A., & Kristiansen, M. (Red.). (2022). *Students Experiences of Psychosocial Problems in Higher Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003221029

Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency.* Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674981423

Zembylas, M., Bozalek, V., & Shefer, T. (2014). Tronto's notion of privileged irresponsibility and the reconceptualisation of care: implications for critical pedagogies of emotion in higher education. *Gender and Education, 26*(3), 200-214. https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901718

Artikel, fagfællebedømt

Betingelser for brug af denne artikel
Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.
Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik"
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet"
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk