

## Intervju med Karl Jan Solstad

2. september 2008

*Din bakgrunn for å bli skoleforsker?*

Det var vel litt tilfeldig at jeg kom inn i forskning. Jeg var utdannet som alminnelig folkeskolelærer og skulle ta et par fag for å bli adjunkt eller noe sånt. Men så begynte jeg å interessere meg for problemstillinger knyttet til fraflytting fra bygdene i forbindelse med innføringa av den nårlige grunnskolen. Jeg ble opptatt av de muligheter som åpnet seg når utdanning ble et tilbud til alle. Men jeg så også at dette kunne ha betenkelige sider. For med et lønssystem og arbeidsmarked som favoriserte byer og større tettsteder, kunne et utdanningssystem som åpnet for at alle med, for å si det enkelt, vett og forstand, fikk mulighet til utdanning, samtidig være med på å tappe mange bygder for de menneskelige ressursene som kunne være med på å holde oppe og videreutvikle dette distriktet.

Selv om det var pedagogikk jeg egentlig studerte, tok hovedfags- eller magistergradsarbeidet etter hvert en sosiologisk retning. Jeg var opptatt av at det var viktig med utdanning som også kvalifiserte og motiverte for å virke i distriktene, ikke minst nordpå. En region som Nord-Norge var på flere måter forskjellig fra i hvert fall det sentrale Østlandet når det gjaldt å definere forskningstema. Det var viktig å få en institusjon som kunne ha interesse for og kompetanse til å se på utviklingsmuligheter for landsdelen.

Min magistergradsavhandling heter *Utdanning og flytting*. Den bygde på en oppfølging av to årskull fra i alt 19 distriktskommuner i Nordland. Den omfattet alle gutter født i 1931 og 1932 som møtte på sesjon. Og de ble fulgt opp ca. 10 år senere. Kartlegginga viste at utdanning var en viktig faktor for å velge å flytte bort. Det virket sannsynlig at dersom man ikke bygde opp et mer differensiert næringsliv og arbeidsmarked i distriktene, så representerte mer utdanning en fare for at visse steder og visse distrikt ble tappet for dem med størst interesse og forutsetninger for å ta utdanning. Ottar Brox var redd for at slike tanker, om de ble kjent, kunne gi de aktuelle stedene et negativt stempel. Naturligvis gjaldt dette heller ikke alle unge med vett og forstand. Mange ble igjen, men her var det snakk om statistikk og de store tendenser.

<http://doi.org/10.7557/15.4388>

© The author. This is an open access article distributed under the terms and conditions of the [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

*I pionertiden på Universitetet i Tromsø (UiT) prøvde en seg med et tverrfaglig samfunnsfag?*

Det ble forsøkt å definere samfunnsfag videre, og det ble understreket at det var temaene og ikke disiplinene som var viktige. Vi hadde et generelt grunnfag i samfunnsfag som inneholdt elementer fra i hvert fall sosialantropologi, pedagogikk og sosiologi. Vi definerte forskningsgrupper ikke ut fra disiplin, men ut fra tema. Eksempler på slike grupper var lokalsamfunnsgruppa og skoleforskningsgruppa. Vi var ambisiøse og idealistiske og hadde i utgangspunktet som regel at vi skulle følge forelesningene til våre kolleger fra andre disipliner. Men det ble tidlig sprik mellom idealer og realiteter.

For skoleforskningsgruppa så vi tidlig at dette felles tverrfaglige samfunnsfaget kompliserte mulighetene for å rekruttere studenter til pedagogikk eller skoleforskning. Lærere med god utdanning fikk ikke uttelling for de fag som de alt hadde. Den som tok sikte på hovedfag, måtte begynne fra bunnen. Det var derfor bare noen få, kanskje særlig ambisiøse eller dedikerte til faget, som gjennomførte dette. Det ble elendig rekruttering. Dette var et av flere forhold som gjorde at det hele etter relativt kort tid falt tilbake til de gamle disiplinene. Men det var interessant i starten, og man fikk jo et mye tettere forhold til andre faggrupper. For pedagogikkfaget tror jeg det var svært positivt.

*Gode utsikter til å gjøre akademisk karriere var et viktig motiv for å søke seg til UiT?*

Mange søkte seg nok til Tromsø fordi det åpnet en mulighet for å gjøre raskere akademisk karriere enn det var mulig ved i hvert fall Universitetet i Oslo (UiO). Det gjaldt spesielt realfag, der det på denne tida var liten studenttilstrømning og flere stipendiater med små utsikter til å få faste stillinger. I Tromsø kunne de gå rett inn i sikre jobber. Ofte var dette svært dyktige fagfolk. Så det var sannsynligvis bare positivt for UiT. Det samme mønsteret gjaldt nok også for både medisin og flere andre fag. De som spådde UiT nord og ned fordi det ikke ville melde seg kvalifiserte søkere til de vitenskapelige stillingene, tok stort sett feil.

*Din og skoleforskningsgruppas virksomhet assosieres med lokalorientert undervisning, Lofotprosjektet og landsdelsrelevans?*

Jeg deltok på et stort prosjekt, Grisgrendtprosjektet, ved UiO. Det hadde sammenheng med de sterke protestene mange plasser i landet mot den sentraliseringa som innføring av niårig skole hadde medført. En desentraliseringsbølge, kanskje knytta til 68-generasjonen, begynte å manifestere seg på slutten av 1960-tallet. Dette var påvirket av

internasjonale strømninger. Det var regjeringsskifte og nye koster i departementet, og det ble stilt penger til rådighet for et større forskningsprosjekt for å se på virkninga av særlig skolesentraliseringen. Blant annet ønsket vi å se på hvorvidt innholdet i skolen var representativt for ulike geografiske områder. Jeg spurte ungdomsskoleelever hvem de syntes ungdomsskolen passet for. Jeg oppga følgende kategorier; de som skulle gå på yrkesskole eller gymnas, de som forventet å flytte til eller bli boende i byer og tettsteder, de som skulle bo på landet, de som var interessert i å bli gårdbrukere og fiskere, de som ville bli funksjonærer, osv. Og resultatene viste at skolen hadde en klar urban middelklasseskeivhet i sitt innhold. Disse funnene fra Grissgrendt-prosjektet kom til å utgjøre et viktig utgangspunkt for Lofotprosjektet, som kom i gang i 1973. Det var vanskelig å få økonomi til dette siden det dreide seg om et rent utviklingsprosjekt preget av aksjonsforskning – et ord som knapt nok var tatt i bruk på det tidspunktet.

Det var på mange måter en uvant tanke at skolen aktivt skulle hente kunnskap og erfaring fra lokalmiljøet både med hensyn til natur, historie og næringsliv. Den alminnelige oppfatning var at det vi har omkring oss, det er jo her, det kan alle se, det er ingenting nytt. At det å studere sitt eget miljø kunne være en viktig innfallsport til generell kunnskap og innsikt, var nok en fremmed tanke for mange. Men det fantes i høy grad også de som var positive.

Gjennom Lofotprosjektet henvendte vi oss til sju skolemiljø i regionen, og alle ble i prinsippet med. Men for å komme med den gangen, måtte skolene få aksept fra skolesjefen som var leder for den kommunale skoleetaten. Men det var aldri slik at skolene kunne si at de som kollegium, dvs. alle lærere, skulle inn i dette. Det var hele tida opp til den enkelte lærer. Skolen som organisasjon var ganske forskjellig fra i dag. Grad av deltaking og engasjement varierte fra et par skoler der prosjektideen gjennomsyra hele arbeidet til skolen, til andre skoler der det kanskje bare var en klasse som var sånn passe med.

Som regel ble det arrangert foreldre- og folkemøter i forkant. I de fleste tilfellene var det her vi måtte overbevise. Utfallet av møtene var også avhengig av hvordan rektor agerte, og også av at det var ildsjeler lokalt som engasjerte seg. I en del tilfeller var både rektor og lærere temmelig lunkne til prosjektet.

*Men tankegodset bak prosjektet vakte betydelig oppmerksomhet både i lærerskole- og grunnskolemiljø, særlig nordpå, men etter hvert over hele landet?*

Vi kan vel si at Lofotprosjektet ga næring til lokalbasert undervisning, eller det som noen ganger ble kalt lokalsamfunnsbølgen i norsk grunnskole. Vi som dreiv prosjektet, ble invitert hit og dit på konferanser og etterutdanningskurs for lærere, og skrev dessuten flere artikler. Det var den bølgen Lofotprosjektet rei på som gjorde det mulig å skaffe midler til en rekke nye prosjekt på samme område.

Mønsterplanen fra 1974 sa at dersom kommunene hadde timetall ut over det obligatoriske minimumstimetallet som man opererte med den gangen, var det positivt om man trakk inn lokale tema. Med Mønsterplanen som ble innført i 1987, M-87, kom det lokale perspektivet for fullt inn i den norske grunnskolen.

*Sentrale skolefolk som uttrykte skepsis til lokalorienteringa?*

Skolesjefen i Bærum, Toralf Øisang, advarte mot stavnsbåndtenkning, at elevene kunne bli for sterkt knyttet til hjemmeplassen og fikk for snevert perspektiv på verden rundt seg. Å argumentere for at de skulle motiveres og kvalifiseres for å virke også i sitt distrikt, ble forstått som at elevene da ikke skulle motiveres og kvalifiseres for virke i storsamfunnet. På nasjonalt nivå er det viktig å rekruttere fra ulike miljø til sentrale politiske og administrative posisjoner og innenfor organisasjons- og næringsliv.

*Lokalorientert undervisning preget i liten grad skolehverdagen?*

I den grad man klarte å dokumentere hvor mye som faktisk foregikk av lokalorientert undervisning, så var det relativt beskjedent. I en del tilfeller kunne man mistenke noen for at dette var opplegg som ble brukt i perioder da elevene egentlig var umotiverte, som etter at de var ferdig med eksamen, for å ha noe å slå i hjel tida med. Kanskje er den vektigste kritikken mot Lofotprosjektet at man ikke klarte å utvikle en god nok pedagogikk. En pedagogikk som fikk fram at den læringa som skjer ved å gå aktivt inn og studere natur, sosialt liv osv. i den nære verden du har omkring deg, også gir det beste grunnlaget for generell læring og begrepsutvikling samtidig som den utvikler elevenes identitet og holdninger til eget samfunn.

Vi var kanskje ikke flinke nok i det metodiske og pedagogiske arbeidet, og vi ble nok i likhet med andre i ISV-miljøet (Institutt for samfunnsvitenskap) kritisert for å være for ensidig opptatt av «tjyvhollan» og «utværæn». Jeg føler likevel at vi ikke ble oppfattet som ensporet og navlebeskuende, men stort sett møtt med positive reaksjoner.

*Lofotprosjektet ble kritisert av skoleforskere i tromsømiljøet?*

Den kritikken som blant andre min daværende kollega Magnus Haavelsrud målbar, gikk ut på at de klassiske sosiologiske variablene kjønn og sosial klasse ikke i tilstrekkelig grad var trukket inn i prosjektet. Blant annet gikk en gjennom den stoffsamlinga som vi laget om Lofoten som vi kalte *Lofoten i går, i dag og i morgen*, og som utgjorde fire bøker. Her fant de at kjønns- og klasseperspektivet var stemoderlig behandlet. Jeg tror ikke at dette var en kritikk som var særlig utbredt rundt i skolene. Det ble vel helst betraktet som en akademisk gymnastikkøvelse. Det kan i denne sammenheng være interessant å nevne at det første utkastet til et kapittel om viktige spørsmål for fiskerinæringa i Lofoten var skrevet i en så marxist-leninistisk-(ML-)inspirert sjargong at vi ikke kunne bruke stoffet. Både stoffsamlinga og prosjektet, ja, kanskje UiT som sådan, kunne ha blitt avvist. Utviklingsarbeid dreier seg om det muliges kunst.

*Du sto også bak prosjektet Skole og samfunn?*

Da Lofotprosjektet etter hvert var avviklet, ble tankegodset ført videre i en skisse for et større prosjekt, kalt *Skole og samfunn*, som skulle ha fokus på både grunnskole og lærerutdanning. Utgangspunktet har hele tida vært å se skolen som en institusjon som ikke måtte få lov til å leve sitt eget liv isolert fra samfunnet. Den skulle tvert om ses i sammenheng med og være en del av samfunnet. Med samfunn tenkte vi både på det lokale, det regionale, det nasjonale og det globale. Dette er langt på vei videreføring av ideer som jeg tumlet med allerede tidlig på 1960-tallet, og som tok utgangspunkt i at skolen ikke optimalt møtte behov i ulike typer samfunn. Noe av dette har nok sammenheng med de store problemene det har vært med å skaffe lærere til mange utkantsamfunn. Man lyktes ikke å motivere og legge til rette for å rekruttere lærere fra særlig lokalsamfunn preget av fiskerinæringa.

*Du dro fra Tromsø etter 10 år?*

Når jeg dro, var det nok mer av private enn av faglige grunner. Jeg dro dessuten til Bodø med ambisjon om å få jobbe videre med den samme type problemstillinger og i forhold til det samme feltet som i Tromsø. Brukte å si at hvis det hadde vært mulig, så hadde jeg tatt jobben med meg.

*En stor del av de første studentene i skoleforskning ble rekruttert til forskerstillinger på UiT?*

De studentene som hadde mulighet og tid og råd til å gå den veien, var skikkelig dedikert, svært bevisst og veldig krevende og kritiske. Så det var en tøff verden for oss lærere. Fastsetting av pensum utløste store

diskusjoner. På mange måter føler jeg kanskje at vi ga for store konsesjoner, for eksempel i forhold til undervisning i forskningsmetoder der kvantitative tilnærminger nærmest ble bannlyst som utslag av primitiv positivisme. Jeg følte kanskje at vi – vi skulle jo tross alt overleve også – var litt for ettergivne. Vi var nemlig flere som var relativt godt skolert i kvantitativ metode. Men vi prøvde å sette oss inn i andre metoder som det til da sikkert hadde vært for lite av på de lærerstedene vi hadde vært før.

Jeg kom til Tromsø fra en krig ved UiO som toppet seg, etter at jeg hadde dratt derfra, med etablering av alternativt sosialpedagogisk studium. Jeg har aldri vært så opptatt av og engasjert i disse ideologidebattene. Jeg har holdt på med mine prosjekt som jeg har funnet mening i ut fra en samfunnsanalyse som kanskje har vært mer pragmatisk enn teoretisk.

*Hva med de revolusjonære studentene?*

Nei, dem tror jeg ikke vi hadde mange av. Vi hadde debatter om pensum der de markante og sterke personlighetene blant studentene nok visste å fremme sine krav. Men det var ikke mange, om noen, som kjempet i fremste rekke i ML-miljøet.

*Det samiske perspektivet manglet i Lofotprosjektet. Var det bevisst?*

Nei, dette var ikke noe bevisst bortvalg. Prosjektet hadde riktignok fokus på en geografisk, en næringsmessig og en land/by-dimensjon, men ikke på noen etnisk dimensjon. Det er nå engang slik at skal du få gjennomslag for forskningsprosjekt, så er det ikke strategisk klokt å blande for mange variabler i den samme suppa. Men dette var flere år etter at jeg hadde vært lærer i en samisk grend midt i den perioden da det var mest opportunt og nødvendig for samer å distansere seg fra sin samiske bakgrunn. Så jeg fikk se bisarre eksempler på hvor vanskelig det må ha vært når foreldre kunne komme til det standpunkt at den beste måten de kunne hjelpe sine unger og sikre deres framtid på, det var ved å fornekte sin samiskhet, blant annet ved ikke å lære samisk språk. Like viktig som å lære ungene sine norsk var det å ikke lære dem samisk.

*Er du fornøyd med ringvirkningene av dine initiativ for en lokalbasert pedagogikk?*

Ja, jeg føler at det er kommet noe ut av det. Samtidig skal man være forsiktig med å hevde at en bestemt utvikling er resultat av et bestemt prosjekt eller tiltak. De prosjektene jeg sto bak, var avhengige av å vinne gjenklang i samfunnet. Her var det sterke strømninger som harmonerte med våre initiativ. Det var en kamp å få gjennomslag for lofotprosjektet

når det gjaldt økonomi. Det var derimot ingen stor kamp å få gjennomslag for ideene lokalt, selv om vi, særlig på folkemøtene, ikke unngikk kritiske røster av typen: «Skal ungene våre bare lære seg til å gå her og trø?». «Det lokale kan de, alle sammen. De har vokst opp i fiskeslog fra de kom til verden. Så det behøver de ikke å holde på med i skolen». «Skal ungene vase i fjæra i stedet for å ha undervisning?». Kanskje har vi i våre rapporter lagt for mye vekt på de få negative reaksjonene og for lite på de generelt positive. På de møtene jeg var med på, møtte jeg aldri noen egentlig negative holdninger til prosjektet. Så er det viktig at forskerne makter å gi et representativt bilde av slike reaksjonsmønstre. De skal ikke underslå det som passer dårlig, men de skal heller ikke overfokusere på det. Forskere må ikke, slik journalister vel ofte gjør, være opptatt bare av det som er mest spektakulært og gjerne også det som er mest negativt.

*I hvor stor grad ser du disse prosjektene som en frukt av Universitetet?*

UiT ga en naturlig base for slike tiltak. Og en *goodwill* for det. Jeg tror nok at det var positivt å komme inn i det brede samfunnsfaglige miljøet ved UiT. Det høres jo paradoksal ut siden dette miljøet befant seg på landets desidert minste universitet. Men uansett kom vi tettere inn på et breiere tverrdisiplinært fagmiljø. Det tror jeg var positivt, for det ga våre tilnærminger en breiere faglig legitimitet.

Mitt dilemma var at jeg hadde hatt en viss faglig kontakt med en som var instituttbestyrer for samfunnsfaglig institutt ved Universitetet i Trondheim, og han ville at jeg skulle søke meg dit. Jeg ville sannsynligvis kunne ha fått jobb der. Så kom UiT. Hadde tidlig bestemt meg for at jeg ikke skulle være i Oslo. Om jeg hadde begynt på Universitetet i Trondheim, ville en nok der sikkert ha sett på Nord-Norge som et strategisk viktig område. Med mine holdninger og interesser ville jeg sannsynligvis fått gode forhold for å arbeide med den type prosjekt ved Universitetet i Trondheim som jeg gjorde i Tromsø.

*Du tok doktorgrad ved UiO etter å ha vært professor i flere år i Tromsø?*

Som skoledirektør i Nordland var det mulig for meg å drive med litt reint faglig arbeid, dels som del av og dels ved siden av jobben. Jeg tok en del initiativ innenfor skoleutvikling. Hovedproblemstillinga som har gått som en rød tråd gjennom mitt faglige liv, har vært ideen om at en institusjon som skolen skal fungere likeverdig i forhold til ulike undergrupper i det norske samfunn. Den kategorien jeg har jobbet mest med, var verken knyttet til kjønn eller klasse, men til geografi. Doktorgradsarbeidet behandlet spørsmålet om de nye utviklingstendensene i skolen,

og i finansieringa av skolen, kunne medføre en trussel mot den likeverdstanden som den norske skolen skulle være tuftet på, og som alle politiske parti hadde sluttet opp om. Avhandlinga er basert på empiri fra Nordland fylke. Når jeg valgte å disputere ved UiO, var det nok med tanke på at Tromsø var et så lite miljø at det kunne oppstå en viss habilitetsproblematikk. Uten at jeg tror det ville betydd noe, kunne man i teorien si at jeg hadde gått til mine gode venner eller gode uvenner i Tromsø. Det kunne jo slå begge veier. Jeg fant det lettere å gå til større miljø som jeg hadde mer distanse til. Dette var en uproblematisk beslutning.

*Utviklinga av ditt omfattende faglige nettverk i inn- og utland har vært uavhengig av hvilken institusjon du har vært tilknyttet?*

Det tror jeg absolutt. Jeg vil heller ikke overdimensjonere den betydning som UiT har hatt for min faglige virksomhet. Samtidig var det utvilsomt viktig sett i et nasjonalt perspektiv at UiT kom i gang med landsdelsrelevante tiltak. Dette var en faktor som for eksempel virket positivt i forhold til Lofotprosjektet.

Universitetet skulle som nyetablert institusjon ha en viss handlefrihet som ga en del muligheter de første årene som en kanskje ikke ville hatt ved de andre universitetene. Men jeg tror uansett ikke at mitt liv hadde blitt vesentlig forskjellig om jeg ikke hadde valgt Tromsø i 1973.

*Det har vært en klar linje i din faglige virksomhet gjennom hele karrieren?*

Ja, jeg har vel gravd meg ei grøft og ikke klart å komme ut av den. Hanna Marit Jahr sa som ekspedisjonssjef i KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) i en tale i forbindelse med min 60-årsdag at jeg alltid hadde vært en trofast forsvarer av de små skolers interesser. Hun formulerte seg slik at jeg ikke motsto fristelsen til å replisere at hun mente jeg hadde stagnert i min faglige utvikling. Hun mente det ikke sånn, men var kanskje litt uheldig med sin formulering.

*Noe du vil trekke fram til slutt?*

Jeg var ikke veldig aktiv under universitetsetableringa som sådan. Men jeg var med på å bidra til at pedagogikk/skoleforskning fikk en faglig profil som harmonerte med den generelle universitetsprofilen. Det følte jeg. Det gjorde det jo lettere å få *goodwill* på Universitetet, men det var kanskje også med på å gi *goodwill* til UiT. Da tenker jeg ikke bare på Lofotprosjektet. Et annet prosjekt som også fikk stor oppmerksomhet, var Senjaprojektet, som prøvde ut modeller for geografisk spredning av tilbud om videregående opplæring på Senja. Jeg vil også trekke fram Rødøyprosjektet, selv om UiT ikke var hovedaktør og drivkraft. Vi sto for



evalueringa av det og utarbeidet nærmere 20 rapporter. På alle disse prosjektene hadde vi inne forskningsassistenter, slik at prosjektene var viktige for kompetanseoppbygging generelt og spesielt for rekruttering til UiT. Ideologisk var disse prosjektene på linje med Lofotprosjektet. Denne typen prosjektengasjement var nok med på å gi UiT betydelig *goodwill*. Det bidro også til å forsvare eksistensberettigelsen av små skoler og små samfunn, og til å styrke argumentasjonen for at skolens form og innhold skulle tilpasse seg lokale forhold.

Når departement og Forsøksråd ut på 1980-tallet begynte å åpne for små skoler, også på ungdomstrinnet, så var det, i hvert fall delvis, fordi våre prosjekt ikke fant noen systematiske forskjeller i kunnskaps- tilegnelse, trivsel og fysisk og sosial utvikling mellom små og større skoler. Når det gjaldt trivsel og fysisk utvikling, kunne man derimot påvise en del negative sider med å flytte hjemmefra til hybel eller internat for å gå på en større skole.

Vår forskning fant altså ikke læringsforskjeller som hadde sammenheng med skolestørrelse. Dette ga politikerne mulighet til å reversere sentraliseringspolitikken overfor skolen.