

Strategier for meningsfuld inddragelse af IT i den pædagogiske praksis i folkeskolen, gymnasiet og professionshøjskolen

Valgmodul: IKT projektledelse i skoleudvikling

Vejleder: Karin T. Levinsen

Aflevering: d. 18. januar 2013

Abstracts: Opgaven indledes med abstracts på 7-8 linjer for de tre projekter

Antal tegn med mellemrum i hovedopgaven: 20.543

Gruppe D

Sune Weile

Lasse Kristiansen

Christina Alaelua

Indhold

Abstracts	3
Indledning til diskussion og refleksion	4
Hvordan fordeles roller i et projektforsløb?	6
Hvilken indflydelse har organiseringen af projektet for innovation i organisationen?	7
Hvordan forankres projektet gennem videndeling?	8
Hvilken rolle bør ledelsen tildeles i et projektforsløb?	9
Konklusion	10
Litteraturliste	12

Refleksionspapir

I det følgende gives et kort overblik, i form af korte abstracts, over de tre projekter som refleksionspapiret rummer. Umiddelbart herefter diskuteres og reflekteres udvalgte problemstillinger fra projekterne i relation til teori.

Abstracts

Klinkby Skole (Christina)

Projektet på Klinkby Skole tog udgangspunkt i lærernes ønsker i indskolingen om at arbejde med integrering af fysisk bevægelse og digitale medier. Indskolingsteamet består af 3 lærere og 2 pædagoger. Til det formål har lærerne videreudviklet konceptet "den digitale Tarzan bane" og tilpasset det oprindelige koncept til skolens fysiske og ressourcemæssige forhold samt til de faglige mål som de enkelte lærere vil arbejde med. Banen er blevet afviklet seks gange og der planlægges 2 yderligere omgange med banen i dette skoleår. Banen blev evalueret vha. et nyt værktøj for evaluering af digitale midler, som lærerne gerne vil gøre sig erfaringer med¹. De øvrige lærere på skolen blev orienteret om banen, dens afvikling og de foreløbige evalueringer på et pædagogisk rådsmøde kort tid efter afviklingen af banen.

Professionshøjskolen Metropol, Ernæring og sundhed (herefter omtalt Metropol) (Lasse)

Projektet indledtes med opstilling af overordnet problemstilling. Ledelsen blev orienteret herom og indledende tanker om forløbet. Kollegerne blev herefter orienteret. Strukturen for processen indledtes med tilbud til kolleger om at deltage i en Frontløbergruppe med fokus på anvendelse af IKT som del af den pædagogiske praksis. Gruppens arbejde er og skal være tæt knyttet til egen praksis, og indebærer kompetenceudvikling indenfor emnet samt videndeling som en måde at dele erfaringer og oplevelser på. Målsætningen med videndeling er at skabe en kultur, som kan give anledning til innovation og udvikling. Fra september 2012 og til nu har projektet forløbet i en projektfase. Min opgave har været at afklare kompetenceudviklingsbehov, rolleaflarung for deltagere samt ledelse og ud fra hvilken pædagogisk ramme projektet kan forløbe.

Sct. Knuds Gymnasium (Sune)

På Sct. Knuds Gymnasium er der i efteråret sat et projekt i gang, som skal integrere IT som produktkrav i det tværfaglige forløb Almen Studieforbereelse (AT). Formålet med projektet er at få integreret IT i skolens daglige praksis hos lærere og elever, så eleverne derigennem kan arbejde med deres digitale dannelse. Projektet blev godkendt i skolens Undervisningsudvalg. Der har været afholdt uformelle møder med interesserede lærere og ledere. Målet var at opnå så høj grad af medejerskab fra lærernes side som muligt. To klasser var interesseret i at forsøge en mere struktureret anvendelse af web 2.0-værktøjer i AT-forløbet. Lærerne opstillede selv krav til det færdige IT-produkt. Evaluering og observation af forløbet har peget på, at eleverne generelt motiveres af at arbejde med IT-produkter, men samtidig synes en del, at det

¹ [http://www.laeremiddel.dk/media\(19828,1030\)/Pjece_Evaluering_af_digitale_l%C3%A6remidler.pdf](http://www.laeremiddel.dk/media(19828,1030)/Pjece_Evaluering_af_digitale_l%C3%A6remidler.pdf)

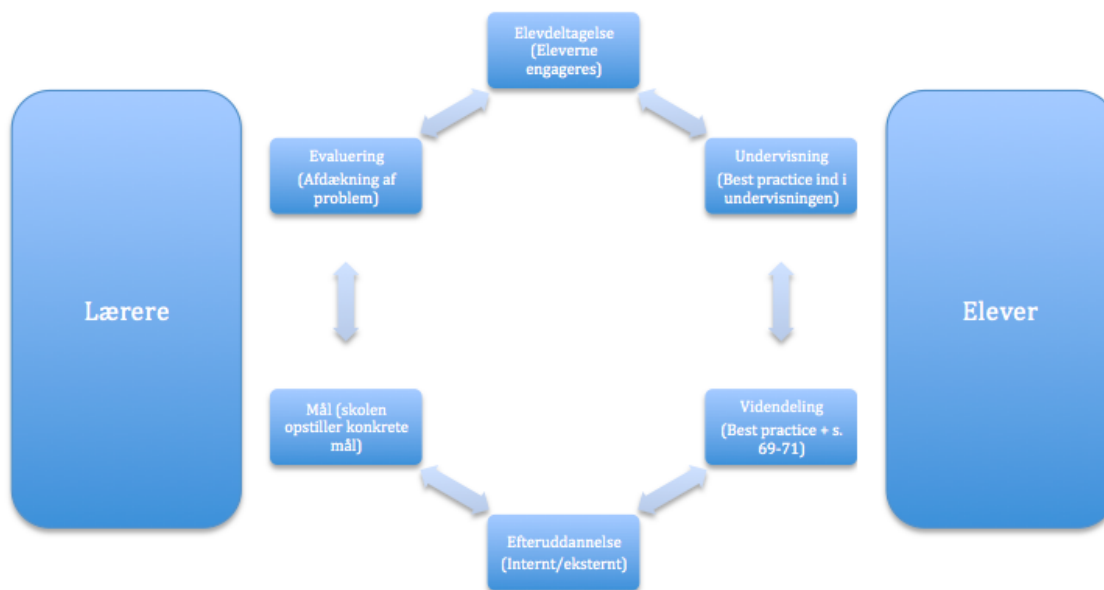
er tidskrævende. Næste del af projektfasen bliver yderligere to forsøg i februar-april. Herefter skal Undervisningsudvalget beslutte, om der skal indsættes et krav om IT-produkter i et eller flere AT-forløb.

Indledning til diskussion og refleksion

De tre projekter refleksionspapiret rummer, har arbejdet ud fra en fælles problemformulering for projektet:

Hvilke strategier i uddannelsesinstitutionen kan understøtte lærerens muligheder for på en meningsfuld måde at inddrage IT i den pædagogiske praksis?

Det fælles grundlag har været arbejdet med proces og strategi. Som udgangspunkt har vi udarbejdet overordnede strategier for vores respektive projekter vha. Ambeck og Beyers BPR-model (Ambeck and Beyer 2002 s. 1-166)² og HVIKU modellen (Sørensen 2008). Strategier forstås som de handlinger, der skal sættes i gang (Ambeck and Beyer 2002 s. 84) for at nå de undervisnings- og læringsmål, der er relevante for lærernes praksis. En "meningsfuld integration af IT" forstås som den integration af IT, som understøtter og faciliterer kommunikation og læring mellem aktørerne på hhv. en folkeskole, et gymnasium og en professionshøjskole.



Figur 1 Procesmodel for implementering af IT i undervisningen på baggrund af Ambeck og Beyer (1999) s. 48

I projekternes forløb, har vi inddraget Darsø's Innovationsdiamant (Darsø 2011 s. 67-78) og Van der vens projektledelsesmodel (Darsø 2011, s. 129-133) for at kunne perspektivere udviklingen i de enkelte projekter.

² Se i øvrigt model herunder, som er udarbejdet på baggrund af projektimplementering i undervisningsorganisationer. Modellen sætter fokus på en række vigtige projektfaser som fx efteruddannelse og videndeling, hvor ledelsen er nødt til at spille en central rolle for at sikre en forankring af projektet i organisationen. (Ambeck og Beyer, 2002 s.186-187)

I de følgende afsnit går vi i dybden med udvalgte erfaringer fra projekterne i relation til teori. Vi retter blikket bagud i forhold til valg af strategi og proces samt konsekvenserne deraf - og forud i forhold til hvordan fremdrift og forankring kan sikres.

Hvordan fordeles roller i et projektforsløb?

I det følgende overvejer vi, hvilke roller projektleder og deltagere har i et projektforsløbet og hvilken konsekvens og udbytte der er heraf.

For alle tre projekter gælder det, at organisationen nu står med en prototype for et forsløb, som ønskes videreudviklet. Udviklingen kan fortsætte indenfor teamet eller lærerkollegiet, men det kræver stor bevidsthed fra projektlederens side om, hvilke roller der indtages. Udfordringen ligger i at bevæge sig fra en lille innovationsgruppe til et åbent udviklingsprojekt for skolerne.

Et vigtigt udgangspunkt for den fælles innovationsproces er ifølge Innovationsdiamanten projektlederens rolle. Projektlederen kan indtage forskellige rollefunktioner for at opnå et bestemt udbytte af kommunikationen med projektdeltagerne (Darsø 2011 s. 72-77). I de indledende møder i udviklingsgruppen, kan det fx være hensigtsmæssigt at antage "gartnerrollen", for at opbygge et tillids- og respektfuldt miljø i gruppen (Ibid s. 75). Ved de første møder hvor deltagerne gav udtryk for interesse, udfordringer og behov i forhold til IT som del af den pædagogiske praksis åbnede det for en fælles interesse og accept af hinandens ideer, tanker og udfordringer på både Metropol og Sct. Knuds Gymnasium. I forbindelse med behovsaflaringen for kompetenceudvikling og klarlægning af på hvilke områder der er behov for mere viden for at komme videre, vil hhv. "vidensdetektivrollen" og "hofnarrollen" være relevante (Darsø 2011 s. 73-74). Det kan udfordre den eksisterende viden blandt deltagerne, og bevidstgøre deltagerne omkring kategorien "ikke-viden". Det kan gøre gruppen bevidst om hvad de ikke ved, og hvad der derfor kan være vigtigt at vide mere om for at komme videre. Det er fx gjort ved at stille spørgsmål til "hvordan vil I anvende denne teknologi?", "hvorfor vil I gøre det på denne måde?", "hvad giver det jer af pædagogiske muligheder som I ikke allerede har?". De fleste var fx opmærksomme på eksistensen af teknologier og software, men havde begrænset viden om det pædagogiske grundlag for anvendelsen.

Projektdeltagerens roller er også vigtige for læring i fællesskabet og for det videre projektforsløb (Darsø 2011 s. 76-77). Det ses på den måde at en deltager fx er vidensdetektiven i en gruppe over en måned, og herefter andrager fx konceptudfolderrollen (Ibid s. 75-76). Det understøtter dels at den enkelte deltager får forskellige perspektiver og inspiration til eget arbejde, men udfordrer samtidig de øvrige deltagers arbejde med nye øjne på praksis. Det kan fx håndteres ved at præsentere de enkelte roller for projektdeltagerne, og lave en fælles plan for hvordan rollerne fordeles i forsløbet, således at der sker en vekslen.

På Klinkby skole blev rollerne fordelt som en konsekvens af deltagerens viden og kompetencer. To lærere har fungeret som initiativtagere i udviklingen af den digitale bane. Den ene er it-vejleder og den anden teamkoordinator. Ud over at deltage i afviklingen af banen, har it-vejlederen også været den, der har de største it-kompetencer og kendskab til de digitale ressourcer, der egner sig til integrering indenfor rammerne. It-vejlederen er også koordinator og tovholder for teamets samlede indsats. Både It-vejlederen og teamets koordinator har ansvar for formidlingen af erfaringer overfor fagrådet, PUC (pædagogisk udviklingscentre) skolerne og lærerkollegiet generelt (Ambeck and Beyer 2002 s. 212-231). It-vejlederen og teamkoordinator har derfor en vigtige rolle som ressourcepersoner for videreudviklingen af projektet (Levinsen and Sørensen 2008). I de kommende afprøvninger af den digitale bane vil vi forsøge at arbejde med rollefordelingen, så lærerne får muligheden for at udvikle sig enkeltvis og i teamet (Darsø 2011 s. 72-77). Nonaka og Tekuchis model (Darsø 2011 s. 91) for videnskabelse anvendes i processen, da lærernes tavse viden om hvad og hvordan man gør, bliver kommunikeret i omgangen med hinanden. Den tavse

viden bliver derved eksternaliseret ved lærernes indbyrdes kommunikation, udfordret i mødet med andre synspunkter og kompetencer for til sidst at blive internaliseret som egen viden.

Det er vigtigt for projekterne generelt med klarhed om, hvad de enkelte roller indebærer i forhold til ansvarsområde og forventninger. Hvem skal hvad? Hvornår? Og hvordan? Samtidig er der stadig tale om dannelse af og arbejde indenfor et læringsrum (Darsø, 2011), hvor deltagerne må eksperimentere, udvikle ny viden og nye kompetencer. Projektlederen har på den måde en funktion i at afklare og fastlægge roller med afsæt i pædagogiske mål for udviklingsprocessen i projektet.

For at læringsudbyttet fra workshops, møder mv. bringes ud til det samlede lærerkollegie, må deltagerne indtage roller som bidrager til videndeling. På Metropol tænkes det udført i form af ressourcepersonmodellen (Levinsen and Sørensen 2008). I praksis har det været en udfordring, at det ikke har været muligt for de samme deltagere at være med til møder og workshops. Det synes umiddelbart at være et problem for udnyttelse af mulighederne i ressourcepersonmodellen, da det bliver vanskeligt at udvikle ressourcepersonerne. Det er muligt at denne tilgang derfor må gentænkes, og det vil være mere hensigtsmæssigt at deltagerne formidler stoffet videre til en eller flere kolleger, fx i form af Telefonkædemodellen eller Åben distribution-modellen (Ibid). På denne måde behøver det ikke nødvendigvis være de samme deltagere hver gang for at videndeling kan foregå. Den kommende projektledelsesopgave vil derfor være at afklare de enkelte deltagers rolle i projektet med fokus på, hvordan de kommer videre med budskabet til kollegerne.

Rollefordelingen er således vigtig i begge de skitserede projekter. Ved at være bevidst om, hvilken rolle både ressourcepersoner og projektleder spiller i de enkelte faser sikres projektstyringen. (Ambeck and Beyer 2002)

Hvilken indflydelse har organiseringen af projektet for innovation i organisationen?

At projektet forankres som et fælles projekt og med fælles konsensus om retning og grundlag ses som essentielt for projektets videre færd. (Ambeck and Beyer 2002)

Eksempler på forsøg på skabelse af fællesskab og fælles retning illustreres i følgende eksempler.

Projektet på Metropol begyndte med en åben invitation til deltagelse i projektet for alle interesserede. Forud for første møde blev deltagerne opfordret til at dele viden på et forum på Fronter om hvilke forhold omkring IT i undervisningen, der var mest interessant og væsentligt for den enkelte. Til mødet gennemgik vi emnerne, og i fællesskab, arbejdede frem imod hvordan områderne kunne udvikles. Et eksempel var hvordan anvendelse af video kan understøtte læring om åreforkalkning. Til mødet gav deltagerne indspark til hinanden, hvilket er fortsat på hhv. en blog, på Fronter og på face2face møder. Ved at skabe et fællesskab omkring projektet, således at organisation opfatter det som et fælles forløb, øges chancen for forankring af projektets output når selve projektet formelt ophører (Levinsen and Sørensen 2008). Derfor er det afgørende med en innovativ organisationskultur baseret på videndeling og fælles commitment. Kollegerne på uddannelsen skal derfor være en aktiv del af projektet fra begyndelsen, og tage del i forankringen af projektet. I praksis betyder det fx at der i terminologien i kommunikationen omkring projektet anvendes "vores", "vi", "fælles".

På Sct. Knuds Gymnasium var udgangspunktet for projektet ligeledes, at de lærere der var interesserede i forsøget kunne deltage. Det mindskede uden tvivl frustrationerne, fordi de lærere der deltog i forvejen havde erfaring med at anvende IT i undervisningen. Det betød dog samtidig, at erfaringerne i mindre grad viser de frustrationer, som andre lærere formentlig vil komme ud for. Derfor er det vigtigt, at der i den fælles tilbagemelding fokuseres på både muligheder og udfordringer ved at inddrage et IT-produkt i AT-forløbet.

På Klinkby Skole er det på samme vis lærernes egen nysgerrighed og ønske om at udvikle deres praksis, der har givet anledning til deltagelse i projektet. Processen afspejler Darsø's Innovationsdiamant (Darsø 2011 s. 67), hvor teamet har trukket på forhåndsviden om konceptet og har bygget på medlemmers indbyrdes relationer for at navigere mellem den viden, der bliver samlet i erfaringsprocessen og den viden, som teamet endnu ikke er i besiddelse af eller ikke har kendskab til.

Darsø 2011 s. 13, definerer innovation som "...at se muligheder og at være i stand til at føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde...innovation skabes bedst i samspil med andre..." Desuden skelnes mellem projekt- og projektfasen i innovationsprocesser (Darsø 2011, s. 66). Processen i projekterne har på den måde dels været målsøgende i den indledende fase og kendetegnet ved at have karakter af medarbejdedreven innovation (Ibid s. 48).

Alle tre projekter står i en fase hvor det videre forløb kan gå flere veje. I Van de Vens Innovationsprocesmodel rammer fase 4 "Knopskydning" på projekternes nuværende status (Darsø 2011 s. 129-132). Projekterne er sat i gang, og den grundlæggende organisering er på plads. Der har været iværksat møder, forløb og afprøvninger, som i fællesskab med kollegerne på de enkelte institutioner har givet udkast i nogle retninger eller planer for projekternes videre forløb. For alle projekterne er det gældende at vi ønsker en retning med projekterne, men vejen er ikke nødvendigvis direkte fra A-B. Projektledelsesstilen lægger derfor op til flydende projektledelse, forstået på den måde at der i projektforsløbet kan opstå elementer som er nødvendige at undersøge nærmere. I de situationer vil det være nødvendigt at tage en omvej, for at finde ud af hvad der skal til for at komme videre derfra.

Hvordan forankres projektet gennem videndeling?

Ifølge Levinsen og Sørensen 2008, er videnledelse essentielt for videndeling. Derfor må projektlederen i de respektive projekter også være bevidst om en rolle som videnleder og hvordan kursen i forløbet kan ske. I relation til forankring af projekterne i organisationerne efter deres formelle ophør, er det derfor vigtigt med klare rammer herfor. Det handler grundlæggende om at sikre deling af Best Practice i organisationen. (Ambeck and Beyer 2002 s.186-187).

Et eksempel på praksis fra Sct. Knuds Gymnasium er forankringen af projektets resultater. Det er forsøgt opretholdt ved at inddrage Undervisningsudvalget som fastlægger rammerne for de kommende AT-forløb. Formålet med at inddrage udvalget er at legitimere projektet og opnå medejerskab fra lærerkollegiets side (Darsø, 2011, s. 48). Videndeling af projektets resultater i de indledende faser af forløbet på Sct. Knuds Gymnasium er samtidig med til at sikre, at de rette beslutninger bliver taget på et empirisk grundlag. Hvis et bestemt IT-produkt viser sig at være for tidskrævende fx at optage en podcast, er der her mulighed for tidligt at justere, inden retningslinjerne for alle AT-forløb meldes ud næste år. Det kan afhjælpe "Udviklerens dilemma" (Ambeck and Beyer 2002 s.252)

I projektet på Metropol, som har tilnærmelsesvis samme organisering om videndeling som Klinkby Skole, foregår videndeling virtuelt såvel som til fysiske møder. Rent praktisk fungerer det, dog i sit spæde stadie, via blog og Fronter samt fysisk ved teammøder, faggruppemøder, fælles personalemøder samt kompetenceudviklingskurser. Hele videndelingen præges af de emner om IT i undervisningen der lige nu præger interessen i lærekollegiet, med målet at skabe indre motivation for deltagelse (Ryan and Deci 2000). På nuværende tidspunkt er der ikke nogen strategi for, hvordan der løbende følges op på videndeling. Men det kan fx integreres som en del af arbejdsprocessen i et Gantt skema. Her ses ledelsens rolle som væsentlig ved at vise deres engagement og vise støtte til projektet (Levinsen and Sørensen 2008).

Foruden projektlederen, må projektdeltagerne i kompetenceudviklingsforløbet også have redskaber til at håndtere videndeling. Det tænkes udmøntet ved en forventningsafstemning med deltagerne om deres rolle, og en fælles deltagelse i læringen om, hvordan redskaber kan videreformidles. Set på hele organisationen vil det derfor være en differentieret udmøntning af projektets videre forløb for kollegerne generelt (Levinsen and Sørensen 2008). Hvis videndeling omkring IT-redskaberne skal fungere sådan at yderligere modtagere får udbytte af undervisning fra ressourcepersoner, er det væsentligt at ressourcepersonerne fungerer som hjælpere og ikke som undervisere der blot formidler (Ibid). For at differentiere de enkelte deltagers rolle i den videre deling af viden med øvrige kolleger, er det nødvendigt at kende de enkelte deltagers kompetencer, så der kan laves en hensigtsmæssig rollefordeling (Ibid).

Videndeling om de foreløbige resultater og konklusioner er essentielt for alle tre projekter. Det er videndeling der på længere sigt kan være med til at forankre projekterne i organisationerne, fordi det kan understøtte de innovative processer, som tidligere har været omtalt. (Darsø 2011)

Hvilken rolle bør ledelsen tildeles i et projektføreløb?

Ledelsens rolle har ifølge Ambeck og Beyer (Ambeck and Beyer 2002 s.182-183) stor betydning for, hvordan projektet udvikler sig. Ledelsens opbakning er vigtig, fordi det for medarbejderne er et bevis på, at projektet tages alvorligt og er en del af skolernes strategi. Alligevel er oplevelsen i projekterne, at det vigtigste for at sætte projektet i gang var at finde en række lærere, som havde lyst til at udforske muligheder for inddragelse af IT i undervisningen. Det peger på, at den innovative proces i projektets indledende faser måske er endnu vigtigere. (Darsø 2011)

Eksempler på ledelsens rolle skitseres i følgende erfaringer fra praksis.

På Sct. Knuds Gymnasium indledtes projektet med en uformel samtale med enkelte personer i ledelsen. På længere sigt kan denne strategi dog vise sig at være en trussel mod projektets forankring. Når forsøget er afsluttet er der ingen sikkerhed for, at ledelsen fortsat vil bakke op om ændringerne indenfor de tværfaglige forløb, og dermed risikerer projektet at løbe ud i sandet. Hvis HVIKU-modellen (Sørensen, 2008) og de konkrete milepæle var blevet fulgt, havde det fordret oprettelse af en innovatorgruppe, som bl.a. kunne omfatte en person fra ledelsesgruppen. På den måde var projektet sikret en efterbehandling og større legitimitet fra ledelsens side. Samtidig kunne det have afhjulpet den frustration, som opstod undervejs i projektet. Ved et teamledermøde på Sct. Knuds Gymnasium hvor de foreløbige resultater blev fremlagt blev en ledelseperson overrasket over de langsigtede konsekvenser. Dermed opstod der pludselig tvivl om projektets fremtid. Den "realistiske forventning" har derfor ladet vente på sig. (Ambeck and Beyer 2002, s.221) Projektet er dog stadig forankret i skolens Undervisningsudvalg, hvor en ledelseperson er repræsenteret, og dermed bør der være sikkerhed for, at projektet efterfølgende evalueres og tilliden til

projektet genoprettes. (Ibid) Men projektfasen viser, hvor vigtigt det er at vurdere hver enkelt milepæl undervejs, og ikke ændre på dem uden grundig refleksion.

På Metropol har ledelsen anerkendt og givet accept af projektets forløb, men har ikke af sig selv engageret sig i projektet og fulgt op på forløbet (Sørensen 2008). En væsentlig projektledelsesopgave er derfor at afklare ledelsens rolle i projektet og afstemme dette. Synligheden af ledelsens prioritering af projektet synes også at være væsentlig. Det har fx vist sig ved, at der fra lærerne generelt har været stor interesse i at deltage i projektet, men at den primære barriere har været tid og ressourcer. Så trods anerkendelse og accept af forløbet, var der mange der meldte fra. Uddannelsens ledelse er blevet orienteret herom, da det kan betragtes som en ledelsesopgave eksplicit at vise prioritering af feltet, fx ved at øremærke ressourcer til dette formål. På den måde kan ledelsen vise sit engagement og støtte til projektet og dets deltagere (Levinsen and Sørensen 2008). Udfordringen med tid, kan forsøges håndteret ved at der på udviklingsworkshoppe arbejdes med redskaber og forberedelse af undervisning direkte, så deltagerne ikke føler de bruger dobbelt tid, men kan få klaret nogle af de arbejdsopgaver, der alligevel skal laves, når de deltager i en workshop.

For at skabe opmærksomhed overfor ledelsen omkring tidsproblematikken, ses det væsentligt at invitere ledelsen til møder, videndelingsforløb, kompetenceudviklingskurser mv., hvor projektet fremlægges og evalueres løbende. (Sørensen 2008).

På Klinkby Skole er der til dato ingen kommunal strategi for integrering af digitale læremidler og fysisk bevægelse for at fremme læring.

Behovet for at udforske muligheder for elevernes fysiske bevægelse samtidigt med at de arbejder med digitale medier er initieret af lærerne. Men ledelsens opbakning og engagement er nødvendig for at det kan blive virkelighed (Ambeck and Beyer 2002 s. 182-183). Den største udfordring for teamet, er derfor at skabe interesse og den nødvendige opbakning fra ledelsesgruppen (kommunens samlede skoleledere). Teamet har været drevet af egen nysgerrighed og har hverken tænkt på overordnede strategier eller videre formidling af erfaringer (udover formidlingen til kolleger på samme sted). Videndeling i en større målestok er uvant og kræver en ændring i lærernes forståelse af egen rolle i en udviklingsproces. Ikke desto mindre er initiativtagerne for udviklingen i teamet parate til at arbejde videre med videndelingsprocessen. I første omgang bliver det overfor fagrådet (skolelederne) på et kommende fagrådsmøde. Nuværende diskussioner går ud på hvordan projektet bedst kan fremlægges, både fra pædagogisk/didaktisk og fra en overordnet planlægnings indgangsvinkel, for at for faggruppens støtte. Tingen i forhold til planlægningen af næste skoleår er perfekt.

Konklusion

De tre projekter har vist et tydeligt behov for at dele projektfasen i både en projekt- og en projektfase. I projekt-fasen er der plads til de innovative idéer, interesse fra mange kolleger, idéer fra ledelsen osv. Når først projektfasen sættes i gang, er der et klart behov for styring fra projektlederens side. Det gælder om at få afklaret projektets status i organisationen, så det bliver meningsfuldt for både lærere og ledelse, og det handler om at få fordelt roller, så frustrationer afhjælpes løbende og fokus bliver på at få inddraget it meningsfuldt i den pædagogiske praksis, og ikke kun på fx tekniske problemer.

Samtidig er det vigtigt, at fokus både løbende, men særligt efterfølgende, er på forankring og evaluering. Løbende evaluering af projektet kan sikre, at retningen i tide bliver justeret. Mange milepæle er derfor med til at udstikke en kurs. Forankringen sikres særligt ved løbende evaluering og videndeling omkring projektet, fordi det er med til at vække interesse fra både ledelse og kolleger.

Samlet set peger det således på projektlederens rolle som afgørende for om et projekt får succes eller ej.

Litteraturliste

- Ambeck, Kristian D, and Peter Beyer. 2002. *Veje til fornyelsen : Business Process Reengineering*. Frederiksberg; [Kbh.]: Samfundslitteratur ; [eksp. DBK].
- Darsø, L. 2011. *Innovationspædagogik*. Forlaget Samfundslitteratur.
http://www.google.com/books?hl=en&lr=&id=LvtQj4J_1lcC&oi=fnd&pg=PA57&dq=Lotte+Dars%C3%B8+Innovationsp%C3%A6dagogik&ots=4Piwy_qXA6&sig=PrGTZfNIAQyfQwi536mmtObz-Zo.
- Levinsen, K. T., and B. H. Sørensen. 2008. *It, Faglig Læring Og Pædagogisk Videnledelse*. København: The Danish University School of Education: Research Report.
http://nordicom.statsbiblioteket.dk/ncom/files/141320/Rapport_PIL_2008.pdf.
- Ryan, R. M., and E. L. Deci. 2000. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." *Contemporary Educational Psychology* 25 (1): 54–67.
- Sørensen, Birgitte Holm. 2008. "HVIKU - En Organisationsmodel Til Brug Af It i Skolens Hverdag."