

En nødvendig skole

Mosse Jørgensens forsøk på å demokratisere skolen på 1970-tallet

Audun Mortensen



Masteroppgave i idéhistorie

IDE4890

Veileder: Reidar Aasgaard

Institutt for filosofi, idé- og kunsthistorie og klassiske språk

Universitetet i Oslo

Vår 2023

Sammendrag

Denne oppgaven er en idéhistorisk undersøkelse av hvordan læreren, skolelederen og forfatteren Mosse Jørgensen (1921–2009) forsøkte å demokratisere den offentlige skolen, med boka *En nødvendig skole: plan for et forsøk* (1972). Oppgaven skal vise hvordan Jørgensen formulerte og fremmet en forsøksplan for et *skoledemokrati*, innenfor den offentlige skolens rammebetingelser, og hvilken effekt ytringen hennes oppnådde. *En nødvendig skole* består av en plan for å prøve ut et skoledemokrati – en skoleform som gir elevene den samme medbestemmelsesretten som lærerne og andre ansatte – på ungdomstrinnet i Oslo.

Til tross for et livslangt pedagogisk og skolepolitisk arbeid er Jørgensens skoletenkning minimalt behandlet i akademisk sammenheng. De få tilfellene begrenser seg til rollen hennes som Forsøksgymnasets første rektor fra 1967 til 1968. Denne oppgaven skal derfor løfte fram Jørgensens neste «trekk» – da hun var gått av som rektor ved Forsøksgymnasets – for å vinne ny innsikt i Jørgensens pionerarbeid for en demokratisk skoleform, som fortjener en plass i norsk skolehistorie.

Tesen det argumenteres for er at Jørgensen formulerte et konkurrerende skolebegrep – *skoledemokrati* – som bedre enn enhetsskolen selv skulle kunne realisere enhetsskolens uttalte mål i *Læreplanen av 1960* om å gjøre skolen til et «demokratisk samfunn i miniatyr» for å «fremje vyrdnad hos dei unge for demokratiske ideal». Oppgaven skal være et bidrag i forskningsfeltet omkring skolens demokratiopplæring, gjennom å vise hvordan Jørgensen på 1970-tallet problematiserte den offentlige skolens form for elevmedvirkning. Mens den tradisjonelle skolen hovedsakelig *formidlet* kunnskap om demokrati, skulle elevenes demokratiske *praksis* være skoledemokratiets styrende prinsipp og eksistensberettigelse.

Førord

Jeg vil aller først takke min veileder, Reidar Aasgaard, for skarpe lesninger og verdifulle innspill. Jeg vil også takke forskergruppa «Barn og unge i idéhistorisk perspektiv» ved IFIKK for stipendet jeg mottok på bakgrunn av en tidlig skisse av oppgaven. Takk til medstudenter og fagansvarlige ved EKUL-programmet for inspirerende sammenkomster. Takk til Espen Schaanning for skolekritikken og for samtalen vår som satte meg på sporet av Mosse Jørgensen. Takk til Sunniva Sandanger ved Nyskolen for å la meg få oppleve et skoledemokrati i praksis. Takk til min familie for tålmodighet og omtanke.

Askim, mai 2023

Audun Mortensen

Innhold

Innledning

Emne og motivasjon	1
Problemstilling og struktur	5
Primærkilde og forskningskontekst	6
Teori og metode	9

1. Historisk perspektiv

Enhetsskolens demokratiske ambisjon	14
Læreplanen av 1960	16
Reformpedagogikkens comeback	19
Skoledemokrati på dagsordenen	23
Jørgensens skolekritikk	26

2. Jørgensens skoledemokrati

Et nytt skolebegrep	29
Direkte demokrati	30
Praktisk og skapende virksomhet	31
Varierte undervisningsmetoder	33
Skoledemokrati i enhetsskolen	34

3. Jørgensens retoriske situasjon

Retoriske betingelser	37
Det påtrengende problem	37
Det retoriske publikum	40
De retoriske vilkår	40

4. Resepsjonen

En passende respons?	45
Avisomtalen i 1972	45
Mønsterplanen av 1974	48

Avslutning

Mosse Jørgensens nødvendige skole	51
---	----

Litteratur	53
------------------	----

Innledning

Kjernerpunktet i skoledemokratiet er at voksne må vise tillit til elevens fornuft. Det kjennes risikabelt, og kan være det. Et slikt forsøk kan ikke holdes kontrollert. Men det er ingen annen vei å gå om man ønsker en virkelig utvikling av demokratiske holdninger. Lissom-demokrati er ikke det samme som demokrati.¹

Emne og motivasjon

Alle læreplaner og skoleutredninger siden 1940-tallet har gitt den norske enhetsskolen et viktig samfunnsoppdrag om å formidle demokratiske idealer og forberede elevene for et demokratisk samfunnsnivå.² *Hvordan* skolen skal bidra til en slik demokratisk danningsprosess, som myndiggjør elevene til demokratisk deltakelse, har imidlertid vært gjenstand for løpende debatt. Som døråpner til dette feltet omkring *demokrati i skolen*, har jeg valgt meg Mosse Jørgensens bok *En nødvendig skole: plan for et forsøk* (1972) og begrepet hennes om et *skoledemokrati*.

I en videre forstand vil denne oppgaven, i likhet med forskergruppa «Barn og unge i idéhistorisk perspektiv», undersøke forestillinger om hvordan barn bør utdannes, oppdras og formes. Oppgaven bygger på samme premiss som forskergruppa: «Ungdom, skole, utdanning og dannelse må regnes blant de store og viktige samfunnsutfordringene som humanistisk og ikke minst idéhistorisk forskning kan kaste lys over.»³ En historisk tilnærming til den norske skolens komplekse og uavklarte forhold til demokrati i skolen kan gi samfunnsrelevant innsikt i et tema som stadig aktualiseres i det offentlige ordskiftet⁴ – ofte benevnt i dag som «elevmedvirkning», «demokratisk medborgerskap» eller «demokratisk dannelse» – særlig i kjølvannet av 22. juli.⁵ Med denne studien vil jeg utforske skolens demokratiopplæring fra et historisk perspektiv, og belyse hvordan demokratiet i skolen, og i samfunnet ellers, ikke kan tas for gitt.

Hvem var så Mosse Jørgensen (1921–2009)? Mosse ble døpt Margit og vokste opp i Huitfeldts gate, mellom Slottet og Ruseløkka skole, med foreldrene Sven Thorvald Goll og Margit Kaspara Jensen, henholdsvis vinimportør og sangerinne. Mens venninnene begynte på Ruseløkka, skulle Mosse gå på privatskolen Vestheim. «Det ble farvel med barndommens

¹ Jørgensen, *En nødvendig skole* (Oslo: Pax, 1972), 36.

² Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger* (Oslo: Abstrakt, 2003), 228; jf. Kunnskapsdepartementet om at skolen skal «fremme demokrati, likestilling og vitskapelig tenkjemåte», *Opplæringsloven* (1998).

³ IFIKK, «Forskergruppe barn og ungdom i idéhistorisk perspektiv», *UiO*, 8. desember 2016.

⁴ Se f.eks. Ertesvåg, «Elever får bestemme på skolen – med loven i hånd», *VG*, 23. mars 2023.

⁵ Se f.eks. Stray, *Demokrati på timeplanen* (2011); Berge og Stray, *Demokratisk medborgerskap i skolen* (2012); Anker og Lippe, «Når terror ties i hjel» (2015); Strand, «Thinking Democracy and Education for the Present» (2015); Breivega og Rangnes, *Demokratisk dannelse i skolen* (2019).

venninner», skriver hun om sitt første møte med skolevesenet: «Seinere når vi møttes gjorde vi ikke annet enn å konkurrere om hvem som hadde kommet lengst på skolen. Den konkurransen var full av aggressivitet. Som klassekamp er.»⁶ De tidlige skoleopplevelsene av tvang og konkurranse, slik hun selv beskriver det i voksen alder, tilføyer et personlig bakteppe til både den forholdsvis tørre skolepolitiske ytringen vi finner i *En nødvendig skole* og synet hennes på forholdet mellom det offentlige og private skolesystemet.

Mosse ønsket å gå på gymnaset, men faren ville at hun heller skulle gå ettårig handelsskole for å raskere komme i arbeid. Da hun som 16-åring ble uteksaminert fra handelsskolen i 1937, var det slutt på videre skolegang for Mosse, som da begynte å jobbe som «stenograf i næringslivet».⁷ I 1943 giftet hun seg med arkitekt Knut Jørgensen, som oppmuntret henne til å ta mer utdanning:⁸ «Grammatikken eller kjemien lå oppslått ved siden av kokeplaten, historieboka på strykebrettet og jeg hadde alltid en lærebok i hånden når jeg sto i kø.»⁹ Våren 1945 tok hun eksamen artium som privatist,¹⁰ og i 1953 ble hun cand. mag. og adjunkt med fagene historie, norsk og pedagogikk. Først i 1958, etter tre år som hjemmearbeidende husmor og ett år som nyhetsoppleser i NRK radio, startet Mosses lærerkarriere på Nordstrand høyere skole: «I alle årene på Nordstrand levde jeg med et halvhjertet og innestengt opprør mot skolesystemet som jeg selv var en hjelpeløs del av.»¹¹ I studietida ble Mosse politisk aktiv, og ved kommunevalget i 1960 stod hun på lista til det nystiftede Sosialistisk Folkeparti, og hun satt i partiets sentralstyre fra 1961 til 1963.¹²

Mosse var også medlem av Folkeskolekomiteen av 1963¹³ som «skulle forberede lov om 9-årig obligatorisk enhetsskole som en landsomfattende ordning».¹⁴ Komiteen leverte sin innstilling i juni 1965,¹⁵ og «sidestilte ‘dei demokratiske idéane’ med ‘kristen tru og moral’ og ‘vitskapeleg tenkjemåte og metode’ som skolens idégrunnlag».¹⁶

⁶ Jørgensen, *Skoler jeg møtte* (Namsos: PPF, 1997), 22.

⁷ Jf. forfatterbiografien i Jørgensen, «Hverandre», i *Humanistisk pædagogik*, red. Liljeroth, Nissen og Aakervik (Namsos: PPF, 1991), 107.

⁸ Melheim, *Frihet, likhet og demokrati* (Oslo: Nygaard Forlag, 2019), 11.

⁹ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 46.

¹⁰ Melheim, *Frihet, likhet og demokrati*, 12.

¹¹ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 109.

¹² Melheim, *Frihet, likhet og demokrati*, 12.

¹³ Jørgensen «sluttet seg til flertallets forslag bortsett fra ordet ‘kristeleg’ i siste setning. Siste setning i Jørgensens forslag blir: ‘Han skal hjelpe til å gje elevane ei moralsk oppseding, arbeide for at dei skal bli gode samfunnsmenneske, utvikle deira evner og anlegg og gje dei god allmennkunnskap», skriver Telhaug i *Vår nye grunnskole* (Oslo: Lærerstudentenes forlag, 1969), 24. «Når dette medlemmet ikkje vil røyste for ordet ‘kristeleg’ i føremålsparagrafen, er det ut frå det prinsipielle synet at kyrkje og stat bør skiljast frå kvarandre», Jørgensen sitert i Skrindo, *En skole for demokrati* (Oslo: Pax, 1967), 18.

¹⁴ Myhre, *Den norske skoles utvikling* (Oslo: Fabritius, 1971), 128.

¹⁵ Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 128.

¹⁶ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 228.

Våren 1965,¹⁷ omkring da komitéarbeidet ble ferdig, inntraff Mosses skjellsettende møte med Bagsværd Lilleskole utenfor København og barneskolens leder Rasmus Hansen: «Han er den største pedagog jeg har møtt. [...] Han lyttet til barna og levde og arbeidet uten svik etter det som de sa ham. Han hørte adskillig dårligere på det øret som vendte mot myndigheter og fagpedagogers mer eller mindre fikse teorier.»¹⁸ Det var her Mosse ble overbevist om at en annen skole, nærmere bestemt et skoledemokrati, både var mulig og verdt å kjempe for:

Møtet med denne skolen og menneskene der, kom til å stille kursen for mitt liv som skolemenneske. Det må være noe sånt som noen kaller «å se lyset». I et glimt stod det klart for meg at skole kunne være noe annet, noe varmere og frodigere enn jeg til da hadde sett og trodd. Og jeg ville fremdeles, arbeide for at alle barn og unge skal ha en slik skole.¹⁹

Lilleskolebevegelsens «små skoler» kom i kjølvannet av den danske friskoleloven – foreldres demokratiske rett til å velge skole for sine barn – som dyrket skoler med få elever, aldersblanding og andre reformpedagogiske ideer fra mellomkrigstidens Tyskland og USA.²⁰

Etter utredningsarbeidet og skolebesøket i Danmark, utover høsten og vinteren 1966, hørte Mosse stadig flere av Nordstrandelevene snakke om «denne skolen de skulle lage».²¹ En dag fortalte de henne: «Vi er noen som skal begynne i en annen skole, og det er akkurat noe som passer for deg.»²² Dette elevinitierte gymnasforsøket²³ hadde Mosse også fått nyss om gjennom initiativtakernes stensilerte opprop, forfattet og distribuert av 16-åringene Jon Lund Hansen og Knut Boe Kielland og 15-årige Ingrid Kviberg: «Og en vakker dag fikk jeg skriftlig innkalling til lærermøte for Norsk Forsøksgymnas.»²⁴ Etter ni år var det slutt på Nordstrand gymnas.

I februar 1967 ble Mosse valgt som leder for det nyopprettede Forsøksgymnaset i Oslo (heretter FGO).²⁵ Men arbeidsforholdet ble nokså kortvarig: «Etter to turbulente år som leder og et år som lærer, var jeg ganske sliten og trengte en pause. Følelsen av utilstrekkelighet forfulgte meg selv da jeg slapp lederansvaret, og som sagt, kanskje passet jeg bedre som fødselshjelper for revolusjonen enn til videreføringen.» I permisjonsåret skrev hun boka *Fra skoleopprør til opprørsskole*, om FGO-erfaringene, utgitt høsten 1971. *En nødvendig skole* utkom allerede våren 1972, og ble skrevet i løpet av det som skulle bli hennes «absolutt verste år i yrkeslivet»: Som lærer ved Apalløkka ungdomsskole opplevde hun både «den store

¹⁷ Jørgensen, *Ny skole* (Oslo: Kolofon, 2005), 9.

¹⁸ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 110.

¹⁹ Jørgensen, «Forord», i *Skolen eller livet!*, av Falbel (Namsos: PPF, 1993), 7. Jørgensen gjentar uttrykket – «Der var jeg på besøk midt i 1960-årene, og der 'så jeg lyset'» – i «Ellen Key – nøkkel til et avstengt rom?», i *Barnets århundre og Ellen Key*, red. Hauglund (Oslo: Akribe, 2001), 219.

²⁰ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 110. Mer om reformpedagogikken senere.

²¹ Jørgensen, *Fra skoleopprør til opprørsskole* (Oslo: Pax, 1971), 22.

²² Jørgensen i TV-dokumentaren *Mitt liv* (NRK, 2012).

²³ FGO er «Nordens første genuine skoledemokrati. I ettertid har UNESCOs institutt i Hamburg anerkjent skolen som det eneste kjente eksempelet på en skole oppstått på initiativ fra potensielle elever», skriver Winger i *Da tenåringene tok makta* (Oslo: Manifest, 2017), 15.

²⁴ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 22.

²⁵ Korsvik, «Opprørsskolen», i *1968*, red. Førland og Korsvik (Oslo: Pax, 2006), 53.

offentlige hjelpeløsheten i skolesystemet», og at skoleledelsen betraktet henne som en trussel, grunnet FGO-fortiden. Hun sluttet brått etter eget ønske høsten 1972.²⁶

I tillegg til en påfallende marginalisert posisjon i norsk skolehistorie, vil jeg trekke fram tre andre motiverende aspekter ved Mosse Jørgensen og *En nødvendig skole*, som vekket min idéhistoriske nysgjerrighet. For det første ble jeg slått av den hardnakkede overbevisningen om behovet for å radikalt rehabilitere enhetsskolen. Jørgensen avviste altså ikke det sosialdemokratiske enhetsskoleprosjektet, men hun ga heller ikke sin tilslutning til private alternativer som Steinerskolen.²⁷

For det andre skiller Jørgensen seg fra andre norske skolepolitiske motstemmer og «pedagogiske avvikere»²⁸ ved at hun var med på å igangsette *to* skoler. I rollen som FGOs første rektor i årene 1967–68 og som medstifter av Nyskolen i 2004, fikk Jørgensen sett mange av tankene sine bli utprøvd i praksis.²⁹ Hun hadde sågar liten sans for «skrivebordspedagoger», ettersom «pedagogikk på skrivebordet er fjern fra virkeligheten», og et skoledemokrati som på FGO, skriver hun, «kunne vi ikke konstruere på et skrivebord. Vi kunne bare gjøre det i den skinnbarlige virkelighet. [...] Selv prøve å leve i det».³⁰ Til tross for, eller snarere nettopp på grunn av, sin intellektuelle og retoriske innsats på skolefeltet, var Jørgensen opptatt av å minske gapet mellom teori og praksis: «Det brukes millioner av ord i skrift og tale om vårt skolevesen. Ord er viktige. Men ord som ikke er rettet inn mot handling, forblir ord. Jeg har gitt meg selv et løfte: Jeg skal i resten av mitt liv ikke bruke ord uten å rette dem direkte mot handling.»³¹ Denne oppvurderingen av handling, praktisk kunnskap og skapende virksomhet, var et tilbakevendende tema hos Jørgensen og gjenspeiles i *En nødvendig skole*.

For det tredje, i forlengelsen av forrige punkt: Etter mitt syn representerer Jørgensen en nyansering av 68-ernes «negative oppbyggelighet», slik den er blitt karakterisert av semiotikkprofessor Frederik Stjernfelt og dikter Søren Ulrik Thomsen. Venstreradikalerne dyrket rutinemessig negasjonen, det «provoserende», det «overskridende», det som «utfordrer gjengse forestillinger» og bare munner ut i et «formløshetens tyranni».³² Denne typisk

²⁶ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 151, 153, 158, 159.

²⁷ Oppgavens omfang og problemstilling muliggjør ikke dypdykk i Jørgensens ambivalente forhold til Steinerskolen, men det er verdt å merke seg følgende refleksjon: «Det er krevende å sette seg inn i Rudolf Steiners kosmiske tankebaner – der har jeg lidd nederlag. Men det underlige er at hans pedagogiske teorier som begynner i en verden som er meg fremmed, de ender opp med meget logiske, begripelige og praktiske løsninger.» Jørgensen, «Spør», i *Fascinasjon og forargelse*, red. Schiøtz og Waage (Oslo: Pax, 2000), 38.

²⁸ Jf. Slagstads karakteristik av Telhaug, i *Mine dannelsesagenter* (Oslo: Dreyer, 2021), 137.

²⁹ FGO var et alternativt gymnas, startet av tre gymnasiaster, lokalisert ulike steder i Oslo fra 1967 til 2004. Nyskolen er en privat barne- og ungdomsskole med ca. 100 elever, lokalisert på Kampen i Oslo.

³⁰ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 61, 71.

³¹ Jørgensen, «Ellen Key», 238.

³² Stjernfelt, «Livet selv», i *Kritik af den negative opbyggelighed*, red. Stjernfelt og Thomsen (København: Vindrose, 2005), 68, 73.

selvtilfredse antiautoritære 68-eren sa heller blankt «nei» på autopilot til det etablerte enn å gi «et bud på, hvad man holder af, går ind for, anser for værdifuldt og bestræber sig på».³³ Jørgensen kontrasterer riktignok sitt eget prosjekt mot datidens hegemoniske skoletenkning, og hun kommenterer selv utfordringene med FGOs tidvise formløshet og «negative oppbyggelighet».³⁴ Likevel formulerer hun en utvilsomt positiv forpliktelse med boka *En nødvendig skole*. Hun er ikke redd for å røpe hva hun mener er godt og verdifullt, hun nøyer seg ikke med en opprørsromantisk negasjon av «the establishment». Overskridelsen av det bestående er for henne et middel og ikke et mål i seg selv. Målet hennes er, slik jeg leser henne, reell og omfattende elevmedvirkning i den offentlige skolen.

Problemstilling og struktur

På bakgrunn av nevnte interesser og motivasjon vil jeg, med *En nødvendig skole* som omdreiningspunkt, undersøke hvordan Mosse Jørgensen forsøkte å demokratisere den norske skolen på 1970-tallet, samt innsirkle effekten av ytringen hennes. Tesen jeg vil argumentere for er at Jørgensen formulerte et konkurrerende skolebegrep – *skoledemokrati* – som bedre enn enhetsskolen selv kunne realisere enhetsskolens uttalte mål i *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (heretter *L60*) om å gjøre skolen til et «demokratisk samfunn i miniatyr» for å «fremje vyrndnad hos dei unge for demokratiske ideal».³⁵ I Jørgensens skolebegrep ligger det, hevder jeg, en problematisering av enhetsskolens form for elevmedvirkning: Mens den tradisjonelle skolen hovedsakelig *formidler* kunnskap om demokrati, skal elevenes demokratiske *praksis* være skoledemokratiets styrende prinsipp og eksistensberettigelse.³⁶

Oppgaven består av fire hoveddeler, som ganske kronologisk tar for seg hovedmomentene i Jørgensens endringsforsøk: historisk kontekst, Jørgensens plan, retoriske omstendigheter og resepsjon. I innledningen begrunnes oppgavens emne, motivasjon og primærkilde, jeg plasserer oppgaven i en forskningskontekst og redegjør for valg av teori og metode.

I første kapittel utfolder jeg et historisk og ideologisk bakteppe for den norske enhetsskolen. Det er dette sosialdemokratiske skolebegrepet som møter kritikk på slutten av

³³ Thomsen, «Massebevægelse under minustegnet», *Kritik af den negative opbyggelighed*, 137.

³⁴ I en undersøkelse av 230 søknader til Forsøksgymnasiet, viste det seg at mange typisk ytret «sterke anklager mot skolen og skolesystemet», mens et positivt alternativ ble ofte bare antydnet gjennom «vage ønskedrømmer» (Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 96).

³⁵ Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Oslo: Aschehoug, 1960), 14, 15.

³⁶ Etter mitt syn er det særlig to interessante tilstøtende spørsmål som oppgavens omfang ikke gir rom for å forfølge: For det første hvordan den venstreradikale antiautoritære «frigjøringspedagogikken» på 1960- og 70-tallet, med sin forkjærlighet for desentralisering og individuell valgfrihet, kan ha foranlediget den nyliberalistiske utdanningspolitikken på 1990-årene, jf. Slagstad, *Mine dannelsesagenter*, 139. For det andre hvordan frigjøringspedagogikken «endte opp med desillusjonert ettergivenerhet i den videregående opplæring på 1990-tallet», jf. Dale, *Fellesskolen* (Oslo: Cappelen, 2008), 20.

1960-tallet, og som Jørgensens retoriske ytring responderer på. For å illustrere enhetsskolens demokratiopplæring i tiden før Jørgensens forsøksplan utgis, tar jeg utgangspunkt i rammebetingelsene i *L60*. Deretter vil jeg vise hvordan nyradikalismens maktkritikk sammen med reformpedagogikkens menneskesyn – med vekt på John Dewey – preger skolediskursen på slutten av 1960-tallet, og mer presist: debatten om skoledemokrati. Kapittelet avsluttes med Jørgensens kritikk av enhetsskolen i 1970 og 1971, som en opptakt til forsøksplanen av 1972.

Med en nærlesning av *En nødvendig skole* vil jeg i andre kapittel greie ut essensen av Jørgensens foreslåtte løsning på mistrivsel, misnøyen og «skinndemokratiet» i den offentlige skolen: de pedagogiske og organisatoriske betingelsene for hva og hvordan elever skal lære i et skoledemokrati.

Tredje kapittel skal gi en utdypet forståelse av hvordan Jørgensens retoriske ytring, i og med *En nødvendig skole*, oppstod og artet seg. Her vil jeg nyttiggjøre den amerikanske retorikeren Lloyd Bitzers teori om «den retoriske situasjon», som jeg vil presentere nærmere under «Teori og metode». Med Bitzers terminologi vil jeg også undersøke om Jørgensens ytring var en «passende respons» på hennes «påtrengende problem».

Ytringens virkning vil i fjerde kapittel belyses med avisomtalen av *En nødvendig skole* i utgivelsesåret og ved å sammenligne *L60* med den neste læreplanen, *M74*, for å spore innflytelse fra Jørgensens bok. Etter fjerde kapittel vil jeg avslutte med en sammenfatning av oppgavens funn og et virkningshistorisk utsyn.

Primærkilde og forskningskontekst

Jørgensen skrev to skolebøker på 1970-tallet: *Fra skoleopprør til opprørsskole: historien om Forsøksgymnaset i Oslo og en håndbok i skoledemokrati* (1971) og *En nødvendig skole: plan for et forsøk* (1972). Neste bokutgivelse fra Jørgensen skulle komme ni år senere: *Hverandre: hvordan kan skolen oppdra til fellesskap og samfunnsansvar?* (1981). Disse bøkene, og hennes tre øvrige bøker,³⁷ er nærmest urørte i forskningssammenheng.

Forsøksgymnaset i Oslo er imidlertid blitt forsket på, glimtvis også Jørgensens rolle der. Derfor ønsker jeg å utforske Jørgensens skolepolitiske «trekk»³⁸ etter de tre årene hennes ved det skoledemokratiske FGO. For hvorfor ga ikke Jørgensen opp ideen om et skoledemokrati,

³⁷ *Kunsten å overleve med en tenårings i huset* (Oslo: Pax, 1969); *Skoler jeg møtte* (Namsos: PPF, 1997); *Ny skole* (Oslo: Kolofon, 2005).

³⁸ Ordet impliserer en taktisk manøver, i tråd med Pococks talehandlingsteori. For å forstå hva forfatteren gjorde i og med «trekket» sitt – hvordan talehandlingen «is performed within a language context, and in particular how it is performed and innovates upon it» – må vi forstå «the practical situation he was in, of the case he desired to argue, the action or norm he desired to legitimate or delegitimate». Trekket til den historiske aktøren, i dette tilfellet Jørgensen, er en respons «to some practical necessity» og rommer et forslag – ved å kommentere «the language uses of his society, or even on the character of language itself» – om at språket skal brukes på en ny måte. Pocock, «Introduction», i *Virtue, Commerce, and History* (Cambridge: CUP, 1985), 14, 15.

og hva gjorde FGO-erfaringen med henne som en skolepolitisk tenker? *En nødvendig skole* utpeker seg som et særlig interessant utgangspunkt for å undersøke disse underliggende spørsmålene, som aktualiseres av min overordnede problemstilling. Ved utgivelsen av *En nødvendig skole* hadde Jørgensen nettopp sluttet på FGO, hun befant seg i en ny arbeidssituasjon og i en ny «fase» av sitt skolepolitiske virke. Skoledemokrati ble relativt hyppig og energisk diskutert på slutten av 1960-tallet og starten av 1970-tallet,³⁹ men *En nødvendig skole* skiller seg ut ved å tilby leseren en konkret og instruktiv *handlingsplan* for å realisere en skoledemokratisk «Forsøksungdomsskole». Å begi seg inn i 1960- og 70-tallets skolediskurs fra dette utkikkspunktet i historiens utkant skal derfor bidra til ny innsikt i skoletenkningen til en innovativ aktør i «venstreradikalismens gylne år».⁴⁰

Jørgensens erfaringer fra FGO går som en rød tråd gjennom denne lille blå boka og hun refererer da også ofte til sin forrige bok, *Fra skoleopprør til opprørsskole*.⁴¹ Det vil derfor være fruktbart med et aktivt sideblikk til hennes «håndbok i skoledemokrati» fra 1971 i drøftingen av skoledemokratibegrepet, som er kjernen i Jørgensens plan. Jørgensens skolepolitiske «intervensjon» med *En nødvendig skole*, vil altså betraktes som en videreutvikling av pedagogikken, rammebetingelsene og erfaringene fra FGO.

En nødvendig skole innledes av et personlig forord av Jørgensen, som deretter redegjør for planens bakgrunn, motivasjon og formål. Videre orienterer Jørgensen om rammebetingelsene for forsøksskolens medlemmer, fra elever til lærere og foreldre. Deretter presenterer hun betingelsene for skolens innhold: hva og hvordan elevene skal lære. Til slutt har Jørgensen lagt ved rapporter fra egne studieturer til tre skoledemokratiske skoler i Danmark, som har overbevist henne om at skoledemokrati faktisk fungerer.

Ved første øyekast, for en leser av i dag, kan nok *En nødvendig skole* framstå som en liten og beskjeden bok – drøye 13 cm høy, 9 cm bred og 1 cm tykk – med 111 små sider, et ukjent forfatternavn og en kryptisk tittel, særlig undertittelen – *plan for et forsøk* – i stor skrift på forsiden, i diskre fargespill mot helblå bakgrunn. Bokas bakside er dekket av et portrettfoto av

³⁹ Søk på ordet «skoledemokrati» i Nasjonalbibliotekets nettbibliotek for aviser: 2 forekomster i 1930–1939; 1 forekomst i 1940–1949; 3 forekomster i 1950–1959; 1671 forekomster i 1960–1969; 5554 forekomster i 1970–1979; 323 forekomster i 1980–1989; 203 forekomster i 1990–1999; 96 forekomster i 2000–2009 og 43 forekomster i 2010–2019.

«Skoledemokrati» var navnet på et tv-innslag på 1970-tallet, og ordet forekom derfor jevnlig i avisenes programoversikt. Søkeordet «skoledemokratiet» gir oss derfor flere unike treff. Vi får som forventet færre treff totalt, men vi finner også at forekomstene fordeles forholdsmessig likt etter tiår som søkeordet «skoledemokrati», og med tydeligst flest forekomster i 1969 og 1970, med henholdsvis 413 og 273 treff. 2 forekomster av «skoledemokratiet» i 1940–1949; 0 forekomster i 1950–1959; 608 forekomster i 1960–1969; 1209 forekomster i 1970–1979; 264 forekomster i 1980–1989; 115 forekomster i 1990–1999; 9 forekomster i 2000–2009; 29 forekomster i 2010–2019.

⁴⁰ Jf. Telhaug og Mediås: «Venstreradikalismens gylne år fra 1965 til 1986», *Grunnskolen*, 205.

⁴¹ Jørgensen opplyser selv at skoledemokratiet er blitt mer utførlig «analysert i boka om Forsøks gymnaset i Oslo» og i *En nødvendig skole* «vil problemer og erfaringer derfor bare antydes» (*En nødvendig skole*, 18).

en kvinne, uten tilleggsinformasjon, som den uinnviede leseren da som nå bare kan anta er bokas forfatter.

Ved en nærmere kikk på forsidens paratekstuelle opplysninger finner vi en Pax-logo øverst i venstre hjørne. Pax forlag, som ble stiftet i 1964, presenterer seg i 1972 som «et uavhengig sosialistisk forlag som arbeider på kollektiv basis».⁴² Det var ikke lenge siden Pax-forleggerne var gymnasiaster selv, og skole ble også tematisert av de mange gymnasiastene som hjalp forleggerne med bretteing og pakking av bøker. «Skolen lå oss på hjertet», skriver forleggeren Tor Bjerkmann, som selv hadde «små barn, så spørsmålet om skolen rykket nærmere».⁴³ Foruten Jørgensens to skolebøker utga Pax en rekke skolekritiske bøker fra 1964 til 1973.⁴⁴



Bokas forside, innholdsfortegnelse og bakside (foto: AM).

I en forskningskontekst står den spede Jørgensen-resepsjonen i stor kontrast til hennes omfattende virke i skolefeltet. Søk i Norske fagbibliotek i Oria gir kun 31 unike treff på «Mosse Jørgensen», hvorav klart flesteparten av treffene er Jørgensens egne bokutgivelser og tekster, mens ingen av treffene viser til akademiske artikler eller avhandlinger om Jørgensen. Unntaket er en fransk bokanmeldelse av den franske oversettelsen av *Fra skoleopprør til opprørskole*.⁴⁵

På grunn av stillingen som FGOs første rektor får Jørgensen imidlertid en birolle i Korsviks hovedoppgave *Hva skal skolen være?: forsøks-gymnaset i Bærum 1969–1982* (2003),

⁴² Se f.eks. kolofonteksten i Holts *Hvordan barn blir tapere* (Pax, 1972).

⁴³ Bjerkmann, *Ingen skal tenke for meg* (Oslo: Tiden, 1994), 86.

⁴⁴ Se f.eks. Neill, *Summerhill* (1965); Hambro, *Er gymnasiaster mennesker?* (1966); Haaland, *Gymnaset under hammeren* (1966); Brodersen, *Skole og antiskole* (1969); Andersen, Hansen og Jensen, *Den lille røde bok for skoleelever* (1969); Hem og Remlov, *Forsøks-gymnas i praksis* (1969); Storstein, *Fremtiden sitter på skolebenken* (1972), først utgitt på Tiden i 1946; jf. Bjerkmann, *Pax register 1964–1973* (1974).

⁴⁵ De Gisors, «Un lycée aux lycéens», *Revue française de pédagogie*, vol. 38, nr. 1 (1977). Boka fikk også «en fransk pris som årets beste bok innenfor pedagogikk» (*Skoler jeg møtte*, 152).

og i faglitteratur som Winger, *Da tenåringene tok makta: trettisju års opprør i fristaten Forsøksgym* (2017); Melheim, *Frihet, likhet og demokrati: historien om Forsøksgymnasiet* (2019); Schaanning, *Farvel til skolen: John Holt og skolekritikken på 1960- og 70-tallet* (2019). I en allmennkulturell kontekst intervjues Jørgensen i to journalistiske samtalebøker: Spurkelands *Førstedamer* (2005) og Biong og Bus *Kunsten å være modig* (2006). Hun portretteres i NRK-serien «Mitt liv» (2012) og nevnes i NRK-dokumentaren *Opprørsskolen* (2018).

Det mest relevante forskningsbidraget – Jørgensen spiller en birolle også her – for denne oppgavens problemstilling, finner vi i høyskolelektor Annette Haugsgjerds artikkel «Skolen i et barneperspektiv» (2008). Artikkelen allierer Jørgensen med reformpedagogene John Holt (1923–1985) og Ellen Key (1849–1926), som mener at skolesystemet må avvise innflytelsen fra J.F. Herbart (1776–1841). Den tyske pedagogpioneren Herbart betraktet individet som «passivt og ytrestyrt», ifølge Haugsgjerd, i motsetning til reformpedagogenes oppfatning av individet som «aktivt og indre motivert». ⁴⁶ Reformpedagogikkens menneskesyn vil jeg returnere til med henblikk på Jørgensens skoletenkning generelt og *En nødvendig skole* spesielt.

Teori og metode

Hvordan skal vi gå fram for å vinne innsikt i Mosse Jørgensens forsøk på å demokratisere den norske skolen på 1970-tallet? Min strategi er å nyttiggjøre Lloyd Bitzers teori om «den retoriske situasjon», beslektet med det antikke begrepet om *kairos*, ⁴⁷ som han introduserer i artikkelen «The Rhetorical Situation» (1968) for å avdekke omstendighetene for retorisk kommunikasjon. Disse situasjonene kjennetegnes av at de gjør krav på en endring og behandling, og de oppstår når *kommunikasjon* kan brukes til å initiere eller oppnå den ønskede endringen. I oppgaven vil jeg målbære et dynamisk syn på Bitzers situasjonsteori, som innreflekterer det at retoriske situasjoner og retorisk kommunikasjon inngår i en vekselvirkning, med innbyrdes påvirkning. Med retorikkprofessor Jens E. Kjeldsen kan vi si at responser på retoriske situasjoner kan skape nye situasjoner og påtrengende problemer. ⁴⁸

⁴⁶ Haugsgjerd, «Skolen i et barneperspektiv», i *Skolen i aftenlandet*, red. Beck og Vestre (Kongsberg: Didakta, 2008), 43.

⁴⁷ Kjeldsen, *Retorikk i vår tid* (Oslo: Spartacus, 2017), 80.

⁴⁸ Kjeldsens nyansering av Bitzer kommer på bakgrunn av hvordan bl.a. Vatz – jf. «The Myth of the Rhetorical Situation» (1973) – kritiserer Bitzer for å forutsette observerbare og objektive situasjoner, og dermed en deterministisk verdensanskuelse. Vatz snur Bitzers resonnement på hodet, og mener at det er taleren som skaper situasjonen (*Retorikk i vår tid*, 93). Men vi trenger ikke å velge mellom Bitzer (struktur) og Vatz (aktør), mener Kjeldsen, for det dreier seg ikke om «enkelstående, klart afgrænsede situationer, men derimod om kontinuerlige bevegelser og situationelle reformationer. En situation oppstår og skaber pågrængende problemer, retorer responderer og skaber, definerer, med deres retorik nye situationer, som igen bidrager til at skabe retoriske

En retorisk ytring må betraktes som pragmatisk, forutsetter Bitzer, «it comes into existence for the sake of something beyond itself; it functions ultimately to produce action or change in the world; it performs some task». Retorikk er i dette perspektivet en måte å forandre virkeligheten på, «not by the direct application of energy to objects, but by the creation of discourse which changes reality through the mediation of thought and action». Taleren «alters reality by bringing into existence a discourse of such a character that the audience, in thought an action, is so engaged that it becomes mediator of change». Derfor handler retorikk alltid om å overtale noen.⁴⁹ En retorisk situasjon, ifølge Bitzer, består av tre nøkkelementer: et påtrengende problem («exigence») som krever en respons, et publikum («audience») som kan påvirkes og bidra til endring, og de retoriske vilkår («constraints») som taleren bruker for å overbevise publikum om nødvendigheten av endringen.⁵⁰

Med bruk av Bitzer er altså hensikten å diskutere vesentlige forutsetninger for hvorfor og hvordan Jørgensens retoriske ytring, i form av boka *En nødvendig skole*, oppstod og fungerte. Bitzers begrepsapparat gir også anledning til å vurdere hvorvidt ytringen er passende. Hvis taleren klarer å anvende situasjonens muligheter og begrensninger, de retoriske vilkår, på en slik måte at det påtrengende problemet opphører eller endres – problemet som i første omgang skapte ytringen – kan ytringen betegnes som en passende respons («fitting response»)⁵¹

Denne retoriske tilnærmingen sammenfaller med språksynet til idéhistorikere som Quentin Skinner og J.G.A. Pocock, som betegner den retoriske ytringen som en talehandling («speech act»), som ikke bare kommuniserer et innhold, men *gjør* noe, endrer noe et eller annet sted, gjennom f.eks. å kritisere, å begrunne, å betvile, eller å overbevise. Kommunikasjon blir altså ikke bare en måte å *forholde* seg til virkeligheten på, det er snarere en måte å *skape* virkeligheten på.⁵² Taleren ytrer seg for å endre på noe som eksisterer i talerens virkelighet.

Mitt ærend er å *historisere* den fortidige talerens forsøk på å løse et problem i *sin* tid, og undersøke, for å si det med Skinner, «what speech acts they may have been performing in writing what they wrote».⁵³ Også Bitzer presiserer at retoriske verk «belong to the class of things which obtain their character from the circumstances of the historic context in which they occur».⁵⁴ Den historiske aktøren, Jørgensen, kan med Skinners uttrykk kalles en «innovativ

problemer som andre retorer kan behandle», skriver Kjeldsen i «Retoriske omstændigheder», *Rhetorica Scandinavica*, nr. 48 (2008): 60.

⁴⁹ Bitzer, «The Rhetorical Situation», *Philosophy & Rhetoric*, vol. 1, nr. 1 (1968): 3, 4.

⁵⁰ Bitzer, «The Rhetorical Situation», 8. De norske ekvivalentene til Bitzers termer er hentet fra Kjeldsens *Retorikk i vår tid*, men i sin danske oversettelse bruker Kjeldsen betegnelsen «tvingende omstændigheder» istedenfor «retoriske vilkår», jf. Kjeldsen, «Den retoriske situation», *Rhetorica Scandinavica*, nr. 3 (1997).

⁵¹ Bitzer, «The Rhetorical Situation», 10.

⁵² Jørgensen, «Hvad er retorik?», i *Retorik: teori og praksis*, red. Jørgensen og Villadsen (Fredriksberg: Samfundslitteratur, 2009), 24.

⁵³ Skinner, *Visions of Politics* (Cambridge: CUP, 2002), 96.

⁵⁴ Bitzer, «The Rhetorical Situation», 3.

ideolog» når aktøren utfordrer de etablerte konvensjonene på en slik måte at mottakerne «adopt some novel point of view». Alle innovative ideologer, skriver Skinner, står overfor en vanskelig, men åpenbart retorisk oppgave:

Their goal is to legitimise questionable forms of social behaviour. Their aim must therefore be to show that a number of favourable terms can somehow be applied to their seemingly questionable actions. If they can bring off this rhetorical trick, they can hope to argue that the condemnatory descriptions otherwise liable to be applied to their behaviour can be overridden or set aside.⁵⁵

Jørgensens språklige innovasjon, argumenterer jeg for, består i å formulere og innføre et konkurrerende skoledemokratibegrep i skoledebatten på 1970-tallet, som tilskriver den hegemoniske enhetsskolen en betydning som både udemokratisk og som én av flere mulige skoleformer.

Ut fra både Skinners og Bitzers syn kan vi altså betrakte tekster som bidrag i en polemisk kommunikasjonssituasjon. For en kontekstualiserende lesemetode er det avgjørende å være oppmerksom på at en forfatter alltid er «indspundet i og begrenset af en sammenhæng, som vedkommende ikke bestemmer selv», skriver idéhistoriker Mikkel Thorup, «og denne sammenhæng er helt essentiel at forstå for at kunne begribe, hvorfor en tekst argumenterer som den gør, og hvad det var, den ville sige, ikke til os nu og her men til datidens aktører».⁵⁶ Hvor befinner så den relevante konteksten seg? Jo, den bestemmes av historikerens forskningsspørsmål – og ikke av teksten selv. Og hvorvidt kontekstualiseringen er god, avhenger av om det kontekstuelle utvalget «fremmer vores forståelse av tekstens oprindelse, mening og efterliv».⁵⁷ Kildetekstene, som historikeren omdanner til analytiske objekter, taler aldri av seg selv: Det er historikeren med sin erfaring, kunnskap og fantasi som får dem i tale.⁵⁸

For å unngå at den idéhistoriske lesningen produserer «en historie om afkoblede teksters eget liv, afkoblet fra deres forfattere, de sociale vilkår og interaksjonen imellem forfatter og omverden», som har vært en innvendig mot talehandlingsteorien, vil jeg inkludere et

⁵⁵ Skinner, *Visions of Politics*, 149.

⁵⁶ Thorup, «Taget ud af sammenhæng», *Slagmark*, nr. 67 (2013): 83. Og som Jordheim presiserer: «Bruddet med konteksten er like definitivt som bruddet med avsenderen: i samme øyeblikk som utsagnet når papiret, begynner det å distansere seg fra konteksten for sin tilblivelse, inntil denne til syvende og sist forsvinner bak alle blåner. Når et utsagn kan leses, er det ikke fordi det lar seg tilbakeføre til talehandlingens koordinatsystem, men tvert imot fordi det har løsrevet seg fra dette. Det har blitt repeterbart, siterbart – og følgelig lesbart.» *Lesningens vitenskap* (Oslo: Universitetsforlaget, 2001), 243.

⁵⁷ Thorup, «Taget ud af sammenhæng», 104.

⁵⁸ Skoie og Vestrheim, «Forord», i *Antikken i ettertiden*, red. Skoie og Vestrheim (Oslo: Universitetsforlaget, 2009), 7. «The theme and object of research are actually constituted by the motivation of the inquiry», derfor eksisterer ikke et «object in itself» innen humaniora, skriver Gadamer i *Truth and Method* (London: Continuum, 2004), 285. Hvis vi kaller våre virkelighetsutsnitt for *empiri* må vi da huske «at empirien aldrig blot er sanset, den er også navngivet og definert af den orden, den søges placeret i», Hastrup, *Viljen til viden* (København: Gyldendal, 1999), 154.

bokhistorisk nivå i lesningen av *En nødvendig skole*.⁵⁹ Den bokhistoriske dimensjonen skal understøtte en lese måte som utforsker og utdyper tekstens historisitet og de ulike måtene tekster kan være historiske på.⁶⁰ Det er nettopp utforskningen av det dynamiske forholdet mellom historiens bevegelse, språkhandlingen og tekstens materialitet som muliggjøres av en metodepluralistisk historieskriving, og som ser det som en ressurs at det «finnes flere måter å nærme seg fortiden på».⁶¹

Historiske tekster forsøker altså å løse problemer i sin egen tid, og det er nettopp derfor de kan ha relevans i vår tid. Vi kan med middelalderhistoriker John Arnold tenke at våre observasjoner fra et besøk i fortiden, liksom i et fremmed land, «make us more aware of what we call 'home'».⁶² Historiske tekster lar oss få øye på «not the essential sameness but rather the variety of viable moral assumptions and political commitments», skriver Skinner. Dette bevisstgjør oss om at også vår egen tid, våre egne språklige og kulturelle ressurser øver «unrecognised constraints upon our imagination».⁶³

Oppgavens problemstilling gjør det relevant å gripe Jørgensens demokratiforståelse i forhold til den som formuleres i offisielle læreplaner, enhetsskolens rammebetingelser. En generell oppfatning av demokrati som «at folk skal ha noko å seie over sine egne situasjonar, over sin eigen kvardag»,⁶⁴ målbæres av både skolemyndighetene og Jørgensen. Derfor vil jeg, i likhet med Solhaug og Børhaugs *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (2012), nyttiggjøre filosof Carl Cohens nyanserende demokratiperspektiv i analysen: Demokratisk *bredde* sikter til hvor mange som deltar, demokratisk *omfang* betegner saksfeltet som deltakerne får bestemme over, mens demokratisk *dybde* handler om hvor reelt og grundig deltakerne får påvirke.⁶⁵

Når det gjelder selve *demokratiopplæringen* finner jeg det fruktbart å undersøke Jørgensens skoledemokratiske plan ut fra enda en tredeling av demokratiets rolle i skolen: opplæring *om* demokrati (formidle kunnskap om formelle politiske og institusjonelle forhold), *for* demokrati (øve opp ferdigheter og verdier som et aktivt medborgerskap forutsetter) og *gjennom* demokrati

⁵⁹ Thorup, «Taget ud af sammenhæng», 85. Eller, vi kan med Jordheim si at talehandlingsteoriens svakhet «er at den forsøker å få oss til å glemme at vi leser – at vi sitter ved et bord over en bok med ofte elendig papirkvalitet og altfor små typer» (*Lesningens vitenskap*, 243).

⁶⁰ Asdal et al., «Innledning», i *Tekst og historie*, red. Asdal et al. (Oslo: Universitetsforlaget, 2008), 11.

⁶¹ Krefting, Schaanning og Aasgaard, «Grep om fortiden», i *Grep om fortiden*, red. Krefting, Schaanning og Aasgaard (Oslo: Cappelen Damm, 2017), 11.

⁶² Arnold, *History: A Very Short Introduction* (Oxford: OUP, 2000), 122.

⁶³ Skinner, *Visions of politics*, 88, 89.

⁶⁴ Hellesnes, «Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane», i *Pedagogisk filosofi*, red. Dale (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992), 166.

⁶⁵ Solhaug og Børhaug, *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (Oslo: Universitetsforlaget, 2012), 112.

(praktisk deltakelse i demokratiske prosesser).⁶⁶ I tillegg til demokratiets rolle i skolen vil jeg, i kapittelet om enhetsskolen, utdype skolens rolle i demokratiet: Den norske grunnskolen er også demokratisk i den forstand at alle skal ha lik rett til å delta i den og tilbudet skal være likeverdig for alle.

Et underliggende motiv for en retorisk tilnærming har vært å belyse hvordan «retorisk kompetanse» er en forutsetning for et velfungerende demokrati – ikke bare i et skolemiljø – hvor alle i prinsippet skal kunne ta ordet og fremme sitt syn i en herredømmefri dialog, for å si det med Jürgen Habermas, hvor enighet kommer av en «felles anerkjennelse av argumentenes egen vekt».⁶⁷ For å delta i demokratiet må en faktisk «kunne ytre seg i samsvar med de normer og regler som oppfattes som passende og relevante i den aktuelle demokratiske institusjonen og organisasjonen». Først når medborgeren har «tilegnet seg hensiktsmessig retorisk kompetanse» kan man hevde at personen «er myndiggjort til deltakelse i et demokratisk samfunn».⁶⁸

«Med retorik afstår man fra at afgøre beslutninger gennem vold og tvang», presiserer retoriklektorene Charlotte Jørgensen og Lisa Villadsen, «og når retorik knyttes sammen med demokrati, er det netop ud fra betragtningen at ord og argumenter træder i stedet for magtanvendelse, at symbolsk handling erstatter fysisk handling».⁶⁹ Nettopp på grunn av den retoriske kommunikasjonens avgjørende rolle i demokratiet er diskursteorien egnet til å belyse hvordan bestemte måter å *snakke* om og forstå verden på kan oppnå et hegemoni.⁷⁰ Samfunnsgrupper kan fremme sine interesser gjennom en hegemonisk ideologi, som utpeker visse handlinger som mer eller mindre mulige og relevante. Slik kan språket og symbolske handlinger fortone seg like tvingende og undertrykkende som fysisk dominans ved at noen har hatt de symbolske ressursene til å allmenngyldiggjøre *sine* verdier og holdninger. Metodisk sett vil jeg i enkelte fotnoter, knyttet til læreplanene og sentrale ord, kartlegge hvor ofte enkeltord forekommer i de relevante tekstene. Hensikten med en slik frekvensanalyse er å synliggjøre hvilken rolle sentrale ord og begreper spiller i skolediskursen og mitt empiriske materiale.⁷¹

Ideen om en «skole» er i en diskursiv forstand bare en viss måte å tillegge verden mening på. Denne betydningsskapende praksisen inngår i en definisjonskamp med konkurrerende forsøk på å fastsette skolebegrepets betydning. Det er denne kampen Jørgensen deltar i, med retoriske midler, for å muliggjøre en annen, mer demokratisk skole.

⁶⁶ Dette analytiske grepet er hentet fra Breivega, Rangnes og Werler, «Demokratisk danning i skole og undervisning», i *Demokratisk danning* (Oslo: Universitetsforlaget, 2019), 21, 22 og Stray, *Demokrati på timeplanen* (Bergen: Fagbokforlaget, 2011), 107.

⁶⁷ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 215.

⁶⁸ Berge og Stray, «Demokratisk medborgerskap», i *Demokratisk medborgerskap i skolen*, red. Berge og Stray (Bergen: Fagbokforlaget, 2012), 10.

⁶⁹ Jørgensen og Villadsen, «Hvad er retorik?», 30.

⁷⁰ Jf. Jørgensen og Phillips, *Diskursanalyse som teori og metode* (Fredriksberg: Samfundslitteratur, 1999).

⁷¹ Gilje, «Diskursanalyse før diskursanalysen», i *Grep om fortiden*, 78.

1. Historisk perspektiv

Enhetskolens demokratiske ambisjon

Ideen om en skole for alle ble formulert allerede i en kongelig forordning av 1739.⁷² Med folkeskoleloven av 1889 ble «allmuen» erstattet av det mer samlende «folket», og «[s]kolen skulle vere ein skole for heile folket, styrt av folket og gratis for alle».⁷³ Dette ble startskuddet for utviklingen av et betydelig mer demokratisk, likestilt og sekularisert skoletilbud enn de tre tidligere skoleslagene: Allmueskolen (også kalt fattigskolen), Borgerskolen og Den lærde skolen. Folkeskolen var «et af de væsentligste Midler til Istandbringelsen af en nærmere Sammenslutning af de forskjellige Samfundsklasser», og skulle fremme «den Lighedsfølelse og fælles Folkefølelse, som er et Folks Lykke og Styrke i onde som i gode Dage».⁷⁴ Allerede her finner vi enhetskolens politiske formål og demokratiske grunnprinsipp, som har vedvart til i dag, «om at alle skal ha et likeverdigg skoletilbud uavhengig av kjønn, bosted, sosial bakgrunn og læreforutsetninger».⁷⁵

Selv om ideen om en felles grunnskole kan spores til 1700-tallet, kom ikke enhetskolebetegnelsen i bruk før i 1910–1915-årene. Ordet ble opprinnelig «bare brukt som en betegnelse på folkeskolen som en felles, pliktig skole for alle barn i et definert geografisk område». Senere har betydningen blitt utvidet, og «partene i skoledebatten har knyttet stadig flere kjennetegn til det».⁷⁶ På denne bakgrunn kan vi se at enhetskolen sprang ut av en politisk vilje og målsetting om å gjøre samfunnet mer demokratisk, hvor skolen skulle gi alle barn like utviklingsmuligheter og livssjanser, og dermed utjevne sosiale forskjeller. Sosial bakgrunn skulle ikke være et hinder for utvikling og suksess gjennom utdanningssystemet, det var den enkeltes evner og innsats som skulle telle – og belønnes.

Med erfaringene fra andre verdenskrig og totalitære regimer, ble synet på skolens demokratiske funksjon forsterket.⁷⁷ Ikke bare skulle skolen være et politisk instrument for å gi alle lik adgang til utdanning, i én felles skole, men skolen fikk også i oppgave å gi elevene en demokratisk samfunnsoppdragelse.⁷⁸ Skolens formål om demokratisk danning ble formulert slik i de politiske partienes fellesprogram av 1945:

⁷² Johnsen, *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle* (Oslo: Unipub, 2000), 9.

⁷³ Eckhoff, *Einskapsskolens historie i Noreg* (Oslo: Samlaget, 2001), 29.

⁷⁴ Slagstad, *De nasjonale strateger* (Oslo: Pax, 1998), 96, 97; Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 68.

⁷⁵ Bjørnsrud, *Den inkluderende skolen* (Oslo: Universitetsforlaget, 1999), 61.

⁷⁶ Telhaug, *Utdanningspolitikken og enhetskolen* (Oslo: Didakta, 1994), 130; Eckhoff, *Einskapsskolens historie i Noreg*, 11.

⁷⁷ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 160: «Og da krigen var over, var det ikke lenger mulig å tie om skolens plikt til å sikre demokratiet.»

⁷⁸ Telhaug, *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet* (Oslo: Lærerstudentenes Forlag, 1969), 58.

Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli karakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid. Den må orientere dem i oppbyggingen av det samfunn de skal være borgere i og gjøre dem fortrolig med vår nasjonale kultur, vår historie og tradisjon.⁷⁹

Skolen ble en arena for «politisk sosialisering», som skulle innlemme borgerne i det rådende politiske systemet og lære dem spillereglene.⁸⁰

Enhetsskolen har hatt en særlig sterk posisjon her til lands, liksom «sementet i samfunnsbygningen», og politiske grep har marginalisert privatskolene, til forskjell fra våre nordiske naboland.⁸¹ I Danmark fikk forslaget om friskoleloven av 1946 enstemmig støtte, dermed skulle private skoler få dekket opptil 90 prosent av utgiftene sine. Det norske Arbeiderpartiet hevdet på sin side konsekvent at privatskolenes tid var forbi, ettersom privatskolene ville «føre tilbake til fortidens klassesamfunn». Partiet argumenterte for at den offentlige skolens ansamling av hele befolkningen dessuten ga det beste grunnlaget for elevenes oppøvelse i demokratiske dyder som toleranse. Først i 1970 etter at de borgerlige partier var i regjeringsposisjon ble det lovfestet at privatskoler her til lands kunne få tilskudd dersom skolen f.eks. skulle «drive forsøk eller permanent undervisning etter andre pedagogiske linjer enn de som gjelder i den offentlige skole».⁸²

Det var aldri før blitt brukt så mange penger på skole og heller ikke «drevet en så planmessig og intens forskningsvirksomhet» som i perioden 1940–1970. De mange skolelovene og demokratiseringen av skoletilbudet var også usammenlignbart i norsk sammenheng.⁸³ *Normalplanen av 1939* (heretter *L39*) – den første obligatoriske læreplanen for alle landets skoler⁸⁴ – rakk ikke å bli iverksatt før krigen, men inneholdt reformpedagogiske ideer om «gruppearbeid, emneundervisning, arbeidsskole og individualisering», som ble vekket til live da krigen var over.⁸⁵ I 1954 ble Forsøksrådet opprettet og gikk med inspirasjon fra reformpedagoger som John Dewey (1859–1952) inn for å erstatte både framhaldsskolen og realskolen med en forlenget, samlende og solidariserende enhetsskole. Rådet igangsatte en rekke forsøk for å finne fram til «ein *samskole* for ungdom i alderen fram til 16–17 år, som kan vere eit demokratisk samfunn i miniatyr», ifølge en melding om forsøksvirksomheten i skoleåret 1955–56.⁸⁶

⁷⁹ Norsk Lektorlags gymnasetvalg, *Gymnaset i søkelyset* (Oslo: Cappelen, 1962), 20.

⁸⁰ Solhaug og Børhaug, *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*, 21.

⁸¹ Telhaug, *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*, 130, 131, 132.

⁸² Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 156, 157, 158.

⁸³ Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 109.

⁸⁴ Engelsen, *Ideer som formet vår skole?* (Oslo: Gyldendal Akademisk, 2003), 47.

⁸⁵ Tønnessen, *Norsk utdanningshistorie* (Oslo: Universitetsforlaget, 1995), 98, 99.

⁸⁶ Telhaug, *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*, 50, 51.

Med folkeskoleloven av 1959 ble det tydeliggjort at enhetsskole nå innebar at «alle landsdeler skal stilles likt, alle sosiale klasser og yrker skal stilles likt og de enkelte elever skal alle få sin sjanse ut fra sin individualitet». Loven ga større frihet for hver enkelt skole med hensyn til stoffutvalg, fagsammensetning, undervisningens omfang og mål, og den enkelte lærer ble oppmuntret til å prøve nye metoder. Loven inneholdt også karakteristiske bestemmelser om skolens mange råd – foreldreråd, elevråd og klasseråd – som skulle forbedre samarbeidet mellom skole, foreldre og elever. Rådene fikk status som et bærende demokratisk element. Skolen hadde nå «en meget viktig oppgave å oppdra elevene til en demokratisk holdning», bemerket Stortingskomitéen, «lære dem demokratiske spilleregler og gjøre dem fortrolige med den nære sammenheng det er mellom avgjørelsesmyndighet og ansvar. Skolen har i det hele tatt en viktig funksjon når det gjelder å bibringe elevene forståelsen for demokratiske prinsipper, idealer og etiske normer».⁸⁷

Folkeskoleloven av 1959 forsterket tendensen som hadde fulgt skoleutviklingen fra starten av 1900-tallet. Skolens oppgave om å «føre elevene inn i fagstoffet gjennom en systematisk oppbygd undervisning» var nå blitt underordnet skolens andre oppgave: å være et «rikt og ekte samfunnsliv» for barna. Det var nå «skolens sosiale funksjoner som i første rekke begrunnet enhetsskoleprinsippet». Det fantes undersøkelser fra Sverige som ga belegg for at enhetsskolen overgikk de andre skoleslagene med hensyn til elevenes kunnskapstilegnelse, men dette ble aldri brukt som et hovedmotiv. Trygve Bull, lektor og Arbeiderpartipolitiker, «ga sannsynligvis et dekkende uttrykk for flertallets verdiorientering», ifølge Alfred Oftedal Telhaug, da han i Lagtinget i 1959 uttalte at barn «skal i de avgjørende oppvekstår vokse seg inn i et sosialt miljø som er representativt for det samfunn de skal ut i, og [...] skal ikke splittes opp etter sosial eller yrkesmessig eller tradisjonell såkalt ‘bakgrunn’».⁸⁸

Læreplanen av 1960

Den offentlige skolen styres av statlige organer gjennom lover, forskrifter, budsjetter og læreplaner, og det er sistnevnte styringsinstrument som formulerer skolens innhold.⁸⁹ En læreplan inneholder mål for utdanning og undervisning, valg og organisering av undervisningsinnhold, undervisningsmetoder og vurderingsopplegg.⁹⁰ Disse sjangertrekkene ser vi også i *En nødvendig skole*, som legger rammebetingelsene for Jørgensens skoledemokratiske forsøksskole på ungdomstrinnet. Studier av læreplaner gir innsikt i «det

⁸⁷ Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 115, 135, 136, 145.

⁸⁸ Telhaug, *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*, 58.

⁸⁹ Tanagerud, *Mønsterplanen i søkelyset* (Oslo: Universitetsforlaget: 1980), 9.

⁹⁰ Engelsen, *Ideer som formet vår skole?*, 18.

samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende», skriver Bjørg Brandtzæg Gundem, «og som derfor skolen skal bidra til å utvikle».⁹¹ Læreplanen er, ifølge Hans Tangerud, «det viktigste vitnesbyrd om hva samfunnet ønsker at skolen skal gjøre for og med elevene» og i et videre perspektiv vitner læreplanen om «sentrale myndigheters målsettinger for samfunnsutviklingen».⁹²

Sammen med folkeskoleloven av 1959 er *L60* med på den konkrete utvidelsen av 7-årig til 9-årig enhetsskole.⁹³ For å illustrere demokratiets rolle i enhetsskolen i tiden før Jørgensens ytring, vil jeg granske hvordan enhetsskolens demokratiske ideal og midler uttrykkes i *L60*, som bygger videre på *L39*.⁹⁴

Under «Mål og middel i skolen» formulerer *L60* skolens mål som «å skape ein *samskole* for ungdom i alderen fram til 16–17 år, som kan vere eit demokratisk samfunn i miniatyr». Det betones at elevene etter 9-årig skolegang skal «få sosiale og politiske rettar og plikter som vaksne norske samfunnsborgarar», og at skolen derfor skal «førebu til aktiv samfunnsborgerskap». Skolens utvalgte kunnskap «samlar seg om dei grunnleggjande element i kulturarven, den kristne tru og moral, de demokratiske idéane og den vitskaplege metoden og tenkjemåten». I samme del, som omhandler forbindelsen mellom skole og samfunn, presiserer *L60*:

Det er ei oppgåve for skolen å fremje vyrdnad hos dei unge for demokratiske ideal, og å hjelpe til å skape verdfulle åtferdsmønster for menneskeleg samvær og samliv, slik som samarbeidsevne og samarbeidsvilje, evne og vilje til å ta saklege omsyn i avgjerder, vyrdnad for lov og rett, tolsemnd andsynes folk som er annleis, folk med anna tru og andre meiningar.

L60 understreker viktigheten av at «flest mogleg blir aktiviserte til å interessere seg for samfunnssaker, og at dei kan nytte reiskap til å orientere seg på eiga hand. [...] Skolen må og gje elevane øving i å vere med på diskusjonar, i å leie møte av ymse slag, og i å ta avgjerder». Denne komplekse rollen som «aktive samfunnsborgere» skal skolen forberede elevene på ved å blant annet gi alle «så god orientering som råd er om det lokale, nasjonale og internasjonale samfunnet dei høyrer med i, institusjonar, organisasjonar og funksjonar, og kjennskap til korleis samfunn, institusjonar og organisasjonar har vaksi fram».⁹⁵

Her synliggjøres demokratibegrepets ulike betydninger og funksjoner i enhetsskolen. Det formuleres først et overordnet mål om at skolen skal være et «demokratisk samfunn i miniatyr». Men *L60* knytter ikke dette til en demokratisk praksis i tråd med det medborgerskapet som venter eleven etter endt skolegang. *L60*s målsetting impliserer en

⁹¹ Gundem, *Læreplanpraksis og læreplanteori* (Oslo: Universitetsforlaget, 1990), 33.

⁹² Tangerud, *Mønsterplanen i søkelyset*, 9, 11.

⁹³ Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 115.

⁹⁴ Engelsen, *Ideer som formet vår skole?*, 50.

⁹⁵ Forsøksrådet, *L60*, 14, 15.

opplæring *gjennom* demokratisk praksis, altså, aktiv elevmedbestemmelse i skolehverdagen ut fra de demokratiske rettigheter og plikter man møter i samfunnslivet ellers.⁹⁶ Skolen som et «demokratisk samfunn i miniatyr» gir nærmest inntrykk av skolen som en «livsform», som Dewey kalte det.

Likevel vektlegger *L60* en *teoretisk* demokratiopplæring, hvor eleven skal lære *om* demokrati. Eleven skal for eksempel få «god orientering» om de juridiske og formelle dimensjonene ved demokratiske institusjoner. Samfunnsfagets demokratiopplæring innebærer kunnskap om det «demokratiske styresettet i forskjellige representative land, på historisk bakgrunn», som skal «hjelp fram en demokratisk innstilling hos elevene og gi dem innsikt i vår demokratiske samfunnsordning». Det forblir uklart hvordan denne kunnskapen *om* demokrati som styreform og levesett skal kunne «hjelp fram en demokratisk innstilling hos elevene». Også i heimkunnskap skal eleven lære *om* at «[d]emokratisk familieliv er grunnlaget for nasjonens demokratiske livsform. Demokratisk familieliv er en familie i samarbeid».⁹⁷

En annen dimensjon ved demokratiopplæringen er opplæringen *for* demokrati, som handler om «å gi elever ferdigheter, kunnskaper og verdier som de vil trenge for å være aktive medborgere på sikt», deriblant ferdigheter som lesing, regning og språk.⁹⁸ Dette aspektet kommer særlig til uttrykk gjennom norskfagets målsetting: «Særlig viktig er det at elevene får muntlig og skriftlig øving i kritisk vurdering og saklig meningsutveksling i former som er vanlige i et demokratisk samfunn.»⁹⁹

Spørsmålet som gjenstår er da: Hvordan skal skolen «gje elevane øving» i demokratiske prosesser og situasjoner, for å nå sitt mål om å vekke elevenes samfunnsengasjement, selvstendige tenkning, diskusjonsaktivitet og beslutningsevne? «Gruppearbeid» og «elevråd» er *L60s* svar, og det er disse to demokratiredskapene som definerer enhetsskolens demokratiopplæring *gjennom* demokrati. Gruppearbeid «gjør uten tvil undervisningen mer lystbetont enn om de brukte den lekse- og høremetoden som før var den vanlige», ifølge *L60*. Denne «arbeidsmåten oppøver evnen til samarbeid, og det er en av skolens sentrale oppgaver å lære elevene betydningen av et harmonisk samliv i et moderne demokrati». Det er gjennom tillitsmannsordningen, elevrådet og andre elevutvalg, at skal skolen «utvikle elevenes evne til samarbeid og demokratisk samfunnsliv». Elevråd regnes for såpass viktig at å «hjelp elevene med å bygge ut effektive tillitsmannsinstitusjoner og selvstyreorganer bør være en sentral oppgave i alle skoler». Det demokratiske *omfanget*, for å si det med Cohen, begrenser seg

⁹⁶ Breivega, Rangnes og Werler, «Demokratisk danning», 22.

⁹⁷ Forsøksrådet, *L60*, 171, 157, 391.

⁹⁸ Breivega, Rangnes og Werler, «Demokratisk danning», 22.

⁹⁹ Forsøksrådet, *L60*, 59.

riktignok til «sosiale oppgaver som det er naturlig å overlate til elevene». *L60* erkjenner selv at «elevrådet og tillitsmenneskes funksjonsområde er begrenset» og nettopp derfor «må en påse at elevorganene stadig har noe å beskjefte seg med». ¹⁰⁰ Ordlyden antyder at denne «beskjefteelsen» kan være av heller liten betydning for skolehverdagen.

Enhetsskolen skulle, ifølge *L60*, være et arnested for demokratiske verdier, kunnskaper, ferdigheter og idealer. Læreplanen viderefører Bulls oppvurdering av det skolehistorikerne Telhaug og Mediås kaller skolens «samværsfellesskap», dels på bekostning av en rigid fagformidling. Det sosiale utjevningssmotivet «og forberedelsen av elevene for et aktivt samfunnsliv» blir dominerende trekk ved *L60*. Ledende pedagoger som Johs. Sandven og Eva Nordland understøttet Arbeiderpartiets visjoner om et samværsfellesskap, med argumenter om at skolen framfor alt måtte hjelpe elevene til å utvikle empati, samhørighet, fellesskapsfølelse, respekt og ansvar for hverandre. ¹⁰¹ Dette styringsdokumentets demokratiske verdier og læringsmål hindret imidlertid ikke at enhetsskolen ble gjenstand for en omfattende debatt utover 1960-tallet, hvor mange tok til orde for at demokratiet i skolen simpelthen var en bløff.

Reformpedagogikkens comeback

Selv om flere av de definerende begivenhetene skjedde enten før eller etter året 1968, er årstallet 1968 og de antiautoritære 68-erne blitt stående igjen som symboler på datidas kamp for individuell frihet og selvbestemmelse på en rekke fronter. ¹⁰² I vår sammenheng er det særlig relevant hvordan oppdragelsesidealene endres: Disiplin, orden og underordning får mindre betydning i vestlig oppdragelse i tidsrommet 1965–1975, hvor det legges større vekt på samfunnskritiske idealer som «frigjøring fra autoritet, likhet, demokrati, autonomi» og individualistiske verdier som «kreativitet, spontanitet og selvrealisering». ¹⁰³

Den norske «nyradikalismen», som Telhaug og Mediås kaller denne bevegelsen, tok et oppgjør med effektivitets- og nyttetenkningen til Gerhardsens sosialdemokrati, som var tuftet på en sterkt sentralisert og hierarkisk styringsmodell. For nyradikalerne ble det viktigere å reflektere over og bevisstgjøre om «hva slags samfunn en levde i og hvem en var, enn å arbeide ureflektert og effektivt innenfor det gitte samfunnets rammer». ¹⁰⁴ Med idéhistoriker Espen Schaanning kan vi si at det fantes «et skolekritisk jordsmonn» i denne perioden, ¹⁰⁵ som bøkene til Pax kunne slå rot i. Forlaget utga en rekke bøker i forkant av Jørgensens *En nødvendig*

¹⁰⁰ Forsøksrådet, *L60*, 19, 25, 26, 29.

¹⁰¹ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 168, 169, 170.

¹⁰² Førland, «'Bildet måtte bli et opprør'», i *1968*, 9, 20.

¹⁰³ Utdanningsforsker Wolfgang Brezinka sitert i Telhaug, *Skolen som motkultur* (Oslo: Cappelen, 1987), 36.

¹⁰⁴ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 237 og 207.

¹⁰⁵ Schaanning, *Farvel til skolen* (Oslo: SAP, 2019), 400.

skole, som tok til orde for en slik demokratisk og selvbestemmende form for oppdragelse og utdanning.¹⁰⁶

Et felles idégrunnlag for disse skolekritiske bøkene var den reformpedagogiske bevegelsen i Europa og Amerika fra 1890 til 1930-årene, og som nå ble vekket til live igjen etter å ha ligget brakk siden andre verdenskrig. Reformpedagogikken regnes som en reaksjon på undervisningsformen assosiert med Johann Friedrich Herbart, hvor den autoritære læreren doserer et uniformerende stoff gjennom en mekanisk klasseundervisning. Reaksjonene på den tradisjonelle skoleformen gikk også under navn som «aktivitetspedagogikk», «arbeidsskole», «ny skole» og «ny oppdragelse», og «barnesentrert pedagogikk», popularisert av tenkere som John Dewey, William H. Kilpatrick og Carleton Washburne fra USA, og Ellen Key, Maria Montessori og Georg Kerschensteiner fra Europa. De fremmet alle et syn om at barn trenger frihet til å utfolde og utvikle seg i tråd med sin egentlige natur, løsrevet kunstig tvang og unaturlige samværsformer. Bare under slike forhold kan barnets egenskaper forløses.

Som følge av et slikt menneskesyn oppsto det en ny forståelse av skolens oppgave og funksjon. Reformpedagogikken satte elevene i sentrum, ikke den autoritære læreren, og framhevet elevenes naturlige behov og interesseutvikling. Stoffet måtte bli organisert rundt elevenes interesser, slik at arbeidsmotivasjonen kunne komme naturlig, uten formaninger. Skolen måtte gi barnet frihet til å utforske og lære gjennom problemløsning i livsnære situasjoner. Samtidig som individuelle forskjeller skulle tas hensyn til, var samarbeidsevne og fellesskapsfølelse ansett som avgjørende demokratiske verdier, og hvis skolen «skulle oppdra i en *demokratisk livsform*, måtte også skolearbeidet organiseres i former som fremmet en slik livsholdning. Derfor var *gruppearbeidet* en sentral tanke i reformpedagogikken».¹⁰⁷

Særlig Deweys syn på forholdet mellom utdanning og demokrati fikk stor innflytelse i Norden fra andre halvdel av 1900-tallet.¹⁰⁸ «A democracy is more than a form of government», ifølge Dewey, «it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated

¹⁰⁶ Jf. fotnote 44.

¹⁰⁷ Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 83, 84, 85, 86. Jørgensen utdyper synet sitt på både Herbart og reformpedagogikken i et intervju i 1999: «Husk at den norske skolen av i dag bygger på et nesten uendret skolekonsept fra 1810: Prinsippene for en allmueskole i det tidligindustrielle og svært autoritære kongeriket Preussen fikk sin utforming under pedagogen Johann F. Herbert [sic]. Derfra har vi en inndeling i aldersklasser, og et pensum som sprang ut av datidas universitetsfag som fortsatt langt på vei er gjeldende norm. Dette systemet gikk stort sett fritt fram til neste århundreskifte. [...] I de kommende tiår oppstod reformskoler og alternativ pedagogikk i mange land, fra Rudolf Steiner og Alexander Neill, han med Summerhill-skolen, til norske Anna Sethne som skapte sin arbeids- og aktivitetsbaserte pedagogikk ved Sagene skole i Oslo. Den tyske Jena-skolen bygde på stikkordene språk, lek, arbeid og fest, og det kunne minne om Steiner før han kom i kontakt med antroposofien. Det var i det hele tatt et mangfold på skolefronten som vi ikke har sett siden. Alt dette forsvant under Hitler, både i Tyskland og Østerrike» (Fjermeros, «Vi trenger en skolerevolusjon», *Klassekampen*, 11. september 1999, 26).

¹⁰⁸ Breivega, Rangnes og Werler, «Demokratisk danning», 21.

experience».¹⁰⁹ Jørgensen mente selv at Deweys «learning by doing»-motto var retningsgivende for de danske Lilleskolene, som ble definerende for hennes egen skoletenkning.¹¹⁰ I artikkelen «Demokrati i utdanning» (1903) utdyper Dewey sin demokratiforståelse i to retoriske spørsmål:

Betyr ikke demokrati nettopp at den enkelte skal kunne være med og bestemme vilkårene og målene for sitt eget arbeid, og at verdens arbeid i det store og hele utføres bedre gjennom enkeltindividenes frie og gjensidige samstemming enn når det planlegges, struktureres og styres av et fåtall, uansett hvilken klokskap og hvilke gode intensjoner dette fåtallet besitter? Hvordan kan vi rettferdiggjøre vår tro på demokratets prinsippl på andre områder, og så gå fullstendig tilbake på det når vi kommer til utdanningsområdet?¹¹¹

Med Cohens tre demokratidimensjoner kan vi si at Deweys skolesyn målbærer en særdeles høy grad av demokratisk bredde, dybde og omfang. Dewey betrakter utdanning generelt som «en livsprosess og ikke en forberedelse til framtidig liv», og en «utdanning som ikke foregår gjennom [...] former som er verdt å leve for sin egen skyld» vil alltid «være en dårlig erstatning for den genuine virkeligheten, og tendere mot å lamme og legge dødt».¹¹² Og når samfunnslivet i «den genuine virkeligheten» er demokratisk – «demokrati betyr frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet», skriver Dewey – har skolen blitt hengende etter den øvrige samfunnsutviklingen. Dewey konkluderer derfor at skolens mange utilstrekkeligheter «kommer av diskrepansen mellom skolens relativt udemokratiske organisasjon, slik den virker inn på både lærerens og elevens intellekt, og veksten og utvidelsen av det demokratiske prinsipp i livet utenfor skolen».¹¹³

I praksis fornekter skolen demokratiidealet ved at læreren prøver å innpode «bestemte ideer eller danne bestemte vaner hos barnet». Læreren bør heller være «der som et medlem av fellesskapet», og Dewey mener at «skolens disiplin skal springe ut av skolens liv som helhet».¹¹⁴ Men heller ikke lærerne bør tvinges til å følge metoder og faginnhold forhåndsbestemt av en ekspert, «skoleorganisasjonen som helhet kan ta intellektuelle initiativ, diskutere og ta beslutninger», skolen bør preges av «et mer gjennomgripende demokrati».¹¹⁵ Således er både læreren og eleven ofre for utdanningssystemets «udemokratiske undertrykkelse» i Deweys øyne, ettersom bevisstheten til begge parter «underordnes et eksternt og ferdigprodusert stoff».¹¹⁶

¹⁰⁹ Dewey, «Democracy and education», i *The Middle Works of John Dewey, 1899–1924*, red. Boydston (Carbondale: SIU Press, 2008), 93.

¹¹⁰ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 110.

¹¹¹ Dewey, «Demokrati i utdanning», i *Utdanning til demokrati*, red. Vaage (Oslo: Abstrakt, 2000), 89.

¹¹² Dewey, «Mitt pedagogiske credo», i *Utdanning til demokrati*, 58.

¹¹³ Dewey, «Demokrati i utdanning», 85.

¹¹⁴ Dewey, «Mitt pedagogiske credo», 59.

¹¹⁵ Dewey, «Demokrati i utdanning», 88.

¹¹⁶ Dewey, «Demokrati i utdanning», 90, 91.

Jørgensen kjente godt til både Olav Storstein (1904–1973) og Anna Sethne (1872–1961), som var reformpedagogiske foregangsfigurer her til lands. Begge ville vekk fra lærernes «'prekesyke' fra kateteret – som de hevdet var en tidsødende og passiviserende undervisningsform».¹¹⁷ I *Fremtiden sitter på skolebenken* (1946) betonet Storstein, i tråd med Deweys og Jørgensens argumentasjon, at det var «morgendagens demokrati som skal utklekkes» innenfor skolens vegger, men uheldigvis har de fleste «opplevd sin egen skolegang som et langt og mer eller mindre håpløst sykeleie». Storstein bemerket at Norden «er blitt liggende temmelig langt etter» USAs utvikling innen «skoler og demokratisk oppfostring», og han mente som Jørgensen at «[I]tt større bevegelsesfrihet» innenfor den etablerte enhetsskolen var «av større verdi enn dristige og konsekvente eksperimenter løsrevet fra enhetsskolen, løsrevet fra det sunne folkelige instinkt som ligger til grunn for enhetsskoletanken». I motsetning til den tradisjonelle, autoritære klasseundervisningen ville Storstein «bygge den nye skolevirksomheten opp slik at den fikk et sosialt grunnlag og ble en organisk del av et frisinnet, kamplystent og levende miljø».¹¹⁸

Sethne var overlærer ved Sagene folkeskole fra 1919 til 1938, og kritiserte den mekaniske, passiviserende puggingen allerede i 1913: «Å lære ved å gjøre gir rikere kunnskaper enn å lære ved å huske.»¹¹⁹ Sethne vektla praktiske aktiviteter, «virkelighetskunnskap» og fremmet særlig faget hjemstedslære og «arbeidsskoleprinsippet», som skulle stimulere barnet «til selv å bruke sine sanser, selv å utføre og erfare». Barnas lystbetonte arbeid og naturlige utvikling skulle prege undervisningen, ikke innprenting av fagstoff. Slik skulle livet utenfor skolen knyttes til livet i skolen: «Skolen må stille barnet ansikt til ansikt med virkeligheten.»¹²⁰ Dette perspektivet skal bli definerende også for Jørgensens skoledemokrati.

Jørgensen reflekterer selv over idégrunnet til Sethne, og til Valentine Dannevig som startet Vestheim pikeskole hvor Jørgensen var elev fra 1927 til 1933: «De må ha kjent tankene fra Dewey og Kerschensteiner – tidens ledende læringsfilosofer. Arbeidsskole – der elevene skulle lære gjennom handling – 'learning by doing' – var en grunnleggende ide for Anna Sethne.» Reformpedagogikkens kritikk av det offentlige skolesystemet «satte tydelige merker» på L39, skriver Jørgensen.¹²¹ Det er denne tradisjonen Jørgensen selv trer inn i når hun som et bindeledd mellom reformpedagogikken og nyradikalismen skal forsøke å sette *sine* merker på rammebetingelsene for enhetsskolen med *En nødvendig skole*.

¹¹⁷ Melheim, *Frihet, likhet og demokrati*, 27. Jørgensen omtaler Storstein i *Skoler jeg møtte* som «den beryktede lektor Olav Storstein på Stabekk som brukte dramatisering i norskopplæringen» (19), og slik: «Skal skolen ta ansvar? Eller blir Olav Storstein for alltid unntaket som bare bekrefter vår avmakt?» (36).

¹¹⁸ Storstein, *Fremtiden sitter på skolebenken* (Oslo: Tiden, 1946), 11, 13, 17.

¹¹⁹ Sethne sitert i Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 94.

¹²⁰ Sethne, *Hjemstedslære* (Oslo: Cappelen, 1928), 8, 11, 13.

¹²¹ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 16, 124.

Skoledemokrati på dagsordenen

I kjølvannet av reformpedagogikkens oppblomstring i etterkrigstiden kombinert med 68-ernes antiautoritære tilbøyeligheter, dukker det opp hyppige forsøk på å begrepsliggjøre en mer demokratisk skole i siste halvdel av 1960-tallet. «'Demokrati' er vel et av de ordene samtiden slår aller mest om seg med», skriver filosofen Arne Næss i 1968: «Ordet har etter hvert fått en uimotsigelig klang av idealitet som om det var synonymt med 'rettferdighet', 'det høyeste gode'». ¹²² Slike idealiserte og unyanserte forekomster av ordet «demokrati» kom, som vi har sett, til uttrykk flere steder i *L60*, blant annet i formuleringer som at skolen skal «vere eit demokratisk samfunn i miniatyr» og at skolen har en oppgave om «å fremje vyrdnad hos dei unge for demokratiske ideal». ¹²³ Demokratiseringen av skolen aktualiseres i samfunnsdebatten av både politikere, akademikere, elever og lærere. Hensikten med å trekke fram sentrale bidrag her fra denne skoledemokratidebatten er å gi et tydeligere bakteppe for Jørgensens begrepsformulering og for å aksentuere Jørgensens påtrengende problem, som vi med Bitzer kan si at *framtvinger* Jørgensens respons.

Fra politisk hold vil AUF i 1965 vekke debatt om innholdet i det de kaller «et aktiviserende elevdemokrati», som «må innføres fra og med ungdomskoletrinnet». AUF definerer «elevdemokrati» som «elevenes deltakelse i skolens indre styre og deres aktivitet i skolens selvstyrte elevinstitusjoner». Ungdomsorganisasjonen viser til at Arbeiderpartiets program fastslår: «Oppdragelse til demokrati er en viktig målsetting for skolen. Samfunnsfag må derfor gis bred plass i alle skoleslag.» ¹²⁴

Sosialistisk Folkeparti, hvor Jørgensen var sentralstyremedlem på starten av 1960-tallet, er også tydelig i sitt standpunkt i 1966 om den nye grunnskoleloven, som skulle komme i 1969:

Loven om ni-årig folkeskole bør innlede en ny demokratiseringsprosess i vårt skoleverk. Stortinget bør nå ta konsekvensen av at vi lenge har bygget vårt samfunn på det politiske demokratiets prinsipper og forme den nye skolelov slik at vi får en skole for mennesker med de friheter, det ansvar og de forpliktelser de har i et demokratisk samfunn. Skolen må la elevene oppleve og praktisere demokrati og dyktiggjøre dem til selvstendig aktivitet innen demokratiets organer. ¹²⁵

Uten å bruke benevnelsen «skoledemokrati», beskriver SF skolen som en levemåte eller en livsform, som Dewey ville kalt det, hvor opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse står i førersetet. En slik skole som tar utgangspunkt i det praktiske livet, forutsetter at elevene får oppleve og praktisere demokrati, poengterer SF.

¹²² Næss, *Demokratisk styreform* (Oslo: Universitetsforlaget, 1968), 9. I 1971 var sågar Arbeiderpartiets slagord «Demokrati i hverdagen», jf. «Demokrati i hverdagen. Program vedtatt på DNA's landsmøte i 1971», i *Demokratisk sosialistisk perspektiv*, red. Scheflo (Oslo: Tiden, 1976), 168.

¹²³ Forsøksrådet, *L60*, 14, 15.

¹²⁴ Eggesvik, «Omkring et debattopplegg», *Halden Arbeiderblad*, 19. oktober 1965, 2.

¹²⁵ SF sitert i Skrindo, *En skole for demokrati*, 30.

Unge Venstre fremmer en tilsvarende forståelse av en demokratisk skole, men anvender i motsetning til AUF og SF, betegnelsen «skoledemokrati» i 1969: «Forutsetningen for et skoledemokrati er et aktivt og tillitsfullt samarbeid mellom skoleledelse, lærere og elever. Viktige og prinsipielle spørsmål må drøftes og avgjøres i fellesskap av elever, lærere og skoleledelse». Ungdomspartiet ser på «demokrati i skolen som et meget viktig redskap til systematisk oppdragelse til demokratisk tenkning», og går så langt som å hevde at «[s]koledemokrati er en forutsetning for å skape aktive og interesserte samfunnsmennesker», og derfor bør det være «en selvfølge at vi på alle skoletrinn får et skoledemokrati med reell innflytelse».¹²⁶

Unge Høyres Landsforbund bidrar også i debatten, og mener at «hensikten med skoledemokrati» må være å «utvikle elevene til selvstendig tenkende mennesker [...] skape et grunnlag for videreutvikling av demokratiet» og «gjøre elevene del-ansvarlige for skolens utvikling – og dermed også for deres egen skolesituasjon».¹²⁷

Temaet diskuteres ved en rekke offentlige arrangementer. «Brennbart debattemne på Lærerskolen i kveld: Skoledemokratiet», skriver *Halden Arbeiderblad* i november 1968.¹²⁸ I samme tidsrom skriver *Rjukan Arbeiderblad*: «Skoledemokratiet til debatt i Rjukanhuset», med håp om «at riktig mange kommer på møtet og deltar i debatten om dette meget aktuelle tema».¹²⁹ Våren 1969 skal temaet debatteres i Trondheim: «[H]va mener vi med demokrati i skolen? Ja, hvem mener hva? Og hvorfor er det så mye snakk om dette skoledemokratiet idag?». Birgit Gaarder fra Tromsø Lærerskole skal innlede om «en demokratisk skole» og «klargjøre hvorfor hun mener de unge bør få mer medbestemmelsesrett over undervisningen». *Nidaros* omtaler videre «skoledemokrati» som «et slagord», og de «er meget spent på Birgit Gaarders fortolkning av skoledemokratiet».¹³⁰

Antologien *Skolen i oppbrudd: 13 elevinnlegg i debatten om demokratiseringen av skolen* (1969) gir oss et nært og skarpt innblikk i hva elevene selv mener om saken. Debattboka utkommer i Fakkelsenien til Gyldendal, som i likhet med Pax sine «billigbøker med mening»,¹³¹ gir nyradikalismen et talerør, med utgivelser som Skards *Ny radikalisme i Norge*

¹²⁶ Porsgrunns Dagblad, «Om skoledemokrati», 10. mars 1969, 2.

¹²⁷ Unge Høyres Landsforbunds trykksak «I brennpunkt», sitert av Abrahamsen i «Elevene er enige – gymnasiet må reformeres!», *Sandefjords Blad*, 14. april 1969, 7.

¹²⁸ Halden Arbeiderblad, «Brennbart debattemne», 20. november 1968, forsiden.

¹²⁹ Rjukan Arbeiderblad, «Skoledemokratiet til debatt i Rjukanhuset», 28. november 1968, 2.

¹³⁰ Nidaros, «Venstre og aktuelle utdanningsspørsmål», 1. mars 1969, forsiden og 5.

¹³¹ Uttrykket «billigbøker med mening» brukes av forlaget som en reklamerende paratekstuell opplysning om forlagets øvrige utgivelser, se f.eks. siden før tittelsiden i Neills *Summerhill*. Frasen ble også brukt i avisannonser: «Vil De følge samfunnsdebatten, kommer De ikke utenom PAX-BØKENE – billigbøker med mening!», *Moss Dagblad*, «1. september - ny måned - nye PAX-bøker», 1. september 1971, 7.

(1967), Marcuses *Det muliges utopi* (1968), Tuftes og Skjervheims *Pedagogikk og samfunn* (1969)¹³² og Dales *Pedagogikk og samfunnsforandring* (1972).

Skoledemokrati-betegnelsen er gjennomgående i *Skolen i oppbrudd* og vi ser konturene av en diskursiv kamp om begrepets innhold. Frode Heskestad skriver at skolemyndighetene har «gjort elevrådene til formaldemokratiske lekestuer. Elevene vil imidlertid tydeligvis ikke følge opp denne leken, og dette er bakgrunnen for det skoleopprøret som tydelig er i emning. Myten om skoledemokratiet er i ferd med å rakne». Heskestads formulering «myten om skoledemokratiet», indikerer at elevene har hatt en forventning om at skolen faktisk skulle være mer som «et demokratisk samfunn i miniatyr», med en utstrakt demokratisk praksis, slik det var nedfelt i L60s verdier og ambisjoner. Elevrådene som skulle være enhetsskolens vesentligste demokratiseringselement, omtales ikke bare som ubrukelige, av Heskestad, men som skolemyndighetenes avledningsmanøver «da myndighetene gjennom reglementet har skaffet seg fullstendig grep på [elevrådene], og kan dirigere dem til ufarlige arbeidsfelt». Elevrådsarbeid betyr i praksis å «selge skolegensere, melk o.l., og for enhver pris ikke legge seg opp i utforming av reglement, skolesystemet og fagopplegg»,¹³³ skriver Heskestad. Det tegnes opp et bilde av at demokratiet i skolen er på et bunnpunkt, og særlig det demokratiske omfanget synes viktig for elevene. For hvilken betydning har demokratisk bredde (antall deltakere) og dybde (deltakernes mandat) hvis ikke det demokratiske omfanget (saksområdet) er betydningsfullt for elevene?

Trygve Wyller viderefører det maktkritiske perspektivet: «Under dekke av 'samarbeid' og 'demokrati' lur, ja manipulerer skoleledelsen elevene til å være medansvarlige for de vedtak som fattes». Elevene er ofre for et «skinndemokrati» og skolemyndighetenes «uforpliktende fraseprat om demokrati». Wyller utdyper Heskestads påståtte «skoledemokratiske myte» når han skriver at elevene nå «er nødt til å akseptere det faktum at de bestemmende myndigheter mener noe ganske annet med ordet 'skoledemokrati' enn vi gjør». Wyller vil «bringe debatten om skoledemokrati inn i et annet spor» ved å «en gang for alle ta livet av glorien rundt 'de demokratiske' spilleregler». Igjen er det elevrådet som får gjennomgå, som myndighetenes skinndemokratisering av skolen, for «de demokratiske spilleregler» innebærer kun medbestemmelse gjennom elevrådet. Og skolereglementet forbyr sågar «Elevrådet å uttale seg

¹³² *Pedagogikk og samfunn* har en talende «ingress» på forsiden: «Gjør skolen elevene til offer for det teknokratisk-materialistiske samfunn? Har vi forkastet dannelsesidealene til fordel for en perspektivløs utdanningsprosess?» Antologien er redigert av litterat Leif Tuftes og filosof Hans Skjervheim. Sistnevnte influerte datidens studentopprør og skolediskurs – jf. artiklene «Deltakar og tilskodar» (1957) og «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» (1965) – og inspirerte en pedagogisk nyorientering om at læring skal skje via «ekte dialog», hvor lærer og elev sammen skal vinne felles innsikt (Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 214).

¹³³ Heskestad, «Skole og samfunn», i *Skolen i oppbrudd*, red. Grimstad, Hylland og Sandnes (Oslo: Gyldendal, 1969), 59, 63.

i viktige spørsmål så som undervisningens innhold og elevenes innflytelse i skolen. Skulle det hende, og det har hendt, at Elevrådet tar seg den frihet å gå ut over dette svært så innskrenkende reglement, kan rektor kort og greit oppløse hele Elevrådet». Wyller forsikrer om at: «Skoledemokrati er ikke farlig», og spør retorisk: «Skal det være så vanskelig å forstå at *skoledemokrati betyr trivsel*.» Både lektorer og elever må anerkjennes som «medmennesker» og *sammen* skal de skape trivsel: «Skoledemokratiet er den eneste utveien til dette.»¹³⁴

Det skal herske «et åpent og tillitsfullt forhold mellom lærere, elever og ledelse» i et skoledemokrati, supplerer Per-Kristian Halvorsen i sitt bidrag. Lærere, elever og myndigheter skal i fellesskap fatte avgjørelser «i alle spørsmål, fra pensumplaner til plassering av nybygg». Halvorsen går lenger i sin skoledemokratiske analyse enn sine medelever, og går også inn på både undervisningens metode og innhold: «En selvfølgelig komponent i et skoledemokrati er diskusjon [...] og klassen må gis anledning til selv å avgjøre hvilke spesialområder innen de enkelte fag de vil søke å få best belyst.» Halvorsen understreker at et «skoledemokrati innebærer meget mer enn den meningsløse selskapslek som departementet legger opp til [...] Det forekommer meg noe hensiktsløst å undervise ungdommen i 'spilletts regler' så lenge man ikke er villig til å gi den noen brikker til å spille med».¹³⁵

Elevene føler seg snytt for en reell medvirkning i skolen, og løfter fram «skoledemokrati» som en positiv motsats – og den *eneste* – til den etablerte skolens «skinndemokrati». Flere utspill tyder på at det også foreligger en tverrpolitisk enighet om at elevene bør få større innflytelse på skolens innhold, gjerne i form av et «skoledemokrati». Betegnelsen «skoledemokrati» er nærmest blitt et slagord, som bærer med seg og sprer forventninger og krav om mer elevmedvirkning, samarbeid og demokratisk praksis i skolen, og skaper et kulturelt retorisk vilkår og momentum for Jørgensen.

Jørgensens skolekritikk

I 1969 er Jørgensen nettopp gått av som rektor og hun er inne i sitt siste år ved FGO, i en lærerrolle. I 1970 tar hun permisjon fra læreryrket og inntar en mer frittstående og agiterende rolle i den skoledemokratiske diskursen. Jørgensen trer inn i ordskiftet høsten 1970, først som formidler av en amerikansk pedagog. Like før publiseringen av både *Fra skoleopprør til opprørskole* (1971) og *En nødvendig skole* (1972) skriver Jørgensen to lengre kronikker i *Arbeiderbladet* om John Holt, basert på hans FGO-besøk i 1970 og tre av hans bøker.¹³⁶ Slik

¹³⁴ Wyller, «Demokrati eller demokratur i skolen?», 69, 70, 71, 75, 76.

¹³⁵ Halvorsen, «Hvilke midler er høvelige?», 78, 79, 80.

¹³⁶ *How Children Fail* (1964), *How Children Learn* (1967) og *The Underachieving School* (1969).

blir Holts «oppdragelsesfilosofi» for første gang presentert for et norsk publikum, ifølge Schaanning.¹³⁷

I sin første Holt-kronikk skriver Jørgensen at skolens skremmende, rigide og kunstige setting med møteplikt, undervisning, karakterer, prøver og pensum gjør at skolen stenger «seg av fra livet selv». Holts *store* spørsmål utlegges slik av Jørgensen: «Hvordan skal vi nærme skolen til virkeligheten?» Holt ser barnets behov «uhildet av pedagogiske dogmer og teorier», og mener at ethvert barn må få «planlegge og lede sin egen undervisning». Vi gjenkjenner her karakteristikken av Bagsværds Rasmus Hansen, Jørgensens forbilde, i måten hun opphøyer Holts radikalt uhildede og tillitsbaserte praksis. Lærernes oppgave, parafraiserer Jørgensen, skal ikke bare være å

tillate, men oppmuntre [barnet] til å bestemme hva det vil lære, når det skal lære det, hvordan og hvor godt det skal læres og gi det inspirasjon og ledelse til læringen. Det vil bli nødvendig å forandre skolene fra det de nå er: fengsler for barn og til arnesteder for fri og uavhengig lærdom som alle i samfunnet uavhengig av alder, kunne bruke så mye eller så lite som de ønsket.

Holts bøker viser hvorfor «dette ikke bare er mulig og ønskelig, men nødvendig», skriver Jørgensen. Denne *nødvendigheten* reaktualiseres av Jørgensen to år senere, sågar på tittelnivå, med *En nødvendig skole*. For hvis Holt har rett i at skolen er «fengsler for barn» kan *nødvendigheten* av en annen skole vanskelig motsies. Holts ideer og betraktninger var ikke ukjent stoff for Jørgensen, men besøket hans på FGO og bøkene hans ga en bekreftelse og fornyet «tro på at vårt arbeid var viktig og riktig», skriver hun: «Da han reiste, følte mange av oss at vi var blitt sikrere på oss selv og på vår oppgave.»¹³⁸

«Skolen er som templer for tilbedelse av ‘Det riktige svaret’ og den sikreste måten å komme i vei på, er å legge tilstrekkelig av dem på alteret», skriver Jørgensen i sin andre Holt-kronikk. «Skolen», skriver hun, «er full av frykt og kjedsomhet der barn tvinges til å sitte stille, ti stille, lære det vi mener de bør lære. Og det vi mener de bør lære er allikevel en tilfeldig milliontedel av menneskelig viten». Hun avslutter med en appell: «John Holt likte Norge. Mange i Norge vil komme til å like John Holt. Nå må et forlag gi nordmenn sjansen til å møte ham.»¹³⁹

Tross fascinasjonen hennes for den amerikanske skolekritikeren går de skolepolitisk hver sin vei. Fra og med boka *Freedom and Beyond* (1972) fremmer Holt hjemmeundervisning som et svar på «skoleproblemet».¹⁴⁰ Derfor er det verdt å merke seg Jørgensens kommentar om at

¹³⁷ Schaanning, *Farvel til skolen*, 12. I 1971 blir Holts pedagogikk igjen meddelt av Jørgensen, denne gang i NRK Radio: Jørgensen støtter Holt i at skolen «ikke bare hindrer [barna] i å bruke den iboende lærertrangen, men man ødelegger den direkte» (NRK Radio, «Tillit til barna», 8. desember 1971).

¹³⁸ Jørgensen, «Hindrer skolen barna i å lære?», *Arbeiderbladet*, 28. august 1970, 8.

¹³⁹ Jørgensen, «Der skolen svikter», *Arbeiderbladet*, 29. august 1970, 8.

¹⁴⁰ Schaanning, *Farvel til skolen*, 16. Jf. også den slående kontrasten mellom tittelen på Schaannings Holt-bok, *Farvel til skolen*, og Jørgensens forsøksplan: *En nødvendig skole*.

Holt først og fremst ga henne en forsterket tro på at arbeidet for en elevsentrert *skole* var «viktig og riktig». Jørgensen og Holt forholder seg til samme observasjoner og empiri, på hver sin side av Atlanteren, men når Holt snur ryggen til hele skolesystemet trekker han en helt annen slutning enn Jørgensen. Med *En nødvendig skole* ivaretar Jørgensen reformimpulsen fra Holt og framstår som en skolepolitisk innovatør – snarere enn en resignert hjemmeskoleapologet – ved å insistere på at en annen *offentlig skole* er mulig.

Men heller ikke Jørgensen er nådig i sin kritikk. Det etablerte skolesystemet er som en blikkboks, skriver hun i FGO-boka, hvor elever og lærere er innestengt med pensum, timeplan, eksamen, «urasjonelle oppfatninger av plikt og ansvar» og «[t]radisjonelle forventninger til oss selv og de andre». Skolesystemet «blir mer og mer ubarmhjertig og konkurransepreget fra år til år», fortsetter hun i en Holt-aktig sjargong. I den etablerte skolen «er all adferd sentraldirigert og regulert så å si fra minutt til minutt. Man sitter alltid på sin pult, alltid på samme plass i rekkene. Man går ut og man går inn når klokka ringer. Man arbeider med det som bestemmes fra kateteret og leser det som andre har bestemt».¹⁴¹

I motsetning til boka om FGO og kronikkene om Holt, er *En nødvendig skole* preget av et langt mer dempet og byråkratisk språk. Boka er da også ment som en praktisk og instruktiv forsøksplan for et skoledemokrati på ungdomstrinnet, altså, mer et positivt alternativ enn et angrep på det bestående. Kritikken av enhetsskolen er hovedsakelig indirekte, og bygger videre på FGOs allerede ettertrykkelige opprør mot den tradisjonelle skolen. Skjønt, innledningen til *En nødvendig skole* er direkte nok, hvor nettopp *nødvendigheten* av en annen skole betones. Jørgensen henviser her til overlege Willey Olssons uttalelse om «at 30 000 barn og unge i Oslo trenger psykiatrisk hjelp» og det overlegen oppgir som det viktigste tiltaket: «Skolen må forandre seg så den ikke skaper tapere.» Selv om skolemyndighetene bruker mye ressurser for å hindre dette, stiger «antallet behandlingstrengende».¹⁴²

Slik tegner Jørgensen opp et Holt-lignende krisebilde av skolen,¹⁴³ understøttet av en medisinsk autoritet, og hun formulerer et alarmerende problem: Den offentlige skolen gjør barna syke. Etter dette anslaget bruker Jørgensen resten av sin lille blå bok på å overbevise leseren om rammebetingelsene for en annen skole.

¹⁴¹ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 37, 95.

¹⁴² Jørgensen, *En nødvendig skole*, 19. Jørgensen stavet imidlertid overlegens etternavn slik: «Olssen».

¹⁴³ Pax utgir Holt for første gang på norsk i 1972 – samme år som *En nødvendig skole* – med den bitende tittelen *Hvordan barn blir tapere*, opprinnelig utgitt som *How Children Fail* (1964).

2. Jørgensens skoledemokrati

Et nytt skolebegrep

I lys av Jørgensens erfaringer fra Folkeskolekomiteen og oppstarten av FGO, er det kanskje ikke overraskende at bidraget hennes i skoledemokratidebatten i 1972 kommer i form av en konkret plan for et skoleforsøk. Istedenfor at det skal brukes enda flere offentlige ressurser for å hjelpe de som faller ut av skolen til å passe bedre inn i det etablerte systemet, vil Jørgensen «finne ut om man i høyere grad kan tilpasse systemet til elevene». Et skoledemokrati er innrettet slik at «selve miljøet kan virke til å hjelpe elevene». Jørgensens forsøksplan skal danne «omrisset av en demokratisk skole på ungdomstrinnet». Planen «må betraktes som et utgangspunkt – en plattform å starte fra» og forsøksskolen skal «bli en modell som andre offentlige skoler kan bruke eller la seg inspirere av».¹⁴⁴

En nødvendig skole er altså en plan, som undertittelen presiserer, for hvordan leseren i lag med forfatteren og hennes allierte kan igangsette et grasrotforsøk å la FGO. Ambisjonen til de tre skoleflinke, men skoletrøtte, tenåringene, som i mars 1966 distribuerte oppropet sitt til Oslo skoler og «det gjeveste de visste av skolefolk», var å mobilisere lærere og elever, som var lei av gymnaset «diktatoriske struktur [...] hvor elevenes personlighet og selvstendighet kommer i annen rekke», til å «delta i oppbyggingen av et demokratisk gymnas».¹⁴⁵ I forordet til *En nødvendig skole* skriver Jørgensen på lignende vis at hun og «omkring 20 lærere» allerede har samlet en gruppe interesserte elever og foreldre, som sammen vil «danne en offentlig eller privat forsøksskole».¹⁴⁶ Forordet avsluttes med følgende appell: «En hensikt med dette skrift er å gjøre våre planer kjent slik at interesserte foreldre kan melde seg.»¹⁴⁷

FGO-årene overbeviste Jørgensen, tross turbulensen, om at «begrepet skole må få et nytt innhold. De gamle begrepene lærer – elev – pensum – eksamen – disiplin må komme til å bety noe annet enn de gjør nå».¹⁴⁸ De pedagogiske erfaringene fra FGO «kan komme andre til gode», skriver Jørgensen i kapittelet om bakgrunnen for planen, og «prinsippene som Forsøksgymnaset drives etter, bør prøves på lavere trinn i skoleverket». Tre av FGOs viktigste

¹⁴⁴ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 73, 19, 17, 22.

¹⁴⁵ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 16, 17.

¹⁴⁶ Jørgensen skriver altså «eller privat», men det kan tolkes som en reserveløsning eller et forsøk på å betone sakens alvor. I kapittelet «Forhold til lov, reglement og myndigheter» skriver hun nemlig at «[d]isse planene er utarbeidet med tanke på et forsøk innenfor rammen av offentlig skole» (83), og hun berømmer også Henrik Sidenius ved Værebroskolen i København for å ha realisert de skoledemokratiske verdiene «trygghet og trivsel og demokrati i en vanlig offentlig skole» (9). Sidenius viste at det «er mulig på en offentlig skole med normal rekruttering å skape en atmosfære som ikke likner en vanlig skoleatmosfære når man bevisst arbeider på å gjøre alle mennesker som er knyttet til skolen trygge og sikre. Det vil si at man gir avkall på all ytre autoritet som bygger på reglement, instruks og plassering i et hierarki (92)».

¹⁴⁷ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 9.

¹⁴⁸ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 76.

prinsipper utgjør da også forsøksplanens fundament: Forsøksungdomsskolen skal styres av direkte demokrati, den skal vektlegge praktisk og skapende virksomhet, og den skal gjøre forsøk med varierte undervisningsmetoder.¹⁴⁹ Jeg vil strukturere fortolkningen av Jørgensens skoledemokratibegrep etter disse prinsippene, hvor det er førstnevnte prinsipp som i størst grad gir Jørgensens begrep sitt markante særpreg.

Direkte demokrati

Jørgensen setter «direkte demokrati» som et overordnet prinsipp, noe som står i stil med datidens bruk av moteordet «demokrati», skal vi tro Næss. Men ved å presisere at dette dreier seg om et *direkte* demokrati, distingverer Jørgensen først som sist dette demokratiet fra skolemyndighetenes diffuse demokratiforståelse. Ideen om et direkte demokrati i skolen forekommer ikke i noen av de offisielle læreplanene eller skolelovene, men det er nettopp en slik demokratisering som de indignerte elevene i 1969 – Heskestad, Wyller, Halvorsen mfl. – mente at skolen hadde forespeilet dem: En reell demokratisk deltakelse som kan påvirke skolens *innhold* og ikke bare underordnede praktikaliteter.

Et direkte demokrati skal ifølge Jørgensens plan praktiseres gjennom regelmessige allmannamøter hvor *alle* på skolen har én stemme hver.¹⁵⁰ Det var noe slikt Halvorsen etterlyste i elevinnlegget sitt da han argumenterte for at lærere og elever *sammen* måtte fatte avgjørelser som angikk skolen. Denne demokratiforståelsen gjendriver enhetsskolens elevrådsdemokrati både med tanke på *hvem* som kan beslutte og *hva* beslutningene kan gjelde. I Jørgensens FGO-bok finner vi en relevant presisering: Begrepet skoledemokrati betoner nettopp at *alle* medlemmene av skolen – elever, lærere og andre ansatte – skal ha lik tilgang til medbestemmelse over skolens drift og innhold. «Før snakket alle om elevdemokrati – nå snakker alle om skoledemokrati», skriver Jørgensen. Det var sågar en av FGOs initiativtakere som skapte begrepet, hevder Jørgensen, i den hensikt å understreke *lærernes* medbestemmelse. «Dermed har vi fått et eget ord som dekker begrepet direkte demokrati i skolen», til forskjell fra «elevdemokrati», som viser til «representasjonsdemokratiet med valgte tillitsmenn for elevene».¹⁵¹ Dette karakteriserer Jørgensens skoledemokratibegrep: Det fremmer ikke et omvendt maktforhold, med all makt til elevene, men snarere en videst mulig maktspredning innenfor dette miniatyrsamfunnet.¹⁵²

¹⁴⁹ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 13.

¹⁵⁰ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 36, 38. Jørgensen viderefører her FGOs premiss om at allmannamøtet «er vårt viktigste forsøk og grunnlaget for alt vi gjør: det direkte demokratiet» (*Fra skoleopprør*, 57).

¹⁵¹ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 140, 141.

¹⁵² Boktittelen *Da tenåringsene tok makta* (Manifest, 2017) kan derfor gi et misvisende inntrykk av en elevrevolusjon der maktpyramiden snus på hodet, med lærerne på bunnen: FGOs skoledemokratiske formål var å fjerne enhver hierarkisk struktur.

Jørgensen erkjenner at elevene på første trinn i ungdomsskolen, i en skoledemokratisk forsøksskole, neppe er egnet til å ta det fulle ansvaret alene for skolen. Like fullt er skoledemokratiets essens «at voksne må vise tillit til elevers fornuft», selv om det «kjennes risikabelt, og kan være det». Følgelig lister Jørgensen opp hva selv de yngste ungdommene faktisk kan og bør ta reelt ansvar for:

- Målsetting for forsøket
- Emnevalg etter mønsterplanens forslag¹⁵³ for de enkelte fag
- Romdisponering og innredning
- Former for kontakt med foreldre
- Informasjon utad
- Prioritering av innkjøp
- Innføring av frivillige fag
- Skoledagens disponering
- Fridager og ekskursjoner
- Renhold og orden
- Interne reglementer¹⁵⁴

Elevene tilpasses altså ikke systemet, det er systemet som tilpasses og atpåtål *skapes* av elevene. Med et slikt utvidet ansvarsområde, der elevene kan bestemme alt fra innkjøp til rom- og tidsdisponering og reglementer, sprenges enhetsskolens blikkboks med vante roller og forventninger. Det er som om Jørgensen vil ta *L60* på ordet om å gjøre skolen til «eit demokratisk samfunn i miniatyr» som kan «førebu til aktiv samfunnsborgerskap». Det synes som om Jørgensen oppfatter nettopp skolen som en særlig egnet arena for «det lille demokratiet» – der «en gruppe personer gjennom direkte, personlig samhandling bestemmer eller forsøker å påvirke sin egen situasjon i sin nære omgivelse» – som kan myndiggjøre til deltakelse i «det store demokratiets» formelle samfunnsinstitusjoner.¹⁵⁵

Elevene i forsøksskolen skal også delta i diskusjoner om skolens pedagogiske praksis, valg av lærebøker og utstyr. Gjennom allmannamøtene skal de holde seg orienterte om skolens situasjon, relasjoner til myndigheter, budsjett og ansettelse. Allmannamøtene gir samtlige elever, ikke bare elevrådet, ansvar for både fellesskapet og seg selv, gjennom et unikt eierskap til skolen. Møtene vil dessuten lære alle elevene å delta i reelle organisasjons- og beslutningsprosesser, og ikke minst hvordan man deltar i møter.¹⁵⁶

Praktisk og skapende virksomhet

«Helt sentralt i dette forsøket står de skapende og praktiske fag», skriver Jørgensen, og viser til «samstemmig positive erfaringer» fra FGO og søsterskolene. I et psykososialt perspektiv har

¹⁵³ Her refererer hun trolig til den midlertidige Mønsterplanen av 1971, jf. fotnote 209.

¹⁵⁴ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 36, 37.

¹⁵⁵ Ødegård, «Ungdomspolitisk deltagelse», i *Demokratisk medborgerskap i skolen*, 37, 38.

¹⁵⁶ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 37, 38, 39. Møteteknikk er en uunnværlig praktisk kunnskap i et skoledemokrati, «som forutsetter debatter, fraksjoner og avstemninger», skriver Jørgensen i *Fra skoleopprør*, 153.

det for mange elever «vært en umåtelig betydning at de har hatt mulighet for å ty til verkstedene som en avlastning fra teorien». Jørgensens arbeidsplan for 7. klasse foreslår eksempelvis to økter i uka til «orienteringsfag», to økter til realfag og enkelttimer til engelsk, øktenes lengde kan «varieres etter behov». Resten av skoledagene går «til selvstendig arbeid, praktisk og produktivt arbeid så som verkstedarbeid, kjøkken, drama, musikk, forming, kroppsøving. Og til møtevirksomhet i forbindelse med skoledemokratiet». Et skoledemokrati skal tilby hverdagslige aktiviteter i autentiske situasjoner, som strekker seg langt utenfor den tradisjonelle skolens doserende overføring av «ren kunnskap». Reformpedagogikkens dynamiske og praktiske læringsprosess trumfer her den Herbartianske doseringen. De praktiske fagene og det skapende miljøet skal gi et sosialt og trivelig skoleliv. Skolens inventar og utstyr kan gjerne være slitt, for det at «man selv kan forandre, male, reparere, dekorere og stille med gir sans for omgivelser og nærhet til miljøet».¹⁵⁷

Dette underbygger målet om at elevene skal skape sitt eget læringsmiljø og at skolen formes av elevenes behov. I likhet med Sethne og Dewey synes Jørgensen også å argumentere for at selve kunnskapstilegnelsen kan bedres av «å gjøre». Verkstedene i Bernadotteskolen, som Jørgensen har besøkt – til sist i boka rapporter Jørgensen fra tre danske skoler, i en John Holt-sk faltarbeid-prosa¹⁵⁸ – setter skoleaktivitetene inn i «en naturlig og kontinuerlig prosess».¹⁵⁹ Jørgensen viser til Bagsværd Lilleskole for 1.–7. trinn, der en elev skrudde hjul på en vogn han hadde laget, og selv om eleven var for ung til å lære teoretisk om paralleller – det geometriske uttrykket for at to rette linjer ligger i samme plan – lærte han «det i en praktisk og naturlig sammenheng».¹⁶⁰

Foruten håndverksfag mener Jørgensen at «forming, musikk og drama må gjennom alle årene være en del av skolens liv». Særlig drama har en unik evne til å frigjøre sanser og fantasi, noe som kan «ha en tydelig terapeutisk virkning». Kreative fag som drama er samtidig «krevende når det gjelder samarbeide og disiplin. Det skaper derfor forståelse av disiplin i en naturlig sammenheng».¹⁶¹ Igjen ser vi at læringen skal skje gjennom instinktivt samspill, framfor en mekanisk innpodning av «ren kunnskap» fra en aktiv lærer til en passiv elev.

¹⁵⁷ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 57, 53, 82.

¹⁵⁸ Jf. f.eks. *Hvordan barn blir tapere* (1972).

¹⁵⁹ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 109.

¹⁶⁰ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 96.

¹⁶¹ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 58. FGOs informasjonshefte «Om skoledemokrati» (1970) utdyper dramafagets særskilte stilling: «Gjennom de grunnleggende, praktiske øvelsene skapes en kontakt mellom elevene som vanskelig kan skapes i andre fag. Den kontakten utvikles videre gjennom dramatisk improvisasjon med oppgaver med sterk appell til lek og lyst. Vesentlig er også at både grunnlagstrening og improvisasjon gir anledning til gruppearbeid, der elevene konfronteres med samarbeidsproblemer, og der disse problemene bevisstgjøres og løses uten tvang. [...] Det er en betingelse at elevenes uttrykk konsekvent blir akseptert, og at lærerens holdning er sann demokratisk så langt råd er. Læreren underviser mer i gruppen enn for den» (7).

Det er interessant hvordan Jørgensen tar avstand fra å legitimere de praktiske og skapende fagene som en «fritidsbeskjeftigelse eller som grunnlag for kunstnerisk utvikling». De skal snarere inngå «i en direkte sammenheng med skolens arbeide forøvrig». Den skapende virksomheten verdsettes som et mål i seg selv og skal være en organisk del av skolens livsform: Den skal ikke instrumentaliseres av pedagogiske mål. For eksempel trengs ikke et kjøkken «for undervisning i heimkunnskap, men først og fremst for at man kan lage seg kaffe, te og litt småmat. Det skaper hygge i miljøet».

Skoledemokratiets praktiske kunnskap er ment å samsvare med aktivitetene utenfor skoleveggene. Skriftlige arbeider bør derfor foregå «mest mulig med hjelpemidler for hånden, slik skriftlig arbeide foregår i praktiske sammenhenger». Elevens «praktiske og sosiale evner» skal også telle like mye i en vurdering som elevens intellektuelle evner. Den praktiske og skapende virksomheten i et skoledemokrati synes å oppfylle fire pedagogiske og skolepolitiske formål: Skolens atmosfære blir tillitsvekkende og trivelig, kunnskapstilegnelsen bedres av autentiske og relevante aktiviteter, psykososiale vansker reduseres og yrkesfag gis «status på linje med teoretiske fag».¹⁶²

Varierte undervisningsmetoder

«En av de viktigste ‘metodene’ i en demokratisk skole må være at elevene selv får innflytelse på dem», skriver Jørgensen. Det er i «dialogen mellom den enkelte lærer og eleven at man må finne arbeidsmåtene».¹⁶³ Jørgensen refererer her til Inger Margrethe Gaarders bok *Skoledemokrati i praksis* (1970), hvor Gaarder argumenterer for at lærerne allerede på barnetrinnet bør samarbeide med elevene «både om opplegget for undervisningen og gjennomføringen av arbeidet». Gaarders skoledemokrati vektlegger den samme tillit til barna, som Jørgensen gjør, og et tett samarbeid mellom elever og lærere. «I femte og sjette klasse kan de ha utviklet en forbausende modenhet som planleggere og ‘lærere’ – med en ansvarlig, interessert og praktisk holdning til egne plikter», skriver Gaarder, og fastslår at læreren er «veileder og samarbeidende part, mer enn sjef!»¹⁶⁴

Samtale og samarbeid var også nøkkelord i *L60*,¹⁶⁵ men skoledemokratiet og særlig undervisningsformene, tar radikale grep for å virkeliggjøre løftene bak disse ordene. En bred deltakelse (Cohens demokratiske bredde) og en reell innflytelse (demokratisk dybde) er pedagogisk utviklende, mener Jørgensen, for på den måten kan pedagogiske ideer raskt

¹⁶² Jørgensen, *En nødvendig skole*, 59, 81, 67, 70, 57, 58.

¹⁶³ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 63.

¹⁶⁴ Gaarder, *Skoledemokrati i praksis* (Oslo: Cappelen, 1970), 3, 7.

¹⁶⁵ «Samtaler» og «samtale» forekommer totalt 104 ganger, mens «samarbeid», «samarbeide» og «samarbeider» nevnes til sammen 84 ganger i *L60*.

utvikles og forbedres. Når man kan regulere sin egen arbeidstid og sitt eget arbeidsområde (demokratisk omfang), skriver Jørgensen, og når «man samarbeider med medelever og voksne i mange sammenhenger, også ved deltakelse i administrasjon» vil man fremme «[a]nsvaret, selvstendighet og kritisk sans».¹⁶⁶ Og i Jørgensens skoledemokrati vil eleven tillegges enda mer ansvar enn i Gaarders tapning. Samarbeidet mellom elev og lærer, skriver Gaarder, må ikke underkjenne at det «er læreren som sitter med det fulle ansvar for opplegget i klassen».¹⁶⁷ Jørgensens radikale tillit til barna, derimot, blir treffende illustrert av besøket hennes i Bagsværd: «Elevene er ikke inndelt i klasser eller grupper. Det er ingen timeplan. Elevene velger selv for hver dag hva de vil arbeide med. [...] Meningen var at en eventuell struktur skulle springe ut av elevenes behov. Skolen ser ut til å fungere utmerket.»¹⁶⁸

Jørgensen konstaterer at «[s]koledemokratiet slik det har utfoldet seg i Forsøksgymnaset har vist seg å være like mye en livsform og en samværsform som en arbeidsform».¹⁶⁹ Igjen hører vi ekkoet fra Dewey som i sin tid også måtte erkjenne at de eksperimenterende undervisningsformene ville være like krevende for læreren som for eleven.¹⁷⁰ Ulempen ved denne «livsformen» er åpenbart innsatsen som avkreves alle involverte, ikke minst lærerne. Dette blir et viktig poeng for Jørgensen som, med erfaringene fra FGO friskt i minne, ønsker at hennes forsøksungdomsskole skal vise seg bærekraftig. «Det er en selvfølge at lærere i en demokratisk skole må ha langt større medbestemmelsesrett og et større ansvar for helheten enn i vanlige skoler», skriver hun: «Alle voksne må være forpliktet til å høre på elevers synspunkter og til å begrunne sine egne overfor elevene.» Denne «samarbeidsmodellen med direkte deltakelse i skolens liv» er krevende, den skal virkelig gi begrepene «lærer», «elev» og «disiplin» ny betydning, men det er samtidig en slik samværsform som må til for «at faglige og personlige problemer for den enkelte kan lettes av fellesskapet».¹⁷¹

Skoledemokrati i enhetsskolen

Jørgensen understreker at planen hennes for en demokratisk skole på ungdomstrinnet er en «meget enkel» skisse, og at nye former vil utvikle seg etter behov. Dette er en viktig presisering for henne, da det ville være temmelig selvmotsigende «å fastlegge formene for sterkt på forhånd» ved etableringen av en demokratisk skole av denne typen.¹⁷² Det virker som

¹⁶⁶ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 18, 20, 21.

¹⁶⁷ Gaarder, *Skoledemokrati i praksis*, 7.

¹⁶⁸ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 94, 95.

¹⁶⁹ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 18.

¹⁷⁰ Lundgren, «Pedagogik och psykologi», i *Oppdragelse til det moderne*, red. Thuen og Vaage (Oslo: Universitetsforlaget, 1989), 141.

¹⁷¹ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 42, 52, 53.

¹⁷² Jørgensen, *En nødvendig skole*, 39.

om Jørgensen forutsetter at et reelt og levende demokrati – i skolesamfunnet så vel som i storsamfunnet – alltid må forhandles og omskapes av dets medlemmer. Undervisningsformene må være åpne for utvikling og tilpasning, med overordnet mål om å utvikle «evnen til samarbeid i demokratiske former og evnen til å gjøre bruk av individuell frihet».¹⁷³

I en videre demokratisk forstand, er det «prinsipielt galt», skriver Jørgensen, «om forsøk med et vidt drevet demokrati i skolen bare skulle omfatte de grupper som søker videregående teoretisk utdanning etter grunnskolen», slik som FGO-elevene. Det er en forutsetning for utvikling av demokratiet på makronivå at «skoledemokrati også prøves ut i forskjellige former i den obligatoriske skolen».¹⁷⁴ Her skiller Jørgensen seg fra både Holts hjemmeundervisning og Steinerskolen: Det er den offentlige og obligatoriske grunnskolen som må demokratiseres og utbedres. Jørgensens problem er ikke enhetsskolens inkluderende og demokratiske ambisjon om at alle barn skal få den samme formelle retten til et gratis og likeverdig skoletilbud. Problemet hennes er snarere at enhetsskolens mål om å være et «demokratisk samfunn i miniatyr» er blitt en skrivebordspedagogisk floskel. En demokratisk skole à la Jørgensen skal *gjennomsyres* av en demokratisk grunnholdning, fra allmannamøtet og administrasjon til fagene og undervisningsmetodene. Det er kun gjennom et slikt demokratisk miniatyrsamfunn – i motsetning til det undertrykkende «skinnendemokratiet» – at skolen kan oppfylle samfunnsmandatet sitt, formulert i L60, om å «førebu til aktiv samfunnsborgerskap».

Jørgensens skoledemokrati på ungdomstrinnet skal fostre aktive og myndiggjorte medborgere, ved at opplæringen *gjennom* reelle demokratiske prosesser (møtevirksomhet, diskusjon, beslutninger med betydningsfulle konsekvenser) også skal prege opplæringen *om* demokrati (politiske styresett) og opplæringen *for* demokratisk deltakelse (regning, lesing). For Jørgensen er det denne opplæringen *gjennom* demokrati som best ivaretar en tilstrekkelig grad av demokratisk bredde, dybde og omfang, for å si det med Cohens kategorier. Et gjennomgående motiv for Jørgensens skoledemokrati er å bryte ned det kunstige og uhensiktsmessige skillet mellom skolelivet og samfunnslivet. Skoledemokratiet kan kalles et «levd demokrati», hvor elevene får autentisk erfaring med en demokratisk levemåte, gjennom demokratisk dannende prosesser.¹⁷⁵ Et «levd demokrati» kan innebære møter med kontroversielle problemstillinger og situasjoner, som det ikke har vært plass til i den tradisjonelle skolen.

Jørgensens skoledemokratibegrep tillegger skolen, som institusjon, et utvidet samfunnsoppdrag: Elevene skal lære å delta i et demokratisk samfunnsliv, ikke bare i et

¹⁷³ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 14.

¹⁷⁴ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 15.

¹⁷⁵ Breivega, Rangnes og Werler, «Demokratisk danning», 22.

framtidig yrkesliv. Et slikt utvidet samfunnsoppdrag betones også av *L60*, men læreplanen tar ikke høyde for at denne medborgerkompetansen er like praktisk som den er teoretisk. Det er et nettopp et slikt kunnskapssyn, som søker å forene praktiske og teoretiske ferdigheter, som er innreflektert i Jørgensens skoledemokrati. For dersom «man ønsker en virkelig utvikling av demokratiske holdninger» må det skje gjennom en faktisk demokratisk samværsform, mener Jørgensen, i likhet med de rasende elevinnleggene fra 1969, og ikke gjennom den vanlige skolens «lissom-demokrati».¹⁷⁶ På Jørgensens skoledemokratiske ungdomsskole skal ingen lærere dosere om spillets regler, de skal snarere gi elevene brikker å spille med.

¹⁷⁶ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 36.

3. Jørgensens retoriske situasjon

Retoriske betingelser

I 1972 samles mange av de skoledemokratiske trådene fra 1960-årene i *En nødvendig skole*. Boka forener, legitimerer og konkretiserer det skoledemokratiske engasjementet som verserer i det offentlige ordskiftet på denne tiden, som vi har sett. Lloyd Bitzers teori om «den retoriske situasjon» gir oss et begrepsapparat for mer presist å kartlegge de avgjørende omstendighetene for hvordan Jørgensens ytring oppstod og artet seg.

Noen situasjoner i livene våre innbefatter feil eller ufullkommenheter med et preg av «urgency», og Bitzer forutsetter at vi er pragmatiske vesener som søker å tilpasse oss omgivelsene våre og løse de hindringene som måtte dukke opp, for slik å endre virkeligheten vår. En situasjon er retorisk hvis den innbefatter et problem som kan løses eller modifiseres gjennom kommunikasjon. Derfor oppstår og fungerer den retoriske ytringen som et svar på et spørsmål. I likhet med andre retoriske situasjoner er Jørgensens situasjon definert av tre komponenter: et påtrengende problem («exigence»), et retorisk publikum («audience») og retoriske vilkår («constraints»). Av den retoriske situasjonens tre konstituerende elementer mener Bitzer at det påtrengende problemet er av størst betydning.¹⁷⁷ Før vi utforsker publikummet og vilkårene kan vi derfor starte med å spørre: Hvilket påtrengende problem er *En nødvendig skole* en respons på?

Det påtrengende problem

En retorisk situasjon kan inneholde flere samtidige påtrengende problemer, konkurrerende eller i et hierarki.¹⁷⁸ Det overordnede pedagogiske problemet til Jørgensen, slik jeg framstilte det med Jørgensens skolekritikk og skoledemokratiske plan, er enhetsskolens formynderi. Barnas trivsel, mentale helse og iboende læringslyst forvirrer innenfor skoleveggene hvor hierarki, tvang og konkurranse råder, ifølge Jørgensens samfunnsdiagnose. Det er denne 200-årige pedagogiske tradisjonen fra Herbart, som utgjør Jørgensens overordnede påtrengende problem og som hun vil avløse med en forsøksungdomsskole, som skal være til inspirasjon for andre offentlige skoler, eller andre som vil følge den skoledemokratiske modellen fra bunnen av. I likhet med Dewey vil Jørgensen oppheve «diskrepansen mellom skolens relativt

¹⁷⁷ Bitzer, «The Rhetorical Situation», 6, 7, 8.

¹⁷⁸ Jørgensen og Villadsen, «Kommunikationssituationen», i *Retorik*, 92.

udemokratiske organisasjon, slik den virker inn på både lærerens og elevens intellekt, og veksten og utvidelsen av det demokratiske prinsipp i livet utenfor skolen».¹⁷⁹

Det er ikke tilfeldig at Jørgensens forsøksplan er rettet mot ungdomsskolen. Et underliggende påtrengende problem for Jørgensen er nemlig at elever som introduseres for et skoledemokrati først i gymnasalder, som ved FGO, mangler erfaring med reell medbestemmelse. Jørgensens skoledemokratiske «oppvåkning» kom som nevnt ved Bagsværd Lilleskole, som i 1965 overbeviste Jørgensen om at skoledemokratiske prinsipper kunne innføres allerede i barneskolen. I Jørgensens øyne har FGOs skoledemokrati avdekket «hvor vanskelig det kan være for unge mennesker å bli stilt overfor det direkte demokratiet og den frihet det medfører når de er 15–17 år gamle og har gått 9–10 år i en skole der deres atferd er nesten helt gjennomregulert utenfra».¹⁸⁰ FGO-erfaringene – «de gode og ikke minst de dårlige»¹⁸¹ – har gjort Jørgensen oppmerksom på at gymnaselever som ikke har opplevd direkte medbestemmelse i skolen tidligere, kan streve med friheten og ansvaret i et skoledemokrati.¹⁸² Dette delproblemet til Jørgensen er altså ikke FGOs skoledemokrati som sådan, men elevenes manglende erfaring med demokratisk praksis, som igjen henger sammen med hennes overordnede pedagogiske problem: enhetsskolens udemokratiske form og innhold.

Et skoledemokratisk gymnas vil rett og slett bli ufullstendig eller dysfunksjonelt – i beste fall et nytt «skinndemokrati» – har Jørgensen innsett, med mindre elevene blir tidligere introdusert for en reell demokratisk deltakerkultur.¹⁸³ Med FGO hadde Jørgensen vært med på å sprengte den læringsfiendtlige «blikkboksen» av en enhetsskole, og erstattet den med en frigjørende, dog diffus visjon om en «skole uten regler og tvang og med lite kunstig autoritet».¹⁸⁴

¹⁷⁹ Dewey, «Demokrati i utdanning», 85.

¹⁸⁰ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 14.

¹⁸¹ *En nødvendig skole*, 17. Jørgensen utdyper dette i *Fra skoleopprør*: «Vi gjorde så mange feil, så mange dumheter. Vi var så hjelpeløse. [...] For det fantes ingen oppskrifter. Vi hadde ingen mønstre. Ingen å gå til. Ingen å spørre som kunne hjelpe oss. For ingen kjente denne situasjonen. [...] Konfliktene begynte å merkes rundt oss og inne i oss. Inne i oss var de mange tradisjonelle behov for orden og de gamle tankebaner i kamp med trangen til å brøyte oss fram til nye veier» (37).

¹⁸² Unntaket var de få FGO-elevene med bakgrunn fra Steinerskolen i Oslo, skriver Jørgensen i *Fra skoleopprør*, som «skilte seg helt klart ut» og «[f]ra første stund var det åpenbart at de klarte å ta ansvar på en moden måte. For dem var friheten noe selvsagt – og ikke en nyhet som måtte prøves ut fra grunnen» (97).

¹⁸³ FGOs usignerte informasjonshefte «Om skoledemokrati» fra 1970, deler samme observasjon og konklusjon: «Mange av Forsøksgymnasets problemer kan føres tilbake til manglende demokratiske erfaringer hos elevene. Dersom våre folkevalgte ønsker en mer demokratisk skole, må man satse meget på å bygge ut demokratiske barne- og ungdomsskoler» (FGO, 1970, 11).

¹⁸⁴ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 96. Jørgensen skriver selvkritisk videre: «Vi krevde at enhver plutselig skulle kunne ta ansvaret for seg selv og sitt arbeid, samtidig med at vi skulle utforme et skoledemokrati som vi knapt så konturene av. Vi ventet at alle skulle være med på å bygge opp en skole fra grunnen – mens vi samtidig var ute for harde angrep og til tider full politisk storm. Dette ventet vi av elever som i 9-10-11 år hadde vært underlagt en disiplin som hadde hindret enhver utvikling av selvdisiplin» (96).

FGOs spontane og forholdsvis uforberedte skoledemokrati ga grobunn for en «ekstrem individualisme», skriver Jørgensen i 1997, som «kanskje virket skremmende fordi den ikke stemte med mine idéer slik jeg kjente dem fra Den lille skole i Bagsværd».¹⁸⁵ Jørgensens retrospektive erkjennelse utdyper og understøtter ambisjonen til *En nødvendig skole*, hvor det er siktemålet til sosialdemokratiet og dets «flaggskip»¹⁸⁶ enhetsskolen om samhörighet og solidaritet som skal ivaretas og fullbyrdes i skoledemokratiet, og ikke en opportunistisk uavhengighet eller egen nytte.

I motsetning til både Holts individualiserende hjemmeundervisning og alternativer som Steinerskolen, har Jørgensens skoledemokrati til hensikt å virkeliggjøre *enhetsskolens* demokratiske ambisjoner, slik vi kjenner dem fra *L60*, og *innenfor* rammene av den offentlige skolen. Mye tyder på at Jørgensen frykter at løsrevne «selvtilstrekkelige» privatskoler kan svekke «sementet i samfunnsbygningen» som var enhetsskolens funksjon, gjennom «å holde individualismen i sjakk og å forhindre fragmentering av samfunnet».¹⁸⁷ Det er *midlene* – skoleapparatets autoritære anordninger og «påvirkningspedagogikkens herre/knekt-forhold» etter Herbart¹⁸⁸ – og ikke *målet* til enhetsskolen som står i konflikt med Jørgensens skoledemokrati.¹⁸⁹ Spredte utbedringer er ikke tilstrekkelig, ifølge Jørgensens systemkritiske tenkemåte: «Man vil nemlig aldri nå inn til det som er fundament og som er modent for forandring. Systemet vil være det samme.» Hun sammenlikner overfladiske forsøk i skolen med hagestell, hvor man kan fjerne en «vissen blomst her og der», men «det er stadig den samme hagen, bak det samme gjerdet, de samme sorter vekster i den samme jordbunn».¹⁹⁰

«En av de klareste lærdommer Forsøks-gymnaset har gitt oss», skriver Jørgensen i FGO-boka, «er at skal skoledemokratiet utvikles, må det føres videre nedover i skolesystemet».¹⁹¹ Med *En nødvendig skole* svarer Jørgensen dermed på problemet hun utpekte allerede i 1971: Hvis «skoledemokratiet helt skal lykkes i å fremme virkelig frihet og ansvarsbevissthet, må det begynne lengre nede i skoleverket».¹⁹² Denne observasjonen legitimerer, ifølge Jørgensen,

¹⁸⁵ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 151.

¹⁸⁶ Jørgensen anvender uttrykket selv i «Ellen Key»-artikkelen: «Enhetsskolen har fra 1920-årene vært arbeiderbevegelsens flaggskip» (234).

¹⁸⁷ Telhaug, *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*, 131.

¹⁸⁸ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 214.

¹⁸⁹ Jørgensen har ved flere anledninger tilsluttet seg enhetsskolens demokratiske ambisjon. «Vi skal være stolte av enhetsskolen, som gir alle mulighet til å gå videre», uttalte hun i 2006, jf. Bu, «Ny skole – for de som tør», i *Kunsten å være modig*, red. Biong og Bu (Oslo: Flux, 2006), 59. I «Ellen Key»-artikkelen skrev hun at «Norge var ett av de første land i verden med en slik ordning» hvor alle barn «skulle gå sammen og få samme undervisning i sju år på folkeskolen før de kunne gå videre på en teoretisk utdanningsvei. [...] Arbeiderbevegelsen var med rette stolt av flaggskipet sitt» (234).

¹⁹⁰ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 72.

¹⁹¹ Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 154.

¹⁹² Jørgensen, *Fra skoleopprør*, 76.

behovet for «å få arbeide med forsøk i ungdomsskolen»¹⁹³ etter de skoledemokratiske prinsippene i *En nødvendig skole*.

Det retoriske publikum

Målet med retorisk kommunikasjon er å skape en endring i verden gjennom å påvirke valgene og handlingene til personer som kan fungere som «mediators of change». Bitzer presiserer at et *retorisk* publikum må kunne la seg overbevise, og må i en praktisk forstand kunne hjelpe taleren i å skape den ønskede forandringen. Jørgensens ytring må overbevise tilhørerne om å tenke eller handle på en slik måte at hennes påtrengende problem endres eller opphører.¹⁹⁴

Jørgensens retoriske ytring griper inn i det offentlige ordskiftet i form av en bokutgivelse, og har på den måten hele den norske offentligheten som sitt publikum. Undertittelen på Jørgensens bok – *plan for et forsøk* – tydeliggjør at teksten danner grunnlaget, liksom en manual, for en praktisk gjennomføring av det forfatteren mener er, og som det heter i hovedtittelen, *en nødvendig skole*. Jørgensens retoriske publikum kjennetegnes derfor av en viss interesse eller lydhørhet for hennes påtrengende «skoleproblem».

I forordet skriver Jørgensen at hun og «omkring 20 lærere» allerede har samlet en gruppe interesserte elever og foreldre, som sammen vil «danne en offentlig eller privat forsøksskole». En «hensikt med dette skrift er å gjøre våre planer kjent slik at interesserte foreldre kan melde seg».¹⁹⁵ Jørgensens ytring retter seg altså mot «foreldre og elever» – endringsagenter fra grasrota¹⁹⁶ – som sammen med Jørgensen kan yte press på skolemyndighetene for å få iverksatt planen. «Bare en interessert og aktiv foreldregruppe kan få myndighetene til å la oss få prøve», avslutter Jørgensen forordet med.

Denne retoriske måten å mobilisere til endring på gjenkjenner vi fra grasrotopprøret FGO. Den gang viste Jørgensen seg å tilhøre det retoriske publikum som bidro til å realisere talernes ønskede forandring. Det kan ha gitt henne tro på at hennes eget «opprop», som attpåtil utkommer i bokform, kan bidra til en skolesystemisk endring.

De retoriske vilkår

Den retoriske situasjonen framtvinger ikke bare en respons hos taleren, ifølge Bitzer, men den pålegger også taleren gitte muligheter og begrensninger: «de retoriske vilkår». Dette er de

¹⁹³ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 8.

¹⁹⁴ Bitzer, «The Rhetorical Situation», 3, 4, 7.

¹⁹⁵ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 8, 9.

¹⁹⁶ Telhaug og Mediås bemerker i *Grunnskolen* hvordan «grasrota» ble et honnørord rundt EF-saken i 1972, hvor det norske folkets sterke ønske om «med- og selvbestemmelsesrett» skinte gjennom: «Nå ble 'grasrota' et positivt ladet ord slik også 'nærdemokrati', 'lokalt demokrati' og 'folkemakt' ble det» (209).

rammene Jørgensen må agere innenfor og samtidig nyttiggjøre for å avløse problemet. Slike vilkår kan være «persons, events, objects, and relations which are part of the situation because they have the power to constrain decision or action needed to modify the exigence», og kan innbefatte «beliefs, attitudes, documents, facts, traditions, images, interests, motives» samt talerens personlighet, stil og bevismateriale.¹⁹⁷ Hvis taleren klarer å utnytte de riktige retoriske vilkårene, slik at det retoriske publikum blir overbevist og bidrar til å løse talerens problem, kan vi med Bitzer si at taleren har klart å skape en passende respons («a fitting response»). Av de retoriske vilkårene som har makt til å påvirke handlingene som trengs for å avløse Jørgensens påtrengende problem, vil jeg av hensyn til oppgavens avgrensning¹⁹⁸ drøfte ett «teknisk» og ett «kulturelt» vilkår.¹⁹⁹ Ytringens materielle *medium* (boka) og den hegemoniske *holdningen* til hvordan en skole skal være.

Siden 1964 hadde det sosialistiske forlaget Pax²⁰⁰ aktivt bidratt til å danne det skolekritiske jordsmonnet de selv plantet bøkene sine i. Forlaget hadde allerede et bestemt publikum og en posisjon i offentligheten som toneangivende aktør i samfunnsdebatten gjennom sine «billigbøker med mening», og kan anses som tydelig medvirkende til den retoriske ytringens utforming og virkning. En slik bokhistorisk lese måte tar hensyn til hvordan tekstens fysiske og sosiale forutsetninger, fra produksjon til distribusjon og resepsjon, er medskapere av en teksts mening.²⁰¹

Med litteraturteoretiker Gérard Genette kan vi lese paratekstene – opplysningene som omgir, forlenger og presenterer hovedteksten – som en terskel, eller «vestibyle», som i ulik grad frister leseren inn i boka og som faktisk «enables a text to become a book and be offered as such to its readers, and more generally to the public».²⁰² Dette innebærer at «utenomtekstlige» elementer som format, sjanger, typografi, tittel, forlagsopplysninger og design påvirker lesningen av enhver bok, og dermed også bokas betydning og virkningshistorie. Ingen leser har direkte tilgang til en skriftlig ytrings «rene meningsinnhold», argumenterer Genette i lag med andre profiler innen det bokhistoriske feltet, som Jerome McGann, D.F. McKenzie og

¹⁹⁷ Bitzer, «The Rhetorical Situation», 8.

¹⁹⁸ Jeg har allerede omtalt to av Jørgensens kulturelle retoriske vilkår: datidens skoledemokratiske debatt og skolemyndighetenes tilrettelegging for forsøk i ungdomsskolen.

¹⁹⁹ Bitzer skiller mellom to ulike vilkår: «(1) dem som stammer fra eller styres af taleren og hans metode (Aristoteles kaldte disse for ‘fagmæssige bevismidler’; *entechnoi*), og (2) de andre situationsbundne omstændigheder som kan være virksomme (Aristoteles’ ‘ikke-faglige bevismidler’; *atechnoi*)» (Bitzer i Kjeldens danske oversettelse, «Den retoriske situation», *Rhetorica Scandinavica*, nr. 48 (2008): 13.

²⁰⁰ I likhet med Jørgensens skoledemokrati ble forlaget «drevet etter kollektive organisasjonsprinsipper, med likhetsidealer som de overordnede», og: «Alle ansatte deltar i allmøtet med en stemme hver.» Engelstad, *Likhet og styring* (Oslo: Universitetsforlaget, 1990), 7 og 19.

²⁰¹ Bjerring-Hansen og Jelsbak, «Introduktion», i *Boghistorie*, red. Bjerring-Hansen og Jelsbak (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2010), 9, 10, 22.

²⁰² Genette, *Paratexts* (Cambridge: CUP, 1997), 1, 2.

Robert Darnton. Deres utvidede og empirisk interesserte tekstbegrep innebærer at tekster aldri «finder sted som rene eller nøgne tankeoperationer, men alltid er forankret i en konkret social kontekst og i et konkret fysisk medium, som på forskjellig vis medvirker til at skape betydning». I denne oppgaven er det særlig relevant å anerkjenne bokas materielle og sosiale vilkår for å forankre teksten i en historisk kontekst og aksentuere dens «sosiale fingeravtrykk», slik at Jørgensens talehandling ikke forveksles med en «naken tankeoperasjon».²⁰³

I forordet beskriver Jørgensen hvordan forsøksplanen endte opp som en bokutgivelse. Jørgensen sendte nemlig tre søknader bestående av utredninger og forsøksplaner til skolemyndighetene i 1971, og alle søknadene om støtte til å arbeide videre med forsøksplanene ble ignorert. Mens de to første henvendelsene ble sendt til Oslo skolestyre, ble hennes tredje henvendelse sendt til Forsøksrådet, etter at rådet selv, i august 1971, sendte ut «et rundskriv der de ba interesserte lærere sende inn forslag til nye samarbeidsformer». «Noe svar er ikke kommet», konstaterer Jørgensen kort, i forordet som er datert «19. mars 1972».²⁰⁴ Det er altså disse planene Pax utgir i bokform våren 1972, samme året som Pax også utgir den første Holt-boka på norsk: *Hvordan barn blir tapere*.

Rent fysisk er Jørgensens bok liten,²⁰⁵ som *Maos lille røde* og Gerhardsens *Tillitsmannen* eller en pamflett, mens formen og innholdet ligner en nokså tørr læreplan med saklige rammebetingelser. Men siden dette tross alt er en «plan for et forsøk» og ikke en vedtatt nasjonal læreplan, er dette også et polemisk stridsskrift, noe som særlig skinner gjennom i forordet og kapitlene om «bakgrunn» og «målsetting». Når Jørgensens ytring griper inn i offentligheten i form av en Pax-bok, har hun nyttiggjort et fysisk retorisk vilkår som sikrer ytringen en langt større utbredelse – gjennom både boksalg og pressedeckning – enn de opprinnelige byråkratiske søknadene, som uansett ble forbigått i stillhet av et lite, dog politisk mektig publikum. Ytringen oppnår også en viss etos og anerkjennelse, særlig blant forlagets målgruppe, til forskjell fra en mer personlig ad-hoc-løsning, som FGO-initiativtakernes stensil.

Med henblikk på den rådende holdningen som et kulturelt retorisk vilkår har Jørgensen grunn til å tro at den skoledemokratiske planen kan gjøre mottakerne tvilende. Dette erfarte

²⁰³ Bjerring-Hansen og Jelsbak, «Introduktion», 30 og 11.

²⁰⁴ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 8, 11. Jørgensen skal, ifølge Frøyland, også i 1970 ha fått avslag på en søknad til Norges Almenvitenskapelige Forskningsråd «om knapt 50 000 kroner for å gjennomføre en analyse av 'administrasjonsformer og organisasjonsformer i skoledemokrati'». Frøyland bemerker at de «formaliserte vitenskapskriterier gjorde det trolig umulig å imøtekomme søknaden», og han kritiserer samtidig et «skoleprestasjonsmotivprosjekt» som ble bevilget «vel 120 000 kroner». *Verpekassen* (Oslo: Pax, 1974), 188.

²⁰⁵ Omtales som «en liten hendig Pax-bok» i «Forsøksplan for nødvendig skole», *Dagbladet* 8. mai 1972, 15; og som «lommebok» av Gustavsen, «Alternativ skole – alternativt samfunn», *Nationen* 4. juli 1972, 3. Fra før andre verdenskrig var «pocketbøkene» kjent som rimeligere gjenutgivelser av «klassikere» rettet mot studenter (Genette, *Paratexts*, 21). Dette var målgruppen også for de hendige publikasjonene til Pax: «Pax-bøkene ble ikke bare redigert av studenter, i stor grad var det studenter som var kjøperne» (Bjerkmann, *Ingen skal tenke for meg*, 75).

hun til gagns som rektor og lærer ved «opprørsskolen» FGO.²⁰⁶ Gymnasiasten Wyller fant det også betimelig å forsikre leseren sin om at «skoledemokrati ikke er farlig». Hvordan bruker så Jørgensen denne begrensningen som en retorisk ressurs i ytringen sin for å overbevise sitt retoriske publikum? Allerede i de to første setningene i første kapittel, «Bakgrunnen», påminner Jørgensen leseren om FGOs legitimitet og framgang: «I fem år Oslo kommune finansiert Forsøksgymnaset i Oslo. I mellomtiden har det fått avleggere i Bærum, Gøteborg og København.»²⁰⁷ Det framstår presserende for Jørgensen å ufarliggjøre FGOs pedagogiske rammeverk fra første side. Her får hun meddelt skeptikerne at kommunen har vurdert skolen som verdt å satse på. Videre i kapitlet forsikrer Jørgensen om at «den nye skoleloven» gir henne medhold i at «forsøk med et vidt drevet demokrati i skolen» bør foregå i den obligatoriske skolen, og ikke bare i den valgfrie videregående utdanningen, gitt at demokratiet i en videst mulig forstand skal utvikles. I tillegg understreker hun at både «normalplan-utvalget og samvirke-komiteen» i sin «foreløpige innstilling har innarbeidet planer for demokratiske organer i sine forslag».²⁰⁸

I neste kapittel om «Målsetting» for forsøket, konstaterer Jørgensen: «Denne skolen vil i særlig grad bli et forsøk på å leve opp til mange av de intensjonene hos skolekomiteen av 1963 og Mønsterplanen på en mer direkte måte enn man kanskje kan gjøre det i forsøk med store skoleenheter.»²⁰⁹ Interessant å merke seg er at hun her refererer til Folkeskolekomiteen som hun selv var medlem av, og at hun nå uttrykker at det er på tide at komiteens snart ti år gamle intensjoner iverksettes.

I kapitlet, som hun har gitt den talende tittelen «Forhold til lov, reglement, myndigheter», demonstrerer Jørgensen igjen at hun har innreflektert mottakernes mulige bekymring for at den foreslåtte skoleformen avviker for mye fra det vante og «allmenngyldiggjorte» skolebegrepet. Jørgensen forklarer at «planene er utarbeidet med tanke på et forsøk innenfor rammen av offentlig skole. De er utarbeidet på bakgrunn av Forslag til normalplan for grunnskolen, innstilling fra Reglementsutvalget og fra Samvirkekomiteen». Igjen får Jørgensen kommunisert at skoleforsøket er i tråd med statlige utredninger og anbefalinger. Hun tillegger at «forslag til normalplan for grunnskolen [...] i det store og det

²⁰⁶ «En dag handlet lederen i *Aftenposten* om at nå måtte noen redde de stakkars elevene fra Forsøksgymnaset» (69), skriver Jørgensen i *Fra skoleopprør*, og: «Vi klarte ikke å opptre nøkternt i tider da vi hver dag når vi tok avisen fatt, skalv av skrekk for nye angrep» (111).

²⁰⁷ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 13.

²⁰⁸ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 15.

²⁰⁹ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 21. Med «Mønsterplanen» sikter nok Jørgensen her til en midlertidig utgave, som Kirke- og undervisningsdepartementet la fram i 1971 (M71). Forarbeidet til M74 ble formelt innledet i 1967 av det som ble hetende Normalplanutvalget, som også nevnes i Jørgensens bok, og som våren 1970 la fram forslag til ny normalplan for grunnskolen. Forslaget «ble sendt til institusjoner og organisasjoner til uttalelse sommeren 1970», og dannet, sammen med uttalelsene, grunnlag for Grunnskolerådets forslag om M71 (KUD, M74, 3).

hele kan anvendes i dette forsøket. Det ser ut som om nettopp et slikt forsøk vil kunne være til nytte for å prøve ut den nye planens konsekvens er [sic] på vidttrekkende måte».²¹⁰

Kapittelet om «lærestoffet» opplyser at planen ikke har «noe å innvende mot å bruke [det teoretiske] stoffet slik det er lagt opp i mønsterplanen. Friheten i emnevalg er stor og det er presisert at det ikke er stilt minstekrav».²¹¹ Også i kapittelet om «disiplin» poengterer Jørgensen: «Forarbeid til normalplan for grunnskolen har verdifulle bidrag til en forsøksskole som vil tilpasse seg elevens behov. Komponenter i dette friere miljø vil være: færre restriksjoner, medbestemmelsesrett i skolens anliggender, mulighet for å virke på omgivelsene, tilhørighet til mindre grupper og frihet i valg av lærestoff.»²¹²

Mottakernes skepsis mot Jørgensens forsøk på å endre status quo kan altså hemme ytringens gjennomslag. Men dette er ikke noe Jørgensen ignorerer i utformingen av teksten sin, hun forsøker snarere å anvende denne omstendigheten til en retorisk fordel. Skoledemokratiets avvik fra det «naturaliserte» enhetsskolebegrepet blir tydelig adressert og nedtonet med gjennomgående forsikringer om og belegg for hvordan skoleforsøket opererer *innenfor* den offentlige skolens rammebetingelser.

Med søkelys på Jørgensens retoriske vilkår ser vi hvordan ytringen formes og bestemmes av gitte historiske og kulturelle omstendigheter, både fysiske og kulturelle. For å innsirkle effekten av Jørgensens ytring og hvorvidt ytringen kan anses som en *passende respons*, er den offentlige resepsjonen en fruktbar innfallsvinkel.

²¹⁰ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 83.

²¹¹ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 61.

²¹² Jørgensen, *En nødvendig skole*, 78.

4. Resepsjonen

En passende respons?

Å få ytringen sin materialisert, offentliggjort og distribuert av et forlag gir ingen garanti for at ytringen når et lydhørt publikum, som lar seg overbevise av talerens problemformulering og løsningsforslag. Det er avisene som på denne tiden gjør den «første lesningen» av boka, som presenterer Jørgensens ytring mer eller mindre fordelaktig for publikum. Ved boklanseringer følger det tradisjonelt en pressedekning, som i mer eller mindre grad kan styrke ytringens utbredelse og overbevisningskraft, gjennom etosen som følger med en offentlig og «allmenngyldiggjørende» anerkjennelse. Med Darnton kan vi si at disse leserne er særlig betydningsfulle i markeds- og resepsjonsfasen av bokas *kommunikasjonskretsløp*: Leseren fullbyrder kretsløpet i kraft av å påvirke, implisitt eller eksplisitt, forfatteren både før og etter tekstproduksjonen. Darntons modell relativiserer forfatterens rolle – forfatteren er bare én av flere aktører som påvirker bokas mening, virkning og livsløp – og nyanserer samtidig hvordan bøker ikke bare gjengir historien, men også skaper den.²¹³

Talerens hensikt med å ytre seg retorisk, ifølge Bitzer, er jo ikke bare å kunngjøre meningen sin om en sak, men å overbevise personer som kan hjelpe taleren i å skape den ønskede forandringen. Jørgensens ytring må derfor, gjennom hensiktsmessig bruk av situasjonens muligheter og begrensninger, overbevise tilhørerne om å tenke eller handle på en måte som opphever problemet hennes.

Jeg vil gjøre to nedslag i resepsjonsmaterialet for å undersøke ytringens virkning. I første omgang skal avisomtalen gi oss et bilde på hvordan Jørgensens ytring ble mottatt og hvorvidt den ble oppfattet som overbevisende i utgivelsesåret 1972. Deretter vil jeg undersøke *M74* for å belyse ytringens *politiske* innvirkning på den offentlige skolens styringsdokument.

Avisomtalen i 1972

Pressedekningen antyder at Mosse Jørgensen var et nokså kjent navn, som det var knyttet tillit og forventninger til, dog i en «utfordrerposisjon» i det norske skolefeltet, og forståelig nok assosiert med pedagogisk nytenkning og «opprørsskolen» FGO.²¹⁴ Boka anmeldes i flere

²¹³ Darnton, «What is the History of Books?», *Daedalus*, vol. 111, nr. 3 (1982): 67, 81.

²¹⁴ Jf. «Den energiske inspiratoren bak Forsøksgymnaset i Oslo er igjen på offensiven», Eggebø, «Mosse på offensiven», *Stavanger Aftenblad*, 1. desember 1972, 19; *Dag og Tid*, vel og merke i 1973: «At det er Mosse Jørgensen som legg fram ideaene til denne lærargruppa er ikkje overraskande. Ho var den første leiaren av Forsøksgymnaset i Oslo og har stått sentralt i skuledebatten her i landet siste tiåret.» Grevsgard, «Kamp mot den stramlineforma skulen», *Dag og Tid*, 13. februar 1973, 5.

aviser rundt lanseringstidspunktet, og vurderingene er gjennomgående positive, de strekker seg fra nøktern anerkjennelse til det panegyriske.

Arbeiderbladet i Oslo²¹⁵ konkluderer intet mindre med at «denne boka [bør] nå snarest ut til de mange råd og utvalg som allerede er etablert og langt på vei administrert [sic] i gang. Her pekes det på alternativer til å kunne skape en skole med forankring i lokalmiljøet».²¹⁶ Også *Fredriksstad Blad* er på parti med Jørgensen, og framstiller henne og skolemyndighetene i en diskursiv David-mot-Goliat-kamp:

Hun har et sentralt dirigert skoleverk som nådeløs motspiller, mennesker som i høy grad praktiserer skinndemokrati ved å late som om de spør oss som arbeider i skolen til råds, mens de på det stadium da vi blir spurt i realiteten allerede har tatt avgjørelsen. Mosse Jørgensen er blitt blankt avvist av skolemyndigheter, enda hun har solide skolemodeller i Danmark å støtte seg til.

Fredriksstad Blad mener at forsøksplanen «fortjener oppmerksomhet fra elever, lærere og foreldre» og peker på et interessant og underbelyst problem, som nettopp skoledemokratiets likestilling mellom elever og lærere er ment å skulle løse: «I den debatt som føres om norsk skole [...] er det få som nevner at skolen ikke bare skaper tapere blant elevene, men også blant lærerne. Det er vel enda flere som trenger psykiatrisk hjelp i den siste gruppen enn i den første.» Bokanmelderen viderefører Jørgensens systemkritikk: At en «eksperimentskole» som den Jørgensen skisserer «kan gi verdifulle erfaringer som kunne rette opp den skjeve utvikling skrivebordspedagogene og en del politikere har presset skolen inn i, er likevel en rimelig tanke. Kanskje burde denne 'Forsøksungdomsskolen' likevel ikke blitt blankt avvist?».²¹⁷

Boka «er egnet til å skape debatt omkring skolereform-spørsmålet på grunnlag av godt bakgrunnsstoff og solide erfaringer», skriver *Drammens Tidende* i sin grundige kronikk: «Denne debatt krever en mentalitetsendring som kan føre til forståelse av hvor nødvendig det er å gjøre skolen til en del av samfunnet som kan funksjonere i pakt med helheten, og som er formet etter våre egentlige evner og mål.»²¹⁸

I *Hamar Arbeiderblad* berømmes Jørgensen for å være «en av disse altfor sjeldne pedagogene som ikke bare nøyer seg med å sitte på kateteret og preke om Anton den 3dje av Molboland og utover det passe sine egne saker». Også denne kronikøren ser sitt snitt til å forsterke Jørgensens kritikk av skolemyndighetene:

Til slutt vil jeg si at denne forsøksplanen synes å være et meget bra forslag. Norske skolemyndigheter kan da ikke være bekjent av å slå hånden av de få, men dog så dyrebare idealistiske lærere som finnes i den norske skole, og som virkelig mener noe med sitt snakk om friere undervisningsformer, samarbeid og demokrati. Ønsker skolemyndighetene å avsløre seg så grundig? Er mistanken man har om at bare de initiativene er ønsket som ikke går på tvers av den sentrale utarbeidede forsøkspolitikken berettiget? Nettopp fordi

²¹⁵ Samme avis som publiserte Jørgensens to Holt-kronikker høsten 1970.

²¹⁶ Larsen, «Alternativ», *Arbeiderbladet*, 1. juni 1972, 8.

²¹⁷ Nøklestad, «En nødvendig skole?», *Fredriksstad Blad*, 13. juli 1972, 4.

²¹⁸ Nielsen, «Også grunnskolen må reformeres», *Drammens Tidende*, 20. juli 1972, 4.

ungdomsskoletrinnet er under prøving og utforming, burde det være interessant i dette skoletrinnet å prøve flere modeller av skoledemokrati og «avvikende» modeller i det hele.²¹⁹

Særlig *Nationens* kronikk vitner om at Jørgensen har lyktes i nyttiggjøringen av sitt kulturelle retoriske vilkår, slik jeg diskuterte det ovenfor. Måten hun argumenterer for at forsøksplanen faktisk ikke undergraver eller avviser skolemyndighetenes rammebetingelser, har overbevist *Nationens* skribent: «Avstanden mellom det skisserte forsøk i ‘En nødvendig skole’ og lovgivernes intensjoner er liten, det er bare så langt mellom teori og praksis, noe Mosse Jørgensen og en del skolefolk har insett [sic] og beviselig gjort noe med.»²²⁰

Til tross for denne udelt positive resepsjonen, som må ha gagnet ytringens overbevisningskraft, kan *En nødvendig skole* framstå som et noe utilgjengelig stykke litteratur. I motsetning til FGO-boka fra året før, «en åpenhjertig beretning»²²¹ som «sprutar slik av eld og fyrverkeri»²²² og som inviterer leseren inn med den rause undertittelen *Historien om Forsøksgymnaset i Oslo og en håndbok i skoledemokrati*, bærer *En nødvendig skole* preg av opprinnelig å ha vært en søknad til skolemyndighetene: Både form og innhold ligner læreplansjangerens tørre byråkratspråk, tilpasset skolepolitiske beslutningstakere mer enn grasrota.

Ytringens boktekniske vilkår, som valg av sjanger og tittel,²²³ format, markedsføring og timing av utgivelsen kan ha vært medvirkende til at Jørgensens Pax-bok fra 1972 har en langt mindre synlig virkningshistorie sammenlignet med en tematisk beslektet bok som Nils Christies *Hvis skolen ikke fantes*, utgitt av Universitetsforlaget i 1971.²²⁴ Christies bok ligner mer på «fyrverkeriet» til Jørgensen i *Fra skoleopprør til opprørskole*, den er både mer fortellende og personlig enn *En nødvendig skole*, den bærer en fantasieggende, poetisk tittel, den er forfattet av en etablert autoritet med professortittel²²⁵ og utgitt på et tilsvarende etablert forlag posisjonert i det gryende kunnskapssamfunnets sentrum.²²⁶ Like fullt tror *Stavanger*

²¹⁹ Straume, «Har ingen skolemyndigheter noe bruk for dem?», *Hamar Arbeiderblad*, 21. juli 1972, 5.

²²⁰ Gustavsen, «Alternativ skole – alternativt samfunn», *Nationen*, 4. juli 1972, 3.

²²¹ Steinseth, «Skolen som går videre», *Østlendingen*, 5. oktober 1971, 2.

²²² Eggebø, «Mosse på offensiven», 19.

²²³ Se f.eks. Sutherland om *The Great Gatsby*: «Would the novel have achieved the near mythic status it now enjoys as, we are told, the most studied work in high schools and colleges across the United States, had Fitzgerald retained one of his original titles, ‘Trimalchio in West Egg’, or ‘The High-Bouncing Lover’, or ‘Under the Red White and Blue’. Luckily his editor, Maxwell Perkins, argued him out of these ‘fatal’ suggestions.» *How to read a Novel* (New York: St. Martin’s Press, 2006), 97.

²²⁴ Jf. også antologien om Christies bok: Schaanning og Aagre, *Skolens mening* (Oslo: Universitetsforlaget, 2022).

²²⁵ Jf. «professor Nils Christie, med samfunnsvitenskapelig innsats innen kriminologi», i artikkelen «Meningsforskjell om Vietnam-tribunalet», *Moss Dagblad*, 12. juli 1971, 4; «Christie er professor i kriminologi og magister i sosiologi ved Oslo Universitet», i Bakkom, «Et skoleløst samfunn?», *Gudbrandsdølen*, 20. november 1971, 4.

²²⁶ Skjønt, de ideologiske og forlagspolitiske motsetningene mellom Universitetsforlaget og Pax var ikke større enn at Pax-gründer og «rabulisten» Tor Bjerkmann kunne bli direktør for Universitetsforlaget i 1976. Jf. Egeland, *Med kunnskap skal landet bygges* (Oslo: Universitetsforlaget, 1996), 105, 182.

Aftenblads bokanmelder, som er den som bemerker fraværet av «eld og fyrverkeri», at Jørgensens forsøksskole «kjem i gang».²²⁷

Mønsterplanen av 1974

M74 avløser både *L39* og *L60*,²²⁸ og utdyper grunnskolens formålsparagraf som ble vedtatt av Stortinget med grunnskoleloven av 13. juni 1969.²²⁹ I generell del, under «Realisering av grunnleggende verdier», gjenkjenner vi *L60*s demokratiske verdigrunnlag: «I den pedagogiske situasjon som skolen representerer, må samarbeidet mellom lærere og elever ta sikte på gradvis å utvikle demokratiske idéer og demokratisk praksis.»²³⁰ Nøkkelordet «samarbeid» dukker opp allerede her, og utgjør en rød tråd gjennom resten av *M74*.²³¹

I den generelle delen om grunnskolens oppgave understrekes det at «[s]kolen må legge vekt på å hjelpe elevene til å få kontakt med andre, omgås dem og samarbeide med dem» og elevene bør «oppmuntres i det daglige arbeid til å hjelpe hverandre og til å påta seg ansvar for et arbeid som flere går sammen om». Det er ikke bare *elevene* som skal samarbeide: «Et godt samarbeid mellom lærere og elever legger også betingelsene til rette for trivsel og gode arbeidsforhold for alle parter i skolen.»

I kapittelet «Samarbeid i skolen» understreker *M74* at et «godt samarbeid er et viktig mål i seg selv, og samtidig øker det muligheten for større trivsel for alle».²³² Vi kan her se spor av Jørgensens skoledemokratiske grunntanke om at «[d]et er de menneskelige holdninger, ikke minst i arbeid og samarbeid som er vesentlige for et demokratisk miljø».²³³ Under generelle «arbeidsmåter» framhever *M74*, i likhet med Jørgensens plan, at «skapende virksomhet» er en sentral arbeidsmåte og særlig gruppeaktiviteter som «dramatikk, rytmikk og musikk», som «byr på spesielt gode muligheter for å utvikle evne til konsentrasjon om samarbeid».²³⁴

Videre presiserer *M74* at elevenes samarbeidsformer i skolen «må ha en mening for dem og tjene formål som de mener er viktige. Det er ikke nok å opprettholde former for samarbeid hvis disse ikke er av reell betydning for samarbeidets innhold». Her synes læreplanen å ta hensyn til den kritikken som Jørgensen målbærer, om at medvirkning gjennom elevråd er et «lissom-

²²⁷ Eggebø, «Mosse på offensiven», 19.

²²⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen* (Oslo: Aschehoug, 1974), 3.

²²⁹ Tangerud, *Mønsterplanen i søkelyset*, 9.

²³⁰ KUD, *M74*, 15.

²³¹ «Samarbeid» (184), «samarbeide» (25) og «samarbeider» (9) nevnes totalt 218 ganger i *M74*, til forskjell fra totalt 84 forekomster i *L60*. Ifølge Telhaug og Mediås øker også partiprogrammene på 1960-tallet «frekvensen av ord og uttrykk som 'likeverd', 'likeberettigelse', 'samarbeid', 'selvstendighet', 'kritisk fri tenkning', 'toleranse', 'åndsfrihet', 'medbestemmelse', 'medansvar', 'respekt for mennesket', 'menneskeverd' og 'menneskerettigheter'» (*Grunnskolen*, 228, 229).

²³² KUD, *M74*, 11, 14, 16, 21.

²³³ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 35.

²³⁴ KUD, *M74*, 39.

demokrati» uten reell innflytelse. Med Cohens tre demokratispekter kan vi se at *M74* søker å utvide skolens demokratiske bredde ved at flere skal delta i samarbeidsformer, det demokratiske omfanget ved at sakene skal oppleves som viktige for elevene og den demokratiske dybden ved at elevenes påvirkning er reell.

Til og med betegnelsen «skoledemokrati» anvendes i *M74*s kapittel «Samarbeid i skolen». Mønsterplanen understreker nettopp den demokratiske dybden ved at elevenes innflytelse må være reell: «Dersom elevene og foreldrene skal føle at de er medlemmer i et demokratisk samfunn, må de gis reell innflytelse på de områder og innenfor de grenser som er trukket opp i lov og reglement.» Denne maktfordelingen «betyr at en i mange situasjoner må være villig til å prøve løsninger og framgangsmåter som kanskje bryter sterkt med tradisjon og gjeldende oppfatninger», slik som Jørgensens prinsipp om forsøk med varierte undervisningsmetoder. Enhetsskolen framstår her som en langt mer demokratisk institusjon, enn det Jørgensen tidligere karakteriserte som «blikkboks» og «tempel for tilbedelse av 'Det riktige svaret'».

«Å praktisere skoledemokrati», fortsetter *M74*, «vil videre bety at en må tåle at enkelte tiltak mislykkes, at en ikke når de mål som er satt. Men dette må ikke tolkes som bortkastet tid eller tale mot det samarbeid som ligger bak. Slike erfaringer kan danne grunnlag for et mer vellykket resultat neste gang saken tas opp».²³⁵ Dette minner om Jørgensens beskrivelse av hvordan skoledemokratiets brede medvirkning fra alle skolens medlemmer skaper «en frodig grobunn for pedagogiske ideer» hvor noen ideer forkastes og «andre lever videre og viser seg brukbare». *M74* gjenspeiler Jørgensens oppfatning av skoledemokratiet som «like mye en livsform og samværsform som en arbeidsform».²³⁶ Derfor er det like viktig for *M74* som for Jørgensen, å bemerke at dette «elevsentrerte syn på virksomheten i skolen stiller store krav til personalet».²³⁷

M74 viderefører en lignende demokratiopplæring *om* og *for* demokrati som *L60*. «Skolen skal gi en bred orientering om vårt demokratiske styresett og om hvordan saker fremmes og behandles i ulike organer» og undervisningen bør gi elevene «kjennskap til demokratiske spilleregler». Gjennom «trening i å framføre muntlige innlegg», lage leserinnlegg og øve på diskusjonsteknikk skal elevene lære seg grunnleggende demokratiske ferdigheter.

M74 overgår *L60* i betoningen av verdien og nytten av ulike samarbeidsformer, men elevenes innflytelse skal stadig foregå gjennom elevråd. Det er symptomatisk at det er først under kapittelet «Klasserådsarbeid/elevrådsarbeid» og segmentet «Obligatoriske emner» i siste halvdel av planen, at *M74* meddeler: «Elevene bør ha rimelig innflytelse i alle spørsmål som

²³⁵ KUD, *M74*, 21, 22.

²³⁶ Jørgensen, *En nødvendig skole*, 18.

²³⁷ KUD, *M74*, 22.

gjelder liv og arbeid i skolen». Målsettingene formuleres på tilsvarende demokratiserende vis som i *L60*: «Opplæring til demokratisk samarbeid må gå inn som ledd i hele skolens virksomhet», og: «Målet for skolens virksomhet på dette felt må være å utvikle demokratiske omgangsformer, og få elevene til å skjønne at disse innebærer forpliktelser og rettigheter, frihet og ansvar.» Men denne elevmedvirkningen er stadig begrenset til et representativt demokrati, som ikke kan tilby den samme graden av demokratisk bredde, dybde og omfang som Jørgensens direkte demokrati. «Grunnenheten i elevdemokratiet må være klasserådet»,²³⁸ fastslår *M74*, mens grunnenheten i Jørgensens skoledemokrati er det ukentlige allmannamøtet. Når det kommer til det som er altavgjørende for Jørgensens skoledemokrati, opplæring gjennom demokratisk praksis for flest mulig, er altså *M74* tilbakeholden og vag.

Både den demokratiske bredden og det demokratiske omfanget styrkes i forhold til *L60*, likevel er *M74s* fyldige liste over saker som skal «ordnes og avgjøres» av elever fortsatt praktiske og dels bagatellmessige: «Oppgavene kan f.eks. være å ha ansvar for orden i klasse- og arbeidsrom, å stille planter ute eller inne, å lage utstillinger av elevarbeider, brukskunst eller naturfunn, å stå for fotomontasje og orientering om ukens aktuelle hendinger, å finne fram til ukens dikt eller ukens bilde, å arbeide med tilrettelegging av klassesaker og ekskursjoner».²³⁹ Til sammenligning skulle Jørgensens yngste ungdomselever, som nevnt, få ansvar for substansielle saker som «målsetting for forsøket», «emnevalg etter mønsterplanens forslag», «prioritering av innkjøp», «innføring av frivillige fag», «skoledagens disponering» og «interne reglementer». Disse beslutningsområdene må sies å ha større betydning for elevenes skolehverdag enn «å stille planter ute eller inne».

Når vi sammenligner *M74* med *L60* er det påfallende i hvor stor grad skoledemokratiske prinsipper som praktisk virksomhet og varierte undervisningsmetoder, som vi kjenner fra Jørgensens forsøksplan, reflekteres i *M74*. Dette kan gi en indikasjon på hvordan Jørgensen, som en «innovativ ideolog», en «som konfronterer de givne konventioner, og som forsøker at legitimere en ny politisk dagsorden»,²⁴⁰ bidrar til å gi begrepet *skole* en ny betydning. En slik innovasjon foregår språklig, slik vi har sett den manifestere seg både i avisresepsjonen og i *M74*, ved at den historiske aktøren innfører nye, eller omskriver etablerte, begreper i debatten. Med *M74* er til og med betegnelsen og begrepet *skoledemokrati* blitt innført i statens skolepolitiske styringsdokument. Riktignok i en omskrevet variant hvor Jørgensens direkte demokrati er utelatt: Det skoledemokratiske prinsippet som kunne forsikret Jørgensen og hennes allierte om at de ikke bare ble servert en ny runde med «lissom-demokrati».

²³⁸ KUD, *M74*, 181, 43, 287, 285, 288.

²³⁹ KUD, *M74*, 40.

²⁴⁰ Sørensen, «Den innovative ideolog i politisk historie», *Temp*, vol. 4, nr. 8 (2014): 116.

Avslutning

Mosse Jørgensens nødvendige skole

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan Mosse Jørgensens forsøk på å demokratisere den norske skolen på 1970-tallet kom i form av en liten, blå «billigbok med mening». Jørgensens polemiske og agiterende forsøksplan entret skoledebatten i «storhetstiden for demokratisk dannelse»,²⁴¹ med nøye formulerte rammebetingelser – inspirert av reformpedagogikken, danske friskoler, FGO, nyradikalismens skole- og systemkritikk – for en skoledemokratisk forsøksungdomsskole i Oslo. Mosses «lille blå» var hendig og rimelig,²⁴² den inviterte til debatt, nytenkning og handling, men ytringens materialitet gjorde ellers en beskjeden innsats for å innvie leseren i bokens ubeskjedne ambisjon.

Med *En nødvendig skole* forsikret Jørgensen sitt retoriske publikum om at en skoledemokratisk skoleform *ikke* innebar en oppløsning av det sosiale limet fra sosialdemokratiets «flaggskip»: enhetsskolen. Skoledemokratiet skulle snarere for alvor *realisere* enhetsskolens mål om å være et «demokratisk samfunn i miniatyr». Forsøksskolen skulle tjene som en modell for andre skoler og på sikt endre hele skolesystemet – men den ble aldri iverksatt. Som jeg har avdekket, satte likevel Jørgensens retoriske kommunikasjon – om et skoledemokrati med bred, dyp og omfangsrik medbestemmelse for alle skolens medlemmer – tydelige merker i både dagspressen i 1972 og *Mønsterplanen av 1974*. De demokratiske elementene i *M74* ble i stor grad vektlagt slik som i Jørgensens plan, av hensyn til både elevenes trivsel, læring og myndiggjøring til et demokratisk levesett.

Ut fra mine funn vil jeg hevde at innsatsen – og den tilsynelatende unnselige boka – til Jørgensen fortjener en plass i skolehistoriens kapittel om demokratisk dannelse og elevmedvirkning, og: som noe mer enn en fotnote til FGO.²⁴³ Denne oppgavens bidrag har vært å utpeke og underbygge Jørgensens rolle som en markant overgangsfigur mellom 1930-tallets reformpedagogikk og nyradikalismen på 1970-tallet.

Jørgensen fortsatte den retoriske kampen gjennom 1970-årene, som skribent og foredragsholder, parallelt med lærerjobben sin ved psykiatrisk avdeling på Ullevål – ansatt fra 1972 til 1986 – som hun fikk etter det ene året sitt ved Apalløkka ungdomsskole.²⁴⁴ Våren 1977 startet Jørgensen skoleorganisasjonen Lære for livet, som i likhet med forsøksplanen

²⁴¹ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen*, 228.

²⁴² «kr.10,-» står det på baksiden.

²⁴³ Verken den omfangsrike *Grunnskolen som nasjonsbygger* av Telhaug og Mediås – «en skolepolitisk milepæl» som «må bli en selvfølgelig grunnbok i norsk lærerutdanning», ifølge Slagstad (*Mine dannelsesagenter*, 139) – eller Thuen og Vaages *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (2004), eller andre skolehistoriske oversiktsverk, ifølge mine søk, nevner Jørgensen.

²⁴⁴ Jørgensen, *Skoler jeg møtte*, 159, 168.

hennes fra 1972 skulle «samle elever, lærere, foreldre og andre som mener at skolen må endres»²⁴⁵ med mål om å «bygge opp skolen ut fra elevenes behov».²⁴⁶ I den forbindelse ble Jørgensen, i november 1977, spurt om ikke «de mange råd og utvalg i skolen og Mønsterplanen med sine mange gode målsettinger» åpnet «for muligheten til å gjennomføre forbedringer innenfor systemet?» Med det fikk Jørgensen anledning til å trekke fram planen sin igjen, i det som etter mine funn skal bli den siste omtalen av *En nødvendig skole* i dagspressen:

Jeg har skrevet boken 'En nødvendig skole' med akkurat dette utgangspunktet. Men det er innebygget en treghet i systemet. Den ligger i tradisjoner, byråkrati og maktesløshet også blant dem som har makt i skolen. Jeg synes det virker som om myndighetene er hjelpeløse, og derfor burde de være glad for vårt initiativ. [...] Helst vil jeg kalle organisasjonen en bevegelse hvor alle parter i skolesamfunnet deltar for en bedre skole bygget på Mønsterplanens målsettinger. Vi vil støtte alle som vil forandre den vanlige skolen. Samtidig håper vi at det blir arbeidet med å sette i gang alternative skoler.²⁴⁷

Tross hennes sedvanlige spark til skolebyråkratiet, den pedagogiske tradisjonen og «systemet», var Jørgensen enig med journalisten om at den nye læreplanen muliggjorde forbedringer *innenfor* systemet. Styringsdokumentet *M74* indikerte, som vi har sett, at skolemyndighetene hadde vært lydhøre for en ytterligere demokratisering av skolen. Samarbeid og elevmedvirkning var mer vektlagt enn noen gang før. Like fullt skinner Jørgensens tvisyn på det offentlige skolesystemet gjennom i håpet hennes om at det samtidig «blir arbeidet med å sette i gang alternative skoler».²⁴⁸

32 år etter publiseringen av *En nødvendig skole* var Jørgensen med på å opprette en privat barne- og ungdomsskole i Oslo, merkbart i tråd med prinsippene fra forsøksplanen.²⁴⁹ Den da 83-årige Jørgensen kunne overvære åpningen av Nyskolen høsten 2004,²⁵⁰ et skoledemokrati inspirert av hennes skjellsettende møte med Bagsværd Lilleskole våren 1965. Demokratisk praksis og bevissthet skulle gjennomsyre samværet i Nyskolen, til forskjell fra enhetsskolens utporsjonering av «lissom-demokrati» i enkelte fag og råd. Skoledrømmen²⁵¹ Mosse Jørgensen hadde båret på, og ikke minst *argumentert* for, gjennom mer enn 40 år ble omsider til virkelighet.

²⁴⁵ Halden Arbeiderblad, «Krisesenter for skolen opprettes», 24. mars 1977, 9.

²⁴⁶ Moss Dagblad, «Stor interesse for 'Lære for livet'», 14. april 1977, 2.

²⁴⁷ Nilssen, «Skolemyndighetene burde være glade for initiativet», *Drammens Tidende*, 10. november 1977, 9.

²⁴⁸ Som hun skrev i 2002: «Å skifte retning for skolesystemet er som å snu et tankskip i Akerselva» («Enhetsskolen leve!», *Vårt Land*, 15. mai 2002, 7).

²⁴⁹ Jf. Hvattum, «Skoledemokrati i praksis», *Nyskolen*, 25. oktober 2017. På spørsmål om hvorfor hun som var imot privatskoler startet en selv, svarte Jørgensen: «Det er ikke noe mål å ha et stort utvalg av skoler. [...] Men Kristin Clemet ga oss den eneste sjansen vi har hatt på førti år til å gjøre noe med skolen. Når det ikke går an i den offentlige skolen, må vi lage et alternativ, som vi håper kan bli en inspirasjon» («Ny skole – for de som tør», 59).

²⁵⁰ Korsvik, «Opprørsskolen», 53.

²⁵¹ Denne drømmen har «eldat under min vrede», skriver hun i «Ellen Key» (219), med en allusjon til den svenske forfatteren Ingrid Sjöstrands dikt «Elda under din vrede» (1979), som går slik: «Elda under din vrede / med maktens nyheter / Dämpa inte din smärta / över livet / som stjåls ifrån oss / Trösta inte din sorg / över världen / som våldtas / inför våra ögon / Elda under din vrede».

Litteratur

- Abrahamsen jr., Einar. «Elevene er enige – gymnasiet må reformeres!». *Sandefjords Blad*, 14. april 1969. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_sandefjordsblad_null_null_19690414_78_85_1.
- Andersen, Bo Dan, Søren Hansen og Jesper Jensen. *Den lille røde bok for skoleelever*. Oslo: Pax, 1969.
- Anker, Trine og Marie von Der Lippe. «Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen», *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 99, nr. 2 (2015): 85–96.
- Arbeiderpartiet. «Demokrati i hverdagen. Program vedtatt på DNA's landsmøte i 1971». I *Demokratisk sosialistisk perspektiv*, redigert av Inge Scheflo, 168–176. Oslo: Tiden Norsk Forlag, 1976.
- Arnold, John. *History: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Asdal, Kristin, Kjell Lars Berge, Karen Gammelgaard, Trygve Riiser Gundersen, Helge Jordheim, Tore Rem og Johan L. Tønnesson. «Innledning». I *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*, redigert av Kristin Asdal, Kjell Lars Berge, Karen Gammelgaard, Trygve Riiser Gundersen, Helge Jordheim, Tore Rem og Johan L. Tønnesson, 7–32. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Bakkom, Lars. «Et skoleløst samfunn?». *Gudbrandsdølen*, 20. november 1971. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_gudbrandsdoelen_null_null_19711120_78_269_1.
- Berge, Kjell Lars og Janicke Heldal Stray. «Demokratisk medborgerskap – hva boka handler om?». I *Demokratisk medborgerskap i skolen*, redigert av Kjell Lars Berge og Janicke Heldal Stray, 9–14. Bergen: Fagbokforlaget, 2012.
- Bitzer, Lloyd F. «The Rhetorical Situation», *Philosophy & Rhetoric*, vol. 1, nr. 1 (1968): 1–14.
- Bjerkmann, Tor. *Pax register 1964–1973. En nøkkel til Pax forlags utgivelser gjennom 10 år*. Oslo: Pax, 1974.
- Bjerkmann, Tor. *Ingen skal tenke for meg. Med Pax fra atomprotestbevegelsen til Folkebevegelsen 1957–1972*. Oslo: Tiden Norsk Forlag, 1994.
- Bjerring-Hansen, Jens og Torben Jelsbak. «Introduktion». I *Boghistorie*, redigert av Jens Bjerring-Hansen og Torben Jelsbak, 7–40. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2010.
- Bjørnsrud, Halvor. *Den inkluderende skolen: enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget, 1999.
- Breivega, Kjersti Maria Rongen, Toril Eskeland Rangnes og Tobias Christoph Werler. «Demokratisk danning i skole og undervisning». I *Demokratisk danning i skolen. Tverrfaglige empiriske studier*, redigert av Kjersti Maria Rongen Breivega og Toril Eskeland Rangnes, 15–33. Oslo: Universitetsforlaget, 2019.
- Brodersen, Karl. *Skole og antiskole: Er den norske skole moden for revolusjon?* Oslo: Pax, 1969.
- Bu, Kari. «Ny skole – for de som tør». I *Kunsten å være modig. 17 samtaler om det modige mennesket*, redigert av Trine-Line Biong og Kari Bu, 55–65. Oslo: Flux Forlag, 2006.
- Christie, Nils. *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget, 1971.
- Dagbladet. «Forsøksplan for nødvendig skole». 8. mai 1972. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_dagbladet_null_null_19720508_104_105_1.
- Dale, Erling Lars. *Pedagogikk og samfunnsforandring. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Gyldendal, 1972.
- Dale, Erling Lars. *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2008.
- Darnton, Robert. «What is the History of Books?», *Daedalus*, vol. 111, nr. 3 (1982): 65–83.
- De Gisors, Héléne. «Un lycée aux lycéens: le lycée expérimental d'Oslo», *Revue française de*

- pédagogie*, vol. 38, nr. 1 (1977): 43–47. Hentet 1. mai 2023. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1977_num_38_1_2103_t1_0043_0000_2.
- Dewey, John. «Demokrati i utdanning». I *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*, redigert av Sveinung Vaage, 85–95. Oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen. Oslo: Abstrakt Forlag, 2000.
- Dewey, John. «Mitt pedagogiske credo». I *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*, redigert av Sveinung Vaage, 55–65. Oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen. Oslo: Abstrakt Forlag, 2000.
- Dewey, John. «Democracy and Education». I *The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. Vol. 9: 1916, Democracy and Education*, redigert av Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008.
- Eckhoff, Nils. *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo: Samlaget, 2001.
- Egeland, Marianne. *Med kunnskap skal landet bygges: Universitetsforlaget 1950–1990*. Oslo: Universitetsforlaget, 1996.
- Eggebø, Aksel. «Mosse på offensiven». *Stavanger Aftenblad*, 1. desember 1972. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_stavangeraftenblad_null_null_19721201_80_280_1.
- Eggesvik, Per Th. «Omkring et debattopplegg». *Halden Arbeiderblad*, 19. oktober 1965. Hentet 1. mai 2023. www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digavis_haldenarbeiderblad_null_null_19651019_37_241_1.
- Engelsen, Britt Ulstrup. *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2003.
- Engelstad, Fredrik. *Likhet og styring: et deltakerdemokratisk eksperiment i perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget, 1990.
- Ertesvåg, Frank. «Elever får bestemme på skolen – med loven i hånd». *VG*, 23. mars 2023. Hentet 1. mai 2023. www.vg.no/nyheter/innenriks/i/15xvxB/elever-faar-bestemme-paa-skolen-med-loven-i-haand.
- Fjermeros, Halvor. «Vi trenger en skolerevolusjon». *Klassekampen*, 11. september 1999. Hentet 1. mai 2023. www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digavis_klassekampen_null_null_19990911_31_209_1.
- Forsøksgymnaset i Oslo. «Om skoledemokrati: informasjonsorgan». Oslo: FGO, 1970.
- Forsøksrådet for skoleverket. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug, 1960.
- Frøyland, Egil. *Verpekassen: Tre akter i norsk akademisk pedagogikk*. Oslo: Pax, 1974.
- Førland, Tor Egil. «'Bildet måtte bli et opprør'». I *1968: opprør og motkultur på norsk*, redigert av Tor Egil Førland og Trine Rogg Korsvik, 21–45. Oslo: Pax, 2006.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. Oversatt av Joel Weinsheimer og Donald G. Marshall. London: Continuum, 2004 [1960].
- Genette, Gérard. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Oversatt av Jane E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press, 1997 [1987].
- Gilje, Nils. «Diskursanalyse før diskursanalysen: Victor Klemperers analyse av Det tredje rikes språk». I *Grep om fortiden. Perspektiver og metoder i idéhistorie*, redigert av Ellen Krefting, Espen Schaanning og Reidar Aasgaard, 67–86. Oslo: Cappelen Damm, 2017.
- Grevsgard, Bjarne. «Kamp mot den strauformet skulen». *Dag og tid*, 13. februar 1973. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:nonb_digavis_dagogtid_null_null_19730213_12_9_1.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget, 1990.
- Gustavsen, John. «Alternativ skole – alternativt samfunn». *Nationen*. 4. juli 1972. Hentet 1. mai. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_nationen_null_null_19720704_55_150_1.
- Gaarder, Inger Margrethe. *Skoledemokrati i praksis. Samarbeid elev-lærer i barneskolen*. Oslo: Cappelen Forlag, 1970.

- Halden Arbeiderblad. «Brennbart debatterne på Lærerskolen i kveld: Skoledemokratiet». 20. november 1968. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_haldenarbeiderblad_null_null_19681120_40_270_1.
- Halden Arbeiderblad. «Krisesenter for skolen opprettes». 24. mars 1977. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_haldenarbeiderblad_null_null_19770324_49_70_1.
- Halvorsen, Per-Kristian. «Hvilke midler er høvelige?». I *Skolen i oppbrudd: 13 elevinnlegg i debatten om demokratiseringen av skolen*, redigert av Ottar Grimstad, Aanund Hylland og Svein Sandnes, 77–84. Oslo: Gyldendal, 1969.
- Hambro, Carl. *Er gymnasiaster mennesker?* Med bidrag av Ragnar Austad, Finn Carling, Kristen Pauss Næss og Arne Næss. Oslo: Pax, 1966.
- Hastrup, Kirsten. *Viljen til viden: en humanistisk grundbog*. København: Gyldendal, 1999.
- Haugsgjerd, Annette. «Skolen i et barneperspektiv». I *Skolen i aftenlandet? – artikkelsamling med ukorrekte innfallsvinkler*, redigert av Christian W. Beck og Svein Egil Vestre, 43–61. Kongsberg: Didakta Norsk Forlag, 2008.
- Hellesnes, Jon. «Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane». I *Pedagogisk filosofi*, redigert av Erling Lars Dale, 133–178. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.
- Hem, Lars og Tom Remlov (red.). *Forsøksgymnas i praksis*. Oslo: Pax, 1969.
- Heskestad, Frode. «Skole og samfunn». I *Skolen i oppbrudd: 13 elevinnlegg i debatten om demokratiseringen av skolen*, redigert av Ottar Grimstad, Aanund Hylland og Svein Sandnes, 58–66. Oslo: Gyldendal, 1969.
- Holt, John. *How Children Fail*. New York: Pitman Publishing Company, 1964.
- Holt, John. *How Children Learn*. New York: Pitman Publishing Company, 1967.
- Holt, John. *The Underachieving School*. New York: Pitman Publishing Company, 1969.
- Holt, John. *Hvordan barn blir tapere*. Oversatt av Ingrid Langeland. Oslo: Pax, 1972.
- Hvattum, Mona. «Skoledemokrati i praksis». *Nyskolen*, 25. oktober 2017. Hentet 1. mai 2023. <https://nyskolen.no/demokrati/skoledemokrati-i-praksis>.
- Haaland, Arild. *Gymnaset under hammeren. Ungdomsopplæring og menneskeforming for et samfunn i eksplosiv vekst*. Oslo: Pax, 1966.
- Institutt for filosofi, ide- og kunsthistorie og klassiske språk. «Forskergruppe barn og ungdom i idéhistorisk perspektiv». *UiO*, 8. desember 2016. Hentet 1. mai 2023. <https://www.hf.uio.no/ifikk/forskning/grupper/forskergruppe-barn-og-ungdom-i-idehistorisk-perspektiv/index.html>.
- Johnsen, Berit H. *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Oslo: Unipub, 2000.
- Jordheim, Helge. *Lesningens vitenskap. Utkast til en ny filologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Jørgensen, Charlotte. «Hvad er retorik?». I *Retorik: Teori og praksis*, redigert av Charlotte Jørgensen og Lisa Villadsen, 11–36. Fredriksberg: Samfundslitteratur, 2009.
- Jørgensen, Charlotte og Lisa Villadsen. «Kommunikasjonssituationen». I *Retorik: Teori og praksis*, redigert av Charlotte Jørgensen og Lisa Villadsen, 85–97. Fredriksberg: Samfundslitteratur, 2009.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips. *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Samfundslitteratur, 1999.
- Jørgensen, Mosse. *Kunsten å overleve med en tenåring i huset*. Oslo: Pax, 1969.
- Jørgensen, Mosse. «Hindrer skolen barna i å lære?». *Arbeiderbladet*, 28. august 1970. Hentet 1. mai. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_arbeiderbladetoslo_null_null_19700828_0_199_1.

- Jørgensen, Mosse. «Der skolen svikter». *Arbeiderbladet*, 29. august 1970. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_arbeiderbladetoslo_null_null_19700829_0_200_1.
- Jørgensen, Mosse. *Fra skoleopprør til opprørsskole: historien om Forsøksgymnaset i Oslo og en håndbok i skoledemokrati*. Oslo: Pax forlag, 1971.
- Jørgensen, Mosse. *En nødvendig skole: plan for et forsøk*. Oslo: Pax, 1972.
- Jørgensen, Mosse. *Hverandre. Hvordan kan skolen oppdra til fellesskap og samfunnsansvar?* Oslo: Gyldendal, 1981.
- Jørgensen, Mosse. «Hverandre». I *Humanistisk pedagogik, pedagogik, pedagogikk i Norden*, redigert av Ingrid Liljerøth, Poul Nissen og Aage Aakervik, 89–107. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag, 1991.
- Jørgensen, Mosse. «Forord». I *Skolen eller livet! om struktur, autoritet og frihet i barns liv*, av Aaron Falbel, 7–14. Oversatt, bearbeidet og med forord av Mosse Jørgensen. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag, 1993.
- Jørgensen, Mosse. *Skoler jeg møtte*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag, 1997.
- Jørgensen, Mosse. «Spor». I *Fascinasjon og forargelse: Steiner og antroposofien sett utenfra*, redigert av Cato Schiøtz og Peter Normann Waage, 37–50. Oslo: Pax, 2000.
- Jørgensen, Mosse. «Ellen Key – nøkkel til et avstengt rom?». I *Barnets århundre og Ellen Key: 8 nøkler til en låst tid*, redigert av Eirik Hauglund, 213–239. Oslo: Akribe, 2001.
- Jørgensen, Mosse. «Enhets skolen leve!». *Vårt Land*, 15. mai 2002. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_vaartland_null_null_20020515_58_109_1.
- Jørgensen, Mosse. *Ny skole: for lærelyst og livsglede*. Oslo: Kolofon, 2005.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug, 1974.
- Kjeldsen, Jens E. «Den retoriske situation», *Rhetorica Scandinavica*, nr. 3 (1997): 6–17.
- Kjeldsen, Jens E. *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus Forlag, 2017 [2006].
- Kjeldsen, Jens E. «Retoriske omstændigheder», *Rhetorica Scandinavica*, nr. 48 (2008): 42–63.
- Korsvik, Trine Rogg. *Hva skal skolen være?: forsøksgymnaset i Bærum 1969-1982*. Hovedoppgave i historie, IAKH. Oslo: Universitetet i Oslo, 2003.
- Korsvik, Trine Rogg. «Opprørsskolen». I *1968: opprør og motkultur på norsk*, redigert av Tor Egil Førland og Trine Rogg Korsvik, 46–73. Oslo: Pax, 2006.
- Krefting, Ellen, Espen Schaanning og Reidar Aasgaard. «Grep om fortiden». I *Grep om fortiden. Perspektiver og metoder i idéhistorie*, redigert av Ellen Krefting, Espen Schaanning og Reidar Aasgaard, 11–13. Oslo: Cappelen Damm, 2017.
- Kunnskapsdepartementet. *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*, 17. juli 1998. Hentet 1. mai 2023. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Larsen, Petter. «Alternativ». *Arbeiderbladet*, 1. juni 1972. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_arbeiderbladetoslo_null_null_19720601_1_122_1.
- Lundgren, Ulf P. «Pedagogik och psykologi. Om John Deweys filosofi». I *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, George Herbert, John Dewey, Pierre Bourdieu*, redigert av Harald Thuen og Sveinung Vaage, 121–146. Oslo: Universitetsforlaget, 1989.
- Marcuse, Herbert. *Det muliges utopi*. Oslo: Gyldendal, 1968.
- Melheim, Rolf. *Frihet, likhet og demokrati: historien om Forsøksgymnaset*. Oslo: Nygaard Forlag, 2019.
- Moss Dagblad. «Meningsforskjell om Vietnam-tribunalet». 12. juli 1971. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_mossdagblad_null_null_19710712_55_156_1.
- Moss Dagblad. «1. september - ny måned - nye PAX-bøker». 1. september 1971. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_mossdagblad_null_null_19710901_55_199_1.

- Moss Dagblad. «Stor interesse for ‘Lære for livet’». 14. april 1977. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_mossdagblad_null_null_19770414_65_84_1.
- Myhre, Reidar. *Den norske skoles utvikling: idé og virkelighet*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag, 1971.
- Neill, A.S. *Summerhill. Radikal barneoppdragelse*. Med forord av Eva Nordland og Erich Fromm. Oversatt av Johan Ludwig Mowinckel. Oslo: Pax, 1965 [1960].
- Nidaros. «Venstre og aktuelle utdanningsspørsmål». 1. mars 1969. Hentet 1. mai 2023. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digavis_nidaros_null_null_19690301_68_9_1.
- Nielsen, Steinar. «Også grunnskolen må reformeres». *Drammens Tidende og Buskeruds Blad*, 20. juli 1972. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_drammenstidendeogbuskerudblad_null_null_19720720_140_164_1.
- Nilssen, Fred Harald. «Skolemyndighetene burde være glade for initiativet». *Drammens Tidende og Buskeruds Blad*. 10. november 1977. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_drammenstidendeogbuskerudblad_null_null_19771110_145_261_1.
- Norsk Lektorlags gymnasutvalg. *Gymnaset i søkelyset*. Oslo: Cappelen, 1962.
- Næss, Arne. *Demokratisk styreform: en presiserings-meny*. Oslo: Universitetsforlaget, 1968.
- Nøklestad, Hans Olav. «En nødvendig skole?». *Fredriksstad Blad*, 13. juli 1972. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_fredriksstadblad_null_null_19720713_84_157_1.
- Pocock, J.G.A. «Introduction: The state of the art». I *Virtue, Commerce, and History. Essays on Political Thought and History, Chiefly in the Eighteenth Century*, av J.G.A. Pocock, 1–34. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Porsgrunns Dagblad. «Om skoledemokrati». 10. mars 1969. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_porsgrunnsdagblad_null_null_19690310_56_58_1.
- Rjukan Arbeiderblad. «Skoledemokratiet til debatt i Rjukanhuset». 28. november 1968. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_rjukanarbeiderblad_null_null_19681128_44_287_1.
- Schaanning, Espen. *Farvel til skolen. John Holt og skolekritikken på 1960- og 70-tallet*. Oslo: Scandinavian Academic Press, 2019.
- Schaanning, Espen og Willy Aagre (red.). *Skolens mening. Femti år etter Nils Christies «Hvis skolen ikke fantes»*. Oslo: Universitetsforlaget, 2022.
- Sethne, Anna. *Hjemstedslære: rettleiding*. Oslo: Cappelen, 1928.
- Sjöstrand, Ingrid. «Eldat under din vrede». *Det blåser en sol*. Stockholm: Författerförlaget, 1979.
- Skard, Torild. *Ny radikalisme i Norge. 34 skribenter i samfunnsdebatten*. Oslo: Gyldendal, 1967.
- Skinner, Quentin. *Visions of Politics. Volume 1: Regarding Method*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Skoie, Mathilde og Gjert Vestrheim. «Forord». I *Antikken i ettertiden*, redigert av Mathilde og Skoie og Gjert Vestrheim, 7–10. Oslo: Universitetsforlaget, 2009.
- Skrindo, Magne. *En skole for demokrati: et innlegg i debatten om skolelov og undervisningsplan*. Oslo: Pax, 1967.
- Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax, 1998.
- Slagstad, Rune. *Mine dannelsesagenter. En politisk idéhistorie*. Oslo: Dreyer, 2021.
- Solhaug, Trond og Kjetil Børhaug. *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012.
- Spurkeland, Marte. *Førstedamer: en dannelsesreise i kvinneliv*. Oslo: Aschehoug, 2005.
- Steinseth, Finn-Eystein. «Skolen som går videre». *Østlendingen*, 5. oktober 1971. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_oestlendingenoesterdoelen_null_null_19711005_71_229_1.

- Stjernfelt, Frederik. «Livet selv – Livsfilosofi og konservatisme». I *Kritik af den negative opbyggelighed. 7 essays*, redigert av Frederik Stjernfelt og Søren Ulrik Thomsen, 54–75. København: Vindrose, 2005.
- Storstein, Olav. *Fremtiden sitter på skolebenken*. Oslo: Tiden Norsk Forlag, 1946.
- Storstein, Olav. *Fremtiden sitter på skolebenken*. Oslo: Pax, 1972.
- Strand, Torill. «Thinking Democracy and Education for the Present: The Case of Norway after July 22, 2011». I *Democracy in Dialogue, Dialogue in Democracy*, redigert av Katarzyna Jezierska & Leszek Koczanowicz, 177–192. New York, NY: Routledge, 2015.
- Straume, Ståle O. «Har ingen skolemyndigheter noe bruk for dem?». *Hamar Arbeiderblad*, 21. juli 1972. Hentet 1. mai 2023. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_hamararbeiderblad_null_null_19720721_48_165_1.
- Stray, Jannicke Heldal. *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget, 2011.
- Sutherland, John. *How to read a Novel: A User's Guide*. New York, NY: St. Martin's Press, 2006.
- Sørensen, Michael Kuur. «Den innovative ideolog i politisk historie: Mogens Glistrup som case», *Temp – Tidsskrift for historie*, vol. 4, nr. 8 (2014): 115–129. Hentet 1. mai 2023. <https://tidsskrift.dk/temp/article/view/24269>.
- Tangerud, Hans. *Mønsterplanen i søkelyset*. Oslo: Universitetsforlaget: 1980.
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet. En oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatt*. Oslo: Lærerstudentenes Forlag, 1969.
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Skolen som motkultur. Didaktikk i sosio-historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen, 1987.
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Utdanningspolitikken og enhetsskolen: studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Oslo: Didakta Norsk Forlag, 1994.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2003.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Svein Egil Vestre. *Vår nye grunnskole*. Oslo: Lærerstudentenes Forlag, 1969.
- Thomsen, Søren Ulrik. «Massebevægelse under minustegnet». I *Kritik af den negative opbyggelighed. 7 essays*, redigert av Frederik Stjernfelt og Søren Ulrik Thomsen, 126–150. København: Vindrose, 2005.
- Thorup, Mikkel. «Taget ud af sammenhæng – om kontekst i idéhistorie». *Slagmark – Tidsskrift for idéhistorie*, nr. 67 (2013): 77–108.
- Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.). *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2004.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik. *Norsk utdanningshistorie. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Vatz, Richard E. «The Myth of the Rhetorical Situation», *Philosophy & Rhetoric*, vol. 6, nr. 3 (1973): 154–161.
- Winger, Cecilie og May-Irene Aasen (bildeansvarlig). *Da tenåringene tok makta. Trettisju års opprør i fristaten Forsøksgym*. Oslo: Manifest Forlag, 2017.
- Wyller, Trygve. «Demokrati eller demokratur i skolen?». I *Skolen i oppbrudd: 13 elevinnlegg i debatten om demokratiseringen av skolen*, redigert av Ottar Grimstad, Aanund Hylland og Svein Sandnes, 67–76. Oslo: Gyldendal, 1969.
- Ødegård, Guro. «Ungdomspolitisk deltagelse og innflytelse – perspektiver og endringer». I *Demokratisk medborgerskap i skolen*, redigert av Kjell Lars Berge og Janicke Heldal Stray, 34–58. Bergen: Fagbokforlaget, 2012.

Arkiv

Nasjonalbiblioteket. *Nettbiblioteket*. Ordfrekvens-søk. Hentet 1. mai 2023.

<https://www.nb.no/search?mediatype=aviser>.

Oria. *Norske fagbibliotek*. «Mosse Jørgensen»-søk. Hentet 1. mai 2023. <https://uio.oria.no>.

Radio

NRK Radio. «Tillit til barna: Mosse Jørgensen og den amerikanske pedagogen John Holt i samtale med Helene Høverstad.» 8. desember 1971. Hentet 1. mai 2023.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_dra_1994-20498P.

Video

NRK TV. «Mosse Jørgensen», *Mitt liv*, sesong 1, episode 5. Oslo: NRK, 2012. Hentet 1. mai 2023. <https://tv.nrk.no/serie/mitt-liv/sesong/1/episode/5/avspiller>.

NRK TV. *Opprørsskolen*. Oslo: NRK, 2018. Hentet 1. mai 2023.

<https://tv.nrk.no/program/KMTE30000117>.