

Fællesmødet – eller pligten til at være enig

Af Alice Pedersen. Tekstskanning fra antologien *Flere Visne Blomster*, Husets Forlag, 1980 (udgået).

Funktion og kompetence

Fællesmødet er på Tvindskolerne officielt det grundlæggende demokratiske forum, hvor alle – lærere som elever – sammen beslutter og planlægger opnåelsen af de fælles mål.

Således repræsenterer fællesmødet altså det store demokratiske ideal – det forum, hvor alle i lighed deltager i alle beslutninger. Det demokratiske ideal er endog strakt så langt, at alle principielt har vetoret. Denne kommer til udtryk ved, at alle beslutninger skal træffes i *enighed*. Man deltager i lighed i alle beslutninger, og man underkaster sig i lighed alle beslutninger.

Nogle beslutninger er dog truffet på forhånd. Som forudsætning for deltagelse på skolen – og dermed ligeværdig deltagelse i fællesmøderne – har Tvind i forvejen opstillet visse betingelser („rammer”), som fællesmøderne ikke kan ændre noget ved.

En sådan forsamling må for at være demokratisk nødvendigvis have følgende forudsætninger:

- 1) At alle deltager med udgangspunkt i et *fælles mål*. Herom siger daværende højskoleforstander Poul Jørgensen, at det er skolernes opgave at „undersøge virkeligheden” – og at det er skolerne uvedkommende, hvilken undersøgelsesmetode, der anvendes, og hvilket resultat eleverne når frem til.
- 2) At fællesmødets deltagere har en lige ret til at være *enige* og en lige ret til at være *uenige* i beslutningerne. At, kort sagt, man kan regne med, at de beslutninger som tages i „enighed” virkelig udtrykker en reel enighed. At, hvor der har været uenigheder, vetoretten har fungeret.

Fælles mål?

Undervisningens officielle mål, det, deltagerne melder sig til, og det, som man altså i detaljer skal bruge fællesmøderne til at planlægge, er undersøgelse og erkendelse af virkeligheden. I Tvindregi er denne undersøgelses- og erkendelsesproces altomfattende. Den indskrænker sig ikke til en tilegnelse af faktisk viden om en eller anden dippetuts virkemåde eller befolkningsprocenten i Malaysia eller for den sags skyld om borgerlige ideers forankring i danske højskoleelever (og –lærere). Den tvindske indfaldsvinkel er, idet den er altomfattende, fantastisk frugtbar, mobiliserende og nødvendig – parat til at sætte spørgsmålstejn ved alt, undersøge alt, erkende alt: virkeligheden.

Dette skulle være det fælles mål. Men her ligger den fundamentale modsætning i Tvindsystemet gemt: For Tvind har ikke til hensigt at undersøge og erkende virkeligheden. Lærerne har forlængst – i egen formening – gjort dette for mange år siden, og tilbage er „kun” at få eleverne til at gøre det samme. Men det skal vel at mærke være den samme virkelighed, de erkender, og – som følge deraf – de samme konklusioner, de drager!

Tvind er således et helt traditionelt skolesystem, ikke et åbent og fordomsfrit forum for undersøgelse og erkendelse. Med skolesystem menes her, at det lige som f.eks. folkeskolen viderebringer viden/erkendelse. Denne viden/erkendelse omfatter dels faktisk viden, dels normer, holdninger og ideologi (ganske som i folkeskolen). Og bemærkelsesværdigt nok anvendes Tvinds erklærede pædagogiske metode på to fundamentalt forskellige måder alt efter om der er tale om tilegnelse af faktisk viden (viden om dieselmotorer, befolkningstæthed i Afghanistan, Zimbabwe og imperialismen) eller om indlæring af normer, holdninger, værdier og ideologi.

Tvinds bærende pædagogiske princip – teori/praksis i en stadig vekselvirkning – betyder i forhold til *faktisk viden*, at eleverne kastes ud i f.eks. problemerne med en dieselmotor uden ret meget andet at holde sig til end kravet om, at den skal være færdig – og så troen på egne kræfter. Altså: bare gå i gang, og løs så problemerne langs ad vejen. Først praksis, så teori, osv. Når det derimod drejer sig om *normer, holdninger, værdier og ideologi*, levnes der ikke eleverne mange muligheder for „bare at gå i gang og løse problemerne hen ad vejen”. Her er der tale om meget klare autoritære forskrifter for „den rette vej”, forskrifter som i ufravigelighed lader de internationale søvejsregler langt bagud.

På disse områder levnes der ikke plads til eksperimenter og erkendelse gennem egne erfaringer. Her ved lærerne lige præcis, hvad der er rigtigt, og hvad der er forkert. Eller sagt på en anden måde: Når det drejer sig om faktisk viden, så er det afgørende ikke om det, man har lært, kan holde for en nærmere prøvelse, men derimod selve processen (det at gå i gang – deruda'). Men når det drejer sig om normer, værdier og holdninger, så er det resultatet der tæller.

Tvindlærernes forhold til den „fælles” målsætning – undersøgelse og erkendelse af virkeligheden – er altså svigagtigt. Skolerne er ikke forum for undersøgelse og erkendelse – men regulære opdragelsesanstalter, hvor undersøgelserne forlængst er tilendebragt af lærerne, hvor erkendelsen forlængst er gjort af lærerne, og hvor der nu kun står tilbage at opdrage eleverne til at se det samme som lærerne. Det er opdragelsen der er lærernes egentlige mål med undervisningen. Dette er vigtigt, hvis man vil forstå de forløb af fællesmøder, som efterhånden er beskrevet af mange, og den rolle disse fællesmøder spiller. For fællesmødet, som nu er berøvet det fælles formål at diskutere, vedtage og planlægge undersøgelserne af virkeligheden, bliver det vigtigste redskab i denne opdragelse. På fællesmøderne er det ikke det „fælles” formål, men Tvinds formål, som tiden bruges på. Det er stedet hvor Tvindpædagogen med baggrund i selv de mindste konflikter haler elevernes „borgerlige tendenser” frem i lyset og bearbejder dem.

At dette er vigtigere end alt andet på Tvind, fremgår alene af, at alle praktiske arbejdsopgaver tilsidesættes, alle studier lægges bort (uanset det evidente kolossale tidspres) for at et fællesmøde kan holdes og føres „i bund” – om det så skal vare 20 timer og holdes med adskillige elever stående sovende op ad væggen. Princippet at alle skal være enige giver nemlig bekvemt læreren ret til at bestemme, hvornår et fællesmøde er slut. For læreren har sin egen opgave på mødet – opdragelsen – og har styrken til at være uenig lige til han/hun skønner dette formål opfyldt. Denne udmattelsespolitik føres under dække af „retten til enighed” – endnu et eksempel på, hvordan magt blev navngivet som ret.

Enighed?

Sikringen af alles enighed bag de i „enighed” truffne beslutninger bliver på denne måde illusorisk. Fællesmødet er forum for en opdragelse af eleverne, som betjener sig af helt autoritære metoder. Det indebærer bl.a. at de beslutninger, som „holdet” tager her, oftest – undtagen når det drejer sig om mindre vigtige ting – i forvejen er besluttet fra lærerside. Det er besluttet hvad eleverne skal beslutte, og enighedsprincippet sikrer at det sker. Uenigheder fra deltagerside fjernes – foruden ved hjælp af udmattelsespolitikken (læreren er som regel den der sidst falder i søvn) – ved hjælp af psykologiske metoder.

Et sigte med den tvindske opdragelse er, at hver enkelt deltager skal opgive sin „borgerlige” fortid med alt hvad den indebærer og stille sig uforbeholdent i de „undertryktes” tjeneste. Opgive sin individualitet og gå op i kollektivet. Eleverne skal „nulstilles”, dvs. at deres tidligere erfaringer skal „ophæves” som ugyldige og uanvendelige. Nulstillingen medfører logisk, at forskelligheder, som danner grobund for store og små uenigheder, udrenses, idet alle selvstændige og evt. oppositionelle indskydelser kan forkastes som stammende fra ubrugelige erfaringer.

Denne nedbrydning af elevernes tidligere identitet foregår døgnet rundt, men især på fællesmøderne, som antager karakter af seancer, som man kender dem fra psykologiske behandlingsmetoder. De er i virkeligheden slet og ret et dække for et opdragelsesredskab, som almindeligvis hedder „psykoterapi” eller „psykodrama”. Som sådant adskiller fællesmødet sig i sine udtryk og virkemidler ikke stort fra terapeutiske modeller, man kender også andre steder fra.

Hovedelementerne er – i Tvinds fællesmødeterapi som i andre udformninger, som f.eks. de amerikanske varianter „Lifespring Basic Training” og „Mind Dynamics” – en stærk lederautoritet og fra elevside en stor vilje til åbenhed og, om nødvendigt, underkastelse under ledelsens autoritet (se note 1). Ledelsens autoritet baseres på, at det giver eleverne en umiddelbar tryghed at underkaste sig denne. Villigheden til underkastelse må enten være medbragt hjemmefra eller må kunne fremkaldes hos dem som en erkendt nødvendighed af selvudslettelsen. De må være villige til at blive „nulstillet”.

Efterhånden som alle elevens tidligere erfaringer forkastes, begynder han/hun også at forkaste sine egne tanker og følelser allerede inden de kommer til udtryk og i stedet klamrer sig til autoritetens

tanke- og normsæt. Når denne „klamring” eller kopivillighed begynder at opfylde eleven efter en tids dobbelttænkning, er nulstillingen fuldblyrdet, og den „positive udvikling” kan begynde.

Et af denne „positive udviklings” tydeligste udtryk er de hysteriske angreb, som den nulstillede elev retter mod knap så fremskredne kammerater. Den nulstillede kan i sin egen vanskelige genfødel-sesproces ikke tolerere, at den mindste tvivl om grundlaget for hans/hendes egen indre kamp kommer til udtryk. Tvivlen er nu dæmonen, som må bekæmpes. Men den bekæmpes ikke i den forstand, at den opløses. Den undertrykkes blot. Hele holdets indre kamp mod den i alle iboende tvivl mobiliseres af læreren i hysteriske angreb på den åbent bekendende tvivler – et hysteri, som kan være ufatteligt, hvis man blot hører eller læser den ene rædselsberetning efter den anden om disse seancer.

Selve det konkrete indhold i den psykodramatiske proces er på Tvind lige så banalt som det er i den religiøse vækkelse, hvor den rituelle ramme ikke er mødet, men gudstjenesten, eller i de kommer-cielle terapier (eller Mindbusiness), hvor rammen er „sessionen”. Elementerne er de samme: bekendelse, kollektive følelsesudladninger, gruppepres, syndsforladelse – og en allesteds nærværende dæmon. Dæmonen kan så være kirkens „Satan”, psykoterapiens „ulykkelige barndom” eller „manglende egostyrke” – eller Tvinds „borgerlige efterladenskaber”.

Når nedbrydnings- og genfødel-sesprocessen er fuldført, vil det på „tvindsk” sige, at eleven har be-kæmpet sit borgerlige arvegods og har stillet sig uforbeholdent i de undertryktes tjeneste. Mere rig-tigt ville det være at sige, at eleven har stillet sig uforbeholdent i Tvind-autoritets tjeneste. Dette er tvindopdragelsens triumf: underkastelsen under autoriteten, udslettelsen af personligheden – udslet-telsen af uenigheder. „Retten til at være enig” har på denne måde intet med demokrati at gøre. Et-hvert demokrati rummer muligheder for uenigheder.

Det kunne i den forbindelse iøvrigt være interessant at spørge Tvind, hvorvidt de tillægger Dan-marks vetoret i EF og NATO den betydning, at der her er tale om demokratiske forsamlinger, hvor Danmark og f.eks. Vesttyskland deltager på lige fod. For også i disse forsamlinger gør „retten til enig-hed” sig gældende.

Tvindlæreren som autoritet?

Enighedsprincippet tjener altså et autoritært opdragelsessystem, og tvindlærerne er systemets ud-øvere. Under den seneste offentlige debat om Tvind har man igen og igen set disse lærere beskrevet gennem deres adfærd i de konkrete forløb. Både der og gennem deres holdning til debatten, har de tegnet sig som utroligt firkantede og dogmatiske folk, som ikke så sig i stand til ret meget andet end at præstere totale afvisninger.

Der skal man huske en ting: Tvindpædagogen er identisk med „den gode tvindelev” og har udleve-ret sin „erkendelse af virkeligheden” på nøjagtig samme måde, som han/hun videreleverer den. Tvind-læreren er ikke en person, som gennem egne erfaringer har tilegnet sig den viden og de holdninger, som er undervisningens indhold. Kan ikke henvise til erfaringer fra en virkelighed, som er fælles for ham/hende selv og eventuelle tvivlere eller kritikere. Tvindlæreren er en undertrykt – for ikke at sige „reprotrykt” person, som selv på et tidspunkt blev nulstillet og derefter overtog en autoritets rolle, og hvis hele eksistensgrundlag er viderebefordringen og dermed gyldigheden af denne undertrykkelses-proces. At dette giver anledning til enorme aggressioner, hvis lærerens autoritet anfægtes, er klart. Og det er ikke noget nyt. Så tidligt som i 1972 måtte Amdi Petersen kalde sine folk til besindelse (se hans brev til veteranerne i denne bogs afsnit V) og foreholde dem det uhensigtsmæssige i at optræde som dommere frem for pædagoger. Men *hvorfor* de er (nødt til at være) dommere i stedet for pæda-goger, autoritære magtudøvere i stedet for kompetente autoriteter, er lige så lidt som andre facetter af virkeligheden genstand for Tvinds egen interesse.

På den baggrund bør det ikke overraske, hvis nogen stundom har haft vanskeligt ved at diskutere med tvindfolk, dette hvad enten der er tale om politiske diskussioner, tekniske sager eller andet. Deres viden synes på de fleste områder at være baseret på noget de har overtaget, ikke på noget de selv har undersøgt og erfaret. Hvis da diskussionen i det hele taget kommer ud over det punkt, hvor de med-deler, at „det er et spørgsmål om at være for eller imod” – med en mine, som tilkendegiver, at man fak-tisk burde være ikke så lidt brødebetyngt over at have stillet tvivlende spørgsmål. I øvrigt – eftersom

de reelt ingenting ved, rummer tvindsproget (se artiklen i afsnit IV) heller ikke de gloser, som kan gøre deres „viden” forståelig for de „indfødte” her til lands.

Heri ligger naturligvis ikke, at enhver viden i detaljer skal være personligt erfaret. Det er fuldt legitimt, at bygge på andres erfaringer. Men ikke når de overtages så ukritisk og dogmatisk. Den her beskrevne tvindpædagog er den ideelle styrer af fællesmødet.

Konklusion

Så langt så godt (eller skidt om man vil). Man står altså med nogle fællesmøder på Tvind:

1. Hvor lærernes mål er opdragelsen – elevernes er undersøgelse af virkeligheden samt planlægning.
2. Hvor retten til at være enig ikke betyder reelt demokrati. Hvor den i praksis betyder at alternative forslag ofte meget hurtigt fejes af bordet (med den konsekvens at de samme fejltagelser gentages, den ofte dårlige planlægning ikke ændres) eller at møderne bliver maratonmøder, som varer ved, indtil den sidste overgiver sig.
3. Hvor lærerne har besluttet på forhånd – på deres lukkede lærermøder – hvad eleverne skal beslutte.
4. Hvor eleverne tit, på grund af det konstante arbejdspress, er mere eller mindre udbrændte på forhånd og derfor lette at styre.
5. Hvor den fastlagte form er „psykodramaet”, hvor den ene vanskelige elev efter den anden knokles ned i kammeratskabets og fællesskabets navn. Hvor psykodramaerne styres af ofte umodne og uerfarne lærere, som selv er ofre for tvind-systemet og optændte af iver efter at gennemtrumfe den „rette” lære.
6. Hvor lærerne benytter sig af det specielle tvindske sprog.

Når det nu er sådan, må vi kræve:

1. At eleverne styrer indholdet af møderne, så det svarer til det officielle fællesmål.
2. At der sættes tid af på møderne, så ethvert forslag kan behandles seriøst. At man har mulighed for at overveje, tage nogle ordentlige beslutninger med et klart tænkende hoved. At møderne stoppes så snart nogen siger fra på grund af træthed.
3. At eleverne er repræsenteret på lærermøderne, når disse drejer sig om ting som skal op på fællesmøderne. Og at eleverne også holder møder uden lærerne.

– og vi må nægte:

4. At være med til det kolossale arbejdsræs, hvis formål bl.a. og måske især er at gøre eleverne så blæste, at de er lette at køre rundt med.
5. At være med til personlig hetz.
6. At tale tvindsprog. Hvis lærerne ikke kan forstå elevernes sprog, kan det meget vel være lærerens problem – ikke elevernes.

Note 1: Information 24.-25. november 1979: Hjernevask i USA, ny storindustri.