

Rektor *Tom Ploug Olsen*

– i samtale med *Jørgen Egedal Poulsen* og
Vagn Skovgaard-Petersen

Samtalens hovedperson i år er født 1938 i Nakskov. Tom Ploug Olsen tog i 1961 lærereksamen fra Statseminariet på Emdrupborg og blev cand.pæd.psyk. fra Lærershøjskolen i 1968. Ved siden af studierne var han 1961-1968 ansat ved Københavns Kommunes Forsøgsskole på Emdrupborg. Fra 1968 tilknyttet Lærershøjskolen, siden 1990 som rektor. – I årbogens sammenhæng er det spørgsmål om tendenser og linier i de sidste årtiers pædagogiske udvikling, der melder sig. Interessen samler sig om TPOs deltagelse i råd og udvalg, – som medlem bl.a. af Folkeskolens Forsøgsråd 1969-1976 og af Statens Humanistiske Forskningsråd 1976-1984, her specielt som

Tom Ploug Olsen.

formand for Udvalget vedr. Uddannelsesforskning; men ikke mindre drejer det sig om virksomheden som dansk repræsentant i OECDs CERI-projekter vedr. uddannelsesplanlægning og innovation (CERI: Center of Educational Research and Innovation). – Samtalen fandt sted omkring nytår 1996.

VS-P: Var det et tilfælde, at du valgte studiet af pædagogiske problemer?

TPO: Seminariet på Emdrupborg var et forskningsinteresseret miljø. Men det egentlige skub fik jeg i samarbejdet med de andre lærere på Forsøgsskolen; det var fantastisk dejligt at opleve denne skoles engagement. Jeg kunne nævne mange af lærerne, som jeg lærte noget af – *Eivind Jensen, Egedal, Kold Olesen, Helge Hansen* er kun et lille udvalg; det var *Wilhelm Marckmann*, som var initiativtager ved min tilknytning til Forsøgsskolen. *Anne Marie Nørvig* har jeg set, medens jeg var lærerstuderende – hun havde en utrolig udstråling, »de brune øjnes diktatur« plejer jeg at sige; hun var lille af vækst, men fyldte meget i landskabet. Bedst kender jeg hende fra hendes forfatterskab. Jeg lærte i årene på Forsøgsskolen noget om kunsten at forene undervisning, ledelse og demokrati – og det er unægtelig en svær øvelse, skulle jeg hilse og sige efter en del erfaringer i mit senere liv.

Tilfældigt? Jeg har i hvert fald været heldig. Ved flere lejligheder er jeg blevet kastet ud i opgaver, som lå i mine grænseområder; fint for mig, for så kunne jeg dyrke min nysgerrighed. Medens jeg studerede på SPE (Statsseminariet på Emdrupborg), fulgte jeg også undervisning på Universitetet. Da jeg blev ansat på DLH som amanuensis ved Institut for didaktik og metodik, var jeg kandidat i psykologi og havde nogen viden om specialpædagogik. Professor *K.B. Madsen* betød meget for min faglige og professionelle interesse i psykologi. Men jeg blev tvunget til at finde ud af, hvad didaktik er for noget; jeg fik brug for DLHs *Carl Aage Larsen* og *Høeg Larsen*, som i de følgende år blev inspirerende læremestre.

Grænser og brudflader, bl.a. mellem teoretisk og praktisk pædagogik – det er et terræn for udviklingsarbejde og forskning, der passer mig godt. Man kan jo stadig finde frugtbare brudflader, f.eks. mellem institutioner som DLH, seminarier og universiteter. Somme tider kan de være lidt besværlige, men de er også nyttige. Nye indfaldsvinkler styrker fantasien.

VS-P: Udviklingsarbejde og forskning, siger du?

TPO: Jeg er ikke optaget af at markere en sondring mellem forskningskategorier som rent definatoriske øvelser. Den kan man have brug for i statistisk sammenhæng, f.eks. i OECD, eller i bureaukratiske opgørelser over grundforskning og anvendt forskning. Men i det praktiske forskningsmiljø udgør grundlagsforskningen – det vil jeg hellere kalde den – og udviklingsarbejdet efter min mening en sammenhængende, nødvendig proces henimod løsning af en opgave og udvidelse af erkendelsen. Udviklingsarbejde er konkretisering. Jeg er nok inspireret af Kurt Lewins syn på forsøgs- og udviklingsarbejde – aktionsforskning kalder han det. For Lærerhøjskolen betyder det, at undervisningen i efter- og videreuddannelsen selvsagt skal være forsknings-

baseret; men jeg går et skridt videre og tilføjer, at forskningen her på stedet også bør være undervisningsbaseret.

Konsistorium støttede heldigvis fornyligt det synspunkt, at det kommende matematiske professorat skal være et professorat i matematikundervisning. Tilsvarende hedder det ikke længere professorat i dansk litteratur, men i litteraturpædagogik. Det er undervisningens vilkår, der skal udforskes på dette sted. Det er et lødigt forskningsemne og en vigtig samfundsopgave. Når du har haft alle skolefagene, kan du mange ting; men først og fremmest kan du fungere som borger her i landet, – almindelse har med demokrati at gøre, det vil jeg gerne understrege. Jeg er glad for, at denne tanke står udtrykt på DLHs grundstensdokument (ill.). For mig at se er der her udtrykt en vigtig sammenhæng.

VS-P: Hvilke linier eller tendenser ser du i dansk skoles forandringer inden for den sidste generation?

TPO: Der er naturligvis flere, men jeg vil gerne nævne tre. For det første synes jeg,

vi på det politiske plan systematisk har bevæget os henimod en udelt skolestruktur. For det andet er elevernes medbestemmelse lidt efter lidt blevet en politisk grundsætning. For det tredje har vi gjort en stor indsats for at opkvalificere lærerne, – men vi har desværre ikke gjort noget tilsvarende for at opkvalificere skolelederne.

Vi har arbejdet intenst på at systematisere den bevægelse, der kaldes bottom-up – på bekostning af den modgående top-down. Nu er vi nok nået til en fornuftig blanding af de to principper; jeg mener, at folkeskolen i en periode for meget var præget af de gode viljers tilfældige samspil.

Så mener jeg også, at vi i dansk pædagogik har været altfor tilbageholdende med at indvie andre i, at der er en dansk måde at holde skole på, som er bærer af betydning og kvalitet. F.eks. mener jeg, det længe har været indlysende for menige lærere, at børn – og unge – er ligeværdige, og at skolen skal medvirke til, at de bliver demokratiske borgere, som kan samtale og tør stå frem. Og i Danmark har vi turdet involvere forældrene i denne proces. Jeg synes, det er noget karakteristisk for dansk skole, og det skal vi fortælle andre.

For mig begyndte den moderne pædagogik med Den Blå Betænkning 1960-61. Den var udtryk for et bevidst valg, vi kunne have valgt anderledes. Vi troede allerede dengang på, at vi kunne lave en bedre skole med glade børn – og et bedre samfund.

VS-P: Det havde vi vel næppe monopol på her i landet?

TPO: Måske ikke, men det var noget særligt for os, at vi havde en helt anden tiltro til den menige lærers særlige erfaringer; fornyelsen kunne komme nedefra, ikke nødvendigvis fra psykologer, sociologer og andre på akademisk niveau. Jeg oplevede det tydeligt i OECD, at andre lande så med mistro på vores opfattelse af lærere. Karakteristisk var inspirationen fra det engelske Schools Council, der blev oprettet i slutningen af 1960'erne samtidig med vores Folkeskolens Forsøgsråd. Schools Council var et interessant koncept, som også gerne inddrog græsrodderne; jeg besøgte det 1972-73 og traf bl.a. en af mine helt store inspiratorer i forsøgs- og udviklingsarbejdet, Laurence Stenhouse fra Norwich. Men i praksis fik Schools Council en majoritet af akademikere med universitetstilknytning, og de planlagde forsøgsvirksomheden ud fra en videnskabscentreret tankegang. Min pointe her er, at vi i vores skole-kultur har en anden opfattelse af læreren; vi har en dannelsesmæssig identitet, som er vanskelig at finde andre steder, og som selvfølgelig på en eller anden måde hænger sammen med det, der hos os begynder med folke-; det være sig folkebiblioteker, folkeskole, folkekirke o.a.

VS-P: Hvis jeg ikke husker forkert, så florerede den videnskabscentrerede tankegang da ganske frodigt på Lærerhøjskolen.

TPO: Det har du nok ret i. Men Lærerhøjskolen har deroverfor haft en anden tradition, som egentlig er undersøgt alt for lidt, fra tiden før Lærerhøjskolen blev en højere læreanstalt. I første halvdel af dette århundrede havde vi en ejendommelig bemanding; i udstrakt grad blev her undervist af dygtige gymnasielærere og fremragende professorer fra Universitetet og Polyteknisk Lære-

anstalt. De kom ikke med en bred pædagogisk baggrund, endsige en didaktisk; men de kunne lide at formidle, var simpelthen interesseret i at undervise. Jeg synes, at denne linie til Folkeuniversitetet har præget DLH fuldt så meget som den videnskabscentrerede, der fra 1960'ernes begyndelse blev et paradigme med inspiration, men også en indsnævrende spændetrøje. Kritikken fulgte.

VS-P: Det er ikke sjældent, der høres kritik af et indforstået, oppustet DLH-sprog.

TPO: Selvfølgelig har vi et fagsprog, didaktikkens og fagdidaktikkens, og det skal fungere præcist til at udtrykke nogle begreber, ikke til at slå andre oven i hovedet. Med alderen får man nok et fornuftigere forhold til fagsprog, hvor trangen til at jonglere med terminologien bliver mindre. *Harald Torpe* talte altid et smukt dansk. *Carl Aage Larsen* var nærmest en sprogrøgter – han abonnerede på Dansk Sprognævns nyhedsbreve. *Roar Skovmand* var, som du jo ved, en af vore virkelige sprog mestre. Jeg tror nok, jeg tør hævde, at DLH har en smuk tradition for sproglig opmærksomhed.

JEP: Du har været engageret i OECDs internationale arbejde og uddannelsesmæssige perspektiver. Jeg er spændt på at høre din vurdering.

TPO: Jeg har meget svært ved at holde mine rosende ord tilbage, når det gælder OECD og ganske særligt den indsats, der blev gjort af CERI, dvs. afdelingen for uddannelse: Center of Educational Research and Innovation. Den fik betydning for professionaliseringen af den danske udvikling. Vi fik foræret et vocabularium på engelsk, fra »strategi« til »curriculum«, og så blev det vores opgave at give det et dansk indhold. Jeg er sikker på, at en bog som »The Planning of Change«, skrevet af Warren G. Bennis, Kenneth D. Benne og Robert Chin, satte spor her i landet. Jeg husker et møde her på stedet med *Harald Torpe* for bordenden lige efter min hjemkomst fra England. Jeg fortalte om det utrolige, at de derovre gennem Schools Council havde et stort systematisk forsøgs- og udviklingsarbejde, men ingen ordentlig efteruddannelse af lærere, medens det hos os var lige omvendt; vi havde en masse kurser, men ikke nogen ordentlig systematik på vores forsøgsarbejde. Jeg skrev derefter et papir, hvor jeg forsøgte at samtænke vores tradition og handleperspektivet i et udviklingsarbejde – en perspektivrig, fremadrettet efteruddannelse.

Jeg blev så i nogle år dansk repræsentant i CERIs innovative projekter. Ganske mange medarbejdere på DLH og repræsentanter for Forsøgscentret deltog i den periode i OECDs tre-ugers seminarer. Jeg fik i OECD mulighed for at fortælle om vort pionérarbejde på Statens pædagogiske Forsøgscenter. Det ligger mig på sinde at nævne, at CERI reelt også blev platform for en renaissance i det skandinaviske samarbejde på området – der havde været ret stilfærdigt siden Anne Marie Nørvig. Personlige kontakter kan være inspirerende, og det blev de, synes jeg. I 1980'erne opretholdt jeg dem med bl.a. *Mads Ekholm* i Sverige og *Tom Tiller* i Norge. Vi har i øvrigt sat os for i fællesskab at skrive de sidste 25 års historie om den skandinaviske velfærdsmodel og dens indflydelse på uddannelsessystemet.

JEP: Jeg har også oplevet de modsætninger, du beskriver. Som danskere stod vi for, at initiativerne skulle komme nedefra, medens andre forlangte, at der skulle stå forskere bagved udviklingen. Du er jo glad for den danske holdning. Men var der da ingen ulemper knyttet til den? Mange af lærernes forslag, som vi oplevede dem i Folkeskolens Forsøgsråd, var ikke identiske med dem, der ville nyde fremme, hvis forskerne bestemte. I Danmark blev det i høj grad lærerne, der prægede udviklingen. Ser du ingen problemer i det?

TPO: I undervisningsministerens udspil om lærerbilledet savner jeg det synspunkt, at lærernes deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde er et bidrag til højnelse af lærernes professionelle selvrespekt. Jeg mener, den danske lærer i dag ikke værdsættes, men prissættes og dermed mangler selvrespekt, hvis jeg skal være generaliserende. Vi har nu den blå betænkningens generation; det er den, der har taget del i forsøgene og har indhøstet erfaringerne, den har grund til selvrespekt. Men vi forskere svigtede, fordi vi i 1970'erne ikke fik opbygget en egentlig evaluering af projekterne. Vi havde nok en registrering, men ikke en systematisk refleksion over, hvorfor vi valgte at gennemføre netop disse projekter. Jeg bliver skamfuld, når jeg tænker på alt det rapportskriveri, vi forlangte af lærerne som opfyldelse af et kvitteringskrav fra Folkeskolens Forsøgsråd. Rent hoveriarbejde.

Vi skulle i stedet have interesseret os for spørgsmålet: hvad er det, lærere tænker? *Carl Aage Larsen* gjorde i didaktikken meget ud af, at der indgår formallogik i stofudvælgelsen, men psykologi i tilrettelæggelsen. Hvordan tager verden sig ud på den anden side af bordet? Det gælder om at blive kloge på samspil mellem undervisningssituationer og læreprocesser, – hvad den nye skolelov da også lægger op til. Så småt er en forskning nu begyndt at tage fat på studiet netop af lærertænkning. Vi skal som forskere vogte os for at tro, at vore kategorier er de eneste, hvormed man kan betragte verden. Vi skal kunne lade os inspirere af læreres iagttagelser, deres indsigt i, hvad der rører sig i næste generation, deres respekt for børn og børns vækstprocesser. Vi har alt for ofte forsømt at inddrage og lære af den praktisk-pædagogiske tænkning i vores mest erfarne lærergeneration.

Jo, der var altså nogle ulemper og problemer i den danske holdning.

JEP: I begyndelsen af vort århundrede havde vi laboratorieskoler i USA, hver af dem med sit særlige program og ofte med klare pædagogiske budskaber. Vi bruger i dag mange af de samme ord og har vel også en del af de samme generelle mål i en respekt for barnet osv. Men i mellemtiden er der foregået en teknologisk udvikling og en komplicering af samfundslivet. Hvilke konsekvenser har den udvikling fået for laboratorie- og forsøgsskoler?

TPO: Det er i hvert fald rigtigt, at samfundets virkelighed er rykket ind i skolen. De gamle laboratorieskoler var beskyttede øer i et stort hav. Jeg mener og har også udtrykt det på skrift, at tiden er passé for de klassiske laboratorieskoler, fordi den almindelige skole i nutiden er nødsaget til at forholde sig til alle de ting, der mislykkes ude i familier og samfund. Det gælder også på

dette område om at være stadietro; laboratorieskolerne afspejlede den tids samfundsstruktur, i dag må eksperimenterende skoler spejle vores struktur, herunder også teknologien. Jeg kan godt lide titlen på en af de sidste OECD-rapporter, fordi den angiver en vej, vi er ved at opdage: »Re-defining the Place to Learn«. Den tegner morgendagen: fleksibel undervisning, der kan foregå mange forskellige steder.

Lærerroller er også blevet andre. Lærerne er i dag ofte sparrings-partnere i mange af livets og samfundets forhold, ofte med faglig dygtighed og med en stor ansvarlighed over for skolens udvikling, De er optaget af kendskab til skolens virksomhed.

JEP: DLH har også ændret sin rolle.

TPO: Jeg har en yndlings-sætning, som du skal få: Deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde er den fornemste form for efteruddannelse. Her taler jeg om aktionsforskning med deltagelse af erfarne lærere og indsigtsfulde forskere – begge optaget af handlekompetence og -perspektiver. Mit problem er, at ministeriet ikke har en tilsvarende opfattelse af begrebet. Ministeren efterlyser ganske vist tidssvarende, anderledes former for efteruddannelse. Men når jeg møder op i ministeriet, får jeg at vide, at vi har et taxameter, – og at man jo da ikke kan holde styr på folk, når de går ude på skolerne. Det er lettere med cpr-numre i et klasselokale. Det er et problem.

VS-P: Tilbage til Folkeskolens Forsøgsråd. Findes der nogen samlet redegørelse for dets virksomhed?

TPO: Det giver mig lejlighed til at sige noget om *Kaj Spelling*. Det var en fornøjelse og lærerigt for mig at følge hans forskning; han var her på stedet – mere end nogen anden – bærer af en empirisk pædagogisk forskning, og den kan vi godt savne i dag. Dertil vil jeg føje, at han havde en grundfæstet respekt for lærere som medarbejdere i skolens udvikling. En tredje ting var hans optagethed af at beskytte de svage, – måske noget, han havde udviklet som skolepsykolog på Frederiksberg. Og så skal det ikke glemmes, at han havde en vidunderlig sans for humor. Det var også på den måde en fornøjelse at have ham som formand i Forsøgsrådet.

Til dit spørgsmål: nej, jeg mener ikke, der findes en sådan fremstilling, som du efterlyser. Men jeg går da ud fra, at samtlige mødereferater findes i ministeriet eller i Rigsarkivet. Jeg forsøgte i al beskedenhed selv, men fik det ikke ført til ende, at interviewe Forsøgsrådets pædagogiske konsulenter om deres syn på den rolle, de selv spillede i sammenhængen. Det var folk som bl.a. *Poul Skov, Agnete Andersson, Bjørn Glæsel og Winnie Grønsved*.

I Forsøgsrådet sad man som repræsentanter for forskellige kompetencer. Men ved overgangen til Folkeskolens Udviklingsråd forlod man dette princip og gik over til en repræsentation, hvor sagkundskaben blev underordnet organisationsinteresser.

JEP: Det skal her nævnes, at *Winnie Grønsveds* ph.d.afhandling om deltagerledet udviklingsarbejde i folkeskolen giver en samlet vurdering af de decentrale udviklingsarbejder i Forsøgsrådets regie. Men så vil jeg også gerne stille

spørgsmålet, om DLH ikke savner en eksperimentalskole. Den var ved at blive en realitet i begyndelsen af 1960'erne, men det faldt til jorden, bl.a. fordi skolefagenes repræsentanter på DLH ikke kunne acceptere vores helhedssyn på barnet.

TPO: Dengang kunne en sådan skole være blevet et praktisk-pædagogisk kraftcenter. Men i dag kunne vi ikke nøjes med en enkelt skole, – vi har behov for flere udviklingsorienterede skoler. Jeg mener, DLHs nye strategiplan er et tidssvarende svar; heri foreslår vi, at DLH incl. afdelingerne indgår 3-5 årigge kontrakter med kommuner eller enkeltskoler. DLH og DLF har i øvrigt et fælles initiativ om skoleudvikling på almindelige skoler, der fordeler sig geografisk strategisk over hele landet, nemlig SKUP-skolerne. Og så vil jeg tilføje, at vi siden 1960'erne har fået en produktion af pædagogiske kandidater, der nu sidder som en slags teoretiske fyrtårne rundt i landet; de er i stand til foretage den pædagogiske refleksion, som *Anne Marie Nørvig* efterlyste, når hun talte om »selv-evaluering«. Det vil være mit svar i dagens situation.

VS-P: Hvad ville du foretage dig, hvis du var seminarie-rector i dag?

TPO: Så ville jeg genoptage *Kresten Helveg Petersens* og *Morten Langes* gamle tanke om regionale pædagogiske akademier, – som jeg har fremlagt ved flere lejligheder, bl.a. på Gl. Avernæs i 1995. Jeg ville naturligvis bede DLH – med dens didaktiske kompetence in mente – og måske også et universitet om at indgå i et samarbejde med mig om speciale- og liniefagene; jeg ville give mine studerende mulighed for at deltage i et forskningsprojekt, at opleve forskningsbaseret undervisning og at blive fagligt begejstret. Men jeg ville naturligvis forlange, at det var mig, der var hoved-entreprenøren, det var mig, der indgik kontrakten og havde snor i samspillet.

VS-P: Oplever den menige lærer, at DLH er en støtte i hverdagen?

TPO: Dertil vil jeg svare, at vi vil undersøge sagen. Jeg agter i 1996 at igangsætte et evalueringsprojekt om Lærerhøjskolens samspil med vore brugere, vore studerende, vore skoler for at undersøge spørgsmålet, om vi løser den opgave, vi tror, vi løser. Og så vil jeg gerne tilføje, at tid til omtanke er en mangelvare i dag i hele samfundet, men at vi altså systematisk indretter vor virksomhed i forhold til skolen.

VS-P: Du får den sidste replik.

TPO: Jeg synes, det er noget karakteristisk for Lærerhøjskolen som højere læreanstalt, som Danmarks pædagogiske universitet, at forskere ikke alene er optaget af at beskrive, identificere et problem, at reflektere problemkomplekset i en teoretisk ramme, men de går videre og er med til at løse det sammen med den erfarne praktiker. Vi udforsker og gør noget ved situationen. Det er det, jeg kalder pædagogisk aktionsforskning, når den er bedst.