

# Evaluering af Akademiet for Samfundsengagerede Unge





## INDHOLD

# Evaluering af Akademiet for Samfundsengagerede Unge

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>5</b>
<hr/>		
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>10</b>
2.1	Om ASU-ordningen	10
2.2	Formål og undersøgelsesspørgsmål	11
2.3	Metode	12
2.4	Evalueringen af iværksætterforløbet på EUX	13
<hr/>		
<b>3</b>	<b>Deltagere i ASU</b>	<b>14</b>
3.1	Beskrivelse af deltagere i ASU	14
3.2	Frafald fra ASU	17
<hr/>		
<b>4</b>	<b>Udbytte og værdi af ordningen</b>	<b>19</b>
4.1	Udbytte for deltagere i ASU	19
4.2	Værdi af ordningen for andre	23
<hr/>		
<b>5</b>	<b>Organisering og tilrettelæggelse af ASU-forløbet</b>	<b>27</b>
5.1	Organiseringen omkring ASU-forløbet	28
5.2	Deltageres oplevelse af ASU-forløbets fælles aktiviteter	31
5.3	Deltageres oplevelse af coach-vejledning og tilrettelæggelse af projektarbejde	35
5.4	Samarbejdet mellem Ungdomsbureauet og skolerne	41

---

<b>6</b>	<b>Iværksætterforløb på EUD business</b>	<b>48</b>
6.1	Deltageres og lærers oplevelse og udbytte af forløbet	48
6.2	Organisering af forløbet	53
6.3	Forslag til justeringer	54

---

	<b>Appendiks A – Design og metode</b>	<b>57</b>
--	---------------------------------------	-----------

---

# 1 Resumé

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) resultaterne af evalueringen af Akademiet for Samfundsengagerede Unge (ASU), som gennemføres på opdrag fra Ungdomsbureauet, der har udviklet og udbyder ASU, med finansiering fra Tuborgfondet.

ASU-ordningens overordnede formål er at styrke civilsamfundet ved at understøtte unges samfundsengagement. Det sker gennem forløb, der skal skabe bedre rammer for, at deltagerne kan kombinere en ungdomsuddannelse med samfundsengagement i form af konkrete projekter, deltagerne har sat sig for at arbejde med som del af ASU.

ASU blev oprindeligt tilrettelagt som et toårigt forløb rettet mod gymnasieelever, opbygget i to grundlæggende spor. Det ene spor knytter sig til fælles aktiviteter såsom camps og workshops, hvor deltagerne er samlet og præsenteres for forskellige øvelser og viden, de kan bruge i det videre arbejde med deres projekt. Det andet spor knytter sig til deltageres selvstændige arbejde med deres projekter imellem camps og workshops. Som del af dette spor modtager deltagerne vejledning og sparring fra en projektcoach og uddannelsesmentor på udvalgte tidspunkter med henblik på at understøtte projektprocessen og sikre fremdrift i arbejdet med projektet.

Ungdomsbureauet har dog løbende udviklet på ASU-ordningen og har bl.a. også arbejdet med et etårigt forløb til gymnasieelever, der ud over længden på forløbet ligner det toårige forløb, samt udviklet et undervisningsforløb med fokus på iværksætterforløb for elever på erhvervsuddannelserne. Denne rapport undersøger primært det toårige ASU-forløb for gymnasieelever, særligt med fokus på andet gennemløb af deltagende elever (hold 2). Der er dog også gennemført en evaluering af iværksætterforløbet på erhvervsuddannelserne. Denne er formidlet særskilt i kapitel 6.

Evalueringen bygger primært på kvalitative datakilder, der inddrager perspektiver fra aktører, der har været engageret i ASU på forskellig vis. Det drejer sig om deltagere og frafaldne deltagere fra hold 2, uddannelsesmentorer, projektcoaches og repræsentanter for deltageres projekter. Evalueringen trækker desuden på data fra kvantitative statusrapporter fra deltagerne og opgørelser over deltagerne i ASU.

## Resultater

### ASU understøtter samfundsengagement

Evalueringen viser, at ASU først og fremmest skaber værdi for de deltagende unge selv, men med potentialet til at bidrage til bredere værdi i samfundet på sigt. Interviewene med deltagerne viser, at ASU skaber et samfundsengagement og understøtter, at deltagerne har kompetencerne og den demokratiske selvtillid til at involvere sig i potentielt samfundsændrende dagsordener og projekter i fremtiden.

Evalueringen viser, at deltageres udbytte af ASU kan inddeles i tre kategorier:

1. **Personlig udvikling:** Deltagerne i ASU bliver mere selvsikre, opnår handlekompetencer ift. at udvikle og igangsætte projekter, og deres mod på samfundsenkagement styrkes.
2. **Konkrete projektkompetencer:** Gennem camps, workshops og projektarbejde under ASU får deltagerne bl.a. kendskab til og erfaringer med at bruge en række værktøjer til idégenerering, projektudvikling og projektledelse.
3. **Sociale fællesskaber:** Deltagerne oplever et socialt fællesskab gennem ASU, som øger motivationen for projektarbejdet og giver deltagerne et netværk af samfundsenkede unge, som de kan samarbejde med om nye projekter i fremtiden.

Evalueringen viser desuden, at deltageres ASU-projekter skaber værdi i de miljøer, deltagerne arbejder med deres projekter inden for. Værdien varierer alt efter indholdet i deltageres projekter, men kan fx bestå i at engagere flere unge i politik, oplyse om og udfordre fordomme, oprette fora for sociale fællesskaber blandt unge i en kommune eller foreninger og udvalg på gymnasierne.

Det fremgår dog også af evalueringen, at det ikke er alle projekter, der når at blive realiseret eller lever videre, når deltagerne er færdige med deres toårige ASU-forløb. Derfor skaber nogle af projekterne primært værdi for andre, mens de stadig er aktive, mens andre projekter lykkes med at gøre en vedvarende forskel. Det er ligeledes en pointe i evalueringen, at enkelte af de involverede gymnasier oplever, at ASU skaber værdi for andre på skolen ud over deltagerne, fx ved at styrke gymnasiet's faglige profil, eller ved at deltagerne opbygger demokratisk selvtillid, som påvirker deres med-studerende positivt.

## Hovedparten af ASU-deltagerne er kvindelige stx-elever, men flere mænd er kommet med i ordningen undervejs

Evalueringen viser, at den målgruppe, der deltager i ASU, er bredere, hvad angår fagligt niveau, fravær og grad af civilsamfundsenkagement, end der oprindeligt blev lagt op til i projektbeskrivelsen. Her blev ordningen fremlagt som et tilbud til "organiserende talenter", som har udfordringer med at balancere engagement i civilsamfundet med arbejdsbyrden i gymnasiet.

I alt har 81 unge været en del af ASU i de tre år, ordningen har været i gang indtil videre. Størstedelen af de hidtidige deltagere i ASU har været kvinder (omkring 75 %), og størstedelen har været fra stx (83 %). Dog er der sket en udvikling i kønsfordelingen fra hold 1, hvor 100 % af deltagerne var kvinder, til hold 3, hvor omkring 66 % af deltagerne var kvinder. Derudover har ASU-ordningen primært været udbredt i hovedstadsområdet, hvor ca. 50 % af de hidtidige deltagere er bosiddende.

Evalueringen viser endvidere, at ASU-deltagerne er forskellige, hvad angår interesser, fagligt niveau og fravær fra skolen. ASU engagerer dog i høj grad studerende med høje karakterer, der primært ser ASU som et supplement til læringen i gymnasiet. Samtidig engagerer ASU få eller ingen studerende med lave karakterer i gymnasiet. Det fremgår desuden af evalueringens kvalitative analyse, at deltagerne i ASU typisk er engageret i andre fritidsinteresser – ud over det projekt, de arbejder med under ASU – men at disse interesser ikke nødvendigvis er civilsamfundsorienterede og ikke nødvendigvis engagerer eller organiserer andre unge.

## Stort udbytte af fælles aktiviteter og coaching

Evalueringen viser, at deltagerne i ASU oplever ordningens fælles aktiviteter i form af camps og workshops som godt tilrettelagte og udbytterige. Deltagerne fremhæver, at det skyldes aktiviteter-nes spændende, relevante og inspirerende indhold.

Deltagerne oplever ligeledes, at vejledningen fra deres projektcoach i perioderne mellem camps og workshops styrker deres udbytte af ASU og er afgørende for fremdriften i projektarbejdet. Det handler bl.a. om, at coach-vejledningen er med til at strukturere og overskueliggøre deltagernes projektproces, og at projektcoachene hjælper deltagerne med at holde motivationen oppe.

## Tydligere rammesætning af formål og hyppigere sparring kan styrke deltagernes udbytte af ordningen

Selvom deltagerne oplever at få et stort udbytte af de fælles aktiviteter, viser evalueringen dog, at deltagerne ikke tager del i alle fælles aktiviteter undervejs i ASU. Ifølge deltagerne skyldes det bl.a., at de ikke kan se formålet med specifikke aktiviteter eller ikke oplever, at alle aktiviteter er lige relevante for deres projekt. Derudover forklarer deltagerne, at aktiviteternes geografiske placering, prioritering af skolearbejde eller sociale aktiviteter med venner eller familie kan komme i vejen for deltagelse i ASU-aktiviteter. Det fremgår således af evalueringen, at deltagernes udbytte af ASU kan styrkes gennem en tilrettelæggelse, der tager højde for en tydeligere forventningsafstemning med deltagerne vedrørende formålet med ASU og en klarere rammesætning af sammenhængen mellem ASU's formål og indholdet til de enkelte fælles aktiviteter, så det er tydeligt for deltagerne, hvorfor de skal prioritere at deltage.

Evalueringen viser ligeledes, at det virker demotiverende for deltagerne og kan føre til frafald fra ASU, når de oplever at være overladt til sig selv i projektprocessen. Det fremgår således af evalueringen, at et løbende fokus på, at alle deltagere har relevante sparringspartnere undervejs i projektprocessen gennem proaktiv coach-vejledning samt facilitering af samarbejde i søstergrupper med andre ASU-deltagere og/eller eksterne samarbejdspartnere, kan forebygge frafald fra ASU og bidrage til, at deltagernes motivation for projektarbejdet fastholdes.

## ASU bidrager ikke altid til bedre balance mellem skoleliv og samfundengagement

Evalueringen viser, at deltagelse i ASU ikke altid bidrager til en bedre balance mellem skoleliv og samfundengagement, som ordningen har til formål at gøre. Det hænger sammen med to forhold. Dels oplever deltagerne afleverings- og lektiepres som et vilkår i gymnasiet, der ikke kan afhjælpes gennem udvidede afleveringsfrister, der blot udskyder belastningen. Dels oplever en gruppe deltagere, at de ikke får tilstrækkelig støtte på deres gymnasium til at skabe balance mellem skolearbejde og deltagelse i ASU. Det kan både skyldes, at den lokale uddannelsesmentor er usikker på sin rolle, og at kendskabet til ASU ikke er spredt ud til hele lærerkollegiet.

Evalueringen peger i den forbindelse på, at elevernes udbytte af ASU kan styrkes gennem en grundigere forventningsafstemning mellem Ungdomsbureauet og uddannelsesmentorer omkring mentorernes rolle i ASU. Det inkluderer ligeledes en indledende afstemning af rollefordelingen mellem projektcoach og uddannelsesmentor.

## Perspektivering

I den oprindelige projektbeskrivelse til ASU lyder det, at ordningen skal være et tilbud til særligt engagerede unge, der løfter en civilsamfundsmæssig opgave ved siden af at gå på en ungdomsuddannelse. Det fremgår desuden, at man for at deltage i ordningen skal formulere et ambitiøst projekt, der skal involvere andre unge og skabe en positiv forandring i samfundet.

ASU's formål og målgruppe har dog været under udvikling på tværs af de tre hold, som har været del af ordningen indtil videre. Evalueringen peger i forlængelse heraf på to opmærksomhedspunkter, der er relevante at adressere, hvis deltageres udbytte af ordningen skal styrkes.

Det første opmærksomhedspunkt knytter sig til ordningens målgruppe og består i, at ASU på nuværende tidspunkt både er et tilbud til:

- Særligt engagerede unge med erfaringer i og en stærk drivkraft ift. at skabe forandring i civilsamfundet
- En bredere gruppe af unge, der har mindre eller ingen erfaring med at skabe forandring i civilsamfundet, men er afsøgende og nysgerrige ift. at prøve kræfter med samfundsenkement.

Evalueringen viser således, at det er en bredere målgruppe, der deltager i ASU, end hvad der oprindeligt blev lagt vægt på i projektbeskrivelsen. Deltageres forskellige forudsætninger og erfaringer med civilsamfundsenkement kan være med til at forklare, hvorfor en gruppe af deltagere har savnet mere støtte fra deres projektcoach og har haft svært ved at opretholde motivationen i deres projekt, når de er stødt på vedvarende udfordringer.

Det kan derfor udledes af evalueringen, at det er vigtigt at tilpasse vejledningen og rammesætningen af projektarbejdet ud fra de enkelte deltageres erfaringer med samfundsenkement, så ordningen både kan rumme og udvikle rutinerede og spirende forandringsskabere.

Det andet opmærksomhedspunkt knytter sig til ordningens formål og består i, at ASU på nuværende tidspunkt både fokuserer på:

- Realiseringen af ambitiøse projekter, der kan skabe en positiv forandring i samfundet her og nu
- Projektprocessen som et mål i sig selv, hvor deltageres læring undervejs i projektarbejdet er vigtigere end resultaterne af det afsluttede projekt.

Evalueringen viser, at der pt. er en uoverensstemmelse mellem projektcoaches fokus på væsentligheden af projektprocessen og nogle deltageres fokus på væsentligheden af, at deres projekt kan blive en succes og gøre en forskel i virkeligheden.

Projektcoachene fremhæver, at det er et væsentligt formål med ASU, at man lærer at tænke store tanker og får værktøjer til at omsætte disse i praksis ud fra et mindset om, at alt er muligt. Ifølge projektcoachene er det derfor ikke resultatet af elevernes projekter, der er det vigtigste, men det, de lærer gennem succesoplevelser, modgang og afprøvning af forskellige værktøjer i projektprocessen. Omvendt viser evalueringen dog, at det er en udbredt holdning blandt deltagerne, at de bliver demotiverede og kan gå i stå med deres projekter, hvis de oplever, at deres projekter støder på vedvarende udfordringer og viser sig at være urealistiske at realisere i praksis.



Altså oplever nogle deltagere, at formålet med ordningen først og fremmest er at komme i mål med de ambitioner, de oprindeligt havde for deres projekter, snarere end at lære af processen undervejs. De pågældende deltagere kan derfor opleve tilbagevendende udfordringer og bump på vejen i projektprocessen som et udtryk for, at de fejler ift. formålet med ASU, og forbinde det med en følelse af fiasko, hvis ikke de får hjælp til at håndtere de konkrete udfordringer.

Det kan derfor udledes af evalueringen, at der er behov for en klarere forventningsafstemning om ASU's formål i ordningens opstartsfasen, så alle deltagere er indforståede med, at læringen i projektprocessen er et mindst lige så vigtigt formål med ASU som det endelige resultat af projektarbejdet.

## 2 Indledning

I foråret 2019 bevilligede Tuborgfondet midler til, at Ungdomsbureauet og Frontløberne kan udvikle og gennemføre en ordning for særligt samfundsenkede unge på ungdomsuddannelserne, kaldet Akademiet for Samfundsenkede Unge (ASU). ASU-ordningen har udmøntet sig i to forskellige tilbud, et toårigt forløb<sup>1</sup> rettet mod særligt engagerede gymnasieelever, der løfter en civilsamfundsmæssig opgave, samt et særligt tilrettelagt undervisningsforløb over otte uger for elever på EUX/EUD, mere rettet mod iværksætter.

Denne rapport fokuserer primært på det toårige forløb for gymnasieelever, men undersøger det kortere iværksætterforløb på erhvervsuddannelserne i forlængelse heraf.

### 2.1 Om ASU-ordningen

Det overordnede formål med ASU-ordningen er at styrke civilsamfundet. Dette ved at understøtte unges samfundsenkement igennem forløb, der både skal skabe mere fleksible og klare rammer for, hvordan deltagerne kan kombinere en ungdomsuddannelse med samfundsenkement, og samtidig bidrage til at understøtte deltagerne i udviklingen og gennemførelsen af konkrete projekter, de har sat sig for at arbejde med.

For at komme med i ASU-ordningen skal de unge formulere et konkret projekt, som de gerne vil realisere i løbet af deres ungdomsuddannelse. Projekterne kan have forskellig karakter, men afgørende er det, at projektet engagerer andre unge og skaber en samfundsmæssig værdi. Akademiet tilbyder de deltagende unge 1) talentudvikling og netværk, 2) vejledning og projektparring, 3) større fleksibilitet under uddannelsesforløbet.

Rekrutteringen til ASU varetages både af Ungdomsbureauet og de deltagende skoler. De deltagende unge rekrutteres primært til ordningen gennem samarbejder med skoler, således at Ungdomsbureauet rekrutterer skoler frem for enkelte unge til at deltage i ASU-ordningen. Enkelte deltagere er dog rekrutteret på anden vis, fx gennem engagement i andre projekter, som Ungdomsbureauet er involveret i.

#### 2.1.1 Ungdomsbureauets rolle i ASU-ordningen

Ungdomsbureauet planlægger og afholder i løbet af det toårige forløb forskellige aktiviteter for de deltagende unge, herunder en række workshops og camps.

---

<sup>1</sup> Hold 3 på ASU for unge, der går i gymnasiet, er dog et etårigt forløb for at tilpasse bevillingsperioden fra Tuborgfondet.

De deltagende unge skal igennem en række camps i løbet af deres forløb, hvor de over en weekend mødes med alle deltagende unge på tværs af landet fra samme gennemløb/hold.<sup>2</sup> På camps deltager de deltagende unge i workshops og/eller undervisning om forskellige relevante emner såsom metoder og værktøjer til idégenerering, projektledelse og fundraising samt inspiration til arbejdet med deres projekter via fortællinger fra andre sociale entreprenører og workshops med de andre deltagende unge. Derudover er der indlagt tid til, at de deltagende unge kan arbejde på deres egne projekter, samt til forskellige sociale aktiviteter.

Ud over de fælles aktiviteter, som de deltagende unge tilbydes i løbet af ASU-forløbet, modtager de unge løbende vejledning og sparring ifm. deres projekter. Hvert projekt får tilkøbt en projektcoach, som er gennemgående gennem hele forløbet.<sup>3</sup> Vejledningen foregår i sessions mellem projektcoach og projektdeltagere, og de mødes enten fysisk eller online. Hver coach har mellem 15 og 25 projekter at coache ad gangen. Den ene coach er ansat af Ungdomsbureauet, mens den anden er ansat af Frontløberne. Begge er ansat 15 timer pr. uge specifikt til at planlægge ASU-aktiviteter og forestå vejledningen.

### 2.1.2 Skolernes rolle i ASU-ordningen

Det er en del af ASU-ordningen, at de deltagende skoler hver stiller med en uddannelsesmentor, som skal fungere som bindeled mellem Ungdomsbureauet og skolen, og som samtidig skal agere vejleder for de deltagende unge ift. balancegangen mellem deres engagement i ASU og deres daglige skolegang. Uddannelsesmentorerne er typisk samfundsfagslærere eller uddannelsesledere på skolen. Ungdomsbureauet klæder de udpegede uddannelsesmentorer på til rollen som uddannelsesmentor gennem tilbud om en workshop for alle uddannelsesmentorer i ASU i starten af skoleåret.

## 2.2 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med evalueringen af ASU-ordningen er at undersøge, dels hvilken værdi ordningen skaber for de involverede parter, dels hvordan ordningen organiseres og tilrettelægges på den mest hensigtsmæssige måde.

Evalueringen af ASU for gymnasieelever tager udgangspunkt i tre overordnede evalueringsspørgsmål:

1. Hvilken værdi skaber de unge, der engagerer sig i ASU og deres projekter?
  - a. For de unge selv. Herunder både for de unge, der selv deltager i ASU, og for de unge, der bliver involveret i ASU-elevers projekter.
  - b. For de organisationer/fællesskaber/projekter, de unge engagerer sig i.
  - c. For de deltagende skoler.

---

2 Hold 2 og hold 3 var sammenlæst på hold 2's andet år af forløbet, da hold 3 blev gennemført som etårigt forløb.

3 Nogle unge skifter dog coach undervejs i forløbet, idet Olivia, der var tidligere coach, bliver projektleder for ASU og derfor fratræder sin rolle som ASU-coach.

2. Hvordan er ASU-ordningen organiseret, og hvilke hhv. styrker og udfordringer indebærer organisering og rammer ift. at understøtte de deltagende elever i både deres ungdomsuddannelse og de projekter, de engagerer sig i?
3. Hvad karakteriserer de unge, der deltager i ASU, ift. eksempelvis fagligt niveau, køn og grad af civilsamfundsenkagement?<sup>4</sup>

## 2.3 Metode

Evalueringen af det toårige ASU-forløb for gymnasieelever bygger primært på kvalitative datakilder, der inddrager perspektiver fra en række forskellige aktører, herunder deltagere i ASU, frafaldne deltagere, uddannelsesmentorer, projektcoaches samt repræsentanter fra de projekter, deltagerne arbejder på. Evalueringen suppleres med kvantitative statusrapporter fra eleverne samt opgørelser af de deltagende elever i ASU-forløbet.

Den kvalitative del af evalueringen af det toårige ASU-forløb for gymnasieelever fokuserer på andet gennemløb af elever i ASU (hold 2) for at undgå at afdække evt. startvanskeligheder i ordningen, som løbende justeres af Ungdomsbureauet, og for at kunne følge et hold fra start til slut i forløbet.

Læs mere om metodedesign i Appendiks A – Design og Metode.

### 2.3.1 Covid-19-pandemiens betydning for dataindsamling og resultater

Andet gennemløb af ASU-deltagere, hold 2, er foregået i perioden august 2020 – juni 2022. Covid-19-pandemien har i denne periode skabt væsentlige udfordringer for Ungdomsbureauet ift. at gennemføre de planlagte ASU-aktiviteter såsom camps og workshops og for deltagerne løbende arbejde med deres projekter. Flere ASU-aktiviteter er i perioden blevet aflyst eller gennemført i omlagt eller begrænset omfang, mens deltagerne projekter i mange tilfælde har måttet gentænkes eller udskydes for at leve op til gældende retningslinjer om bl.a. forsamlingsforbud/begrænsninger.

Evalueringen af hold 2's erfaringer med og udbytte af ASU-ordningen har således været præget af covid-19. Flere deltagere fra hold 2 beretter om manglende motivation for projektarbejdet under hjemsendelsesperioderne og begrænset udbytte af omlagte online camps og workshops.

I afrapporteringen har vi dog valgt at fokusere på de aktiviteter, der har været gennemført i perioder uden covid-19-relaterede restriktioner, og på deltagerne oplevelse af det løbende projektarbejde under ASU-forløbet, der har kunnet finde sted på trods af covid-19-restriktionerne. Dette valg bunder i formålet med evalueringen, der skal danne grundlag for beslutninger om ASU's videre organisering og tilrettelæggelse, som forhåbentligt ikke vil være påvirket af en pandemi i fremtiden.

Covid-19-pandemien skal dog fortsat betragtes som en betydningsfuld faktor for deltagerne erfaringer med samt udbytte af ASU-forløbet, hvilket evalueringens resultater skal forstås i lyset af.

---

<sup>4</sup> Dette undersøgelsesspørgsmål er omskrevet ift. det oprindelige undersøgelsesspørgsmål i aftalebeskrivelsen. Læs mere om dette i Appendiks A.

## 2.4 Evalueringen af iværksætterforløbet på EUX

Evalueringen af iværksætterforløbet på EUX afrapporteres selvstændigt i sidste kapitel (kapitel 6) i denne rapport.

Formålet med iværksætterforløbet på EUX er todelt. Dels ønsker Ungdomsbureauet at rykke ved samfundsenkementet hos erhvervsskoleelever ved at sætte fokus på deres engagement i lokal-samfundet. Dels er det et formål med det specifikke forløb at spore sig ind på, hvordan man bedst kan organisere et forløb, så det rammer målgruppen af erhvervsskoleelever bedst.

For at deltage i undervisningsforløbet på EUD/EUX skal en skole tilmelde hele hold/klasser. Forløbet på EUD/EUX tilbyder otte workshops, der giver indblik i og erfaring med konkrete værktøjer til projektledelse og socialt iværksætteri.

Evalueringen af iværksætterforløbet på EUD/EUX tager udgangspunkt i følgende undersøgelses-spørgsmål:

1. Hvilket udbytte får de deltagende elever af at deltage i ASU-iværksætterforløbet ift.:
  - a. Konkrete værktøjer til iværksætteri
  - b. Lyst og mod på at engagere sig i samfundet?
2. Hvilke hhv. styrker og udfordringer indebærer forløbets organisering og rammer ift. at understøtte de deltagende elevers lyst og muligheder for:
  - a. At arbejde med iværksætteri
  - b. At engagere sig i samfundet?

Forløbet har ved evalueringens dataindsamling kun været gennemført på en enkelt skole for et enkelt hold på grundforløbets første del (GF1). Derfor fylder evalueringen af iværksætterforløbet lidt ift. den samlede evaluering af ASU-ordningen.

Evalueringen af iværksætterforløbet for EUD/EUX-elever bygger på kvalitative interview med deltagende elever i form af to gruppeinterview samt et enkeltinterview med en lærer fra skolen, der har tilmeldt sig undervisningsforløbet. Læs mere om metodedesign i Appendiks A – Design og Metode.

## 3 Deltagere i ASU

Dette kapitel beskriver de deltagende elever i ASU, herunder antal og kendetegn. Kapitlets pointer bygger primært på kvalitative interview med projektcoaches, uddannelsesmentorer og deltagere samt kvantitative indberetninger fra Ungdomsbureauet.

Kapitlet viser overordnet, at i alt 81 unge har været en del af ordningen i løbet af de tre år, som ordningen har kørt. Heraf er størstedelen af deltagerne kvinder (omkring 75 %), og størstedelen går på stx (83 %). Dog er der i løbet af ordningens levetid sket en udvikling mod en mere lige kønsfordeling, fra 100 % kvinder på hold 1 til 66 % kvinder på hold 3. Derudover har ASU-ordningen primært været udbredt i hovedstadsområdet, hvor omkring 50 % af deltagerne er bosiddende. Den kvalitative analyse peger endvidere på, at deltagergruppen er forskelligartet, hvad angår karakteristika som interesser, fagligt niveau og fravær fra skolen, men at ASU engagerer flere unge med høje karakterer samt få eller ingen unge med de laveste karakterer fra gymnasiet. Derudover viser analysen, at ASU-deltagerne typisk er karakteriseret ved at være engagerede i andre projekter eller interesser ud over det projekt, de arbejder på i ASU-regi, men at disse interesser ikke nødvendigvis engagerer eller organiserer andre unge.

Evalueringen peger således på, at det er en bredere målgruppe, der deltager i ASU, hvad angår fagligt niveau, fravær og graden af erfaringer med civilsamfundsengagement, end der oprindeligt blev lagt vægt på i projektbeskrivelsen, hvor ordningen blev fremlagt som et tilbud til ”organiserende talenter”. Der kan således identificeres et opmærksomhedspunkt ift. at tilrettelægge ordningen, så den kan rumme, vejlede og udvikle på begge målgrupper.

### 3.1 Beskrivelse af deltagere i ASU

I den oprindelige projektbeskrivelse fra Ungdomsbureauet beskrives målgruppen for ASU som ”de organiserende talenter”, der ”engagerer sig selv og andre i civilsamfundet og gør en forskel, fordi de er dygtige til det og slet ikke kan lade være. De er unge på en ungdomsuddannelse, der, ved siden af deres skolegang, også er samfundsengagerede, hvilket fylder meget for dem og optager en stor mængde af deres tid og energi.”

I perioden 2019-2022, hvor ASU har kørt, har i alt 81 unge fra 20 forskellige skoler deltaget i et ASU-forløb. Deltagerne har arbejdet med 51 forskellige projekter, idet nogle deltagere er gået sammen om at arbejde på et fælles projekt. Der har været mellem 18 og 36 deltagere pr. hold/gennemløb. Det fremgår af nedenstående tabel 3.1.

TABEL 3.1

### Overblik over deltagere i ASU 2019-2022

	Antal deltagere	Antal projekter	Antal skoler
Hold 1 (2019-2021)	18	13	8
Hold 2 (2020-2022)	36	23	15
Hold 3 (2021-2022)	27	15	12
<b>I alt</b>	<b>81</b>	<b>51</b>	<b>20</b>

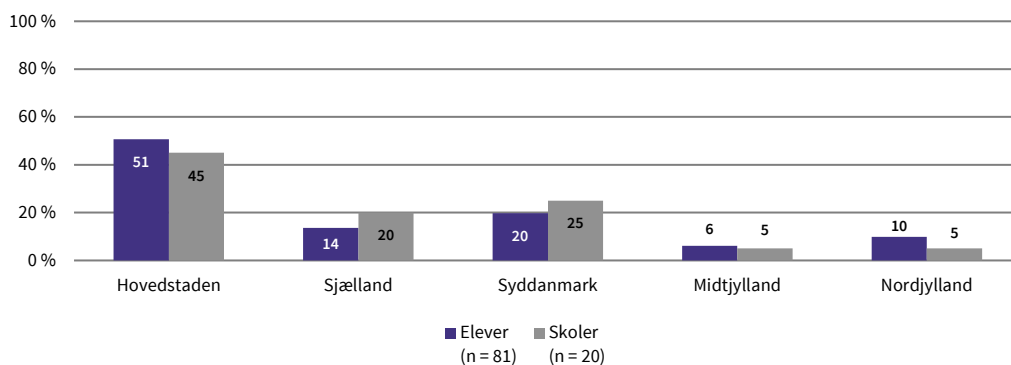
Kilde: Udregninger foretaget af EVA på baggrund af registreringer fra Ungdomsbureauet.

På tværs af de tre hold, som har gennemfået ASU-forløbet, er størstedelen af deltagerne kvinder (omkring 75 %). Flest deltagere går endvidere på stx (83 %), mens 10 % af de deltagere går på IB, og 4 % går på htx og 2 % på hhx.<sup>5</sup>

Af nedenstående figur 3.1 fremgår det endvidere, at over halvdelen af de deltagende unge kommer fra hovedstadsområdet (51 %), mens færrest kommer fra Nordjylland (10 %) og Midtjylland (6 %).

FIGUR 3.1

### Regional fordeling for deltagende elever og skoler i ASU



Kilde: Udregninger foretaget af EVA på baggrund af registreringer fra Ungdomsbureauet.

Ud over at størstedelen af deltagende unge i ASU er kvinder, er både projektcoaches, uddannelsesmentorer og deltagere enige om, at deltagergruppen er forskelligartet, hvad angår karakteristika som interesser, fagligt niveau, fravær fra skolen mv. Der tegner sig dog et billede af, at der er flere fagligt dygtige unge engageret i ASU-ordningen, selvom det langt fra er alle de deltagende unge, der ligger i den høje ende af karakterskalaen. Samtidig er det uddannelsesmentorenes vurdering, at de unge med de allerlaveste karakterer er fraværende i ordningen.

<sup>5</sup> ASU tilbydes ikke til hf-elever, da det toårige ASU-forløb er designet til en 3-årig gymnasieuddannelse. En enkelt elev går dog på hf, idet denne deltager arbejder sammen om et projekt med en anden ASU-deltager, der går på stx.

Blandt de interviewede uddannelsesmentorer og deltagere påpeges det endvidere, at de deltagende unge er kendetegnet ved at være kreative i en eller anden udstrækning og engageret i noget, ud over skolen – det være sig sport, musik, politik eller andet. En uddannelsesmentor forklarer således:



Det er nok ikke de svageste elever fagligt, men det er måske heller ikke de dygtigste. Det er det nogle gange, men andre gange er det elever, der er middel i det faglige, men som vil noget andre steder, og som også er engageret i noget andet. Det behøver ikke at være samfundsfag, de er engagerede i, det kan også være noget sport eller musik. Men typisk nogle elever, som har nogle holdninger og interesser. Der er ikke langt fra at dyrke medborgerskab eller en politisk interesse til at dyrke musik. I virkeligheden handler det bare om at brænde for noget. Så er der ikke langt til at brænde for det andet også.

Uddannelsesmentor

Deltagergruppen er således ikke udelukkende de ”organiserende talenter”, som Ungdomsbureauet oprindeligt havde identificeret målgruppen til at være, da deltagernes engagement uden for skolen ikke nødvendigvis er rettet mod civilsamfundet og ikke nødvendigvis organiserer og engagerer andre unge.

Projektcoachene peger endvidere på, at deltagergruppen har gennemgået en ændring fra første gennemløb af ASU til seneste gennemløb, hvor der er kommet mere diversitet blandt de deltagende unge hen ad vejen. En projektcoach fortæller:



Jeg har set en positiv udvikling, ift. at det både er elever med diagnoser, folk med alternative seksuelle orienteringer, elever med anden etnisk baggrund. Vi er gået fra friserede samfundsfagspiger, der gerne ville have 12 og tænkte, at ASU var en god måde at få flere point ude i den store livsverden, til at det er blevet en ting, hvor det mere alternative islet også har fået mulighed for at komme ud over scenekanten.

Projektcoach

Den mere diverse deltagergruppe afspejles fx også ved, at udviklingen i andelen af kvinder er gået fra 100 % kvinder på hold 1 til omkring 75 % kvinder på hold 2 og 66 % kvinder på hold 3.

Diversiteten i de unges interesseområder afspejles også i de forskelligartede projekter, som de unge arbejder på, der inkluderer alt fra grønne klimaråd, tværgymnasiale fester, kommunal kaffebar for unge og kunstprojekt om kvinders orgasmer. Nogle unge arbejder med projekter, der orienterer sig mod deres gymnasium, mens andre unge arbejder med projekter forankret i den kommune, de bor i. Andre igen arbejder fx med podcastprojekter, der hverken er direkte orienteret mod skolen eller kommunen.

Blandt de otte cases udvalgt til interviewundersøgelsen er der ligeledes diversitet i, hvorvidt de unge har arbejdet med det samme projekt gennem hele deres ASU-forløb eller har skiftet undervejs. Nedenstående tabel 3.2 viser en oversigt over cases og projekter:



**TABEL 3.2**

### Oversigt over cases og projekter

	Uddan- nelse	Projekt	Status på projektet
Deltager 1	HTX	Har arbejdet med flere projekter: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tværgående elevråd for uddannelsesinstitution med flere afdelinger</li> <li>2. Arbejde med at styrke lokalafdelinger i national elevorganisation</li> <li>3. Forøgelse af det demokratiske engagement blandt unge i kommunen gennem kommunens elevråd</li> </ol>	Det tværgående elevråd er selvstændigt kørende, men deltageren er trådt ud af ledelsen af dette.  Deltageren er fortsat aktiv i det kommunale ungeråd og planlægger at fortsætte med dette i sit sabbatår
Deltager 2	IB	Diskussionsklub om globale udfordringer	Har afholdt flere arrangementer med omkring 50 deltagere
Deltager 3	STX	Øge tilslutningen til Operation Dagsværk på gymnasiet	Har opnået, at flere tilmeldte sig Operation Dagsværk, og at Operation Dagsværk-udvalget bliver ført videre på skolen, efter ASU-eleven bliver student
Deltager 4	STX	Tværpolitisk forening i kommunen kaldet Unge på Tværs	Er frafaldet ASU
Deltager 5 & 6	STX	Loppemarked for københavnske gymnasielever	Har afholdt et enkelt loppemarked
Deltager 7 & 8	STX/HF	Containercafé for unge i kommunen	Har i samarbejde med kommunen bygget en container som samlingspunkt for unge i kommunen
Deltager 9	STX	Podcast til at nedbryde fordomme blandt unge	Har udgivet flere podcasts under covid-19-nedlukningen, men er i praksis ikke længere tilknyttet ASU
Deltager 10 & 11	STX	Grønt udvalg på skolen, der skal bidrage til at gøre skolen grønnere	Har fået etableret et grønt udvalg på skolen, der fortsætter, efter stifterne er blevet studenter

Kilde: Interview med udvalgte deltagere (cases), Danmarks Evalueringsinstitut 2022.

## 3.2 Frafald fra ASU

Ud af de i alt 81 deltagere på hold 1 og hold 2 har 70 % gennemført forløbet. Hhv. 33 %, 39 % og 14 % af de deltagende unge på hold 1, hold 2 og hold 3 faldet fra forløbet, før det blev afsluttet. Dette fremgår af tabel 3.2 nedenfor.

**TABEL 3.3**

### Gennemførelse og frafald fra ASU

	Gennemført	Frafald
Hold 1 (2019-2021)	67 %	33 %

	Gennemført	Frafald
Hold 2 (2020-2022)	61 %	39 %
Hold 3 (2021-2022)	85 %	14 %
<b>I alt</b>	<b>70 %</b>	<b>27 %</b>

Kilde: Udregninger foretaget af EVA på baggrund af registreringer fra Ungdomsbureauet.

Frafaldsprocenten er således især faldet fra hold 2 til hold 3. Da mange forhold har været anderledes mellem hold 3 og hold 2 – herunder sammensætningen af deltagergruppen, længden på ASU-forløbet og omfanget af covid-19-relaterede restriktioner – kan evalueringen ikke konkludere på, hvorfor frafaldet har ændret sig. Projektcoachene peger dog på flere mulige årsager til frafald fra ASU. Det drejer sig især om udefrakommende faktorer såsom private forhold i familien eller engagement i andre foretagender, fx skolen eller anden samfundsenkede.

## 4 Udbytte og værdi af ordningen

Dette kapitel undersøger, hvilket udbytte de deltagende unge oplever at have fået ud af ASU-forløbet, samt hvilken værdi deltagelsen i ASU og de projekter, deltagerne har arbejdet på, skaber for de involverede skoler og samfundet mere generelt set. Kapitlets analyser bygger primært på interview med deltagere, suppleret med interview med projektcoaches, uddannelsesmentorer og repræsentanter fra deltagernes projekter.

Overordnet viser kapitlet, at de deltagende unge får udbytte af ordningen på tre områder. For det første i form af *en personlig udvikling*, hvilket indebærer, at deltagerne bliver mere selvsikre, opnår handlekompetencer ift. at sætte gang i projekter, samt at deres mod på demokratisk deltagelse styrkes. For det andet i form af *udvikling af konkrete projektkompetencer*, hvilket består i en række værktøjer til idégenerering, projektudvikling og projektledelse. For det tredje i form af et *socialt fællesskab* på ASU, som dels øger motivationen for projektarbejdet og dels giver deltagerne et netværk af samfundsengagerede unge, som de kan trække på fremover.

Kapitlet viser endvidere, at deltagernes ASU-projekter skaber værdi for de miljøer, som deltagerne arbejder inden for. Denne værdi kommer til udtryk på forskellige måder afhængig af projektet, fx ved at engagere flere unge i politik, oplyse om fordomme, oprette tværpoltiske netværk, foreninger eller udvalg på skolerne mv. Det er dog ikke alle ASU-projekter, der lever videre, efter de deltagende unge stopper i ASU. I nogle tilfælde er værdien, som projekterne skaber, således størst i en afgrænset periode, mens den i andre tilfælde varer ved, efter deltagerne afslutter ASU-forløbet. Derudover giver ASU-ordningen i nogle tilfælde værdi til de involverede skoler, der oplever, at ordningen spiller ind i skolens faglige profil, og at de deltagende elever opbygger demokratisk selvtillid, som kan smitte af på de andre elever på skolen.

Evalueringen peger således på, at ASU-ordningen skaber værdi, primært for de deltagende unge selv, men med potentiale til at skabe en bredere samfundsmæssig værdi på sigt. Igennem ASU-forløbet opbygger de deltagende unge handlekompetence og demokratisk selvtillid til at gå ud i samfundet og skabe forandring. På den måde skabes den største forandring ikke nødvendigvis, mens de deltagende unge er i ASU, men idet der i løbet af ASU-forløbet bliver sået de første frø til, at unge kan gå ud og skabe samfundsforandring, ved at give dem kompetencerne og den demokratiske selvtillid til det.

### 4.1 Udbytte for deltagere i ASU

Evalueringen viser, at ASU-ordningen skaber værdi for deltagerne, idet de gennem forløbet gennemgår *en personlig udvikling*, tilegner sig *viden og kompetencer* og bliver en del af et *socialt fællesskab*.

### 4.1.1 Deltagelse i ASU sætter skub i den personlige udvikling

Evalueringen viser, at deltagerne gennemgår en personlig udvikling i løbet af deres ASU-forløb, hvilket er en pointe i både interview med deltagerne, uddannelsesmentorer, projektcoaches og repræsentanter fra deltagerne projekter. Den personlige udvikling kommer til udtryk på forskellige måder.

Ét perspektiv blandt de interviewede deltagere er, at de oplever at være blevet mere selvsikre og selvstændige gennem ASU-forløbet. Selvsikkerheden viser sig for nogle ved, at de er blevet trygge ved at tale med andre unge eller stille sig frem og tale for større forsamlinger, mens andre oplever, at de er blevet mere bevidste om egne kompetencer og måder at arbejde på. For andre deltagere kommer selvsikkerheden til udtryk ved, at de har fået en større tro på sig selv og det projekt, de arbejder med. En deltager fortæller fx:



**Jeg har udviklet mig meget personlighedsmæssigt og som menneske, fordi man møder så mange personligheder [...] Jeg er blevet meget mere åben, kan rumme mere. Jeg er blevet mere rolig. Var nervøs for, hvordan de andre tænkte om mig og vores projekt til at starte med. Nu efter de to år møder jeg mennesker med en meget mere åben indstilling og meget mere tro på, hvem jeg er, og hvad jeg går op i.**

Deltager i ASU

Nogle unge fortæller samtidig, at ASU-forløbet har udvidet deres horisont. Dette kan ske gennem arbejdet med selve projektet, fx hvis projektet har til formål at udvide unges verdensbilleder eller nedbryde fordomme. I andre tilfælde er det i højere grad mødet med unge, der adskiller sig fra dem selv, der betyder, at deltagerne får udvidet deres horisont.

Et andet gennemgående perspektiv blandt de interviewede deltagere er, at deltagerne udvikler handlekompetence ift. deres mentale tilgang til at sætte gang i nye projekter gennem ASU-forløbet. Deltagerne oplever i den forbindelse, at ASU styrker deres engagement og drive, samt at ASU giver dem mod til at handle. Deltagerne kæder dette sammen med, at der gennem ASU-forløbet har været en tilgang til projekterne, der indebærer, at man springer ud i arbejdet med projektet, også selvom man ikke nødvendigvis ved alt om det projekt, man er ved at starte op. Pointen om, at deltagerne udvikler handlekompetence gennem ASU-forløbet, går igen blandt uddannelsesmentorerne, der oplever, at de unge gennem deres ASU-forløb bliver bevidste om, at det kan være let at påvirke processer.

Interview med både deltagere, projektcoaches og uddannelsesmentorer peger på, at udviklingen af deltagerne handlekompetence understøttes af kulturen på ASU, hvor der arbejdes med udgangspunkt i en tankegang om, at "hvis det går dårligt, så gør vi det bare igen". En deltager fortæller fx:



**Der har været meget fokus på det der med bare at gøre det. Hvis det mislykkes, jamen så prøver vi igen. Og det der med at bruge sit engagement og sit drive til at gøre noget konkret. Hvis man skal koge det ned, så tror jeg, at det er det, jeg har fået med.**

Deltager i ASU

Denne tilgang bidrager til, at deltagerne ikke er bange for at fejle i arbejdet med deres projekter, og understøtter på denne måde, at de tør springe ud i arbejdet med projekterne. Der er dog også nogle deltagere, der ikke udelukkende ser positivt på denne kultur. Denne gruppe deltagere oplever, at fokus på processen frem for produktet nogle gange gør det svært at gennemskue, hvad de skal gøre for at komme videre med deres projekt, samt at de går i stå af at opleve for mange eller

vedvarende udfordringer undervejs i projektprocessen. Dette perspektiv uddybes i kapitel 5, afsnit 5.3.2.

#### 4.1.2 Unge får konkrete projektkompetencer af at deltage i ASU

Evalueringen viser, at de deltagende unge også får et udbytte af ASU-forløbet i form af konkrete projektværktøjer, der samlet set klæder dem bedre på til at arbejde projektbaseret. Dette kommer til udtryk på tre overordnede måder:

1. Deltagerne lærer om projektværktøjer, de kan bruge i og uden for deres projekter.
2. Deltagerne får viden om og kompetencer relateret til deres specifikke projekter.
3. Deltagerne får bredere anvendelige kompetencer.

Både unge, der har deltaget i hele ASU-forløbet, samt de unge, der er faldet fra undervejs, oplever at have tilegnet sig konkrete projektkompetencer gennem ASU-forløbet.

##### **Deltagere lærer om projektværktøjer, de kan bruge i og uden for deres projekter**

Det er en udbredt pointe blandt deltagerne, at de gennem ASU-forløbet er blevet bedre til at strukturere arbejdet med deres projekter, hvilket deltagerne tilskriver de mange projektværktøjer, de bliver præsenteret for i ASU-regi. Deltagerne fortæller, at de på ASU-forløbets workshops og camps lærer, hvordan man griber projektarbejde an, herunder at de stifter bekendtskab med forskellige modeller, man kan tage udgangspunkt i, når man arbejder med projekter. Nogle deltagere fremhæver, at de har lært at strukturere deres idéer til projektet, mens andre fortæller, at de har lært, hvordan man får ”ens idé ud af hovedet og ud i virkeligheden”, fx ved at lægge konkrete planer for, hvordan man kommer i mål med sit projekt. Det er endvidere et udbredt perspektiv blandt de interviewede deltagere, at de trækker på værktøjer ift. brainstorming og fundraising, som de har stiftet bekendtskab med på ASU-camps, og som de kan gøre brug af i ASU-projekter såvel som i andet fremtidigt engagement i civilsamfundet.

Dette perspektiv er også at finde i interviewene blandt repræsentanter fra projekterne, hvor det blandt andet udtrykkes, at deltagerne gennem ASU-forløbet bliver mere bevidste om de processer, som projektarbejde indebærer, samt at de bliver mere strukturerede i deres arbejdsgange. En repræsentant fortæller:



Når man får blod på tanden, så kan det nogle gange gå lidt hurtigt, og så vil de gerne en masse på samme tid. Så er det, som om at nogle af de redskaber, de har fået med fra ASU, gør, at de stopper op og tænker, hvad skal vi have med her, for at det kan blive til virkelighed, og for at for at vi ikke tager munden for fuld og vil det hele på én gang. Det er jo aldrig skidt, at man har mange ønsker og idéer, men for at gøre noget til virkelighed skal man også nogle gange huske at tage én ting ad gangen og gøre det rigtig godt, og så kan man udvikle på det næste. Det tror jeg, at de tager med sig fremadrettet, ikke kun i [dette projekt], men også i de andre aktiviteter, de laver.

Repræsentant fra projekt

Som repræsentanten giver udtryk for i ovenstående citat, kan de tillærte projektværktøjer også bruges i andre sammenhænge end det konkrete projekt. Dette er også et udbredt perspektiv i interviewene blandt de deltagende unge. Et eksempel er koordinering af arrangementer, hvor nogle deltagere fortæller, at de har kunnet gå forrest i planlægningen af arrangementer, der skulle afholdes i andre forbindelser, baseret på læring fra deres ASU-forløb.

### **Deltagerne får viden om og kompetencer relateret til deres specifikke projekter**

Udover overordnede projektværktøjer giver deltagerne udtryk for, at de i løbet af ASU-forløbet er blevet præsenteret for konkret viden, som de har kunnet bruge direkte ind i projektarbejdet. Den projektnære viden kan både være noget, deltagerne er blevet præsenteret for af deres projektcoaches eller på workshops tilbudt udvalgte deltagere. Det kan også være en viden eller kompetence, deltagerne tilegner sig selv gennem projektarbejdet.

Således har nogle deltagere tilegnet sig kompetencer inden for fx produktion af podcasts eller storytelling. For andre deltagere har det været relevant at arbejde med branding og promovning af deres projekter, hvorfor nogle deltagere også har tilegnet sig viden inden for dette område.

### **Deltagerne får bredere anvendelige kompetencer**

Gennem ASU-forløbet tilegner de deltagende unge sig også kompetencer, som ikke udelukkende er relateret til projektarbejdet. Et eksempel på dette er kompetencer ift. at fremlægge og pitche idéer. Nogle unge beskriver, at de er blevet bedre til at formulere sig, ligesom andre fortæller, at de er blevet øvet i at stille sig op foran større forsamlinger og tale. Andre igen fortæller, at de gennem ASU-forløbet har fået viden om professionel kommunikation, herunder hvordan man formulerer mails.

Det er endvidere et perspektiv blandt de deltagende unge, at ASU-forløbet har styrket deres bevidsthed omkring at have ansvar, ligesom nogle fortæller, at de er blevet bedre til at samarbejde med mennesker, de ikke kender. Nogle unge fremhæver derudover, at de er blevet bedre til at administrere og strukturere deres egen tid, fordi det kan være en stor mundfuld at få fritidsjob, uddannelse og arbejdet med ASU-projektet til at gå op i en højere enhed.

## **4.1.3 Deltagere bliver del af et socialt fællesskab, de kan trække på i og uden for projektarbejdet**

Evalueringen peger på at deltagerne igennem ASU-forløbet oplever at blive en del af et socialt fællesskab, som både opleves som en motiverende faktor men også som en ressource, de deltagende unge kan trække på i og uden for projektarbejdet.

De interviewede deltagere fortæller således, at det motiverer til projektarbejdet, når deltagerne mærker andre unges engagement og samles i et fællesskab, hvor alle har lysten til at skabe forandring til fælles. Det er ligeledes et udbredt perspektiv blandt deltagerne, at det booster deres motivation at møde andre unge, der ligesom dem selv og arbejder på samfundsrelaterede projekter. Det at blive en del af et socialt fællesskab på ASU kan derfor opleves som en accept af interessen i eller lysten til at skabe samfundsforandring. Samtidig fremhæver nogle deltagere, at det at blive samlet omkring noget, som alle brænder for og er ivrige omkring, skaber gåpåmod. En deltager fortæller fx:



[...] det giver et boost at være sammen med så mange andre unge, der også interesserer sig for noget, der er lidt anderledes. Når jeg går rundt derhjemme, så er det kun mig, der er engageret. Når vi bliver samlet, så brænder vi alle sammen, og alle er interesserede i at høre, hvordan det går. Det er en støtte, der gør, at man bliver mere engageret.

Deltager i ASU

Det sociale fællesskab på ASU bidrager samtidig til, at deltagerne oplever at etablere et netværk af samfundsenfagerede unge, som de kan trække på, både i forbindelse med projektarbejdet men også i andre henseender. Nogle deltagere fortæller fx, at de har oplevet at få inputs fra de andre unge på ASU, ift. hvilke unge de kan kontakte i forbindelse med deres projektarbejde. Andre unge

fortæller, at de har mødt nogle af de andre ASU-unge i andet civilsamfundsligt regi og derfor oplever at være i gang med at opbygge et netværk af samfundsenkede unge. For nogle unge har ASU-forløbet også skabt nye venskaber på tværs af landet.

Mens langt de fleste unge oplever det sociale fællesskab på ASU som inkluderende, er der også nogle få deltagere, der oplever, at det ikke er alle, der passer ind. En deltager udtrykker, at det ikke er alle ideologier, der går lige godt i spænd med ASU's værdier, og fortæller fx, at hun hovedsageligt ville anbefale "lidt flippede" unge, der kan lide "den kreative proces", at tilmelde sig ASU.

#### **4.1.4 Nogle deltagere oplever et samspil mellem skoleundervisning og ASU-forløb**

Evalueringen peger endvidere på, at det kan være et udbytte ved ASU-forløbet, at deltagere opnår kompetencer gennem ASU-forløbet, som de kan bruge i deres uddannelse. Det er dog varieret, hvorvidt de deltagende unge oplever et samspil mellem den læring, de bliver præsenteret for i ASU-regi, og den læring, de opnår igennem deres uddannelse.

En gruppe af de deltagende unge oplever på den ene side, at de kan drage nytte af den øvelse, ASU-forløbet har givet dem ift. at fremlægge, når de fremlægger i gymnasiet, samt at de kan trække på værktøjer ift. fx brainstorming og idégenerering, som ASU-forløbet har præsenteret dem for.

Nogle deltagere oplever omvendt, at der har været et samspil mellem det faglige indhold i gymnasieundervisningen og ASU-forløbet i den forstand, at de har kunnet trække på faglig viden fra gymnasiet i arbejdet med deres projekt. En deltager fortæller fx, at han i forbindelse med sit ASU-projekt har udarbejdet videoer, der skulle gøre flere unge opmærksomme på hans projekt. I den forbindelse har han trukket på et forløb om sociale medier og involveringsstrategi, som han har haft i gymnasiet.

En anden gruppe af deltagere oplever på den anden side slet ikke, at der er sammenhæng mellem, hvad de arbejder på i ASU-regi, og hvad de lærer på deres uddannelse. Hvorvidt der er et fagligt samspil mellem gymnasieundervisning og ASU-forløb afhænger bl.a., hvilken form for projekt de unge arbejder med.

## **4.2 Værdi af ordningen for andre**

ASU-ordningens værdi for andre end de unge selv kan opdeles i tre arenaer: værdi for samfundet, værdi for de deltagende skoler og værdi for de samarbejdspartnere, som de unge arbejder sammen med gennem deres projekter. I praksis overlapper værdien i de tre arenaer dog, og i det følgende afsnit vil værdien for andre derfor blive behandlet samlet.

### **4.2.1 Projekterne skaber en samfundsmæssig værdi – men ikke alle projekter lever videre efter ASU-forløb**

Fælles for de projekter, deltagere arbejder med, er, at de har et mål om at skabe en samfundsmæssig værdi. Nogle projekter skaber værdi ved at engagere andre unge, fx ved at arbejde med et mål om, at flere elever engagerer sig i Operation Dagsværk, eller ved at arbejde for, at flere unge skal engagere sig i lokalpolitik. Andre projekter skaber værdi ved at informere unge, fx ved at lave podcasts for at nedbryde fordomme, ved at lave Instagram-opslag med oplysning om politiske emner eller ved at afholde diskussionsklubber på gymnasiet om globale udfordringer.

Selvom alle projekterne i udgangspunktet arbejder for på den ene eller anden vis at skabe en samfundsmæssig værdi, er det dog ikke alle projekter, der ender med at blive realiseret som tiltænkt, ligesom det heller ikke er alle projekter, der lever videre efter ASU-forløbets afslutning. Det indebærer, at graden af det samfundsmæssige udbytte af projekterne er forskellig: Nogle projekter skaber primært en direkte forandring, mens de eksisterer, mens andre projekter fortsætter med at skabe værdi og forandring på længere sigt. Begge typer af projekter kan dog også skabe afledte forandringer i samfundet på sigt gennem den viden og de værktøjer, de involverede i projekterne har fået undervejs i arbejdet med projektet eller som produkt af indholdet i det færdige projekt.

Nogle projekters videreførelse udfordres af, at der skal findes frivillige, som kan arbejde videre med projektet, når ASU-deltageren fx afslutter sin ungdomsuddannelse, hvis projektet er forankret på den skole, deltageren går på. Det lykkes dog for nogle af deltagerne at få etableret en organisering omkring deres projekt, der kan sørge for dets videreførelse, fx i form af et udvalg på skolen. For andre deltagere har fokus i projektet været på at afholde et enkeltstående arrangement, hvorfor projektet ikke lever videre, når deltagerens ASU-forløb afsluttes.

Andre projekter bliver igangsat under ASU-forløbet, men glider af forskellige grunde ud undervejs i forløbet eller kort tid efter forløbet afslutning, fx pga. covid-19-pandemien, personlige årsager, eller fordi deltagerne mister energien i projektet. En deltager, der har arbejdet på en podcast om fordomme, sætter følgende ord på denne pointe i nedenstående citat:



Jeg udgav syv episoder, hvor jeg kontaktede folk. Så var der ikke rigtig flere at kontakte. Så løb det lidt ud i sandet. Så skrev jeg lidt ud, om der var nogen, der havde noget, de ville snakke om. Det var der ikke rigtig. Så var der lidt stille i noget tid, og så snakkede jeg med nogle folk igen, men så var der ikke rigtig nogen, der bed på. Det var dér, jeg mistede energien i projektet. Det har nok været i starten af 3. g.

Deltager i ASU

Nogle af de deltagende unge, som har været nødt til at sætte arbejdet med deres ASU-projekt på pause, går dog med tanker om at genoptage projektet, fx i et sabbatår, hvor gymnasiet ikke fylder sideløbende med projektarbejdet.

#### 4.2.2 Deltagelse i ASU giver deltagerne mod på og lyst til at engagere sig i samfundet fremadrettet

Modet til samfundsenfangede, som styrkes gennem ASU-forløbet, strækker sig for en del deltagere ud over det konkrete projekt, de arbejder med i deres ASU-forløb.

Selvom få deltagere planlægger at arbejde videre med deres projekter eller har konkrete planer om at engagere sig i civilsamfundet efter ASU-forløbets afslutning, er det et udbredt perspektiv blandt de interviewede deltagere, at ASU-forløbet har givet dem mod på at påbegynde projekter, hvis de i fremtiden ønsker at engagere sig i civilsamfundet. Modet på og lysten til at engagere sig i civilsamfundet fremadrettet forbindes af de deltagende unge til ASU-forløbet, hvor det fremhæves, at de herigennem er blevet klædt på med værktøjer, der gør det muligt at påbegynde projekter. En ung, hvis projekt under ASU-forløbet er gået i stå, fortæller:



Jeg er på ingen måde skræmt væk. Nu har jeg prøvet det og har en grundviden, og jeg tror sagtens, at jeg kunne finde på at prøve igen med et eller andet.

Deltager i ASU



Det er endvidere et perspektiv blandt de interviewede deltagere, at ASU-forløbet har givet dem en tro på, at de kan forandre noget og ”spredde nogle ringe i vandet”, som en af de deltagende unge formulerer det. I den forbindelse fremhæver deltagerne også, at de gennem ASU har fået en oplevelse af, at det er nemmere at skabe noget, end de havde forestillet sig. En uddannelsesmentor fortæller i denne forbindelse, at han netop ser det som ASU's primære mål at give de unge lyst til at engagere sig, og at det derfor ikke betyder så meget, at projekterne ikke altid lykkes.

### 4.2.3 ASU-deltagere kan give læring og motivation videre til unge involveret i projekterne

I de kvalitative interview med repræsentanter fra de unges projekter er der eksempler på, hvordan de kompetencer og værktøjer, som deltagerne erhverver sig gennem ASU-forløbet, bringes i spil i deres projekter og på den måde skaber værdi for de organisationer, som de unge engagerer sig i. En repræsentant beskriver fx, at en ung, som har deltaget i ASU-forløbet, fungerer som en vejleder for de andre unge, der er tilknyttet projektet. Repræsentanten beskriver yderligere, at ASU-deltageren er ”primus motor”, og at hun guider de andre unge, når de skal kontakte oplægsholdere, søge fonde osv. En anden repræsentant fortæller, at det kan være svært at skelne imellem, hvilke kompetencer ASU-deltageren har erhvervet sig gennem ASU, og hvilke kompetencer ASU-deltageren besad i forvejen, men lægger vægt på, at ASU-deltagerens viden om funding har været gavnlig i forbindelse med afholdelsen af et arrangement. Denne repræsentant fortæller:



Det sidste, han kom med, var at funde penge. Det vidste han pludselig en hel masse om. Det var ret fedt. Vi har en stor koncert i næste måned, som vi gerne ville funde penge til. Så troede vi, at det var en lang proces, men så vidste han pludseligt, at det kun tog 14 dage at blive godkendt, hvis man søgte under et bestemt beløb. Og så har det været hans ansvar.

Repræsentant fra projekt

En tredje måde, hvorpå nogle repræsentanter kan mærke, at ASU-deltagerne skaber værdi for den organisation, de er tilknyttet, er ved at motivere andre unge, der også er tilknyttet organisationen og projektet. En repræsentant fortæller fx, at når ASU-deltagerne er kommet tilbage fra en ASU-camp, er de ekstra motiverede for projektarbejdet, hvilket smitter af på de andre unge, der er tilknyttet projektet.

Nogle deltagere i ASU lykkes således med at engagere andre unge og give egen læring videre til projekter eller organisationer, som deltageren er engageret i. En central nuance er dog, at nogle repræsentanter fra deltagernes projekter fremhæver, at ordningen først og fremmest skaber værdi i form af det personlige udbytte, de deltagende unge får. Værdien, som ordningen bidrager med til samarbejdspartnere, har således ikke samme omfang som udbyttet for ASU-deltagerne.

### 4.2.4 ASU kan spille ind skolernes samfundsfaglige identitet og bidrager til elevernes almene dannelse

Den primære motivation for at deltage i ASU-ordningen har for flere skoler været, at deres elever ville få et udbytte ved at deltage i ordningen. Nogle uddannelsesmentorer fortæller dog også, at det har været en motivation for skolen, at ASU-ordningen potentielt kunne styrke skolens profil eller arbejde med et bestemt område. Blandt de interviewede uddannelsesmentorer er der dog forskellige oplevelser af, om skolerne også har fået et udbytte i at være en del af ASU-ordningen.

På den ene side fortæller en gruppe af uddannelsesmentorerne, at der på deres gymnasium har været tilbud til elever, som havde en særlig interesse i fx naturvidenskab, men at skolen ikke har

kunnet tilbyde elever med en interesse i at engagere sig i civilsamfundet lignende ordninger. På den måde har tilbuddet om ASU været med til at styrke nogle skolers samfundsfaglige profil.

Det er også et perspektiv blandt de interviewede uddannelsesmentorer, at ASU-ordningen har fungeret som et led i skolernes arbejde med den almene dannelse af eleverne, herunder arbejdet med medborgerskab, frivillighed, demokratisk selvtillid, rummelighed og trivsel. En uddannelsesmentor fortæller, at ASU bidrager til, at deltagerne får en tro på, at ”deres stemme tæller” og dermed skaber en bevidsthed om, at man kan være samfundsengageret på mange forskellige måder. Samtidig fortæller en uddannelsesmentor, at ASU’s arbejde kan fungere som en inspirationskilde, ift. hvordan man lykkes med at skabe engagement hos de unge og dermed får mere engagerede elever på skolen. En anden uddannelsesmentor fortæller:



[...] vi har jo som skolevæsen haft meget stort fokus på det studieforberedende, altså at forberede dem til eksamen, og at de skal være fagligt dygtige. Det er et indlysende vigtigt mål. Men vi har ikke kigget så meget på, hvad de også skal have med for at fungere som borgere i samfundet. Der synes jeg, at ASU har en vigtig rolle at spille. Jeg så gerne, at det fyldte endnu mere.

Uddannelsesmentor

På den anden side fortæller en anden gruppe af uddannelsesmentorerne, at de ikke oplever, at ASU-ordningen har indfriet uddannelsesmentorerens forventninger, og at ordningen endnu ikke har udfyldt sit fulde potentiale ift. at skabe værdi for de enkelte skoler. En uddannelsesmentor peger på, at covid-19-pandemien har gjort det svært at implementere ASU på skolen, og at den demokratiske selvtillid blandt eleverne derfor ikke har spredt sig på skolen i den udstrækning, som skolen havde håbet på. En anden uddannelsesmentor fortæller, at skolen og Ungdomsbureauet ikke er lykkedes med at udbrede kendskabet til ASU i den udstrækning, de havde håbet på.

## 5 Organisering og tilrettelæggelse af ASU-forløbet

Dette kapitel belyser, hvordan Ungdomsbureauet og de involverede gymnasier har organiseret ASU-forløbet, samt hvordan organiseringen og tilrettelæggelsen har betydning for deltagernes udbytte af ordningen. Kapitlet bygger på interview med deltagere, uddannelsesmentorer, projektcoaches og repræsentanter fra projekterne samt på udleverede dokumenter om ordningen fra Ungdomsbureauet.

Kapitlet viser overordnet, at deltagerne i ASU oplever forløbets camps og workshops som godt tilrettelagte med spændende, relevant og inspirerende indhold. Deltagerne deltager dog ikke i alle aktiviteter, der udbydes i ASU-regi. Det skyldes bl.a., at deltagerne ikke oplever, at alle aktiviteter er relevante for deres projekt, aktiviteterne geografiske placering, eller at deltagerne fx prioriterer skolearbejde eller sociale aktiviteter med familie eller venner i stedet.

Det fremgår desuden af kapitlet, at deltagerne oplever, at vejledningen fra deres projektcoach styrker deres udbytte af ASU-forløbet. Det handler bl.a. om, at coach-vejledningen er med til at strukturere og overskueliggøre deltagernes projektarbejde, og at projektcoachene hjælper deltagerne med at holde motivationen oppe. En gruppe af deltagere efterspørger dog mere kontakt og proaktiv vejledning fra deres projektcoaches. Disse deltagere oplever, at det hæmmer deres motivation og kan føre til, at de går i stå med deres projekt, når de har begrænset kontakt med deres coach.

Det er i forlængelse heraf en generel pointe blandt deltagerne, at det virker demotiverende og kan føre til frafald fra ASU, når de oplever at være overladt til sig selv i projektprocessen. Derfor kan hyppigere coach-vejledning og facilitering af samarbejde i søstergrupper med andre ASU-deltagere eller eksterne samarbejdspartnere bidrage til, at deltagernes motivation for projektarbejdet fastholdes.

Endelig viser kapitlet, at deltagelse i ASU ikke altid bidrager til en bedre balance mellem skole og samfundsengagement for deltagerne, samt at deltagerne har forskellige oplevelser af støtten fra deres uddannelsesmentor, hvilket hænger sammen med usikkerhed omkring mentorens rolle.

Evalueringen viser således, at deltagernes udbytte af ASU kan styrkes gennem:

1. Tydeligere forventningsafstemning med deltagere vedrørende formålet med ASU
2. Klarere rammesætning af sammenhængen mellem ASU's formål og indholdet til de enkelte fælles aktiviteter, så det er tydeligt for deltagerne, hvorfor de skal prioritere aktiviteten
3. Flere proaktive check-ins fra projektcoach til deltagere om status på deres projektarbejde
4. Fokus på, at alle deltagere har relevante sparringspartnere, så de ikke oplever at være overladt til sig selv i projektprocessen

5. Afklaring af forventninger til mentorrolle og afstemning af rollefordeling mellem projektcoaches og uddannelsesmentorer.

## 5.1 Organiseringen omkring ASU-forløbet

Akademiet for Samfundsenkede Unge er organiseret som et toårigt forløb for unge, der går på treårige gymnasiale uddannelser. Tredje gennemløb (hold 3) har dog været tilrettelagt som etårigt forløb for at tilpasse bevillingsperioden fra 2019-2022 fra Tuborg Fondet.

### 5.1.1 Målrettet rekruttering fungerer bedst, men det er en udfordring, at ASU konkurrerer med andre talentforløb

De involverede skoler hjælper med at udpege potentielle deltagere til ASU fra deres elevgruppe. På de fleste skoler kommer Ungdomsbureauet ud og fortæller om ordningen til hele skolen eller udvalgte klasser/hold og rekrutterer derigennem til forløbet. Nogle skoler målretter deres rekrutteringsindsats mod fx samfundsfagsklasser eller 1. g'ere i elevrådet. På nogle skoler går uddannelsesmentoren også runde i alle 1. g-klasser og fortæller om mulighederne for at deltage i ASU. Typisk bliver elever prikket på skulderen af en lærer eller uddannelsesmentor enten forud for eller efter informationsarrangementet med Ungdomsbureauet og spurgt, om de vil deltage i ordningen. En enkelt uddannelsesmentor fortæller, at de endvidere forud for tilmeldingsfristen til ASU kører et intro-forløb, hvor elever, der har vist interesse for ASU, over tre workshops skal arbejde med en projektidé, for at eleverne kan få en bedre idé om, hvad det vil sige at arbejde idégenererende og innovativt, og derved blive afklaret, om de er interesseret i at arbejde videre med dette gennem ASU.

Det fremgår af interviewene med uddannelsesmentorer og de deltagende unge, at skolerne har gode erfaringer med, at Ungdomsbureauet kommer ud og fortæller om ASU som en del af rekrutteringsprocessen. De deltagende unge lægger vægt på, at det virker godt at møde dem, der arrangerer ASU, så de har mulighed for at sætte ansigt på og stille spørgsmål og på den måde få en idé om, hvad ASU går ud på. Uddannelsesmentorerne lægger endvidere vægt på, at Ungdomsbureauet er gode til at fange de unge, hvor de er, og på den måde virker mere inspirerende, end hvis en lærer alene fortæller om forløbet. De fleste af de interviewede unge har dog først endeligt bestemt sig for at deltage i ASU, efter de er blevet opfordret til det af en lærer/kontaktperson. På den måde ser det ud til, at en kombination af opsøgende prikken-på-skulder-rekruttering fra en person, som de unge kender godt, og et mere bredt informationsmøde, hvor de unge kan møde relevante personer fra Ungdomsbureauet, ser ud til at være den mest optimale rekrutteringsstrategi.

Det er dog et perspektiv blandt de interviewede uddannelsesmentorer, at der har været udfordringer med at rekruttere elever til ASU. Det handler både om, at ASU er i konkurrence med andre tilbud til gymnasieelever, som fx Akademiet for Talentfulde Unge (ATU), men også at de unge i gymnasiet i dag er rigeligt beskæftiget med bare at følge med i undervisningen. En uddannelsesmentor siger:



Det handler meget om den måde, elever går i skole på. De føler sig pressede i udgangspunktet. Der er mange krav og en oplevelse af at skulle levere på det hele. Nu kommer der en eller anden og spørger, om jeg kunne tænke mig at lægge et udefinerbart antal timer på noget frivilligt. Så siger de nej, hvis de kan. Deres oplevelse af, hvad de i forvejen skal levere, står så massivt for dem, at de siger, det er nice, men...

Uddannelsesmentor

I den forbindelse er det et perspektiv blandt mentorerne, at rekrutteringsudfordringerne evt. ville blive mindre ved at rykke ASU-forløbet, så det løber i 1. g og 2. g i stedet for 2. g og 3. g. Herved vil potentielle ASU-deltagere ikke have nået at fylde deres kalender med andre talentprogrammer/forløb, som allerede starter i 1. g.

### 5.1.2 Projektcoaches er godt klædt på fagligt, men mangler indsigt i arbejdet med unges sociale og psykologiske udfordringer

Begge projektcoaches har en oplevelse af at være godt klædt på til at varetage rollen som projektcoach, når det kommer til det faglige indhold, dvs. planlægning og afviklingen af de fælles ASU-aktiviteter og sparringen om projekterne med de deltagende unge. Begge projektcoaches giver samtidig udtryk for, at de primært er rustet til opgaven gennem egne erfaringer fra uddannelse og tidligere arbejde, og at der har været begrænset indføring i opgaven og forventningsafstemning fra Ungdomsbureauets side. På den måde har begge projektcoaches en oplevelse af at have haft mulighed for selv at bestemme, hvordan de ville udfylde rollen som projektcoach, hvilket de samtidig oplever som positivt.

Begge projektcoaches har dog også en oplevelse af at være mindre klædt på til at håndtere den mere personlige vejledning med de deltagende unge. Begge coaches fortæller således om episoder, hvor de under en vejledningssession med en deltager har fået indsigt i de deltagendes personlige, sociale og/eller psykiske udfordringer, som de ikke har følt sig klædt på til at håndtere. En af projektcoachene fortæller fx:



Så har vi snakket om, hvor grænsen gik ift. at være coach, psykolog, ven, voksen og lærer. Den der coachrolle, vi er i, er på den måde ret flydende og er i kontakt med alle de her snitflader. Jeg har personligt haft svært ved at sætte grænsen for, hvornår jeg skulle gøre hvad. Det er svært at sige nej, hvis nogen spørger om noget personligt, hvor man føler, at man kan komme med et godt råd. Men det er balancen imellem, at man er en autoritet, og at man også har de rette færdigheder til at udfylde den autoritære rolle, man står med.

Projektcoach

Selvom projektcoachen i ovenstående citat fortæller, at de i ASU-teamet har snakket om denne problemstilling efterfølgende, giver begge projektcoaches udtryk for, at de har yderligere behov for at blive klædt på til at håndtere disse situationer, fx gennem flere snakke internt i ASU-teamet, aftale om fælles retningslinjer for håndtering af lignende situationer eller gennem ekstern vejledning/kursus. Den ene projektcoach fortæller i den forbindelse, at det er på tegnebrættet, at ASU-teamet skal gennemgå en workshop med Headspace om unge med psykiske udfordringer og måder at agere over for disse i rollen som vejleder. Der kan dog fortsat være brug for fokus på denne problemstilling fremover, således at der foregår en løbende sparring og forventningsafstemning i ASU-teamet om projektcoaches rolle i og håndtering af de deltagendes unges personlige og sociale udfordringer.

### 5.1.3 Projektcoaches er spidsbelastede i perioder

Tilrettelæggelsen af ASU-forløbets aktiviteter er primært varetaget af de to projektcoaches i ASU samt delvist af den overordnede projektleder for ASU. De fælles aktiviteter udgør camps og diverse supplerende tilbud om workshops, sparringssessions på tværs af/mellem forskellige projekter mv. Det medfører både fordele og ulemper for den samlede ASU-ordning, at de to projektcoaches både har ansvar for den løbende vejledning og for planlægningen og gennemførelsen af de fælles ASU-aktiviteter.

På den ene side er det en fordel, at de, der forestår coachingen, kender til de aktiviteter og emner, som de unge kommer igennem i løbet af deres ASU-forløb, så de i de enkelte coaching-sessions aktivt kan arbejde med det, de unge allerede har været i gennem, og forberede dem på, hvad de kommer til at arbejde med fremover i ASU-forløbet. Samtidig er det en fordel, at dem, der tilrettelægger indholdet af aktiviteterne i forløbet, har indgående kendskab til de unge og deres projekter, så aktiviteterne kan tilpasses de unges behov og interesser bedst muligt. Dette skaber de bedste forudsætninger for, at deltagerne i ASU får et optimalt udbytte af ordningen.

På den anden side skaber denne organiseringsform spidsbelastningsperioder, hvor det kan være svært for projektcoaches både at forestå vejledning af 20-25 unge og forberede forestående camps. Dette forstærkes af, at de unge især er motiveret for at arbejde på deres projekter og derved også har brug for mere vejledning op til de fælles ASU-aktiviteter og umiddelbart efter, hvor der samtidig også er mange organisatoriske ting at se til for projektcoaches. Begge projektcoaches fortæller således, at de bruger det meste af deres tid på ASU op til og umiddelbart efter afvikling af camps. Én af projektcoaches giver samtidig udtryk for, at de ikke ville have tid til at give god vejledning i spidsbelastningsperioderne, hvis alle deltagere efterspurgte vejledning i disse perioder. En projektcoach formulerer det således:



**Vi har varetaget andre opgaver også, bl.a. at udvikle camp-forløb. Det har været en fed opgave, og jeg har fået meget ud af det. Men helt nøgternt har det også taget nogle af timerne fra den reelle coaching. Samtidig har det givet os coaches en stor medbestemmelse, ift. hvordan vi vil have forløbene struktureret, så de er fordelagtige for os, men også for vores elever. Så der er fordele og ulemper ved begge sider.**

Projektcoach

En anden udfordring, som en af projektcoaches peger på, er, at på trods af at covid-19-pandemien satte en dæmper på både de fælles ASU-aktiviteter og for de deltagende unges muligheder for at arbejde på projekterne, havde projektcoaches nok at se til i den periode. Det er derfor denne projektcoachs vurdering, at de 15 timer pr. uge ikke havde været nok, hvis alle havde haft mulighed for at afvikle ASU-forløbet og projektarbejdet som tiltænkt.

En tredje tidsmæssig udfordring, som en af projektcoaches nævner, er den geografiske spredning af de deltagende unge, som den enkelte coach er ansvarlig for. Begge projektcoaches giver udtryk for, at det er mest optimalt, hvis vejledningen foregår fysisk, men dette kan være tidskrævende, hvis de deltagende unge er spredt over et stort geografisk område, idet projektcoachen i så fald skal bruge lang tid på at transportere sig rundt i landet. Og således vil transporttid tage tid fra coachingarbejdet, som egentlig er projektcoaches hovedopgave.

Overordnet vurderer begge projektcoaches dog, at de indtil videre har haft mulighed for at udfylde deres rolle som projektcoaches, som rollen er tiltænkt i ASU-ordningen, inden for de tidsmæssige rammer, de er blevet stillet. Samtidig giver de dog også begge udtryk for, at de sagtens kunne have brugt mere tid, og at der ikke skal meget til, før at de tidsmæssige rammer kan hæmme deres arbejde med at understøtte deltagernes udbytte af ASU-forløbet. Det vil fx være tilfældet, hvis flere deltagere efterspørger vejledning i samme periode undervejs i forløbet. I den forbindelse giver en gruppe af de interviewede deltagere således udtryk for, at de i løbet af ASU-forløbet har savnet mere opfølgende og proaktiv vejledning. Denne pointe uddybes yderligere i afsnit 5.3 om elevernes oplevelse af coach-vejledningen.

## 5.2 Deltageres oplevelse af ASU-forløbets fælles aktiviteter

Evalueringen viser, at deltagerne generelt giver udtryk for, at ASU's fælles aktiviteter i form af camps og workshops er godt tilrettelagt. De fleste ASU-deltagere fortæller dog også, at de langt fra har deltaget i samtlige tilbudte aktiviteter. Således har de interviewede deltagere fra hold 2 deltaget i mellem to til fire camps ud af i alt seks tilbudte camps. Årsagerne til, at de unge har valgt ikke at deltage i alle aktiviteter, har varieret fra en oplevelse af, at alle tilbud ikke har været lige relevante, at datoer for aktiviteter er blevet meldt sent ud, at den geografiske placering af aktiviteterne har været for langt væk, samt at det har været svært at prioritere ASU-aktiviteter ved siden af øvrigt skole- og socialliv.

Disse årsager handler dels om, at deltagerne har meget at se til med pasning af skole, ASU-aktiviteter og venner/familie, dels om selve tilrettelæggelsen af ASU-forløbene. På tværs af interviewene rejser således en række opmærksomhedspunkter mht. tilrettelæggelsen af de fælles aktiviteter, som overordnet tyder på, at:

1. Tydeligere rammesætning af formål med ASU-forløbets fælles aktiviteter har potentiale til at styrke de deltagende unges udbytte af disse
2. For tætpakkede og lange programmer kan hæmme de deltagende unges udbytte af aktiviteterne
3. Tidspunkt og sted for afholdelse af fælles aktiviteter kan forhindre de unge i at deltage.

### 5.2.1 Indhold til camps og workshops giver inspiration til projektarbejdet

Det fremgår af den kvantitative logbogsindsamling, at især deltagelse i camps fremhæves som en udbytterig aktivitet. Således angiver 85 % af de deltagere, der har indsendt besvarelse på logbogen, at deltagelse i camps har støttet dem i arbejdet med deres projekt. Dette fremgår af tabel 5.1 nedenfor.

**TABEL 5.1**

**Fordeling af deltagere, der angiver, at følgende ASU-aktiviteter i høj grad har støttet dem i arbejdet med deres projekt**

	Antal	Procent
Deltagelse i camps	11	85 %
Møder med ASU-coach	8	62 %
Deltagelse i workshops	5	38 %
Møder med ASU-mentor	1	8 %
Deltagelse i søstergrupper	1	8 %
Total	26	200 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ASU-deltagere, Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2022.

Note: Af tabellen fremgår unge, som har svaret "5" til spørgsmålet "På en skala fra 1-5, i hvilken grad har følgende ASU-aktiviteter støttet dig i arbejdet med dit projekt? (1 = Har støttet mig i lav grad og 5 = Har støttet mig i høj grad)". Procenterne summer til mere end 100 %, idet samme unge kan vurdere, at flere aktiviteter i høj grad har støttet arbejdet med projektet.

Det er ligeledes en udbredt pointe blandt de interviewede deltagere, at ASU's camps og workshops har givet dem inspiration og viden, de har kunnet omsætte i arbejdet med deres projekter. Deltagerne fremhæver bl.a., at campene har støttet dem i at gøre sig centrale overvejelser om deres projekter, udfordret dem på deres projektidéer og fået dem til at overveje, hvorfor de gerne vil opnå netop det, de har sat sig for med deres projekter. Det er samtidig en pointe blandt deltagerne, at de oplever det som inspirerende og givende for projektarbejdet, at de via camps og workshops trænes i "at tænke meget ud af boksen" med en indstilling om, at meget kan lade sig gøre.

Et fremtrædende perspektiv blandt deltagerne er desuden, at de konkrete værktøjer, de præsenteres for til campene, bidrager til, at næste step i arbejdet med projektet bliver konkretiseret og dermed lettere og mere overskueligt at komme videre med. Det er ifølge deltagerne med til at understøtte motivationen i projektarbejdet.

Det er ligeledes et perspektiv blandt deltagerne, at de har fundet det inspirerende at høre oplæg med andre unge iværksættere på campene. En deltager fortæller fx:



Da vi var i Aarhus på kick-off, tog de os rundt og viste os forskellige eksempler på samfundsen-gagement: frivilligt arbejde, kaffebar og kultursted, foredrag med andre personer. Det var inspi-rerende at se, at andre have opnået, hvad de havde. Det viste, at det ikke er en umulig drøm at starte noget selv – for andre har gjort det.

Deltager i ASU

Det kan således også give deltagerne gåpåmod ift. arbejdet med deres egne projekter at høre op-lægsholderes inspirerende historier.

## 5.2.2 Tydeligere rammesætning kan styrke elevernes udbytte af de fælles ASU-aktiviteter

På trods af deltagernes positive indstilling til ASU's fælles aktiviteter viser evalueringen, at deltager-nes motivation i og udbytte af ASU kan styrkes gennem en tydeligere rammesætning af ASU-forlø-bets overordnede formål og koblingen til ordningens forskellige aktiviteter. Den tydeligere ramme-sætning kan både handle om formulering af en overordnet plan for og formål med det samlede forløb samt om tydeligere rammesætning og italesættelse af den intenderede læring ved de en- kelte aktiviteter såsom camps og workshops.

### **Nogle deltagere efterspørger fortsat overordnet plan for og formål med ASU-forløb**

Det er en pointe blandt deltagerne, at de har manglet en overordnet plan for det samlede ASU-for-løb. Dette handler både om manglende information om læringsforløbet i sin helhed og om det overordnede formål med ASU-forløbet. Det, der konkret efterspørger blandt deltagerne, er infor-mation om, hvilke aktiviteter de skal igennem hvornår, og hvordan aktiviteterne hænger sammen med ASU-forløbets overordnede progression og formål. En deltager formulerer dette ønske såle-des:



Man skulle have en mere klar idé om, hvad man gerne vil give eleverne på ASU. Det virker, som om at man ikke har haft en samlet plan for, hvad der skal ske i løbet af de her to år, som forlø-bet varer. Det kunne være en fordel, hvis man havde det. Når man er deltager, betyder det no-get og kan hjælpe en.

Deltager i ASU



Det er desuden et ønske blandt deltagerne, at information om, hvornår de enkelte ASU-aktiviteter bliver afholdt, meldes ud i bedre tid, så deltagerne har bedre mulighed for at planlægge og reservere tid til at tage del i aktiviteterne, fx ved at ønske fri fra arbejde i bestemte weekender.

Efterspørgslen efter en samlet plan for og formål med ASU-forløbet blev især udtrykt under forløbets første år, og det er derfor et perspektiv blandt deltagerne, at der er sket en forbedring ift. dette i forløbets andet år. Projektcoaches fortæller således også, at man i hold 2's andet år gennemgik et læringsårshjul for forløbet med deltagerne for at tydeliggøre den samlede plan for forløbet. Deltagernes fravælgelse af bestemte aktiviteter pga. andre planer eller en oplevelse af manglende relevans viser dog, at der fortsat er udfordringer knyttet til deltageres planlægning og forståelse af sammenhængen mellem ASU's overordnede formål og enkelte aktiviteter indhold. Et fokus på dette vil derfor kunne styrke deltageres udbytte af ordningen.

### **Tydeligere rammesætning og italesættelse af intenderet læring**

På trods af at de fleste deltagere overordnet har en positiv oplevelse af det samlede ASU-forløb og de dertilhørende fælles aktiviteter, er det en udbredt pointe blandt deltagerne, at alle temaer og aktiviteter, der behandles på camps og workshops, ikke er lige relevante for alle deltagere og projekter. Flere deltagere fortæller fx, at de har fravalgt deltagelse i en workshop eller en hel camp, primært pga. oplevelsen af, at emnet for campen eller workshoppen var meget specifikt og derved ikke relevant for dem. Det kan fx være emner som "podcastproduktion", "storytelling" eller "fundraising", som de deltagende unge nævner som emner, der ikke har været relevante for deres egne projekter. Et andet eksempel er, at deltagerne har haft svært ved at se relevansen af gruppeøvelser og/eller søstergrupper på tværs af projektdeltagere, når projekterne ikke ligner hinanden. Omvendt lægger de deltagende unge vægt på, at de oplever et stort udbytte af aktiviteterne, når de er konkrete og spiller direkte ind i deres projekt.

Således er der et potentiale i at tydeliggøre for de deltagende unge, hvorfor de bestemte temaer og workshops er en del af forløbet, og hvad den intenderede læring ved den enkelte aktivitet er. Italesættelsen kan fx ske, ved at facilitatorer ved de enkelte aktiviteter giver flere eksempler på, hvordan temaet for aktiviteten kan forstås, også i en bredere kontekst, eller gennem flere opsamlende aktiviteter, hvor de deltagende unge skal sætte ord på, hvad de har lært, og hvordan det relaterer sig til deres egne projekter, efter endt aktivitet. I gruppedrøftelserne/søstergrupperne kan det handle om, at gruppearbejdet i højere grad faciliteres og herigennem italesættes, hvorfor netop disse projekter er blevet sat sammen, hvordan de minder om hinanden, hvordan de adskiller sig fra hinanden, og hvad de kan lære af hinanden.

På den anden side er det ligeledes et perspektiv blandt de interviewede deltagere, at man i højere grad kunne dele nogle af fælles aktiviteterne på camps op, således at de var mere målrettet udvalgte projekter. En deltager foreslår fx at køre flere spor på campene, så gruppen af deltagere blev delt op i fx "politiske projekter", "formidlingsprojekter", "skole-baserede projekter" for på den måde at gøre aktiviteterne relevante for alle.

### **5.2.3 For tætpakkede programmer på camps kan hæmme deltageres udbytte af aktiviteterne**

Det fremgår af interviewene med deltagerne, at de i nogle tilfælde har oplevet programmet til campene som for tætpakkede med aktiviteter fra morgen til aften. Det er en pointe blandt deltagerne, at det dels kan gøre det svært at koncentrere sig om de enkelte aktiviteter, især ud på eftermiddagen, og dels kan gøre det svært for nogle at deltage i alle aktiviteter. Det er således et perspektiv

blandt deltagerne, at deltagelse i campene i nogle tilfælde er blevet fravalgt pga. manglende overskud oven på travle uger med skolearbejde og andre aftaler. En deltager forklarer fx, at det er svært at få et udbytte af aktiviteterne til campene, når man er træt:



Når vi er på camps, så er programmet meget tætpakket. Så kan man godt blive træt. Jeg har hurtigt opdaget gennem mit job på en folkeskole i mit sabbatår, at når man taler til unge, der er trætte, så er det som at tale til en mur. Så man står af som deltager, når programmet er så tæt.

Deltager i ASU

Evalueringen viser altså, at for tætpakkede programmer kan hæmme de deltagendes udbytte af ASU's fælles aktiviteter, fordi de enten er for mentalt udkørte til at tage læring til sig eller vælger slet ikke at deltage pga. træthed.

Som justering på baggrund af ovenstående pointe er det et forslag blandt deltagerne, at campene bliver strakt ud over flere dage, så programmet for de enkelte dage bliver mindre kompakt. I denne sammenhæng fremhæver deltagerne den fire dage lange camp i Berlin som en positiv oplevelse, hvor der var en god balance mellem socialt og fagligt indhold. Det er ligeledes en pointe blandt deltagerne, at der fx kan afholdes flere camps med forskellige temaer, så deltagerne i højere grad kan prioritere, hvad der er relevant for dem at deltage i afhængig af indholdet i deres projekt.

Der er dog delte meninger blandt deltagerne om, hvorvidt det er realistisk at deltage i alle ASU-aktiviteterne, hvis de enten er længere og derved bliver afholdt i ferier eller skoledage, eller hvis der er flere camps at deltage i.

## 5.2.4 Tidspunkt og sted for fælles aktiviteter kan forhindre deltagelse

Et sidste forhold ved tilrettelæggelsen af ASU-forløbet fælles aktiviteter, deltagerne fremhæver kunne forbedre deres udbytte af aktiviteterne, knytter sig til tidspunkt for og geografisk placering af især camps.

For deltagere, der bor i geografiske yderområder ift. aktiviteterne placering, har det været svært at prioritere aktiviteter såsom camps og workshops, fordi de har skullet lægge en del transporttid oven i aktivitetstiden. Blandt disse deltagere er det en pointe, at det har været en udfordring, at de fleste aktiviteter har været afholdt på Sjælland eller i Aarhus. Som det også fremgår af afsnit 5.1.5, forklarer de samme deltagere samtidig, at det har været svært at få adgang til fysisk vejledning med deres projektcoach, fordi projektcoachen har været forankret langt fra, hvor de bor.

Den geografiske afstand kan være en udfordring, der er svær at løse under ASU, hvis det samtidig er et ønske at udbrede ordningen til alle dele af landet. Deltagere med denne udfordring foreslår dog en række tiltag, der ville gøre det nemmere for dem at prioritere deltagelse. Forslagene består fx i at tilbyde flere små aktiviteter, der kun henvender sig til deltagere i et bestemt geografisk område, at skru ned for antallet af aktiviteter eller gøre varigheden af aktiviteterne længere, så transporttiden til den enkelte aktivitet udgør en mindre andel af den samlede tid brugt på aktiviteten.

Det er dog også et perspektiv blandt deltagerne, at det, at mange aktiviteter afholdes i weekender, er en udfordring. Det skyldes dels, at de deltagende unge efter en uge med skolearbejde kan have brug for weekenden som et pusterum, og dels at ASU-camps og workshops kommer til at konkurrere med familiefødselsdage, fester og andre aktiviteter uden for skolen, som de unge må prioritere imellem. Det er således en udbredt pointe blandt de deltagende unge, at de har fravalgt deltagelse i ASU-camps undervejs i forløbet, fordi de har prioriteret konfirmationer, sportsstævner eller at

være sammen med venner. Deltagerne vurderer i den forbindelse, at de ville have nemmere ved at prioritere ASU-aktiviteter, hvis campene fx blev afholdt i hverdage. Det vil dog kræve koordinering med gymnasierne, da det på den anden side er en udbredt pointe blandt deltagerne, at de prioriterer skolearbejde højere end ASU. Denne pointe vil blive uddybet i afsnit 5.4.3.

## **5.3 Deltageres oplevelse af coach-vejledning og tilrettelæggelse af projektarbejde**

Ud over de fælles aktiviteter i løbet af ASU-forløbet, såsom camps og workshops, arbejder deltagerne sideløbende på deres ASU-projekter og tilbydes løbende vejledning om dette projekt med en projektcoach fra Ungdomsbureauet. Overordnet peger evalueringen på to pointer knyttet til, hvordan henholdsvis projektcoachene og tilrettelæggelsen af projektarbejdet understøtter og hæmmer deltageres motivation i og udbytte af ASU-forløbet:

1. Coach-vejledningen understøtter deltageres projektarbejde, men nogle deltagere efterspørger mere vejledning fra deres projektcoach.
2. Samarbejde fremmer deltageres motivation i projektarbejdet.

### **5.3.1 Coach-vejledning understøtter projektarbejde, men nogle deltagere efterspørger mere vejledning**

På tværs af interviewene med de deltagende unge fremstår især vejledningen fra projektcoachene som en af de faktorer, der medvirker til, at deltagerne har en opfattelse af at have fået et stort udbytte af ordningen. Dette ses også i den kvantitative logbogsindsamling, hvoraf det fremgår, at 62 % af deltagerne har angivet coach-vejledningen som en aktivitet, der i høj grad har støttet dem i deres arbejde med projektet (se tabel 5.1 på side 29).

En gruppe af de interviewede deltagere er fuldt ud tilfreds med omfanget af vejledningen og har en oplevelse af at have et løbende konstruktivt samarbejde med deres projektcoach. En anden gruppe af de interviewede deltagere efterspørger dog mere vejledning fra deres projektcoach. Interviewene med deltagerne viser således overordnet tre pointer knyttet til coach-vejledningen:

1. Coach-vejledningen understøtter deltagerne i projektarbejdet.
2. Løbende coach-vejledning hjælper deltagerne med motivationen.
3. Nogle deltagere efterspørger mere proaktiv vejledning.

#### **Coach-vejledning understøtter deltagerne i projektarbejdet**

Én af de pointer, der går igen i interviewene med de deltagende unge, er, at vejledningen fra deres projektcoach understøtter arbejdet med projekterne og hjælper deltagerne videre, hvis de sidder fast i projektarbejdet. Det fremgår af interviewene, at der er flere årsager til den positive oplevelse af projektcoachenes støtte.

For det første er det en pointe blandt deltagerne, at projektcoachene er gode til at tilpasse deres vejledning til deltageres ønsker og behov. På den måde oplever deltagerne generelt vejledningen som personlig og vedkommende. Det kommer både til udtryk, ved at coachene er gode til at spørge ind til, hvad deltagerne har brug for ved vejledningen, og ved at coachene er fleksible ift.

planlægningen af de konkrete vejledningssessions. To deltagere, der har samarbejdet om et projekt, forklarer fx:



**D1: Coachen har været vildt god til at finde ud af, hvornår vi havde lyst til at lave noget, hvornår vi havde brug for sparring, og hvornår vi havde brug for at blive sat i gang [...]**

**D2: Vejledningen har været bedre end forventet. Det har været meget personligt.**

Deltagere i ASU

For det andet giver deltagerne udtryk for, at projektcoachene giver dem konkrete input til projektarbejdet, som de kan bruge til noget. Det kan være ved at få præsenteret nye idéer og måder at se deres projekter på, fx idéer til promovning og mulige samarbejdspartnere, eller blive hjulpet videre, hvis en deltager har en oplevelse af at sidde fast med sit projekt. En deltager forklarer fx følgende om betydningen af projektcoachens løbende sparring:



**Jeg har møder med min projektcoach en gang imellem, om hvad jeg skal huske, eller hvordan jeg kan komme videre. Min coach hjælper mig ved at stille gode spørgsmål, så jeg får tænkt over ting, jeg ikke selv ville have tænkt over. Så jeg får både sparring og læring, ift. hvordan jeg kan udvikle mit projekt. Coachen er der hele tiden. Hvis jeg har brug for det, kan jeg bare ringe eller skrive. Og coachen er dygtig til det.**

Deltager i ASU

For det tredje fremhæver deltagerne det som positivt, at coachene hjælper dem med at få struktur på projektarbejdet. En projektcoach forklarer, at det netop er formålet med coach-vejledningen at give deltagerne en ramme, de kan arbejde inden for fra én vejledningssession til en anden.



**Coach-vejledningen skal fungere som en form for deadline for deltagerne, så de på en måde sætter en ramme for, hvad skal ske fra nu til næste vejledningsgang. Det er med til at skære forløbet op i mindre bidder, hvor de ved, at næste coach-vejledning fx er om to måneder, og så har de en plan for, hvad de skal arbejde videre med indtil da.**

Projektcoach

Det er ligeledes en pointe blandt deltagerne, at det hjælper dem videre med deres projekt, når de formulerer to-do-punkter med deres coach til hver vejledningssession og på den måde får en klar fornemmelse af, hvordan de skal arbejde videre med projektet i de følgende måneder.

På den måde hjælper coach-vejledningen de unge videre med deres projekter på mange forskellige måder, og det er også en pointe blandt deltagerne, at de ikke ville være nået lige så langt med deres projekt, hvis ikke de havde været en del af ASU og modtaget vejledning fra en projektcoach.

### **Coach-vejledning hjælper deltagerne med motivationen**

Det fremgår desuden af interviewene med deltagerne, at coach-vejledningen hjælper dem med at holde motivationen oppe i projektarbejdet. Deltagerne fremhæver de følgende årsager til, at det er tilfældet.

For det første giver deltagerne udtryk for, at det motiverer dem, når coachene tror på deres projekter, og at coachene er gode til at opmuntre deltagerne til at kaste sig ud i ting. Det kan fx være, hvis der er en arbejdsopgave forbundet med projektarbejdet, som deltagerne ikke har prøvet før, eller hvis en deltager sidder fast i sit projekt. I disse tilfælde er det en pointe blandt deltagerne, at projektcoachene har været gode til at afdramatisere situationen og give deltagerne en tro på, at projektet kan lykkes.

For det andet giver deltagerne udtryk for, at det er motiverende at få vejledning fra projektcoachene, fordi coachene er gode til at pege på løsninger frem for udfordringer. Det er således en udbredt pointe blandt deltagerne, at de har oplevet at gå i stå med deres projekt undervejs i forløbet, hvor projektcoachens vejledning har givet dem idéer og motivation til at komme videre. Især under covid-19-pandemien, hvor flere projekter stod stille, fx pga. forsamlingsrestriktioner, har deltagere været udfordret på motivationen og samtidig oplevet, at coachingen har hjulpet på dette. En deltager sætter følgende ord på disse pointer:



**Coachingen har helt klart været en hjælp. Mest ift. at give motivation, værktøjer eller idéer til, hvordan man kan komme videre med sit projekt. Eller hvis vi har haft noget, der har været en stopklods for os, så har coachen set muligheder frem for problemer. Det har hjulpet meget med vores motivation og idéer til, hvad vi kan gøre.**

Deltager i ASU

En tredje og sidste faktor, deltagerne peger på som årsag til, at coachingen hjælper dem med at holde motivationen i projektarbejdet, er, at den løbende kontakt med coachen giver en fornemmelse af at være forpligtet til at komme videre med sit projekt. Coach-møderne fungerer således som pejlemærker, hvor deltagerne bliver motiveret til at have noget at fremvise og derfor arbejder lidt ekstra op til og lige efter.

På den måde er vejledningen fra projektcoachene en medvirkende faktor til, at deltagerne har lyst til at arbejde på projekterne og blive i ordningen på trods af stilstand eller modgang i projektarbejdet.

### **Nogle deltagere efterspørger mere proaktiv vejledning med coach**

Selvom de interviewede deltagere giver udtryk for, at de får meget ud af coach-vejledningen, er det samtidig en pointe blandt en gruppe af deltagerne, at de savner mere løbende kontakt og proaktiv vejledning fra deres projektcoach. Det skyldes netop, at deltagerne oplever, at kontakten til deres projektcoach hjælper dem med at holde motivationen oppe i deres projektarbejde og komme videre med deres projekter.

En gruppe af deltagerne oplever, at de har fået for lidt vejledning gennem hele deres ASU-forløb. En anden gruppe af deltagere giver udtryk for, at de ikke aktivt har efterspurgt mere vejledning i løbet af deres ASU-forløb, men at de efterfølgende har indsat, at det kunne have gavnet deres proces.

Deltagerne, der udtrykker ønske om mere vejledning, fortæller, at de i alt har modtaget coach-vejledning et par gange under deres ASU-forløb, og at de derfor har haft en oplevelse af at være overladt til sig selv med projektarbejdet. Dette på trods af, at projektcoachene har en rettesnor om at tilbyde vejledning ca. hver sjette uge. En deltager sætter følgende ord på denne pointe:



D: Det kunne være rart, hvis der var nogen, der selv rakte ud. Så coachen vidste, hvor jeg var henne, fordi det er trods alt min coach. Det fungerer, men det kunne være rart med en mail eller SMS.

**I: Hvis din projektcoach hos ASU skulle have hjulpet dig mere med at bevare motivationen, hvad skulle der så til?**

D: Egentlig bare noget så simpelt som en besked hist og her om, hvordan det går. Hvis jeg føler, at der er et pres eller en forventning, så vil jeg også gerne yde noget. Men det har jeg ikke følt. Man har bare været for sig selv, og så har man set hinanden, når man har været til en workshop. Det er ikke noget personligt mod min coach, for coachen er virkelig sød, men jeg føler ikke, at der har været et samarbejde.

Deltager i ASU

Årsagerne til, at der ikke er blevet afholdt flere vejledningssessioner i forløbet, har både været covid-19-restriktioner, geografisk afstand, samt at projektcoachens kalender har passeret dårligt med deltagerens kalender. Deltagerne giver således også udtryk for, at det ikke alene er projektcoachens skyld, at de ikke har haft mulighed for at mødes oftere, men at de, som deltageren i ovenstående citat lægger vægt på, havde ønsket en mere proaktiv kontakt, hvor coachen tog mere initiativ og havde en bedre føling med status på den enkelte deltagers projektarbejde.

Deltagerne efterspørger mere vejledning og kontakt med projektcoachene, fordi de har en forventning om, at det vil bidrage til flere ting, fx med at holde motivationen oppe eller give mere struktur til projektarbejdet.

Interviewene med deltagerne viser således, at der er et potentiale i at tilbyde mere løbende vejledning og flere check-ins med alle deltagere, også selvom deltagerne ikke aktivt efterspørger det, for at fremme deltagerens udbytte af ordningen.

### 5.3.2 Forventningsafstemning og samarbejde om projektambitioner er afgørende for deltagerens motivation

Evalueringen peger på, at alle deltagere oplever perioder, hvor motivationen for projektarbejdet er høj, og andre perioder, hvor motivationen er lavere. Deltagerne fremhæver især to forhold, der enten udfordrer eller fremmer deres motivation, udover selve coach-vejledningen. Det drejer sig om:

1. Fokus på proces frem for resultat virker motiverende for nogle deltagere, mens andre deltagere bliver overvældet af ambitioner.
2. Samarbejde om projektet motiverer, mens motivationen udfordres, når deltagere oplever at være overladt til sig selv med projekt.

#### **Fokus på proces frem for resultat virker motiverende for nogle deltagere, mens andre deltagere bliver overvældet af ambitioner**

I den oprindelige projektbeskrivelse af ASU-ordningen står der, at ”de unge skal formulere et ambitiøst projekt, de gerne vil realisere under deres ungdomsuddannelse. Dette projekt skal være af samfundsmæssig relevans, inddrage andre unge og skabe en positiv samfundsforandring”. Der er således i intentionen med ordningen høje forventninger til deltagerens projekter, og hvad de skal opnå med disse i løbet af ASU-forløbet. Analysen viser dog, at deltagerens projekter har haft meget forskellige ambitionsniveauer ift. både størrelse af projektet og graden af samfundsændring, der påtænkes, og at det varierer, i hvilken grad deltagerne formår at engagere og inddrage andre unge i deres projekter.

Samtidig giver projektcoaches i interviewene udtryk for i højere grad i tilrettelæggelsen af ASU-forløbet og coach-vejledningen at lægge vægt på *processen*, dvs. at deltagerne opnår erfaring og tilegner sig kompetencer til at arbejde med projekter, snarere end på *resultatet*, dvs. at deltagerne rent faktisk opnår de mål, de havde sat sig for med projektet. En projektcoach fortæller fx:



Vi har et mere konsekvensløst univers i ASU. Vi banker dem ikke i hovedet over, at de ikke har fået sendt en mail. Og vi er procesorienterede. Det er den værktøjskasse, de bygger i deres tid på ASU, som i vores optik er det vigtigste. Så er projektet en øvebane, så det er mere underordnet i den forstand, at vi hellere vil have, at de bliver udfordret, end at de bare skøjter igennem et projekt og en afvikling.

Projektcoach

Deltagerne forholder sig imidlertid forskelligt til den procesorienterede tilgang i interviewene. På den ene side oplever en gruppe af de interviewede deltagere, at det er positivt, at der i ASU-regi er mere fokus på proces frem for resultat, fordi det opleves som en kontrast til skolen. En deltager fortæller fx:



Man har lært noget af projektet, coaching og andre mennesker. Og at det er så anderledes end normal skole, der er mere fokus på proces, at lære og få et bredere sind i stedet for kun at fokusere på resultatet [...] Man skal ikke lade sig stresses over projektet. Det er op til en selv.

Deltager i ASU

Således lægger de deltagere, der er glade for den procesorienterede tilgang, vægt på, at det især er positivt, fordi man lærer, at det ikke er farligt at fejle og derved også at tænke stort.

Omvendt giver en anden gruppe af deltagere i interviewene udtryk for, at de har oplevet at få sat et for omfattende og ambitiøst projekt i gang under ASU, hvilket har haft en negativ indvirkning på deres motivation i projektarbejdet. Deltagernes oplevelse af, at projektet bliver for stort, skyldes bl.a. en for stram tidsplan, mangel på kompetencer eller hænder til at løfte opgaven. En frafalden deltager fra ASU forklarer fx, at omfanget af personens projekt betød, at det gik fra at være sjovt til at føles som en pligt:



I starten brugte jeg meget energi på at lære at lave podcast, uden rent faktisk at producere noget. Meget af det, jeg har lavet hos ASU, er også at finde ud af, hvordan man finder gode kilder. Men det med at lave podcast var for svært. Det gik fra at være en sjov fritidshobby til at være noget, jeg ligesom skulle gøre. Altså ikke at ASU pressede på, men det blev mere et pres, end det blev sjovt.

Deltager i ASU

Ovenstående citat illustrerer, at projektarbejdet alligevel kan opleves som et pres, der i sidste ende kan blive demotiverende for deltagerne, hvis det bliver for omfangsrigt at gennemføre.

Samtidig er det en pointe blandt denne gruppe deltagere, at de ikke har modtaget nogen vejledning om, hvad der er realistisk at sætte som mål for deres ASU-projekt i starten af forløbet. Der er også stor variation i omfanget af de projekter, som deltagerne har arbejdet med – fra fx at arbejde videre med en problemstilling i et eksisterende udvalg til etablering af et unghus i en kommune.

Evalueringen peger således på, at der er et potentiale i at forventningsafstemme yderligere med de deltagende unge, når de tilmelder sig ASU, ift. hvad der kan være realistiske projekter at arbejde

med i et toårigt forløb. Indledende forventningsafstemning med deltagerne vil således kunne forebygge oplevelser såsom arbejdspress, utilstrækkelighed eller demotivation.

Evalueringen viser således, at ASU-ordningen både fokuserer på udformningen af projekter, der kan skabe forandring i civilsamfundet her og nu, og på at give deltagerne værktøjer til at skabe forandring på lang sigt ved at fokusere på projektprocessen og de værktøjer, deltagerne får erfaring med herigennem, frem for selve projektets resultater. Dette tosidede sigte fremstår dog ikke tydeligt for alle deltagende unge. Nogle deltagere måler i stedet deres succes i ordningen ud fra projektets resultater og har således tendens til at opleve, at de ikke er lykkedes med deres ASU-deltagelse, hvis projekterne ikke er blevet til det, de havde forventet og håbet på, snarere end at fokusere på den læring, de har fået ud af projektarbejdet undervejs.

Evalueringen peger i den forbindelse på, at der er et perspektiv i at gøre det tydeligere for deltagerne, hvad de kan forvente at få ud af ordningen, samt at der i lige så høj grad er fokus på proces som på produkt med henblik på at understøtte deltagerens forståelse og motivation for ordningen.

### **Motiverende at arbejde sammen med andre om projektet**

Det er ligeledes en udbredt pointe blandt de interviewede deltagere, at det at have nogen at samarbejde med i projektet skaber motivation for projektarbejdet. Samarbejdet kan komme til udtryk ved at deltagerne har tilmeldt sig ASU sammen og således er flere om det samme projekt. Men det kan også komme til udtryk ved, at deltagerne tidligt i projektarbejdet får identificeret samarbejds- og/eller sparringspartnere og får etableret et godt samarbejde om projektet med disse, fx hvis projektet er forankret i en organisation, hvor der kan etableres et udvalg.

Deltagerne giver udtryk for, at det at samarbejde om projektet motiverer dem, fordi de herved har nogen at vende idéer og tanker med samt flere hænder at dele opgaverne ud på. Samtidig giver deltagerne udtryk for, at samarbejdspartnere har en fastholdende effekt, fordi det skaber en gensidig forpligtelse at levere noget over for hinanden. En deltager fortæller fx:



Det svinger meget, men jeg er taknemmelig for, at mit Ungeråd er med mig, ellers tror jeg ikke, at jeg var kommet nogen vegne. Vi er en gruppe, som alle sammen er engageret i mit projekt, så jeg er forpligtet til at gøre noget, fordi jeg ikke vil tabe ansigt. Inden jeg fik inddraget Ungerådet ordentligt, blev jeg presset, fordi jeg ville have, at det skulle være stort og vildt udadtil, men jeg kom ingen vegne.

Deltager i ASU

Samarbejdet kan også komme til udtryk som sparringssessioner mellem deltagerne i ASU. Det er således et perspektiv blandt de interviewede deltagere, at de har fået meget ud af gruppedrøftelser på camps og workshops, også selvom projekterne ikke umiddelbart lignede hinanden, fordi de er blevet inspireret til nye ideer ved at høre om andre projekter, der arbejder på andre måder. Også projektcoaches peger på, at der er potentiale i at udvide konceptet med gruppedrøftelser, så de deltagende unge i højere grad kan lære af hinanden:



Jeg har fx oplevet nogle fede øjeblikke, når vi har lavet sparringsøvelser mellem eleverne på camps. Bare fordi vi er lidt ældre og har det her job, så er det ikke nødvendigvis os, der sidder med svarene. Så at eleverne har oplevet, at andre ASU'ere kan komme med mindst lige så relevante perspektiver, som jeg kan. Det kunne være spændende at lave nogle coachingdage, hvor der er flere projekter sammen.

Projektcoach



Omvendt giver deltagere, der ikke har haft gode samarbejdsrelationer ifm. deres projekt, udtryk for, at de til tider har været demotiveret i projektarbejdet. Det skyldes ifølge de pågældende deltagere, at de har haft en oplevelse af at sidde fast og være alene med deres projekt, og at de har manglet sparringspartnere til at komme med nye input og hjælpe til med opgaverne. En frafalden deltager fortæller fx, at oplevelsen af at være alene havde betydning for, at personen faldt fra ASU:



Det, der har været svært, er, at jeg har arbejdet alene, og at jeg selv har skullet holde mig op på det. Og med mit projektet er det jo lidt som en aflevering, jeg havde sat mig for at lave en gang hver anden uge. Det er rimelig omfattende.

Deltager i ASU

På den måde viser interviewene med deltagere og projektcoaches, at der er et potentiale i at vejlede de deltagende unge til at etablere samarbejdspartnere tidligt i forløbet, enten via selve tilmeldingen eller i den løbende coach-vejledning. Tidlig etablering af samarbejdspartnere kan således både skabe mere motivation for projektarbejdet og potentielt også forhindre frafald fra ordningen.

## 5.4 Samarbejdet mellem Ungdomsbureauet og skolerne

ASU-ordningen er blevet implementeret på forskellig vis på de involverede skoler i ordningen, og derfor ser samarbejdet om ASU-ordningen mellem skolerne og Ungdomsbureauet også forskelligt ud. Overordnet peger evalueringen dog på tre gennemgående udfordringer knyttet til samarbejdet mellem Ungdomsbureauet og skolerne:

1. ASU bidrager ikke altid til bedre balance mellem skoleliv og samfundsenkement for de deltagende unge.
2. Det er uklart for nogle uddannelsesmentorer, hvad rollen som mentor indebærer.
3. Deltagerne har forskellige indstillinger til uddannelsesmentorens rolle.

### 5.4.1 ASU bidrager ikke altid til en bedre balance mellem skoleliv og samfundsenkement

Det er en del af formålet med ASU, at ordningen skal understøtte deltagernes samfundsenkement gennem et forløb, der både skal skabe mere fleksible og klare rammer for, hvordan eleverne kan kombinere en ungdomsuddannelse med samfundsenkement.

Af den kvantitative logbogsindsamling fremgår det, at deltagerne især oplever at blive understøttet af skolerne i form af godskrivelse af fravær relateret til ASU-projekt (41 %) samt udskydelse af afleveringer (29 %). Det fremgår af tabel 5.2 nedenfor.

TABEL 5.2

Hvad gør skolen for at hjælpe dig med at få tid til både skole og arbejdet med dit ASU-projekt?

	Antal	Procent
Godkender fravær relateret til mit ASU-projekt	7	41 %
Giver mig lov til at udskyde afleveringer/opgaver	5	29 %

	Antal	Procent
Vejleder	1	6 %
Ikke noget	9	53 %
Total	22	129 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ASU-deltagere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Respondenterne har haft mulighed for at vælge mere end én valgmulighed på spørgsmålet. Derfor summer tabellen til mere end 100 %.

Evalueringen viser dog, at det varierer, om deltagerne har oplevet, at ASU har bidraget til, at de har kunnet få en mere fleksibel skolehverdag sideløbende med deres ASU-forløb ift. lektier, godskrivning af fravær og udsættelse af afleveringer. Således angiver 53 % af de deltagere, der har indsendt logbogsbesvarelse fx, at de ikke oplever, at skolen gør noget for at hjælpe dem ift. at få tid til både skole og arbejde med ASU-projekt. Det fremgår af tabel 5.2 ovenfor.

Interview med deltagerne peger på, at det for en gruppe af deltagerne hænger sammen med, at kendskabet til ASU og ordningens rammer ikke er blevet bredt ud blandt ledere og lærere på deres gymnasium. For en anden gruppe af de interviewede deltagere hænger det sammen med, at de på trods af udsatte afleveringer og godskrevet fravær alligevel har oplevet et pres over at gå glip af for meget undervisning, og at de udsatte afleveringer risikerer at hobe sig op.

Det er derfor også et perspektiv blandt de interviewede deltagere, at det var nemmere at balancere mellem skolearbejde og ens ASU-projekt under de covid-19-relaterede nedlukninger, fordi det gav en anden fleksibilitet i hverdagen, fx fordi man ikke skulle bruge tid og energi på transport til og fra sit gymnasium.

### **ASU kan bidrage med midlertidig fleksibilitet, men svært at undgå skoletravlheden**

En gruppe af deltagere i ASU oplever, at uddannelsesmentoren, ledere og lærerne på deres gymnasium generelt har været gode til at skabe fleksible rammer for, at deltagende unge har kunnet kombinere arbejdet med deres ASU-projekt med deres skolehverdag. Det har de bl.a. gjort ved at være lydhøre, når deltagere har henvendt sig med ønsker om at få godskrevet fravær eller udsat afleveringer på baggrund af aktiviteter i forbindelse med ASU.

Det fremgår således af interviewene med de pågældende deltagere, at der har været en konstruktiv tilgang til deres deltagelse i ASU på deres gymnasium, fordi ledelse og lærere har kunnet se, at ASU udstyrer deltagere med viden og værktøjer, som de også kan trække på uden for ordningen.

På trods af disse deltageres generelt positive oplevelse af deres gymnasiums indstilling til ASU er det dog også et perspektiv blandt dem, at det er svært at undgå arbejdspressen, når man skal kombinere sin skolehverdag med et sideløbende projekt i civilsamfundet. Ifølge de pågældende deltagere hænger det sammen med, at det kan gå ud over deres læring i et fag og dermed også deres karakterer, hvis de har for meget fravær i et fag, samt at de alligevel skal aflevere alle skriftlige opgaver på et tidspunkt, selvom de kan få afleveringsfristen udskudt.

Dette perspektiv ses også i den kvantitative logbogsindsamling, hvor omkring 40 % af deltagere ligger i den lave ende på spørgsmålet om, i hvilken grad deltagere oplever at have tid til både at gå i skole og arbejde med ASU-projektet. Omvendt svarer omkring 35 % af deltagere i den høje ende på samme spørgsmål. Dette fremgår af figur 5.3 nedenfor.

TABEL 5.3

På en skala fra 1-5, i hvilken grad oplever du at have tid til både at gå i skole, lave lektier og afleveringer samt arbejde med dit ASU-projekt?

	Antal	Procent
1 - I lav grad	1	6 %
2	6	35 %
3	4	24 %
4	5	29 %
5 - I høj grad	1	6 %
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100 %</b>

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ASU-deltagere fra hold 2, Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2022.

Det er en pointe blandt den gruppe af deltagere, der ikke altid oplever at have tid til både skolearbejde og projektarbejde, at det ikke er alle, der benytter sig af muligheden for at få udskudt afleveringer, da det blot vil bidrage til arbejdspress på et senere tidspunkt. En deltager forklarer som eksempel på denne pointe, at vedkommende har svært ved at se, hvordan ASU kan løse en grundlæggende præmis for at gå i gymnasiet:



Jeg kan ikke helt se, hvad ASU skal gøre for at hjælpe os med at få mere tid til vores projekter. Det var ellers det, de sagde, da de kom ud i klasserne og fortalte os om forløbet: De ville hjælpe os med at finde til det. Jeg tror, de tænkte, at man kunne få en aflevering udskudt eller lignende, men det hjælper jo ikke nødvendigvis, for så skal man bare lave den på et andet tidspunkt. Det er ikke, fordi der er en mirakelkur, som kan fikse det.

Deltager i ASU

Det er derfor en udbredt pointe blandt denne gruppe af deltagere, at de som regel har valgt at prioritere skolehverdagen i gymnasiet over arbejde med deres ASU-projekt, da deres præstationer i undervisning og afleveringer har afgørende betydning for deres fremtidsmuligheder. Det er derfor en pointe blandt deltagerne, at deres ASU-projekt er blevet til en ekstra arbejdsindsats, der har ligget uden for skoletiden, og som de har måttet finde tid til, når de har lavet lektier og afleveringer.

En af Ungdomsbureauets projektcoaches oplever ligeledes, at det har været en udfordring at hjælpe deltagerne med at få en mere fleksibel skolehverdag i gymnasiet ved siden af ASU. Projektcoachen sætter følgende ord på denne pointe:



Jeg synes ikke, det er lykkes så godt at støtte deltagerne i at have en mere fleksibel skolehverdag. Det har vi på en måde lovet, at de kunne få, fx ved at få rykket afleveringer. Men der føler jeg egentlig ikke, at jeg har haft noget mandat ude på gymnasierne.

Projektcoach

Altså viser evalueringen, at der er en grundlæggende travlhed i gymnasiehverdagen med undervisning, lektier og afleveringer, som gør det udfordrende for deltagerne at finde tid til og prioritere ASU på trods af ambitionen om fleksibilitet mellem skoleliv og deltagelse i ASU.

## En gruppe deltagere oplever ikke, at deres gymnasium har understøttet deltagelse i ASU

En gruppe af de interviewede ASU-deltagere oplever ikke, at der har været en tilstrækkelig fleksibilitet fra deres gymnasiums side, når det kommer til at understøtte balancen mellem skoleliv og deltagelsen i ASU. Ifølge disse deltagere har det handlet om en generel modvillighed mod at godskrive fravær eller udskyde afleveringer eller om, at det ikke er alle deres lærere, der har vidst, at de pågældende elever deltager i ASU, eller hvad ordningen går ud på.

Det er et perspektiv blandt disse deltagere, at den manglende fleksibilitet bl.a. handler om, at det ikke har været synligt for deltagerne, hvem deres uddannelsesmentor på gymnasiet har været, og en oplevelse af, at mentoren ikke har informeret andre lærere på gymnasiet om ASU. En deltager forklarer fx, at vedkommende hverken har kunnet få godskrevet fravær eller udskudt afleveringer på baggrund af ASU-aktiviteter:



Noget af det, der lød fedt ved ASU, var, at man kunne få godskrevet fravær, når man er på workshops eller camps, fordi det gør, at man har overskud til at arbejde med sit projekt. Men der har jeg bare fået kastet fravær i hovedet, når jeg har været afsted. Der var også en aflevering, mens vi var i Berlin med ASU. Den ville jeg gerne have udskudt, men det kunne jeg ikke uden at få skriftlig fravær. Det kunne være rart med en mentor på skolen, jeg vidste, hvem var, der kunne have hjulpet mig med det.

Deltager i ASU

Det er en pointe blandt denne gruppe af deltagere, at den manglende fleksibilitet fra deres gymnasiums side har medført, at de har set sig nødsaget til at prioritere undervisning, lektier og afleveringer over arbejdet med deres ASU-projekt. De oplever derfor, at den manglende fleksibilitet har hæmmet deres motivation for og udbytte af ASU.

## Deltagere fandt det nemmere at skabe balance mellem skoleliv og ASU under hjemsendelsesperioderne

Det er en pointe blandt deltagere, hvis projekter ikke var direkte påvirket af de covid-19-relaterede nedlukninger, at de fandt det nemmere at skabe en god balance mellem deres skoleliv i gymnasiet og ASU-projekt under hjemsendelsesperioderne.

Det skyldes ifølge disse deltagere, at de havde mere luft i kalenderen under hjemsendelsesperioderne pga. færre aftaler, og at de skulle bruge mindre tid på praktiske gøremål i løbet af en dag såsom transport til og fra skole. En deltager forklarer fx, at det gav en ro, som skabte større overskud til at arbejde på sit ASU-projekt:



Hjemsendelserne gav et frirum, hvor jeg både kunne arbejde med mit projekt og passe gymnasiet. Jeg skulle ikke bruge tid på transport og havde færre aftaler, og det gav en ro i hovedet. I den periode kunne jeg balancere min hverdag ret fint.

Deltager i ASU

Det er dog også en vigtig pointe, at hjemsendelserne har virket demotiverende for de ASU-deltagere, der har arbejdet med projekter, der forudsætter større forsamlinger af mennesker, og derfor er gået i stå med deres projekt pga. covid-19-restriktionerne.

## 5.4.2 Uklart for nogle uddannelsesmentorer, hvad rollen indebærer

I interviewene med uddannelsesmentorerne kommer det til udtryk, at det har været uklart for nogle uddannelsesmentorer, hvad rollen som uddannelsesmentor indebærer. Nogle uddannelsesmentorer oplever, at de løbende har fundet en velfungerende balance mellem, hvilke opgaver hhv. uddannelsesmentoren og projektcoachen varetager, men efterspørger, at rollerne tydeliggøres fra begyndelsen, når samarbejdet mellem skolen og Ungdomsbureauet etableres. En anden mentor oplever modsat, at uddannelsesmentorrollens opgaver glider ud blandt hverdagens andre opgaver, når det er uklart, hvad forventningerne til mentorrollen er, og at de unge derfor kun får støtte fra uddannelsesmentoren, hvis de selv henvender sig og beder om noget konkret.

Mentorernes uklarhed omkring deres rolle opleves også af nogle unge. En ung fortæller fx, at skolen har "gjort hvad de kunne", selvom skolen ikke vidste, hvilken støtte den unge havde brug for. Eleven havde dog samtidig en oplevelse af ikke at have behov for sparring fra uddannelsesmentoren. Det er således både på skoler, hvor engagementet om ordningen har været stort, såvel som på skoler, hvor ordningen har fyldt mindre, at der har været uklarhed om uddannelsesmentorens rolle.

I forbindelse med introduktionen til ASU-ordningen er der blevet afholdt workshops for uddannelsesmentorerne. Disse workshops har haft til formål at klæde uddannelsesmentorerne på, bl.a. ved at gennemgå, hvad ordningen indebærer for eleverne. En mentor har en oplevelse af, at workshoppen fungerede godt, mens en anden peger på, at det kan være svært at afsætte tid til at deltage i en workshop i en anden by, og derfor fremhæver et onlineformat som velfungerende for disse workshops. Fremødet blandt uddannelsesmentorerne til disse workshops været småt. I de kvalitative interview er der derudover eksempler på uddannelsesmentorer, som fortsat har været i tvivl om, hvad uddannelsesmentorrollen indebærer, efter at have deltaget i workshoppen.

Samarbejdet mellem uddannelsesmentorer og projektcoaches kan blive yderligere besværliggjort af, at der ikke er løbende kontakt mellem uddannelsesmentorer og projektcoaches. En coach fortæller, at kontakten til uddannelsesmentorerne primært har fundet sted, når coachen har været ude på skolerne for at holde møder med eleverne. En anden coach fortæller, at organiseringen af kontakten mellem coach og uddannelsesmentor betyder, at det som projektcoach er en længere proces at få kontakt til uddannelsesmentorerne, hvilket fx kan besværliggøre dialoger omkring godskrivning af fravær mv.

Uklarhederne omkring uddannelsesmentorens rolle kommer også til udtryk ved, at en projektcoach oplever, at der i nogle tilfælde er en uoverensstemmelse mellem, hvad uddannelsesmentorerne bør gøre som uddannelsesmentorer, og hvad nogle uddannelsesmentorer reelt kan fx ift. godskrivning af fravær. Et andet projektcoachperspektiv er, at uddannelsesmentorer ikke nødvendigvis har mandat til fx at rykke afleveringer i andre underviseres fag, hvilket kan udfordre intentionen om at skabe fleksible rammer for deltagerne.

Det italesættes både af en uddannelsesmentor og en projektcoach, at en mulighed for at imødekomme disse udfordringer, kunne være øget dialog mellem uddannelsesmentorer og projektcoaches. Uddannelsesmentoren efterspørger konkrete deadlines i forbindelse med at samle op på de unges projektarbejde, mens projektcoachen peger på, at det kunne være fordelagtigt med et halvårligt statusmøde mellem uddannelsesmentorer og projektcoaches, hvor det fx ville være muligt at drøfte, hvis en elev har behov for øget fleksibilitet fra skolen. Det er dog også centralt at bemærke, at flere uddannelsesmentorer ikke har oplevet et behov for øget kontakt med Ungdomsbureauet, ligesom det ikke er alle uddannelsesmentorer, der har oplevet tvivl omkring, hvad rollen indebærer.

### 5.4.3 Deltagere har forskellige indstillinger til uddannelsesmentorenes rolle

Som beskrevet i afsnit 2.1.2 er det en del af ASU-ordningens organisering, at de deltagende skoler udpeger en uddannelsesmentor, der skal fungere som bindeled mellem Ungdomsbureauet og det enkelte gymnasium og understøtte deltagernes balance mellem skoleliv og engagement i ASU. Det fremgår af evalueringen, at deltagerne i ASU deler sig i to grupperinger, når det kommer til deres oplevelse af relationen og sparringen med deres uddannelsesmentor, som henholdsvis:

1. Er tilfredse med omfanget af sparring fra deres uddannelsesmentor
2. Savner en mere struktureret og proaktiv sparring fra deres uddannelsesmentor.

#### En gruppe deltagere er tilfredse med omfanget af sparring fra deres uddannelsesmentor

Det fremgår af interviewene med deltagere, der er tilfredse med omfanget af sparring fra deres uddannelsesmentor, at det enten kan skyldes, at uddannelsesmentoren har været opsøgende og god til at strukturere sparringen, eller at deltagerne ikke oplever et behov for hyppig sparring med deres uddannelsesmentor.

Ifølge deltagerne, der ikke oplever et behov for hyppig sparring med deres uddannelsesmentor, hænger det sammen med, at de foretrækker at sparre med deres projektcoach eller andre ASU-deltagere, som er tættere på projektet eller har en bedre forståelse for, hvad ASU går ud på. En deltager med denne indstilling forklarer fx, at vedkommende har det fint med, at uddannelsesmentoren forholder sig passivt, da rollen ellers ville blive overlappende med projektcoachens:



Jeg synes, det er fint, uddannelsesmentorerne er lidt passive. Jeg har svært ved at se, hvad jeg skal bruge dem til. Så skulle det være sådan noget med at have samtaler og vejledning, men så ville det minde om projektcoachens rolle, og det giver ikke så meget mening.

Deltager i ASU

Samtidig er der dog også en gruppe af ASU-deltagerne, der er tilfredse med omfanget af sparring fra deres uddannelsesmentor, fordi de oplever, at uddannelsesmentoren har været god til at motivere dem undervejs i projektprocessen og løbende spørge ind til status på projektarbejdet. De pågældende deltagere fremhæver det især som understøttende for deres arbejde med ASU-projektet, når uddannelsesmentoren henvender sig til dem på eget initiativ for at høre nærmere om, hvordan projektet skrider fremad, og om der er noget, de har brug for sparring ift..

På gymnasier, hvor flere elever er tilmeldt ASU, fremhæver deltagerne desuden, at det bidrager positivt til motivationen i arbejdet med deres ASU-projekt, når uddannelsesmentoren faciliterer, at ASU-deltagerne på gymnasiet løbende mødes og diskuterer deres projekter med hinanden. Ifølge de pågældende deltagere bidrager det til, at de bliver holdt til ilden i arbejdet med deres projekter og oplever at være del af et fællesskab omkring ASU i hverdagen.

#### En gruppe elever savner mere struktureret og proaktiv sparring fra deres uddannelsesmentor

Det fremgår ligeledes af interviewene med ASU-deltagerne, at en gruppe af deltagerne savner mere struktureret og proaktiv sparring fra deres uddannelsesmentor.

Det kan enten skyldes, at deltagerne oplever en manglende opmærksomhed omkring deres deltagelse i ASU, eller at deltagerne, på trods af en god relation til deres uddannelsesmentor, savner, at mentoren er mere opsøgende ift. at understøtte deltagernes engagement i ASU.

De interviewede deltagere, der oplever en manglende opmærksomhed omkring deres deltagelse i ASU fra deres uddannelsesmentor, forklarer, at det bl.a. hænger sammen med, at der ikke er en fast struktur for sparringen med deres uddannelsesmentor. Den manglende struktur består bl.a. i, at der ikke er aftalt faste møder mellem deltagerne og uddannelsesmentoren. De pågældende deltagere oplever derfor, at dialogen med deres uddannelsesmentor er begrænset, og peger på, at faste møder kunne bidrage til motivation og fremdrift i deres projekt i hverdagen mellem ASU-arrangerede camps og workshops.

En gruppe deltagere er omvendt tilfredse med deres uddannelsesmentors generelle støtte i forbindelse med de unges deltagelse i ASU, men savner alligevel en mere proaktiv tilgang til vejledningen fra deres uddannelsesmentor. De pågældende deltagere anerkender, at deres uddannelsesmentors dør altid står åben, hvis de har spørgsmål, men oplever, at de ikke får gjort tilstrækkelig brug af denne mulighed, fordi de ikke altid har konkrete spørgsmål at drøfte med mentoren. Disse deltagere peger derfor på, at det ville understøtte deres arbejde med ASU-projektet, hvis uddannelsesmentoren var mere opsøgende i sin sparring, så de kunne have mere uformelle drøftelser om projektets status, uden at det behøver at relatere sig til specifikke spørgsmål eller udfordringer. En deltager sætter følgende ord på denne pointe:



**Det er ikke, fordi min uddannelsesmentor ikke har været støttende. Når jeg kommer og spørger om noget, så har min mentor været engageret. Det kunne bare være fedt, hvis vi også kunne tale sammen om projektet, selvom jeg ikke har et konkret spørgsmål.**

Deltager i ASU

Det fremgår af interviewene med uddannelsesmentorerne, at en mere passiv tilgang til mentorrollen kan skyldes usikkerhed, omkring hvad rollen som uddannelsesmentor indebærer (som beskrevet i afsnit 5.4.2), men også være konsekvensen af aktiv koordinering med projektcoachen. En uddannelsesmentor forklarer fx, at det er en bevidst aftale, at projektcoachen hovedsageligt tager sig af sparringen omkring ASU-projekterne med det pågældende gymnasiums deltagere:



**Rollefordelingen mellem projektcoachen og mig har været, at coachen har taget sig af al sparring med vores deltagere. Det tror jeg, eleverne har været glade for, da det bidrager til et mindre mudret billede for dem.**

Uddannelsesmentor

Det fremgår dog af interviewene med deltagerne, at det kan resultere i manglende motivation i projektarbejdet, hvis uddannelsesmentoren indtager en mere praktisk og passiv vejlederrolle uden, at det følges op af tilstrækkelig sparring med deltagerne fra projektcoachens side.

## 6 Iværksætterforløb på EUD business

Dette kapitel undersøger det ASU-relaterede iværksætterforløb på erhvervsuddannelserne. Formålet med iværksætterforløbet på EUD er dels at forbedre elevernes demokratiske selvtilid og samfundsengagement og dels at spore sig ind på, hvordan man kan tilrettelægge forløbet på EUD, så det rammer målgruppen bedst. Kapitlet undersøger således både deltagernes udbytte af forløbet samt organisering og rammer, der har betydning for deltagernes oplevelse og udbytte af forløbet. Kapitlet bygger på analyser af to gruppeinterview med deltagere samt et enkeltinterview med en lærer fra den uddannelse, deltagerne går på.

Kapitlet viser overordnet, at deltagerne har forskellige og modsatrettede oplevelser af iværksætterforløbet. Mens én gruppe deltagere har en overordnet positiv oplevelse med forløbet og fremhæver, at forløbet har styrket deres evne til at idéudvikle og samarbejde på tværs af klassen, forholder en anden gruppe af deltagerne sig mere negativt til forløbet. Denne gruppe af deltagere fremhæver, at forløbet ikke i tilstrækkelig grad har haft fokus på, hvad de forstår som iværksætteri, og har således manglet sammenhæng til den handelsuddannelse, de går på. Både deltagere og lærer er dog overordnet enige om, at de ville anbefale forløbet til andre elever på uddannelsen. Deltagerne påpeger, at de ville anbefale forløbet primært pga. forløbets positive indflydelse på det sociale sammenhold, og at forløbet skaber en variation i den normale skolehverdag, mens læreren fremhæver, at forløbet har god sammenhæng til resten af uddannelsen og samtidig har en inspirerende og socialt sammenrystende effekt på deltagerne.

Evalueringen peger således på, at formålet med forløbet om at forbedre deltagernes demokratiske selvtilid og samfundsengagement ikke er indfriet, da deltagerne primært har forstået iværksætteri i en merkantil kontekst. Samtidig peger evalueringen på, at det er vigtigt for deltagernes oplevelse af forløbet, at de ser en kobling mellem forløbet og deres uddannelse. Der kan således være et potentiale i at arbejde med at brede deltagernes forståelse af iværksætterbegrebet ud, således at koblingen mellem iværksætterforløbet og den uddannelse, deltagerne går på, træder tydeligere frem, og at deltagerne samtidig kan se, hvordan de værktøjer, de bliver præsenteret for i løbet af forløbet, også kan bruges til at skabe samfundsmæssig forandring. Evalueringen peger endvidere på, at der er et potentiale i at tilrettelægge iværksætterforløbet som hele undervisningsdage, da deltagerne og læreren oplever at skiftet fra almindelig undervisning til iværksætterforløbet er svært. Til sidst peger evalueringen på, at læreren med fordel kan inddrages i hele eller dele af undervisningen på iværksætterforløbet, hvilket har potentiale til at skabe et bedre undervisningsmiljø og tydeliggøre koblingen mellem iværksætterforløbet og den uddannelse, deltagerne går på.

### 6.1 Deltageres og lærers oplevelse og udbytte af forløbet

Evalueringen af iværksætterforløbet på erhvervsuddannelserne viser, at de deltagende elever har vidt forskellige oplevelser af forløbet, men at deltagerne generelt oplever, at iværksætterforløbet gør dem bedre til at samarbejde, generere idéer og omsætte dem til et projekt samt holde oplæg for og kommunikere med andre.



### 6.1.1 Deltagerne har vidt forskellige oplevelser af iværksætterforløbet

Evalueringen af iværksætterforløbet på erhvervsuddannelserne viser, at de deltagende unge har vidt forskellige oplevelser af iværksætterforløbet, og hvad de har lært af at deltage i det.

På den ene side forholder en gruppe af deltagere sig positivt til iværksætterforløbet og oplever, at workshoppen har været godt tilrettelagte, relevante og har givet dem en mere nuanceret forståelse af, hvad iværksætteri er, samt hvordan man kommer fra idé til handling.

På den anden side forholder en gruppe af deltagerne sig mere negativt til iværksætterforløbet, fordi indholdet ikke har levet op til deres forventninger, og forløbets tilgang til iværksætteri har været for abstrakt.

#### Nogle deltagere har haft en positiv oplevelse af iværksætterforløbet

Den gruppe af deltagere, der fremhæver, at de har fundet det spændende og lærerigt at være med i iværksætterforløbet, forklarer, at det først og fremmest skyldes, at forløbet har været anderledes, kreativt og styrket det sociale sammenhold i klassen.

En deltager forklarer fx, at indstillingen om, at alt kan lade sig gøre, ”er god at have med ud i virkeligheden”. En anden deltager fremhæver, at iværksætterforløbet bidrager til at styrke sammenholdet i klassen, fordi workshoppen lægger op til, at man viser sider af sig selv, som gør, at man lærer hinanden bedre at kende.

Det fremgår dog også af gruppeinterviewene, at det er afgørende for deltagernes oplevelse af iværksætterforløbet, at de forstår iværksætteri på samme abstraktionsniveau, som forløbet lægger op til. En deltager, der har været glad for iværksætterforløbet, forklarer fx:



Jeg synes, de projekter vi har arbejdet med, kan forstås som en virksomhed. Vi skal finde på noget og gøre det til virkelighed. Det starter alle virksomheder med: Man kommer med en idé, og så gør man det.

Deltager på iværksætterforløb

Altså handler elevernes indstilling til iværksætterforløbet bl.a. om, hvorvidt de kan se relevansen af at generere idéer bredt set ift. at starte sin egen virksomhed op.

#### En gruppe af deltagerne forholder sig mere negativt til iværksætterforløbet

Gruppen af elever, der har været mindre begejstrede for at deltage i iværksætterforløbet, forklarer, at det hænger sammen med, at indholdet ikke har levet op til deres forventninger, og at de mangler sammenhæng til den uddannelse, de går på. Dels fremhæver denne gruppe af deltagere, at de har fundet det demotiverende, når de er stødt på barrierer, der har besværliggjort eller forhindret arbejdet med deres idéer. Ifølge deltagerne er de bl.a. endt i den situation, fordi der ikke er blevet sat realistiske rammer for projektstørrelse fra start af. En deltager forklarer:



Vi fik at vide, at vi skulle tænke stort, men projekterne bliver ikke til noget, hvis de er for store. Vi har arbejdet med fire forskellige idéer, bl.a. at vi skulle ud at rejse, men den idé skulle være stoppet fra start af, fordi det ikke kan lade sig gøre. Mange idéer kan kun blive til noget, hvis vi gør en meget stor indsats, og det har vores klasse ikke været indstillet på.

Deltager på iværksætterforløb

Dels peger deltagerne på, at forløbet ikke i tilstrækkelig grad har haft fokus på, hvad de forstår som iværksætteri. En deltager forholder sig fx kritisk til, at de ikke har fået tilstrækkelig viden om, hvad det indebærer at starte sin egen virksomhed:



Vi fik at vide, at vi ville lære, hvad der skal til for at starte en virksomhed, men det har vi ikke fået ud af forløbet. [...] Det har været okay. Men vi er en handelsskole, så jeg synes godt, der kunne være mere med handel og økonomi. Der var for lidt, der rettede sig mod virksomheder.

Deltager på iværksætterforløb

Altså er det ligeledes et tema for de mindre tilfredse elever, at indstillingen til iværksætterforløbet er påvirket af, om de kan se en relevans i forløbets tilgang til iværksætteri ift. den uddannelse, de går på.

### 6.1.2 Lærer oplever iværksætterforløb som attraktivt, fordi det understøtter temaer fra undervisningen

At en del af deltagerne ikke kan se koblingen mellem iværksætterforløbet og den øvrige uddannelse, de går på, står i modsætning til lærerens oplevelse af forløbet. Læreren forklarer, at han finder det attraktivt at melde sine klasser til iværksætterforløbet, fordi det adresserer nogle af de samme temaer og idéer, som deltagerne beskæftiger sig med i undervisningen på en merkantil eux. Læreren fremhæver fx, at deltagerne kan trække på principperne for iværksætterforløbet i det uddannelsesspecifikke fag på andet grundforløb, hvor de også skal arbejde projektorienteret med at etablere en virksomhed. Læreren forklarer desuden, at det er naturligt at beskæftige sig med iværksætteri allerede på første grundforløb, fordi deltagerne starter på den merkantile eux med en interesse for, hvordan man kan starte sin egen virksomhed:



Mange af eleverne har en drøm om at være iværksættere, og der er Ungdomsbureauets måde at arbejde med idéer på og få dem til at ske en god krog at arbejde videre fra. Når man går på en handelsskole, er det helt naturligt at tænke i iværksætteri og forretning, og det er også det, eleverne gør, fordi de drømmer om at starte deres eget en dag.

Lærer på eux business

### 6.1.3 Iværksætterforløb lærer deltagere om samarbejde, omsætning af idéer og præsentationsteknik

Evalueringen viser, at deltagernes primære udbytte af iværksætterforløbet er, at de bliver bedre til at samarbejde om et projekt, får konkrete værktøjer til idégenerering, udvikler erfaringer med at komme fra idé til projekt og lærer om præsentationsteknik.

#### Deltagere bliver bedre til at samarbejde om konkrete projekter

Det er en udbredt pointe blandt deltagerne i gruppeinterviewene, at iværksætterforløbet har udviklet deres forståelse af betydningen af samarbejde og evne til at samarbejde omkring konkrete projekter. Det fremgår således af gruppeinterviewene, at samarbejdet om et konkret projekt i forbindelse med iværksætterforløbet har bidraget til, at nogle deltagere nu forstår dem selv som "teampillere". Det vil sige, at de har lært om vigtigheden af, at alle input i et samarbejde bliver taget seriøst, og at man prøver at finde løsninger, alle kan bakke op om. Deltagerne fremhæver i den forbindelse, at de styrkede samarbejdskompetencer både kan komme dem til gode i fremtiden, hvis de vil starte deres egen virksomhed, men også her og nu i forbindelse med deres uddannelse og deres kommende lærepladsforløb. En deltager sætter følgende ord på denne pointe:



Vi skal ud i et lærepladsforløb, hvor det er en fordel at være god til at arbejde i teams. Så kan man bedre føle sig tilpas i det firma, man kommer ud i, og man kan hurtigere blive en del af fællesskabet. Hvis man skal starte sin egen virksomhed, er det også vigtigt at være en teamspiller sammen med sine ansatte.

Deltager på iværksætterforløb

### Deltagere lærer at få idéer og omsætte dem til projekter

Et andet centralt udbytte, deltagerne og lærer oplever, at deltagerne har fået ud af iværksætterforløbet, er, at deltagerne har opnået kendskab til konkrete værktøjer til at få idéer og erfaringer med, hvad det kræver at omsætte idéerne til projekter.

Det er en gennemgående pointe blandt deltagerne, at de har oplevet iværksætterforløbet forskellige idégenereringsøvelser som inspirerende og som noget, de også kan benytte sig af fremadrettet – både i forbindelse med uddannelse og job. Det drejer sig bl.a. om en visionsøvelse, hvor deltagerne skulle forestille sig, hvordan deres idé kunne se ud i fremtiden, og en modelleringsøvelse, hvor eleverne skulle arbejde med deres idé ved at bygge den som model. Det fremgår således af gruppeinterviewene, at øvelserne var med til at konkretisere deltagerne idéer og synliggøre for dem, hvad der skal til for at realisere dem. En deltager forklarer fx, hvordan de forskellige idégenereringsøvelser gjorde det nemmere at formidle idéen til andre:



Vi skulle lave modeller af vores idé. Det gjorde, at vi kunne se idéen for os. Målet blev tydeliggjort. Vi skulle også lave en tale om, hvorfor vores idé var den fedeste, så vi kunne forklare folk det. Det var fedt at være kreative og se idéen vokse. Det gjorde det nemmere at formidle idéen.

Deltager på iværksætterforløb

Det er desuden en pointe blandt deltagerne, at processen med at generere idéer og omsætte idéerne i praksis for nogle har bidraget til et mindset om, at intet i udgangspunktet er umuligt, og at selv en lille idé kan blive til et stort projekt. Det skyldes også, at iværksætterforløbet har givet deltagerne erfaringer med, hvad det kræver at komme fra idé til projekt. En deltager sætter følgende ord på dette udbytte:



Jeg har lært, at man sagtens kan finde på et projekt selv. Man skal bare kunne tænke på noget, man synes mangler, og så prøve at finansiere det og formidle det til andre. På den måde har vi fået kendskab til processen fra idé til udførelse.

Deltager på iværksætterforløb

Det er ligeledes en pointe blandt en gruppe af deltagerne, at erfaringer med at komme fra idé til projekt har lært dem, hvor omfattende det er at starte noget nyt op, og hvor stor en arbejdsindsats det kræver.

### Deltagere lærer om præsentationsteknik

Det tredje centrale udbytte af iværksætterforløbet, som deltagerne og læreren fremhæver i interviewene, er præsentationsteknik, herunder hvad god mundtlig formidling indebærer. Igen er det en pointe blandt deltagerne, at det er kompetencer, de både kan trække på her og nu i forbindelse med deres uddannelse og i deres fremtidige beskæftigelse. Deltagerne forklarer således, at de kan bruge det, de har lært om præsentationsteknik, når de holder oplæg for klassen, og forventer også at kunne bruge det, hvis de skal snakke foran større forsamlinger i et fremtidigt arbejde eller have kontakt med kunder og samarbejdspartnere. To deltagere fortæller fx:



D1: Fordi vi går på en handelsuddannelse, kommer vi enten til at sidde i en butik eller på et kontor, hvor kommunikation er en stor del af arbejdet. Eller også bliver vi sælgere. Så vi skal kunne snakke til folk, vi ikke kender. Hvis vi ikke kan kommunikere, så har vi en udfordring.

D2: Det kan også bruges, når vi skal holde oplæg for klassen. Det gør fx en forskel, hvor man står, når man fremlægger. Vi lærte, at man altid skal tage et skridt frem, når man holder oplæg. Man blev opmærksom på små ting, jeg ellers aldrig har tænkt over.

Deltagere på iværksætterforløb

Den interviewede lærer peger i den forbindelse også på, at han oplever, at deltagerne er blevet bedre til at holde opæg foran klassen eller andre større forsamlinger gennem iværksætterforløbet. Det er i forlængelse heraf en pointe blandt deltagerne, at iværksætterforløbets gennemgang af præsentationsteknik også har gjort dem bedre til og mere selvsikre i at kommunikere med mennesker, de ikke kender i forvejen.

#### 6.1.4 Deltagere og lærer vil anbefale iværksætterforløbet til andre klasser – men deltagerne havde ikke deltaget i forløbet, hvis det lå uden for skoletiden

På tværs af interviewene med deltagere og lærer er det en udbredt pointe, at både deltagere og lærer i udgangspunktet vil anbefale iværksætterforløbet til hold på andre erhvervsuddannelser. Det skyldes først og fremmest forløbets positive indflydelse på det sociale sammenhold blandt deltagerne, og at forløbet skaber en variation i den normale skolehverdag.

På trods af dette er det en tværgående pointe på tværs af de to gruppeinterview med deltagere, at de ikke ville have deltaget frivilligt i iværksætterforløbet, hvis det havde været placeret som en ekstra aktivitet uden for skoletiden. Det skyldes bl.a. en oplevelse af, at deltagernes idéer ikke har kunnet blive til noget, eller at indholdet ikke har været tilstrækkelig fokuseret mod en merkantil kontekst.

En gruppe af deltagerne forklarer dog, at de godt kunne forestille sig et format, hvor alle deltagere i en klasse startede i fællesskab, hvorefter de, der virkelig brændte for deres projekt, kunne få lov til at arbejde videre med projektet uden for skoletiden. Det er i denne sammenhæng en udbredt pointe blandt deltagerne, at de kun ville arbejde med deres projekt uden for skoletiden, hvis de fandt den grundlæggende idé tilstrækkelig spændende og mulig at realisere.

Den interviewede lærer udtrykker også, at han klart vil anbefale iværksætterforløbet til kolleger og andre erhvervsskoler. Det skyldes bl.a., at han oplever, at iværksætterforløbet har givet deltagerne relevante værktøjer, som de kan arbejde videre med efter forløbets afslutning. Læreren fremhæver også, at forløbet rammer deltagernes faglige niveau godt, og at han har oplevet underviserne fra Ungdomsbureauet som engagerede og gode til at aktivere deltagerne:



Det er positivt, at man gennem iværksætterforløbet oplever nogle mennesker, som er meget engagerede. Det er så afgørende for undervisningsbranchen – både for elever og undervisere. Så kan det godt være, jeg ikke er enig i alt, men det er lige meget, for det er drivkraften og engagementet, der tæller. Kunsten er at få gjort eleverne engagerede og give dem lyst til at deltage, og der har underviserne på iværksætterforløbet kunnet få eleverne til at vågne lidt op.

Lærer på eux business

Læreren fremhæver desuden, at det er afgørende for motivationen for at melde sig til iværksætterforløbet, at Ungdomsbureauet har været med til at finansiere flere af elementerne i forløbet, fx turen

til København, inklusive forplejning. Ifølge læreren er sådan nogle detaljer vigtige for at få skoler til at melde sig til denne type forløb, da skolerne typisk selv mangler penge til lignende aktiviteter.

## 6.2 Organisering af forløbet

Evalueringen viser, at deltagerne har haft blandede oplevelser af iværksætterforløbets organisering, hvad angår især forløbets formål og sammenhæng mellem de forskellige workshops, men at deltagerne generelt har været glade for variationen i indholdet til de enkelte workshops.

### 6.2.1 Formål med iværksætterforløb har ikke været tydeligt for alle elever

Det fremgår af gruppeinterviewene, at formålet med iværksætterforløbet ikke har været tydeligt for alle deltagere. En gruppe deltagere oplever, at formålet med forløbet har været at få idéer og omsætte dem til projekter, mens en anden gruppe deltagere oplever, at det har været utydeligt, hvad det overordnede formål med forløbet har været.

Uklarheden omkring forløbets overordnede formål handler bl.a. om, at deltagerne havde forventet, at forløbet ville have et mere specifikt fokus på iværksætteri, og hvad det indebærer. Det oplever de dog ikke har været tilfældet, hvilket har haft en negativ indvirkning på deres motivation for at deltage i forløbet.

### 6.2.2 Godt med variation i undervisningen på iværksætterforløbet

Evalueringen viser, at deltagerne især har været begejstrede for de dele af iværksætterforløbets indhold, som knytter sig til besøget hos Ungdomsbureauet i København og variationen under de enkelte workshops og på tværs af workshops.

Ekskursionen til Ungdomsbureauets lokaler i København fremhæves af de deltagende elever som et højdepunkt ved iværksætterforløbet, både pga. indholdet på dagen og det socialt sammenrygende i at have en tur til København sammen som klasse. Læreren, der har meldt klassen til iværksætterforløbet, tilslutter sig deltagernes holdning om, at ekskursionen til København var vellykket. Deltagerne fandt det bl.a. inspirerende og lærerigt, at de gennem et oplæg fra en medarbejder for Tuborg Fondet fik indblik i, hvad det kræver at få fondsstøtte til et projekt. To deltagere fortæller fx:



**D1:** Tuborg Fondet gav os indsigt i fundraising. Vi fik at vide, hvordan man kunne søge penge, og hvilke fire punkter man skal ind på, hvis man vil søge fondsstøtte. Jeg synes, det var interessant at høre om, hvad der skal til for at få støtte til sit projekt.

**D2:** Det er ikke gratis at starte projekter op. Derfor er det vigtigt at vide, hvordan man kan skaffe penge. Det gav håb om, at ens idéer kan blive til virkelighed.

Deltagere i iværksætterforløb

Derudover fremhæver deltagerne inspirationsløbet på Nørrebro som spændende.

Deltagerne påpeger endvidere, at de er blevet glade for, at indholdet til de enkelte workshops og på tværs af workshops har været varieret. I forbindelse med de enkelte workshops handler det ifølge deltagerne om, at programmet har været afvekslende, og at der har været indlagt forskellige "brainbreaks" undervejs. Det har givet deltagerne en oplevelse af et anderledes program, som er mere dynamisk og varieret end en normal skoledag. Denne pointe fremhæver læreren også i sit interview og påpeger, at Ungdomsbureauet er gode til at inspirere og motivere på forskellige måder.

På tværs af workshopene er det ligeledes en pointe blandt nogle af deltagerne, at de har oplevet en god sammenhæng i forløbet. En deltager sætter følgende ord på sin oplevelse af sammenhængen mellem de forskellige workshops:



Man starter med at finde på en idé. Det hørte til første workshop. Så skal man have nogle penge, for man kan ikke starte noget op gratis. Det fik vi viden om til anden workshop. Da vi havde idéen og pengene, skulle vi lave en model af det i workshop 3. Der lavede vi også en tale om, hvorfor projektet er spændende, og et logo, så alt var på plads. Til sidst skulle vi så lære, hvordan vi får det kommunikeret på en god måde. På den måde har der været en sammenhæng mellem det hele.

Deltager i iværksætterforløb

Det fremgår dog også af gruppeinterviewene, at deltagerne, der har fundet det overordnede formål med iværksætterforløbet utydeligt, har haft sværere ved at gennemskue sammenhængen mellem forløbets forskellige workshops.

## 6.3 Forslag til justeringer

Evalueringen viser, at deltagerne i den interviewede klasse har flere forslag til justeringer, der kan forbedre iværksætterforløbet for fremtidige hold. Det drejer sig om, at deltagerne er uenige om de legende aktiviteter relevans og formål, at nogle deltagere har savnet en mere konkret tilgang til iværksætteri, at de enkelte workshops har været for korte, at der skulle være sat mere realistiske rammer for idégenereringsøvelserne, samt at tilstedeværelsen af en lærer evt. kunne have bidraget til et bedre læringsmiljø.

### 6.3.1 Uenighed blandt deltagere om relevans og formål med indlagte lege

Det fremgår af gruppeinterviewene, at deltagerne er uenige om, hvorvidt de legende aktiviteter under iværksætterforløbets forskellige workshops var inspirerende eller demotiverende.

En gruppe af deltagerne kunne godt lide legene og fremhæver i den forbindelse, at de bidrog til at ryste klassen sammen og give variation i programmet for de enkelte workshops. En deltager forklarer fx:



Legene var fine. De gjorde, at man kom i gang, kom tættere på hinanden og fik en fornemmelse af, at dem, der afholdte workshopene, ikke bare ville stresse os.

Deltager i iværksætterforløb

En anden gruppe deltagere synes, at legene var for barnlige, og at der var for mange af dem. Denne gruppe af elever ville hellere have haft brugt mere tid på indhold, der har relevans for iværksætteri. En elev sætter følgende ord på denne pointe:



Legene kunne godt blive fjernet. Vi kunne godt have lavet én navneleg, så man ved, hvem hinanden er, og så ellers gå i gang med projektet. Ellers var legene unødvendige. Vi er en handelsskole, og vi vil bare gerne i gang med at arbejde.

Deltager i iværksætterforløb

Altså optræder der forskellige holdninger til legenes nødvendighed og betydning for iværksætterforløbet i deltagergruppen.

### 6.3.2 Nogle deltagere har savnet mere konkret tilgang til iværksætteri

En gruppe af deltagerne har savnet, at iværksætterforløbet har en mere konkret tilgang til iværksætteri. Ifølge denne gruppe af deltagere indebærer det bl.a., at de gerne vil have haft mere viden om, hvordan man lægger et budget, og nogle mere businessrelaterede cases ift. at starte egen virksomhed, som havde haft relevans for undervisningen på en handelsskole. En deltager forklarer:



Hvis vi havde fået en anden viden om iværksætteri, hvordan man lægger et budget, og hvordan man starter et firma, så tror jeg, det havde været mere spændende. Det, de fortalte om, er ikke det, vi vil. Det bliver lidt for grundlæggende.

Deltager i iværksætterforløb

Gruppen af deltagere, der har savnet mere konkret viden om iværksætteri, forklarer, at det fx kunne have bestået i oplæg fra personer, der er lykkedes med at starte og etablere deres egen virksomhed.

Evalueringen peger således på, at der kan være et potentiale i at gøre det tydeligere for de deltagende elever, hvordan iværksætterbegrebet kan forstås i en bredere forstand end alene opstart af virksomheder, samt hvordan iværksætterforløbet konkret kobler sig til deres uddannelse.

### 6.3.3 Deltagere har fundet halve skoledage med workshops udfordrende

Det fremgår af gruppeinterviewene, at deltagerne har fundet det udfordrende, at iværksætterforløbets workshops primært har været tilrettelagt over en halv skoledags varighed.

Udfordringen har ifølge deltagerne bestået i, at det har været svært at skifte mellem den mere kreative og åbne indstilling, de har skullet arbejde med i iværksætterforløbet, for efterfølgende at skulle slutte skoledagen af med normal undervisning, der kræver en mere disciplineret indstilling. En elev sætter følgende ord på denne pointe:



Det er svært, at vi kun har haft halve dage med fire timer til workshoppe. Man kunne lige så godt have rykket lidt rundt i skemaet, så vi kunne have haft hele dage. Det er irriterende at sætte noget på pause, man er godt i gang med. Man forlader tingene, mens de ikke er helt færdige. Man går fra at være kreativ til at hoppe over i en bog. Springet fra dansk til samfundsfag er ikke lige så stort, som når man springer fra at være kreativ til at have samfundsfag.

Deltager i iværksætterforløb

Som det fremgår af citatet handler udfordringen ved de halve dage altså både om, at det er svært at omstille sig fra ét mindset til et andet i løbet af samme skoledag, men også om, at eleverne oplever, at de ikke kan nå at komme i dybden med indholdet til den enkelte workshop i løbet af en halv skoledag.

Læreren, der har meldt klassen til iværksætterforløbet, genkender, at skiftet fra iværksætterforløb til normal undervisning i løbet af samme skoledag kan være svært for deltagerne. Han fremhæver, at det godt ville kunne lade sig gøre skemateknisk at afholde workshoppe mere komprimeret ved at sætte hele skoledage af til iværksætterforløbet og forklarer, at han generelt ser flere fordele end ulemper ved at tilrettelægge forløbet på den måde.

### 6.3.4 Deltagere har savnet realistiske rammer for idégenerering

Det er en pointe blandt en gruppe af deltagerne, at de har savnet mere realistiske rammer for de idégenereringsøvelser, de har været igennem som led i iværksætterforløbet. Ifølge deltagerne

handler det om, at de har oplevet en uoverensstemmelse mellem ambitionsniveauet for idégenereringen, og hvilke type idéer det rent faktisk har været realistisk at arbejde med i virkeligheden.

Deltagerne efterspørger derfor, at underviserne fra Ungdomsbureauet havde været bedre til at sætte grænser fra starten af, så deltagerne hurtigere var blevet afklaret med, om deres idé også var realistisk føre ud i virkeligheden. Det er en pointe blandt disse deltagere, at det har været demotiverende at arbejde med en idé under iværksætterforløbet, som de har fundet ud af ikke har kunnet lade sig gøre i praksis. En deltager forklarer fx følgende om sin egen projektproces:



Det var demotiverende at få at vide, at vores idé ikke kunne lade sig gøre. Det skulle de have fortalt os fra begyndelsen, så vi kunne have fundet på noget, der var mere realistisk. Vi troede, de kunne være med til at finansiere vores projekter, men det havde vi misforstået. En realistisk idé er i stedet noget, der ikke kræver så mange ressourcer, men de sagde, vi skulle tænke stort, så det prøvede vi.

Deltager i iværksætterforløb

Altså har disse deltagere savnet en indledende forventningsafstemning, ift. hvilke idéer der er realistiske at arbejde videre med under iværksætterforløbet, og hvilke idéer der er for omfattende relativt til forløbets rammer.

### 6.3.5 Tilstedeværelse af lærer kunne have bidraget til bedre læringsmiljø og sammenhæng i forløbet

Endelig fremgår det af interviewene, at en gruppe af deltagerne oplever, at tilstedeværelsen af deres faste lærer kunne have bidraget til et bedre læringsmiljø under workshopene. Ifølge deltagerne handler det om, at der til tider har været meget larm i klassen under workshopene, og at det har været forstyrrende for forløbet.

En gruppe af deltagerne peger på, at fraværet af deres faste lærer betyder, at en anden gruppe af deltagere oplever det som et frirum, hvor de kan forstyrre undervisningen uden konsekvenser. Tilstedeværelsen af en fast lærer kunne derfor have hjulpet med til, at der havde været mindre larm i klassen. En deltager forklarer fx:



Det havde været godt, hvis vores lærer var blevet i klassen, så der kunne komme hurtigere ro på. Der er nogle, som skider lidt på det. Det, der normalt ville tage 10 minutter, tager 20 minutter, fordi der ikke er ro. Hvis en af lærerne havde været der, havde den del måske været bedre. Ungdomsbureauet kunne ikke have gjort mere for at få ro, men det kunne vi.

Deltager i iværksætterforløb

Det er således en pointe blandt gruppen af deltagere, der synes, at der har været for meget larm i klassen, at Ungdomsbureauet ikke kan gøre mere, end hvad de allerede gør for at skabe et godt læringsmiljø, men at en fast lærer på en anden måde kunne have trængt igennem over for de urolige deltagere. Tilstedeværelsen af en lærer gennem hele forløbet kunne evt. også have hjulpet Ungdomsbureauet med at tydeliggøre koblingen mellem iværksætterforløbet og den øvrige undervisning på handelsuddannelsen.



# Appendiks A – Design og metode

## Evaluering af de toårige ASU-forløb for gymnasieelever

Evalueringen af ASU for gymnasieelever tager udgangspunkt i tre overordnede evalueringsspørgsmål:

1. Hvilken værdi skaber de unge, der engagerer sig i ASU og deres projekter?
  - a. For de unge selv. Herunder både for de unge, der selv deltager i ASU og for de unge, der bliver involveret i ASU-elevers projekter.
  - b. For de organisationer/fællesskaber/projekter de unge engagerer sig i.
  - c. For de deltagende skoler.
2. Hvordan er ASU-ordningen organiseret, og hvilke hhv. styrker og udfordringer indebærer organisering og rammer ift. at understøtte de deltagende elever i både deres ungdomsuddannelse og de projekter, de engagerer sig i?
3. Hvad karakteriserer de unge, der deltager i ASU ift. eksempelvis fagligt niveau, køn og grad af civilsamfundsengagement?

Den oprindelige formulering på undersøgelsesspørgsmål 3 lød: *Hvilke unge deltager i ASU? Herunder, hvad karakteriserer de unge, der deltager i ASU ift. eksempelvis fagligt niveau, køn, etnicitet mv., og hvad karakteriserer de unge (og andre), der indgår i de projekter og fællesskaber, som ASU-eleverne er med til at etablere?*

Undersøgelsesspørgsmål 3 er tilpasset, da det ikke er muligt at besvare det oprindelige spørgsmål med de indsamlede datakilder. Dette skyldes dels, at meget få af de involverede skoler indsendte elevindberetninger med karakterer, etnisk herkomst, fravær og køn (under 10 % af skolerne) på trods af adskillige påmindelser, telefonisk og på mail. Derudover har projekterne, som deltagerne arbejder på, vist sig i mindre grad at involvere andre unge i deres projekter, end det var forestillingen, da projektbeskrivelsen blev skrevet. Det har derved ikke været muligt at få det kvalitative indblik i de unge, der blev engageret i ASU-projekterne gennem ASU-deltagernes arbejde på projekterne, som det først var tiltænkt.

## Datagrundlag

Overordnet består datagrundlaget for evalueringen af det toårige ASU-forløb for gymnasieelever af i alt 27 interview samt logbogsindsamlinger/statusrapport fra deltagerne og deltageropgørelser fra skolerne og Ungdomsbureauet:

- Kvalitative caseinterview med deltagende unge

- Kvalitative interview med frafaldne unge
- Kvalitative interview med uddannelsesmentorer fra skolerne
- Kvalitative interview med projektcoaches fra Ungdomsbureauet
- Kvalitative interview med repræsentanter fra projekterne, som eleverne arbejder på
- Logbogsindsamlinger/statusrapporter fra deltagerne med tre nedslag før og efter camps
- Deltageropgørelser.

Der er i perioden marts-maj 2021 og april-juni 2022 gennemført interview med hhv. caseelever, frafaldne elever, uddannelsesmentorer fra skolerne, coaches fra Ungdomsbureauet og repræsentanter fra projekterne, eleverne har arbejdet på.

### **Kvalitative caseinterview med deltagende unge**

Der er gennemført i alt 15 interview a 45-60 minutters varighed med otte cases bestående af i alt 11 deltagende elever fra 2. gennemløb af ASU, hold 2. Nogle interview er gennemført som enkeltinterview, mens andre er gennemført som gruppeinterview, hvis eleverne har valgt at arbejde sammen om et projekt.

Interviewene er gennemført i to omgange for at få perspektiver, både fra når eleverne er midt i forløbet, og når de er færdige med forløbet. Første runde af interview er gennemført i marts-maj 2021 og har til formål at belyse caseelevernes hidtidige oplevelser og erfaringer med ASU-forløbet samt arbejdet med deres projekter. Anden interviewrunde er gennemført i maj-juni 2022 og har til formål at gøre status på caseelevernes endelige oplevelser og erfaringer med ASU-forløbet samt projektets progression og fremtid.

Begge runder interview er gennemført ud fra en semistruktureret interviewguide med afdækning af følgende temaer:

- Projektets forløb og status
- Organisering og rammer omkring ASU
- Projektets værdi og udbytte for deltagende elever
- Udfordringer og potentialer ved ASU.

Cases er udvalgt i samarbejde med Ungdomsbureauet ud fra overvejelser om geografisk spredning samt variation i køn og type projekter.

### **Kvalitative interview med frafaldne elever**

Der er gennemført i alt to interview a omkring 30-40 minutters varighed med frafaldne elever fra ASU-forløbets 2. gennemløb, hold 2. Interviewene er gennemført i perioden maj-juni 2022. Interviewene er gennemført som enkeltinterview ud fra en semistruktureret interviewguide med fokus på:

- Motivation for deltagelse i ASU
- Projektets værdi og udbytte for deltagende elever
- Udfordringer og potentialer ved ASU
- Årsager til frafald og rammer omkring forløbet og projektet.

De frafaldne elever er udvalgt i samarbejde med Ungdomsbureauet.

Ud over de to frafaldne elever, som specifikt er rekrutteret til interview om frafald, er nogle af case-eleverne også frafaldet ASU-forløbet. Derved afdækkes frafaldsperspektivet også i case-interviewene.

### Kvalitative interview med uddannelsesmentorer

Der er gennemført fire interview a omkring 45 minutters varighed med uddannelsesmentorer fra forskellige skoler. Interviewene er gennemført som semistrukturerede interview med fokus på:

- Skolens organisering omkring ASU
- Udbytte og værdi af ordningen for elever og skolen
- Udfordringer og potentialer ved ASU.

Uddannelsesmentorerne er udvalgt på baggrund af indsigter fra caseinterviewene samt i samarbejde med Ungdomsbureauet.

### Kvantitativ logbogsindsamling

Der er i alt gennemført tre indsamlinger af kvantitative statusrapporter/logbøger fra deltagere fra hold 2. Første nedslag blev gennemført i august 2021, andet nedslag i december 2021, og tredje nedslag i april/maj 2022. Således var alle nedslag placeret umiddelbart mellem to ASU-camps. Logbogsindsamlingen havde til formål at tage status på deltagernes motivation for arbejdet med projekterne samt kortlægge hæmmende og fremmende faktorer for deltagernes motivation for og udbytte af ASU-ordningen, herunder balance mellem skoleliv og projektarbejde og understøttende aktiviteter og tiltag fra skole og ASU.

Logbogsindsamlingen foregik som en surveyindsamling, hvor deltagerne fik tilsendt et åbent link til besvarelsen. Ungdomsbureauet stod for at distribuere linket til deltagerne fra hold 2.

Svarprocenten fra logbogsindsamlingen var generelt lav på mellem 25 % og 47 % afhængig af runde. Svarprocenten var højest ved sidste indsamling, runde 3, hvor 47 % af deltagerne fra hold 2 indsendte deres logbogsbesvarelser. Se tabel A.1 nedenfor.

**TABEL A.1**

### Svarprocenter fra logbogsindsamlingens tre runder

	Gennemført	Hold 2 i alt	Svarprocent
Runde 1	13	36	<b>36 %</b>
Runde 2	9	36	<b>25 %</b>
Runde 3	17	36	<b>47 %</b>

Da der er få besvarelser fra de første to runder, og da vi ikke ved, om det er de samme deltagere, der har besvaret i alle tre runder, rapporterer vi kun på resultaterne fra tredje runde af logbogsindsamlingen i rapporten.

## Evaluering af iværksætterforløb på EUX

Overordnet består datagrundlaget for evalueringen af iværksætterforløbet på EUX af i alt tre interview indsamlet i forbindelse med et enkelt casebesøg på en handelsskole, der udbød iværksætterforløbet, i efteråret 2021. Der blev gennemført følgende interview:

- To gruppeinterview med deltagende elever
- Et enkeltinterview med den lærer, der tilmeldte klassen til forløbet.

Gruppeinterviewene med deltagerne var tilrettelagt som semistrukturerede interview a cirka 1,5 times varighed og havde til formål at belyse deltageres overordnede oplevelser med og udbytte af ordningen, herunder hæmmende og fremmende faktorer for dette. Interviewguiden indeholdt følgende temaer:

- Deltageres oplevelse af forløbets formål
- Deltageres oplevelse af organiseringen af forløbet, herunder indholdet i de enkelte workshops
- Deltageres oplevelse af forløbets værdi og deres eget udbytte
- Deltageres oplevelse af potentialer og udfordringer ved forløbet.

Enkeltinterviewet med læreren var tilrettelagt som et semistruktureret interview af ca. 1 times varighed. Det overordnede formål med interviewet var at afdække lærerens forventninger til forløbet samt umiddelbare indtryk af deltageres udbytte og forløbets overordnede værdi. Interviewguiden indeholdt følgende temaer:

- Motivation for tilmelding og forventninger til forløbet
- Forløbets indhold og organisering
- Elevernes udbytte af forløbet
- Potentialer og udfordringer ved forløbet.

**Evaluering af Akademiet for Samfundsengagerede Unge**

© 2022 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-640-1

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)