

# ”VI VIL EN UNGDOM SOM ER SUNN OG STERK”

*Nazistisk oppdragelseslære i Nasjonal  
Samlings Ungdomsfylking 1940-1945*

Nina Beate Lyng-Vagstein



MASTEROPPGAVE VED INSTITUTT FOR FILOSOFI,  
IDÉHISTORIE, KUNSTHISTORIE OG KLASSISKE SPRÅK

UNIVERSITETET I OSLO

HØSTEN 2011

# ”VI VIL EN UNGDOM SOM ER SUNN OG STERK”

*Nazistisk oppdragelseslære i Nasjonal Samling  
Ungdomsfylking 1940-1945*

NINA BEATE LYNG-VAGSTEIN

VEILEDER: ESPEN SCHAANNING

MASTEROPPGAVE VED INSTITUTT FOR FILOSOFI, IDÉHISTORIE,  
KUNSTHISTORIE OG KLASSISKE SPRÅK

UNIVERSITETET I OSLO  
HØSTEN 2011

© Nina Beate Lyng-Vagstein

2011

”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk”

Nina Beate Lyng-Vagstein

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk ” var et slagord for Nasjonal Samlings ungdomsopdragelse, men formuleringen hentet nazistene fra et dikt av Bjørnstjerne Bjørnson utgitt i 1890. Rundt denne perioden ble bevisstheten om ungdommen som en egen samfunnsgruppe for alvor vekket, og i de påfølgende tiårene, fram mot annen verdenskrig, hadde organisering og oppdragelse av denne nye gruppen høy aktualitet. Fritiden ble her en viktig arena, og et åsted for ulike ideologiers kamp om å få oppdra den oppvoksende slekt i tråd med sine spesifikke verdier og idealer.

Nazismen var en av de ideologiene som forsøkte å vinne ungdommen gjennom en ideologisert fritidsopdragelse. I Norge fikk dette sitt organisatoriske uttrykk i Nasjonal Samlings Ungdomsfylking (NSUF). Denne oppgaven sikter mot å utforske den nazistiske oppdragelsestenkningen knyttet til NSUF i lys av samtidige oppdragelsesidealer og – teorier. Følgelig har denne oppgaven to hensikter: Den ene er av mer deskriptiv art – nemlig å beskrive de konstituerende delene ved NSUFs oppdragelseslære. Dette gjør oppgaven gjennom å skildre oppdragelsens formål, menneskesyn, idealer, organisering, innhold og metoder. Dernest setter oppgaven seg fore å plassere NSUF i forhold til annen oppdragelsestenkning. Denne komparasjonen tar utgangspunkt i ulike ideologier og arenaer. For å danne seg et bilde av NSUFs oppdragelsestenknings nazistiske gehalt, trekkes tysk nazistisk pedagogikk og Hitler-Jugend inn som sammenlikningsgrunnlag. Videre utgjør også samtidig ikke-nazistisk oppdragelsestenkning et sentralt komparasjonsperspektiv. Her fokuserer oppgaven på staten, skolen, fritiden og den borgerlige oppdragelsesideologien. De representerer ulike ideer og teorier, som kan bidra til å kontekstualisere, nyansere og kontrastere den nazistiske oppdragelseslæren i NSUF. Gjennom disse perspektivene vil oppgaven søke å finne svar på om NSUF, i sitt syn på ungdom og oppdragelse, skilte seg fra annen samtidig oppdragelsestenkning, og i så fall på hvilken måte.

## Forord

I arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt mange gode hjelpere. Aller først en stor takk til Espen Schaanning som, i en litt kritisk fase, ga meg fornyet tro på prosjektet, og med sin imponerende oppfølging, kyndige kommentarer og strukturelle innvendinger hjalp meg å hale det hele i havn. Dessuten rettes en takk til Eivind Tjønneland og Ingrid Markussen for fruktbare innspill og perspektiver på tidligere stadier i arbeidet. Takk også til Hans Fredrik Dahl for inspirerende samtaler og generøst utlån av materiale i prosjektets første fase.

Jeg vil også gjerne takke alle på HL-senteret, hvor jeg har vært så heldig å få holde hus under arbeidet med oppgaven. En ekstra stor takk rettes her til Lars Lien for utallige interessante samtaler, lesing av manus og teknisk bistand, og til Ewa Mork for iver og innsats i jakten på de skjulte litteraturskattene. Takk også til Terje Emberland og Sigurd Sørli for verdifulle samtaler. Jeg ønsker også å takke mine medstudenter på loftet Linda, Kjetil, Olav, Åsmund, Cathrine og Jan på biblioteket for hyggelig samvær.

Bente Lavold og Signe Nyhuus-Eriksen ved Nasjonalbiblioteket fortjener også takk for meget god service og hjelp både i oppstart- og slutfasen av prosjektet.

Tusen takk til Selma for å skjerpene diskusjoner, samvittighetsfull språkvask og engasjert tilstedeværelse, og til Marit og Lena for mange gode idéhistoriske diskusjoner, og støtte og kommentarer gjennom flere års samstudier.

Aller sist vil jeg takke Gisle for stor tålmodighet, generøsitet og stadige heiarop, og Julian, Olivia og Henrik som har stått ut med en studentmamma på godt og vondt, og hele tiden har vært en stor inspirasjon til kritisk tenkning rundt oppdragelse og oppdragelsesidealer.

Bygdøy, 14.11. 2011



# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1 – Innledning</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Om nazisme, ungdom og fritid</b>	<b>2</b>
1.1.1 Om nazisme	2
1.1.2 Om ungdom	3
1.1.3 Om fritid	3
<b>1.2 Kort om NSUF</b>	<b>4</b>
<b>1.3 Tema, problemstilling og avgrensning</b>	<b>5</b>
<b>1.4 Kilder</b>	<b>6</b>
<b>1.5 Forskningsstatus og litteratur</b>	<b>7</b>
<b>1.6 Oppgavens oppbygning og metode</b>	<b>9</b>
<b>Kapittel 2 – Noen hovedtrekk ved synet på oppdragelse i Norge 1900-1940</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Borgerlig oppdragelseideologi</b>	<b>11</b>
2.1.1 Natur eller kultur	12
2.1.2 Oppdragelsens idealer	13
2.1.3 Vitenskapelig oppdragelse	15
2.1.4 Kontroll og utfoldelse	15
<b>2.2 Statens oppdragelse</b>	<b>16</b>
2.2.1 Offentlig barne- og ungdomspolitik	16
2.2.2 Folkeoppdragelse og biologi	17
<b>2.3 Skolens oppdragelse</b>	<b>19</b>
2.3.1 Enhetskolen	19
2.3.2 Sunnhet og hygiene	19
2.3.3 Reformpedagogikken	20
2.3.4 Normalplanen av 1939	21
<b>2.4 Fritiden som oppdragelsesarena</b>	<b>22</b>
2.4.1 Idretten	22
2.4.2 Arbeiderbevegelsen og Fram-fylkingen	23
2.4.3 Kirken og Noregs ungdomslag	23
2.4.4 Speiderbevegelsen	24
<b>2.5 Oppsummering</b>	<b>25</b>
<b>Kapittel 3 - Nazistisk pedagogikk i Tyskland</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Hitler-Jugend</b>	<b>28</b>
<b>3.2 Ungdommen som forbilde</b>	<b>29</b>
<b>3.3 Nazistisk verdensanskuelse og menneskesyn</b>	<b>30</b>
<b>3.4 Menneskeidealet</b>	<b>32</b>
<b>3.5 Statens oppdrageransvar og de tre oppdragerinstitusjonene</b>	<b>33</b>
<b>3.6 Forholdet mellom skole og HJ</b>	<b>34</b>
<b>3.7 Hitler-Jungends særtrekk</b>	<b>35</b>
<b>3.8 Leiren som pedagogisk arena</b>	<b>37</b>
<b>3.10 HJ og Bund Deutscher Mädel</b>	<b>38</b>
<b>3.11 HJ og andre pedagogiske retninger</b>	<b>39</b>
<b>3.12 Oppsummering</b>	<b>41</b>

<b>Kapittel 4 - Generelle perspektiver i den nazistiske oppdragelseslæren</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Oppdragelsens formål</b> .....	43
4.1.1 Mot vilkårlighet, forfall og sosial ulikhet: Mangel på idealer og muligheter.....	43
4.1.2 Rasebevissthet, nasjonalisme og kollektivism:	
Det nasjonale folkefellesskapet.....	45
4.1.3 Det harmoniske mennesket.....	46
<b>4.2 Oppdragelsens materiale</b> .....	48
4.2.1 Rase – Ætt: Naturgitte disposisjoner.....	48
4.2.2 Positiv og negativ mennesketype: Den nye tids mennesket kontra masse mennesket.....	49
4.2.3 Arv og miljø: Naturlig utvikling eller oppdragelsens manipulasjon.....	50
4.2.4 Vekst eller forming: Den nazistiske oppdragelsens metaforbruk.....	52
4.2.5 Individuell tilpasning og barnets utvikling: Følge medfødte biologiske egenskaper.....	54
<b>4.3 Oppdragelsens idealer</b> .....	58
4.3.1 De nazistiske heltene: Bonden og soldaten.....	58
4.3.2 Ytre egenskaper: Den sterke, sunne og naturlige kroppen.....	60
4.3.3 Indre egenskaper.....	62
4.3.4 Karakter: Herding av viljen.....	62
4.3.5 Disiplin: Ytre dressur og indre selvbeherskelse.....	63
<b>4.4 Oppsummering</b> .....	71
<b>Kapittel 5 - Praktiske perspektiver i den nazistiske oppdragelseslæren</b>	<b>73</b>
<b>5.1 Oppdragelsens organisering</b> .....	73
5.1.1 NSUF, parti og stat: Ensretting og tjenesteplikt.....	73
5.1.2 Hjem, skole og NSUF: Ensrettet samarbeid.....	74
5.1.3 NSUFs organisasjon: Førerprinsipp og militærstruktur.....	75
<b>5.2 Oppdragelsensinnhold</b> .....	78
5.2.1 Kropp og idrett: Fysikkens forrang og kampinstinkt.....	79
5.2.2 Nasjonal kultur og ideologisk skolering: Nasjonal gjenreisning og politisk begeistring.....	82
5.2.3 Natur og leirliv: Livsdyktighet og fellesskap.....	85
5.2.4 Yrkesrettledning og føreropplæring: Sortering etter evne.....	87
<b>5.3 Oppdragelsens midler</b> .....	90
5.3.1 Kameratskap: Disiplinerende fellesskap.....	91
5.3.2 Selvføring: Ungdommelig renhet og påvirkningskraft.....	92
5.3.3 Eksemplets makt: Oppdragelse gjennom forbilder.....	92
5.3.4 Selvoppdragelse: Selvvalgt underordning.....	93
<b>5.4 Oppsummering</b> .....	95
<b>Kapittel 6 - Konklusjon</b>	<b>96</b>
Litteraturliste.....	101
Liste over gjennomgåtte nazistiske periodiske skrifter.....	114



# Kapittel 1 – Innledning

”En ungdom som er sterk og sunn” var et slagord for Nasjonal Samlings ungdomsoppdragelse.<sup>1</sup> Formuleringen er imidlertid hentet fra et dikt av Bjørnstjerne Bjørnson fra 1890.<sup>2</sup> Og det var i denne perioden at bevisstheten om ungdomstiden som en egen fase og ungdommen som en egen gruppe i samfunnet for alvor ble vekket. Dette kom til uttrykk på flere nivåer: Familielivet i det industrielle samfunnet endret seg gradvis ved at tenåringene i stadig større grad ble boende hjemme. Ungdommen utviklet en egen selvbevissthet og begynte å organisere seg selv. Innen forskning – og særlig innen pedagogikk og psykologi – ble ungdommen viet stor interesse. Ungdommens egen organisering vakte bekymring politisk og sosialt, og ble møtt med politiske reaksjoner og krav om tiltak.<sup>3</sup> De ble også en egen målgruppe for ulike ideologier som ønsket å vinne tilhengere for sin sak. Her ble fritiden en viktig arena.

Nazismen er et eksempel på en ideologi som sterkt gikk inn for å vinne ungdommen for sin sak. Hitler uttalte at den som har ungdommen, har framtiden. I likhet med andre ideologier i sin samtid, satte nazismen seg fore å oppdra denne nye samfunnsgruppen i tråd med sin politiske ideologi og gjøre dem samfunnsnyttige. I Norge hadde også Nasjonal Samling (NS) et sterkt fokus på ungdommen, og her spilte ungdomsorganisasjon Nasjonal Samlings Ungdomsfylking (NSUF) en nøkkelrolle. NSUF skulle mobilisere ungdommen til idealisme og handling for sak og samfunn.

Pedagogikkprofessor Ola Stafseng skriver i sin doktoravhandling at pedagogikken og psykologien avsto fra et idémessig arveoppgjør etter krigen, og ikke tok noe internt oppgjør med nazismen. Det gjorde at disse forskningsfeltene i liten grad var seg bevisst på sine historiske røtter fra denne perioden.<sup>4</sup> Denne oppgaven springer ut av en nysgjerrighet på mellomkrigstidens interesse for og fokus på ungdomsoppdragelsen, og sikter mot å utforske den nazistiske oppdragelseslæren i lys av samtidige idealer og teorier.

---

<sup>1</sup> Se for eksempel Eldal, Jakob, ”En ungdom som er sterk og sunn” i *Våre oppgaver i dag . 11 artikler*, (Oslo: Blix forlag 1942); Jakob Eldal, Knut Hoel, Oddmund Sørli, ”En ungdom som er sterk og sunn”, i *Hva du bør vite om den nye tid*, (Lærebokforlaget: Oslo 1942): ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, (Oslo: NSUF 1942). Den sistnevnte, som oppgaven har hentet sin tittel fra, har adjektivene i omvendt rekkefølge, men det er rimelig å anta at også denne refererte til Bjørnsons dikt.

<sup>2</sup> Diktet er å finne i diktsamlingen *Digte og Sange* fra 1890.

<sup>3</sup> Henrik Berggren, *Seklets ungdom. Retorik, politik och modernitet*, (Stockholm: Tidens förlag1995), 28-32.

<sup>4</sup> Stafseng: *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom. Om ungdom som forskningsobjekt i vitenskaps- og utdanningshistorisk belysning*, (Oslo: Cappelen akademisk forlag 1996). Stafseng viser blant annet at bøker utgitt av nazistiske og pronazistiske forfattere kom i nye, nærmest uendrede utgaver. Pedagogikkprofessor Erling Lars Dale peker også på kontinuiteten innen pedagogikkfaget ved tyske universiteter. I Vest-Tyskland i 1955 hadde 19 av 31 professorer begynt sin karriere før 1945, hvorav 7 begynte sine karrierer i perioden 1933-1945. Dale skriver at det blant pedagoger, særlig innenfor den åndsvitenskapelige pedagogikken, som hadde arbeidet innenfor det nazistiske regimet, var få antydninger til selvkritikk. I stedet kritiserte man reformpedagogikkens tro på ”det opprinnelige gode i mennesket og troen på menneskets skapende krefter.” Nasjonalsosialismen ble tolket som en avsløring av menneskelig ondskap. Se Ola Stafseng, ”Det etiske problem i den samfunnsvitenskapelige arven fra Sentraleuropa” i Otnes, m.fl., *Sosiologisk årbok 2002.2*, 153; Erling Lars Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, Oslo: Abstrakt forlag 2005, 203-221.

## 1.1 Om nazisme, ungdom og fritid

Det er visse begreper som ikke direkte tematiseres i oppgaven, men som utgjør et slags bakteppe både for oppgavens tema og problemstillinger, men også for NSUFs virksomhet. Disse er det nyttig å se nærmere på innledningsvis. Aller først vil jeg imidlertid opplyse om at oppgaven benytter selve ideologibegrepet i betydningen idélære uten å problematisere begrepet ytterligere. Begrepene nazisme, ungdom og fritid vil jeg derimot drøfte og presisere i det følgende.

### 1.1.1 Om nazismen

Fascisme- og nazismelitteraturen er omfattende og byr på mange ulike innfallsvinkler.<sup>5</sup> Den engelske idéhistorikeren Roger Griffin bruker en treleddet definisjon for å skille nazismen fra annen høyreekstremistisk tenkning. Ifølge ham, kjennetegnes denne ideologien av å ha a) en egen revolusjonær og moderniserende agenda, som skiller den fra andre autoritære, både konservative og kapitalistiske, ideologier, b) et fremstøt for å mobilisere alle de som regnes som medlemmer av det nasjonale felleskapet, i stedet for bare utvalgte grupper eller eliter som for eksempel i militære regimer, og c) et organisk nasjonsbegrep.<sup>6</sup>

Denne definisjonen peker på trekk som alle er tydelig tilstede i den nazistiske oppdragelseslæren. Den belyser i mindre grad det konkrete ideologisk innholdet. Det gjør imidlertid historiker Stanley Paynes triangulære oppsett i form av bevegelsens negativer, dens ideologi og mål, og dens organisasjonsmessige og stilmessige form.<sup>7</sup> De mest karakteristiske negativene er antiliberalisme, antikonservatisme og antikommunisme. Nazismen sto her i opposisjon til et individualistisk, rettighetsbasert samfunnssyn, klassetenkning, internasjonalisme, monarkisme og reaksjonisme. Verdimessig sto nazistene de konservative nært, men kritiserte dem for å være for reaksjonære.<sup>8</sup> Nazistene ønsket å skape noe helt nytt: en ny samfunnsorden og en ny mennesketype. Bevegelsens filosofi blir beskrevet som idealistisk, vitalistisk og voluntaristisk, og skulle danne grunnlag for ”en ikke-religiøs, handlingsdyrkende, anti-intellektuell kultur”.<sup>9</sup> I tillegg forsvarte nazistene en nasjonalistisk, autoritær statsform. Payne trekker også fram en positiv holdning til vold og krig, som typisk for ideologien.<sup>10</sup>

Nazismen utviklet også en karakteristisk stil og form, der ønsket om å vinne folket sto sentralt. Regisserte masse møter, militær organisering av det politiske livet og estetisk

<sup>5</sup> Forholdet mellom fascisme og nazisme vil ikke problematiseres her og brukes synonymt.

<sup>6</sup> Roger Griffin (ed), *International Fascism*, (London: Arnold 1998), 13-14.

<sup>7</sup> Denne definisjonsmåten skisseres først opp av Juan J. Linz og utvikles videre av Stanley Payne. (Stanley Payne, *A History of Fascism*, London: UCL Press 1995). Den videre framstillingen av nazismen her i oppgaven baserer seg også på verket *Den norske nasjonalsosialismen* og fletter dette inn i Paynes oppsett. *Den norske nasjonalsosialismen* beskriver nazismen gjennom dens positive og negative, hvor organisasjonens form og stil inngår i positive. Hans Fredrik Dahl, m.fl., *Den norske nasjonalsosialismen*, (Oslo: Pax forlag 1995).

<sup>8</sup> Dahl m.fl., *Den norske nasjonalsosialismen*, 16-19.

<sup>9</sup> Ibid 20. Se også Payne, ”The concept of Fascism”, i Uglevik Larsen, m.fl., *Who Were the Fascists?*, (Oslo: Universitetsforlaget 1980), 7.

<sup>10</sup> Payne ”The concept of Fascism”, 7.

formgivning var vesentlige elementer. Hensikten var å kontrollere og påvirke folk i størst mulig grad. Ideologisk sett ble det også lagt vekt på dyrking av maskulinitet, ungdom og den autoritære, karismatiske lederskikkelsen.<sup>11</sup>

### 1.1.2 Om ungdom

Ungdomsforskningen har vært et ekspandere felt fra 70-tallet, med ulike forståelser og tolkninger av barne- og ungdomshistorien. Det er i denne sammenhengen verken hensiktsmessig eller rom for å redegjøre dette feltets ulike oppfatninger. Det er ikke den historiske beskrivelsen av ungdommens vilkår som er temaet her. Det er den historiske ungdomsdiskursen i en gitt periode som tematiseres. Til grunn for forståelsen av denne diskursen ligger Henrik Berggrens framstilling og analyse av ungdomsdiskursen i de fire første tiårene av 1900-tallet i Sverige knyttet til politiske ungdomsbevegelser.<sup>12</sup> Han legger vekt på at synet på ungdom her er todelt. Ifølge Berggren har man først og fremst befattet seg med det han kaller ”den moralkonservative redselen” for ungdom. Han løfter imidlertid fram et annet aspekt, nemlig det positive synet på ungdommen. I dette ligger en forestilling om at ungdommen representerte større grad av renhet og moral i kraft av sin idealisme. De unge, skriver Berggren, ”representerade hopp, mod, vitalitet och handlingskraft” og rommet forhåpninger om et annerledes og bedre samfunn.<sup>13</sup> Samtidig ble ungdomstiden, som livsfase, oppfattet som en følsom og risikabel brytningstid, eller overgangsalder, der de unge var avhengig av de voksne.<sup>14</sup>

Den aldersmessige inndelingen av ungdom har vært et tema innen ungdomsforskningen. Her i oppgaven gis denne avgrensningen av seg selv. NSUF var åpen for medlemmer mellom 10 – 18 år. Dette er et aldersspenn som griper inn i både barne- og ungdomsfasen. I oppgaven vil begrepene barn og ungdom imidlertid brukes synonymt, der annet ikke er spesifisert.

### 1.1.3 Om fritid

I sin bok om svenske ungdomsbevegelser *Kampen om barnets själ* ser den svenske sosiologen Sidebäck spesifikt på organiseringen av fritiden. Han viser i denne forbindelse til den engelske historikeren E. H. Carrs fortolkning av de siste århundrenes sivilisasjons- og individualiseringsprosesser, som blant annet åpnet opp muligheter for styrende grupper til å kontrollere massene. Sidebäck hevder at framveksten av ungdomsorganisasjonene i tiårene rundt 1900 kan sees som et ledd i nettopp dette forsøket på å kontrollere massene, der man gjennom disse søkte å overføre bestemte holdninger og idealer til ungdommen. Det som var betegnende

---

<sup>11</sup> Dahl, m.fl., *Den norske nasjonalsosialismen*, 22; Payne ”The concept of Fascism”, 7.

<sup>12</sup> Berggren mener at det fantes forskjellige ungdomsdiskurser innen blant annet ungdomsbevegelsen og psykologisk og pedagogisk vitenskap. Berggren, *Slekts ungdom*, 31-32.

<sup>13</sup> Ibid, 49-50.

<sup>14</sup> Ibid, 50.

for organiseringen fritiden, var at det var en arena for særinteresser, som både sto i et innbyrdes spenningsforhold og i opposisjon til statens og skolens innflytelse på oppdragelsen. Disse særinteressene sto for det Sidebäck betegner som *fostran och motfostran*, der de ønsket å enten komplementere den offentlige oppdragelsen eller representere en motkultur til denne. Innen fritidsarenaen foregikk det følgelig en strid om hvem som skulle få formulere oppdragelsesidealene og forme ungdommen - altså en kamp om barnets sjel.<sup>15</sup> Som jeg vil komme tilbake til i kapittel to, ser man også i norsk sammenheng at den organiserte fritiden styres av ideologiske interesseorganisasjoner.<sup>16</sup>

## 1.2 Kort om NSUF

NSUF ble opprettet i august 1933 og hadde helt fra starten av som hovedoppgave å drive politisk påvirkningsarbeid rettet mot ungdom.<sup>17</sup> Arbeidet var i stor grad tuftet på politisk idealisme og aktivisme. På trettitallet besto aktivitetene stort sett i propagandaoppgaver som å klistre opp plakater, dele ut flyveblad og brosjyrer og deltakelse på folkemøter. Organisasjonsmessig besto de i relativt små avdelinger for medlemmer i alderen 9-21 år. Opplegget rettet seg imidlertid først og fremst mot de over 15 år. Det var egne jenteavdelinger, men jentene deltok i stor grad som en integrert del av guttenes virksomhet. Det var først under den tyske okkupasjonen at medlemstallet for jentene virkelig økte og at man satset på en egen organisering for denne gruppen. I 1936 ble Unghirden opprettet som underavdeling av NSUF og en forskole for Hirden. Her startet man opp med aktiviteter som idrett og marsjering samt utmarsjer i helgene. I løpet av trettitallet utviklet NSUF sine karakteristiske trekk som den militære strukturen, førerideologien og betoning av disiplin og plikt. John Mikal Kvistad beskriver at det flere ganger utspant seg interne debatter om hvorvidt NSUF i enda sterkere grad skulle betone den nasjonalsosialistiske ideologien i sin virksomhet eller om organisasjonen mer skulle være "en slags nasjonalistisk speiderorganisasjon."<sup>18</sup>

Sommeren 1935 ble det for første gang arrangert frivillig arbeidsleir. Dette utviklet seg senere til den frivillige Arbeidstjenesten. Tanken var her både at arbeid i seg selv bidro til en sunn oppdragelse, og at ungdommen skulle få delta i samfunnet gjennom å utføre samfunnsnyttig arbeid. Det var helt fra starten av NSUF som organiserte denne tjenesten.

Med okkupasjonen endret situasjonen seg drastisk for NSUF, både i forhold til posisjon, medlemstall og påvirkning fra Tyskland. Medlemstallet økte betydelig, noe som satte fart i

---

<sup>15</sup> Göran Sidebäck, *Kampen om barnets sjæl. Barn- og ungdomsorganisasjoner för fostran och normbildning 1850-1980*, Stockholm, Carssons Bokförlag 1992, 333-334.

<sup>16</sup> Se Hodne, *Fedreland og fritid: en mellomkrigsstudie i Noregs ungdomslag*, (Oslo: Novus 1995), 10.

<sup>17</sup> Gjennomgangen av NSUF er i all hovedsak basert på John Mikal Kvistad, "Det unge Norges Fylking klar til slag. Nasjonalsosialistisk ungdom i Norge. Historien om Nasjonal Samlings Ungdomsfylking 1933-1945. Ideologi og organisering", dr. Philos-avhandling, Universitetet i Oslo 2011.

<sup>18</sup> Ibid, 82.

organiseringsarbeidet.<sup>19</sup> NSUF ble nå delt inn i fire underavdelinger: Unghirden (14-18 år) og Guttehirde (10-14 år) for gutter, og Jentehirde (14-18 år) og Småhirde (10-14 år) for jenter.<sup>20</sup> Man fikk også en egen landsledelse for jentene, som stort sett la opp til de samme aktivitetene som guttene: lagsbygging, turliv og ideologi. Dessuten ble det opprettet særorganisasjoner som Unghirdmarinen, sambandskorps og flykorps. Disse var i all hovedsak rettet mot guttene, og skulle være både militærforberedende og yrkesrettet.<sup>21</sup> De var et forsøk på å utvide aktivitetstilbudet for å dekke medlemmenes særinteresser. Det ble også tatt initiativ til mer generell yrkesopplæring i regi av NSUF. I tillegg innførte man obligatorisk arbeidstjeneste, og i 1942 ble loven om obligatorisk ungdomstjeneste introdusert. Loven om ungdomstjenesten påbød alle mellom 10-18 å delta i NSUFs aktiviteter. Medlemskap i NSUF var derimot ikke obligatorisk. Arbeidstjenesten skulle avtjenes etter endt tjenestetid i Ungdomstjenesten, altså ved fylte 19 år. Samtidig fikk arbeidstjenesten et halvmilitært preg med uniformer og marsjering. Fordi NSUFs medlemmer på grunn av aldersinndelingen ikke lenger var inkludert i Arbeidstjenesten, opprettet man Landtjenesten som frivillig arbeidsleir for de yngre årsklassene. Denne oppgaven vil ikke omfatte Arbeidstjenesten, Landtjenesten eller de ulike særorganisasjonene, men konsentrerer seg om den overordnede oppdragelseslæren i NSUF.

### 1.3 Tema, problemstilling og avgrensning

Oppgavens tema er den norske nazistiske oppdragelseslæren i NSUF, slik den kommer til uttrykk i norske nazistiske tidsskrift i perioden 1940-1945. Som nevnt over, hadde organisering og oppdragelse av ungdom høy aktualitet i de første tiårene av 1900-tallet, og fritiden sto fram som en ny oppdragelsesarena som i økende grad ble ideologisert. Jeg var nysgjerrig på hvordan NSUF plasserte seg i dette landskapet, og mine innledende spørsmål i møte med materialet forløp langs én deskriptiv og én kontekstuell linje. For det første ønsket jeg å finne svar på hva denne oppdragelsen besto i: hvilke idealer og metoder den formidlet og hvilket syn på ungdommen og barnet som lå til grunn. Dessuten ville jeg se hvordan denne oppdragelseslæren sto i forhold til sin samtid: Skilte nazistene seg ut i sitt syn på ungdom og oppdragelse, og i så fall på hvilken måte? Innbakt i dette lå de typiske idéhistoriske spørsmålene om nazistenes oppdragelseslære innebar brudd eller kontinuitet sammenliknet med rådende oppdragelsestenkning i denne perioden.

---

<sup>19</sup> Kvistad anslår det høyeste medlemstallet til å ha vært rundt 6000 i 1943. Ibid, 98.

<sup>20</sup> I heftet *Vår organisasjon* fra 1936 kommer det imidlertid fram at det allerede da eksisterte en oppdeling i Unghird, Guttehirde og Jentehird. Den eneste aldersinndelingen som eksplisitt nevnes her er skillet mellom NS og NSUF på 21 år. Orvar Sæther, *Vår organisasjon: Nasjonal Samling. N S Ungdomsfylking*, (Oslo: NSUF's centralstyre 1936), 3-7.

<sup>21</sup> Ifølge Kvistad deltok noen jenter i flykorpset. Kvistad, "Det unge Norges Fylking klar til slag", 600.

I arbeidet med oppgaven kom det også fram at for å belyse NSUFs oppdragelseslære, var det nødvendig å også se NSUF i forhold til en generell definisjon av nazistisk oppdragelseslære. Spørsmålet her ble om denne norske ungdomsbevegelsen representerte typiske nazistiske oppdragelsesideer. Tyskland og Hitler-Jugend (HJ) ble da valgt som sammenlikningsgrunnlag.

I denne oppgaven er det foretatt både tidsmessige og tematiske avgrensninger. Tidsrommet den befatter seg med er okkupasjonsårene, altså fra 1940-1945. Oppgavens hovedfokus er ungdom og fritidsarenaen, og jeg fokuserer derfor verken på moderpartiet Nasjonal Samling eller nazistisk oppdragelsestenkning knyttet til andre spesifikke arenaer, som for eksempel skolepedagogikken. Partipolitiske og skolepolitiske temaer og posisjoner trekkes med andre ord i liten grad inn i oppgaven. Dessuten er det tenkningen som står i fokus. Hvordan NSUFs oppdragelse faktisk var i praksis belyses i liten grad. Oppgaven legger videre i begrenset grad vekt på et aktørperspektiv: Ved enkelte anledninger vil uttalelser og holdninger knyttes til bestemte aktører, men det har ikke vært plass til å gå i dybden av biografiske forhold til disse personene. I oppgaven sammenliknes NSUFs oppdragelseslære med både tysk nazistisk og ikke-nazistisk oppdragelsestenkning. Når det gjelder samtidig ikke-nazistisk tenkningen har jeg valgt ut fire komparative referanserammer: borgerlig oppdragelse, statens oppdragelsespolitikk, skolen og fritiden. Innenfor hver av disse igjen, måtte foreta utvalg og prioriteringer. Samtlige avgrensninger bunner først og fremst i dette oppgaveformatets rammer, og det foreliggende utvalget har vært foretatt ut fra vurderinger av hva som er de mest relevante innfallsvinklene for å belyse denne oppgavens tema og problemstillinger.

## 1.4 Kilder

Oppgaven vil i all hovedsak benytte norske nazistiske tidsskrifter som kildegrunnlag. Med utgangspunkt i Tom B. Jensens oversikt i boken *Nasjonal samlings periodiske skrifter 1933-1945*, har jeg gjennomgått utgivelser knyttet til NSUF og oppdragelse.<sup>22</sup> I tillegg har jeg også lest andre norske nazistiske aviser og tidsskrift som jeg har ment kunne inneholde nyttig materiale. Jeg har også hentet inn relevante tekster fra andre kilder, særlig brosjyrer utgitt av NS eller NSUF. Kildeutvalget har vært avgrenset til materiale som er tilgjengelig enten på Nasjonalbiblioteket eller Universitetsbiblioteket.<sup>23</sup>

I den perioden som denne oppgaven konsentrerer seg om – første halvdel av 1900-tallet – var det utbredt at organisasjoner produserte og utga egne tidsskrifter. Berggren skriver i sin bok *Seklets Ungdom* at det å gi ut avis ble sett på som nødvendig for de politiske ungdomsbevegelsene i Sverige, og at disse utgivelsene gjerne kunne komme forut for den

---

<sup>22</sup> Tom B. Jensen, *Nasjonal samlings periodiske skrifter 1933-1945*, Oslo: Grafisk Media 1992.

<sup>23</sup> Fullstendig liste over gjennomgåtte tidsskrifter ligger vedlagt bakerst i oppgaven.

faktiske organisasjonsetableringen. Publikasjonene var, utdyper Berggren, ”bärare av rörelsens identitet; de gav en bild av den gemenskap som man valde att bli delaktig i när man inträdde”.<sup>24</sup> Historieprofessoren Peter D. Stacchura trekker fram at tidsskriftproduksjon også var en viktig del av Hitler-Jugends virksomhet.<sup>25</sup> Det er ingen grunn til at dette skulle være annerledes i Norge og innen NSUF. Tidsskrifter kan åpenbart fungere som gode kilder til organisasjoners idégrunnlag. Man må samtidig være bevisst på at de representerer det bilde som organisasjonene selv ønsket å formidle, og ikke nødvendigvis det fulle og hele bilde av tenkningen.

Tidsskriftproduksjonen må sies å ha vært viktig også i NSUF. Ifølge Jensens oversikt kan rundt 25 tidsskrifter knyttes til NSUF.<sup>26</sup> Av disse var *Nasjonal-ungdommen*, *Vardevakt* og *Skuggsjå* de mest sentrale.<sup>27</sup> *Nasjonal-ungdommen* var NSUFs hovedorgan og kom med regelmessige utgivelser fra 1934 og fram til 1945. Fra 1940 var utgivelsene ukentlige. Innholdet besto mye i politisk agitasjon, men endret seg fra 1943 i retning av et mer ordinært ungdomsblad. Det politiske stoffet ble da flyttet til NSUFs førerorgan, med tittelen *Vardevakt* (1940-1942) og *Skuggsjå* (1942-1945).<sup>28</sup> Dette tidsskriftet var i stor grad preget av politiske artikler og var kun ment for internt bruk. Årgangene varierte med mellom 4 – 10 utgivelser pr. år. Felles for både *Nasjonalungdommen* og førerorganet var at de stort sett var basert på egenprodusert materiale.

## 1.5 Forskningsstatus og litteratur

Litteraturen om NS og okkupasjonsårene har etter hvert blitt rikholdig. Det er derfor overraskende at NSUF så godt som ikke har bli viet egne studier. Våren 2011 utga imidlertid John Mikal Kvistad en avhandling om organisasjonen. Han skriver at hans siktemål er ”å fortelle historien om Nasjonal Samlings Ungdomsfylking (NSUF) fra begynnelse til slutt”.<sup>29</sup> Studien er omfattende og favner bredt. Den er hovedsakelig deskriptiv og lite analytisk, og beskriver NSUFs ideologi og praksis i forhold til moderpartiet, historiske hendelser og internasjonalt samarbeid. I tillegg finnes det noen analyser av nazistisk pedagogikk. Her kan nevnes for eksempel Hallvard Røgers *Nasjonal Samling. Ideologi og pedagogikk*, Geir Kragstads hovedoppgave i pedagogikk ”Nazistisk oppdragelses- og skoleideologi i Norge 1940-45” og Asbjørn Birkemos bok *Kampen om Kateteret*.<sup>30</sup>

---

<sup>24</sup> Berggren, *Seklets ungdom*, 20.

<sup>25</sup> Peter D. Stacchura, *The German Youth Movement 1900-1945. An interpretive and Documentary History*, New York: St. Martin's Press 1981, 140.

<sup>26</sup> I tillegg utga også Arbeidstjenesten flere tidsskrift. Det er imidlertid svært varierende hvor mange utgivelser hver av disse tidsskriftene hadde. For mer detaljerte opplysninger se Jensen, *Nasjonal samlings periodiske skrifter 1933-1945*.

<sup>27</sup> Presentasjonen av tidsskriftene baserer seg på Kvistads avhandling. Kvistad, ”Det unge Norges Fylking klar til slag”, 295-312.

<sup>28</sup> Før dette eksisterte organet under navnet *Tillitsmannen* med svært uregelmessige utgivelser. Kvistad, 308.

<sup>29</sup> *Ibid*, 7.

<sup>30</sup> Hallvard Røger, *Nasjonal Samling. Ideologi og pedagogikk*, Lillehammer: s.n. [etter 1981], Geir Kragstad, ”Nazistisk oppdragelses- og skoleideologi i Norge 1940-1945”, hovedoppgave i pedagogikk, UIO 1980; Birkemo, Asbjørn, *Kampen om kateteret*, Oslo: Unipub 2000.

Denne oppgaven skiller seg fra de ovennevnte på forskjellig vis. De tre studiene av den nazistiske pedagogikken er i hovedsak konsentrert om skolepedagogiske temaer og går i liten grad inn på forhold knyttet til NSUF. Som oppgaven vil vise, opererte de tyske nazistene med et skille mellom skolepedagogikken og oppdragelsen i HJ. Mitt siktemålet vil være å peke på det som konstituerer den oppdragelsesmessige tenkningen rundt fritid og ungdomsorganisasjon. I forhold til Kvistads avhandling, kan man si at han i stor grad bygger sin framstilling på den praktiske og realhistoriske utviklingen og konteksten. Fokuset i denne oppgaven er, som nevnt, tenkningen rundt oppdragelsens teori og praksis, og på analyse av sentrale forestillinger og begreper. I stedet for det realhistoriske, er det heller det idémessige som verdensanskuelse og menneskesyn som utgjør omdreiningspunktet i denne framstillingen. Dessuten er det komparative et viktig element: Det å plassere NSUFs lære i forhold til samtidig oppdragelsestenkning vil være en av hovedhensiktene. Dette perspektivet er i liten grad til stede i Kvistads avhandling.<sup>31</sup> Den som i norsk sammenheng i størst grad har hatt et komparativt perspektiv på nazistisk oppdragelse er Hallvard Røger i avhandlingen ”Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier”. Denne avhandlingen er det imidlertid ikke den norske, men den tyske nazistiske pedagogikken han ser i lys av samtidige pedagogiske teorier.

Opgaven tar først og fremst utgangspunkt i de empiriske kildene, men i analysedelene er det flere verk som er sentrale for min forståelse og framstilling av de ulike referanserammene. I forhold til ikke-nazistisk samtidig tenkning, kan nevnes Monica Rudbergs analyse av borgerlige oppdragelsesidealer i *Dydige, sterke, lykkelige barn*, Halvor Fauske og Tormod Øia samt Harald Thuens beskrivelser av aspekter ved barndommens og ungdomstidens historiske utvikling i henholdsvis *Oppvekt i Norge* og *Om barnet*, og Kim Helsvigs framstilling av reformpedagogikken i *Pedagogikkens grenser*.<sup>32</sup> I forhold til fritidsarenaen støtter oppgaven seg særlig på Ørnulf Hodnes studier av ulike norske interesseorganisasjoners fritidsarbeid og Sidebäcks analyse av ungdomsorganisasjoner, og da særlig speiderbevegelsen.<sup>33</sup> Når det gjelder framstillingen av den tyske nazistiske oppdragelseslæren, baserer den seg både på primærkilder,<sup>34</sup> i form av Hitlers *Min kamp* og Baldur von Schirachs bok *Die Hitler-Jugend*, og på studier av denne læren. Blant de sistnevnte har Hermann Gieseckes *Hitlers Pädagogen*, Hans Jochen Gamms *Führung und Verführung* og Hallvard Røgers *Nasjonalsosialismens pedagogiske*

---

<sup>31</sup> Kvistad tematiserer imidlertid tidvis forholdet mellom Hitler-Jugend og NSUF, blant annet gjennom beskrivelser av samarbeidet mellom NSUF og tyske organisasjoner og representanter.

<sup>32</sup> Monica Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn. Ideer om oppdragelse i borgerlig tradisjon*, Oslo: Universitetsforlaget 1983; Halvor Fauske og Tormod Øia, *Oppvekt i Norge*, (Oslo: Abstrakt forlag 2003); Harald Thuen, *Om barnet*, (Oslo: Abstrakt forlag 2008); Kim G. Helsvig, *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938 – 1980*, (Oslo: Abstrakt forlag 2005).

<sup>33</sup> Ørnulf Hodne, *Kirke og fritid: en studie i norsk mellomkrigskultur*, (Oslo: Novus 1993); Hodne, *Folk og fritid: en mellomkrigsstudie i norsk arbeiderbevegelse*, (Oslo: Novus forlag 1994); Hodne, *Fedreland og fritid: en mellomkrigsstudie i Noregs ungdomslag*, (Oslo: Novus forlag 1995); Hodne, *Idrett og fritid: en mellomkrigsstudie i norsk idrettskultur*, (Oslo: Novus forlag 1995); Sidebäck, *Kampen om barnets sjæl*.

<sup>34</sup> Adolf Hitler, *Min kamp*, Bind 1 og 2, (Oslo: J. M. Stenersens forlag 1941); Baldur von Schirach, *Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt, "Zeitgeschichte"*, (Berlin: Verlag und Betriebsgesellschaft 1934).



teorier vært de viktigste.<sup>35</sup> De ovennevnte studiene vil presenteres og tematiseres senere i oppgaven, i kapittel to og tre, der de ulike referanserammene for sammenlikningene beskrives.

I tillegg kan nevnes ytterligere to verk. Yvonne Hirdmanns studie *Att lägga livet til rätta*, der hun analyserer sider ved velferdsstatens framvekst i Sverige på 1930-tallet, forholdsvis lite henvist til. Denne studien var allikevel noe av det første jeg leste i arbeidet med oppgaven og har vært en viktig port inn til forståelse av det utopiske elementet ved nazistiske, og ikke-nazistisk, tenkning.<sup>36</sup> Stafsengs avhandling om *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom* ligger som et bakteppe for min forståelse av samspillet mellom ungdomsforskning, pedagogikk og ungdomsbevegelser, - mellom vitenskap, samfunn og fritid.<sup>37</sup>

## 1.6 Oppgavens oppbygning og metode

Oppgaven innledes med to kapitler som begge tegner opp riss av de ulike referanserammene som vil danne utgangspunkt for mine sammenlikninger med den norske nazistiske oppdragelseslæren. Det første av disse, kapittel to, vil beskrive ulike tendenser og retninger innen oppdragelsestenkning i Norge i tiårene før annen verdenskrig. I dette kapitlet skisseres opp fire referanserammer bestående, som nevnt, av borgerlig oppdragelse, statlig barne- og ungdomspolitik, skolen og fritiden. Kapittel tre gir en framstilling av nazistisk oppdragelseslære i Tyskland. Disse to kapitlene vil sikte seg inn på å identifisere hovedideer og aspekter som er relevante for sammenlikningene i oppgaven. Kapitlene vil også innledningsvis gi en kort beskrivelse av ulike forskningsperspektiv knyttet til de aktuelle temaene.

I kapittel fire og fem følger beskrivelser og analyser av NSUFs oppdragelseslære. Først presenteres de mer generelle oppdragelsesperspektivene knyttet til formål, menneskesyn og idealer. Det neste kapitlet tar for seg tenkningen rundt de mer praktiske aspektene i form av oppdragelsens organisering, innhold og metoder. Denne inndelingen i to kapitler indikerer ikke et reelt skille mellom det generelle og det praktiske, men er foretatt for å gjøre framstillingen mindre massiv og dermed lettere tilgjengelig. De generelle perspektivene knytter i større grad an til den overordnede nazistiske ideologiske rammen NSUF opererer innenfor, mens tenkningen om den praktiske utformingen beskriver det som var særegent for NSUF. I begge disse to kapitlene vil hensikten være å skildre oppdragelsestenkningen i NSUF og å sammenlikne den

---

<sup>35</sup> Hermann Giesecke, *Hitlers Pädagogen*, (Weinheim :Juventa Verlag 1993); Hans-Jochen Gamm, *Führung und Verführung*, (München: List Verlag 1964); Hallvard Røger, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier. En studie av et totalitært oppdragelsessystem*, avhandling PFI: Oslo 1961.

<sup>36</sup> Yvonne Hirdmann, *Att lägga livets til rätta – studier i svensk folkhemspolitik*, (Stockholm: Carlsson bokförlag, 2000).

<sup>37</sup> Stafseng: *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom*.

med HJ-ideologien og samtidig ikke-nazistisk oppdragelsestenkning. I siste kapittel vil jeg oppsummere og konkludere i forhold til oppgavens problemstillinger.

I og med at oppgaven legger opp til å se den norske nazistiske oppdragelseslæren i lys av både andre tankesett og oppdragelsesarenaer, vil sammenlikningene først og fremst ha et breddeperspektiv. Den nazistiske oppdragelseslæren var en del av en totalitær ideologi. Dette fikk konsekvenser både for organiseringen av fritidsarenaen, for de andre oppdragelsesarenaene og for oppdragelsestenkningen generelt. I stedet for å velge ut én enkelt referanseramme som sammenlikningsgrunnlag, der man i større grad kan gå i dybden, vil siktemålet her, være å få et bredest mulig inntak for å identifisere likheter og ulikheter innenfor flere arenaer og oppdragelsesteorier for å kunne belyse oppdragelseslæren i NSUF. Grunnen til at jeg mener dette er fruktbart kan eksemplifiseres gjennom forholdet mellom staten og fritiden. I mellomkrigstiden var dette adskilte sfærer, med til dels motstridende ønsker for oppdragelsen, som gjenspeiles i for eksempel hvilke verdier og metoder som legges til grunn. I den totalitære nazistiske ideologien ser man imidlertid en sammensmelting av disse to, og øvrige, oppdragelsesarenaene og en ensretting av oppdragelsen. Dette gjør at til tross for at NSUF var en fritidsorganisasjon, skulle den samtidig være en del av den statlige oppdragelsen. Et breddeperspektiv muliggjør det å kunne se den nazistiske oppdragelseslæren i forhold til ulike arenaer, institusjoner og tradisjoner som til dels er adskilte i mellomkrigstiden, men som veves sammen i den totalitære ensrettingen som NSUF sto som representant for.

I tillegg til dette breddeperspektivet vil oppgaven tilnærminger først og fremst være deskriptive og komparative. Perspektivet vil være kontekstualiserende og synkront. Oppgavens overordnede metode kan sies å være diskursanalytisk, forstått i en mer elementær betydning; som et studie av tekst i kontekst.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Wenche Vagle, "Kritisk tekstanalyse" i Svennevig, Sandvik og Vagle, *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*, (Oslo: Landslaget for norskundervisning/ Cappelen norsk forlag 1995,) 231.

## Kapittel 2 – Noen hovedtrekk ved synet på oppdragelse i Norge 1900-1940

Synet på barn og oppdragelse i første halvdel av 1900-tallet var sterkt preget av de store samfunnsendringene på 1800-tallet med industrialisering, urbanisering og sekularisering. Disse endringene hadde skapt nye samfunnsstrukturer innenfor offentlig-, arbeids- og privatliv som igjen skapte nye rammer for oppvekst og oppdragelse. Staten gikk gradvis over fra en liberalistisk politikk mot et større sosialpolitiske engasjement, som fikk sitt uttrykk i sosialhjelpstaten på slutten av 1800-tallet. Her så man en ny politisk vilje til å jevne ut ulikheter mellom barn, og til å verne om samfunnsmedlemmer som ikke var i stand til å ta vare på seg selv. I tillegg fikk man både offentlige skoler og uttalte normer for oppdragelse i hjemmet. På bakgrunn av dette kaller historiker Kari Blom 1800-tallet for den bevisste oppdragelsens periode. Hun skriver også at man rundt 1850 kan se et vendepunkt i synet på barndommen. Den oppfattes som en selvstendig periode i livet karakterisert ved lek og læring. I dette ligger innbakt en forestilling om barnet som et eget vesen og det barnlige som noe adskilt fra det voksne.<sup>39</sup> Senere, ved århundreskiftet, får også ungdomsbegrepet nytt innhold. Ungdommen ble, som nevnt innledningsvis, blant annet oppfattet som en positiv kraft, samtidig som ungdomstiden ble sett på som en følelsesmessig og risikabel brytningstid, fylt av både fristelser og hindringer som måtte overvinnnes.<sup>40</sup>

Hensikten med dette kapitlet er å peke på noen hovedtrekk ved synet på barn og oppdragelse i de første tiårene av forrige århundre. Det finnes en del studier knyttet til barndom og oppdragelse. Perspektivene her er flerfoldige. Noen favner bredt ved å se på barndommens mer generelle historiske utviklingen som Kari Blom, Harald Thuen, og Halvor Fauske og Tormod Øia gjør i sine verk.<sup>41</sup> Andre derimot belyser temaet gjennom historiske framstillinger om spesifikke samfunnsinstitusjoner eller idéretninger. Sølvi Sogners bok om familieliv i Norge og Monica Rudbergs analyse av borgerlig oppdragelsesideologi er eksempler på dette.<sup>42</sup> Min innfallsvinkel i dette kapitlet knytter opp mot et breddeperspektiv. Jeg har valgt å skissere opp tenkning rundt oppdragelse innenfor fire ulike felt eller tradisjoner. Disse vil fungere som ideologiske referanserammer i sammenlikninger senere i oppgaven. De utvalgte områdene er

---

<sup>39</sup> Kari Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, (Bergen: Fagbokforlaget 2004), s. 10-13; Ivar Frønes, *Den norske barndommen*, (Oslo: Cappelen 1994, 2. Utgave), 22-24.

<sup>40</sup> Berggren, *Seklets ungdom*, 49-50; Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 91.

<sup>41</sup> Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*; Thuen, *Om barnet*; Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*.

<sup>42</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*; Sogner (red), *I gode og onde dager: Familieliv i Norge fra reformasjonen til vår tid*, (Oslo: Det norske Samlaget 2003).

borgerlig oppdragelse, statens barne- og ungdomspolitik, skolen og fritiden. Disse representerer på ulikt vis viktige ideer og posisjoner innen oppdragelsestenkning.

Det sier seg selv at dette kapitlet bare vil kunne formidle en liten del av det helhetlige bilde. Det fantes store forskjeller i oppdragelse knyttet til både region og samfunnsklasse. De momentene som er tatt med i dette kapitlet er, som nevnt innledningsvis, valgt ut fordi de viser hovedtendenser som har relevans for oppgavens analyse av den nazistiske oppdragelseslæren.

## 2.1 Borgerlig oppdragelsesideologi

”[D]et vi mer forbinder med oppdragelse, bevisst å forme og utvikle barnets indre psykiske kvaliteter og egenskaper, kom med den borgerlige familie” skriver sosiologen Ivar Frønes.<sup>43</sup> Historiker Hanne Marie Johansen fremhever at det blant annet var borgerskapets bevisste satsing på oppdragelse av barna som gjorde at denne klassen slo seg opp tidlig i moderne tid.<sup>44</sup> Borgerskapet kjempet for et samfunn basert på meritokratiske prinsipper, der det ikke var nedarvede rettigheter, men personlig dyktighet og evner som var grunnlag for posisjoner og rettigheter i samfunnet. Oppdragelsen ble et viktig virkemiddel i denne kampen og barnet ble et investeringsobjekt.<sup>45</sup> I dette avsnittet kommer jeg inn på noen hovedtrekk ved den borgerlige oppdragelsestenkningens syn på barnets natur, dens idealer, dens forhold til vitenskap og forholdet mellom kontroll og utfoldelse i oppdragelsen.

### 2.1.1 Natur og kultur

Den borgerlige ideologien brøt med middelalderens forestillinger om barnets medfødte, syndige natur, og tolket menneskenaturen på nye måter. Innen oppdragelse vokste det fram to hovedtradisjoner utfra forskjellige fortolkninger av naturens rolle i barnets utvikling. Den ene sprang ut av den engelske filosofen John Lockes oppdragelsestenkning. Han anså barnets natur verken som god eller ond, men med iboende individuelle evner og egenskaper. I Lockes filosofi spilte miljøet en viktigere rolle enn naturen. Den kulturelle oppdragelsen ble følgelig helt sentral. Gjennom oppdragelse kunne barnet formes til det oppdrageren ønsket. Hvert menneske var imidlertid født med ulike evner og anlegg, som oppdrageren måtte møte individuelt for å lykkes med oppdragelsen.<sup>46</sup>

Filosofen Jean-Jacques Rousseau mente derimot at barnet ved fødselen var godt og utrustet med gode anlegg. Barnet skulle derfor ikke kues av kulturen, men herdes av naturen, og

---

<sup>43</sup> Frønes, *Den norske barndommen*, 22-24.

<sup>44</sup> Hanne Marie Johansen, ”Familien som omsorgsfellesskap” i Sølvi Sogner (red), *I gode og onde dager*, 192.

<sup>45</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 59; Johansen, ”Familien som omsorgsfellesskap”, 192.

<sup>46</sup> Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 19; Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, 2nd. ed. (Harlow: Pearson Education Limited 2005), 60; Thuen, *Om barnet*, 55-58.

gjennom dette lære å tåle livets utfordringer. Det var ikke først og fremst tukt og disiplin som var nødvendig. Livets skole ville gi barnet den nødvendige motstanden. Oppdragelsen skulle ikke forme barnet, men legge til rette for sunn vekst på bakgrunn av medfødte disposisjoner.<sup>47</sup> Ideelt sett skulle barnet skjermes fra kulturen i barndommen, for å hindre unaturlig påvirkning på bekostning av den naturlige utviklingen. Først i ungdomsårene skulle barnet introduseres for samfunnet og starte sin samfunnsborgerlige oppdragelse.<sup>48</sup>

Til tross for ulike utgangspunkt la både Locke og Rousseau stor vekt på oppdragelsens betydning for det voksne menneskets muligheter til å forme sin egne framtid. Begge understreket også oppdragerens betydning for barnets utviklingsprosess. De så dessuten begge nødvendigheten av å etablere en indre selvkontroll blant annet gjennom bruk av det de betegnet som ”naturlige” straffer som skulle virke på barnets indre.<sup>49</sup> Både Lockes og Rousseaus tenkning fikk betydning for synet på barn i Norge. Sosiologene Halvor Fauske og Tormod Øia poengterer at tradisjonen etter Locke sto sterkt fram til slutten av 1800-tallet. Da bidro ny vitenskap til at naturen igjen ble ansett som en viktig forklaringsnøkkel til menneskets utvikling.<sup>50</sup>

### 2.1.2 Oppdragelsens idealer

Målet for den borgerlige oppdragelsen var å skape livsdyktige barn som kunne hevde seg i livets kamp. For å lykkes i dette, ble det ansett som viktig at barnet lærte seg å innordne seg naturen og naturlige autoriteter. Ifølge den borgerlige tradisjonen, innbar dette at barnet måtte lære å legge bånd på seg i både handling og ord samt tillegge seg gode manerer og borgerlig omgangsform.<sup>51</sup> Denne vektleggingen av innordning var motivert utfra tanken om at den som lærer seg lydighet og selvkontroll i barndommen, står bedre rustet til selvstendighet og ledelse senere i livet. Den borgerlige oppdragelsen gjorde følgelig viljen til sitt hovedobjekt.<sup>52</sup>

Kroppen hadde imidlertid også en sentral posisjon. Den sterke kroppen sto som symbolet for det sunne mennesket og ble framstilt som en nødvendighet i livets kamp. Oppdragelsen måtte sørge for at kroppen fikk brynet seg i møte med naturens lover. Denne form for herding skulle lære barnet å tåle de utfordringene som livet ville by på. Som et ledd i dette fordømmes de ømme og beskyttende mødrene, og mammadalten blir et oppdragelsens antiideal. Det var det aktive, utforskende, oppdagende barnet som var idealet.<sup>53</sup>

---

<sup>47</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 88; Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 18.

<sup>48</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 105

<sup>49</sup> Med naturlig menes straffer som hadde en form for logisk sammenheng med de gjerningene som skulle straffes. Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 101-105. For resten av avsnittet se også Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 17-20.

<sup>50</sup> Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 19-20.

<sup>51</sup> Johansen, ”Familien som omsorgsfellesskap”, 192.

<sup>52</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 99-106.

<sup>53</sup> *Ibid*, 100-156.

Oppdragelsen rommet også en forestilling om sammenheng mellom kropp og sjel, der man mente at kroppen og sjelen gjensidig påvirket hverandre. Idealet var en sunn sjel i et sunt legeme. Kroppen ble gjennom dette også knyttet til moral. Ifølge Rudberg gis det svake og sykelige negativ moralsk verdi:

Enheten mellom kropp og sjel virker to veier: Det er ikke bare helseskadelig å være ”umoralsk”, det er også umoralsk å bli syk. I *For Hus og Hjem* heter det for eksempel: ”Husk paa, at ligesaa umoralsk som det er at stjæle, lyve og bedrage, ligesaa umoralsk er det at være syg og svagelig.”<sup>54</sup>

Til tross for oppgjøret med middelalderens forestilling om menneskets medfødte syndige natur, opprettholdes en oppfatning av at barnet bar i seg visse syndige drifter som oppdragelsen skulle kue og undertrykke.<sup>55</sup> Den borgerlige oppdragelsen stilte derfor opp strenge idealer for sine barn. Ifølge forfatteren Hanna Isachsen skulle oppdrageren oppmuntre til positive idealer som blant annet ”mod og selvfornegtelse, til at hærde legemet og staalsette karakteren”.<sup>56</sup> Oppdragelsen skulle være en betingingsprosess der individet gradvis overtok kontrollen over egen atferd fra oppdragerne og etablerte en indre selvkontroll. Gjennom dette kan man si at hensikten var å, gjennom oppdragelsen, skape et sett med gode vaner, som skulle bli integrert i barnet på lik linje med dets medfødte natur.<sup>57</sup>

Det var imidlertid stor forskjell på hva oppdragelsen krevde av jenter og gutter. Der guttene skulle utvikle seg til handlekraftige og viljesterke individer, skulle jentene bli føyelige og tilpasningsdyktige.<sup>58</sup> Jentene måtte derimot ikke henfalle til passivitet. Rudberg skriver at det særlig utenfor byene ble ansett som viktig å oppdra jentene til å bli sterke og aktive, så de ikke endte opp, slik sto det å lese i tidsskriftet *Husmoderen*, som ”smægtende og nervøse frøkener”.<sup>59</sup> Når det er sagt, så er det liten tvil om at kvinneidealet begrenset jentenes utfoldelsesmuligheter. Jentene skulle ledes fram mot rollen som mor og husmor, og oppdragelsen skulle styrke de egenskapene og gi de kunnskaper som trengtes for å fylle denne rollen. Begrensingen av jentenes muligheter ble begrunnet i forestillinger om at deres kroppsbygning og sjelelige anlegg ikke tålte særlige fysiske eller intellektuelle utfordringer.<sup>60</sup>

Den tradisjonelle borgerlige oppdragelsen ble imidlertid utfordret av alternative idealer i mellomkrigstiden, der bildet av det sterke, kontrollerte og herdete barnet ble erstattet av bildet av det lykkelige barnet. Det var, mente dette idealets forsvarer, det lykkelige barnet, elsket og forstått av sine omgivelser, som ville stå best rustet overfor livets utfordringer. Disse idealene ble gjerne knyttet til betegnelsen ”fri oppdragelse”, fordi dens tilhengere kritiserte den tradisjonelle

<sup>54</sup> Ibid, 137. Sitatet har Rudberg hentet fra en utgivelse av magasinet *For Hus og Hjem* i 1905.

<sup>55</sup> Ibid, 45

<sup>56</sup> Hanna Isachsen i tidsskriftet *Husmoderen* i 1900, (siteret i Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 154).

<sup>57</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 58, 143.

<sup>58</sup> Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 94.

<sup>59</sup> Sitatet ble trykket i 1887. Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 129.

<sup>60</sup> Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 94; Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 130.

autoritære oppdragelsen. Dette synet representerte en mer åpen og positiv innstilling til barnets drifter. Trass ble nå for eksempel tolket som uttrykk for barnets styrke, og en viktig del av selvstendighetsutviklingen. Det ble også stilt spørsmål ved lydighetens funksjon og mange mente at voksne ikke lenger skulle avkreve lydighet i alle situasjoner. Rudberg understreker imidlertid at de voksnes styring og regulering av barns atferd var en viktig bestanddel også innen den frie oppdragelsen.

### **2.1.3 Vitenskapelig oppdragelse**

Framveksten av nye vitenskaper fra slutten av 1800-tallet fikk betydning den borgerlige oppdragelsen. Dette dreide seg i første omgang om biologien og legevitenskapen. Ifølge Rudberg ble legene i økende grad oppdragelseseksperter, og utfordret kirkens tradisjonelle autoritet på dette området. Dette skapte ikke nødvendigvis nye oppdragelsesidealer, men de eksisterende borgerlige idealene ble nå vitenskapelig, og ikke religiøst, begrunnet. Barn skulle for eksempel lære å kontrollere sinnet sitt, ikke fordi det brøt mot religionen, men fordi rødmen i ansiktet kunne endre nervebaner og kretsløp i kroppen, og føre til alvorlige sykdommer og død. Som Rudberg skriver "[s]elvkontrollens nødvendighet har nå fått legevitenskapelig status".<sup>61</sup> Dette medisinske perspektivet på oppdragelsen forsterket ytterligere koblingen mellom kropp og moral.<sup>62</sup>

I mellomkrigstiden vokste imidlertid psykologien fram som en konkurrent til legevitenskapen og dens medisinske tilnærming til barn og oppdragelse. Der kroppen sto i sentrum for medisinen, var det sinnet og "det indre" som ble tillagt størst vekt av psykologene. Kroppshygiene, skriver Rudberg, fikk sin parallell i mentalhygiene. Den psykologiske forskningen på barnets indre sjelsliv og utvikling, la grunnlaget for nye måter å se barnet på, og inspirerte til den frie oppdragelsens nye idealer og teorier. Til tross for at det i stor grad var psykologien som preget både oppdragelseslitteraturen og debattene i mellomkrigstiden, var det likevel ikke før i etterkrigsårene at disse nye ideene og idealene for alvor fikk fotfeste.<sup>63</sup>

### **2.1.4 Kontroll og utfoldelse**

Forholdet mellom kontroll og utfoldelse hadde gjennom hele den borgerlige oppdragelsestradisjonens historie vært motsetningsfylt. På den ene siden sto oppdragelsen for et syn der barnet ikke lenger var merket av arvesynden, men skulle få utvikle seg delvis fritt i forhold til naturlige disposisjoner. På den annen side fastholdt man på forestillingen om at barnet

---

<sup>61</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 136-137.

<sup>62</sup> *Ibid.*, 136-137.

<sup>63</sup> *Ibid.*, 193 – 210; Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 94-96.

besatt noen farlige, syndige drifter som ikke måtte få fritt spillerom. Kontroll og bearbeiding av det "indre liv" var derfor en nødvendighet.

Disiplinens posisjon i oppdragelsen ble, som nevnt, begrunnet med at dersom barnet lærte å styre sin egen viljen inn under selvkontrollen, ville barnet lettere lykkes i livets kamp. Avstraffelser ble sett på som en naturlig del av denne disiplineringen og en nødvendig reaksjon på uønskede viljesytringer. Straffene måtte imidlertid aldri være vilkårlig, men følge som en naturlig og forståelig konsekvens av en handling. Dersom straffen ikke fulgte disse kriteriene, ville den skape uselvstendige og kuede barn. Dessuten var det et viktig poeng at straffen alltid ble utdelt som et pedagogisk virkemiddel, og ikke som følelsemessig reaksjon fra oppdragerens side.<sup>64</sup> Graden av kontroll og reaksjoner på uønsket atferd i oppdragelsen var et svært omdiskutert tema både forut for og i de første tiårene av 1900-tallet, for eksempel gjennom debatten om fysiske avstraffelser i skolen. I disse debattene kan man, ifølge Fauske og Øia, spore en holdningsendring i synet på kontroll og utfoldelse i oppdragelsen, der utviklingen gikk "fra strenghet og disiplinering mot økt frihet og utfoldelse".<sup>65</sup>

## 2.2 Statens oppdragelse

Statens engasjement for oppdragelsen startet ikke med sosialhjelpstaten på slutten av 1800-tallet. Idéhistoriker Ingrid Markussen siterer Andreas Schytte, professor i statsvitenskap, som på 1770-tallet tydelig ga uttrykk for at staten satte krav til foreldrenes oppdragelse:

[b]ørnene ansees ikke i Christenheden for Forældrenes Eiendomme, men for klenodier [...]hvorfore de er pligtige at gjøre Staten Regnskab. Forældrene ere pligtige at underholde dem og opdrage dem til Statens Tieneste. [...] Staterne fordrer ikke alleene af sine Medborgere, at de skal elske Staten, men at de skal elske Staten over sig selv, og foredrage det almindelige Beste for deres egen og særdeles, Fordeel.<sup>66</sup>

Det statlige engasjementet økte gradvis og var ett uttrykk for en sentral tradisjon i den norske politiske historien. Historiker Øystein Sørensen beskriver det vesentlige ved denne tradisjonen som "modernisering og sosiale reformer ovenfra, foretatt av en sterk, aktiv og opplyst statsmakt".<sup>67</sup> Statens interesse for barnet sees blant annet i lovverk og utredninger, og ble fra slutten av 1800 -tallet forankret i den nye vitenskapelig forskningens produksjon av kunnskap om barn og unge.

### 2.2.1 Offentlig barne- og ungdomspolitik

Det statlige engasjementet og styringen av oppdragelsen sees klart i gjennomføring av nye lover. Lovene om obligatorisk skolegang er eksempler på dette, der skoleplikt på landet ble innført i 1739

<sup>64</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 101-105

<sup>65</sup> Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 79; Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*; Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 93-97.

<sup>66</sup> Ingrid Markussen, "Den protestantiske etikk og vælfærdsstatens ånd", i Ingrid Markussen og Kari Telste (red), *Bilder av den gode oppveksten gjennom 1900-tallet*, (Oslo: Novus 2005), 187-188.

<sup>67</sup> Siter i Markussen, "Den protestantiske etikk og vælfærdsstatens ånd", 183.



og i byene i 1848. De var blant annet motivert av kirkens ønske om forberedende undervisning til den lovpålagte konfirmasjonen. Lovene møtte imidlertid motstand hos foreldre. Hjemmene mistet viktig arbeidskraft når barna var på skolen. Dessuten mente mange at familien bidro med det som var nødvendig av oppdragelse og opplæring.<sup>68</sup> Senere utvidet staten sin politiske kontroll med lover som Vergerådsloven (1896) og innføringen av barnevernet (1900). Staten fikk med dette større handlingsrom i forhold til innblanding i og overtagelse av oppdrageransvar fra familien. Vergerådsloven førte til opprettelsen av statlige oppdragerinstitusjoner for de barna som kom inn under statlig omsorg.<sup>69</sup> Denne politikken ble framstilt som et statlig vern av barn. Praksisen kunne imidlertid være svært autoritær, og historiker Inger Elisabeth Haavet karakteriserer disse lovene som et klart inngrep i foreldrenes råderett over sine barn.<sup>70</sup>

Den offentlige politikken var basert på spesifikke forestillinger om hva som var barnets beste. Grunnlaget for disse var å finne i de nye vitenskapene. Vitenskapelig forskning på barn og ungdom ble viet betydelig innsats og oppmerksomhet fra 1870-tallet. Den skulle gi innsikt i barnets indre adferd og evner, og var i stor grad ansporet av sosialdarwinistisk tenkning omkring naturlig seleksjon.<sup>71</sup> Markussen skriver at familien rundt 1900 ble utsatt for inngående granskning, og at det da var stort fokus på den dårlige familie. Det spredte seg blant vitenskapsmenn og politikere forestillinger om hvordan familier kunne degenereres på grunn av dårlige arveanlegg og sosiale forhold. Her var sosialdarwinistiske og eugeniske elementer tydelige.<sup>72</sup> Historiker Tora Korsvold viser hvordan offentlige utredninger fra 1930-tallet og utover formidlet et bilde av en barndom i forfall. Jordbrukssamfunnet ble idealisert og "det førindustrielle samfunnets sosiale fellesskap skulle gjenvinnes".<sup>73</sup> Hjemmene alene strakk ikke lenger til i oppdragelsen. Hovedbegrunnelsen var at foreldrene ikke på egenhånd kunne klare å holde tritt med den komplekse samfunnsutviklingen. Oppveksten på landet ble mytologisert gjennom forestillingen om at barndommen i storfamilien på landet var en del av den nasjonale kulturelle identiteten, der naturen sto som kontrast til den farlige, usunne byen.<sup>74</sup> I tråd med dette skriver historiker Inger Elisabeth Haavet at barns problemer ofte ble sett på som en bivirkning av moderniseringsprosessen. Samfunnsutviklingen gjorde barna mer synlige og til et offentlig problem.<sup>75</sup>

---

<sup>68</sup> Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 49-50.

<sup>69</sup> Slagstad, *Nasjonale strategier*, (Oslo: Pax 1998), 124.

<sup>70</sup> Inger Elisabeth Haavet, "Da det private ble politisk" i An-Magritt Jensen m. fl. (red.), *Oppvekst i barnets århundre*, (Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999, opptrykk Pensumtjenesten A/S 2007), s. 50.

<sup>71</sup> Thuen, *Om barnet*, 107; Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 14- 30

<sup>72</sup> Markussen, "Den protestantiske etikk og velferdsstatens ånd", 189.

<sup>73</sup> Tora Korsvold, *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*, (Oslo: Universitetsforlaget 2008), 243. Se også Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 92.

<sup>74</sup> Korsvold, *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*, 243.

<sup>75</sup> Haavet, "Da det private ble politisk", 50-52.

### 2.2.2 Folkeoppdragelse eller biologi

Sosiolog Rune Slagstad kaller perioden fra 1884 – 1940 for ”folkedannelsens storhetstid”.<sup>76</sup> Han hevder at den statlige politikken i denne tiden kan forstås som ett ledd i et stortilt folkeoppdragelsesprosjekt. Dette prosjektet var sterkt påvirket av pedagoger som ville reformere samfunnet gjennom folkeoppdragelse. Hensikten var å befeste demokratiet gjennom en oppdragelse til ”demokratisk selvbevissthet og moralsk identitet.”<sup>77</sup> Dette kan sees i sammenheng med jurist og kriminolog Tove Stang Dahls studie *Barnevern og samfunnsvern*. Hun argumenterer her for at Vergerådsloven og opprettelsen av barnevernet ikke først og fremst grunnet i et behov for vern av barn og samfunn. Drivkraften lå snarere i profesjoners, særlig pedagoger og kriminalister, behov for å skille ut de vanskelige barna fra sine institusjoner.<sup>78</sup>

Historikeren Knut Kjeldstadli trekker derimot fram biologien som tidens dominerende forståelses- og fortolkningsramme. Han argumenterer for at perioden fra 1880 til 1940 avgrenser seg både i forhold til tiden før og etter ved å være naturaliserende. Biologi angikk både sosial klasse, nasjon og kjønn. Den ble også brukt som forklaring både på politisk tilhørighet og mental helse. Samfunnet ble oppfattet som en organisme, og ved forstyrrelser i organismen, ”måtte staten, samfunnslegen, intervenere og gjenopprette balansen”.<sup>79</sup>

Markussen peker også på de biologiske aspektene i forhold til, som nevnt over, granskningen av den dårlige familien. Kriteriene for den gode eller dårlige familie lå ikke i dannelse eller normer, men i genetikken. I dette lå det bakt inn en tendens til å biologisere sosiale forhold. Den biologiske forståelsen av samfunn og menneske, la grunnlaget for samfunnshygienisk tenkning innenfor staten. Resultatet ble, ifølge Markussen, ”en social ingeniørkunst, [...] som ved hjelp af bl.a. ægteskapslovgivning og sterilisationslovgivning fejede mange mennesker væk fra muligheden for at danne en barnefamilie.”<sup>80</sup>

Det ligger ikke innenfor denne oppgavens rammer å forfølge spørsmålet om det var biologien eller folkeoppdragelsen som utøvde størst politisk påvirkning. Det som i denne sammenhengen er viktig å merke seg er at begge disse perspektivene var tilstede i samfunnet og preget statens oppdragelsespolitikk. I denne perioden finnes troen på menneskets påvirkelighet gjennom oppdragelse og opplysning side om side med forestillingen om mennesket som et biologisk determinert vesen.

---

<sup>76</sup> Slagstad knytter betegnelsen til Venstrestaten. Slagstad, *Nasjonale strateger*, 93.

<sup>77</sup> *Ibid.*, 100.

<sup>78</sup> Ifølge Stang Dahl var det lærernes og kriminalistenes forente innsats for Vergerådsloven som er årsak til at Norge fikk en slik lov så tidlig som vi gjorde. Stang Dahl, *Barnevern og samfunnsvern*, (Oslo: Pax 1992), 11 og 142. Slagstad, *Nasjonale strateger*, s. 126.

<sup>79</sup> Knut Kjeldstadli, ”Biologiens tid – randbemerkninger om viten og venstrestat”, i Rudeng (red), *Kunnskapsregimer*, (Oslo: Pax forlag 1999), (145-) 151.

<sup>80</sup> Markussen, ”Den protestantiske etikk og vælfærdsstatens ånd”, 190.

## 2.3 Skolens oppdragelse

Skolen skulle være et supplement til oppdragelsen barna fikk hjemme. Tidligere hadde barna kunnet få all nødvendig oppdragelse og opplæring i hjemmet. Ettersom produksjonen i de øvre samfunnslag i løpet av 1800-tallet ble flyttet ut av hjemmene, meldte det seg et behov for opplæringsinstitusjoner.<sup>81</sup> Samtidig fungerte skolen, som nevnt, som et viktig instrument for staten. Historisk sett, skriver Blom, ser man en politisk vilje til å offentlig regulere barndommen og til å forme samfunnet gjennom skolen.<sup>82</sup> Skolens funksjon ble lagt opp etter statens politiske ønsker og tjente som et politisk redskap i arbeidet med både en nasjonal folkeoppdragelse, sosial utjevning og helse- og hygienekontroll av befolkningen.

### 2.3.1 Enhetsskolen

Den norske skolen var på begynnelsen av 1900-tallet preget av ønsket om å skape en allmenndannende enhetsskole. Grunnlaget for denne skolen ble blant annet lagt med skolereformer på 1800-tallet. Hartvig Nissen var en nøkkelperson i dette arbeidet. Han ville skape en skole som var allsidig og som svarte til livets og tidens krav. Den skulle stimulere til selvdannelse og selvvirksomhet. Den norske skolen skulle også være sosialt utjevne og nasjonalt integrerende på tvers av samfunnsklasser.<sup>83</sup> Nordahl Rolfsens lesebøker er eksempler på hvordan de nasjonaloppbyggende målsetningene for skolen ble forsøkt implementert i skolebøkene. Elevene skulle gjennom disse bøkene oppdras til nasjonalfølelse, beskjeden selverkjennelse og mot.<sup>84</sup> Gjennom skolegangen skulle elevene formes til både nasjonale og samfunnsnyttige individer.

### 2.3.2 Sunnhet og hygiene

Legevitenskapens innflytelse på oppdragelsen fikk også sitt uttrykk innen skoleverket. Skolen ble ansett som et viktig instrument i arbeidet med sykdomsforebygging og samfunns hygiene. Dette var et felt som falt utenfor lærernes fagkompetanse, og man ønsket derfor å knytte medisinsk ekspertise til skolene. Legenes rolle innenfor skoleverket ble formalisert gjennom lovgivning, og kan sees som en forsterkning av legenes posisjon som oppdragelsesautoriteter. I 1896 ble skolelegeordningen lovpålagt og Oslo, som landets første kommune, organiserte årlige undersøkelser av alle barn fra 1917.<sup>85</sup>

---

<sup>81</sup> Johansen, "Familien som omsorgsfellesskap", 194.

<sup>82</sup> Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 47.

<sup>83</sup> Erling Lars Dale, *Oppdragelse i det refleksivt moderne*, (Oslo: Gyldendal 2006), 24-27.

<sup>84</sup> Thuen, *Om barnet*, 128.

<sup>85</sup> *Ibid*, 130-134.

Skolelegeordningen skulle inngå som en del av den fysiske oppdragelsen, og kan tolkes både i retning av det Slagstad refererte til som et pedagogisk folkedannelsesregime og til en biologisk samfunnsforståelse. Skolehygieniske tiltak ble koblet til skolens nasjonsprosjekt og skulle være en del av prosessen for å skape én folkeklasse i landet. Samtidig skulle tiltakene, i likhet med blant annet steriliseringsloven, inngå som et ledd i arbeidet med å høyne befolkningskvaliteten i nasjonen. Koblingen mellom skolehygiene og den biologiske samfunnsforståelsen kan eksemplifiseres gjennom legen Cato Schiøtz. Han ble i 1918 ansatt som sjef for skolelegevesenet og sunnhetsinspektør for barneforsorgen i Oslo. I tillegg var han en profilert talsmann for steriliseringsloven og negativ eugenikk. Skolen var således en arena for både legevitenenskapen og pedagogikken, der et av målene var å oppdra barna til god hygiene. Thuen skriver at integrasjonen av hygiene og oppdragelse, helse og skole ble et pedagogisk kjennetegn for sosialstaten.<sup>86</sup>

### 2.3.3 Reformpedagogikken

Historiker Hans Fredrik Dahl skriver at skolen i tiårene før annen verdenskrig var preget av intense profesjonsdebatter som resulterte i viktige reformer.<sup>87</sup> De fleste pedagogiske impulsene som slo inn over Norge i mellomkrigstida var, ifølge historiker Kim Helsvig, en del av den reformpedagogiske bevegelsen. Den vokste fram som

svar på utfordringer fra et stadig mer urbanisert, industrialisert og teknologibasert samfunn, et stadig mer omfattende offentlig skolesystem og, ikke minst, som et svar på utviklingen innenfor humanistiske vitenskaper som i økende grad bidro til å sette spørsmålsteget ved det religiøse fundamentet for skolen og pedagogikken.<sup>88</sup>

Reformpedagogikken var ingen enhetlig bevegelse, men rommet etter hvert mange teoretiske perspektiver, skoler og pedagogiske forsøk. Innenfor bevegelsens fraksjoner spente meningsspektret seg fra på den ene siden å ønske en moderat frigjøring fra gamle autoriteter, til på den andre siden et kulturkritisk ønske om ”å forkaste den ’moderne’ tilstand”.<sup>89</sup> Som oftest framsto ideene som en interaksjon mellom disse ytterpunktene, med felles basis i en tro på at skole og utdanning var viktige midler til å skape samfunnsendringer. Et av de mest sentrale elementene var at man mente at undervisningen måtte basere seg på kunnskap om barndommens utviklingstrinn som forutsetning for barnets læring. Et annet fellestrekk var opposisjon til eksisterende skolesystemer med deres kulturkonservatisme, fagorientering, pugging og strenge disiplin. Reformpedagogikken ønsket å erstatte de tradisjonelle arbeidsformene med en mer aktivitetsorientert pedagogikk med vekt på elevaktivitet og læreren som veileder framfor

<sup>86</sup> Thuen, *Om barnet*, 130-134; Se også Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 55.

<sup>87</sup> Hans Fredrik Dahl, *De store ideologienes tid*, (Oslo: Aschehoug 2001), s. 10; Kim G. Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 29.

<sup>88</sup> Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 25.

<sup>89</sup> *Ibid.*, 26.

foreleser. Det var dessuten et viktig poeng å bringe inn demokratiske prinsipper på alle skolens nivåer.<sup>90</sup>

Helsvig skriver at det reformpedagogiske arbeidsskoleprinsippet hadde bredt gjennomslag hos de norske lektorene. Reformpedagogikkens organisatoriske uttrykk internasjonalt var *New Education Fellowship* (NEF) som utga tidsskrifter og arrangerte kongresser. Da organisasjonen i 1929 avholdt en kongress i Helsingør, deltok samtlige av de norske lærerorganisasjonenes ledere. Pedagogen Anna Sethne opprettet samme året en norsk avdeling av NEF ved navnet *Norsk seksjon av verdensforeningen for ny oppdragelse*.<sup>91</sup>

### 2.3.4 Normalplanen av 1939

Reformpedagogikkens faktiske gjennomslag i Norge sees for alvor i Normalplanen for skolen i 1939 (N39). Dette var Norges første nasjonale læreplan. Aarvik har i sin masteroppgave analysert denne planen og peker på flere typiske reformpedagogiske trekk. Planen var et brudd med den tradisjonelle puggeskolen. Man ville bort fra høye læringskrav, lærerens enetale og passiv repetisjon av fakta. I stedet ville man skape en skole på elevenes vilkår med fokus på den enkelte elev.<sup>92</sup> Skolen fikk med dette et større ansvar for enkeltelevne. Viktig var det da at opplæringen skulle tilpasses barnets naturlige utvikling og individuelle anlegg.<sup>93</sup> Med N39 ønsket man også å innføre arbeidsskoleprinsippet med dets varierte arbeidsmetoder. De pedagogiske metodene var inspirert av pedagogen John Deweys *learning by doing*: elevene skulle lære gjennom aktivitet og utprøving, og få mulighet til å tilegne seg lærestoff i eget tempo.<sup>94</sup> Blom hevder at denne planen var et uttrykk for at idealbildet av eleven hadde endret seg. Elevenes rolle begrenset seg ikke lenger til å være stille, lyttende og gjenfortellende. I stedet ble det lagt opp til at elevene kunne bevege seg fritt, at arbeidet foregikk i grupper og at de selv aktivt søkte kunnskap.<sup>95</sup>

N39 ga ikke opp ideen om en enhetsskole som skulle virke nasjonalt og sosialt utjevne. Det var imidlertid lite fokus på de sosiale forholdenes påvirkning på elevene. Enhetsskolen var ment for ”normalelever”. Målet var ikke å hjelpe elevene til å bli like dyktige, men å gi opplæring som sto best mulig i samsvar med evner og anlegg. For at skolen skulle oppfylle sin ambisjon for å være nasjonalt integrerende på tvers av samfunnsklasser, var det viktig at ikke bedrestilte elever søkte seg bort fra den offentlige skole på grunn av svake eller vanskelige elever.<sup>96</sup> De svakeste elevene og problembarna skulle derfor skilles ut og sendes på

---

<sup>90</sup> Ibid, 26.

<sup>91</sup> Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 25-35; Thuen, *Om barnet*, 128. Blom hevder imidlertid den nye pedagogikkens tilhengere ikke var i flertall blant lærerne. Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 60.

<sup>92</sup> Marte-Marit Berntsen Aarvik, *Likeverd og verdien av likhet*, masteroppgave i idéhistorie, IFIKK, UIO våren 2009, 20.

<sup>93</sup> Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 47.

<sup>94</sup> Aarvik, *Likeverd og verdien av likhet*, 25.

<sup>95</sup> Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 60.

<sup>96</sup> Aarvik, *Likeverd og verdien av likhet*, 30.

spesialskoler eller, dersom evnene var for dårlige, helt og holdent utestenges fra skoleinstitusjoner. Allerede med Vergerådsloven hadde staten og skolen fått større myndighet til å definere elever ut av folkeskolen, og Stang Dahl hevder at nettopp pedagogenes behov for det ”å skille ut elever som sosialt og atferdsmessig sto i veien for arbeidet” hadde vært en av motivgrunnene bak denne loven.<sup>97</sup> Skolen fungerte på denne måten som en sorteringsinstans til langt ut i etterkrigstida, og tjente slik sett også som et normalitetsvern med mål om å tilrettelegge for en sunn vekst i samfunnet.<sup>98</sup>

## 2.4. Fritiden som oppdragelsesarena

Kulturhistoriker Ørnulf Hodne skriver at det i mellomkrigstida var snakk om en ”fritidsrevolusjon” som skapte dramatiske endringer i folks hverdagsliv.<sup>99</sup> For barn og unge var fritidsøkningen særlig knyttet til den økende levestandarden som gjorde at færre barn trengte å arbeide. På samme tid bidro også sekulariseringen av samfunnet til økt fritid. Folk var ikke lenger forpliktet til kirkegang, og kunne velge å bruke søndagen til fritidsaktiviteter i stedet. I tillegg kom innføringen av ferier, både for voksne og barn. Fritiden var en arena knyttet til frivillighet og fornøyelse, og liten grad av statlig involvering.<sup>100</sup>

Derimot hevder Hodne at fritidsveksten og folks endrede fritidsvaner var en utvikling som ”ser ut til å ha blitt fremmet og styrt av hovedidéer (ideologier) som preget tidens store politiske, religiøse og sosiale bevegelser og sammenslutninger”.<sup>101</sup> Han peker på fire interessefelleskap som utmerket seg i kraft av høye medlemstall og målrettede ideologier rettet mot folks fritidsliv: de to idrettsforeningene Norges Landsforbund for Idrett og Arbeidernes idrettsforbund, Den norske Kirke (med mange særorganisasjoner), Noregs Ungdomslag samt Arbeiderbevegelsen.<sup>102</sup> Disse fire organisasjonene representerte fire forskjellige agendaer innenfor samme arena og gir et godt bilde av noen av de idébrytningene på dette feltet i mellomkrigstida.

### 2.4.1 Idretten

Idrettsbevegelsen sto i en særstilling. Ingen av de andre fritidsbevegelsene kunne vise til større og raskere vekst. Det var i mellomkrigstida en sterk satsning på idrettspropaganda og det ble utarbeidet en landsplan for fysisk fostring. Idrettsbevegelsen i Norge var i denne perioden splittet i to riksforbund: Arbeidernes idrettsforbund (AIF) og Norsk Landsforbund for idrett (NLI). NLI hevdet å være en partipolitisk uavhengig organisasjon, men sto plassert innenfor den ”borgerlige”

---

<sup>97</sup> Stang Dahl, *Barnevern og samfunnsvern*, 112.

<sup>98</sup> Aarvik, *Likeverd og verdien av likhet*, 33. Se også Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 14.

<sup>99</sup> Ørnulf Hodne, *Fedreland og fritid*, 9.

<sup>100</sup> Blom, *Norsk barndom gjennom 150 år*, 122-132.

<sup>101</sup> Hodne, *Fedreland og fritid*, 10.

<sup>102</sup> *Ibid*, 9-10.

leir. Den ideologiske kampen mellom AIF og NLI skjerpet propagandaen og konkurransen mellom de to.<sup>103</sup> Til tross for ulikt politisk fundament, var de forenet i synet på idrettens positive effekter på både menneske og samfunn. Gjennom idretten ville de unge bli lykkeligere, friere og friskere mennesker. På denne måten skulle fremme idretten gode egenskaper og kvaliteter i befolkningen og i samfunnet generelt. Målet for begge organisasjonene var at flest mulig bedrev idrett og at idretten ikke skulle tjene spesielle samfunnsklasser, men hele befolkningen. Idretten skulle skape nasjonal forbrødring og styrke det nasjonale forsvar.<sup>104</sup>

#### **2.4.2 Arbeiderbevegelsen og Fram-fylkingen**

Arbeiderbevegelsen kritiserte de eksisterende fritidstilbudene for å være rettet mot borgerskapet og lite åpne for andre samfunnsgrupper. De ønsket å demokratisere fritiden.<sup>105</sup> I starten la arbeiderbevegelsens barne- og ungdomsarbeid stor vekt på politisk skoling. Barneledernes oppgaver var ”å opplyse barna om de urettferdige samfunnsforhold, gi barna opplysning som motvekt mot den dogmebundne undervisning i skolene, opdra barna i klassekampens og solidaritetens ånd, samt å opplære dem i organisasjonsteknikk”.<sup>106</sup> I 1933 ble Fram-fylkingen opprettet som en egen ungdomsorganisasjon. Her ble den politiske propagandaen tonet ned. Målet var nå å ”skape en sosialistisk friluftorganisasjon med sideordnede oppgaver som faller sammen med de unges naturlige interesser”.<sup>107</sup> Til tross for at den politiske opplæringen ikke lenger var en hovedoppgave, var Fram-fylkingen en politisk organisasjon. Man anså det som viktig å sikre barna en god sosialistisk oppdragelse, og samtidig hindre at de ble formet i en borgerlig fritidsorganisasjon.<sup>108</sup>

#### **2.4.3 Kirken og Noregs ungdomslag**

Kirkens fritidsmobilisering og Noregs Ungdomslag kan begge sees som forsvarere av etablerte og tradisjonelle verdier. De følte disse verdiene truet av det de så som tidens oppløsning og forfall. Kirken ble tvunget til å forholde seg til den ”moderne, folkelige fritidsbruken, som bare i liten grad så ut til å tjene de formål og verdier den tradisjonelt var satt til å forsvare”.<sup>109</sup> Oppgaven ble å representere en alternativ, forbilledlig motkultur til tidens umoralske fornøyleskultur.<sup>110</sup> Det kristne fritidsengasjementet var både et forsøk på å stoppe masseflukten fra kirken, men samtidig også et forsøk på å nå ut til enda flere i nye typer kristent

---

<sup>103</sup> Hodne, *Idrett og fritid*, 202.

<sup>104</sup> *Ibid*, 203.

<sup>105</sup> Hodne, *Folk og fritid*, 96

<sup>106</sup> DNA beretning i 1923, (sitert i Hodne, *Folk og fritid*, 72-73).

<sup>107</sup> *Ibid*, 74.

<sup>108</sup> *Ibid*, 77.

<sup>109</sup> Hodne, *Kirke og Fritid*, 13-14.

<sup>110</sup> *Ibid*, 71-72.

aktivitetstilbud.<sup>111</sup> Noregs Ungdomslag siktemål var derimot ”å gjenreise en norsk nasjonalkultur basert på de overleverte livsverdiene som ennå fantes i den gamle bondekulturen”.<sup>112</sup> Det var de store nasjonale sakene som folkemål, edruskap, vern om åndsfrihet, nasjonalt kulturliv og forsvarssak som sto sentralt. De knyttet seg nært landets militære ledelse og ønsket å gjøre norsk ungdom skikket til militærtjeneste for land og folk.<sup>113</sup> Noregs Ungdomslag ønsket også å gi ungdommen et bredt grunnlag for livsutfoldelse, og med dette plasserte de seg i et motsetningsforhold til den pietistiske teologien som dominerte innen kirken. Å bryte med det kristne åndsmonopolet ble en av hovedoppgavene.<sup>114</sup> Hodne beskriver bevegelsens program som sterkt idealistisk og kultur nasjonalt med et fast organisert, allsidig fritidstilbud, der folkeopplysning ble kombinert med egenaktivitet og sunn selvutfoldelse.<sup>115</sup>

Disse fritidsbevegelsenes ulike ideologiske forankring hadde imidlertid mindre å si for det aktivitetstilbudet de representerte. Idrettsorganisasjonene skilte seg naturlig nok fra de andre ved at deres aktivitetsrepertoar var begrenset til idrettens område. De øvrige tre organisasjonene hadde utvalgte idretter blant sine aktiviteter. Innen Kirken var aktivitetstilbudet et omstridt tema. De konservative var imot verdslige innslag. Det var imidlertid vanlig å tillate dette, så lenge det ikke var kristenfiendtlig. Kirken arrangerte, i likhet med Noregs Ungdomslag og Fram-fylkingen, møter, fester, turer og leirer med sport, lek og leirbål.<sup>116</sup> Noregs Ungdomslag og Arbeiderbevegelsen hadde dessuten grupper for sang, folkedans og teater.<sup>117</sup> Felles for dem kan sies å være at de sto for et allsidig tilbud der både sport og kultur, møter og utflukter var viktige elementer, som skulle skape identifikasjon og engasjement for bestemte ideologier.

#### 2.4.4 Speiderbevegelsen

Utover de fire interesseorganisasjonene som Hodne tar for seg, er det i forhold til denne oppgavens tema også relevant å se på speiderbevegelsen. Dette både fordi den var en toneangivende ungdomsorganisasjon i denne perioden og fordi den sto i nær tilknytning til den borgerlige oppdragelsesideologien. Den norske speiderbevegelsen vokste fram på begynnelsen av 1900-tallet og utviklet seg i starten i to ulike retninger. Den ene var knyttet til oppdragelse gjennom idrett og fysisk fostring. Målet var å oppdra sterke, patriotiske menn som kunne forsvare landet. På den andre siden sto en pietistisk fløy der man i stedet for patriotisme forfektet

---

<sup>111</sup> Ibid, 23-24.

<sup>112</sup> Hodne, *Fedreland og fritid*, 180.

<sup>113</sup> Ibid, 18.

<sup>114</sup> Ibid, 25.

<sup>115</sup> Ibid, 93.

<sup>116</sup> Hodne *Folk og fritid*; Hodne, *Kirke og fritid*; Hodne, *Folk og fritid*.

<sup>117</sup> Hodne *Folk og fritid*; Hodne, *Folk og fritid*.



kristne verdier. Speiderlivet skulle, skriver historiker Sondre Ljoså, være ”en trening i praktisk kristen tro”.<sup>118</sup> Det var etterhvert den pietistiske retningen som ble dominerende.<sup>119</sup>

Speiderbevegelsen var nært knyttet til den borgerlige oppdragelsestradisjonen, og Rudberg betegner speiderbevegelsen som denne oppdragelsens organisatoriske uttrykk. Sosiologen Göran Sidebäck trekker fram at denne bevegelsen sto for en oppdragelse av barnets kropp og sjel basert på aktiviteter i naturen. Selv om man her la vekt på disiplinering og frivillig underordning, søkte man til nyere forskning og reformpedagogikken når det gjaldt pedagogiske metoder.<sup>120</sup> Speiderbevegelsen kunne derfor sees på som en mulig løsning i en tid da man søkte etter nye måter å kontrollere og disiplinere ungdommen. Rudberg refererer til at speiderbevegelsen ble anbefalt for gutter på grunn av dens ”evne til å disiplinere, uten at guttene mister sin ”gutteaktighet” – sin virketrang, nysgjerrighet og oppfinnsomhet”.<sup>121</sup> Gjennom dette kan speiderbevegelsen også tolkes som et innlegg i debatten om kontroll og utfoldelse i den borgerlige oppdragelsen.<sup>122</sup> Speiderbevegelsens målsetning var å lære barna visse verdier og tenkesett gjennom direkte og indirekte påvirkning i et sosialt fellesskap, og man kan følgelig si at også denne bevegelsen, i likhet med mange andre ungdomsorganisasjoner, sto for en ideologistyrt oppdragelse innen fritidsarenaen.<sup>123</sup>

## 2.5 Oppsummering

I første halvdel av 1900-tallet var synet på barn og unge preget av en biologisk menneskeforståelse, basert på vitenskapelige studier og sosialdarwinistisk utviklingsteori. Dette gjenspeilet seg også i barne- og ungdomspolitikken, som i tillegg viste en stadig økende grad av statlig involvering og styring av til da private sfærer. Motivgrunnene for statens engasjement for barn og oppdragelse lå både i ønsket om å verne individer som ikke var i stand til å verne seg selv, men også i et ønske om å verne samfunnet mot uønskede individer og atferd. De politiske tiltakene skulle dessuten legge til rette for en nasjonal, folkedannende og sosialt utjevne oppdragelse. Tiltakene som ble iverksatt var styrt av en sterk statsmakt som intervenerte i en tradisjonelt privat sfære, familien, legitimert gjennom ideen om samfunnets og barnets beste.

Skolen var i stor grad statens instrument, basert på ideen om enhetsskolen som skulle være folkeopplysende samt nasjonalt og sosialt integrerende. I tillegg ble det lagt vekt på oppdragelse til sunnhet og hygiene, et område der legene fikk egen autoritet også innen skolevesenet. Samtidig var det i perioden 1900-1940 store fagdebatter rundt skolens ideologiske

---

<sup>118</sup> Sondre Ljoså, *Alltid beredt til hva?*, (masteroppgave, Universitetet i Oslo), 99.

<sup>119</sup> *Ibid.*, 94-106.

<sup>120</sup> Sidebäck, *Kampen om barnets själ*, 99, 103.

<sup>121</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 155.

<sup>122</sup> *Ibid.*, 153-155.

<sup>123</sup> Sidebäck, *Kampen om barnets själ*, 340.

forankring og dens metoder. Reformpedagogikken utgjorde her en av de viktigste posisjonene med sin kritikk av den tradisjonelle autoritære og disiplinbaserte skolen. I stedet ønsket reformpedagogene en mer demokratisk og barnesentrert skole, med varierte undervisningsmetoder basert på enkeltelevens anlegg og evner. Den nasjonale læreplanen av 1939 speiler både statlige føringer, med vekt på nasjonal og sosial utjevning, og reformpedagogiske prinsipper. I tillegg viser planen hvordan skolen fungerte som en sorteringsinstans ut fra en tanke om at den offentlige skole var for ”normalelever”.

Den borgerlige oppdragelsen ville skape velfungerende individer som var rustet til å lykkes i samfunnet. På mange måter sto denne ideologien for en kroppens og viljens oppdragelse, der hensikten var at begge skulle herdes og underlegges selvkontroll. Idealene var knyttet til lydighet, selvdisiplin og den sterke, sunne kroppen. Innen denne tradisjonen var forholdet mellom naturens og kulturens betydning for barnets utvikling samt kontrollen og utfoldelsens plass i oppdragelsen stadig tilbakevendende og omdiskuterte temaer.

Denne oppdragelsesideologien ble i mellomkrigstiden utfordret av det som ble kalt den ”frie oppdragelse”. Dens tilhengere fremmet, på bakgrunn av psykologiske studier av barn og unge, et ideal om det lykkelige barnet og en oppdragelse der man, i stedet for disiplin og kontroll, la vekt på kjærlighet og forståelse.

Fritidsbevegelsenes arbeid med barn og unge var i stor grad motivert utfra et ønske om å vinne tilhengere for sin sak. Gjennom aktivitetene skulle medlemmene oppdras i henhold til organisasjonenes ideologi. Til tross for deres ulike ideologiske fundament var oppdragelsesmetodene relativt homogene. Man ville nå ut til flest mulig gjennom å ha et bredt verdibasert aktivitetstilbud med særlig vekt på idrett og kultur.

## Kapittel 3 – Nazistisk oppdragelsesideologi i Tyskland

Å skulle fange inn nazistisk pedagogikk i én sammenfattende definisjon er ingen lett oppgave. Det er flere måter å gå fram på og forskjellige typer pedagogikk å utforske. Den mest iøynefallende utfordringen er at det aldri ble utarbeidet en felles, offisiell pedagogikk under Hitlers maktperiode. Regimets utdanningspolitikk ble derfor i stor grad skapt av de menneskene som til en hver tid besatt de sentrale pedagogiske stillingene.<sup>124</sup> Adolf Hitlers syn på ungdom og ungdomsoppdragelse i *Min kamp* lå til grunn for den politikken som ble ført. Hans uttalelser var verken konkrete eller detaljerte, noe som ga de ulike pedagogiske aktørene et relativt stort handlingsrom. Hitlers utsagn gikk imidlertid igjen som legitimering av den teori og praksis som ble forfektet innenfor pedagogikken.<sup>125</sup>

Den tyske pedagogikkprofessoren Hermann Giesecke skriver i sin bok *Hitlers Pädagogen* at det i stedet for en gjennomarbeidet pedagogikk snarere er snakk om en intuitiv, emosjonell overbevisning. Denne lar seg bare antyde ved stikkord og er derfor bare i begrenset grad tilgjengelig for analyse.<sup>126</sup> Hans-Jochen Gamm, også professor i pedagogikk, hevder at nazismen erstatter argumenter og pedagogisk tankegang med følelser og grove klisjeer.<sup>127</sup> John Caruso innvender derimot i sin avhandling *Adolf Hitlers Concept of Education* at Hitler utformet et koherent pedagogisk rammeverk, men at dette var såpass generelt at innholdet i stor grad kunne formes av de ulike pedagogiske og politiske aktørene.<sup>128</sup> Hensikten med dette kapittelet er ikke å ta stilling til hvorvidt det finnes en enhetlig tenkning som kan kalles nazistisk pedagogikk. Derimot er intensjonen å presentere de mest sentrale og karakteristiske elementene, et slags minste felles multiplum, innenfor nazistisk pedagogisk tenking. Dette vil være en konstruksjon ment som et analytisk verktøy for denne oppgaven og vil danne grunnlag for sammenlikningen med det norske materialet senere i oppgaven.

Som nevnt over er det flere måter å angripe dette på. Hermann Giesecke velger å ta utgangspunkt i sentrale aktører og analyserer deres tenkning.<sup>129</sup> En annen tilnæringsmåte er, slik Peter Dudek, Jürgen Schiedeck og Martin Stahlmann gjør i sine artikler i boka *Education and Fascism*, å rette fokus mot sentrale organisatoriske aspekter. I den nevnte boka bruker de *arbeitsleiren* som analytisk omdreiningspunkt og belyser den nazistiske pedagogikkens teori

---

<sup>124</sup> Giesecke, *Hitlers Pädagogen*, 28

<sup>125</sup> *Ibid*, 20

<sup>126</sup> *Ibid*, 223

<sup>127</sup> Gamm, *Führung und Verführung*, 15

<sup>128</sup> John Caruso, *Adolf Hitler's Concept of Education and its Implementation in the Third Reich*, Ph. D., (University of Connecticut 1974).

<sup>129</sup> Han peker ut Ernst Krieck, Alfred Baeumler og Baldur von Schirach som de mest betydningsfulle. Se Giesecke, *Hitlers Pädagogen*.

gjennom ett av dens praktiske uttrykk.<sup>130</sup> Man kan også beskrive den nazistiske pedagogikken gjennom framstilling av gjennomgående, allmenne teoretiske og praktiske trekk. Både Hans-Jocken Gamms og I. amanuensis i pedagogikk Hallvard Røgers behandlinger av temaet gjør dette.<sup>131</sup>

I dette kapittelet vil jeg støtte meg på flere framgangsmåter. Den første delen vil se på den generelle pedagogiske tenkningen og organiseringen i Det tredje riket. Dette belyses mest hensiktsmessig gjennom Gamms og Røgers metode. Her tegnes opp et riss av de mest karakteristiske og betydningsfulle teoretiske og praktiske aspekter ved den nazistiske pedagogikken. I kapittelets andre del vil fokus være på ungdomsorganisasjonen Hitler-Jugend,<sup>132</sup> og i denne sammenhengen er Gieseckes framgangsmåte mer anvendelig. Hitler-Jugend fikk i stor grad sin pedagogiske utforming av Baldur von Schirach, Reichjugendführer og Hitler-Jugends fører på 30-tallet.<sup>133</sup> Von Schirachs tanker og ideer utgjør derfor et godt springbrett for utforsking av bevegelsens pedagogiske teori og praksis. Aller først vil jeg imidlertid gi en kort presentasjon av Hitler-Jugend slik organisasjonen vokste fram i trettiårene.

### 3.1 Hitler-Jugend

Hitler-Jugend ble NSDAPs offisielle ungdomsorganisasjon i 1926. Kurt Gruber ble da utnevnt til den første Reichsführer for en organisasjon som var satt sammen av flere pro-nazistiske ungdomsgrupper. Gruber la vekt på kultur, oppdragelse og propaganda med aktiviteter knyttet til sport, leirliv, marsjering og musikk. I 1931 utnevnte Hitler Baldur von Schirach til Reichsjugendführer og leder for HJ. Han viste seg å være en dyktig administrator og medlemstallet økte betraktelig under hans lederskap. Nazistenes målsetning var å få full kontroll over oppdragelsen av den tyske ungdommen. For å få dette til ble alle øvrige ungdomsbevegelser tvunget til å enten avvikle eller legge sin virksomhet inn under HJ. I løpet av 1936 hadde von Schirach lyktes i dette arbeidet. I tillegg ble det i 1939 innført obligatorisk medlemskap for alle jenter og gutter mellom 10 – 18 år.<sup>134</sup>

Organisatorisk besto HJ i to hoveddeler: Hitler-Jugend for guttene og Bund Deutscher Mädel (BDM) for jentene. Disse var igjen delt i to, der HJ og BDM omfattet 14-18 åringene, og Jungvolk og Jungmädel var for de mellom 10 og 14 år. De mest sentrale aktivitetene kan sies å ha

---

<sup>130</sup> Dudek, Peter, "National-Socialist Youth Policy and the labour Service: The Work Camp as an Instrument of Social Discipline"; Schiedeck, J. og Stahlmann, M., "Totalizing of Experience: Educational Camps" i Sunker og Otto, *Education and Fascism*, Farmer Press: London 1997

<sup>131</sup> Se Gamm, *Führung und Verführung*, og Røger, Hallvard, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier*.

<sup>132</sup> Hitler-Jugend skrives på mange måter. Jeg har valgt å bruke den skrivemåten, samt forkortelsen HJ, som von Schirach brukte i sitt verk om organisasjonen. Se Schirach, Baldur von, *Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt*. Hitler-Jugend (HJ) refererer der annet ikke påpekt til hele ungdomsorganisasjonen som omfattet både gutter og jenter. Hitler-Jugend var derimot også betegnelsen på avdelingen for gutter mellom 14 og 18 år. På samme måte refererer Bund Deutscher Mädel (BMD) til organisasjonen for jenter. BMD ble, i likhet med HJ, også brukt som betegnelse for avdelingen for jenter mellom 14-18 år.

<sup>133</sup> Giesecke, *Hitlers Pädagogen*, 163

<sup>134</sup> Avsnittet er basert på Jean-Denis Lepage, *Hitler-Youth 1922-1945, An illustrated History*, (Jefferson: Mc Farland & Company 2009), 9-31.

vært konsentrert rundt sport, fotturer, feiringer og samlinger, musikk, tidskriftutgivelser, helsearbeid og landtjeneste der de unge hjalp til med blant annet innhøsting.<sup>135</sup>

Ett av HJs problemer var at de skulle være en organisasjon for *alle* og ikke et frivillig tilbud til interesserte eller meningsfeller. Mot slutten av trettitallet ytret dette seg blant annet i økende tilfeller av mangel på disiplin og interesse, og organisasjonen prøvde å holde på medlemmenes interesse ved å danne ulike undergrupper, for eksempel motoravdeling, marineavdeling og flyveravdeling.<sup>136</sup> Von Schirach ønsket også å øke fokuset på kultur og musikk. Alle medlemmer ble derfor oppfordret til å lære å spille et instrument i løpet av sin tjenestetid. I tillegg skulle man opprette teatergrupper, kor og andre kulturelle grupper. Disse kulturelle gruppene ble i liten grad realisert.<sup>137</sup>

### 3.2 Ungdommen som forbilde

Innen den nazistiske ideologien ble ungdommen presentert som et forbilde for hele folket. Ungdommen ble karakterisert gjennom egenskaper som skjønnhet, styrke, kraft og mot. Dette var egenskaper som måtte komme folkestaten til gode. Hitler mente at gjennom den nazistiske oppdragelsene ville disse egenskapene kunne prege det tyske folk gjennom alle livets faser, ikke bare ungdomsårene. Han hevdet at disse egenskapene var karakteristiske for den nordiske rasen og lå latent som potensiale hos folket. Ungdommen var mindre korrumpert av det liberalistisk-kapitalistiske samfunnets kultur og måtte derfor lede an i utviklingen av den nye mennesketypen.<sup>138</sup>

Oppdragelsen var, som følge av dette synet på ungdommen, et instrument for de ideologiske målene og den var derfor utpreget politisk. Slik ble den også oppfattet av samtiden. Hermann Ruge, rektor ved Pedagogisk seminar, brukte i en forelesningsrekke i 1939 den tyske pedagogikken som et eksempel på en pedagogikk som var fullstendig styrt av den politiske ideologien. Han siterte den tyske planen for høyere skole: ”Alle oppdragelsesformer har ett mål: Å danne det nasjonalsosialistiske mennesket”.<sup>139</sup> Enhver pedagogikk bygger på et spesifikt menneskesyn og verdensanskuelse, men i den nazistiske pedagogikken blir disse selve pedagogikkens innhold. Der var, slik Ruge viste til, kun ett overordnet mål og det var å oppdra overbeviste nasjonalsosialister. All pedagogikk og pedagogiske virkemidler skulle bidra til dette. Det var ikke snakk om læring for læringens skyld. Alle elementer som ikke hadde en ideologisk hensikt skulle lukes vekk.” Folkestaten har å skjære ned undervisningen i de boklige fagene til en

---

<sup>135</sup> Ibid, 32-81.

<sup>136</sup> Giesecke, *Hitlers Pädagogen*, 185-192; Brenda Ralph Lewis, *Hitler Youth*, (Spellmount: Staplehurst 2000), ss. 96.

<sup>137</sup> Giesecke, *Hitlers Pädagogen*, 192-195.

<sup>138</sup> Hitler, *Min kamp*, bind 2.

<sup>139</sup> Hermann Ruge, *Alminnelig oppdragelseslære. Forelesninger ved Pedagogisk Seminar*, Oslo 1939, 11. Hermann Ruge ledet Pedagogisk Seminar fra 1937 til 1953.

form som tar sikte på det vesentlige” sammenfattet Hitler sitt syn på oppdragelsens kunnskapsformidling, for ”planmessig skal opplæringen bli slik at den unge som går ut av skolen ikke er halv pasifist, demokrat eller noe annet slikt, men *helt og fullt tysker.*”<sup>140</sup>

### 3.3 Nazistisk verdensanskuelse og menneskesyn

Når det er snakk om den nazistiske verdensanskuelse i pedagogisk sammenheng var det raselæren som var den mest grunnleggende hjørnesteinen. Folkestaten, skrev Hitler i *Min kamp*,

skal gjøre rasen til midtpunktet i menneskenes liv. Den skal sørge for at rasen holder seg ren. Den skal sette barnet i høysetet som nasjonens største gode. [...] Den som ikke er frisk på sjel og kropp og verdig til det, får ikke lov å føre disse skavankene over på den kommende slekt. Folkestaten må her sette inn med et veldig oppdragelsesarbeid.<sup>141</sup>

Den teoretiske tenkningen bak var at verden var befolket med forskjellige raser som kunne rangeres hierarkisk i forhold til egenskaper og utviklingstrinn. Øverst av alle raser sto den nordiske rasen. Menneskehetens historie var en eneste lang kamp mellom disse rasene om dominans og overlevelse. Den nordiske rasen hadde alltid vært opphav til de historiske kulturelle gullaldre, men disse hadde alle gått til grunne – først og fremst fordi man ikke hadde maktet å verne rasens renhet. Kampen mellom rasene var drivkraften i den historiske utviklingen. Denne verdensanskuelsen la premissene for all undervisning i skole og fritidsorganisasjon. Det vesentlige var ikke at undervisningen skulle være objektiv og vitenskapelig. Den skulle engasjere, overbevise og legitimere den politiske teori og praksis.<sup>142</sup> Et av hovedkravene til lærerne var i forlengelsen av dette at de skulle være i stand til å skape begeistring hos sine elever.<sup>143</sup> Læringskravene var styrt av det som ble ansett som nødvendig for å takle livets utfordringer. Fagene skulle konsentrere seg om utvalgte, sentrale temaer som skulle fremelske nasjonal stolthet og idealisme.<sup>144</sup>

Blant skolefagene var rasehygiene og arvelære særlig viktige. Arvelæren var basert på Mendels teorier og skulle vise hvordan dårlige arveegenskaper gikk i arv og mangedoblet seg i de påfølgende generasjonene. Rasehygiene var derfor nødvendig for å sikre folkets sunnhet. I dette lå også innbakt en rettferdiggjøring av statens inngripen i form av eutanasi og sterilisering av individer som enten ikke var av riktig rase eller som var bærere av arvelige sykdommer og

---

<sup>140</sup> Hitler, Adolf, *Min kamp*, Bind 2, 58 og 62.

<sup>141</sup> *Ibid*, 40-41

<sup>142</sup> Kirkebæk, Mikkel, *Beredt for Danmark. Nationalsocialistisk Ungdom 1932–45*, (Høst & Søn: København 2004), 163

<sup>143</sup> Røger, Hallvard, *Nasjonsocialismens pedagogiske teorier*, 203.

<sup>144</sup> Hitler, Adolf, *Min kamp*, bind 2, 58-63

defekter. Enhver ung gutt og pike måtte etter endt skolegang ha klart for seg betydningen av raserenhet og det ansvaret de selv hadde i valg av seksualpartner.<sup>145</sup>

I tillegg til den nazistiske verdensanskuelsen var også ideologiens menneskesyn avgjørende for utformingen av pedagogikken. Gamm påpeker at Hitlers menneskeoppfatning var todelt: På den ene siden hyllet Hitler det tyske folk som verdens anførere og som bærere av den ariske rases begavelse, storslåtthet og overlegenhet. Samtidig foraktet han folket fordi det utgjorde en viljeløs, følelsesstyrt masse som var avhengig av en sterk leder.<sup>146</sup> For selv om ideologien prediket at mennesket gjennom den nye tids oppdragelse skulle bli verdens herskerfolk, var dette folk helt avhengig av en ledelse som til enhver tid sørget for at de sanne og evige lover i naturen ble overholdt. Dette innebar, som nevnt over, hovedsakelig å holde rasen ren for dårlig blod og at rasen forble det styrende prinsipp.

Det var på mange måter sivilisasjonen som var menneskets verste fiende og sto i motsetning til naturen. Den rådende kulturen hadde brakt de unge ut i en hengemyr.<sup>147</sup> Den nye tids oppdragelse skulle sørge for at ungdommen igjen fikk utvikle seg sant og riktig i forhold til sitt naturlige utgangspunkt. Denne oppdragelsen gjaldt imidlertid bare de som hadde riktig raseavstamning og ikke var bærere av fysiske eller psykiske sykdommer. Alle barn måtte framvise dokumentasjon på dette og måtte gjennomgå regelmessige legeundersøkelser. Selv de som hadde sine papirer i orden, var ulikt utrustet med både dårlige og gode anlegg. De nazistiske oppdragerinstitusjoner skulle gi næring til de gode og hindre utviklingen av de dårligere sidene. I og med at individene var ulikt utrustet, krevde de også individuell oppdragelse. Et av oppdragelsens hovedsiktemål ble derfor å sortere de unge etter evner og gi dem tilpasset undervisning. Det styrende prinsipp skulle være ”fri bane for de dyktigste”. I praksis skulle dette fungere slik at de aller mest begavete, de med lederevner, ble sendt til spesielle eliteskoler. Her ble man oppdratt til å tre inn i partiledelsen. Andre igjen, hvis evner tilsa det, kunne studere videre på høyskoler og universiteter. De aller fleste derimot avsluttet sin utdanning med militæret, og hadde før dette fått yrkesopplæring innbakt i oppdragelsen og opplæringen.<sup>148</sup> Militæret var, ifølge Hilter, den beste skolen<sup>149</sup> og soldatgjerningen det mest ærefulle yrket.<sup>150</sup>

Som følge av denne tanken om å plassere de unge på rett hylle i livet, var seleksjon en viktig del av oppdragelsen. Det var ungdomsledere og lærere som skulle stå for utvelgelsesprosessen, og de unge hadde selv ingenting å si. Minister Rust skrev i en håndbok for

---

<sup>145</sup> „I hele opplærings- og oppfostringsarbeidet til folkestaten skal det være kronen på verket at det blir brent inn i hjertene og hjernene til ungdommen en sans for rasen og en rasekjensle som har sin rot både i instinktene og forstanden. Ikke en eneste gutt eller jente skal gå ut av skolen uten fullt og helt være klar over at rasen må holdes ren og hvordan vi skal oppnå det.“ Hitler, Adolf, *Min kamp*, Bind 2, 63.

<sup>146</sup> Gamm, *Führung und Verführung*, 18

<sup>147</sup> Hitler, Adolf, *Min kamp*, 242

<sup>148</sup> HJ skulle sørge for yrkesveiledning og læreplassformidling. Se Schirach, Baldur von, *Die Hitler-Jugend*, 117.

<sup>149</sup> Hitler, *Min kamp*, Bind 2, 265

<sup>150</sup> Gregor Ziemer, *Education for Death*, (Oxford University Press 1941), 66.

lærere at de unges reaksjon på den plasseringen de fikk, var en måte å se om oppdragelsen var vellykket: "If students have learned to submit to authority, if they have developed a willingness to fit into the particular niche chosen for them by the Party, then their education has been successful."<sup>151</sup>

### 3.4 Menneskeidealet

Idealet for den nye mennesketypen var det skjønne, rene og harmoniske mennesket. Oppdragelsen skulle synes på ungdommens ytre. Nazistene lot seg inspirere av antikkens oppdragelsesfilosofi og dens idealer for kropp og sinn, der nettopp skapelsen av det harmoniske mennesket sto i sentrum. De nazistiske pedagogene kritiserte den senere humanistiske tradisjonen for å ha lagt for ensidig vekt på menneskets intellektuelle side. Mennesket besto av en fysisk, en åndelig og en sjelelig side som alle måtte omfavnes av oppdragelsen.<sup>152</sup> Av disse tre var den fysiske den mest grunnleggende, og dette måtte reflekteres i oppfostringen.

Grunnene til at den fysiske oppdragelsen ble tillagt størst betydning var flere: For det første var det den fysiske fostringens oppgave å gjøre mennesket sunt, friskt, sterkt og skjønt. Dette hadde ifølge nazismen en verdi i seg selv. Skjønnheten var ikke av typen sminket og tilgjort, men kom fram i den naturlige, veltrente kroppen. Hitler skrev i *Min kamp* at han ville ha en forfølgelig ungdom som selv ville kreve en vakker og velformet kropp.<sup>153</sup> Videre skulle den fysiske treningen gjøre de unge rustet til livets kamp. Livet, i den nazistiske ideologien, var først og fremst en kamp: Man kjempet for overlevelse både mot naturens krefter, mot andre raser og øvrige fiender. Alle, uavhengig av yrke, måtte være kampberedte og – dyktige. Dette krevde først og fremst fysisk styrke og mot. Både fysikken og motet ble oppøvet og styrket gjennom den fysiske oppdragelsen. Den rådende oppfatningen var at man gjennom den legemlige fostringen også utviklet, ikke bare motet, men også den sjelelige dimensjonen ved mennesket. Denne oppfatningen ble nok et argument for den fysiske oppdragelsens betydning på bekostning av den sjelelige og åndelige. Den fysiske treningen besto av ulike idrettsaktiviteter, kampsport og terrengleker. Konkurransesidelementet ved aktivitetene ble framhevet, noe som gjenspeilet det ideologiske fokuset på livet som kamp.<sup>154</sup>

Den sjelelige oppdragelsen var hovedsakelige holdnings- og karakterdannelse hos de unge, og innebar først og fremst ideologisk skolering. Intellektet ble ikke tillagt stor betydning, da det var knyttet til kunnskapstilegnelse, og kunnskap ble, som tidligere nevnt, kun tillagt

---

<sup>151</sup> Rust, *Erziehung und Unterricht – Amtliche Ausgabe des Reichs und Preussischen Ministeriums fuer Wissenschaft, Erziehung, und Volksbildung*, sitert i Ziemer, *Education for Death*, 22.

<sup>152</sup> Røger, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier*, ss. 160.

<sup>153</sup> Hitler, *Min kamp*, bind 2, 49

<sup>154</sup> Henvisning, 7.



instrumentell verdi.<sup>155</sup> Karakter var imidlertid et nøkkelbegrep i den nazistiske oppdragelsen og var knyttet til rasebegrepet. De ulike rasene representerte ulike karakteregenskaper. Karakterbegrepet refererte til et sett med egenskaper som alle medlemmer av rasen ideelt sett skulle tilegne seg. Ifølge Hitler var de tre viktigste karakteregenskapene ved den nordiske rasen: vilje, handlekraft og ansvars glede.<sup>156</sup> I tillegg var troskap, offervilje og evnen til å tie (selv ved urettmessig klander) og å ikke gråte og sutre viktige egenskaper.<sup>157</sup> Karakteroppdragelsen innebar på denne måten ikke utvikling av individuelle trekk, men en kollektiv tilegnelse av forhåndsutvalgte egenskaper. Resultatet av denne karakterutviklingen skulle være *den politiske soldaten*: Det kampklare mennesket som hadde inntatt sin plass i hierarkiet og gjorde sin plikt med glede, og som ofret sitt liv for staten om nødvendig.<sup>158</sup>

I karakteroppdragelsen ble det lagt vekt på disiplin, innlæring av Førerens, folkets og partiets historie og ideer samt dyrking av forbilder. Troen på forbildet som oppdragende makt gjennomsyret pedagogikken. Innen historiefaget skulle for eksempel store nasjonale helter preges inn i de unges sinn.<sup>159</sup> Den generelle oppdragelsen benyttet seg også av forbilder både historiske og mer samtidige skikkelser som kunne knyttes til partiets eller folkets kamp mot fiendene. Det største forbildet var selvfølgelig Hitler. I tillegg skulle enhver fører i staten og partiet, i alle ledd av hierarkiet, se på seg selv som et forbilde for sine underordnede. Von Schirach skrev at en fører aldri var privatperson, men til enhver tid måtte ha eksemplarisk oppførsel.<sup>160</sup> Et viktig ledd i karakteroppdragelsen var også å gjøre de unge sikre på sin egen styrke.<sup>161</sup> De skulle bevisstgjøres den styrke og storhet de besatt individuelt gjennom å tilhøre den nordiske rasen og det tyske folkefelleskapet. Det tyske folket ville da stå fram som et herskerfolk: kulturskapende, modig og karakterfast.<sup>162</sup>

### 3.5 Statens oppdrageransvar og de tre oppdragerinstitusjonene

Staten hadde et stort ansvar når det gjaldt oppdragelsen og Hitler anså det som statens plikt å overvåke den.<sup>163</sup> Selve oppdragelsen ble utøvet gjennom flere arenaer. ”Drei Kräfte sind es vor allem, die in sinnvollen zusammenwirken die richtige Entwicklung der Jugend bestimmen: Elternhaus, Schule und HJ”<sup>164</sup>, skrev Baldur von Schirach i sin bok om Hitler-Jugend. Foreldrene og staten delte på oppdrageroppgaven. Det ble understreket at oppdragerinstitusjonene måtte

---

<sup>155</sup> Se for eksempel Hitler, Adolf, *Min kamp*, bind 2, 45.

<sup>156</sup> Hitler, *Min kamp*, bind 2, bl.a. 52-53.

<sup>157</sup> *Ibid*, 2, 50-51.

<sup>158</sup> Røger, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier*, 151.

<sup>159</sup> Hitler, *Min kamp*, bind 2, 62.

<sup>160</sup> Schirach, *Die Hitler-Jugend*, 67.

<sup>161</sup> Hitler, *Min kamp*, bind 2, 50.

<sup>162</sup> Caruso *Adolf Hitler's Concept of Education*, 61

<sup>163</sup> Hitler, *Min kamp*, bind 1, 230

<sup>164</sup> Schirach, , *Die Hitler-Jugend*, 165.

samarbeide og ikke legge kjepper i hjulene for hverandre. Foreldrene, lærerne og HJ-førerne var alle autoriteter på sine felt, og de måtte derfor ha gjensidig respekt for hverandre.<sup>165</sup>

Hjemmet hadde hovedansvar for oppdragelsen fram til barnet begynte på skolen i 6-årsalderen. Her skulle den nazistiske oppdragelsen begynne, men den fysiske fostringen var det hovedsakelig de statlige institusjonene som skulle stå for.<sup>166</sup> Det kan derfor virke som det først og fremst var den sjelelige oppdragelsen hjemmene skulle konsentrere seg om. Det som spesifiseres omkring hjemmenes oppdragerfunksjon er at barna skulle lære å elske sitt land og sin fører, og å innordne seg samfunnets struktur. Den amerikanske pedagogen Ziemer beskrev i sin bok hvordan hjemmene ble overvåket gjennom hjemmebesøk fra helsesøstre. Under disse besøkene ble barna stilt spørsmål som skulle avsløre deres ideologiske holdninger.<sup>167</sup> Dette viser at selv om hjemmene ble tilkjent en viktig rolle i oppdragelsen, var staten nødt til å overvåke dem for å sikre at det foregikk i tråd med ideologien.

Skolen var den institusjonen som sto klar til å ta over hovedansvaret fra fylte 6 år. Her startet for alvor den fysiske oppdragelsen av de unge. Skolens hovedoppgave var imidlertid kunnskapsformidling, og med nazismens nedvurdering av kunnskap fulgte også en nedvurdering av skolens betydning i samfunnet. Det var derfor den tredje oppdragerinstitusjonen, Hitler-Jugend, som sto igjen som den mest betydningsfulle av de tre. Barna startet sin tjeneste i HJ i ti-årsalderen og skulle her få fysisk trening, sjelelig skoling og kamp- og militærforberende øvelse. Organisatorisk tilhørte skolen statsadministrasjonen, hvorimot HJ var en del av partiapparatet.<sup>168</sup>

### 3.6 Forholdet mellom skole og HJ

Baldur von Schirach sa i en radiotale i 1936 at han av Føreren hadde fått ansvaret for den samlede tyske ungdommens kroppslige, åndelige og moralske oppdragelse.<sup>169</sup> Tradisjonelt hadde den åndelige oppdragelsen vært skolens oppgave. Til tross for at man teoretisk understreket betydningen av samarbeid mellom de ulike oppdragerinstitusjonene, førte HJs inngripen i skolens tradisjonelle ansvarsområder til et konkurransepreget forhold mellom skolen og Hitler-Jugend. De representerte to ulike former for pedagogikk og oppdragelse, som forholdt seg ulikt til den nazistiske ideologien. Skolen sto for en mer tradisjonell tilnærming til oppdragelse og

---

<sup>165</sup> Ibid, 166.

<sup>166</sup> Hitler, *Min kamp*, bind 2, 46.

<sup>167</sup> Ziemer, *Education for Death*, ss. 42 Ziemer var rektor ved den amerikanske skolen i Berlin i årene 1928-1939. Han fikk tillatelse til å besøke ulike barne- og ungdomsinstitusjoner som skoler, barnehjem, mødre hjem, Hitler-Jugendavdelinger, helsestasjoner m.m. På bakgrunn av disse besøkene skrev han boken *Education for Death*. Dette er ingen objektiv framstilling, men bærer tydelig preg av Ziemers anti-nazistiske holdninger.

<sup>168</sup> Dieter Rossmeisel, "Ganz Deutschland wird zum Führer halten", 56.

<sup>169</sup> "Mir ist durch die von Führer und Reichsregierung erteilte Weisung, die gesamte deutsche Jugend körperlich, geistig und sittlich im Sinne des Nationalsozialismus zu erziehen". Sitert i Dieter Rossmeisel, "Ganz Deutschland wird zum Führer halten" Fischer Fachenbücher Verlag: Farnfurt am Main 1985, 55.

undervisning, som baserte seg på å påvirke elevene gjennom forståelse og kunnskap. Nazismen rettet seg imidlertid inn mot folks følelser, og skolepedagogikken ble derfor ikke ansett som ideell. Dessuten var skolen en overlevning fra det borgerlige samfunnet med dets tradisjonelle opphøyning av kunnskap som en verdi i seg selv. I 1933 ble det, ifølge Røger, blant nazistiske oppdragere til og med stilt spørsmål om man overhodet trengte skolen i den nazistiske stat.<sup>170</sup> Årsaken til denne skeptiske holdningen til skolevesenet lå også i at den politiske ledelsen på dette tidspunktet var usikker på hvordan lærerne ville forholde seg til den nazistiske politikken og ideologien. I den nasjonalsosialistiske lærerforbundets talerør "Reichszeitung der deutschen Erzieher" sto det samme år å lese at lærerstanden og den nasjonalsosialistiske ungdommen først ville være i harmoni når man fikk en ny lærergenerasjon som hadde vokst opp i Hitler-Jugend.<sup>171</sup> Skolen mistet også status ved at skoleeksamener og karakterbevis i den nazistiske staten ikke fungerte som adgangskort til høyere skoler og gode stillingsposisjoner. Det var først og fremst partiboka og tjenesteboka fra HJ som var utslagsgivende for hva slags utdanning og yrker som var åpne for den enkelte etter endt tjenestetid.<sup>172</sup> Adolf Hitler lot også von Schirach få opprette eliteskoler i førerens navn. Det at det var Baldur von Schirach og Hitler-Jugend som fikk ansvaret for disse skolene viser også hvordan HJ ble foretrukket av Hitler som pedagogisk institusjon.<sup>173</sup> Utover 30-tallet gjenvant skolen noe av sin tapte status, blant annet fordi lærerne viste seg svært tilpassningsvillige i forhold til det nye regimet. HJ beholdt imidlertid sin posisjon som den ledende oppdragerinstitusjonen helt fram til 1945.<sup>174</sup>

### 3.7 Hitler-Jugends særtrekk

Hvorfor hadde Hitler-Jugend denne særstillingen innen den nazistiske oppdragelsen og opplæringen? Det er flere grunner til dette. Hitler-Jugend baserte seg på en følelsesmessig opplevelses- og aktivitetspedagogikk og var som organisasjon fullstendig tilpasset den nazistiske ideologien og staten. Aktivitetene ble bestemt ut fra hva som var hensiktsmessig i forhold til den nazistiske oppdragelsen, og skulle ikke bære med seg gammelt vrakgods i form av tidligere praksis eller ideologisk tenkning. Her utdannet man også lederne selv og hadde på denne måten full kontroll i alle ledd. HJ hadde også en fordel i at de ikke var underlagt noe departement og således ingen del av det politiske byråkratiet. HJ var organisatorisk som en søsterorganisasjon til NSDAP, og sorterte direkte under Hitler i førerhierarkiet. Organisasjonen sto derfor ganske fritt

---

<sup>170</sup> Røger, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier*, 177.

<sup>171</sup> Rossmesiel, *Ganz Deutschland wird zum Führer halten*, 57.

<sup>172</sup> *Ibid*, 56.

<sup>173</sup> Erica Mann hevder i sin bok *School for Barbarians* at Hitler også viste dette ved at han deltok på langt flere HJ arrangementer enn ved skole tilstelninger. Mann, Erica, *School for Barbarians. Education under the Nazis*, Lindsay Drummond LTD: London 1939, 110.

<sup>174</sup> Røger, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier*, 180.

og var, som nevnt, ikke bundet opp av historisk og pedagogisk forankring slik skolen var. HJ var på denne måten et lett betjenelig apparat og under full kontroll av Føreren.<sup>175</sup>

Det var videre også elementer i den pedagogiske tenkningen som gjorde at HJ kunne synes bedre egnet som oppdragerinstitusjon. Førerprinsippet var grunnlaget for den nye statens organisasjonsstruktur, og pedagogikken i HJ ble bygget opp rundt dette. Dette prinsippet var ikke like overførbart på skolen med dens tradisjonelle lærer – elevrelasjon, der elevene ofte oppfattet læreren som en fiende.<sup>176</sup> I HJ var ledernes oppgave å føre, ikke å lære bort, som i skolen, og førerens autoritet skulle ha et helt annet fundament enn lærerens. Føreregenskaper kunne ikke læres eller tilegnes, men var medfødte. Føreremnene ville utmerke seg gjennom særlig god tjenesteinnsats. Von Schirachs tanke var at førerne i HJ gjennom sin ekstraordinære innsats ville vekke respekt og beundring fra sine medungdommer, og dette ville danne grunnlag før deres autoritet som førere. Autoriteten ville på denne måten vokse naturlig fram, og førernes lederposisjon ville kontinuerlig befestes gjennom deres forbilledlige opptreden.<sup>177</sup> HJ bygde dessuten på det såkalte *selvføringsprinsippet*. Selvføring gikk ut på at ungdom skulle ledes av ungdom og ikke av voksne. På denne måten ville førerne i HJ være en kamerat blant kamerater, og man kunne unngå skillet og fiendeforholdet mellom lærer og elev. Von Schirach kalte dette for undervisning nedenfra i motsetning til skolens undervisning ovenfra.<sup>178</sup> I tillegg lå det i selvføringsprinsippet en tanke om at ungdommen utøvde større påvirkningskraft på hverandre enn det voksne gjorde.

Hitler-Jugend skilte seg også fra skolen i pedagogisk innhold. HJs praksis baserte seg, som nevnt, på opplevelser og suggesjon, og kan betegnes som en form for opplevelsespedagogikk. Metoden var å skape arrangerte opplevelsessituasjoner som skulle framkalle særskilte følelser hos de unge. Det handlet særlig om å oppleve fellesskapet, fellesskapets styrke og å bli suggerert inn i en nazistisk overbevisning gjennom sterke følelsesmessige opplevelser - ikke via tenkning og refleksjon. Karakteristiske aktiviteter var masse møter, marsjer, sang og leirliv: samlingsformer som nettopp skapte fellesskapsopplevelser og suggesjon. HJ var både i teori og praksis skreddersydd til den nazistiske ideologien og Hitlers tenkning omkring oppdragelse.

Hitlers oppdragelsessyn reflekteres også i HJs slektskap med hæren og militære organisasjoner. Hitler understreket, som nevnt, i *Min kamp* at han så på hæren som den beste skole for folket, og at den måtte være et mønster for folkets opplæring.<sup>179</sup> HJs

---

<sup>175</sup> Giesecke, Hermann, *Hitlers Pädagogen*, 166.

<sup>176</sup> Shuk, Alexander, *Das nationalsozialistische Weltbild in der Bildungsarbeit von Hitlerjugend und Bund Deutscher Mädel*, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main 2002, 59.

<sup>177</sup> Jamfør her det som ble skrevet om førere og forbilder i avsnitt om "Menneskeidealet".

<sup>178</sup> Schirach, Baldur von, *Die Hitler-Jugend*, bl.a. 169- 170.

<sup>179</sup> Adolf, *Min kamp*, bind 1, 265.

organisasjonsstruktur var etter militært mønster og med en førerkultur med vekt på lydighet og disiplin.<sup>180</sup> Mange av aktivitetene og læringskravene var lagt opp til å være militærforberedende, slik som ulike former for terrengleker, opplæring i feltkommunikasjon og våpenhåndtering samt egne avdelinger for blant annet flyving, marine og motoriserte kjøretøy. Von Schirach poengterte derimot at HJ ikke var en militærtjeneste, men en ungdomsbevegelse. Dens eneste slektskap med militæret var at de unge lærte å bli politiske soldater som underordnet seg fellesskapsånden og forsto at livets kamp ble kjempet med blod.<sup>181</sup>

### 3.8 Leiren som pedagogisk arena

Skolen var, ifølge nazistene, heller ikke det beste stedet for læring. Påvirkning og oppdragelse var mest effektivt i leirer der man var isolert fra andre inntrykk og stimuli. Leiren som en egen form for oppdragelse var benyttet av ungdomsbevegelser også før nasjonalsosialistene, men da, skriver Jürgen Schiedeck og Martin Stahlmann, for å skille seg fra borgerskapets livsform. Under det nazistiske regimet ble leiren en form for livstil som hele befolkningen skulle ta del i: "During the twelve years of national socialist rule, almost all age groups and social classes of the *Reich* passed through a multitude of camps with different functions but the same kind of structure."<sup>182</sup> Leiren representerte en egen form for oppdragelse og var den mest egnede ramme for gjennomføringen av opplevelsespedagogikken.

Det fantes flere typer leirer for ungdom som for eksempel fritidsleirer, feltleirer og germanske leirer i erobrede områder i Øst-Europa. Leirene kunne ha forskjellige funksjoner, men de skulle allikevel ha felles form. De daglige rutinene skulle bestå av rituelle aktiviteter og opplæring i sentrale ideologiske temaer, som for eksempel førerdyrkelse og nasjonalsosialistisk filosofi. Dessuten skulle dagen bestå i sportslige aktiviteter og våpentrening. Alle skulle bære uniform.<sup>183</sup> Det unike med leiren var at deltakerne var fjernet fra sine vante omgivelser og hverdagen. De ble satt i en ny situasjon med nye regler, der det vante ikke lenger hadde betydning, og de vanlige påvirkningskilder ikke var tilstede. I denne situasjonen kunne de kjente strukturer oppheves og erstattes av særegne former for leirstruktur som for eksempel førerhierarki og en egen leiretikk. Leirdeltakerne ble underlagt full kontroll og strenge regler, og dagene var fylt av aktiviteter fra man sto opp til man sovnet. Dette gjorde at man hele dagen "drev med" og at man verken hadde tid eller overskudd til å reflektere over hva man var med på og ble utsatt for. Schiedeck og Stahlmann beskriver leirene som en "magical total context" der man opplevde en

---

<sup>180</sup> Giesecke, Hermann, *Hitlers Pädagogen*, 183.

<sup>181</sup> Schirach, Baldur von, *Die Hitler-Jugend*, 91.

<sup>182</sup> Schiedeck, og Stahlmann, "Totalizing of Experience: Educational Camps, s. 54; Dudek, "National-Socialist Youth Policy and the labour Service: The Work Camp as an Instrument of Social Discipline" i Sunker & Otto (ed.), *Education and Fascism*, Farmer Press: London 1997, 42

<sup>183</sup> Schiedeck og Stahlmann, "Totalizing of Experience: Educational Camps", 56.

gjenopplivelse av de rene og sanne prinsipper i den nordiske rase, som var undertrykt av fremmede rasers unaturlige livsprinsipper.<sup>184</sup> Slik ble leiren et symbol på det egentlige og normale livet: det ekte, naturlige, enkel livet – mennesket i kamp i naturen. Leirlivet ble framstilt som stedet for ekte kameratskapet med referanser til soldatsamholdet i første verdenskrig.<sup>185</sup> Gjennom leiren og dens forbindelse til kamp og krig, ble den sentrale kampforestillingen i den nazistiske ideologien romantisert.

Hitler-Jugends leirer var imidlertid bare én type leir i en lang kjede av nazistiske leirer fra eliteleirer til utryddelsesleirer. Leirene skulle, i tillegg til å oppdra, også sortere ut uønskete og uegnede elementer. Dersom man ikke viste seg tjenestedyktig eller –villige, kunne man risikere å bli sendt til andre type leirer som omskolerings-, straffarbeids-, fangeleirer og til og med konsentrasjonsleirer. Leiren var på denne måten en viktig del av nazistenes inkluderings- og ekskluderingspolitikk.<sup>186</sup>

### 3.9 Bund Deutscher Mädel

På starten av trettitallet var det kamp mellom Hitler-Jugend og kvinneforeningen NS Frauenschaft (NSF) om hvem som skulle ha ansvaret for oppdragelsen av jentene. NSF sto for organiseringen og opplæringen av kvinnene, og mente at det var naturlig at de også skulle få ansvaret for jentene. HJ derimot argumenterte for at deres formål var å forene *all* tysk ungdom, noe som naturlig inkluderte jentene, og de viste også til sin pedagogiske parole om at ungdom skulle lede ungdom. Videre hevdet HJ at oppdragelsens mål var å skape en ny generasjon unge mennesker, og at dette først ville være mulig dersom jentene oppfattet seg som annerledes enn den forrige generasjonen. Historiker Dagmar Reese hevder at denne kampen i realiteten var et ledd i de to organisasjonenes forsøk på å vinne større makt.<sup>187</sup> Striden ble avklart i 1932 og gikk i HJs favør.<sup>188</sup> HJ skulle innlemme jentene i sin organisasjon. Det hadde tidligere i liten grad eksistert fritidsorganisasjoner for jentene. Disse var i all hovedsak beregnet på gutter. Derfor ble jentene i HJ trukket inn i en organisasjon som var tilpasset gutter både i aktiviteter, idealer og organisasjonsprinsipper.

Den nazistiske ideologien og HJ understreket forskjellen mellom kjønnene. Menn og kvinner hadde ulike mål i livet, og dette krevde ulik oppdragelse. Guttene skulle bli soldater og de strebet mot styrke. Kvinnene skulle bli mødre og strebet mot skjønnhet.<sup>189</sup> Kvinnenes rolle var i bunn og grunn å føde og oppdra så mange soldater som mulig. Gjennom dette fikk de også

<sup>184</sup> Schiedeck og Stahlmann, "Totalizing of Experience: Educational Camps", 70.

<sup>185</sup> Schiedeck og Stahlmann, "Totalizing of Experience: Educational Camps", 66

<sup>186</sup> Dudek, "National-Socialist Youth Policy and the labour Service", 42.

<sup>187</sup> Dagmar Reese, "Emancipation or Social Incorporation: Girls in the *Bund Deutscher Mädel*" I Sunker & Otto (ed.), *Education and Fascism*, (Farmer Press: London 1997), 102-103.

<sup>188</sup> Micheal Kater, *Hitler Youth*, (Harvard University Press: Cambridge Massachusetts 2004), s. 77

<sup>189</sup> Schirach, *Die Hitler-Jugend*, 97.

hovedansvaret for å verne om rasens renhet, og ble tilkjent en særlig viktig rolle som formidlere av folkekulturen til de oppvoksende generasjoner. Innholdet i jenteoppdragelsen var derfor i stor grad knyttet til temaer som arvelære, rasehygiene og kulturkunnskap. Kunnskap utover dette ble tonet ned, da det rett og slett ikke var noe kvinner trengte i sitt virke som mødre.

Kvinneidealet var den heroiske, usentimentale og harde kvinnen. Barna skulle ikke overbeskyttes, men utsettes for livets prøvelser uten en overbeskyttende mor som gjorde en svak. Kvinnens plikt var å føde barn, og dersom hun ikke kunne få barn, var hun, ifølge den nazistiske ideologen Alfred Rosenberg, ikke å regne som et fullverdig medlem av folkestaten.<sup>190</sup> Kvinnens verdi var på denne måten knyttet til hennes evner til reproduksjon. Kvinnene ble oppfordret til å få barn så tidlig som mulig, og ekteskap var intet krav. De som fikk barn utenfor ekteskap, skulle staten ta godt vare på.<sup>191</sup>

### 3.10 HJ og andre pedagogiske retninger

HJ bygget på allerede eksisterende tenkning og organisasjoner for barn og unge. Selv fremhevet de sin tilknytning til Wandervogelbevegelsen, som i utforming liknet på speiderbevegelsen, og som blant andre Von Schirach selv hadde vært medlem av. Han mente at denne typen organisasjoner hadde mye nyttig for seg, men de manglet et overordnet, styrende ideologisk mål. I den nazistiske staten hadde ungdomsbevegelser uten mål ingen livsberettigelse.<sup>192</sup>

Hitler-Jugend var bygget over samme lest som Wandervogel- og speiderbevegelsen. Organisasjonsmessig var medlemmene delt inn i mindre lag som hadde egne førere. Aktivitetene var i hovedsak knyttet til opplevelser i naturen utenfor byene. Wandervogelbevegelsen sprang ut fra romantikkens opprør mot urbanisering og industrialisering, og hadde, som nevnt over, til hensikt å få ungdommen ut av den skadelige bylufta. Dette var helt i tråd med den nazistiske ideologien og dens negative syn på bykulturen.

Speider- og Wandervogelbevegelsen sto, som nevnt i forrige kapittel, ikke alene i å ville organisere ungdommen. Organisering av de unges fritid var betegnende for hele perioden fra 1900 og opp mot andre verdenskrig, og det vokste fram et spekter av ulike tilbud for ungdommen. De politiske partienes ungdomsorganisasjoner var blant disse. De var særlig store på den politiske venstresiden med arbeiderbevegelsen og kommunistpartier, og utmerket seg blant annet gjennom karakteristika som store massemøter og opptog. Dette er elementer som man også finner igjen i Hitler-Jugend.<sup>193</sup> Historikeren Mikkel Kirkebæk påpeker dessuten i sin bok om den danske nazistiske ungdomsfylkingen at man i mellomkrigstiden så framveksten av

---

<sup>190</sup> Røger, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier*, 189

<sup>191</sup> Ziemer, *Education for Death*, ss 123

<sup>192</sup> Schirach, *Die Hitler-Jugend*, 13 og 51.

<sup>193</sup> Giesecke, *Hitlers Pädagogen*, 246

halvmilitære grupper. De ble som regel startet av veteraner fra første verdenskrig. Her drev man med våpentrening og militære øvelser. HJs militærforberedende aktiviteter var derfor ikke noe nytt, men var vanlig i denne perioden.<sup>194</sup> Hitler-Jugend var på denne måten bare en av mange fritidstilbud for ungdom i mellomkrigstiden, og skilte seg ikke spesielt ut. Felles for mange av disse foreningene var at alle sto for en form for funksjonell pedagogikk eller brukspedagogikk. De skulle ikke basere seg på et tilrettelagt pedagogisk system, men snarere representere en alternativ livsform til den etablerte borgerlige bykulturen. Dette er også dekkende for Hitler-Jugend.

Samtidig finner man i HJs plattform slektskap til mer skolepedagogiske retninger, særlig reformpedagogikken. Von Schirach hadde deltatt på *Waldpädagogium*-kurs grunnlagt av reformpedagogen Hermann Lietz, og hentet flere av de karakteristiske trekkene ved HJ fra nettopp denne bevegelsen.<sup>195</sup> Særlig sees dette i von Schirachs syn på føreren. Reformpedagogene argumenterte for at lærerne skulle være mer veiledere enn autoritetspersoner. Elevene skulle lære gjennom erfaring og opplevelse framfor lærerens belæring. Von Schirach ville også skape et miljø der det var mindre skille mellom lærer og elev blant annet gjennom innføring av det tidligere nevnte selvføringsprinsippet. Dessuten deler den nazistiske oppdragelsen og reformpedagogikken synet på opplevelse og erfaring som et spesielt viktig pedagogisk virkemiddel, og begge understreket betydning av opplevelsen av fellesskapsfølelse i oppdragelsen. Reformpedagogikken kritiserte også skolen for å ha en for ensidig vektlegging av ren kunnskapsformidling, og hevdet at oppdragelsen også måtte stimulere karakterens og fysikkens utvikling. Disse oppfatningene sto, som vist, svært sentralt innenfor den nazistiske pedagogikken.<sup>196</sup>

Nazismen bygget imidlertid ikke bare på samtidige impulser, men også på foregående pedagogisk tenkning. Antikken var den kanskje største inspirasjonskilden. I antikken var det staten som hadde oppdrageransvaret og som sørget for at de unge fikk den nødvendige undervisningen. Sparta var kjent for sin strenge oppdragelse av guttebarna der guttene ble tatt ut fra hjemmet ved 7 år, og plassert i leirer der de skulle oppdras til soldatyrket. Det er mange likhetstrekk med den nazistiske tenkningen her, både i staten som ansvarlig oppdrager, leiren som oppdragerarena og skapelsen av soldater som oppdragelsens mål for gutter. I tillegg kommer, som allerede nevnt, det atletiske kroppsidealet og ideen om den allsidige oppdragelsens dannelse av det harmoniske mennesket.

---

<sup>194</sup> Kirkebæk, Mikkel, *Beredt for Danmark*, 115

<sup>195</sup> Giesecke, Hermann, *Hitlers Pädagogen*, 164.

<sup>196</sup> *Ibid*, 164.



Tyskland var også preget av en sterk militaristisk tradisjon som pekte bakover mot det tyske keiserdømmet og samlingen av Tyskland. Militære prinsipper som lydighet og disiplin samt militære forbilder var sterkt tilstede i tysk oppdragelsespraksis. Den norske pedagogen Hallvard Røger peker i sin studie om nazistisk pedagogikk på at skolevesenet i Tyskland før krigen var preget av grunnleggende militaristiske og antidemokratiske holdninger. Dette var altså ikke prinsipper som nazistene innførte i skolen, men de var tilstede før Hitlers maktovertakelse. Røger hevder i sin avhandling at disse holdningene lå som en forutsetning for nazismens resonans i det tyske folket.<sup>197</sup>

Representerer den nazistiske oppdragelseslæren og HJ overhodet noe nytt? De enkelte bestanddelene er ikke unike, men kombinasjonen av dem og den ideologiske konteksten de ble satt inn i gjør denne formen for pedagogikk til noe eget. Ideologien, som von Schirach selv pekte på i forhold til Wandervogelbevegelsen, ga HJ og skolen et mål som ingen pedagogikk hadde hatt før: etableringen og opprettholdelse av den raserene folkestaten. Utover dette er det trekk ved HJ som også utmerker seg som spesielle. Baldur von Schirach innførte både tjenesteplikt og forbud mot andre ungdomsorganisasjoner. Fritidsbevegelsene hadde til da vært kjennetegnet ved å være et frivillig tilbud medlemmene søkte seg til på bakgrunn av individuelle interesser. Med monopoliseringen og plikten brøt HJ med et av de mest grunnleggende prinsippene ved fritidsarenaen. HJ skilte seg ut også på et annet punkt. Wandervogelbevegelsen og beslektede foreninger hadde stort sett henvendt seg til middelklassens ungdom. HJ ville favne hele folket og inkluderte på denne måten arbeiderklasseungdom og jentene. Dette var nytt. For jentene innebar HJ-tjenesten også en form for frigjøring. Mange former for aktiviteter ble på denne tiden ansett som ukvinnelige og derfor utelukket for mange jenter. I HJ fikk de imidlertid mulighet til å delta på noen slike aktiviteter. Så selv om det overordnede kvinnesynet og idealet langt i fra innebar kvinnefrigjøring, fikk jentene innenfor HJ et større handlingsrom enn i samfunnet ellers.<sup>198</sup>

### 3.11 Oppsummering

Den nazistiske pedagogikken i Hitler-Jugend var, som man også kan si om den nazistiske ideologien i sin helhet, både tilbakeskuende og framtidsrettet. Målet lå i framtiden og pedagogikken var et viktig instrument i realiseringen av dette. Oppdragelsen var en form for heroisk handlings- og raseorientert sosialisering som henvendte seg til de unges følelser. Idealene hentet de fra fortiden, særlig fra antikken. Metodene var en blanding av samtidig nytenkning og eldre militaristiske prinsipper. Den nazistiske oppdragelsen sto for en helhetsoppdragelse av

---

<sup>197</sup> Røger, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier*, 23-24.

<sup>198</sup> Avsnittet er basert på Giesecke, *Hitlers Pädagogen*, 245; Dagmar Reese, "Emancipation or Social Incorporation: Girls in the *Bund Deutscher Mädel*", 116.; Røger, *Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier*.

menneskets fysiske, sjelelige og åndelige sider der karakteren sto i en særstilling. Pedagogikken kan karakteriseres som funksjonal i den forstand at de unge ikke skulle belæres, men oppdras gjennom sosialisering og opplæring i et nasjonalsosialistisk fellesskap. Fellesskapsoppdragelsen skulle også skape en naturlige underordning og innordning i samfunnets førerhierarki. Ledernes autoritet skulle således bygges på den respekt man fikk ved å utmerke seg blant sine likemenn i dåd og innsats.

## Kapittel 4 – Generelle perspektiver i den nazistiske oppdragelseslæren

De neste to kapitlene har to hensikter. For det første å beskrive den norske nazistiske oppdragelseslæren slik den kom til uttrykk i norske nazistiske tidsskrift i perioden 1940-1945. For det andre å sammenlikne denne tenkningen med både HJ-ideologien og samtidige, ikke-nazistiske oppdragelsesteorier og tradisjoner. Dette kapitlet vil konsentrere seg om mer generelle perspektiver i oppdragelseslæren som oppdragelsens formål, materiale og idealer, hvorimot kapittel fem omhandler dens tenkning omkring oppdragelsens praktiske utformingen i NSUF. For at framstillingen skal bli mest mulig oversiktlig, presenterer jeg i hovedsak de komparative analyseaspektene til sist i hver del, adskilt fra den øvrige analysen med stjerner.

### 4.1 Oppdragelsens formål

Da NSUF startet opp i 1933 føyet de seg inn i en rekke av fritidsorganisasjoner som ønsket å aktivisere og oppdra ungdommen. Selv distanserte de seg fra de øvrige organisasjonene:

Nasjonal Samlings ungdomsfylking er representanten for det nye her i landet. Vi sier ikke som de gamle partier eller ungdomsbevegelser: Kom til oss, så skal dere få så og så meget fint og godt. Vi farer ikke med smiger og gylne løfter. Men vi sier til ungdommen: Ungdom reis deg til kamp og forsvar dine rettigheter! Her kreves noget av dig. Du må være med å ofre og arbeide for folkefellesskapet. [...] Her må skapes en altomfattende ungdomsorganisasjon som må ha som oppgave å skape en sund og sterk ungdom som er gjennemsyret av en nasjonal-idealisk tankegang, en ungdom som er villig og utrustet til å ta fatt på livets opgaver.<sup>199</sup>

Organisasjonen skulle, som sitatet over viser, samle hele den norske ungdommen, og sørge for en helhetsoppdragelse som rustet opp både holdning og handling. I det følgende vil jeg både se på den samfunnsdiagnosen norske nazistene stilte på det gamle samfunn og de formål de satte opp for den nye tids oppdragelse.

#### 4.1.1 Mot vilkårlighet, forfall og sosial ulikhet: Mangel på idealer og muligheter

NSUF kritiserte det gamle samfunnet for å skyve ungdommen ut på sidelinja. Det gjorde ungdommen ansvarsløs, samtidig som samfunnet gikk glipp av ungdommens kraft, styrke og idealisme.<sup>200</sup> Videre hadde mangelen på kontroll av oppdragelsen åpnet opp for vilkårlighet og forfall. I *Fritt Folk* kunne man for eksempel lese at samfunnet hadde overlatt ”til nær sagt hvem som helst å ta seg av ungdommen i dens fritid utenfor hjem og skole, og følgene var selvsagt også

<sup>199</sup> Fra en tale av NSUFs Presse- og propagandaleder sitert i J.B. ”Ungdommen og N. S. U. F”, *Fritt Folk* 26/9-1940.

<sup>200</sup> ”Den nye tids ungdom” i *Hirdmannen*, 8/4 1941; ”Ungdommens muligheter før – og no” i Nasjonal Ungdommens kamporgan, 10/3 1945.

deretter.”<sup>201</sup> En ny form for oppdragelse var imidlertid ikke nok. Det var nødvendig med blant annet med legeundersøkelser og kontroll ved inngåelse av ekteskap for å sikre folkets sunnhet.<sup>202</sup> Ungdomsoppdragelsen var tenkt som et ledd i en helhetlig kjede av statlig kontroll og styring.

Nazistene hevdet at det gamle samfunnet hadde vært preget av moralsk, fysisk og åndelig forfall som var i ferd med å lede det norske folk mot undergangen. Leif H. Korshavn ramser opp seks årsaker til dette forfallet:

*For det første:* Mangel på idealer som er sterke nok til å trekke ungdommen vekk fra det som er mindreverdige.

*For det andre:* Mangel på tilstrekkelig fritidsbeskjeftigelse.

*For det tredje:* Pornografisk litteratur og film.

*For det fjerde:* Totalt feilaktig anlagt oppdragelse i heim og skole.

*For det femte:* Mangel på tilbørlig respekt for rase, ætt og heim.

*For det sjette:* Den kvalme tragi-mystiske atmosfære som seksuelle spørsmål er blitt holdt i overfor barn og ungdom, og i det hele tatt.<sup>203</sup>

Disse årsakene var igjen resultat av liberalismens, marxismens og demokratiets innflytelse på samfunn og menneske, og ble ofte koblet til forestillingen om rasekrig og jødisk angrep på den nordiske kultur. Den franske revolusjonen ble beskrevet som utspringet for disse skadelige idéretningene, som i flere århundrer hadde fjernet det norske folk fra det som var sunt og riktig for den nordiske rase.<sup>204</sup> Pål Tallerås trakk for eksempel fram at man var i ferd med å glemme hva den norske grunninnstillingen egentlig representerte: ”Det er sagt at norsk grunninnstilling er hendene i bukselumma [sic], huva på snei, sigaretten i munnvika. Det er også sagt at norsk ungdom trivst best på gatehjørner og i veggrøfter, på jarnbanestasjonar og i fyllekalas.”<sup>205</sup> For å motvirke forfallet var det derfor essensielt for nazistene at oppdragelsen var fri for de importerte og usunne påvirkningskreftene.

Videre var det at kapitalen styrte samfunnet negativt for samfunnsutviklingen. Dette var ikke bare fordi hver enkelt kjempet for personlig økonomisk gevinst. Det var også et problem at det var de rike som fikk utdanning på bekostning av de som ”virkelig hadde evner og vilje”.<sup>206</sup> Nazistene framholdt at det måtte være personlig egnethet, og ikke ”fars lommebok”, som var bestemmende for yrkesvalg og samfunnsposisjon.<sup>207</sup> Oppdragelsen måtte derfor inkludere alle uavhengig geografi og sosial tilhørighet.

<sup>201</sup> ”Ungdommen i Norge skal bli norsk”, *Fritt Folk*, 7/2 -1942.

<sup>202</sup> Se for eksempel Astrid Berge, ”Heimen, ungdommen og Nasjonal Samling”, *Fritt Folk* 26/9-1940; Jakob Eldal, ”Samfunnets grunnlag”, *NS månedshefte*, nr. 11 – november 1944, s. 296; Bjarne Steff, ”Politiske strøttanker. I. Platon og vår tid.”, *NS Månedshefte*, nr. 9 1944, s. 235-237.

<sup>203</sup> Leif H. Korshavn, ”Vi vil: En sunn livskraftig ungdom”, *HEIM og ÆTT*, nr. 1 1943, 7.

<sup>204</sup> Se for eksempel Orvar Sæther, ”Aktuelle skoleproblemer. 1. Likhet og rase.”, *Den norske skole*, nr. 9 1944.

<sup>205</sup> Pål Tallerås, ”Norsk ungdom – norsk grunnstilling”, *Nasjonal-ungdommen*, september 1943, 373.

<sup>206</sup> ”Ungdommens muligheter før – og no” i *Nasjonal Ungdommens kamporgan*, 10/3 1945

<sup>207</sup> Kristin Saltvold, ”Hvorledes vil vi løse ungdomsproblemet i vårt folk?”, *Heim og ætt*, nr. 11-12 1942, 39.

#### 4.1.2 Rasebevissthet, nasjonalisme og kollektivism: Det nasjonale rasefellesskapet

Det nye Norge skulle grunnlegges på nasjonale og biologiske prinsipper. De norske nazistene anså det som helt avgjørende å utvikle rasebevissthet hos ungdommen. Dette var en forutsetning for realiseringen av samfunnsutopien. Arild Jadar forklarte sammenhengen mellom rase og en ny nasjonal storhetstid i *NS månedshefte*:

Vi er således ytterlig på vitenskapelig grunn når vi gjennom vår ungdomsopdragelse søker å fostre en rasebevisst ungdom – ut fra den historiske erfaring at bare mennesker av samme rase har forutsetninger for å skape en sterk og harmonisk stat. Dette er ikke diktert ut fra rasehovmod, men bare ut fra ærbødighet overfor den makt som har innstiftet de forskjellige raser og oppfordret til utvikling av det verdifulle som er nedlagt i enhver rasesubstans.<sup>208</sup>

Ungdommens rasebevissthet var første skritt på veien til gjenreisningen av Norge. Oppdragelsen skulle bevirke at ungdommen selv dedikert gikk inn for bevaring og styrking av den nordiske rasen. Gjyri Frølich Bråthen mente at rasebiologien skulle etableres som den annen religion. Da ville man sikre at hver enkelt tok de riktige valgene i livet, for eksempel i forhold til valg av livsledsager, og hadde respekt for de sanne verdier.<sup>209</sup>

I forlengelsen av dette kom den nasjonale oppdragelsen. Man skulle her rendyrke det nasjonale særpreget og distansere seg fra all kulturell import. Det norske folket skulle igjen bli kulturskapende framholdt Gerd Strømner:

Nei, la oss slutte å være apekatter, for apekatter trives ikke i Norden. Vi må ta oss sammen og skape noe norsk. Hvis ikke blir vårt sinn og skaperevne sløvet, det mister sin opprinnelige kontakt med det norske. Det mister sin nasjonalfølelse og med tiden utslettes som kulturskapende folk.[...] Når vi igjen oppdrar våre barn i denne ånd og disse vokser opp i dette miljø, vil vår veg være sikret i framtida. Våre barns sinn vil preges av dette og vil få en ånd som skal prege deres skaperevne, i vår diktning, malerkunst og musikk. Denne kraft vil bli så sterk at den skal prege folkene langt utover våre grenser.<sup>210</sup>

Målet var å ruste opp ungdommen til en ny nasjonal storhetstid. Når dette var oppnådd, hadde man stor tro på, slik Strømner formidlet, at det norske folket, gjennom en kombinasjon av raseegenskaper og nasjonale kultur ville vinne en framskutt posisjon utenfor Norges grenser.<sup>211</sup>

Med det nasjonale rasefellesskapet som det overordnede prinsipp distanserte nazistene seg også fra borgerskapets individualisme. Eldal kommenterte dette i en artikkel om Ungdomstjenestens mål:

Både heimene og skolen har hittil lagt an på å gjøre de unge individer mest mulig skikket for *deres personlige kamp for tilværelsen. No skal de innstilles for å sette sine evner og krefter inn i kampen for samfunnet*, men det kan bare skje når de har lært samfunnsmessig lydighet mot den høyere enhet de skal tjene.<sup>212</sup>

<sup>208</sup> Arild Jadar, "Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.", *NS månedshefte*, nr. 10 1942, 334.

<sup>209</sup> Gjyri Frølich Bråthen, "Kvinnenes oppgave", *Heim og ætt*, nr. 10 1944, 7.

<sup>210</sup> Gerd Strømner, "Gjentenes kulturelle oppgave i det daglige liv.", *Fylkingen*, nr. 1 1943, 8.

<sup>211</sup> Se også "Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN", s. 3.

<sup>212</sup> Jakob Eldal, "Ungdomstjenestens mål", *NS månedshefte*, nr. 5 1944, 139.

Her skulle de unges individuelle interesser tones ned til fordel for det nasjonale fellesskapets beste. Dette kom til uttrykk blant annet i nazistenes forhold til yrkesvalg, som skulle baseres på maksimal utnyttelse av evner for fellesskapets beste, og ikke personlige ønsker. Oppdragelsen skulle lære alle å respektere ”alt ærlig arbeid”, slik at sosial posisjon og status i mindre grad var knyttet til yrker.<sup>213</sup> I stedet var det karakterstyrke og dyktighet som skulle danne grunnlag for respekt og status.<sup>214</sup>

#### 4.1.3 Det harmoniske mennesket: en sunn sjel i et sunt legeme

I *Ideologisk månedshefte for Hirden* ble målet for oppdragelsen beskrevet som ”å skape et mest mulig harmonisk utviklet menneske”.<sup>215</sup> Trond Rønning utdypet denne oppfatningen ved å si at ”[v]årt felles mål er å gjøre Norges ungdom til sterke, stautere og lykkeligere nordmenn enn før.”<sup>216</sup> De norske nazistene mente at mennesket besto av tre deler: kropp, ånd og sjel. For å oppnå harmoni, måtte oppdragelsen skulle sørge for en balansert utvikling av det hele mennesket, slik at resultatet ble en sunn sjel i et sunt legeme. Dette harmoni- og likevekts idealet føres tilbake til den antikke oppdragelsesfilosofien og dens forestilling om balanse mellom menneskets åndelige og legemlige sider.<sup>217</sup>

Oppdragelsen skulle i det hele skape best mulig forhold for individuell utvikling både fysisk, sjelelig og åndelig slik at man både var rustet til livets kamp og kunne yte sitt beste for fellesskapet. Den nazistiske oppdragelsens vekt på enkeltmenneskets individuelle utvikling, var imidlertid helt underlagt det kollektive. Det var, slik Rønning uttrykte det, om å gjøre å sveise den norske ungdommen sammen til ”en levende organisme hvor hver gutt og jente føyer seg organisk inn med sine særegne krefter og evner, sin idealisme, tro og begeistring, som et dynamisk, selvvirksomt ledd i helheten!”<sup>218</sup> Innen den nazistiske ideologien var det for så vidt ingen motsetning mellom det individuelle og det kollektive. Fellesskapet var basert på rasen, og som medlem av rasen, ville derfor fellesskapets beste også være enkeltindividets beste.

\* \* \*

---

<sup>213</sup> Ragna Prag Magelssen, ”Det nye Norges kvinner – vil hevde det nordiske syn på kvinnen, og fylle sin oppgave som slektens bevarer og fornyer.”, Halldis Neegård Østbye (red.), *Det nye Norge: tilegnet Vidkun Quisling*, nr. 21, (Oslo: Nasjonal Samlings propagandaavdeling – i kommisjon hos Blix forlag), 323; Saltvold, ”Hvorledes vil vi løse ungdomsproblemet i vårt folk?”, 39.

<sup>214</sup> Tulla Hartmark, ”Alle norske jenter inn i jente- og småhirden”, *Fritt Folk*, 7/2 – 1941; Jakob Eldal, ”Ungdomstjenestens mål”, 130.

<sup>215</sup> ”Idrettens idé”, *Ideologisk månedshefte for Hirden*, nr. 4 1941, 24.

<sup>216</sup> Trond Rønning, ”NSUF, heimen og skolen” i *Skuggsjå*, nr 1 1943, s. 20

<sup>217</sup> ”Norsk ungdomsopdragelse i dag. Foredrag av kommandanten ved N S U F’s landsmøte 10.-12. Januar” (del to) i *Fritt Folk*, 16/1 1942; K.D, ”Norges nye ungdom”, *Nasjonal-ungdommen*, nr. 7-8 1942, 3; General C. Frølich Hansen, ”AT – en mektig manifestasjon av den nye tids idealisme” i Halldis Neegård Østbye (red.), *Det nye Norge*, 255.

<sup>218</sup> Rønning, ”NSUF, heimen og skolen”, 18.

Likhetene mellom den tyske og den norske nazistiske oppdragelseslæren er iøynefallende. Bildet av det harmoniske mennesket med balanse mellom kropp, sjel og ånd sto begge steder sentralt, samtidig som individets posisjon og interesser ble tonet ned. Dessuten talte man både i Norge og Tyskland for å skape et system der det var personlige evner som var bestemmende og der det var "fri bane for de dyktigste". De norske nazistene felte også i stor grad den samme dommen over det gamle samfunnet, der det i oppdragelsessammenheng ble lagt særlig vekt på at ungdommen ikke lenger måtte forsømmes, men at samfunnet måtte nyttiggjøre seg av den kraft og styrke som lå i ungdommen. Det var rasemessige og nasjonale prinsipper som skulle være hovedelementene i oppdragelsen, og antikken var et forbilde for både de norske og de tyske nazistene. I det store og det hele er det lite som skiller den norske og tyske nazistiske tenkningen på dette området.

Sett i forhold til perioden forut for okkupasjonen kan man finne både likheter og ulikheter. Det er for eksempel fellestrekk i oppfatninger om et pågående forfall knyttet til barn og unge, både i form av degenerasjon i den dårlige familien og i oppvekst i byene. Dessuten kan man se paralleller til enhetsskolens vekt på det nasjonale, og dens målsetning om å oppdra elevene til nasjonale og samfunnsnyttige borgere. Videre delte de nazistiske og de ikke-nazistiske oppdragerne ønsket å skape en oppdragelsen som ville samle folket på tvers av geografi og klasse.

Det var imidlertid grunnleggende forskjeller knyttet til rasetenkning og individets verdi. Som nevnt i kapittel to, førte enhetsskolens mål om sosial utjevning blant annet til sortering og ekskludering av individer. I den ikke-nazistiske tenkningen spilte rase her liten rolle. Det var i hovedsak individuelle og sosiale forhold som var avgjørende. Det gjelder også for den offentlige politikken, i for eksempel steriliseringsloven.<sup>219</sup> I det nazistiske systemet var rase, som jeg kommer tilbake til senere, det mest grunnleggende sorteringskriteriet, og gikk forut for de individuelle faktorene. Videre er det også tydelig at individets posisjon var en helt annen i det demokratiske samfunnet. Skolens nasjonale og sosiale oppdragelse skulle være, som Slagstad skriver, en befestning av folkestyret. Og selv om det ble forventet at oppdragelsen skulle lære barna å yte innsats for samfunnets beste, så hadde individet her en egenverdi. Det borgerlige meritokratiet understreket, i likhet med nazismen, at det var personlig egnethet, og ikke sosial bakgrunn, som skulle være kvalifiserende for stilling og rang i samfunnet. Motivasjonen for de borgerlige meritokratiske prinsippene var imidlertid i stor grad basert på konkurranse mellom enkeltindivider og borgerskapets utfordring av det føydale samfunnets maktkonstellasjoner, i motsetning til nazismens oppheving av individets egenverdi til fordel for det nazistene beskrev som fellesskapets beste.

---

<sup>219</sup> Taterne utgjør her et tydelig unntak. Thuen, *Om barnet*, 134.

## 4.2 Oppdragelsens materiale

Oppdragelsens materiale henspeiler på det nazistiske synet på mennesket og barnet. Under vil jeg belyse både det generelle menneskesynet samt teorier om barnet og dets utvikling i barne- og ungdomstiden. Jeg vil også kort se på metaforbruken i den nazistiske oppdragelsesretorikken sammenliknet med ellers i pedagogikkhistorien. Dette er store temaer og det vil her ikke være plass til å gjennomgå det nazistiske menneskesynet i sin helhet. Fokuset vil være på elementer som har relevans for og la grunnlaget for oppdragelseslæren.

### 4.2.1 Rase – ætt: naturgitte disposisjoner

I tråd med den nazistiske verdensanskuelsen utgjorde rasebegrepet kjernen i menneskesynet. Rasen var et naturgitt prinsipp og var ”selve det primære grunnlag for alle menneskelige disposisjoner og reaksjoner.”<sup>220</sup> Jadar understreket at menneskers medfødte forskjeller gjorde ulikhet til et naturlig prinsipp:

I vår tid har en rekke vitenskapsmenn klart og tydelig bevist at det ikke finnes likhet i naturen.[...]Ulikheten består i en fra fødselen av bestemt forskjellighet i utrustning. [...] Hvert individ, hver art, har sine bestemte egenskaper som ikke kan forandres ved ytre påvirkning, men som nedarves etter bestemte lover, såkalte arvelighetslover.<sup>221</sup>

Disse arvelighetslovene ble, utdypet Orvar Sæther, kalt den mendelske arvelov. Gjennom Mendels teorier, forsøkte nazistene å begrunne sitt syn på arv og ulikhet vitenskapelig. Sæther skrev videre at Mendels arvelov hadde fått økt innflytelse fordi ”i den siste tid har også politikerne bygd på disse ideer.”<sup>222</sup>

Sæther viste også til vitenskapelige teorier for å gi nazismens syn på rase en vitenskapelig fundament. Han påpekte at det var forsket lite på raser i Norge, og at man derfor hadde få vitenskapelige fakta om rasebestander her til lands. Sæther trakk imidlertid fram Dr. F. R. Günther som ”[e]n av de vitenskapsmenn som har betydd meget på raseforskningens område”.<sup>223</sup> Ifølge Günther var den nordiske rasens fysiske kjennetegn ”høy, slank med lyst hår, blå øyne og lang skalle”. Sjelelig var ”den kjekk, modig, målbevisst og heltmodig, i det hele slik som vi ønsker vår venn eller vår kvinne skal være.”<sup>224</sup>

I tillegg til rasen, hadde slektstilhørighet også betydning for menneskets utviklingspotensial. Noen ætter, mente nazistene, var bedre rustet enn andre i form av større forekomst av gode anlegg. Eldal skrev at ”[j]o sjeldnere dårlige arveanlegg er utbredt i en slekt, desto mindre er sjansen for at det nye individet blir belemret med slike. Det er derfor gildt å høre

<sup>220</sup> Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.”, 334-335.

<sup>221</sup> Sæther, ”Aktuelle skoleproblemer. I. Likhhet og rase.”, 315.

<sup>222</sup> Ibid, 315.

<sup>223</sup> Ibid, 315. Sæther trakk fram Andreas M. Hansens bok *Norsk Folkepsykologi* og raseforsker Halfdan Bryn som eksempler på norsk raseforskning.

<sup>224</sup> Ibid, 315.



til en god og arvesunn slekt.” 225 Man skilte på denne måten mellom rasemessige og ættebetingede faktorer. Begge disse faktorene var naturgitte, men rasen ble regnet som mer grunnleggende enn ætten.<sup>226</sup> Denne forskjellen ga seg utslag i at egenskaper nedarvet gjennom slekten, i motsetning til rasearven, i større grad var åpen for manipulasjon gjennom oppdragelse.<sup>227</sup>

#### 4.2.2 Positiv og negativ mennesketype: Den nye tids menneske kontra masse mennesket

I norske nazistiske tidsskrifter kan man finne igjen avarter av Hitlers todelte menneskesyn. Bjarne Steff tok i en artikkel for seg massens psykologi. Denne formen for psykologi, hevdet han, var et nødvendig redskap for de som ønsket å omorganisere samfunnet. Det var bare noen få individer som var eslet til storhet. Disse måtte ofte kjempe mot massen, som alltid hadde ”et ondt øye til den store mann”. Gjennom suggesjon kunne man lede massen til alt. De politiske ledere måtte derfor vite hvordan massen fungerte. Steff beskrev den på følgende vis: ”massepsykosen er en fallitt for den intellektuelle og moralske personlighet, massen er helt alogisk og kan ikke gjøre bruk av abstrakte resonnementer, handler impulsivt og uberegnelig, svingende og oppflattes lett av begeistring eller fanatisme”. Steff skilte imidlertid mellom massen og de enkeltindividene som utgjorde massen. Individene kunne hver for seg befinne seg på et betydelig høyere moralsk og intellektuelt nivå enn det som gjennom suggesjonen blir massens uttrykk.<sup>228</sup>

Nils Baahus- Jessen brukte begrepene positiv og negativ mennesketype. Han beskrev det positive mennesket som ansvarsbevisst, modig og offervillig. Det var denne typen som ledet an i de historiske brytningstider. De hadde klarsyn nok til å bryte med det bestående og førte an mot en ”ny og større framtid”.<sup>229</sup> Den negative mennesketype derimot tviholdt på det gamle fordi de ikke hadde mot nok til å bryte ut av dette. De lot seg styre av massens oppfatninger og fulgte bare etter mengden. Ifølge Baahus-Jessen var det den rette vilje, det rette blod og idealisme som lå til grunn for den positive holdningen som skulle prege den nye tid og den nye tids mennesketype.<sup>230</sup>

Dualiteten i menneskesynet lå på den ene siden i at man ideologisk sett dyrket alle medlemmer av den nordiske rase som bærere av rasens overlegne egenskaper. På den annen side var det bare et fåtall selv innen den nordiske rasen, som tilhørte det Baahus-Jessen kalte den positive mennesketypen eller det Steff betegnet som store menn. Dette gjenspeiles i førertanken, der det var om å gjøre å sile ut de beste individene til førerposisjoner i samfunnet. Man forfektet på den måten et menneskesyn som både oppfordret til selvgodhet og elitistisk tenkning på

<sup>225</sup> Jakob Eldal, ”Samfunnets grunnlag”, NS månedshefte, nr. 11 – november 1944, 296.

<sup>226</sup> Einar Syvertsen, ”Grunnlaget for et livssyn”, NS månedshefte, nr. 5 1941, 153.

<sup>227</sup> Jeg kommer tilbake til dette i avsnittet om arv og miljø.

<sup>228</sup> Bjarne Steff, ”Massens psykologi”, NS månedshefte, nr. 1 1944, 19. Steff forsøkte her også å begrunne psykologien gjennom å skape en forbindelse til norsk historie.

<sup>229</sup> Nils Baahus-Jessen, ”Den nye tids mennesketype”, Skuggsjå, september 1943, 367.

<sup>230</sup> Ibid, 367.

bakgrunn av rasetilhørighet, og, gjennom sitt negative syn på masse mennesket, legitimerte mindretallets styre over flertallet.

### 4.2.3 Arv og miljø: naturgitt utvikling eller oppdragelsens manipulasjon

Innen den borgerlige oppdragelsestradisjonen fantes det, som nevnt i kapittel to, ulike syn på miljøets og arvets, eller naturens og kulturens betydning for barnets utvikling. Dikotomien natur og kultur, der de to begrepene avgrenses og defineres som hverandres motsatser, lar seg ikke automatisk overføre til nazistisk språkbruk. Det nazistiske naturbegrepet hadde sitt utspring i den tyske romantikken og ble, gjennom völkish-tenkningen, forstått og definert som geografisk avgrensede landskap. Naturens motsetning var det urbane og det industrielle.<sup>231</sup> Naturen ble knyttet til begrepet om folket, som forbandt alle enkeltindivider i en større enhet. Folkets egenart og karakter ble formet av det regionale landskapet de tilhørte geografisk.<sup>232</sup> Kulturen oppsto da, som jeg kommer tilbake til, som et produkt av folkets liv i naturen. På denne måten var kulturen et uttrykk for naturens og folkets særpreg. Kulturens påvirkning gjennom oppdragelsen ville ikke være i konflikt med, men tvert i mot i full overenstemmelse med naturens prinsipper. Innenfor den nazistiske retorikken var bildet av det gamle samfunnets kulturelle forfall en fortelling om sivilisasjonens fortregning av den naturlige og opprinnelige kulturelle livsform. Nazistene ønsket å erstatte det siviliserte samfunn med kultur fundert på folkets egenart og natur. ”Overflatecivilisasjonen skal avløses av kultur” proklamerte minister Axel Stang til *Fritt Folk*.<sup>233</sup>

Innenfor den nazistiske oppdragelseslæren var det derfor ikke et vesentlig spørsmål om mennesket ble formet av sin natur eller kultur. Forholdet mellom arv og miljø derimot ble ofte tematisert. På bakgrunn av den nazistiske verdensanskuelsens kretsing rundt rase og natur ville det være nærliggende å tenke at naturen ble tillagt størst vekt. Eldal plasserte da også den nazistiske oppdragelsen i opposisjon til Locke og de som vektla miljøets betydning. Eldal nevnte både Kant og Locke som representanter for det han beskrev som rasjonalismens idé om at oppdragelse var alt, og at barnet fritt kunne formes. Ifølge denne tradisjonen, skrev Eldal, var alle fra naturens side likt utrustet og hadde ”de samme betingelser for å bli *gode* og *dydige*”.<sup>234</sup> Med romantikken led disse tankene nederlag og ble erstattet av det Eldal betegnet som ”individualismens evangelium”.<sup>235</sup> Nå var det fokus på det enkelte individs, rases og folks særtrekk. Dette synet ble støttet av den biologiske vitenskapen som bekreftet at alle ikke var likt

<sup>231</sup> Ifølge Heinrich Schippers kan natur kun defineres gjennom en bestemt motsats. Heinrich Schippers, ”Natur”. I: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhardt Kosselleck, *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd 4 (Klett-Cotta 1978), 215.

<sup>232</sup> George L. Mosse, *The crisis of German Ideology Intellectual Origins of the Third Reich*, (New York: Howard Fertig 1998), 13-15.

<sup>233</sup> Stang, sitert i ”Ungdommens eget departement med egen statsråd bygger på norsk jord.”, *Fritt Folk*, 12/10 1940.

<sup>234</sup> Jakob Eldal, ”Arv – Oppdragelse.”, (*Våre oppgaver i dag*, Oslo: Blix forlag 1942), 65; Se også Jakob Eldal, ”Humanismen i oppdragelse og samfunnsnivå”, *Den norske skole*, nr. 5 1942, 198-200.

<sup>235</sup> Eldal, ”Arv – Oppdragelse.”, 66.

utrustet fra naturens side, og at arvelovene bestemte den enkeltes utgangspunkt. Eldal mente at man også her hadde gått for langt og nærmet seg et deterministisk syn på mennesket. Han argumenterte for en mellomposisjon der man så på arveegenskapene som medfødte muligheter som gjennom oppdragelsen kunne framelskes eller tones ned. Arvelovene var imidlertid kjensgjerninger som ikke kunne bestrides og måtte danne utgangspunktet for oppdragsarbeidet.<sup>236</sup> Arild Jadar støttet Eldals oppfatning i en artikkel der han skrev at "[v]ed å trekke inn rase og arv har således den nasjonale ungdomsoppdragelse et uendelig sikrere grunnlag enn en ensidig sverging til miljøteori kan gi".<sup>237</sup>

Både Eldal og Jadar la stor vakt på arvets betydning, men reserverte seg samtidig fra å tillegge den for stor vekt. Eldal poengterte at man ikke, slik noen gjorde, måtte forstå den biologiske vitenskapen dithen at oppdragelsen ikke hadde virkning. For, fortsatte han, nå visste man "at arvestoffet ikke er en konsentrert og ferdig kraft, men tilstedeværende muligheter, at det ikke er *de allerede utviklede egenskaper*, men *svakere eller sterkere spirer til de vekster som av dem kan utvikles*".<sup>238</sup> Det var bare, hevdet Eldal, i sjeldne tilfeller, ved utpregede genier eller patologiske tilfeller, at anlegg var så sterke at de ville bryte igjennom uansett hvordan de ytre forhold var. På denne måten var de ytre forhold avgjørende for menneskets utvikling. Eldal gikk så langt at han konkluderte med at det var oppdragelsen som var "den sterkeste faktor i hvert enkelt menneskes åndelige og personlige utvikling, og bestemmende både for retningen og styrken av denne utviklingen".<sup>239</sup> Jadar brukte en liknende argumentasjon som Eldal i det han skrev at "vi vet at hvert eneste individ har et astronomisk antall med de forskjelligste arveanlegg som levner de tallrike kombinasjonsmuligheter av så vel gode som dårlige anlegg."<sup>240</sup> Den nasjonale oppdragelsen innrømmet, ifølge Jadar, "bare oppdragsens begrensning for så vidt som det ikke står i menneskelig makt å fremelske hos et individ noen egenskap hvor ikke kimen til den er nedlagt fra naturens side."<sup>241</sup>

De nazistiske oppdragernes uttalelsene om forholdet mellom natur og oppdragelse eller miljø og arv framstår ikke som konsistente - verken innenfor enkeltaktørers utlegginger eller aktørene imellom. Eldal understreket som nevnt oppdragelsen som den sterkeste faktor, samtidig som han hevdet at raseegenskapene alltid ville være dominerende.<sup>242</sup> Orvar Sæther på sin side slo entydig fast at det ikke lenger var "miljøet som er det avgjørende. Det er arven, slekten og karakteren."<sup>243</sup> Ifølge ham var rasehygiene nødvendig, fordi oppdragelsen på visse område ville

---

<sup>236</sup> Ibid, 66-69.

<sup>237</sup> Jadar, "Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.", , 334-335.

<sup>238</sup> Eldal, "Arv - Oppdragelse.", 70.

<sup>239</sup> Ibid, 70 -71.

<sup>240</sup> Jadar, "Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.", 334-335.

<sup>241</sup> Ibid, 335.

<sup>242</sup> Eldal, "Arv - Oppdragelse", 71.

<sup>243</sup> Sæther, "Aktuelle skoleproblemer. I. Likhet og rase.", 316.

komme til kort. Rønning var av den oppfatningen at naturen ikke lot seg kue av ytre tvang. Oppdragelsen kunne bare i begrenset grad påvirke utviklingen, for naturen ville ”*alltid bryte igjennom, eller også forkrøbles og kveles naturen, og barnet går under*”.<sup>244</sup> Noen sider lenger ut i samme artikkel hevdet Rønning derimot at i oppveksten kan alt lokkes fram for ”sinnet er mer plastisk, formbart enn noensinne før eller senere”.<sup>245</sup> Einar Syvertsen på sin side skilte mellom de rasemessige egenskapene og de arvelige som fulgte med slekten. Ifølge ham var raseegenskapene absolutte og de som man minst kunne fri seg fra. Disse var det skadelig for mennesket å ikke ta hensyn til. De arvelige derimot var mottakelige for manipulasjon og rommet både gode og dårlige arveanlegg. Det krevde at man var seg sine sterke og svake sider bevisst, og bearbeidet disse blant annet gjennom oppdragelsen: ”Hvis man gjør arvelige anlegg identiske med det vi kaller ”vår natur” – og det kan man – kan det også hevdes at ved disiplinering og oppøvelse kan arveanlegg forvandles.”<sup>246</sup>

Hovedoppfatningen i de nazistiske tidsskriftene synes å være den at mennesket fødes med naturgitte disposisjoner som kunne dyrkes fram gjennom miljøets påvirkning. De fleste aktørene anerkjente både arvens og miljøets betydning i oppdragelsen, selv om det var uenighet om det innbyrdes forholdet mellom de to faktorene. Dette kan sees i forhold til den nazistiske ideologiens vektlegging av både rase og oppdragelse. På bakgrunn av rasetenkningens sentrale posisjon kunne man ikke underkjenne naturens og arvens betydning for barnets utvikling. Samtidig spilte oppdragelse og miljø en viktig rolle både som en delforklaring på det gamle samfunnets forfall og som begrunnelse for statlig involvering i oppdragelsen av både barn og voksne.

#### **4.2.4 Vekst eller forming: den nazistiske oppdragelsens metaforbruk**

Den nazistiske retorikkens metaforer vitner også om den tvetydige holdningen til arv og miljø. Pedagog Kari Pauline Longva beskriver i sin avhandling ”Oppdraging – Vekst eller forming?” blant annet bruken av vekst- og formingsmetaforer i pedagogikkhistorien.<sup>247</sup> Metaforbruken kan fortelle noe om pedagogiske teoriers forhold til arv og miljø. Longva knytter *vekstmetaforen* til romantikken, utviklingspsykologi og reformpedagogikk. Her er oppfatningen at barnet bærer med seg grunnlaget for sin egen utvikling og derfor skal få vokse til uten for mye innblanding. Innenfor disse teoriene vektlegges ofte aktiviteter og lek i oppdragelsen. *Formingsmetaforen* derimot brukes innenfor humanismen, borgerlig oppdragelse, læringspsykologi og behaviorismen. Her oppfattes barnet mer som et råmateriale, og oppdrageren som en kunstner,

---

<sup>244</sup> Trond Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, *Skuggsjå*, nr. 11 1942, 108.

<sup>245</sup> *Ibid*, 116.

<sup>246</sup> Syvertsen, ”Grunnlaget for et livssyn”, 153- 155.

<sup>247</sup> Kari Pauline Longva, ”Oppdraging – Vekst eller forming?”, Avhandling i pedagogisk embetseksamen, (Universitetet i Oslo, 1993).

håndverker eller ingeniør som bearbeider sitt materiale. Oppdrageren tillegges en viktig og aktiv rolle i oppdragelsesprosessen, hvis mål er å planmessig forme barnet i forhold til et ønsket ideal. Longva påpeker at det ikke bare er ordbruken, men også underliggende temaer innenfor pedagogiske teorier som kan tolkes i retning av vekst eller forming.<sup>248</sup>

Innenfor nazismen kan man finne begge disse metaforene, noen ganger til og med innen samme artikler. Eldal brukte først og fremst vekstmetaforen. Han sammenliknet barnets utvikling med frøets vekst, der dets egenart var forutbestemt fra naturens side, samtidig som ytre forhold som jordsmonn og klima kunne påvirke veksten og sluttresultatet.<sup>249</sup> I tråd med dette beskrev Rønning oppdrageren med en gartner som bare i begrenset grad kunne påvirke plantens vekst. Samtidig opererte mange med forestillingen om at oppdragelsen var en formingsprosess. Rønning understreket, i samme artikkel som gartnersammenlikningen, at førerne i NSUF måtte kjenne det materialet de ”arbeider med på samme måte som snekkeren, billedhoggeren og maleren må kjenne sitt materiale for å kunne yte noe”.<sup>250</sup> Eldal framhevet også den målbevisste oppdragelsens betydning.<sup>251</sup> Orvar Sæther kritiserte det han mente var grunntanken i den demokratiske skolens undervisning, som gikk ut på å ikke ville ”tvinge barnet inn i en av samfunnet bestemt form”, men la ”det utvikle seg fritt”.<sup>252</sup> Også uttalelser som ”Form ungdommen og du former framtiden” og ”[g]jennom leirliv og disiplin skapes og formes denne ungdom” viser formingsaspektets posisjon i den nazistiske oppdragelsen.<sup>253</sup>

Som Longva også understreker, er det ikke uvanlig at de ulike pedagogiske retningene benytter seg av begge metaforene, og at man derfor må se pedagogikken i sin helhet for å avgjøre om det er vekst eller forming som utgjør hovedtendensen. I den nazistiske oppdragelseslæren var det vekstmetaforen som ble brukt mest. Derimot var det å forme barnet og ungdommen et gjennomgående tema, der hovedhensikten var å skape det nazistiske idealmennesket. Dette kom også fram i nazistenes satsing på oppdragelsesinstanser som NSUF. Forming synes derfor å være hovedfortolkningsrammen til den nazistiske oppdragelseslæren. Dette er interessant sett i forhold til nazistenes syn på arv og miljø. Som nevnt over, var vektleggingen av disse to i oppdragelsen noe uklar, på samme måte som metaforbruken. Pedagogene Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen kobler vekstmetaforen til et biologisk-naturalistisk menneskesyn, og forming til et mekanistisk-naturalistisk syn.<sup>254</sup> Det kan derfor sies å være en indre logisk sammenheng mellom biologisk menneskesyn, vektlegging av arven og bruk av vekstmetaforen. En slik logikk er vanskelig å

---

<sup>248</sup>Kari Pauline Longva, ”Oppdraging – Vekst eller forming?”; Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen, *Familiepedagogikk: Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*, (Oslo: Ad notam Gyldendal 1997), 31-32.

<sup>249</sup>Eldal, ”Arv – Oppdragelse.”, 71; Eldal, ”Samfunnets grunnfundament”, *Heim og Ætt*, nr. 3 1945, 7. (Dette er en lett omarbeidet versjon av den tidligere siterte artikkelen Eldal, ”Samfunnets grunnlag”, *NS månedshäfte*, nr. 11 1944.)

<sup>250</sup>Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, 108-109.

<sup>251</sup>Eldal, ”Arv – Oppdragelse.”, 71; Eldal, ”Samfunnets grunnfundament”, 7.

<sup>252</sup>Orvar Sæther, ”Grunnsyn i oppdragelsen”, *Den norske skole*, nr. 2 1942, 52.

<sup>253</sup>Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.”, 334; ”Med Hirden til kamp og seier! Unghirden.” i *Fritt Folk*, 20/6 1940.

<sup>254</sup>Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen, *Familiepedagogikk*, 32.

finne i den nazistiske oppdragelsen. En kan heller si at vekslingen mellom vekst- og formingsmetaforene belyser noen av de indre motsetningene og uklarhetene i den nazistiske oppdragelseslæren.

Man kan tolke disse uklarhetene på forskjellige måter. For det første antyder de at den nazistiske oppdragelsen var inspirert av ulike strømninger og tradisjoner, preget av ulike aktører, og var underlagt en totalitær ideologi. Den rommet derfor elementer som kunne være selvmotsigende, uten at det var åpning for å problematisere og diskutere dette, særlig ikke i offentlige tidsskrift. For det andre kan man se tvetydigheten til arv-miljø og vekst-forming i forlengelse av det todelte menneskesynet. På den ene siden hevdet man at ungdommen i seg selv var ”rein, og ærlig, den har i arv våre forfedres egenskaper, som kanskje skulde være nok til at ungdommen kunde være lik dem”.<sup>255</sup> I sitatet antydes det at mennesket, innenfor folkefellesskapet og omgitt av sann kultur, ville kunne utvikle seg riktig og sunt - nærmest uten oppdragelse. Synet på massen fordret derimot forming og fast styring slik at dens krefter ble ledet i riktige baner. Man kan også tolke tvetydigheten som et uttrykk for møte mellom ideologi og praksis, der igjen det biologiske menneskesynet tilsa vekst- og utviklingsbasert oppdragelse, mens den politiske praksisen krevde en stadig pågående oppdragelse av folket som ledd av indoktrineringen, ensrettingen og kontrolleringen av oppdragelsen og befolkningen.

#### **4.2.5 Individuell tilpasning og barnets utvikling: Følge medfødte biologiske egenskaper**

Det nazistiske menneskesynets sterke betoning av menneskers medfødte biologiske forskjeller medførte at man innen oppdragelseslæren understreket betydningen av individuell tilpasning. Jarl Berge skrev at ”[h]vert enkelt medlem trenger i grunnen å bli behandlet på en egen måte. Det er som finstemte instrumenter, som en bør og må være forsiktig med”.<sup>256</sup> I *Fritt Folk* ble dette trukket fram som spesielt ved den nazistiske oppdragelsen: ”De gamle teorier ramler, de nye vinner fram, og skolen må legges om. Klassen er ikke lenger en grå masse av like individer. [...] Det hele er liv. Hver enkelt må behandles forskjellig.”<sup>257</sup> Fordi ulikheten var knyttet til det biologiske utgangspunktet, måtte den individuelle tilpassingen grunnlegges på kunnskap om raseegenskaper og de unges personlige styrker og svakheter.

I tillegg til den individuelle tilpassingen skulle oppdragelsen legges opp i forhold til ungdomstidens modningsnivåer, og i den sammenheng redegjorde Rønning i artikkelen ”Om psykologi og pedagogikk” for ungdomstiden i et utviklingspsykologisk perspektiv.<sup>258</sup> Rønnings hovedbudskap var at barnet, på bakgrunn av medfødte disposisjoner, tok i mot påvirkning og

---

<sup>255</sup> Korshavn, ”Vi vil: En sunn livskraftig ungdom”, 6.

<sup>256</sup> Jarl Berge, ”Betrektninger for NSUS-ledere, i NSUF, *Småhirdlederen*, NS Rikstrykkeri, 16.

<sup>257</sup> Sæther, ”Aktuelle skoleproblemer. 1. Likhet og rase.”, 316.

<sup>258</sup> Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, 118.

impulser fra verden gradvis og i takt med det utviklingstrinn det befant seg på. Han refererte til dette som ”de lover som bestemmer menneskets utvikling fra barn til voksen”.<sup>259</sup> Grunnen til at Rønning viet en hel artikkel til dette temaet var at barnet i de forskjellige fasene var preget av ”skiftende grunninnstillinger til livet”<sup>260</sup> og NSUFs førere måtte derfor ta utgangspunkt i disse for å lykkes i sitt oppdragelsesarbeid. For at oppdragelsen skulle ha størst virkning, måtte den henvende seg til ungdommen med det språk og de midler som talte til og engasjerte dem der de befant seg fysisk, følelsesmessig og intellektuelt.<sup>261</sup>

Rønning beskrev barne- og ungdomsårene i fire faser. Den fasen som mest angikk NSUFs førere var perioden mellom 12 – 18 år, og Rønning betegnet dette som en overgangsalder og ”i særlig grad *vokstertiden* hos mennesket”.<sup>262</sup> Modningsprosessen kunne være smertefull og full av friksjon. Barnet tilpasset seg ikke gjerne sine omgivelser. Rønning delte videre perioden inn i to trinn: ”Naturens motstand mot kulturen og sivilisasjonen vokser i *pubertetstiden* ofte opp til *trass*, *antipati* og *hat*. Vi kaller derfor også den første delen av denne fasen 12 -18 år for *den annen trassalder*”.<sup>263</sup> Karakteristisk for dette første trinnet var også indre kraft og mot, skrev Rønning. Barnet følte trang til å være en av de voksne. Disse trekkene førte barnet ofte i konflikt med omgivelsene. Samtidig skapte den legemlige utviklingsprosessen og de nye ”erotisk-seksuelle” kreftene en indre uro og usikkerhet hos barnet. Barnets indre stemninger ”veksler mellom lyst og ulyst, lys og mørke, mot og motløshet, blyghet og frekkhet”. Rønningen utdypet videre: ”Barnet har følelsen av at *ingen* forstår det. Ikke det selv engang. *Disharmonien har holdt sitt inntog*. Denne fase, også kalt den *negative*, karakteriseres av negativitet, dådløshet og asosiabilitet.”<sup>264</sup>

Rønning kalte også perioden for *slyngelalderen* og hevdet at det her var klare forskjeller mellom guttenes og jentenes oppførsel. Guttene dannet gjenger som opptrådte respektløst overfor voksne og tradisjoner. Jentenes opprør ytret seg derimot ikke så sterkt som guttenes. De hadde lettere for å innordne seg samfunnet og kulturen, og de var flittige og mer samvittighetsfulle enn guttene. Jentene hadde imidlertid også sitt opprør, og Rønning beskrev deres slyngelalderoppførsel på følgende vis: ”Gjentene skriker, roper og skråler i denne tiden mer enn noen gang i sitt liv. Kåtheten, tøylesløsheten og delvis også frekkheten har en brei plass.”<sup>265</sup> Felles for begge kjønn var imidlertid at denne oppførselen bare var en ytre maske som skulle

---

<sup>259</sup> Ibid, 109.

<sup>260</sup> Ibid, 109.

<sup>261</sup> Ibid, 108-109, 116.

<sup>262</sup> Ibid, 111.

<sup>263</sup> Ibid, 111.

<sup>264</sup> Ibid, 112.

<sup>265</sup> Ibid, 113.

skjule den uroen og usikkerheten de følte i seg selv. Det de egentlig trengte og søkte, var kontakt og fortrolighet hos mennesker som viste dem forståelse.<sup>266</sup>

På det andre trinnet startet, ifølge Rønning, individfølelsen å våkne. De unge ville bli til noe. De ville ut i verden. De ble båret framover av fantasien som kompenserte for alt de savnet i det virkelige liv. ”Fantasiens luftkasteller styrker livsmotet”, skrev Rønning. De skapte seg helter og idealbilder som de forsøkte å leve i samsvar med.<sup>267</sup> Følelsene roet seg, selvkritikken økte og de unge ønsket å bidra på en nyttig måte til samfunnet. Personligheten og følelseslivet utviklet seg videre og ”sansen for naturens skjønnhetsverdier og kunst tiltar”.<sup>268</sup> Samtidig økte kjønnsforskjellene. De unge jentene viste mer og mer interesse for følelseslivets område gjennom blant annet morsinstinkt. Rønning oppsummerte med å si at

[u]ngdomstiden er samlings- og modningstiden. Til slutt framstår det unge, modne mennesket som et helt sammensveiset vesen, dyktiggjort og modent for det almene, så vel som for det intime sosiale samliv, rede til å ta skjebnen i sin egen hånd og gjøre sin innsats i kulturens og samfunnets tjeneste.<sup>269</sup>

\* \* \*

Sett under ett kan man si at det rasebaserte biologiske menneskesynet som kom til uttrykk i norske nazistiske tidsskrift stemmer overens med det den tyske nazismen sto for. De norske nazistene søkte for eksempel vitenskapelig legitimering for sine oppfatninger i de samme rase- og arveteoretikerne, Günther og Mendel, som i Tyskland. Mendel ble i Tyskland brukt i undervisning om rase- og arvelære, og Günthers raseforskning kan gjenfinnes i Brenneches håndbok for HitlerJugends framstillingen av de ulike rasene.<sup>270</sup> Felles for nazistene i Norge og Tyskland var dessuten betoningen av individuell tilpasning av oppdragelsen. Hitlers dualistiske menneskesyn hadde sine paralleller i Norge, og Gamm peker på at både brukte plantemetaforen og sammenliknet ungdommen med et naturmateriale som kunne formes med kunstnerens hammer og meisel.<sup>271</sup> Når det gjelder tvetydigheten i forholdet arv og miljø, gir ikke mine kilder om den tyske oppdragelsesideologien grunnlag for en direkte sammenlikning. Det ble imidlertid trykket en oversettelse av utdrag fra en tysk artikkel ”Hvordan er oppfostring i det hele tatt mulig?”, hentet det tyske tidsskriftet *Der Deutsche Erzieher*, som presenteres som en del av en artikkelrekke ”om dette viktige og aktuelle pedagogiske spørsmål”.<sup>272</sup> Presentasjonen av og

---

<sup>266</sup> Ibid, 113.

<sup>267</sup> Ibid, 114-115.

<sup>268</sup> Ibid, 115.

<sup>269</sup> Ibid, 116.

<sup>270</sup> Fritz Brenneche, *The Nazi Primer: Official Handbook for Schooling the Hitler Youth*, (Harper & Brothers Publishers: London 1938).

<sup>271</sup> Gamm, *Führung und Verführung*, 16.

<sup>272</sup> E. Ungerer, ”Hvordan er oppfostring i det hele tatt mulig”, *Den norske skole*, nr. 4 1944, 119-124



temaet i artikkelen antyder at arv og miljø også var et problematisk tema i Tyskland. Alt i alt må man kunne konkludere med at det var få forskjeller mellom de norske og tyske nazistiske oppdragene i forhold til oppdragelsens menneskesyn.

Sammenliknet med ikke-nazistisk oppdragelsestenkning er det også flere fellestrekk. Som jeg var inne på i kapittel to, hadde forholdet mellom arv og miljø hele tiden vært et omstridt tema i den borgerlige oppdragelsestradisjonen. Man kan også se denne motsetningen i Slagstads og Kjelstadlis ulike vektlegging av henholdsvis statens folkedannelsesprosjekt og biologien som det dominerende fortolkningsperspektivet på menneske og samfunn. Det biologiske perspektivet har flere fellestrekk med den nazistiske oppdragelsen. Som sitert over, trakk Sæther fram at politikere bygde på Mendels teorier. Dette gjaldt ikke bare nazistiske politikere. Mendel ble gjenoppdaget rundt 1900 og fikk stor betydning for den nye vitenskapsgrenen genetik.<sup>273</sup> Med utgangspunkt i Mendels arvelover, sosialdarwinismen og eugenikken argumenterte et bredt spekter av blant annet politikere og leger for lover som skulle sørge for en bedre befolkningskvalitet. Nazistenes vektlegging av medfødte evner som utgangspunkt for oppdragelsen, kan også gjenfinnes i reformpedagogikken. Her argumenterte man både for en individuell tilpasning av oppdragelsen og opplæringen, og en utviklingsteoretisk tilnærming til barn og læring.<sup>274</sup> Både den legevitenskapelige og den psykologiske forankringen av oppfatninger om barn og unge, forsterket de biologiske perspektivene i oppdragelsen, noe som kan sees både i den offentlige politikken og i pedagogikken.<sup>275</sup>

Ser man på Rønnings utviklingspsykologi, oppga han ikke selv noen kilde for sin presentasjon. Utviklingspsykologien var et ekspanderende felt i første halvdel av 1900-tallet, og var i stor grad inspirert av Darwins utviklingslære.<sup>276</sup> Den tok utgangspunkt i biologien og troen på naturens egne utviklingsprinsipper, og ble kritisert for å overføre naturvitenskapelige prinsipper til psykologien og pedagogikken.<sup>277</sup> Det fantes mange forskjellige teorier innen utviklingspsykologien, men grunntanken var at menneskelivet besto i ulike faser som skilte seg fra hverandre gjennom både fysiske og mentale karakteristika. Jeg har ikke funnet igjen Rønnings konkrete aldersinndeling i noen av de utviklingsteoriene jeg har sjekket ham opp mot.<sup>278</sup> Sammenlikner man derimot artikkelen hans med for eksempel Erling Kristviks lærebok *Elevkunne*, som kom i flere utgaver fra 1939 til 1959, finner man at Rønning plasserte seg godt innenfor det generelt aksepterte synet på ungdomstiden. Hans beskrivelse av ungdomstidens

---

<sup>273</sup> Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 20; Hans Fredrik Dahl, "På jakt etter mellomkrigstidens ideer". I: Bodil Stenseth, *På tampen av det 20. Århundre: om Ideologier, eksperter og amatører*, (Oslo: Universitetsforlaget 1999), 32.

<sup>274</sup> Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 26; Stafseth: *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom*, (Oslo: Cappelen akademisk forlag), 108.

<sup>275</sup> Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 91-92

<sup>276</sup> Stephen von Tetzchner, *Utviklingspsykologi: Barne og ungdomsalderen*, (Oslo: Gyldendal norsk forlag 2001), 611-615.

<sup>277</sup> Erling Lars Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, 205.

<sup>278</sup> Jeg har her tatt for meg Otto Turmliirz, Charlotte Bühler, Eduard Spranger, Jean Piaget, James Mark Baldwin og sammenfattende presentasjoner av utviklingspsykologi som for eksempel Richard Eriksons *Faser og kriser i personlighetens utvikling*, (Oslo: Aschehoug 1932) og Erling Kristviks *Elevkunne*, (Oslo: Norli 1939).

kamp- og konkurransedrift, gjengdanning og heltedyrkelse går igjen i de fleste teoriene om utviklingsstadier. Dessuten var begreper som voksteralder, to trassaldrer, overgangsalder og følelsen av å ikke bli forstått også sentrale hos Kristvik. Dette betyr ikke at Rønningens redegjørelse ikke var forankret i nazistiske ideer. Det er heller en indikasjon på at den nazistiske oppdragelseslæren ikke nødvendigvis sto i et motsetningsforhold til hovedtendenser innen utviklingspsykologiske teorier. Dette bekreftes blant annet om man ser på pensum i ungdomspsykologi ved universitetet i Oslo før krigen. Pensumlista her besto av to bøker, hvorav den ene var skrevet av Charlotte Bühler (som flyktet fra Wien etter den tyske innlemmelsen av Østerrike) og den andre av den nazistiske psykologen Otto Tumlirz. Ifølge pedagogikkprofessor Ola Stafseng var disse psykologenes teorier sett på som likeverdige på slutten av trettitallet.<sup>279</sup> Dette viser at teorier innen det utviklingspsykologiske forskningsfeltet i mindre grad var knyttet til spesifikke politiske ideologier, og kunne fungere som vitenskapelig fundament for både den totalitære nazistiske oppdragelsen og den demokratisk-forankrede reformpedagogikken.

### 4.3 Oppdragelsens idealer

Som Rønning ga uttrykk for over, kobles ungdomstiden til idealer. Han kalte ungdomstiden for idealenes fase. De unge søkte etter helter å strekke seg etter, noe som, ifølge Jadar, grunnet i "ungdommens naturlige higen etter det fullkomne".<sup>280</sup> Oppdragelsen måtte derfor sørge for å gi ungdommen sunne idealer. Nazistene hevdet at forfallet delvis kom av det jødisk-demokratiske samfunnets mangel på idealer, og ønsket å stille opp nye ledestjerner for ungdommen.<sup>281</sup> Til tross for denne oppfatningen lå de nazistiske idealene tett opp til de borgerlige. Det var disiplinering av kroppen og viljen som sto i fokus. Nedenfor vil jeg se nærmere på de nazistiske forbildene og hvilke egenskaper de representerte, med et litt grundigere blikk på begrepene karakter og disiplin.

#### 4.3.1 De nazistiske heltene: bonden og soldaten

Det var særlig to typer som ble framstilt som helter: bonden og soldaten. Begge skulle være personifiseringer av den nazistiske ideologien. De var idealmenneskets to ansikter, og ble dyrket gjennom både ord og bilder. Man kan si at de representerte ulike ideologiske aspekter, der bonden sto for det nasjonale, historiske og kulturelle. Soldaten for det politiske, i stadig kamp mot ytre og indre trusler.

---

<sup>279</sup> Ola Stafseng, "Det etiske problem", 152. Det er også interessant å se at denne boka fortsatt sto på pensumet i 1949. Jamfør her innledningen, der oppgaven referer til det Stafseng betegner som et manglende oppgjør med perioden før 1945.

<sup>280</sup> Jadar, "Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.", 335.

<sup>281</sup> Bjarne Steff, "Politiske strøtanker. III. Friedrich Nietzsche" i *NS månedshefte*, nr. 11 1944, 292; "Med Hirten til kamp og seier! Unghirten.", 20/6 1940.

Bonden ble framstilt som bindeleddet mellom fortid, nåtid og framtid, og gjennom sitt daglige arbeid med jorda representerte han foreningen av blod og jord. Jadar tegnet opp følgende bilde:

Erkjennelsen av at alt som er skapt er et resultat av disse 2 faktorer [blod og jord] gjør det klart at det er en livsbetingelse for ethvert folk at der er et harmonisk samspill mellom menneske og naturen. [...] Levendegjørelsen av denne forbindelsen finner vi hos den mann som gjennom hele sitt liv og virke står i umiddelbar kontakt med jorden – nemlig bonden. Denne mann som har perspektiv for sin tilværelse og som ser seg selv som et ubrutt ledd i ætterekken fra fortiden og inn i framtiden.<sup>282</sup>

Bonden symboliserte slik både idealmennesket, den ideelle livsform og sann kultur. På gårdene hadde de opprinnelige norske, og germanske, prinsipper overlevd i form av familielivet, slektsfølelsen og den nasjonale kulturen.<sup>283</sup>

Soldaten derimot sto for det kjempende mennesket og forsvarer av partiets ideer, rasens verdier og videre eksistens. Dessuten representerte dette idealet også militære verdier som lydighet, offervilje, styrke og troskap. Oppdragelsen skulle gjøre hele den norske ungdommen til soldater, og de militære idealene ble overført til samfunnet generelt. Det finnes henvisninger til at det nye Norges ungdom skulle bli ”*Arbeidets soldater*”<sup>284</sup> og politiske soldater<sup>285</sup>. Soldatidealet ble blant annet konkretisert gjennom dyrking av NSUF’ere som hadde vervet seg til fronttjeneste og som hadde ”spent stålhjelmen på hodet for å kjempe for en ny tid.”<sup>286</sup> Det å kjempe med våpen i hånd, og eventuelt ofre livet i kamp, ble framstilt som det mest ærefulle man kunne gjøre.<sup>287</sup> Flere av NSUFs ledere gikk foran og meldte seg til denne tjenesten, deriblant minister Stang. Han brukte senere opplevelser herfra for å utmale bildet av den kjempende kamerat:

Ved broen på finsk side stod den første representanten for Finland, en 15-16 års gutt, sped ennu i sin enkle uniform, men den lange rifle, med opplastet bajonett hang på plass over skulderen. Og billede av unggutten som vaktpost på broen og andre steder gjentok seg stadig. Jeg husker særlig en bro, det var ikke store karen som stod der, 13-14 år så han ut til å være. Men hos alle hadde ansiktet et uttrykk av alvor og vilje.<sup>288</sup>

Både bonden og soldaten var maskuline forbilder og ga jentene lite å strekke seg etter. Ragna Prag Magelsen begrunnet mangelen med kvinnelige idealer med krigen:

I en tid da krigen naturnødvendig fører til en ensidig dyrking av utpregede maskuline egenskaper, vil vi kvinner måtte passe på, at hverken det orientalske syn på kvinnen som mannens umælende eiendom, eller det dekadente vesteuropeiske synet på kvinnen som et intrigerende vesen bak kulissene, skal vinne innpass. Det må ikke bli den norske kvinnes skjebne.<sup>289</sup>

<sup>282</sup> Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.”, 336.

<sup>283</sup> ”Hjemmet, jorden og ætten” i Ideologisk månedshfte, nr. 3, 6: Snorre Evensberget, ”Norsk bondekultur og norsk ungdom”, *HEIM og ÆTT*, NR. ¾ 1943, 12-13.

<sup>284</sup> Ungdomsførerens stab, ”Yrkesrettleiinga skal tjene hele det norske folk, Oslo:1942, 14

<sup>285</sup> ”Med Hirden til kamp og seier! Unghirden.”.

<sup>286</sup> Trond Rønning, ”Ungdommen og tiden”, *Skuggsjå*, nr. 1-2 1944, 43.

<sup>287</sup> Kvistad, 764.

<sup>288</sup> ”Statsråd Axel Stangs hilsen til NSUF idrettsungdommen ved sommerlekenes avslutning i går.”, *Fritt Folk*, 18/8 1941.

<sup>289</sup> Prag Magelssen, ”Det nye Norges kvinner”, 318 – 319.

De kvinnelige forbildene ble hentet fra sagatiden:

De gamle sagaer og skaldekvad, som ligger til grunn for den moderne historieskrivningen, har bevart for etterleken også en rekke kvinnenavn, det er mest dronninger og navngjetne jarlers hustruer, men man får et levende inntrykk av, at disse kvinner fra Norges storhetstid har inntatt en stolt og fri stilling i samfunnet. [...] Ætten og garden de lå begge i hennes hender, hennes omsorg for folk og fe var forutsetningen for at alt gikk godt. Hustruen ble i dette tilfelle mannens verdifulle medarbeider, hun hadde sin suverene plass i arbeidet, og hun hadde ansvaret for den kommende slekt. Hennes eget ekteskap var ofte resultat av politiske overlegninger, døtrenes likeså, det var derfor nødvendig for henne også å kjenne de politiske strømninger i tiden og ta standpunkt til dem. [...] Jo hardere livskampen er, jo vanskeligere de naturlige forhold, desto større innsats kreves det av menneskene. De har sikkert satt sitt preg på nordgermaneren: Mennene ble sterke og tapre, kvinnene høyreiste og rådsnare, og slik skal det bli igjen.<sup>290</sup>

Jentene skulle altså søke sine idealer i historien, og det var den frie, stolte, likestilte, selvstendige og aktive kvinnerollen som ble framhevet. Kvinnen kobles her til sentrale ord som gård, ætt og politikk; de samme som betones i forbindelse med de mannlige forbildene.

Hva inneholdt så disse heltebildene av egenskaper? Tidsskriftskribentene opererte ikke med en felles liste, så det er her variasjon både i hvilke egenskaper som ble trukket fram som forbilledlige og hvordan de rangeres. For analysens skyld har jeg valgt å sortere disse i to grupper: ytre og indre kvaliteter. Ideologisk sett var disse knyttet sammen og det ytre var også uttrykk for indre kvaliteter.

#### 4.3.2 Ytre egenskaper: den sterke, sunne og naturlige kroppen

Heltens ytre egenskaper ble mest slående formidlet gjennom visuelle virkemidler. Mange av tidsskriftene var illustrert med grafiske oppslag. Det kunne enten dreie seg om tegninger, propagandaplakater eller fotografier fra stevner, møter og lignende.<sup>291</sup> De ga alle et relativt enhetlig inntrykk av friske, sunne, sterke, unge uniformerte mennesker med blondt hår og rette jevne trekk, som regel i landlige omgivelser. Propagandaplakatene viste dessuten ofte unge menn med faner eller i uniform, som et uttrykk for kampberedskap. Fotoreportasjene gjenga ofte smilende ungdom i ulike NSUF-aktiviteter. De antikke forbildene ble også framhevet gjennom illustrasjoner som etterliknet antikke statuer, for eksempel i diskoskasterpositur.<sup>292</sup>

Fysisk sett formidlet heltebildet at man skulle være nøye med utseende sitt. Kroppen skulle være veltrent og velstelt. Mange av kroppsformaningene gikk på renslighet og sunnhet. Oppslaget "Din plikt" i *Nasjonal-ungdommen* er ett eksempel:

*Klipp håret, og grei det.  
Vask deg morgen og aften.*

<sup>290</sup> Prag Magelssen, "Det nye Norges kvinner", 308 – 314.

<sup>291</sup> For propagandaplakater se Hans Fredrik Dahl og Tom B. Jensen, *Parti og plakat: NS 1933-1945*, (Oslo: Det Norske Samlaget 1988).

<sup>292</sup> "Din plikt: Vis høvisk framferd!", *Nasjonal-ungdommen*, nr. 6-7 1942, 12. Dette kommer også godt til uttrykk i Nasjonal Samlings plakater.

Husk ørene og halsen!  
Gule upussede tenner klær [sic]  
ingen, og slett ikke en hirdgutt.  
Sørgerenner under neglene er  
bare slendrian, og må ikke fore-  
komme.<sup>293</sup>

Utover dette ble det oppfordret til å unngå spyting, tobakk og alkohol og ellers holde kroppen i form.<sup>294</sup> I tillegg til renhet, var også det naturlige viktig i forhold til kroppen. Det ble blant annet understreket i forhold til jentenes utseende:

For det er gjennom hirdutdannelsen det nye kvinneideal skal skapes. En kvinnetype som er på høyden med den norske kvinnen vi leser om i sagaen. [...] De må slutte med å gå omkring med ildrøde lepper, negler i samme farge, nippede øienbryn og hvitstripede ansikter, noget som for oss norske jenter er utilgivelig idioti.<sup>295</sup>

Idealene for det nye menneskets ytre skulle være det naturlig sunne, sterke, skjønne og friske.

Denne eksplisitte dyrkingen av utseendet kan sees i lys av forholdet mellom den nazistiske ideologien og estetikk. Historikeren Ingemar Karlsson og forfatteren Arne Ruth hevder at innen nazismen var det estetiske et uttrykk for en verdiskala som lå nedfelt i naturen. Estetikken, som uttrykk for naturens orden, ble da også et prinsipp man skulle strukturere samfunnet etter. De betegner den nazistiske rasetenkningen, med drømmen om det nordiske herrefolket, for en estetisk utopi, og tolker dette, i tråd med Walter Benjamins teori, som en estetisering av politikken der ideologi og estetikk gjensidig påvirker hverandre.<sup>296</sup>

Tolkningen kan også gjøres gjeldende for oppdragelseslæren. Det nazistiske menneskesynet var, argumenterer Frederic Spotts, preget av estetiske vurderinger, og det menneskelige idealet var en blanding av rasetenkning, skjønnhetsoppfatning og ideologi.<sup>297</sup> Man kan derfor si at den nazistiske estetikken var en premissleverandør til de idealene oppdragelsen stilte opp. Den ytre, estetiske dimensjonen hadde verdi i seg selv og var ett av dette idealmenneskets viktigste kjennetegn. På denne måte ble estetikken, som innen den nazistiske ideologien generelt, ikke bare et instrument, men også en generisk del av den nazistiske oppdragelseslæren. Forestillingen om den naturlige kroppen var en konstruksjon basert delvis på spesifikke estetiske preferanser. I bildet av det veltrente, velstelte, rene og sunne forenes derfor både den nazistiske raseestetikken og den politiske dresseringen og disiplineringen.

<sup>293</sup> "Din plikt: Orden og renslighet!" i *Nasjonal-ungdommen*, Nr. 1 1942, 16.

<sup>294</sup> "Din plikt: Vis høvisk framferd!", 12; "Din plikt: Pass på helsa!" *Nasjonal-ungdommen*, nr.4 1942, 18

<sup>295</sup> Tulla Hartmark, "Alle norske jenter inn i jente- og småhirden."

<sup>296</sup> Ingemar Karlsson og Arne Ruth, *Samhället som teater: Estetik och politik i det tredje riket*, Stockholm: Ordfront förlag 1999 ny utgave, 18-19; Walter Benjamin, "Kunstverket i reproduksjonsalderen", i Torodd Karlsten (red.), *Kunstverket i reproduksjonsalderen: Essays om kultur, litteratur, politikk*, (Oslo: Gyldendal 1991), 63

<sup>297</sup> Frederic Spotts, *Hitler and the Power of Aesthetics*, (London: Pimlico 2003), 110

### 4.3.3 Indre egenskaper

De nazistiske tidsskriftene preges av stadige oppramsinger av forskjellige idealegenskaper. Eldal nevnte for eksempel ”godt kameratskap, høye æresbegreper, rene og gode idealer, ærlighet, mot og tapperhet, viljestyrke og handlekraft, orden og renslighet, fysisk sunnhet, aktelse for våre nasjonale verdier og respekt for livets verdier.”<sup>298</sup> Fogstad trakk fram ”sannhet, morsfølelse, rasebevissthet, mot, snarrådighet, arbeidsglede, ridderlighet, trofasthet”.<sup>299</sup> Andre igjen la vekt på styrke, lojalitet, selvstendighet, ordholdenhet og ansvarsbevissthet.<sup>300</sup> Det var imidlertid to begreper som kan sies å ha vært overordnede: karakter og disiplin. Dette er vide begreper som brukes ofte i den nazistiske oppdragelsesretorikken. Det er derfor interessant å se litt nærmere på hva nazistene la i disse begrepene.

### 4.3.4 Karakter: herding av viljen

I norske nazistiske tidsskrifter finnes mange eksempler på understrekning av karakterens betydning, der det blant annet ble hevdet at ”[k]arakterdannelsen er hovedhjørnesteinen i all oppdragelse” og at ”[i] den nye stat vil vi imidlertid ikke ha slike karakterløse individer gående omkring”.<sup>301</sup> Det nazistiske karakterbegrepet henviste ikke, slik som er vanlig innen psykologien, til individuell personlighet, men var snarere en typebetegnelse for et sett med egenskaper som idealmennesket skulle inneha. Berge mente her at barna måtte læres opp til å ”ikke subbe rundt i en saueflokk, men å ha sine egne meninger uten å være sta”.<sup>302</sup> Dessuten, fortsatte han, måtte lederne ha en plettfri karakter noe man oppnådde først og fremst gjennom å ”aldri, **aldri**, inngå kompromiss med seg selv. Har man først tatt en bestemmelse, skal den stå klippefast”. Det kunne, presiserte Berge, være vanskelig i starten å stå i mot alle fristelser, men det ville etter hvert bli en vane. Det var først da dette var etablert som vane, at karakteren var slik den skulle være.<sup>303</sup> Fogstad utmalte videre forholdet mellom karakter og vilje, og koblet samtidig inn et moralsk aspekt:

Ordet karakter er egentlig gresk og betyr preg, særpreg. I oldtiden sa man for eksempel at to forskjellige pregede mynter hadde ulike karakter. Etter hånden blev også uttrykket nyttet for å dekke begrepet om at menneskene hadde ulike egenskaper. Man tok til å tale om en god og en slett karakter. [...] I snever forstand har det vært alminnelig å betrakte karakter som ensbetydende med viljen. Men denne definisjon strekker ikke til. Viljens konsekvens må nok også tas med. Altså bevisstheten om å eie en vilje som – sterk eller svak, leder meg til å gjøre det gode eller det dårlige. Ikke bare viljen i seg selv er altså nok, men den virkning som viljeshandlingen utøver på omgivelsene, må tas med for å fullstendiggjøre karakterbegrepet. En høiverdig karakter har således

<sup>298</sup> Jakob Eldal, ”Ungdomstjenestens mål”, 139.

<sup>299</sup> ”Norsk ungdomsopdragelse i dag. Foredrag av kommandanten ved N S Førerskole, Jakob Fogstad, på N S U F’s landsmøte 10.-12. Januar” (del to), 16/1 1942

<sup>300</sup> ”Med Hirden til kamp og seier! Unghirden.”; Arild Johannessen, ”Nasjonal Ungdomsopdragelse.”, *Fritt Folk*, 27/2 1942. K.D.; ”Hirdguten”, *Nasjonal ungdommen*, nr. 2 1943, 39.

<sup>301</sup> Kari Aas, ”Oppgaver som skal løses av skole og hjem i fellesskap”, i *Heim og ætt*, nr 4 1942, 6; NSUF, *Småhirdlederen*, NS Rikstrykkeri, 22.

<sup>302</sup> NSUF, *Småhirdlederen*, NS Rikstrykkeri, 22.

<sup>303</sup> *Ibid*, 22-23.

den som ut i fra en sterk vilje gjør det gode. Og med det mener vi – slik som vår fører har lært oss – alt som fremmer folkets høieste interesser, et heldig utfall av den åndelige og materielle eksistenskampen.<sup>304</sup>

Ifølge Fogstad rommet karakterbegrepet både viljestyrke og viljens virkning, noe som tilførte karakterbegrepet en moralsk valør. På bakgrunn av det Berge og Fogstad uttrykte kan man utlede at karakterbegrepet rommet egenskaper som selvstendighet, kompromissløshet, viljestyrke og moral.

Karakter var, som Berge beskrev over, ikke lett ervervet. Man måtte herdes, og det var gjennom motstand og kamp man formet og styrket karakteren. Oppdragelsen måtte derfor sørge for at karakteren fikk nok å bryne seg på:

Men i soga frå eldre tider råkar vi ofte på eit slag trening som vi høyrer lite om i vår tid: moralsk eksis. Det fanst faste daglege øvningar som tok sikte på å trene karakteren og viljen. Serleg finn ein mykje slikt i den katolske kyrkja. [...] Slike ritual er gjerningar som ikkje tener noko ytre mål og som vert tekne opp att med faste millomrom. Ein skal til dømes bøygja seg mot jordi so og so mange gonger, eller liggja på kne i so og so lang tid, eller lesa bønner so og so lang tid – eller alt i ett. [...] Vi får leita fram til meri praktiske måtar. Vi kan nekta oss sumt som vi har lyst og høve til å få, til dømes slikt som ganen maser om. Høveleg dragkamp mellom ganen og viljen styrker viljen. [...] Det er berre spørsmål om at ein gjer noko som ein ikkje har altfor stor hug til å gjera eller plent må gjera. [...] Ven du deg til å gjera noko slikt høveleg ofte, so vert du til slutt herre over deg sjølv.<sup>305</sup>

Karakterbegrepet rommet forestillingen om å få frihet og selvstendighet gjennom å underordne seg og kue sin egen vilje. Underordne seg hva? I sitatet over var det spiselige fristelser, men i bunn og grunn handlet det om, slik Fogstad skisserte over, å underordne seg de krav og definisjoner av rett og galt som føreren og partiet dikterte.

#### **4.3.5 Disiplin: ytre dressur og indre selvbeherskelse**

Karakter var uløselig knyttet sammen med disiplin og selvdisiplin. Man måtte, som vist over, ha selvdisiplin for å være karaktersterk. Disiplin var ett av de mest sentrale temaene i den nazistiske oppdragelseslæren. Den hadde vært en viktig del av NSUFs virke helt fra starten av. Orvar Sæther beskrev i 1936 Unghirdens oppgave som å ”fremme disiplin og skape offervilje og kameratskap blant NS ungdommen og med full kraft og energi å gå inn for NS og dens fører.”<sup>306</sup> Senere, under okkupasjonen, understreket Eldal disiplinens betydning da han hevdet at ”[f]or ungdomstjenesten er det oppdragelse til individuell og samfunnsmessig disiplin som er det samlende mål.”<sup>307</sup> Disiplinen ble også forstått som en forutsetning for realiseringen av utopien

<sup>304</sup> ”Norsk ungdomsopdragelse i dag. Foredrag av kommandanten ved N S Førerskole, Jakob Fogstad, på N S U F’s landsmøte 10.-12. Januar” (del to).

<sup>305</sup> ”Karaktertrening.” i *Norsk ungdom*, nr. 26 1941, 145.

<sup>306</sup> Sæther, *Vår organisasjon. Nasjonal Samling. NS Ungdomsfylking*, 7.

<sup>307</sup> Eldal, ”Ungdomstjenestens mål”, 139.

om det nye Norge. Jarl Berge skrev for eksempel at disiplinen var den ”første betingelse for at arbeidet vårt skal føre framover”.<sup>308</sup>

Berge ga følgende definisjon av disiplin: ”Disiplin betyr for oss NS ungdom at vi kan respektere hverandre, og at vi dessuten kan gi avkall på så mye av vår egen stolthet, at vi frivillig underordner oss folk som er innsatt av den øverste ledelse”.<sup>309</sup> Nazistene trakk fram to former for disiplin; den frivillige og den tvungne. Begge disse formene kunne være nødvendige, men det var den førstnevnte som skulle være den sentrale for NSUF. Den hadde, i forhold til den tvungne disiplinen, en positiv klang ved seg, for det ”er nemlig en kjensgjerning at de aller fleste gutter liker disiplin, orden og presisjon”.<sup>310</sup> Den frivillige disiplinen kunne også betegnes som selvdisciplin. Det ble understreket at målet ikke var en ytre ”kadaverdisiplin”, men en frivillige underordningen i form av indre selvstyring.<sup>311</sup>

I forlengelsen av dette framholdt Jadar at man skulle oppdras til disiplin ”[i]kke bare fordi den er en betingelse for gunstig, praktisk resultat, men fordi disiplinen er selve grunnlaget for en personlig frihetsfølelse. Denne følelse som bygger på beherskelse av seg selv, så vel fysisk som sjelelig.”<sup>312</sup> Liknende uttalelser ble sitert over i avsnittet om karakter. Friheten lå ikke i å fritt kunne følge sine egne lyster, men å kontrollere disse. Man forsøkte gjennom dette å gi disiplinen et skinn av frihet. Den nazistiske disiplinen skulle lede mot en internalisering av den ytre dressuren, som ble framstilt som ervervelse av karakter, og derigjennom et selvvalgt gode.

Eldal viet en bok til temaet disiplin, der han framholdt at målet var å etablere disiplin som en personlig egenskap. Samtidig hevdet han at disiplin besto i bestemte indre egenskaper. Av disse nevnte han bare troskap og selvbeherskelse eksplisitt. Det var først når man var utenfor overordnedes kontroll, altså ytre disiplinerende forhold, at man kunne se om disiplinen var internalisert. Det sikreste tegnet på disiplinen, skrev Eldal, var at man underordnet egne interesser fellesskapets krav.<sup>313</sup> Til tross for at Eldal vektla den indre frivillige disiplinen, synes han å befatte seg med en autoritær disiplin. Dette underslo han for så vidt ikke selv heller. Han framstilte ikke den ytre disiplinen bare som en nødvendighet, slik noen som nevnt over gjorde, men mente at de ytre formene også hadde stor verdi.<sup>314</sup> Helt fra tidlig barndom måtte barnet venns til å alltid bøye sin vilje. Eldal mente at den moderne oppdragelsen i hjemmet måtte revurderes, og heller igjen gi ”heder og verdighet [til] det gamle visdomsord: ”Den som sparer sitt ris, hater sin sønn, men den som elsker ham, tukter ham tidlig”.<sup>315</sup> Han argumenterte i

<sup>308</sup> Berge, ”Betrektninger for NSUS-ledere, 15.

<sup>309</sup> Berge, ”Betrektninger for NSUS-ledere, 15.

<sup>310</sup> ”Disiplin”, *Nasjonal-ungdommen*, nr. 9 1942.

<sup>311</sup> Berge, ”Betrektninger for NSUS-ledere”, 15.

<sup>312</sup> Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.” i *NS månedshefte*, nr. 10 1942, s. 337

<sup>313</sup> Jakob Eldal, *Disiplin*, (Oslo: NS opplæringsavdeling 1944), 14-15.

<sup>314</sup> *Ibid*, 14.

<sup>315</sup> *Ibid*, 60.



forbindelse med lærerrollen for at føreren aldri skulle være kamerat, og at det måtte være avstand mellom oppdrager og barn. Om disiplinen i Ungdomstjenesten hevdet han, som nevnt, at målet her var å etablere individuell og samfunnsmessig disiplin. Tjenesten skulle sette opp nye idealer for de unge, for i skolen og andre steder der de unge samlet seg var det, ifølge Eldal, ofte opprørerne som ble forbilder og førere.<sup>316</sup> De unge måtte derfor få riktige forbilder å strekke seg etter. Førerens autoritet var nemlig disiplinen forutsetning, og det var følgelig viktig at lederne ble plukket ut på riktig grunnlag. For å få til en frivillig underordning måtte førernes posisjon berettiges ut fra overlegenhet i evner eller prestasjoner. Dette ville gi de unge naturlig respekt og lydighet for sin overordnede.<sup>317</sup>

Det har i stor grad vært Eldals disiplinforståelse som har dannet grunnlag for analyser av den norske nazistiske pedagogikkens disiplinbegrep, noe som har ført til at den blir framstilt som entydig autoritær og streng.<sup>318</sup> Dette bildet kan imidlertid nyanseres: Rønning ga uttrykk for holdninger som kan tolkes i en annen retning. Han hadde for eksempel et annet syn på opprøreren. Man måtte ikke slå for hardt ned på barn og unge som opponerte. Skøyerstreker hørte med til barndommen og måtte bedømmes fra barnas eget perspektiv. Dessuten, hevdet Rønning, var det ”nettopp de mest livskraftige barn som setter seg på tverke av dine ufornuftige krav og påbud”.<sup>319</sup> For harde reaksjoner på ulydighet kunne føre til at de unge mistet sin selvfølelse og ble maktstjålet. ”De unges vilje skal *ikke bøyes, men utvikles*”, skrev Rønning.<sup>320</sup> Dessuten anså Rønning og andre i NSUF-sammenheng, i motsetning til Eldal, det å være kamerat med sine underordnede som en av førerens viktigste oppgaver, og Rønning understreket at veien til de unge måtte gå gjennom forståelse, fortrolighet og tillit.<sup>321</sup>

Ulikhetene i synet på disiplin hos Eldal og Rønning viser at dette begrepet rommet tvetydigheter i den nazistiske oppdragelseslæren. Dessuten kan man se at betoningen av den frivillige disiplinen, og for så vidt karakteregenskaper som selvstendighet og kompromissløshet, sto i kontrast til både andre uttalelser om frihet samt idealer som lydighet, lojalitet og ordreplikt. I motsetning til det Rønning prediket i avsnittet over, sto det i *Nasjonal Ungdommen* at en ”hirdgutt spør ikke hvorfor eller hva? – men utfører de ordrer han får, helt ut korrekt. Er ordren uriktig, har din leder det fulle ansvar.”<sup>322</sup> Berge skrev at det å ikke oppfylle sin plikt var ”verre enn alt annet”. Det var, fortsatte han, ”en forbrytelse mot en selv, mot ens overordnede og mot

---

<sup>316</sup> Ibid, 80.

<sup>317</sup> Ibid, 11.

<sup>318</sup> Se Kragstad, ”Nazistisk oppdragelses- og skoleideologi i Norge 1940-1945” og Birkemo, *Kampen om kateteret*.

<sup>319</sup> Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, s. 118.

<sup>320</sup> Ibid, 118.

<sup>321</sup> Berge, ”Betrektninger for NSUS-ledere, s. 17; Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, 117. Jeg kommer tilbake til dette i forbindelse med oppdragelsens midler.

<sup>322</sup> K.D., ”Hirdguttene”, 39.

bevegelsen”.<sup>323</sup> Man skulle alltid utføre de plikter man hadde i stillhet og uten å skryte av det. Ifølge Berge var husmoren på dette område et ideal gjennom sin trofasthet og pliktoppfyllenhet fordi hun ”stiller om sin mann og barn uten å kreve noe ”lønn” for arbeidet”.<sup>324</sup> Også Orvar Sæther ga i klare ordelag uttrykk for den ytre dressurens plass i oppdragelsen:

Det blir ikke tale om frihet og likhet, at barna må gjøre som de vil, at de skal utvikle seg fritt osv. Det blir tale om at barna skal lære disiplin, at de skal bøye sin vilje under den store autoritet, fordi barnet har plikt ikke bare til å tenke på seg selv, men folket, på rasen, på det norske fedreland. Barnet må oppgi sin frihet til fordel for folket.<sup>325</sup>

Uttalelsene over viser at det fantes ulike meninger om disiplin og frihet i den nazistiske oppdragelsen. Der Sæther, i likhet med Eldal, ville bøye viljen, oppfordret Rønning til å utvikle den. Rønning understreket at opposisjon måtte tolereres, andre igjen mente at det ikke skulle være rom for å stille spørsmål. Arild Jadar betonte selvdisciplinens frihetsaspekt, mens Sæther forfektet at barnet måtte oppgi sin frihet. Berge hevdet at det verste man kunne gjøre var å ikke adlyde ordre, samtidig som han framholdt at man aldri måtte gå på akkord med seg selv.

Her kan det også være interessant å peke på at nazismens ideologiske vektlegging av disiplin og ordreplikt la grunnlag for en egen form for etikk. Bauman kalte dette for lydighetens etikk. Her konstrueres et forhold mellom begrepene lydighet, plikt og disiplin: å være lojal var å utføre sin plikt slik de defineres etter disiplinære regler. De tre begrepene blir moralske rettesnorer der det moralsk riktige vil være å utføre ordre. En handlings moralske verdi ligger i hvordan handlingen utføres, og ikke i hva handlingen består i.<sup>326</sup> Denne tankegangen kan man finne hos for eksempel Berge. Han sa følgende om plikt i en tale på et foreldremøte: ”Vær tro mot deg selv, heter det. [...] Det vil bety å være tro mot det gode i seg selv. Og det gjør en når en gjør sin plikt og følger det som taler i hver enkelt av oss, nemlig vår samvittighet.”<sup>327</sup> Berge sammenstilte her samvittigheten med plikten, der det å gjøre sin plikt er å følge sin samvittighet. Berges definisjon av plikt, sitert over, som ordreplikt, gir grunnlag for å tolke ham i retning av Baumans begrep om lydighetens etikk. Ifølge Bauman ga denne typen etikk et ”fritt svevende ansvar”. Det innebar at man selv ikke var ansvarlig for sine handlinger, så lenge man utførte ordre. Sitatet fra *Nasjonal Ungdommen* over, der det i klartekst ble sagt at lederen hadde det fulle ansvar for ordrene, ga uttrykk for nettopp denne holdningen. Ifølge Bauman er det denne moralske ansvarsfraskrivelsen som gjorde det mulig for helt vanlige mennesker å være delaktige i nazismens grusomheter. Som sitatene over viser, var innlæringen av denne type etikk en del av den nazistiske ungdomsoppdragelsen i Norge.

<sup>323</sup> Berge, ”Betrektninger for NSUS-ledere, 14

<sup>324</sup> Berge, ”Betrektninger for NSUS-ledere, 14

<sup>325</sup> Orvar Sæther, ”Aktuelle skoleproblemer II. Frihet og autoritet.”, *Den norske skole*, nr. 10 1944, 347.

<sup>326</sup> Zygmunt Bauman, *Auschwitz och det moderna samhället*, (Göteborg: Daidalos 1989), 201-215

<sup>327</sup> ”Trofast, tapper og utholdende – det er NS ungdommens motto.”, *Fritt Folk*, 4/3 1944.

Også de norske nazistiske idealene sto for typiske tyske nazistiske verdier, der blod og jord, lydighet og offervilje ble understreket gjennom heltebilder. Menneskeidealet var i all hovedsak det samme som i den tyske nazismen, der den sunne, skjønne, sterke og naturlige kroppen og det karaktersterke, disiplinerte indre utgjorde hovedinnholdet. Det finnes imidlertid visse ulikheter mellom Norge og Tyskland i synet på kvinneidealet. Historiker Kerstin Marianne Gran har pekt på dette i forhold til NSK. Hun skriver at kvinneorganisasjonen i all hovedsak representerte tradisjonelle, konservative verdier og idealer der kvinners likeverd, og ikke likhet, sto i sentrum, og at grunnholdningen var antidemokratisk nasjonalsosialisme. Samtidig var NSK til tider i opposisjon til NS-mennene, særlig i synet på hvilke yrker som skulle være åpne for kvinner og kvinners rolle i det politiske liv. De skilte seg på det siste punktet også fra sin tyske søsterorganisasjon gjennom å forsvare kvinners plass i politikken. I Tyskland hadde kvinnene mistet retten til å sitte i Riksdagen, men i Norge argumenterte NSK for at kvinner måtte være en naturlig del av det politiske liv.<sup>328</sup> I NSUF-sammenheng møter man mye av det samme. Jentene skulle delta på samme premisser som guttene, men aktivitetene skulle tilrettelegges kjønnes ulike interesser og livsoppgaver. I jentenes tilfelle dreide dette seg i hovedsak om en orientering mot huslige og omsorgsoppgaver.

Det er igjen slik at mange av de nazistiske elementene kan spores innen annen samtidig oppdragelsestenkning. Dette gjelder for eksempel jenteidealene, sunnhetskrav, kroppsetetikken og vektleggingen av kropp, disiplin og karakter. De kvinnelige nazistenes tilbakeskuende søk etter historiske forbilder, var for eksempel, ifølge pedagogikkprofessor Marion de Ras, også typisk for tyske borgerlige jenteorganisasjonene i Weimar-tiden. Organiseringen av jentebevegelser var på denne tiden helt ny, og man hadde få eller ingen samtidige rollemodeller som passet inn i ideologien. Særlig hentet man fram kvinneskikkelser fra gammel germansk historie som for eksempel Brunhilde og Germania. Disse tjente som politiske metaforer "symbolizing female germaness", noe Prag Magelssen også la opp til gjennom å koble kvinneidealet til rase. De Ras skriver videre at disse idealene lå innenfor den borgerlige tradisjon, og at bevegelsen var preget av en dobbelthet i sitt forhold til denne tradisjonen. På den ene siden ønsket jentene å forbli innenfor den borgerlige respektabiliteten, samtidig som de ønsket å utvide sitt bevegelsesrom gjennom nye aktiviteter, som virket delvis undergravende på denne respektabiliteten. De Ras hevder derfor at de borgerlige fritidsorganisasjonene ikke representerte

---

<sup>328</sup> Kerstin Marianne Gran, "For Heim, Ætt og Fedreland: Nasjonal Samlings kvinneorganisasjon", hovedoppgave i historie, Universitetet i Oslo, 1998" 117-136

en kvinnerevolusjon, men snarere en (små)borgerlig, provinsiell, konservativ reformbevegelse.<sup>329</sup> Man kan se antydninger til denne konflikten mellom ideologi og tradisjonelle verdier på den ene siden, og mer moderne tenkning rundt kvinnerollen i Prag Magelssens uttalelser sitert over. Hun argumenterte for en aktiv, deltakende og selvstendig kvinnerolle innenfor en konservativ og kjønnsstereotyp politisk-ideologisk ramme.

I forhold til renhets- og sunnhetsidealene, hevder Kvistad at helsearbeidet i NSUFs program ”åpenbart var plukket opp fra Hitler-Jugend”.<sup>330</sup> Dette var imidlertid også karakteristisk for andre ungdomsorganisasjoner, som blant annet Fram-fylkingen og NUL. Hodne skildrer for eksempel hvordan det helseskapende arbeidet i NUL ble stadig viktigere gjennom 30-årene og at det hadde sine gode grunner. Norge var på denne tiden det land i verden med høyest dødsprosent blant 20-åringene, og elementære hygieneregler var ikke godt nok kjent blant den norske ungdommen. Det var dessuten vanlig at ungdomsorganisasjonene tok avstand fra både alkohol og tobakk.<sup>331</sup> Helsefokuset kan også sees i legenes og hygienens posisjon innen i både skolen, den offentlige politikken og i den borgerlige oppdragelses tradisjonen. Det kan sees på som en del av en samfunnshygienisk tenkning som hadde bredt gjennomslag i samfunnet generelt, og langt i fra var et unikt nazistisk fenomen.

Selv om NSUFs helseoppfordringer nok også var betinget av konkrete forhold i Norge, hadde den sunne, sterke kroppen, som nevnt, også en estetisk begrunnelse. Det estetiske naturlighetsidealet kan knyttes til völkish-inspirert naturopfatning og Wandervogel-tradisjonen.<sup>332</sup> Marion de Ras påpeker i sin analyse at det, til tross for den retoriske dyrkingen av det naturlige, ikke var kroppen i sin naturlighet som ble dyrket. Hun skriver at ”[i]t was not the sweating, menstruating, ovulating, hairy body”. I stedet var det ”the diciplined, aestheticized, ”closed”, ”whole” body, which, in the girls’ movement needed the ”othering” of un-diciplined, un-aesthetic, un-ethical bodies to state itself as The Body, the ultimate truth of German Femininity”.<sup>333</sup> Det samme kan man si om den mannlige kroppen. Menn ble for eksempel framstilt som kortklippede, glattbarberte og helt uten hår på brystet. Antiidealet, jøden, ble derimot avtegnet som skitten, hårete og overvektig.<sup>334</sup> Den veltrente, velstelte og disiplinerte kroppen ble framstilt som et bilde på det naturlige og ekte.

---

<sup>329</sup> Marion de Ras, *Body, Femininity and Nationalism*, (New York: Routledge 2008), 6.

<sup>330</sup> Kvistad, 426-427

<sup>331</sup> Hodne, *Fedreland og fritid*, 50; Hodne, *Folk og fritid*, 74; Ljoså, ”Alltid beredt til hva?”, 28,52. Ifølge Hodne var dette et omdiskutert tema innen idretten. Man kan der se eksempler på at man ikke aksepterte alkohol, men tolererte tobakk. Hodne, *Idrett og fritid*, 64. Kirken sto ikke nødvendigvis for avhold, men måtehold i forhold til alkohol og tobakk. Hodne, *Kirke og fritid*, 103.

<sup>332</sup> Mosse, *The crisis of German Ideology*, 172.

<sup>333</sup> de Ras, *Body, Femininity and Nationalism*, 192.

<sup>334</sup> Lars M. Andersson, *En jude är en jude är en jude: Representationer av ”juden” i svensk skämtpress omkring 1900-1930*, (Lund: Nordic Academic Press 2000), 474. Et annet antiideal som går igjen både i norsk og tysk nazistisk samt ikke-nazistisk oppdragelse er mammadalten, som ikke ble herdet i møte med livet, men ble svakelig og sykkelig gjennom mors overbeskyttelse. Se kapittel to, tre og, for norske forhold: Mads, ”Vi liker ham ikke. Mammass gutt!”, *Nasjonal-Ungdommen*, 29.11 1941.

Den kroppslige disiplineringen viser også et slektskap til den borgerlige oppdragelsesideologien. Rudberg peker, som nevnt, på hvordan den borgerlige oppdragelsen i stor grad rettet seg mot kroppen, og styrke og sunnhet blir ytre tegn på selvkontroll og moralsk holdning. Foucault, som Rudberg også er inspirert av, tegner opp et bilde av hvordan det kapitalistiske samfunnet gjør nettopp kroppen til gjenstand for maktutøvelse, der disiplinære metoder skal dressere og bearbeide kroppen i en ”menneskekroppens kunst”.<sup>335</sup> Foucault hevder dessuten at de disiplinære maktteknikkens objekt var den naturlige kroppen, forstått som en motsetning til den mekaniske. Kroppens verdi ble bundet til dens nytte. Jo mer føyelig og lydige, jo mer nyttig, og jo mer nyttig, jo større verdi.<sup>336</sup> Både Rudberg og Foucault tolker denne kroppsdisiplineringen som et ledd i borgerskapets makterobring.<sup>337</sup> Det kan være grunnlag for å se det nazistiske kropps fokuset som en videreføring av borgerlig og kapitalistisk samfunnsdisiplin og idealer. Også innenfor den nazistiske ideologien kan man tolke kroppsdisiplinen som både en nyttiggjørelse av folket og en del av etableringen og, på sikt, konsolideringen av den politiske makten.

De nazistiske indre idealegenskaper kan følgelig sees som en videreføring av borgerlige idealer. Den borgerlige tradisjonen la, som vist i kapittel to, vekt på styrke, mot, selvfornektelse og selvkontroll - egenskaper som også nazistene trakk fram. Denne arven tydeliggjøres ytterligere dersom man sammenlikner med speiderbevegelsens idealer. Baden-Powell oppga at bevegelsens oppgave blant annet var å gjøre speidergutten ”fysiskt sterk och frisk, energisk, rådig och händig, samt bibringar honom disciplin, vakenhet, ridderlighet och fosterlandskärlek”.<sup>338</sup>

Felles var dessuten disiplinens og karakterens sentrale posisjon, og det problematiske forholdet mellom frihet og kontroll. Tvangens og straffens rolle i utviklingen av den indre kontrollen hadde vært et omdiskutert tema innen den borgerlige oppdragelsen helt tilbake til Locke og Rousseau.<sup>339</sup> I tiårene før annen verdenskrig hadde dette temaet høy aktualitet og var mye debattert.<sup>340</sup> I de nazistiske tidsskriftene er det derfor påfallende hvor lite forholdet mellom utfoldelse og kontroll ble problematisert. Det reflekteres så godt som ingenting rundt hvordan man skulle utvikle selvstendige, ærlige mennesker som nettopp turte å ikke ”subbe rundt i en saueflokk”, samtidig som lydighet, trofasthet samt ytre og indre disiplin var ledemotiv og kjerneegenskaper.

I begrepene karakter og disiplin møttes sentrale ord som vane, vilje og kontroll. Ord som også gikk igjen i den borgerlige oppdragelsestradisjonen. Begge ideologiene satte seg fore å kve

---

<sup>335</sup> Michel Foucault, *Overvåkning og Straff: Det moderne fengsels historie*, (Oslo: Gyldendal 1999), 127.

<sup>336</sup> *Ibid.*, 127.

<sup>337</sup> Michel Foucault, *Seksualitetens historie I: Viljen til viten*, (Oslo: Exil 1999), 138-139; Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 106.

<sup>338</sup> Gjengitt i Göran Sidebäck, *Kampen om barnets själ*, 49-50.

<sup>339</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 101-105.

<sup>340</sup> Thuen, *Om barnet*, 117-121; Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 156-161.

barnets vilje gjennom etablering av selvkontroll. Den riktige oppførselen skulle grunnfestes som gode vaner og bli like naturlig som barnets medfødte natur. Ideen om å etablere vaner som en ”annen natur” var, ifølge pedagogikkprofessor Kjetil Steinsholt, ikke uvanlig i pedagogikkhistorien, og kom blant annet til uttrykk i Lockes oppdragelsesprosjekt. Steinsholt betegner dette som en patriarkalsk pedagogikk, godt plantet innenfor den borgerlige tradisjonen, hvis ”hovedoppgave er å få barnet til å uttrykke fars vilje instinktivt”.<sup>341</sup> Nazismens oppdragelseslære kunne godt vært beskrevet med liknende ord, der Føreren fylte rollen som farsskikkelsen. Nazismens idealer om karakter og disiplin var en videreføring av et veletablert borgerlig ideal med lange røtter, der målet også var naturlig, selvvalgt underdanighet til oppdragelsens autoriteter.

Man kan, som nevnt i kapittel to, i tiårene før annen verdenskrig se en holdningsendring i forhold til kontroll og disiplin innen den borgerlige oppdragelsen. Endringen kan i stor grad knyttes til psykologiens alternative barneforståelse, i motsetning til den mer strenge tradisjonelle borgerlige oppdragelsen, der barnet skulle kues, og straff var en naturlig konsekvens dersom barnet ikke lystret.<sup>342</sup> Den moderne oppdrageren skulle ikke lenger kue, men kanalisere barnets impulser over i sunne baner.<sup>343</sup> Trassen ble oppvurdert og ble nå i større grad oppfattet som en styrke og et tegn på karakterutvikling.<sup>344</sup> Dette nye synet på oppdragelsen kan blant annet knyttes til reformpedagogikken. Det er mulig å tolke nazistiske aktører i lys av denne spenningen mellom tradisjonelle og nye tanker om barn og oppdragelsen. Eldals uttalelser kan man for eksempel tolke i en tradisjonell retning. Han forsvarte den strenge disiplinen og straffens plass. Barnet skulle helt fra starten av lære disiplin og ubetinget lydighet. Han polemiserte dessuten flere steder mot den moderne oppdragelsen i skole og hjem.<sup>345</sup> Rønning derimot la opp til å utvikle viljen og selvdisiplinen, ikke bøye og kue den. Barnet ville selv oppdage lydighetens lov etter hvert som det vokste inn i samfunnet. Han argumenterte, i likhet med von Schirach, for et nærere forhold mellom fører og underordnet, noe som kan føres tilbake til reformpedagogikken. Eldal understreket her, som nevnt, betydningen av avstand i denne relasjonen. Rønnings holdning til trass gjenspeiler det man fant i den moderne oppdragelsen. Gjennom dette kan det synes som om Rønning står for et mer moderne, og til dels reformpedagogisk, syn på oppdragelsen.<sup>346</sup>

---

<sup>341</sup> Kjetil Steinsholt, ”John Locke: Oppdragelse som fars store prosjekt”, i Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (red), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, (Oslo: Universitetsforlaget 2004), 109. Formuleringen om vanen som den annen natur ble i nazistisk sammenheng blant annet brukt av Einar Syvertsen i artikkelen ”Grunnlaget for et livssyn”, *NS månedshfte*, nr. 5 1941, 153- 155.

<sup>342</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 99-105.

<sup>343</sup> Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 79-80; Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 200.

<sup>344</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 200-201.

<sup>345</sup> Eldal, *Disiplin*, s. 38-39; Eldal, ”Humanismen i oppdragelse og samfunnsliv”,; Eldal, ”Arv – Oppdragelse.”.

<sup>346</sup> Det er i denne sammenhengen interessant å se at Rønning i sin artikkel ”Psykologi og pedagogikk” siterte Emile Marcault. Marcault var blant annet leder for det teosofiske samfunnets forskningsavdeling i London. Han skrev et pedagogisk verk med tittelen ”Education de demain: la biologie de l'esprit et ses applications pedagogiques”. (Han skrev dette sammen med T. Brosse, og det ble kun oversatt til spansk, så vidt meg bekjent.) Ut over dette skrev han om temaer knyttet til teosofi og evolusjonisme. Forbindelsen mellom Rønning og Marcault er uklart. Det eneste jeg har klart å spore opp som kan knytte Marcaults pedagogiske virke til Norge, er en tale (oversatt til dansk) som han holdt på NEFs konferanse i Helsingør i 1929, der, som nevnt i kapittel to, flere framtrepende norske skolefolk var tilstede. Rønning var nok selv for ung til å ha vært der, men

Både Eldal og Rønning var utdannet lærere, men Rønning var en del yngre enn Eldal.<sup>347</sup> Rønning tok mest sannsynlig sin utdanning i trettiårene; det tiåret da de store skoledebattene, som nevnt, raste og reformpedagogikken etablerte seg i Norge. Han tilhørte derfor en yngre pedagogiske generasjon enn Eldal, noe som kan underbygge tolkningen av at han representerte et mer moderne syn på oppdragelsen. Ulikhetene mellom de to kan også ha blitt forsterket av at Eldal og Rønning var aktive innenfor forskjellige oppdragelsesarenaer. Eldals engasjement var hovedsakelig knyttet til skolen, selv om han også skrev om Ungdomstjenesten. Rønning derimot var i NS-sammenheng aktiv innenfor fritidsarenaen, som jo, både innenfor nazismen og generelt, distanserte seg fra skolen og var aktivitetsorientert.<sup>348</sup> For å kunne konkludere her trenger må man imidlertid gå både Eldal og Rønning nærmere etter i sømmene enn det denne oppgavens rammer tillater.

#### 4.4 Oppsummering

I synet på mennesket og oppdragelsens formål og idealer sto NSUF i all hovedsak for de samme verdier og teorier som Hitler-Jugend. Oppdragelsen var forankret i samme rasebiologiske verdensanskuelse og menneskesyn. Ut fra dette ble oppdragelsens hensikt todelt. På individplanet var målet å forme det harmoniske, rasebiologiske idealmennesket. På det samfunnsmessige planet skulle man skape rasebevisste, politiske soldater som frivillig innordnet seg etter fellesskapets nytte og beste. De nazistiske idealene var i stor grad knyttet til egenskaper som den sunne, sterke kroppen, karakter og disiplin. I de norske nazistiske tidsskriftene kommer det fram at oppdragelseslæren rommet uklarheter og selvmotsigelser. Dette er synlig særlig i forbindelse med det todelte menneskesynet; i relasjonen mellom masse mennesket og herrefolktenkningen, i forholdet mellom arv og miljø samt i disiplinens innhold og funksjon.

På den annen side ser man at de fleste trekkene ved den nazistiske oppdragelsen også fantes innenfor andre oppdragelsesideologier, teorier og bevegelser. Slektskapet til den borgerlige oppdragelsesideologien sees både i troen på å kunne forme barnet, i idealene karakter og disiplin og den indre kontrollen over kropp og vilje. Det er også likheter i dyrkingen av den sterke kroppen og betoningen av det rene, friske og sunne. Her kan legevitenenskapens innflytelse på oppdragelse og idealer spores også innenfor nazismens oppdragelse. Psykologiens alternative idealer med vekt på forståelse og mindre disiplin, og en ny fortolkning av trass, forekom også

---

det var etter denne konferansen at Anna Sethne opprettet en norsk avdeling av NEF. NEF var drevet av teosofitilhengeren Beatrice Ensor og ble i starten støttet av det teosofiske samfunnet i London. (Kevin Brehony, "A dedicated Spiritual Movement: Theosophists and Education 1875-1939", kilde: <http://www.roehampton.ac.uk/staff/Kevin%20J.Brehony/docs/theosophy.pdf>, 14/11 2011) Det var altså forbindelser med reformpedagogikken i Norge og Marcaults teosofiske samfunn i London. Sitatet kan altså være en indikasjon på at Rønning hadde forbindelse til det reformpedagogiske miljøet i Norge. Rønning kan også ha hørt om Marcault gjennom det teosofiske miljøet i Norge. Teosofien hadde en viss utbredelse her til lands før annen verdenskrig, men var fra 1930 i sterk nedgang. (Synnøve Kirkebø, "Teosofi i Norge 1893-1940", 79-108.) En tredje mulighet er selvfølgelig at Rønning baserte sin artikkel på andres arbeid, og at han ikke selv hadde lest Marcault.

<sup>347</sup> Eldal var født i 1891 og Rønning i 1914. Opplysninger er hentet fra Nasjonalbibliotekets klipparkiv.

<sup>348</sup> Rønning var blant annet leder for NSUFs opplæringsavdeling og tilhørte partiets indre krets. Dahl, m.fl. *Den norske nasjonalsosialismen*, 151.

innenfor den nazistiske læren. Den nazistiske oppdragelsen har dessuten fellestrekk med reformpedagogikken. Begge retninger hevdet at oppdragelsen måtte tilpasses de unges individuelle anlegg og ta utgangspunkt i ungdomstidens utviklingsfaser.



## Kapittel 5 – Praktiske perspektiver i den nazistiske oppdragelseslæren

Dette kapitlet vil fokusere på den norske nazistiske tenkningen om oppdragelsens mer praktiske utforming i NSUF, med fokus på dens organisering, innhold og pedagogiske midler. Som sagt innledningsvis, er det viktig å understreke at den tematiske oppdelingen i generelle og praktiske aspekter her i oppgaven, i kapitlene fire og fem, ikke indikerer et reelt skille mellom disse feltene. I den nazistiske oppdragelseslæren var derimot disse temaene vevd tett sammen. Det er dessuten viktig å presisere at dette kapitlet ikke beskriver hvordan NSUF faktisk opererte i praksis, men organisasjonens teorier om oppdragelsens praktiske uttrykk.

### 5.1 Oppdragelsens organisering

NSUFs rolle endret seg drastisk etter 9. april 1940. Fra å være en liten perifer ungdomsbevegelse, ble organisasjonen trukket inn som en del av statens oppdragelsesarbeid. NSUF skulle finne sin plass blant etablerte institusjoner som staten, skolen og hjemmet. Under vil jeg belyse tanker omkring organiseringen av oppdragelsen i NSUF, først organisasjonens forhold til partiet og staten, og dernest dens relasjon til skolen og hjemmet. Til sist vil jeg kort se på den interne organiseringen i NSUF.

#### 5.1.1 NSUF, parti og stat: Ensretting og tjenesteplikt

NSUFs administrasjon ble med det kommissariske statsrådet fra september 1940 lagt inn under statsapparatet i et eget departement. Dette departement fikk navnet Departement for Arbeidstjeneste og idrett, og ble framstilt som ”ungdommens eget departement”.<sup>349</sup> Departementets minister Axel Stang gikk inn som NSUFs øverste fører. NSUF var gjennom denne organiseringen både en statlig organisasjon og en partiorganisasjon, og nazistene framstilte det som en selvfølge at staten engasjerte seg i fritiden. Mellomkrigstidens fritidsbevegelser ble kritisert av nazistene fordi de var preget av særinteresser, splittelse og vilkårlighet. I *Fritt Folk* uttalte for eksempel Alexander Lange ”at det kunde ikke gå med hundrevis av småforeninger og to politisk innbyrdes stridende idrettsforbund og en masse innbyrdes stridigheter.”<sup>350</sup> Statlig engasjement og styring av fritiden var derfor påkrevd:

Et statsstyre som arbeider for folkets framtid, vil helt naturlig ha ungdommens oppdragelse for øye.

---

<sup>349</sup> ”Ungdommens eget departement med egen statsråd bygger på norsk jord.”

<sup>350</sup> ”Idretten vil skape en ungdom som er lojal til døden. Tankevekkende ord av den nye skileder for Trondheim krets, politifullmektig Lange.”, *Fritt Folk*, 30/3 1942.

[...] Og det er derfor helt naturlig at staten også griper inn i ungdommens fritid, for å gjøre den så lærerik og morsom som mulig, slik dette kan komme den enkelte gutt eller jente og dermed hele folket til gode.<sup>351</sup>

Det ble allerede i 1936 slått fast at hovedmålet for NSUF var å samle all norsk ungdom i en organisasjon, der alle skulle gå aktivt inn for opprettelsen av arbeidsstaten.<sup>352</sup> Dette målet ble under okkupasjonen forsøkt gjennomført ved å innføre obligatorisk ungdomstjeneste og å overta eller forby andre ungdomsorganisasjoner.<sup>353</sup> Loven om Ungdomstjenesten kom 1. februar 1942 med følgende som første paragraf:

§1. Enhver norsk gutt og jente skal for sin nasjonale oppdragelses skyld og for å tjene sitt folk og fedreland tjenestegjøre i Nasjonal Samlings Ungdomsfylking. Plikten til ungdomstjenesten begynner 1. januar det år tiårsalderen nås og opphører 31. desember det år attenårsalderen nås.<sup>354</sup>

Gjennom denne organiseringen fikk man altså både en statlig innblanding i og ensretting av innhold og organisering av fritiden samt en pretensjon om tvungen deltakelse for alle barn og unge.

### 5.1.2 Hjem, skole og NSUF: Ensrettet samarbeid

Innføringen av NSUF som statlig oppdrager krevde definering av de ulike oppdragelsesarenaenes ansvarsfelt. Hjemmet fikk hovedansvaret for de første leveårene. I disse årene skulle foreldrene starte utviklingen av barnets gode anlegg og å skape den rette nasjonale innstillingen. Foreldrene skulle etter at barnet var nådd skolealder ikke miste sin oppdragerposisjon, men motta hjelp fra skolen og NSUF.<sup>355</sup> Oppdragelsesmandatet til skolen og NSUF skilte seg fra hverandre i vesen og arbeidsoppgaver.<sup>356</sup> Jadar beskrev forskjellen mellom de to som ”mens skolene kan legge vekten på den åndelige skoleringen og tilførelsen av faktiske opplysninger, så legger Ungdomstjenesten hovedvekten på den sjelelige påvirkning.”<sup>357</sup> Oppdragelsen i det gamle Hellas, der staten kontrollerte oppdragelsen og sto for den fysiske fostringen fra barnet fylte syv år, ble trukket fram som et forbilde.<sup>358</sup> Nazistene la vekt på at oppdragelsen var et samarbeid mellom hjem, skole og ungdomsorganisasjonen. Foreldre, lærere og førere i NSUF var autoriteter på sine felt, men de skulle alle oppdra etter samme mål.<sup>359</sup>

<sup>351</sup> Jakob Eldal, Knut Hoel og Oddmund Sørli, ”Litt om ungdomstjenesten” (i *Hva du bør vite om den nye tid*, Oslo: Lærebokforlaget: 1942), 55.

<sup>352</sup> Sæther, *Vår organisasjon. Nasjonal Samling. NS Ungdomsfylking*, 35.

<sup>353</sup> Kvistad, ”Det unge Norges fylking klar til slag”, 465-472.

<sup>354</sup> ”Ungdommen i Norge skal bli norsk”, *Fritt Folk*, 7/2 -1942.

<sup>355</sup> Berge, ”Heimen, ungdommen og Nasjonal Samling”.

<sup>356</sup> Rønning, ”NSUF, heimen og skolen”, 21.

<sup>357</sup> Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.”, 336.

<sup>358</sup> Odd Lian, ”På en sterk ungdom bygger vi landet”, *Nasjonal-ungdommen*, aug/sept. 1944, 296.

<sup>359</sup> Korshavn, ”Vi vil: En sunn livskraftig ungdom”, 7; Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.”, 334

### 5.1.3 NSUFs organisasjon: førerprinsipp og militær struktur

Organisatorisk var NSUF regnet som en selvstendig og likeverdig parallellorganisasjon til moderpartiet. Den kommende stabssjefen for Hirden, Orvar Sæther, skrev i 1936 at NSUF og NS hovedorganisasjon utgjorde to såkalte langsgående organisasjoner.<sup>360</sup> NSUF var også organisert etter førerprinsippet, og dette ble begrunnet med å være en ”*hensiktsmessig organisasjonsmåte*, det gir organene *den høyeste grad av effektivitet og handlekraft*, den beste utnyttelse av tid og kraft. [...] Det er *en* mann som har kommandoen.”<sup>361</sup> Førerne i NSUF hadde ansvaret for hver sin enhet og inngikk i et førerhierarki. Organisasjonsmessig fulgte NSUF en militær struktur, der førerne hadde ansvar for mindre grupper og de mindre enhetene inngikk i større enheter.<sup>362</sup> NSUF var dessuten, som nevnt innledningsvis, inndelt i fire underorganisasjoner: Unghirden og Jentehirden for henholdsvis gutter mellom 14 -18 og jenter mellom 14-18 samt Guttehirden og Småhirden for henholdsvis gutter og jenter i alderen 10-14.<sup>363</sup>

\* \* \*

Sammenlikning av forholdet parti, stat og ungdomsorganisasjon i det nazistiske Norge og Tyskland viser både likheter og forskjeller. Loven om ungdomstjenesten og ensrettingen av fritiden var kopi av den tyske ungdomspolitikken med monopolisering og ordreplikt knyttet til HJ. Dessuten er NSUFs todelte posisjon som både del av partiapparatet og statsadministrasjonen en sammenblanding av stat og parti som gjenfinnes i Tyskland. Hanna Arendt beskrev denne doble maktkonstellasjonen som et typisk trekk ved det nazistiske regimet i Tyskland. Det var imidlertid ikke snakk om likestilling mellom de to. Staten var underlagt partiet og utgjorde ingen egentlig makt.<sup>364</sup>

Man kan også se at de norske nazistene opererte med det samme synet på samfunnets oppdragerinstitusjoner, der hjem, skole og fritidsorganisasjon skulle dele oppdrageransvaret og arbeide sammen i harmoni med hverandre mot et felles mål. De norske tidsskriftene vitner imidlertid ikke om maktkamp mellom NSUF og skolen, slik det var i Tyskland. De tydeligste konfliktlinjene i Norge utspant seg mellom nazister og ikke-nazistiske berørte, og var knyttet til forsøkene på å nazifisere oppdragelsen. Barne- og ungdomsoppdragelsen, både i skolen og i ungdomstjenesten, var et av de feltene der nazistene møtte sterkest motstand. Lærernes protester mot nazifiseringen av skolen er velkjent. Innføringen av ungdomstjenesten ble møtt med liknende

<sup>360</sup> Sæther, *Vår organisasjon. Nasjonal Samling. NS Ungdomsfylking*, 3.

<sup>361</sup> Carl-Martin Kramer, ”Førerprinsippet”, *NS månedshefte*, nr. 11 1942, 358-359.

<sup>362</sup> Kvistad, ”Det unge Norges fylking klar til slag”, 115.

<sup>363</sup> Lillemor Bjerke, ”Småhirdens og Jentehirdens oppgaver, mening og mål.” i *Nasjonal-Ungdommen*, mai 1943; NSUF, *Opplæringsmerker for Guttehirden og Unghirden*, Nasjonal Samlings Rikstrykkeri: Oslo 1942, 3.

<sup>364</sup> Hanna Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, (New York: Harcourt, Inc. 1976), 395.

protester. Minister Stang mottok over 200000 brev fra foreldre som svarte at de, av samvittighetsgrunner, ikke kunne la sine barn delta i Ungdomstjenesten.<sup>365</sup>

Også i sin organisasjonsform liknet NSUF i stor grad på HJ, både i den indre partiorganiseringen, førerprinsippet, den militære strukturen og den indre oppdelingen i fire underorganisasjoner. Kvistad vektlegger nettopp den tyske påvirkningen på NSUF fra HJ og tyske rådgiver, som var hentet til landet for å bistå i nazifiseringsprosessen av Norge. Han påpeker imidlertid at NSUFs danske søsterorganisasjon, Nationalsocialistisk ungdom, helt kopierte HJs organisasjons-modell, mens det i Norge var visse avvik. Videre viser han at NSUF gjennomgikk konkrete organisatoriske tilpasninger i retning av HJs struktur i krigsårene som et resultat av det nære samarbeidet med tyskerne.<sup>366</sup>

Sammenliknet med samtidige ikke-nazistiske fritidsbevegelser representerte den nazistiske ensrettingen og loven om ungdomstjenesten et markant brudd med grunnleggende verdier. Monopoliseringen og tjenesteplikten erstattet frivilligheten og valgfriheten. Fritidstilbudene før okkupasjonen skulle være nettopp en motsats til dagliglivets skole- og arbeidsplikt. Dessuten representerte disse fritidsbevegelsene ofte en motkultur til det etablerte eller de ønsket å verne om verdier som de følte truet i samtiden. Dette betydde ikke at organisasjonene var i sterk opposisjon til staten eller det etablerte. Noregs ungdomslag knyttet for eksempel de første tiårene bånd til Forsvaret i sitt arbeid med å styrke Norges forsvarsevne.<sup>367</sup> Speiderbevegelsen var, som nevnt, i all hovedsak tuftet på veletablerte borgerlig ideologi og idealer.<sup>368</sup> Hodne setter idrettsbevegelsens raskt økende oppslutning i sammenheng med en statlig satsning på idrett og utbygging av idrettsplasser.<sup>369</sup> Det demokratiske samfunnets fritidsorganisasjonene var imidlertid fristilt staten. De opererte innenfor et felt der staten var relativt passiv, og valgte selv oppdragelsens ideologiske betoningen og innhold. Med NSUF og den totalitære nazistiske ideologien skulle det ikke lenger finnes sfærer som var adskilt staten, eller rettere sagt alle sfærer skulle gjennomsyres av partiets ideologi og politikk.

Selv om den nazistiske statens inngripen i fritiden representerte et brudd med det eksisterende forholdet mellom stat og ungdomsbevegelser i det demokratiske samfunnet, var allikevel, som nevnt i kapittel to, tanken om statlig intervensjon i den private familiesfæren velkjent. Schytte var her et eksempel på en statstenker som tydelig stilte samfunnsmessige krav til foreldrenes oppdragelse. Lover om skoleplikt og Vergerådsloven kan også tolkes som uttrykk for politisk vilje til inngrep i og styring av oppdragelsen. Den demokratiske statens økte

---

<sup>365</sup> Berit Nøkleby, *Holdningskamp*, Bd. 4 i Magne Skodvin (red), *Norge i krig*, (Oslo: Aschehoug 1984), 127.

<sup>366</sup> Det er litt uklart akkurat hva disse avvikene består i, men Kvistad eksemplifiserer det med nye tjenestegrader som ble tatt i bruk kort tid etter invasjonen. Kvistad, "Det unge Norges fylking klar til slag", 116 -124.

<sup>367</sup> Hodne; *Fedreland og fritid*, (Oslo: Novus forlag: Oslo, 1995), 18.

<sup>368</sup> Rudberg, *Dydige, sterke, lykkelige barn*, 143; Sidebäck, *Kampen om barnets sjæl*, (Stockholm: Carlssons 1992), 99.

<sup>369</sup> Hodne, *Idrett og fritid: En mellomkrigsstudie i norsk idrettskultur*, (Oslo: Novus forlag: Oslo, 1995), 202.

engasjementet besto, som Sørensen beskriver, ofte i reformer styrt ovenfra av en sterk statsmakt. Historikeren Yvonne Hirdmanns analyse av velferdsstatens politikk i Sverige på 30-tallet gir nok et eksempel på dette, der hun viser til den svenske statens vilje til å styre folks privatliv og å kreve innordning og endring etter framsatte krav. Dette fikk blant annet sitt uttrykk i den sosial ingeniørkunsten. Makthavernes vilje var motivert, hevder Hirdmann, ut fra en utopisk forestilling om muligheten ”att rationellt planera samhället så att mesta möjliga lycka och minsta möjliga olycka skapas”.<sup>370</sup> Hirdmanns analyse kan sees i forhold til tendenser i det norske samfunnet som for eksempel Markussens beskrivelse av den sosiale ingeniørkunsten i Norge, men også Slagstads skildring av det pedagogiske folkedannelsesprosjektet. Fellesnevneren her er ønsket om å forme og oppdra befolkningen etter gitte standarder. Barne- og ungdomsoppdragelsen var på denne måten en del av et storstilt statlig folkeoppdragelses- eller folkeformingsprosjekt. Fra slutten av 1800-tallet ble det også opprettet ulike instanser som mødrekontor, helsestasjoner og skolelegeordninger i et forsøk på å oppdra både barna og deres foreldre.<sup>371</sup> Dette var en praksis også nazistene videreførte. Ziemer refererte fra Tyskland om helsesøstres oppfølging av hjemmene. I norsk sammenheng kan dette sees i forhold til Nasjonal Samlings kvinneorganisasjons (NSK) drift av husstellstasjoner, husmorhjelp og mødreskoler. Gjennom disse henvendte NSK seg også til kvinner utenfor partiet, og oppfattet selv dette som en viktig arena for å propagandere og påvirke husmødre i nasjonalsosialistisk retning.<sup>372</sup>

Disse eksemplene viser at viljen til å bruke statlig makt og innblanding ikke var ideologi-avhengig, men snarere var knyttet til makthavernes ønske om å realisere en samfunnsutopi. Utopiene var imidlertid ideologistyrte, og man kan se at legitimeringen av den statlige kontrollen også varierte. Innenfor det demokratiske samfunnet i Norge før krigen begrunnet man for eksempel den økte skoleplikten med det moderne samfunnets kompleksitet, og lover som Vergerådsloven ble forklart som vern av de svake i samfunnet. Å verne om de svake passet ikke inn i den nazistiske retorikken. Nazistene derimot kritiserte sosialhjelpstaten fordi de mente at den fremmet degenerasjonen i samfunnet ved å hjelpe de svakt utrustete på bekostning av de sunne og sterke.<sup>373</sup> Nazistene presenterte sin politiske styring som sikring av folkefelleskapets styrke og sunnhet, og forsøkte å legitimere dette, ikke som tilpasning til moderne samfunnsforhold, men ved å henvise til historien og tidligere tiders oppdragelsestradisjoner.

NSUFs organisasjonsform hadde klare likheter med speiderbevegelsen. Göran Sidebäck trekker fram at speiderbevegelsen i stor utstrekning var modell for andre ungdomsbevegelser, og at trekk som patruljesystemet (”den lilla gruppens princip”), aktivitetspedagogikk og drakter, tegn

---

<sup>370</sup> Yvonne Hirdmann, *Att lägga livets til rätta*, (Stockholm: Carlsson bokförlag, 2000), 10.

<sup>371</sup> Fauske og Øia, *Oppvekst i Norge*, 79.

<sup>372</sup> Gran, ”For Heim, Ætt og Fedreland”, 57-71.

<sup>373</sup> Eldal, ”Humanismen i oppdragelse og samfunnsliv”, 198; Øystein Sørensen, *Solkors og solidaritet*, (Oslo: J. W. Cappelens forlag 1991), 143.

og symboler raskt ble kopiert av andre.<sup>374</sup> Fram-fylkingen er et eksempel på dette, både i organisasjonsform og "Fram-loven" som var basert på speiderloven.<sup>375</sup> I kapittel tre var jeg inne på at HJ selv var influert av Wandervogelbevegelsen. Også i Norge hadde flere av NSUF'erne fartstid innen speiderbevegelsen. Det gjaldt blant annet Stang og to av stabslederne for NSUF.<sup>376</sup> Avvikene i NSUFs organisasjonsstruktur og tilpasningen til tyske forhold, er en indikasjon på NSUF på trettitallet ikke nødvendigvis var en ren kopi av HJ. Det mest sannsynlige er at NSUF, i likhet med HJ, ble påvirket av flere til dels parallelle tendenser i sin samtid, og at det i mange tilfeller ikke er mulig peke ut én enkelt inspirasjonskilde.

## 5.2 Oppdragelsens innhold

NSUFs virksomhet var konsentrert rundt aktiviteter, og innholdet var i så måte som en metode å regne. Bevisst valgte og tilrettelagte aktiviteter skulle føre til riktig fysisk og mental utvikling hos ungdommen. I henhold til idealet om det harmoniske mennesket måtte oppdragelsen på et balansert vis rette seg mot menneskets ulike deler, og i dette arbeidet hadde NSUF hovedsakelig ansvaret for de unges sjelelige og fysiske utvikling. Dette ble presisert i en brosjyre om ungdomstjenesten: "Ungdomstjenesten tar, som dere har sett av denne brosjyren, mest sikte på å utvikle ungdommens praktiske sans, dens karakter og dens fysiske krefter."<sup>377</sup> Organisasjonen var også bevisst på å være en fritidsbevegelse som både i form og innhold representerte noe annet enn skolen. "Vi vil ikke at det skal få noget skolemessig over seg", uttalte Hartmark til *Fritt Folk*.<sup>378</sup> NSUFs opplegg skulle derfor ta utgangspunkt i det de unge selv interesserte seg for, og føre disse interessene inn i riktige baner. Rønning understreket betydningen av at ungdommen ikke måtte få full frihet da det ville "medføre åndelig død". Tjenesten i NSUF skulle gi de unge "noe større og mer livsnært å interessere seg for" utover seg selv.<sup>379</sup>

Det skulle arrangeres aktiviteter flere dager i uken. To dager i uka skulle være faste, der en skulle tilbringes på idrettsbanen og én vies til kulturelle og praktiske oppgaver.<sup>380</sup> I tillegg kom turer, utflukter og leirer. Under vil jeg se nærmere på disse aktivitetene i adskilte deler ut i fra bakenforliggende ideologiske aspekter. Tematisk griper aktivitetene derimot inn i hverandre. Kulturelle aktiviteter kunne være fysiske og noen idretter var også kulturelle. Leirene skulle bestå av både kulturelle, praktiske og fysiske oppgaver.

<sup>374</sup> Göran Sidebäck, *Kampen om barnets själ*, (Stockholm: Carlssons 1992), 49.

<sup>375</sup> Hodne, *Folk og fritid*, 74-75.

<sup>376</sup> *Norsk krigsleksikon*, s.v. "NSUF", <http://mediabase1.uib.no/krigslex/n/n5.html#nsuf>, (oppført 20/9 2011).

<sup>377</sup> "Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN", s. 12 Kirken og kristendommen behandles ikke i denne oppgaven. Enkelte aktører trakk fram kristne verdiers plass i oppdragelsen, men ble ikke vektlagt i NSUF-sammenheng.

<sup>378</sup> Baltzer, "Hvor småjentene utvikles til selvstendige, ekte norske jenter. Tulla Hartmark ber foreldrene sende jentene sine til småhirden, og forteller om mål og arbeidsmetoder." i *Fritt Folk*, 19/2 1942.

<sup>379</sup> Rønning, "Psykologi og pedagogikk", 119.

<sup>380</sup> "Litt om ungdomstjenesten" i *Hva du bør vite om den nye tid*", 56.

### 5.2.1 Kropp og idrett: Fysikkens forrang og kampinstinkt

Ungdommen skulle gjennom NSUF få kjennskap til et vidt spekter av sportsgrener. Det var blant annet ballidretter, nasjonalsporten ski, sykkel, svømming, gymnastikk, orientering og friidrett. For de yngre klassene skulle lek prege aktivitetene. Her delte de lekene inn i ulike typer: instruksjonsleker, iakttakelses- og hukommelsesleker, mosjonsleker, terrengleker og morskapsleker. Dette var blant annet tradisjonelle leker som Kims lek, sangleker, stafett, slåball og blindebukk. I tillegg kunne det være mer militær-inspirerte leker, som sporlek, der lag skulle ”jakte” på hverandre i lendet.<sup>381</sup> Folkedansen var obligatorisk.<sup>382</sup> Lekene og folkedansen tilhørte ikke idrettsplassaktivitetene, men skulle være en naturlig del av medlemsmøtene som ble avholdt den andre ettermiddagen i uka.<sup>383</sup>

Det var det fysiske som ble tillagt størst betydning i oppdragelsen. Det gamle samfunnets oppdragelse ble kritisert for å ha lagt for stor vekt på intellekt og kunnskap. Nazistene hevdet at man måtte ta utgangspunkt i kroppen. ”Kroppen er åndens bolig” sa Jakob Fogstad i en tale. Han fortsatte:

Før vi i det hele tatt kan tillate oss å tale om åndskrefter og åndsliv, må vi skaffe ånden et høvelig tilholdssted. [...] Videre er den fysiske fostring karakterens forutsetning. [...] Slapp holdning gir gideløshet, god holdning gir tiltaks- og virkelyst. Den fysiske fostring er også kunnskapens forutsetning. Kunnskapen må ikke tilegnes for kunnskapens egen skyld. [...] Vi har ikke bruk for all verdens kunnskap hvis disse sitter i et svært hode med en abnormt utviklet hjerne, og det under dette hode henger en liten dverg med visne armer og ben dinglende hit og dit. [...] Hvad man ofrer på ungdommens fysiske fostring, vil man derfor på forbausende kort tid få igjen med jødisk rentesrente.<sup>384</sup>

Fysikkens forrang ble her begrunnet gjennom dens betydning for ånds- og sjelslivet. Fogstad lot det heller ikke være tvil om at det var de fysiske aspektene ved mennesket som var viktigst for samfunnet. Uten god fysikk, hadde man liten verdi. Eldal argumenterte videre, med henvisning til norrøne tradisjoner, for at det var det fysiske som skulle legge grunnlaget for et individs autoritet og status i samfunnet:

Det var en gang at leikvollen og idrettsplassen var de frie nordmenns viktigste skolested. I ættesagaene får vi stadig høre at fedrene tok sine sønner eller fostersønner med ut i skytebakken, på skeidvollen eller til øving i annen idrett, og de som var best her, ble gjerne også regnet for de gjeveste på andre måter. [...] Idretten skaffet dem ære, aktelse og førerrang.[...] Også i de nordiske folks mytologi er idretten forherliget. Den frie manns høyeste livsideal var nådd når heltene i Valhall hver dag kunne anvende tiden til idrett, leik og våpenbruk.<sup>385</sup>

Eldal ga her uttrykk for oppfatningen av at idretten i seg selv var en betydelig oppdragelsesarena som skulle ha innflytelse langt utover idrettsarenaen. En sammenfatning av idrettens funksjoner kom Eldal med i det han slo fast at ”[a]lle gymnastikkpedagoger er vel enige om at verdien ikke

<sup>381</sup> NSUF, *Småhirdlederen*, NS Rikstrykkeri, 53.

<sup>382</sup> ”Litt om Ungdomstjenesten”, 57

<sup>383</sup> NSUF, *Småhirdlederen*, NS Rikstrykkeri, 52-54

<sup>384</sup> ”Norsk ungdomsopdragelse i dag. Foredrag av kommandanten ved N S Førerskole, Jakob Fogstad, på N S U F’s landsmøte 10.-12. Januar” (del to), 16/1 1942

<sup>385</sup> Eldal, ”En ungdom som er sterk og sunn.”, 17-22.

bare ligger i virkningen på den fysiske utvikling, men først og fremst som øvingsmiddel i punktlighet, nøyaktighet, orden, samhörighet og kameratskap; kort og godt – samfunnsånd – disiplin.”<sup>386</sup>

Idrett og leker skulle dessuten vekke de unges kampånd og konkurranseinstinkt. Fuglesang ga uttrykk for dette i en tale:

Livet er en kamp, uavlatelig, mot alle de krefter i naturen som vil tyne oss både som enkeltmennesker og som folk. [...] Den som ikke vil kjempe for sin eksistens, må gå under. Det er en av livets enkle og jernharde lover. Denne loven gjelder også for de organiske folkeenheter, og de seire som vinnes, de vinnes ikke for all framtid. Nei, det kreves ny kamp og kamp igjen for å opprettholde seirens resultater.<sup>387</sup>

I de nazistiske tekstene framstilles denne kampen ofte i dramatiske ordelag, men alltid positivt. Kampen var på mange måter meningen med livet. Jarl Berge framholdt at ”[d]et er nemlig kampen og ved å ofre for en stor sak, for mål som ligger høyere og utenfor vår egen lille person at vi har følt og fått kjenne livsgleden, den sanne livslykken.”<sup>388</sup> I den nazistiske retorikken refererte kampen både til menneskets kamp mot naturen og kampen mellom rasene. Med en verdensanskuelse inspirert av ideen om naturlig utvalg og sosialdarwinisme, var kampen den positive kraft som gjorde at de sterkeste overlevde og de svakeste døde ut.

Konkurransene skulle imidlertid være lagkonkurranser. Dette var for å ikke ha fokus på det individuelle, men å styrke felleskapsånden og kameratskapet. Man skulle ikke kjempe og vinne for egen ære, men for felleskapet. Denne form for kappestrid ville, ifølge Eldal, være ”en samfunnsoppdragende faktor av rang *idet individualismen – jeg’et må vike for fellesinteressen*”.<sup>389</sup>

I en brosjyre om Ungdomstjenesten sto det at denne skulle gi både ”guttene og gjentene opplæring og oppøving i all slags idrett”.<sup>390</sup> Dette utsagnet var allikevel ikke helt dekkende for organisasjonens egentlige holdning til jenter og idrett. Lillemor Bjerke presiserte, uten å konkretisere, at jentene skulle lære ”all slags idrett som ligger naturlig an for en småjente”.<sup>391</sup> Mine kilder oppgir ingen fullstendig oversikt over hvilke idrettsgrener dette innebar, men av det som ble nevnt eksplisitt, var ski, svømming og turn.

\* \* \*

---

<sup>386</sup> Ibid, 22-23

<sup>387</sup> R. J. Fuglesang i ”N S U Fs grunnlegger hilser Norges ungdom” i *Nasjonal Ungdommens kamporgan*, nr. 1 1945, s. 1

<sup>388</sup> Sitert i ”Trofast, tapper og utholdende – det er NS ungdommens motto.”

<sup>389</sup> Eldal, ”En ungdom som er sterk og sunn.”, 17-22.

<sup>390</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 5-6.

<sup>391</sup> Bjerke, ”Småhirdens og Jentehirdens oppgaver, mening og mål.”



NSUF delte vektleggingen av den fysiske fostringen med sin søsterorganisasjon i Tyskland. Begrunnelsene er også de samme. Idretten skulle gjenopprette skadene fra det gamle samfunnets fysiske forfall, og skape sunne, sterke kropper, kameratskap og disiplin for både gutter og jenter. Framhevingen av kampens betydning og funksjon finner man igjen i den tyske nazistiske ideologien og det ble tydelig kommunisert av Hitler i *Min kamp*.

Den fysiske oppdragelsen forrang var imidlertid ikke særegent for nazismen. Idrett og fysisk aktivitet hadde, som nevnt i kapittel to, en sentral posisjon i mellomkrigstiden, både innen ungdomsbevegelsene og i samfunnet generelt. Dette var igjen knyttet til medisins økte innflytelse etter 1900. Slagstad kaller det "et hygienisk disiplineringsprosjekt med legene i en førende rolle".<sup>392</sup> Målet var å forbedre helsetilstanden i folket. Begrunnelsene varierte fra å skulle motvirke degenerasjon, øke den nasjonale forsvarsevnen, være sykdomsforebyggende, utjevne skolens tyngende arbeidsmengde og forsømmelse av fysikken.<sup>393</sup> Forestillingen om det harmoniske mennesket og "en sunn sjel i et sunt legeme" fantes også innen den borgerlige tradisjonen og idrettsbevegelsen. Ifølge historiker Kerstin Bornholdt begrunnet man innen idretten det sterke fokuset på fysisk fostring til antikken og den germanske arven.<sup>394</sup> Vektleggingen av idretten i oppdragelsen hadde på denne måten stor utbredelse i mellomkrigstida. Det er tydelig at de nazistiske begrunnelsene og argumentene ikke ene og alene var bundet til den nazistiske ideologien, men var forankret i en mer partipolitisk uavhengig samfunnshygienisk tenkning.

Det er også interessant å se de nazistiske holdningene til jenter og idrett i forhold til samtiden. Ifølge en offisiell rapport fra 1935 var boksing, bryting, fotball og hockey de eneste konkurransedisiplinene kvinner ikke deltok i. Disse ble oppfattet som selvinnlysende maskuline idretter.<sup>395</sup> Bornholdt skriver i sin avhandling at det som på 30-tallet skapte debatt i forhold til kvinner og idrett var kvinners deltakelse i disiplinene marsjering, løp lengre enn 100 meter og langrenn.<sup>396</sup> Hodne trekker fram at også sykling var stengt for kvinner og at grener som ski, friidrett og skøyter var helt mannsdominerte.<sup>397</sup> Til tross for disse begrensningene, var det altså en del idrettsgrener som var åpne for jenter i denne perioden. Det er derfor rimelig å anta at jentene innenfor NSUF faktisk kunne få prøve seg på bredt utvalg av sportslige aktiviteter, slik artikkelforfatterne hevdet. I forhold til de mer omdiskuterte og maskuline disiplinene kan det virke som NSUF inntok varierende holdninger. Opptakskrav og bilder viser at NSUF-jenter

---

<sup>392</sup> Rune Slagstad, (*Sporten*): en idéhistorisk studie, (Oslo: Pax forlag 2010), 349

<sup>393</sup> Thuen, *Om barnet*, 130; Kerstin Bornholdt, "Between Exhausting Sports and Swinging Rythm: An Inquiry into medical knowledge production about women's sports and women's gymnastics in Norway, Denmark and Germany in the Interwar Years", ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo 2010, 70; Hodne, *Idrett og fritid*, 44; Rune Slagstad, (*Sporten*), 350.

<sup>394</sup> Bornholdt, "Between Exhausting Sports and Swinging Rythm", 70; Om kobling sunn kropp og karakter innen den borgerlige oppdragelsen: Rudberg, *Dydige, sterke og lykkelige barn*, 136-137

<sup>395</sup> Bornholdt, "Between Exhausting Sports and Swinging Rythm", 65-66.

<sup>396</sup> Bornholdt, "Between Exhausting Sports and Swinging Rythm", 65-66.

<sup>397</sup> Hodne, *Idrett og fritid*, 78

marsjerte.<sup>398</sup> Ski skulle, som nevnt, være en viktig del av jentenes vinteraktiviteter og de deltok på skiinstruktørkurs. Det fortelles at jentene var aktive i utfor og at de til og med vant over guttene ved enkelte anledninger, men det spesifiseres verken i mine kilder eller i Kvistads avhandling om langrenn inngikk blant jentenes skiaktiviteter.<sup>399</sup> Angående lengdeløp viser oversikt over programmet for sommermesterskap at verken småhirdens eller jente hirdens medlemmer skulle delta på løp lengre enn 60 meter. Jentenes deltakelse på friidrettsstevnene var derimot en selvfølge.<sup>400</sup> Kildegrunnlaget til denne oppgaven gir ikke mulighet til å slå fast om NSUF innebar en utvidelse av jentenes handlingsfrihet, slik Reese hevder at BDM representerte i Tyskland. Ut fra momentene over kan det virke som NSUFs jenteavdeling la seg på en mellomposisjon. De utfordret ikke holdninger knyttet til de såkalt selvinnytsende maskuline grenene, men representerte delvis progressive holdninger i forhold til marsjering, skøyter, friidrett og muligens langrenn. Man kan derfor utlede at NSUF sto for et aktivt jenteideal som i hvert fall ikke begrenset jentenes fysiske utøvelsesmuligheter sammenliknet med samtidige holdninger og praksis.

### 5.2.2 Nasjonal kultur og ideologisk skoloring: Nasjonal gjenreisning og politisk begeistring

Det nazistiske kulturbegrepet var, som nevnt over, nært knyttet til naturen. Marion de Ras skriver at det naturbetingede kulturbegrepet representerte det hun kaller en organisk helhetsfilosofi, og var knyttet til klassiske helhetsidealer som skjønnhet, fruktbar jord, urørte landskap, det landlige, fellesskap, folk, kropp, Eros og natur.<sup>401</sup> Den nazistiske verdensanskuelsen så, som jeg var inne på tidligere, kulturen som et resultat av menneskets liv i og bearbeidelse av naturen. På denne måten var kulturens grunnlag å finne i en kombinasjon av geografi, rase og arbeid. Forfatteren Hallvard Tveiten skildret dette i en artikkel om Erling Winsnes:

*Farelova* er grunnlaget for nordbuaranes kraft og kløkt. Det er den som har vore den drivande faktoren til utvikling og styrke, lekamleg og åndeleg. [...] I Norden var fare og kampgrunnlag, skogane var fulle av rovdyr, villsvin, bjørn, ulv, jorda var arm, og trong mykje arbeid, sumaren var stutt og krov flid og fart. [...] Åndsevner, kunst, stilsans, teori, alt veks fram av reideleg slit, av reidskapsteljing, brøyting av jord, mannsvilje i kamp med naturkrefter, av kroppsarbeid, av jordbruk.<sup>402</sup>

Naturen med dens geografisk befestede utfordringer preget rasens karakter og påvirket den kulturen som ble skapt. På denne måten var kultur uløselig knyttet til natur og rase, og ville alltid være ett uttrykk for rasens særpreg. Nazistene hevdet at den nordiske rase var den rasen som

<sup>398</sup> Kvistad, "Det unge Norges fylking klar til strid", 129, 53, 95 og 111.

<sup>399</sup> Se Kvistad, "Det unge Norges fylking klar til strid", 424-425, 430, 432.

<sup>400</sup> Det var bare Unghirden som deltok på 100 meter løp. Kvistad, "Det unge Norges fylking klar til strid", 439.

<sup>401</sup> Marion de Ras, *Body, Femininity and Nationalism*, New York: Routledge 2008, 24 – 25.

<sup>402</sup> Hallvard Tveiten, "Erling Winsnes. Nasjonalfilosof og oppsedar" i *Den Norske Skole*, nr. 1 1945, 14-16.

kunne skape den høyeste kultur, men bare så lenge raserenheten ble ivaretatt. Raseblanding førte til kulturens død.<sup>403</sup>

Den kulturelle delen av NSUFs arbeid skulle dekke mange temaer. I et hefte om opplæringsmerker innen NSUF ble det beskrevet at de unge blant annet skulle lære om utvalgte historiske personer og hendelser, heimstadiære, nasjonale sanger, folkedans og sangleker, eventyr og forfattere som Kielland, Moren, Aukrust og Hamsun.<sup>404</sup> Dette skulle formidles gjennom foredrag, opplesninger, allsang og egenstudier.

NSUFs hovedmotiv for de kulturelle aktivitetene var gjenreisningen av det norske folks nasjonale bevissthet. All kultur måtte derfor gjenspeile det norske, og det var sterk opposisjon til det som ble ansett som kulturell import fra andre raser og kulturer. Tanken var at ungdommen skulle føres til en kulturell oppvåkning gjennom å bli eksponert for den norske kultur: ”Vyrnaden for nasjonale skikker og seder vil bli naturlig for denne ungdom som gjennom nasjonal leik, husflid, litteratur, musikk osv. får øynene opp for det verdifulle i vår nasjonale kultur.”<sup>405</sup> Noen av de forskjellige kulturelle innslagene hadde verdi utover det at de var uttrykk for nasjonal holdning. De virket på ulike vis positivt inne på de unges personlige utvikling. Dansen økte livsgleden, ga hvile til nervene og stimulerte drømmelivet. Det samme gjaldt sang og folkeviser. Sangen styrket dessuten fellesskapsfølelsen. Den nasjonale folkediktingen ga i tillegg ungdommen gode forbilder som de kunne strekke seg etter.<sup>406</sup>

Det var ikke bare en målsetning å gjenreise norsk kultur, men i og med at nordmenn tilhørte en overlegen menneskerase, var det også et mål å skape en kultur som var sterk nok til å spre seg og prege andre lands kulturer:

Når vi først er sveiset sammen innad om vår egenart og vår norskdom, skal vi gjøre vår innsats i verdenskulturen. Sammen med likeverdige stammefrender i folkefellesskapet skal vi bygge det nye Europa. Dette er det store mål, men ikke uopnåelig mål. Det krever stor innsats av hver enkelt av oss. Først og fremst blir det de unges lodd å gjennomføre dette.<sup>407</sup>

Kultursatsningen hadde bred plass innen den nazistiske politikken. Dahl skriver at NS var det første politiske partiet i Norge som hadde programfestet en offensiv kulturpolitikk.<sup>408</sup> Det var dessuten med den kommissariske regjeringen av 25. september 1940 at Norge fikk sin første kulturminister i NS's propagandaleder Guldbrand Lunde. Lunde ga i nasjonalverket *Det nye Norge* uttrykk for den offisielle holdningen til kultur:

<sup>403</sup> ”Førerskapets rekruttering” i *NS månedshfte*, nr. 5 1944, s. 140-141

<sup>404</sup> NSUF, *Opplæringsmerker for Guttehirden og Unghirden*.

<sup>405</sup> Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste”, 336.

<sup>406</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 9; ”Litt om ungdomstjenesten”, 56.

<sup>407</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 3.

<sup>408</sup> Hans Fredrik Dahl, ”Kulturpolitikken i Norge under NS-staten”, upublisert paper 2005, 2.

Det er vår plan at teatrene, filmen, kringkastingen, pressen og alle andre kulturformidlere virkelig skal bli midler til å gjenreise troen i folket vårt på de gode norske ideal, at det skal bli midler til å vekke ungdommens idealitet og tro, og stimulere den skapende evnen i folket.<sup>409</sup>

I dette utsagnet sees det tydelig at nazistene ikke bare ville oppdra ungdommen, men at de også hadde et større folkeoppdragelsesprosjekt i tankene.

Hva den ideologiske oppdragelsen angikk, var uttalelsene varierte. I en artikkel i *Fritt Folk* sto det at Unghirden skulle skape ”politiske soldater som med glød og begeistring skal kjempe for Nasjonal Samlings ideer”.<sup>410</sup> Sonja Meidell derimot understreket at tjeneste i NSUF ikke handlet om politisk indoktrinering:

Mange tror at småhirdjentene blir opdratt til tanketomme talemaskiner for NS politiske idéer. De tror at jentene blir innpodet med politiske læresetninger, som de så siden uten selv å forstå skal forfekte for alt og alle. Men like meget som NS motstandere skjønner at det er en gal vei å gå, like meget har Småhirdens førere vært på det rene med det. Det er like vanskelig å proppe små barnehoder med død visdom, som det er lett med handling og gode ord å vise barna det som er sant og riktig, det som er av verdi og av ekte skjønnhet. [...] Småjentene blir derfor ikke opplært i NS program, men opdratt i NS ånd.<sup>411</sup>

Det er imidlertid liten tvil om at målet var å oppdra ungdommen til å være tro mot ideologien og partiet. Uttalelser av den typen som Meidell kom med kan heller tolkes ut i fra de samfunnsforholdene de ble skrevet under. Innføringen av den obligatoriske ungdomstjenesten vakte, som nevnt, sterke reaksjoner, og Meidell kan her tenkes å ønske å tone ned det politiske for å gjøre organisasjonen mer spiselig. Ser man på hva de unge faktisk skulle tilegne seg av politisk kunnskap, er den politiske profilen tydelig. Kravene til opplæringsmerkene forteller at de unge skulle lære om Quislings liv og politiske ytringer, partiets program, symboler og uniformer. I de eldre årsklassene skulle man dessuten ha kjennskap til Hitlers liv, Storgermania og forholdene i Tyskland samt samarbeidet mellom NS og Tyskland.<sup>412</sup>

Allikevel kan man gå ut i fra at NSUF ikke ønsket at deres aktiviteter bare skulle preges av politisk kunnskapsformidling. Oppdragelsen skulle hovedsakelig skje gjennom felles opplevelser og sosialisering inn i en, som Meidell sa, ”ånd”. I *Arbeidsplan for mars måned* får man et inntrykk av hvordan dette arbeidet var tenkt. Her står det at den indre propagandaen skulle bestå i ”Skolering i NS’s program om ungdommen. Sangkveld. Kamerataften. Leikaringer. Førerkurser. Lesning av *Fritt Folk*. Interne møter”.<sup>413</sup> Opplegget skulle altså være en kombinasjon av undervisning og opplesning og sosiale sammenkomster. Dette stemmer også overens med at NSUF, som nevnt, ville distansere seg fra skolen og dens kunnskapsformidlende

<sup>409</sup> Gulbrand Lunde, ”Norsk kulturvilje” i Haldis Neegård Østbye (red.), *Det nye Norge*, 40.

<sup>410</sup> ”Med Hirden til kamp og seier! Unghirden.”

<sup>411</sup> Sonja Mejdell, ”Også småhirden har sitt ansvar.”, *Nasjonal-ungdommen* 9/8-41. Flere andre viste også til at mange hadde den ”feiloppfatning” at NSUF sto for idemessig ensretting. Saltvold, ”Hvorledes vil vi løse ungdomsproblemet i vårt folk?”, 29; Hartmark, ”Alle norske jenter inn i jente- og småhirden.”; ”Litt om Ungdomstjenesten”.

<sup>412</sup> NSUF, *Opplæringsmerker for Guttehirden og Unghirden*.

<sup>413</sup> ”Arbeidsplan for mars måned”, *Vardevakt*, mars 1941, 3.

funksjon, og i stedet appellere til ungdommen gjennom det de interesserte seg for. Det er allikevel klart at den politisk indoktrineringen var en av hovedoppgavene.

\* \* \*

Både de kulturelle og ideologiske aspektene ved NSUFs innhold likner det man finner i HJ. Også her understreket man at oppdragelsen ikke først og fremst skulle være kunnskapsformidling, men lære de unge nasjonal stolthet og forme dem til politiske soldater. Kulturens rolle i oppdragelsen var heller ikke i HJ bare knyttet til nasjonal oppdragelse, men også til utvikling av indre kvaliteter i den nazistiske helhetsoppdragelsen. Den nasjonale betoning gjør at man finner innholdsmessige ulikheter i og med at NSUF fokuserer på norske forhold, mens HJ på tyske. I den politiske opplæringen ser man imidlertid at også NSUF knytter an til Tyskland, gjennom temaer som for eksempel Hitler og Storgermania.

Den verdimesige og ideologiserte ladning av fritidsaktiviteter, var igjen ikke noe spesifikt nazistiske fenomen. Både kulturens posisjon og ideologiseringen var typisk for fritidsorganisasjonene for ungdom fra 1900 og utover. I Fram-fylkingen fant man tilsvarende holdninger til den politiske oppdragelsen. De ville ikke først og fremst bedrive politisk skolering, men beskrev seg selv som ”en socialistisk friluftsansjon”. I likhet med NSUF var, ifølge Hodne, Fram-fylkingens tanke var å knytte til seg ungdommen gjennom opplevelse av kameratskap og solidaritet.<sup>414</sup> Kulturen var dessuten et viktig element innen andre ungdomsansjoner og man finner samme type aktiviteter hos disse som i NSUF. Arbeiderbevegelsen la for eksempel vekt på dansarringer, litteratur, teater, men de skulle her tilpasses sosialismen og ikke borgerlig kultur. Som NSUF tok NUL utgangspunkt i den nasjonale kulturen og historien i mye av sitt ungdomsarbeid.<sup>415</sup> Helhetlig sett kan man si at NSUFs aktiviteter i liten grad skilte seg fra andre ungdomsansjoner, og at det var i den konkrete ideologiske forkynnelsens innhold og den politiske konteksten at det spesifikt nazistiske var å finne.

### **5.2.3 Natur og leirliv: Livsdyktighet og felleskap**

En viktig del av NSUFs arbeid var, som det sto uttrykt i en brosjyre, ”å få ungdommen ut på turer og leirer og bort fra byer og industristrøk i helg og fritid.”<sup>416</sup> Det var flere grunner til det. For det første skulle de unge bli kjent med den norske naturen og lære ”å forstå den og sette pris på

---

<sup>414</sup> Hodne, *Folk og fritid*, 74-75

<sup>415</sup> Hodne, *Folk og fritid*; Hodne, *Fedreland og fritid*.

<sup>416</sup> ”Litt om ungdomstjenesten”, 58.

den.”<sup>417</sup> Dessuten måtte man lære å bli selvhjulpen og kunne overleve i naturen. Naturaktivitetene ville dessuten gi grobunn til ekte nasjonalfølelse og, i likhet med alle fysiske aktiviteter, skjerpe og styrke de unges karakter.<sup>418</sup> Opplæringsmerkene stilte detaljerte krav til hva de unge skulle lære seg. De skulle for eksempel kunne planlegge flere dagers turer og pakke til dem. De skulle kunne slå opp telt, orientere seg etter kart og tenne bål. Dessuten skulle de ha vært med på bærhøsting og fisketurer.<sup>419</sup>

Organisering av leirer var følgelig viktig for NSUF og det ble arrangerte flere typer leirer, for eksempel førerleirer, landtjenesteleirer, arbeidstjenesteleirer og forskjellige sommerleirer. Disse leirenes posisjon innen organisasjonen bekreftes av en mengde tidsskriftoppslag med referater og bilder fra leirene.<sup>420</sup> I mine kilder skrives det derimot lite spesifikt om leirens funksjon utover det å få ungdommen ut av byene. General Frølich Hansen understreket imidlertid at arbeidstjenesteleirene, som administrativt var underlagt NSUF, først og fremst var ment som oppdragelsestiltak:

I første rekke kommer det rent kulturelle, arbeidstjenestens *oppdragende* betydning. Ungdommen skal lære disiplin, den skal lære seg til samkjensle, lære at egne interesser, personlige ønsker osv. må vike for helheten. [...] dermed er også arbeidstjenesten et nasjonalt *oppdragelsestiltak*, en skole for den norske ungdommen. Arbeidstjenesten skal skape en sunn sjel i et sunt legeme. Kameratskapets ånd skal utvikles i leirene.<sup>421</sup>

I *Nasjonal Ungdommens kamporgan* kunne man lese følgende beskrivelse av Landtjenestens leirer: ”[e]tter endt arbeidsdag vender elevene tilbake til leirene der tiden blir fordrevet med teoretisk undervisning, leik og sang.”<sup>422</sup> Det kommer her fram at dagene skulle fylles av aktiviteter som var typiske for NSUFs oppdragelsesprogram.

\* \* \*

De ovennevnte beskrivelsene av leirene er for magre til å danne seg et begrep om en eventuell leirideologi innen NSUF, som igjen kunne dannet utgangspunkt for en sammenlikning med HJ og tysk leirfilosofi. De norske uttalelsene kan allikevel sees opp mot tyske forhold. Begge organisasjonene arrangerte forskjellige slags leirer, der dagene skulle være fylt opp av aktiviteter. På bakgrunn av sitatene over, kan man altså tolke de norske leirene i retning av Schiedeck og Stahlmanns beskrivelse av den nazistiske leirideologien innen HJ. der hovedhensikten var indoktrineringen ved sosialisering og gjennomorganiserte dager. HJs leirer kan dessuten sees som

<sup>417</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 5-6.

<sup>418</sup> ”Norsk ungdomsopdragelse i dag. Foredrag av kommandanten ved N S Førerskole, Jakob Fogstad, på N S U F’s landsmøte 10.-12. Januar” (del to), 16/1 1942.

<sup>419</sup> NSUF, *Opplæringsmerker for Guttehirden og Unghirden*,. Ungdommen skulle også tilegne seg teoretisk kunnskap knyttet til den norske natur. Blant annet skulle de kjenne til tradisjonelle næringsveier og –produkter, norsk flora og fauna og nasjonale byggeskikker. Dessuten skulle man lære å knytte knuter, lage mat utendørs og ellers stell av klær og sko. Oppgaver som kan knyttes til dette å klare seg og å være selvstendig.

<sup>420</sup> Se for eksempel ”Ungdommens muligheter før – og no”.

<sup>421</sup> Hansen, ”AT – en mektig manifestasjon av den nye tids idealisme”, 255.

<sup>422</sup> ”Ungdommens muligheter før – og no”. Landtjenesten var arbeidstjeneste for ungdom mellom 14 -18 år.

et ledd i et nett av sorteringsleirer i Tyskland. Innenfor denne oppgavens rammer har det ikke vært anledning til å se NSUFs leirer i sammenheng med øvrige nazistiske leirer i Norge under krigen. Men sorteringspolitikken hadde, som nevnt over, sin posisjon innen NSUF både i forhold til medlemsreglement, yrkesrettledning og førerutvelgelse. Bevisst utvelgelse og sortering etter verdi var et viktig element i den norske nazistiske oppdragelseslæren.

Sammenliknet med ikke-nazistiske holdninger og organisasjoner, kan man se at idealiseringen av naturen og troen på dens positive effekt på mennesket også her var utbredte oppfatninger. Korsvold beskriver dette i forhold til offentlige utredninger, der byen framstilles som et usunt sted å vokse opp. I tråd med dette peker Bornholdt på at man mente at sol, frisk luft og bevegelse i naturen kunne kurere det hun kaller ”diseases of civilitation”.<sup>423</sup> Flere fritidsorganisasjoner brakte inn naturen og leirlivet som en viktig del av sitt opplegg. Hodne viser at NULs aktiviteter ofte var en kombinasjon av naturopplevelser og foredrag<sup>424</sup> og, som nevnt over, la Fram-fylkingen stor vekt på friluftsliv og natur. I forhold til speiderbevegelsen var ideen om oppdragelse i naturen ett av dens grunntrekk. Göran Sidebäck skriver at ”överallt har scouting varit en form av karaktärsfostran utvecklad i kontakt med naturen”.<sup>425</sup> NSUFs oppdragelseslæreslektskap med speiderbevegelsen er tydelig på dette punktet.

#### 5.2.4 Yrkesrettledning og føreropplæring: Sortering etter evne

NSUF framstilles som en politisk pådriver for yrkesutdanning og –rettledning:

Allerede no har regjeringen satt ut i livet Ungdomsfylkingens ønske om et *institutt for yrkesrettledning for ungdommen*, slik at dens evner og krefter her kommer til full utnyttelse i folkets tjeneste og hver gutt og gjente kommer på den rette plassen i livet i samsvar med den enkeltes evner og spesielle interesser. [...] Også et annet av ungdommenes krav har NSUF oppfylt og satt ut i livet. I samarbeid med Arbeidernes faglige Landsorganisasjon er det opprettet *læreguttverksteder* der de unge får en faglig yrkesmessig utdanning som gjør dem kvalifisert for det fineste fagarbeid.<sup>426</sup>

I dette sitatet ble yrkesrettledning betegnet som en av organisasjonens viktigste oppgaver. NSUFs rolle i yrkesrettledningen var todelt. For det første skulle de informere om arbeidslivet og drive praktisk opplæring der ungdommen skulle få prøve seg innenfor ulike felt. Opplæringen var kjønnsdelt. Guttene kunne for eksempel prøve seg innen felt som snekker- og tømmerfager, teknikk og mekanikk, og bondeyrket gjennom landtjenesten.<sup>427</sup> Jentene derimot skulle lære barnepleie, førstehjelp, husstell og forskjellig håndarbeid.<sup>428</sup>

<sup>423</sup> Bornholdt, ”Between Exhausting Sports and Swinging Rythm”, 70

<sup>424</sup> Hodne, *Fedreland og fritid*, 88

<sup>425</sup> Göran Sidebäck, *Kampen om barnets själ*, Stockholm: Carlssons 1992, 49.

<sup>426</sup> ”Ungdommens muligheter før – og no”.

<sup>427</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 6-12.

<sup>428</sup> Bjerke, ”Småhirdens og Jentehirdens oppgaver, mening og mål.”; ”Litt om ungdomstjenesten”, 56.

Den andre funksjonen NSUF skulle ha i forhold til yrkesrettledning var at organisasjonens førere skulle være delaktige i yrkesvalgprosessen:

Gjennom praktisk opplæring i ungdomstjenesten vil lederne snart merke hvor barna har sine største anlegg. Hos dem som ikke har noen spesielle interesser, vil vi skape dette i de fag som passer dem best. Ungdomstjenesten vil således få ualminnelig stor betydning for Yrkesopplæringa.<sup>429</sup>

Nazistene mente at førernes nære kontakt med sine underordnede ville gi dem et godt bilde av hva hver enkelt var egnet til. Førerne skulle gjennom tjenestetiden spore de unge inn i de rette baner i forhold til deres evner. I tillegg skulle ”yrkesrettleiingskontorer”, der de unge skulle være pliktige til å melde seg etter folkeskolen, også bistå i denne sorteringsprosessen. Ved disse kontorene skulle man blant annet benytte psykotekniske prøver for å teste ut de unges evner og anlegg.<sup>430</sup>

Førerutdanningen skulle også være en viktig del av NSUFs arbeid. Dette var motivert ut fra forestillingen om at ”[e]n stats makt og styrke er først sikker når de beste personligheter fra folkets alle lag allerede fra den tidligste ungdom av systematisk blir forberedt og oppdratt for deres framtidige store oppgaver.”<sup>431</sup> Disse beste personlighetene var de som i ord og handling utmerket seg i sin tjeneste for NSUF:

Det stilles store krav til elevene ved ungdomstjenesten førerskoler. Grunnen til dette er at bare de absolutt kvalifiserte skal kunne utpekes som ledere. Det er ikke nok at gutten eller gjenta må ha gode åndelige evner. Det forlanges også at fysikken er førsteklases og dessuten kreves det gode anlegg for praktiske ting.<sup>432</sup>

Selv om man i NSUF, som jeg kommer inn på senere, anså føreregenskapene som medfødte, mente man ikke at ”førerne blir født mestere”.<sup>433</sup> Opplæring var derfor essensielt. Det står ikke så mye spesifikt om førerutdanningens innhold i mine kilder. En brosjyre beskrev den på følgende vis: ”Utdannelsen har fire hovedgrener: idrett, praktisk lagsarbeid. Praktisk dugleik og almindannede fag”.<sup>434</sup> Sitatet antyder at den i store trekk var tuftet på de samme prinsippene som den generelle oppdragelsen i NSUF.

\* \* \*

Prinsippene om yrkesveiledning og førerutdanning stemmer overens med den praksisen man fant i HJ. Også her er det et poeng at ungdomsorganisasjonen både skulle utdanne sine egne førere og spille en viktig rolle i yrkesvalgprosessen. Det er imidlertid forskjell i hvilke aktører de tyske og norske nazistene trakk inn i dette yrkesrettledningsarbeidet. I Norge ble det framhevet at

---

<sup>429</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 6-7.

<sup>430</sup> Ungdomsførerenes stab, ”Yrkesrettleiinga skal tjene hele det norske folk, Oslo:1942, 10-13.

<sup>431</sup> ”Ungdommen i den nasjonalsosialistiske stat” i *Ideologisk månedsskrift for Hirden*, nr. 3, 17

<sup>432</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 4

<sup>433</sup> ”Førerskapets rekruttering”, 140

<sup>434</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 4



veiledningen skulle foregå i nært samarbeid mellom NSUF, skolen og foreldrene.<sup>435</sup> I tysk sammenheng derimot står det i mine kilder at det var skolen og HJ som sammen skulle løse denne oppgaven. Hjemmet tilskrives ingen rolle her. Denne forskjellen kan tolkes på flere måter. For det første må man ta høyde for at hjemmet, også i Tyskland, har vært tildelt en viss rolle i dette arbeidet, uten at det er blitt trukket fram i studiene jeg har basert meg på. På den annen side kan det godt tenkes at det her var forskjeller, i det minste i retorikken, mellom Tyskland og Norge. I Norge, slik jeg har vært inne på tidligere, var barne- og ungdomsoppdragelsen det område der okkupasjonsmyndighetene møtte størst motstand. Det å understreke at foreldrene ikke mistet kontrollen over barnets framtid, men at man derimot ønsket å bringe foreldrene inn i arbeidet, kan ha vært et forsøk på å mildne motforestillingene mot den nazistiske oppdragelsen.

Førerfilosofien var i stor utstrekning knyttet til den nazistiske ideologien, men tanken om å hjelpe de unge til å utdanne seg og finne rett plass i forhold til evner var utbredt også innen ikke-nazistisk ungdomsarbeid. Fram-fylkingen hadde for eksempel også yrkesopplæring som en del av sitt program. Her var det meningen, skriver Hodne, ”å gi de unge hjelp til å utdanne seg i nyttige, praktiske ferdigheter, som metallarbeid, tre- og pappsløyd”.<sup>436</sup> Helga Eng arbeidet dessuten en periode ved Oslo Arbeidskontor psykotekniske institutt der hun utmerket seg som en pioner innen psykotekniske prøver. Prøvene ble brukt for å kartlegge søkeres anlegg for ulike yrker.<sup>437</sup> Fokuset på å kartlegge enkeltindividenes evner, fantes også, som nevnt, innen det demokratiske samfunnets skole, der det blant annet var knyttet til ønsket om å gi tilpasset undervisning, men å skape sosial utjevning. Stang Dahl peker på at en av følgene her var at man sorterte barn helt ut av skolen dersom de ble bedømt til å ikke være evnerike nok. Tanken om å sortere mennesker ut fra medfødte anlegg støter man altså på både innenfor det demokratiske samfunnet og den nazistiske oppdragelseslæren. Den kan knyttes til periodens biologisk-inspirerte menneskesyn. Likheten til tross var det grunnleggende forskjeller mellom de to systemene. De kan blant annet sees i ulike definisjoner av normalitet. I nazismen var normalitet knyttet til rase og en sterk forestilling om et idealmenneske. I det demokratiske samfunnet var, slik Thuen som nevnt viser, normalitet i liten grad knyttet til rase. Dette kom til uttrykk blant annet i begrunnelser for bruk av steriliseringsloven, der man kan se at disse mellomkrigstiden var basert på arvehygieniske argumenter i stedet for rasemessige hensyn.<sup>438</sup> Dessuten er det også store forskjeller i hvor langt man innenfor de to styresettene var villig til å gå i forhold til sorteringspolitikken og dens virkemidler, som for eksempel i den negative eugenikken og nazistenes aktive bruk av tvangssterilisering, eutanasi og folkemord.

---

<sup>435</sup> ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 7; Saltvold, ”Hvorledes vil vi løse ungdomsproblemet i vårt folk?”, 29

<sup>436</sup> Hodne, *Folk og fritid*, 75.

<sup>437</sup> *Store norske leksikon*, s.v. ”Helga Eng”, [http://snl.no/nbl\\_biografi/Helga\\_Eng/utdypning](http://snl.no/nbl_biografi/Helga_Eng/utdypning) (oppsøkt 9/9 2011).

<sup>438</sup> Taterne utgjør her, som nevnt, et tydelig unntak. Thuen, *Om barnet*, 134.

Man kan se yrkesretteleingen og førerutvelgelsen i lys av Foucaults teorier om effektiviseringen av samfunnet gjennom inndeling, kategorisering og disiplinering av mennesker, blant annet gjennom et nett av anstalter og dommere som til enhver tid vurderer. NSUF og dens førere kan sies å ha vært en del av et slikt nett, der førerne skulle fylle en dommerfunksjon. De skulle vurdere og kategorisere sine kamerater og jevnaldrende innenfor en ramme av fortrolighet og kameratskap. Ifølge Foucault fabrikerte slike systemer også en egen form for individualitet gjennom klassifiseringen.<sup>439</sup> Dette perspektivet kan en innfallsvinkel til det nazistiske individualitetsbegrepet. Nazistene benektet at de var ute etter skulle skape en ensartet befolkning:

Alle kommer jo til verden med et utall av arvefaktorer, men disse er så ulike i muligheter og styrke at det vil være umulig, selv med den mest planmessige og systematiske oppdragelse, å skape en helt ensartet befolkning. Den vil og må alltid bestå av uensartede og personlig pregede individer med forskjellig samfunnsmessig verdi.<sup>440</sup>

Eldal knytter her individualitet og personlighet til samfunnsmessige verdi. Så lenge individualiteten skapes gjennom maktapparatets inndeling i egendefinerte kategorier, utgjør ikke individualiteten ingen trussel, men kan i stedet være et hjelpemiddel for makthaverne i vurderingen og kontrolleringen av befolkningen. Den vil da også være en måte, slik Eldal antyder, å bedømme mennesker samfunnsmessige verdi. Den nazistiske oppdragelsens, og ideologiens, vurdering og sortering av mennesker kan på denne måten tolkes som en videreføring av det kapitalistiske samfunnets usynlige maktteknikker.<sup>441</sup>

### 5.3 Oppdragelsens midler

Selv om aktivitetene utgjorde essensen i den nazistiske oppdragelsen, var det også andre pedagogiske teknikker og midler som var nødvendige for at oppdragelsesarbeidet skulle lykkes. Disse metodene var flettet tett sammen med de øvrige delene av oppdragelseslæren og lar seg ikke så lett skille ut som selvstendige elementer. Begreper som disiplin og kameratskap er eksempler på dette. Disiplin har jeg behandlet under idealer, men det kunne like godt ha vært framstilt som en pedagogisk metode. Selvdisiplin var et ideal. Den ytre disiplinen derimot var snarere et middel. Kameratskap ble i tidsskriftene betegnet som et ideal. Jeg har allikevel valgt å analysere begrepet i dette avsnittet fordi, som jeg utdyper under, anser det som en vesentlig del av den nazistiske sosialiseringsteorien, og en viktig bestanddel i det limet som skulle holde fellesskapet sammen. Begrepenes tematiske avgrensninger gir altså seg ikke alltid selv, og jeg har forsøkt å sortere dem slik at ideologien bak blir mest mulig synlig.

---

<sup>439</sup> Foucault, *Overvåkning og Straff: Det moderne fengsels historie*, (Oslo: Gyldendal 1999), 153, 173.

<sup>440</sup> Eldal, "Samfunnets grunnlag", 295.

<sup>441</sup> Foucault poengterer dessuten at denne politiske anatomien, med de disiplinære maktteknikker, ikke utelukkende er knyttet til det kapitalistiske samfunnet, men kan gjøres gjeldende under ulike styresett. Michel Foucault, *Overvåkning og Straff: Det moderne fengsels historie*, (Oslo: Gyldendal 1999), 196.

### 5.3.1 Kameratskap: Disiplinerende fellesskap

I *Huginn* skrev Røer at oppdragelse foregikk overalt i samfunnet, men at den viktigste formen for oppdragelse foregikk mellom kamerater.<sup>442</sup> Han siktet her til jevnaldrenes påvirkning på hverandre innenfor et kameratfellesskap. Rønning påpekte at i ungdomstiden betydde venners mening spesielt mye og at kameratgjenger var typisk for denne aldersperioden.<sup>443</sup> Kameratskapet virket disiplinerende og forpliktende. Hva skulle imidlertid det nazistiske kameratskapet representere? Tulla Hartmark beskrev det på følgende vis:

”Vi i jentehirden skal lære våre veninder kameratskap. Vi skal gå foran og vise veien. Hvad er kameratskap? Spør kanskje mange av dere. Jo vi skal se i v alltid ta den tyngste tørn, og ikke kripe unda [sic] de vanskelige opgavene. Og så lenge misunnelse og sladder eksisterer hos en ung jente, er hun ingen hirdjente. Ingen har heller lov til å føle sig finere enn de andre.”<sup>444</sup>

Kameratskapet kan altså defineres som solidaritet, offervilje, lojalitet og likhet. Uniformene var her et viktig element som skulle forsterke følelsen av likhet og samhörighet samt skape identifikasjon.

Det var førerne i organisasjonen som var ansvarlige for å skape det rette kameratskapet, både gjennom aktiviteter og personlige relasjoner. Føreren skulle selv være kamerat med troppen sin. Ifølge Berge skulle føreren være både kamerat og leder, og måtte mestre kombinasjonen av å være ”både elsket og fryktet samtidig”. Berge mente at man i de marxistiske og borgerlige ungdomsorganisasjonene så eksempler på ledere som bare var kamerat. De gjorde alt for å være populære, og lot seg styre av massene for å forbli populære. NSUFs førere derimot skulle være kamerater med sitt mannskap uten å la seg styre av disse.<sup>445</sup>

Rønning tok utgangspunkt i de unges psykologiske utviklingstrinn og de unges behov for forståelse og trygghet. Førerens oppgave var da å forstå og å skape tillit. Føreren skulle bli de unges fortrolige og være ”den eneste vennen” som de kunne betro seg til.<sup>446</sup> For å oppnå dette måtte man henvende seg til de unge på riktig måte, og her kom hans aktivitetssentrerte pedagogiske forankring tydelig til uttrykk. For, hevdet Rønning, ”[k]ongevegen inn i barnehjertet går over rustne spiker, spretterter, film og sportsfoto, frimerker og mynter. Kort sagt alle de tusen ting som utgjør de unges interesseområder.”<sup>447</sup> Det var gjennom aktiviteter at føreren skulle søke tilknytningspunkter. Føreren måtte dessuten klare å gjennomskue de unges ofte usympatiske ytre, og se de indre krefter som ville tjene samfunnet senere. Han måtte vise de unge ”den tålmodighet, tillit, takt og fintfølelse som gjør at de åpner sitt hjerte for deg”.<sup>448</sup> Det innebar blant annet å ikke ikke le av eller kjeft for mye på de unge. Gjennom å selv være en god kamerat og le med de

<sup>442</sup> P. Røer, ”Tanker om oppdragelse”, *Huginn*, nr. 6 1942, 2.

<sup>443</sup> Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, 112-113.

<sup>444</sup> Hartmark, ”Alle norske jenter inn i jente- og småhirden.”

<sup>445</sup> Berge, ”Betrektninger for NSUS-ledere. 17.

<sup>446</sup> Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, 117.

<sup>447</sup> *Ibid*, 117.

<sup>448</sup> *Ibid*, 117.

unge, skulle han skape ”en god kameratkrets og god kameratånd om de unge, og i de unge”.<sup>449</sup> Rønning avsluttet med å si at dersom oppdragerne skulle lykkes måtte de ”ha tak i de unges følelser og bånd knyttes fra hjerte til hjerte”.<sup>450</sup>

### 5.3.2 Selvføring: Ungdommelig renhet og påvirkningskraft

Prinsippet om selvføring ble framstilt på følgende vis: ”De som er ledere i dette arbeidet er selv ungdom, ikke gamle, konservative, stivbente menn og kvinner. ”Ungdom skal føres av ungdom”, heter det hos oss.”<sup>451</sup> I dette lå det flere ideologiske poenger. For det første oppfatningen om at de eldre generasjonene var preget av den gamle tidens tradisjoner og verdier. Ungdommen sto nærmere det naturlige utgangspunktet og var derfor en bedre påvirkningskraft enn de voksne. Dessuten, som Rønning understreket i sin psykologiske fortolkning av ungdomstiden, var de unge ofte i opposisjon til de voksne. Ungdommen ville derfor lettere identifisere seg og la seg påvirke av en jevnaldrende som de var kamerat med.

Dette selvføringsprinsippet var også en måte å distansere seg fra skolen og tradisjonell oppdragelse:

Selv om arbeidsobjektet for NSUF og skolen er det samme, så er dog skolens vesen og arbeidsoppgaver forskjellige fra Ungdomsfylkingens. Skolen er en oppdragelse ovenfra. Der er det voksne, ja, ofte eldre lærere som driver sitt arbeid med de unge. – I Ungdomsfylkingen foregår oppdragelsen derimot nedenfra. Der er det de unge selv som arbeider for å føre de unges energioverskudd inn på samfunnsgagnlig baner. Skolens oppgaver er å lære ungdommen. NSUF's oppgave er å føre ungdommen. Og det å lære og føre er to grunnforskjellige ting.<sup>452</sup>

Rønning mente her at skolen og NSUF var vesensforskjellige organisasjoner. Dette gjenspeilet seg også i ulikt autoritetsgrunnlag. Læreren hadde fått sin stilling av staten i form av et yrkesverv. Føreren autoritet derimot var medfødt og basert på overlegenhet i fysiske, sjelelige og åndelige evner.<sup>453</sup>

### 5.3.3 Eksemplets makt: oppdragelse gjennom forbilder

Innenfor nazismen tilla man, som nevnt over, forbilder stor betydning. Nazistene mente at disse hadde stor oppdragende effekt. Røer gikk så langt at han hevdet at ”[e]ksemplet er det mest virksomme oppdragelsesmiddel”.<sup>454</sup> Det var ikke bare store personligheter som var forbilder, men førerne måtte til enhver tid oppføre seg eksemplarisk:

---

<sup>449</sup> Ibid, 119.

<sup>450</sup> Ibid, 120.

<sup>451</sup> ”Litt om ungdomstjenesten”, 58. Dette var med visse modifikasjoner. I en brosjyre ble det presisert at de øverste lederne, for fylke, krets og lag, skulle være ansvarsfulle voksne som foreldre kunne ha tillit til. Det var de lavere førerstillingene som skulle besettes av ungdom. ”Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i UNGDOMSTJENESTEN”, 4

<sup>452</sup> Rønning, ”NSUF, heimen og skolen”, 21.

<sup>453</sup> Ibid, 21. Eldal derimot opererte ikke med skillet mellom lærer og fører. Han mente at i skolen, som i samfunnet ellers, måtte føreren ha ”de nødvendige fører kvalifikasjonene”. Eldal, *Disiplin*, 68.

<sup>454</sup> Røer, ”Tanker om oppdragelse”, 2. Den første grunnsetningen var selvoppdragelsen.

Vi må alltid være villig til å ofre. Vi må alltid være eksemplet, idealet jentene kan se opp til og være stolte av. Vi må være klar over at det er arbeid og offer som gir store gleder, og må aldri slappe av i kravene til oss selv. *En fører må aldri kreve noe av gjentene uten at hun selv fyller kravet.*<sup>455</sup>

Førernes autoritet lå nettopp i det at de utmerket seg forbilledlig i ord og handling. Som nevnt tidligere hevdet Eldal at man i norrøn tid fikk respekt og ære gjennom sine prestasjoner på leikvollen. På samme vis skulle det være med førerne i NSUF:

De unge skal selv se og følge utviklingen og erfare at det er dyktighet, arbeid og innsats som fører fram til lederstillingene, og da vil de også erkjenne berettigelsen av de forfremmelser kameratene får, og det vil skape respekt for dem. *Lederne stiger fram som naturlige produkter av en utvikling som de unge selv er vitne til.*<sup>456</sup>

Ifølge Rønning lå denne førerarrangen naturlig for ungdommen. I ungdomstiden var guttegjengene ofte preget av en krigersk-heroisk moral der neveretten rådet. De sterkeste, modigste og mest energiske ledet an. De eldre styrte over de yngre, som delvis ble som ”slaver” for de eldre. Dette var ikke negativt. De yngste så på det som en ære å få være sammen med de eldre.<sup>457</sup>

Føreren ville ved sin forbilledlige oppførsel få naturlig tillit og respekt, og ville gjennom dette også ha en oppdragende virkning på sine kamerater. Ungdomstiden var en fase der de unge søkte det fullkomne, og der de skapte seg helter og idealbilder som de forsøkte å leve i samsvar med.<sup>458</sup> Det var avgjørende for oppdragelsen at føreren maktet å fylle sin rolle som forbilde. Ifølge Eldal var det nemlig ikke ”metodene som skaper resultatene, det er *læreren – personen* som betyr mest. Det er *hans* tone som gir resonans, *hans* ånd som vil prege det hele.”<sup>459</sup>

### 5.3.4 Selvoppdragelse: Selvvalgt underordning

En viktig forutsetning måtte imidlertid være tilstede forut for oppdragelsens alle midler og metoder. Det var nemlig, påpekte Røer, hver enkelt som ”avgjør om og på hvilken måte han vil oppta læreres og kameraters påvirkning og livets øvrige inntrykk”.<sup>460</sup> Han kalte dette for oppdragelsens første grunnsetning og formulerte følgende postulat:

*Den som vil oppdra et folk, må vinne det for sitt oppdragelsesideal, må skape det samfunnsideal og vekke den samfunnsånd som frambringer en gjensidig, kameratslig oppdragelse i den ønskede retningen. Han må søke å vinne den enkelte ved sin innflytelse, støttet av samfunnets kameratslige påvirkning, - og slik at den enkelte går inn for sin egen selvoppdragelse.*<sup>461</sup>

Hver og en måtte altså selv ønske og føle ansvar for sin egen personlige og samfunnsmessige oppdragelse. De unge pliktet å oppdra seg selv i forhold til partiets føringer, men også i forhold til sine individuelle nedarvede evner og anlegg. Det holdt ikke å være født med godt utgangspunkt. Man måtte selv være med på å sørge for at de gode anleggene fikk utvikle seg og at de

<sup>455</sup> Bjerke, ”Småhirdens og Jentehirdens oppgaver, mening og mål.” Bjerke skrev her jente både med og uten g.

<sup>456</sup> Eldal, ”Ungdomstjenestens mål”, 130.

<sup>457</sup> Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, 112-113.

<sup>458</sup> Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.”, 335; Rønning, ”Psykologi og pedagogikk”, 114-115.

<sup>459</sup> Eldal, ”En ungdom som er sterk og sunn.”, 24.

<sup>460</sup> Røer, ”Tanker om oppdragelse”, 2.

<sup>461</sup> Ibid, 2.

dårlige ble holdt nede. NSUFs oppgave var her ” å gjøre den enkelte gutt og jente oppmerksom på den kampen de selv må føre på dette område.”<sup>462</sup> Målet var, som før sitert, å skape hver enkelt ungdom til ”et dynamisk, selvvirksomt ledd i helheten”.<sup>463</sup> Lyktes man å motivere til at hver enkelt sørget for sin egen nazistisk-ideologiske oppdragelse, ville man ha etablert et selvgående reproduserende oppdragelsessystem, og minsket behovet for ytre makt og tvang.

\* \* \*

Også de oppdragelsesmidlene som man forfektet innen NSUF hadde flere fellestrekk med HJ. Særlig tydelig synes det tyske slektskapet i Rønning uttalelser om selvføring og undervisning ovenfra og nedenfra. Dette skrev også von Schirach om i sin bok om HJ. Det samme gjaldt troen på eksemplets makt. Kameratskapet og selvoppdragelse dessuten var sentrale elementer i den tyske ideologien.<sup>464</sup> I synet på oppdragelsens midler ligger NSUF tett opp til von Schirachs oppdragelsesfilosofi for HJ.

Igjen kan man se at disse oppdragelseselementene ikke var spesifikt nazistisk tankegods, men at de også fantes i andre ungdomsbevegelser. Kameratskapet var viktig både innen det kristne ungdomsarbeidet, idrettsbevegelsen, Fram-fylkingen og speiderbevegelsen.<sup>465</sup> Opplevelsen av kameratskap skulle gi en positiv opplevelse av samhørighet og samhold, og skape en følelsemessig binding til organisasjon og ideologi, blant annet gjennom personlige relasjoner. Kameratskapet kan sees som en forutsetning for og del av sosialiseringen i oppdragelsen. Selvføringsprinsippet var fra før av brukt innen Wandervogelbevegelsen.<sup>466</sup> Også innen Fram-fylkingen finner man trekk av denne tenkningen, der man mente at en eldre fører med ansvar for små grupper ville gjøre at man kom nærmere og øke oppdragelsens effekt.<sup>467</sup> Eksemplets makt som pedagogisk virkemiddel, kan man for eksempel finne igjen i skolen og krav til lærere. I reglementet for lærerutdanningen i 1917 ble det lagt opp til at skolens helsearbeid delvis skulle baseres på lærerens gode hygieniske forbilde.<sup>468</sup> NULs vekt på formidling av idealer gjennom nasjonale åndshøvdinger og førere, viser også denne troen på eksemplets oppdragende virkning.<sup>469</sup> Selvoppdragelsen og forestillingen om det selvvirksomme barnet kan knyttes til både Nissens skolereformer og reformpedagogikken. Nissen ville skape en skole med fokus på selvdannelse og selvvirksomhet. I forhold til reformpedagogikken skriver Stafseng at man la vekt

<sup>462</sup> Jadar, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste.”, 335.

<sup>463</sup> Rønning, ”NSUF, heimen og skolen”, 18.

<sup>464</sup> For selvoppdragelse, se Hermann Giesecke, *Hitlers Pädagogen*.

<sup>465</sup> Hodne, *Kirke og fritid*; Hodne, *Idrett og fritid*; Hodne, *Folk og fritid*, 75; *Sidebäck, Kampen om barnets sjæl*, 105-108.

<sup>466</sup> Kvistad hevder i sin avhandling at dette prinsippet for første gang ble utprøvd av HJ. (Kvistad, ”Det unge Norges fylking klar til slag”. 101) I følge mine kilder kan dette altså spores tilbake til Wandervogelbevegelsen. Berndt Jürgen Wendt, *Das nationalsozialistische Deutschland*, (Opladen: Leske + Budrich 2000)72. Se også Stafseng, *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom*, 72-82.

<sup>467</sup> Hodne, *Folk og fritid*, 75.

<sup>468</sup> Thuen, *Om barnet*, Oslo: Abstrakt forlag 2008, 132-133.

<sup>469</sup> Hodne, *Fedreland og fritid*, 34-39. NUL tonet derimot dette ned på trettitallet for å distansere seg fra autoritære ideologiers førerfokus.

på selvutvikling og selv-opdragelse, og at den aktivitetspedagogiske tenkningen satte egenaktiviteten i sentrum.<sup>470</sup> Alle disse fellestrekkene vitner om at den nazistiske oppdragelseslæren i liten grad utviklet sine egne metoder, men lot seg inspirere av andre pedagogiske teorier og praksiser.

## 5.4 Oppsummering

Det er stor grad av sammenfall mellom den nazistiske oppdragelsens praktiske aspekter i NSUF og HJ. Sammenfattende kan man si at denne ideologien sto for en ensrettet sosialisering gjennom aktiviteter, forbilder og kameratskap, og var bygd opp rundt førerideologien, med forestillingen om en medfødt, naturlig førerautoritet. Aktivitetene skulle sørge for en fysisk, nasjonal og politisk oppdragelse, der det var den fysiske oppdragelsen, for så vel gutter som jenter, som hadde hovedfokus. Gjennom sine holdninger til jentenes plass og muligheter i bevegelsen, representerte NSUF, i likhet med HJ, et relativt moderne syn på oppdragelse av jenter, til tross for at de ideologisk sett holdt fast på et tradisjonelt kvinnesyn.

Det fantes imidlertid også ulikheter mellom NSUF og HJ. Den mest påfallende var at NSUF ble underlagt departemental administrasjon, noe som kan tolkes som et ledd i SS's forsøk på kontrollere ungdomspolitikken og NSUF. Dessuten virker forholdet mellom NSUF og nazistiske skolefolk langt mindre konfliktskyt enn det var mellom HJ og den tyske skolen. Man kan også spore en divergens i synet på foreldres posisjon i yrkesveiledningsprosessen, der de i norske nazistiske tidsskrifter inkluderes i dette arbeidet. De to sistnevnte forholdene kan begge ha sin forklaring i de svært så ulike politiske forholdene i Norge og Tyskland.

NSUF skilte seg imidlertid heller ikke betydelig fra andre ungdomsbevegelser. De liknet hverandre i tilbud og organisering, idrett og kultur sto i fokus. Dessuten ser man fellestrekk med den nye psykologiens barneforståelse og reformpedagogikkens metoder i form av aktivitetsfokus, de unges selvbestemmelse og- føring samt tanken om selvoppdragelse. Man kan også se påvirkning fra militært hold i organisasjonens strukturen, førerprinsippet og organisasjonsdisiplinen – og for så vidt soldatidealet som ble nevnt i forrige kapittel.<sup>471</sup> I forhold til oppdragelsens samfunnsmessige rammer finner man at det både innenfor det nazistiske regimet og det demokratiske samfunnet var en sterk politisk vilje til statlig inngripen i og kontroll av oppdragelsen gjennom oppdragelsesinstitusjoner og lovverk. Den nazistiske oppdragelsen skilte seg imidlertid ut ved ensrettingen av oppdragelsen og monopoliseringen av fritidsarenaen. Ved tjenesteplikten forsvant også fritidens frivillighetsaspekt.

---

<sup>470</sup> Ola Stafseng, "Pedagogikkens ungdomsproblem – ungdommens pedagogikkproblem" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4/2002, 342-343.

<sup>471</sup> NSUFs underavdelinger var også rettet mot militære aktiviteter. Kvistad hevder dessuten at den militære profilen ble sterkere i løpet av krigen. (Kvistad, "Det unge Norges fylking klar til slag". 700). Militære aktiviteter er lite tematisert i de norske tidsskriftene.

## Kapittel 6 – Konklusjon

En av hensiktene med denne oppgaven har vært å beskrive den nazistiske oppdragelseslæren i NSUF. Gjennom de foregående kapitlene har det blitt tegnet et bilde av en oppdragelse med en utopisk målsetning om å skape det nye, harmoniske idealmennesket. Dette idealet ble definert gjennom rasebiologiske kriterier, men var også tuftet på veletablerte borgerlige idealer og estetiske preferanser.<sup>472</sup> Oppdragelsens metoder skulle skille seg fra den tradisjonelle skolepedagogikken gjennom en orientering mot aktiviteter og sosialisering i felleskap. I den nazistiske oppdragelseslæren gjenspeiles den ungdomsdiskursen som man også finner innenfor samtidige ungdomsorganisasjoner. Som nevnt innledningsvis var denne diskursens syn på ungdom, ifølge Berggren, preget av en dobbelthet, som man også kan se tydelig i NSUF. Ungdomstiden oppfattes som en sårbar brytningstid der de unge lett korrumpes, samtidig som man tilla ungdommens renhet og kraft, og så muligheten til å endre samfunnet gjennom ungdommen. Som de fleste samtidige ungdomsorganisasjoner, gikk NSUF med dette utgangspunktet inn i fritidsarenaen med samme overordnede oppdragende hensikter: å oppdra den oppvoksende slekt i tråd med et bestemt ideologisk og verdimesig ståsted. Samtidig representerte den ensrettete og obligatoriske oppdragelsen i NSUF et brudd med viktige prinsipper ved andre fritidsorganisasjoner. Betegnende for fritidsarenaen hadde vært frivillighet, og, som Sidebäck beskriver, å representere en komplementær eller alternativ oppdragelse i motsats til den offentlige. I den nazistiske staten skulle all oppdragelse være ensrettet, og fritiden skulle ikke være en arena der man kjempet om barnets sjel.

Framstillingen har dessuten vist at man i den nazistiske oppdragelseslæren kan gjenfinne motsetninger mellom et tradisjonelt og mer moderne syn på oppdragelse som preget samtidens oppdragelsesdebatt generelt. I oppgavens kilder kommer dette til uttrykk i til dels motstridende syn på disiplin, der Eldals forsvar av en autoritær disiplin som skulle bøye de unges vilje, sto mot Rønnings tanker om utvikling av en frivillig selvdisciplin. Til tross for dette sistnevnte islettet av moderne psykologisk-basert oppdragelsesteori, må man si at den nazistiske oppdragelsen sto for en videreføring av tradisjonelle, borgerlige idealer. Det var, også i Rønnings tekster, det sterke, sunne, lydige barnet som var denne oppdragelsens ledemotiv. Nazismen krevde imidlertid en ideologisk og politisk lydighet og lojalitet, som blant annet fikk sitt uttrykk i soldatidealet, som langt overskred det borgerlige idealets rammer.

---

<sup>472</sup> Også estetikken representerte en kobling mellom nazismen og det borgerlige, da nazismen overtok det Ruth og Karlsson beskriver som "vålkonsoliderad borgerlig konstsmak". Karlsson, Ingemar og Arne Ruth, *Samhället som teater: Estetik och politik i det tredje riket*, Stockholm: Ordfront förlag 1999 ny utgave, 26



Når det gjelder oppdragelsens metoder, var NSUF imidlertid inspirert av nyere tankegods. Organisasjonen viser her en sterk tilknytning til reformpedagogiske metoder. Dette kan sees i aktivitetsorienteringen med utgangspunkt i de unges egne interesser, og idealet om det selvopdragende individet som tar ansvar for egen oppdragelse og opplæring. Dessuten bygde også selvføringsprinsippet på reformpedagogikken og dens tanke om ungdommens selvbestemmelsesrett. Også i relasjonen mellom fører og underordnet, som i stedet for det tradisjonelle lærer-elev forholdet skulle bygge på kameratskap og forståelse, var inspirert av reformpedagogisk tenkning. Det er imidlertid et viktig skille mellom de to. Reformpedagogikken var basert på en demokratisk grunnholdning der individuell oppdragelse sto i sentrum. Når den nazistiske oppdragelsen benyttet seg av denne retningens metoder, ble disse løftet ut av sin opprinnelige ideologiske sammenheng og plassert innenfor en totalitær, kollektivistisk kontekst.

Oppgaven har også belyst motsetninger i den nazistiske oppdragelsens begrepsbruk, men det er viktig å se disse i lys av nazismens overordnede ideologiske ramme. Når det formuleres mindre autoritære synspunkter i norske nazistiske tidsskrift, finner jeg at de hovedsakelig kan tolkes som en lansering av alternative oppdragelsesmetoder innenfor den nazistiske ideologiens rammer, og ikke en utfordring av dens førerideologi og autoritære, anti-demokratiske holdninger.

Når det gjelder den nazistiske oppdragelseslæren kan man spore både pedagogikken og biologien som underliggende føringer, noe som kan forstås i lys av både Kjeldstadlis påpekning av denne periodens biologiske samfunnsforståelse og Slagstads teori om det pedagogiske kunnskapsregimet.<sup>473</sup> Biologien lå uten tvil som nazismens grunnleggende fortolkningsramme både for samfunn og menneske. Dette kan sees i nazistenes rasebaserte menneskesyn og i oppfatningen av samfunnet som et organisk fellesskap. Den biologiske samfunnsfortolkningen dannet igjen grunnlag for en forestilling om at det var statens rett og plikt å sikre sin egen sunnhet og eksistens, noe som legitimerte statlige kontroll av og intervensjon i sfærer som tradisjonelt lå utenfor statens område. For den nazistiske oppdragelsens del førte dette til ensretting, i form av monopolisering og tjenesteplikt. I en større samfunnsmessig og politisk sammenheng ble konsekvensene, som kjent, diskriminering, overgrep og folkemord.

Det pedagogiske perspektivet kan spores i den nazistiske forestillingen om at man kunne forandre samfunnet gjennom oppdragelse av folket. Slagstad skriver at et av trekkene ved pedagogiske regimet var skapelsen av den store oppdragende fortellingen som skulle gi "demokratisk selvbevissthet og moralsk identitet", der hensikten var å befeste folkestyret og skape en nasjon av folket.<sup>474</sup> Også i den nazistiske oppdragelsen kan man se en slik stor

---

<sup>473</sup> I *Sporten: En idéhistorisk studie* inkluderer Slagstad Kjeldstadlis perspektiv i sitt eget og skriver at det i denne perioden fant sted "en orientering mot det biologiske i forening med det pedagogiske". Slagstad, *Sporten*, 349.

<sup>474</sup> Slagstad, *De nasjonale strateger*, 100.

pedagogisk fortelling – men som imidlertid konstruerte et bilde av den nordiske rase, det norske folk og kultur, og som skulle vekke de unges, og folkets, bevissthet og følelser for folk og nasjon.

Biologien og pedagogikken utgjorde altså begge sentrale konstituerende perspektiver i den nazistiske oppdragelseslæren. Man kan også si at dette fanges også opp i Griffins fascismebegrep der både det organiske nasjonsbegrepet og mobiliseringen, blant annet gjennom oppdragelse, av alle nasjonens medlemmer inngår som definitoriske elementer. Det er ikke urimelig å tenke seg at den nazistiske ideologiens vektlegging av både biologi og pedagogikk er en av grunnene til at oppdragelseslæren preges av det tvetydig syn på arv og miljø som denne oppgaven identifiserer.

Det utopiske elementet i den nazistiske ideologien utgjorde et annet vesentlig perspektiv i den nazistiske oppdragelseslæren. Yvonne Hirdmann definerer utopisk tenkning som "[p]lanering som medel för målet social harmoni og lycka, där harmonin och lyckan framställs ovanifrån som ovedersägliga självklarheter".<sup>475</sup> Hun fortsetter:

Utopi är ordet för den tankelek som man på djupt allvar utfört, att i fantasin möblera med människor som med små dockor eller tennsoldater i uppdiktade sagoland med hemlig språk och hemliga kartor. (...) Utopin är positivt mot det negativt man själv lever i. Utopin är det alternativa, befrielsen från det onda.<sup>476</sup>

Hirdmann hevder at man i de svenske sosialingeniørens reformpolitikk bar med seg et utopisk arv. Denne arven kom til uttrykk i sosialpolitikkenes sterke fokus på barnet og oppdragelsen. Utopien bar med seg en forestilling om at det bare var gjennom en riktig oppdragelse at man kunne skape det nye mennesket. Staten hadde derfor rett til å gripe inn for å redde barnet fra et skadelig miljø. Hirdmann understreker imidlertid at denne omsorgen for barnet, også var en omsorg for samfunnet. Samfunnet hadde krav på at den enkelte innordnet og tilpasset seg.<sup>477</sup> Det er her mulig å trekke paralleller til både Stang Dahls, Markussens og Slagstads analyser av det norske samfunnet i denne perioden. Stang Dahl pekte på den dobbelheten i at vern av svake, ofte også var et vern av samfunnet. Markussen trekker fram de sosiale ingeniørens fokus på den dårlige familien, og Slagstad hvordan man skulle skape samfunnsendring gjennom folkedannelse.

Hirdmann peker også på at man i de reformpolitiske sirklene hadde et tvetydig menneskesyn: På den ene side så man på befolkningen som såpass fornuftige at den selv ville innse fordelene ved å innordne seg de statlig framsatte krav. På den annen side derimot hadde man ikke tiltro til folk på denne måte, og så behovet for en statsmakt som beskyttet menneskene fra seg selv. I denne siste oppfatningen er det intet reelt skille mellom individ og stat. Staten

---

<sup>475</sup> Yvonne Hirdmann, *Att lägga livets til rätta*, (Stockholm: Carlsson bokförlag, 2000), 10.

<sup>476</sup> Yvonne Hirdmann, *Att lägga livets til rätta*, (Stockholm: Carlsson bokförlag, 2000), 25

<sup>477</sup> Yvonne Hirdmann, *Att lägga livets til rätta*, (Stockholm: Carlsson bokförlag, 2000), 219.

”representerade alla, representerade ett högre förnuft än det enskilda förnuftet”, og de svenske samfunnsutopistene så ikke noe skille mellom demokrati og utopisme.<sup>478</sup>

Dette tankegodset har flere likhetstrekk med nazismens menneskesyn og samfunnstenkning, og det utopiske kan følgelig være en fruktbar innfallsvinkel til forståelsen av både det nazistiske og det ikke-nazistiske samfunnet i denne tiden. Det utopiske elementet, framtidvisjonen, fungerte som en som motivasjonen for statens intervensjon i og styring av folks liv. Det oppfattes som legitimt å kreve innordning og endring i tråd med politisk dikterte mål. Barnet og oppdragelsen får en nøkkelposisjon som midler til å realisere utopien. Selv om det her er mulig å identifisere likheter, er det imidlertid viktig å poengtere at den nazistiske ideologien, som på så mange andre områder, trakk konsekvensene av denne tenkningen ut i det ekstreme.

Avslutningsvis vil jeg poengtere at den norske nazistiske oppdragelseslæren i NSUF representerte typiske nazistiske ideer og verdier, og i all hovedsak liknet den oppdragelsesideologien man forfektet i Hitler-Jugend. Til tross for de store likhetene, kan man likevel ikke konkludere med at NSUF var en ren kopi av HJ. Sett i lys av annen samtidig oppdragelsestenkning, er det tydelig at oppdragelsen i NSUF, i likhet med i HJ, representerte et konglomerat av samtidige teorier og tendenser, både demokratiske og antidemokratiske, konservative og moderne. Elementer ble plukket ut av sin opprinnelige, og ofte demokratisk baserte, kontekst og plassert innenfor et totalitært system, i en ofte langt mer ekstrem versjon. Det var ikke først og fremst enkeltdelene i NSUFs oppdragelse som gjorde den nazistisk. Den nazistiske identifiseringen lå i sammensetningen av enkeltdelene, og især den i den ideologiske og politiske helheten de var en del av. Et av denne oppgavens bidrag kan imidlertid være å nyansere den vanlige fortellingen om den autoritære nazistiske oppdragelsen, gjennom løfte fram spenninger og indre motsetninger innen den norske nazistiske oppdragelseslæren som har fått mindre plass i tidligere analyser.

Hvorfor er en slik analyse av den nazistiske oppdragelseslæren som denne oppgaven presenterer viktig? Stafseng påpeker, som nevnt innledningsvis, at man innen pedagogikken og psykologien avsto fra et idémessig arveoppgjør med kontinentet ved å skape seg et år 0 etter krigen.<sup>479</sup> Oppgjøret med nazismen ble ikke tatt internt i disse disiplinene, men ”lastet over på mer generelle analyser av politikk og ideologi”.<sup>480</sup> Man mistet da muligheten til å reflektere over om man beholdt destruktive elementer i teorier eller metoder. Forhåpentlig kan denne oppgaven av

---

<sup>478</sup> Yvonne Hirdmann, *Att lägga livets til rätta*, (Stockholm: Carlsson bokförlag, 2000), 220.

<sup>479</sup> Stafseng: *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom*, ii.

<sup>480</sup> Stafseng: *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom*, 248.

nazismens oppdragelseslære komme til nytte i videre utforskning av kompleksiteter, spenninger og utfordringer – også i vår tids oppdragelsesbegreper og -teorier. Som oppgaven har vist, var selvmotsigelsene og uenighetene innen den norske nazistiske oppdragelsen knyttet til temaer som også langt tilbake i pedagogikkhistorien hadde vært omdiskuterte, og som fortsatt i dag utgjør aktuelle og politiserte kontroverser. Dette kan for eksempel sees i stadig pågående debatter om disiplin i skolen eller i oppdragelsen generelt. Forholdet mellom arv og miljø ble ettertrykkelig satt på dagsordenen med Harald Eias serie ”Hjernevask” i 2010, der motsetningene mellom biologi og kultur ble satt på spissen. Det å se sammenhenger og kontinuitet -i tillegg til brudd - i oppdragelsestenkningen fra tiårene før annen verdenskrig, gjennom krigsårene, og fram til vår egen tid, kan være med på å bevisstgjøre oss i forhold til de oppdragelsesmessige idealene, verdiene og metodene som forfektes i vår samtid. Det kan dessuten være med på å avsløre potensielt farlige ideer som ligger i oppdragelsestenkningens idéhistoriske røtter og forgreningene.

## Litteraturliste

- Andersson, Lars M., *En jude är en jude är en jude: Representationer av "juden" i svensk skämtpress omkring 1900-1930*, Lund: Nordic Academic Press 2000
- Arendt, Hanna, *The Origins of Totalitarianism*, New York: Harcourt, Inc., 1976
- Ariès, Philippe, *Barndommens historie*, Gyldendal: Oslo 1980, opptrykk Pensumtjeneste 2003
- Baldwin, James Mark, *Mental Development in the Child and the Race*, Macmillian and co, New York 1895
- \_\_\_\_\_ *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*, The Macmillian Company, New York 1899
- Barnett, Corelli, "The Education of Military Elites", I Lauqueur og Mosse (eds), *Education and Social Structures in the Twentieth Century*, New York: Harper Torchbooks 1967
- Bauman, Zygmunt, *Auschwitz och det moderna samhället*, Göteborg: Daidalos 1989
- Benjamin, Walter, "Kunstverket i reproduksjonsalderen". I Karlsten, Torodd (red.), *Kunstverket i reproduksjonsalderen – essays om kultur, litteratur, politikk*, Gyldendal: Oslo 1991.
- Bensing, Richard, *Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten*, Berlin: Zentralverlag der NSDAP 1941
- Benum, m. fl. (red.), *Den mangfoldige velferden. Festskrift til Anne-Lise Seip*, Oslo: Gyldendal 2003
- Berggren, Henrik, *Seklets ungdom. Retorik, politik och modernitet*, Stockholm: Tidens förlag 1995
- Berntzen, Helene Moen, *Folkeskolen og folkeskolelærernes organisasjoner under okkupasjonen : nazifiseringsforsøk og sivil motstand*, Hovedoppgave i pedagogikk - Universitetet i Oslo, 1995
- Birkeland, Bjarte og Uglevik Larsen, Stein, *Nazismen og norsk litteratur*, Universitetsforlaget: Bergen 1975
- Birkemo, Asbjørn, *Kampen om kateteret*, Oslo: Unipub 2000
- Blom, Kari, *Norsk barndom gjennom 150 år*, Bergen: Fagbokforlaget 2004
- Bowen, James, *A History of Western Education*, Volume I, II & III, London: Routledge 2003

- Bornholdt, Kerstin, "Between Exhausting Sports and Swinging Rythm: An Inquiry into medical knowledge production about women's sports and women's gymnastics in Norway, Denmark and Germany in the Interwar Years", ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo 2010
- Brathagen, Kjersti, Ledelsen av NS kvinneorgaisasjon for retten. NSK-ledelsen og det rettslige oppgjøret 1945-49, Hovedfagsoppgave i historie, UIO, våren 2004
- Brehony, Kevin, "A dedicated Spiritual Movement: Theosophists and Education 1875-1939", kilde: <http://www.roehampton.ac.uk/staff/Kevin%20J.Brehony/docs/theosophy.pdf>, (oppøkt 14/11 2011)
- Brennecke, Fritz, *The Nazi Primer: Official Handbook for Schooling the Hitler Youth*, Harper & Brothers Publshers: London 1938
- Bühler, Karl, *The Mental Development of the Child*, Kegan Paul, Trench, Trubner & co, London 1933
- Caruso, John, *Adolf Hitler's Concept of Education and its Implementation in the Third Reich*, Ph. D., University of Connecticut 1974
- Cunningham, Hugh, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, 2nd. ed., Harlow: Pearson Education Limited 2005
- Dale, Erling Lars, *Oppdragelse i det refleksivt moderne*, Oslo: Gyldendal 2006
- \_\_\_\_\_*Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, Oslo: Abstrakt forlag 2005
- \_\_\_\_\_, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, Oslo: Abstrakt forlag 2005.
- Dahl, Göran, *Radikalare enn Hitler. De esoteriska och gröna nazisterna. Inspirationskällor. Pionjärer. Förvaltare. Ättlingar*. Atlantis: Stockholm 2006
- Dahl, Hans Fredrik, *De store ideologiers tid. Norsk idéhistorie*, bind V, Oslo: Aschehoug 2001
- \_\_\_\_\_"På jakt etter mellomkrigstidens ideer". I: Stenseth, Bodil, *På tampen av det 20. Århundre: om Ideologier, eksperter og amatører*, Oslo: Universitetsforlaget 1999, 22 -40
- \_\_\_\_\_"Kulturpolitikken i Norge under NS-staten", upublisert paper 2005
- Dahl, Hans Fredrik, Hagtvvet, Bernt, Hjeltnes, Guri, *Den norske nasjonalsosialismen*, Oslo: Pax forlag 1995.
- Dudek, Peter, "National-Socialist Youth Policy and the labour Service: The Work Camp as an Instrument of Social Discipline" i Sunker & Otto (ed.), *Education and Fascism*, Farmer Press: London 1997
- Emberland, Terje og Kott, Matthew, *Himmlers favoritter: SS, Norge og det storgermanske prosjekt*, upublisert manuskript 2011
- Eriksons *Faser og kriser i personlighetens utvikling*, Oslo: Aschehoug 1932

- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag, *Familiepedagogikk: Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*, Oslo: Ad notam Gyldendal 1997
- Fauske, Halvor Og Øia, Tormod, *Oppvekst i Norge*, Oslo: Abstrakt forlag 2003
- Foucault, Michel, *Overvåkning og Straff: Det moderne fengsels historie*, Oslo: Gyldendal 1999
- \_\_\_\_\_ *Seksualitetens historie I: Viljen til viten*, Oslo: Exil 1999
- Fougner, Kirsten, *Den nasjonale ungdomstjeneste 1942-1943 og foreldreretten*, Oslo 1985
- Frønes, Ivar, *Den norske barndommen*, Oslo: Cappelen 1994, 2. Utgave
- Gamm, Hans-Jochen, *Führung und Verführung*, List Verlag: München 1964
- Giezecke, Hermann, *Hitlers Pädagogen*, Juventa Verlag, Weinheim 1993
- Goodrick-Clarke, Nicholas, *The Occult Roots of Nazism*, Tauris Parke Paperbacks: London 2004
- Gran, Kerstin Marianne, *For heim, ætt og fedreland – Nasjonal Samlings Kvinneorganisasjon 1933 – 1945*, hovedoppgave i historie, Universitetet i Oslo: Våren 1998
- Griffin, Roger (ed), *International Fascism*, London: Arnold 1998.
- Grue- Sørensen, K., *Oppdragelsens historie I*, Gyldendals pedagogiske bibliotek: København 1966
- Haavet, Inger Elisabeth, ” Da det private ble politisk” i Jensen m. fl. (red.), *Oppvekst i barnets århundre*, Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999, opptrykk Pensumtjenesten A/S 2007, s. 46 - 62
- Hafstad, Kjetil, *Ouverture til kroppens flukt. Idealers makt og mulighet i utdanning*, Abstrakt forlag: Oslo 2007
- \_\_\_\_\_ ”Spontanitet eller lydighet. Kollisjon mellom idealer om oppfostring” i Jensen m. fl. (red.), *Oppvekst i barnets århundre*, Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999, opptrykk Pensumtjenesten A/S 2007, s. 161 - 180
- Helsvig, Kim G., *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*, Oslo: Abstrakt forlag 2005
- \_\_\_\_\_, ”Norsk refeormpedagogikk i historisk perspektiv” i *Nytt norsk tidsskrift* 2/2004, 172-182.
- Herrmann, Ulrich, *Die Formung des Volksgenossen*, Beltz Verlag: Weinheim 1985
- Hirdmann, Yvonne, *Att lägga livet till rätta*, Stockholm: Carlssons bokförlag 2000
- Hitler, Adolf, *Min Kamp*, bind 1-2, J.M. Stenersens forlag: Oslo 1941
- Hodne, Ørnulf, *Fedreland og fritid : en mellomkrigsstudie i Noregs ungdomslag*, Novus forlag: Oslo 1995
- \_\_\_\_\_ *Folk og fritid : en mellomkrigsstudie i norsk arbeiderbevegelse*, Novus forlag: Oslo 1994
- \_\_\_\_\_ *Idrett og fritid: en mellomkrigsstudie i norsk idrettskultur*, Novus forlag: Oslo 1995

- \_\_\_\_\_ *Kirke og fritid: en studie i norsk mellomkrigskultur*, Oslo : Novus 1993
- Hofmo, Rolf, *Idrett og politikk*, Arbeiderenes opplysningsforbundsskriftserie, Oslo 1933
- Hågvar; Yngve Benestad, *Å forstå avisa*, Bergen: Fagbokforlaget 2007
- Jensen, An-Magritt, m.fl., "Tvetydigheten i det moderne", i Jensen m. fl. (red.), *Oppvekst i barnets århundre*, Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999, opptrykk Pensumtjenesten A/S 2007
- Jensen, Tom B., *Nasjonal samlings publikasjoner 1933-1945 av flyveblader, brosjyrer og bøker. NS-forlagenes utgivelser 1940-1945 og tyske myndigheters publikasjoner 1940-1945 i Norge*, Røyken: Historisk forlag 2004
- \_\_\_\_\_ *Nasjonal samlings periodiske skrifter 1933-1945*, Oslo: Grafisk Media 1992
- Johansen, Hanne Marie, "Familien som omsorgsfellesskap" i Sogner (red), *I gode og onde dager: Familieliv i Noreg frå reformasjonen til vår tid*, Oslo: Det norske Samlaget 2003, 170-219
- Kandel, I.L., *The Making of the Nazis*, New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University 1935
- Karlsson, Ingemar og Ruth, Arne. *Samhället som teater: Estetik och politik i det tredje riket*. Stockholm: Ordfront förlag 1999, ny utgave
- Kater, Michael H., *Hitler Youth*, Harvard University Press: Cambridge 2004
- Keim, Wolfgang, *Erziehung unter der Nazi-diktatur: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*, band 1, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1995
- \_\_\_\_\_ *Erziehung unter der Nazi-diktatur. Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust*, band 2, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1995
- Kirkebæk, Mikkel, *Beredt for Danmark. Nationalsocialistisk Ungdom 1932-45*, Høst og Søn: København 2004
- Kirkebø, Synnøve, "Teosofi i Norge 1893-1940", i Gilhus, Ingvild Sælid og Mikaelsson, Lisbeth, *Skjult visdom - universelt brorskap : teosofi i Norge*, Oslo: Emilia 1998, 79-108
- Kjeldstadli, Knut, "Biologiens tid – randbemerkninger om viten og venstrestat", i Rudeng (red), *Kunnskapsregimer*, Oslo: Pax forlag 1999
- Klepp, Asbjørn, "Den mangfoldige fritiden" i Klepp og Thorsen (red.), *Den Mangfoldige barndommen*, Oslo: Ad notam Gyldendal 1993
- Klönne, Arno, *Jugend im Dritten Reich*, München: Piper 1995
- Kneller, George Fr., *The Educational Philosophy of National Socialism*, Yale University Press: New Haven 1941
- Koch, H. W., *The Hitler Youth*, London: MacDonald and Jane's 1975
- Kotz, Alfred, *Führen und Folgen*, Ludwig Voggenreiter Verlag: Potsdam 1942



- Korsvold, Tora, *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*, Oslo: Universitetsforlaget 2008
- Kragstad, Geir, *Nazistisk oppdragelses- og skoleideologi i Norge 1940 – 45*, hovedoppgave i pedagogikk, UIO 1980
- Kristvik, Erling, *Elevkunne*, Oslo: Norli 1939
- Kvistad, Jon Mikal, "Det unge Norges fylking klar til slag". Nasjonalsosialistisk ungdom i Norge. Historien om Nasjonal samlings ungdomsfylking 1933-1945. Ideologi og organisering", Dr. Philos-avhandling, Universitetet i Oslo, 2011.
- Lauritzen, Jørgen, *Pædagogisk tænkning*, Brøndby: Semi-forlaget 2006
- Lepage, Jean-Denis, *Hitler-Youth 1922-1945, An illustrated History*, Jefferson: McFarland & Company 2009.
- Lieberath, Ebbe, *Scouter och Scoutledare*, Åhlén & Åkerlunds förlag, Stockholm 1917
- Ljoså, Sondre, "Alltid beredt til hva? Etableringen av norsk speiderbevegelse 1909-1913", Masteroppgave i Historie, IAKH, uio, våren 2007
- Longva, Kari Pauline. "Oppdraging – vekst eller forming". Avhandling i embetseksamen i pedagogikk, Universitetet i Oslo, Våren, 1993
- Mann, Erika, *School for Barbarians. Education under the Nazis*, Lindsay Drummond LTD: London 1939
- Marcault, J. E. og Brosse, T., *La educación del mañana: la biología del espíritu y sus aplicaciones pedagógicas*
- Markussen, Ingrid, "Den protestantiske etikk og velferdsstatens ånd", i Markussen, Ingrid og Telste, Kari (red), *Bilder av den gode oppveksten gjennom 1900-tallet*, Oslo: Novus 2005
- Mosse, George L. *The crisis of German Ideology: Intellectual Origins of the Third Reich*. New York: Howard Fertig 1998
- Myhre, Jan Eivind, *Barndom i storbyen*, Oslo: Universitetsforlaget 1994
- Myhre, Reidar, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo: Gyldendal 1996
- \_\_\_\_\_, *Oppdragelsen i helhetspedagogisk perspektiv*, Oslo: Ad notam Gyldendal 1994
- Mørch, Susanne Idun, *Individ, institution og samfund*, Århus: Academica 2007
- Nicholas, Lynn H., *I Hitlers grep. Europas barn under nazismen*, Oslo: Aschehoug 2007
- Norges krigsleksikon*, s.v. "Departement for Arbeidstjeneste og idrett", <http://mediabase1.uib.no/krigslex/d/d2.html> ( oppsøkt 29/8 2011)
- \_\_\_\_\_, s.v. "Orvar Sæther", <http://mediabase1.uib.no/krigslex/d/d2.html> ( oppsøkt 23/9 2011)
- Nøkleby, Berit, *Holdningskamp*, Bd. 4 i Magne Skodvin (red), *Norge i krig*, ( Oslo: Aschehoug 1984

- Payne, Stanley, *A History of Fascism*, London: UCL Press 1995.
- \_\_\_\_\_ "The concept of Fascism" i Uglevik Larsen, Hagtvedt, Bent, Myklebust, Jan Petter, *Who Were the Fascists?*, Oslo: Universitetsforlaget 1980.
- Piaget, Jean, *The Moral Judgement of the Child*, Kegan Paul, Trench, Trubner & co, London 1932
- Ralph Lewis, Brenda: *Hitlers ungdomskorps. Hitlerjugend i krig og fred 1933- 1945*, Billesø & Baltzer: Værløse 2002
- Ras, Marion de, *Body, Femininity and Nationalism: girls in the German Youth movement 1900-1934*, New York: Routledge 2008
- Rausching, Hermann, *Samtal med Hitler*, Natur och kultur: Stockholm 1940
- Reese, Dagmar, "Emancipation or Social Incorporation: Girls in the *Bund Deutscher Mädel*" I Sunker & Otto (ed.), *Education and Fascism*, Farmer Press: London 1997
- \_\_\_\_\_ *Growing Up Female in Nazi Germany*, The University of Michigan Press 2006
- Rosenberg, Alfred, *The Myth of the Twentieth Century*, Historical Review Press: Sussex 2004
- Rossmeyssl, Dieter, *Ganz Deutschland wird zum Führer halten*, Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main 1985
- Röhrs, Hermann og Lenhart, Volker (red), *Progressive Education Across the Continents*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1995
- Ruge, Hermann *Alminnelig oppdragelseslære. Forelesninger ved Pedagogisk Seminar*, Oslo 1939
- Rust, Reichsminister, "Grunnleggende tanker for skoleoppfostringen i Tyskland", Gunnar Stenersens forlag: Oslo 1942
- Rudberg, Monica, *Dydige, sterke og lykkelige barn*, Oslo: Universitetsforlaget 1983
- Røger, Hallvard, "Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier", avhandling ved PFI: Oslo 1961
- \_\_\_\_\_ "Sentrale pedagogiske idéer i nazismen i Norge", UIO P.F.I 1994 Rapport nr. 2. trykt i minneseminar om Einar Høigård, s. 38-53
- \_\_\_\_\_ *Nasjonal Samling. Ideologi og pedagogikk*, Lillehammer: s.n. [etter 1981].
- Røssum, Per Trygve, *Skolepolitikk og lærerstrid 1940-1943*, Hovedoppgave i historie - Universitetet i Oslo, 1981
- Schiedeck, J. og Stahlmann, M. "Totalizing of Experience: Educational Camps" I Sunker & Otto (ed.), *Education and Fascism*, Farmer Press: London 1997

- Schippers, Heinrich, "Natur". I Otto Brunner, Werner Conze, Reinhardt Kosselleck,  
*Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in  
Deutschland*, Bd 4 Klett-Cotta 1978
- Schirach, Baldur von, *Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt*, "Zeitgeschichte", Verlag und  
Betriebsgesellschaft: Berlin 1934
- Scholtz, Harald, *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*, Vandenhoeck &  
Ruprecht: Göttingen 2009
- Schuk, Alexander, *Das nationalsozialistische Weltbild in der Bildungsarbeit von Hitlerjugend og  
Bund Deutscher Mädel*, Peter Lang Europeischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am  
Mein 2002
- Schulstad, Olav, *Oppdragelseslære*, Cappelen: Oslo 1943
- Sidebäck, Göran, *Kampen om barnets själ. Barn- och ungdomsorganisationer för forstran och  
normbildning 1850- 1980*, Stocholm: Carlsson 1992
- Slagstad, Rune, *De nasjonale strateger*, Oslo: Pax forlag 1998.  
\_\_\_\_\_(*Sporten*): *en idéhistorisk studie*, Oslo: Pax forlag 2010.
- Sogner, Sølvi (red), *I gode og onde dager: Familieliv i Noreg frå reformasjonen til vår tid*, Oslo:  
Det norske Samlaget 2003
- Solerød, Erling, *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*, Universitetsforlaget: Oslo 2005
- Spencer, Herbert: *Opdragelse*, Biliothek for de tusen hjem: Høvik 1887
- Spotts, Frederic, *Hitler and the Power of Aesthetics*, Pimlico: London 2003
- Spranger, Eduard, *Ungdomsårens psykologi*, Bokförlaget Natur og Kultur, Stockholm  
1927
- Stachura, Peter D., *The German Youth Movement 1900-1945. An interpretive and  
Documentary History*, 1981: St. Martin's Press New York
- Stafseng, Ola, *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom. Om ungdom som  
forskningsobjekt i vitenskaps- og utdanningshistorisk belysning*, (Oslo: Cappelen  
akademisk forlag 1996.  
\_\_\_\_\_"Forholdet mellom fag og politikk i Helga Engs pedagogikk", i Buk-Berge (red) m.fl.,  
*Pionerer i norsk fagpedagogikk : Helga Eng og Einar Høigård på nært hold*, Oslo :  
Didakta norsk forl. 2000  
\_\_\_\_\_"Pedagogikkens ungdomsproblem – ungdommens pedagogikkproblem" i *Norsk  
Pedagogisk Tidsskrift*, 4/2002, 339-353  
\_\_\_\_\_"Ungdommen, skammen og pedagogikken", i Wyller, Trygve (red.), *Skam. Perspektiver  
på skam, ære og skamløshet i det moderne*, fagbokforlaget: Bergen 2001

- \_\_\_\_\_, ”Det etiske problem i den samfunnsvitenskapelige arven fra Sentraleuropa” i Otnes, m.fl., *Sosiologisk årbok* 2002.2
- Schiedeck, J. og Stahlmann, M., ”Totalizing of Experience: Educational Camps” i Sunker og Otto, *Education and Fascism*, Farmer Press: London 1997
- Stai, Arne, *Norsk kultur- og moraldebatt i 1930-årene*, Oslo: Gyldendal norsk forlag 1978
- Stamnes, John H, *Bernhof Ribsskog (1883-1963) : noen streif fra Osloperioden*, bind 69 av serien Rapport, Steinkjer : Høgskolen i Nord-Trøndelag 2010
- Stang Dahl, Tove, *Barnevern og samfunnsvern*, Oslo: Pax 1992.
- Steiner, Rudolf, *Oppdragelseskunstens åndelig-sjelelige grunnkrefter : ni foredrag, holdt i Oxford 16.-25. august 1922*, Oslo: Antropos 1985
- Steinsholt, Kjetil, ”John Locke: Oppdragelse som fars store prosjekt”, i Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars (red), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*”, Oslo: Universitetsforlaget 2004
- Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars (red), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*”, Oslo: Universitetsforlaget 2004
- Store norske leksikon*, s.v. ”Axel Stang”, [http://snl.no/.nbl\\_biografi/Axel\\_Stang/utdypning](http://snl.no/.nbl_biografi/Axel_Stang/utdypning) (oppsøkt 29/8 2011)
- Svare, Gunnhild, ”Vidar: Et idéhistorisk blikk på det nasjonale og det politiske innholdet i det antroposofiske tidsskriftet Vidar 1915-1940”, Masteroppgave, Universitetet i Oslo, 2008
- Sørensen, Øystein, *Verdenskrig og velferd: britiske, tyske og norske sosialpolitiske planer under Annen verdenskrig*, Oslo: Cappelen 1993
- \_\_\_\_\_, *Hitler eller Quisling. Ideologiske brytninger i NASJONAL SAMLING 1940-1945*, Oslo: Cappelen forlag 1989.
- Tetzchner, Stephen von. *Utviklingspsykologi: Barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag 2001
- Thuen, Harald, ”Elle melle – hvordan lar barndommens historie seg fortelle? Introduksjon til den norske utgaven” i Cunningham, Hugh, *Barn og barndom : fra middelalder til moderne tid*, Oslo: Ad notam 1996, s. 10.
- \_\_\_\_\_*Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*, Oslo: Abstrakt forlag 2008
- Tumlirz, Otto, *Abriss der Jugend- und Charakterkunde*, 3. Utg., Leipzig: Klinkhardt 1943.
- Vagle, Wenche, ”Kritisk tekstanalyse” i Svennevig, Sandvik og Vagle, *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*, Oslo: Landslaget for norskundervisning/ Cappelen norsk forlag 1995.

Winsnes, Erling, *Den neste stat*, Fabritius og sønners forlag: Oslo 1925

Winther-Jensen, Thyge, *Undervisning og menneskesyn*, København: Akademisk forlag 1989

Wistrich, Robert S, *Who's who in Nazi Germany*, Routledge: London 2002

Ziemer, Gregor, *Education for Death. The Making of the Nazi*, Oxford University Press: London 1941

Aarvik, Marte-Marit Berntsen, *Likeverd og verdien av likhet*, masteroppgave i idéhistorie, IFIKK, UIO våren 2009

Aasen, Joar, *Ettertanken. Invitasjon til pedagogisk filosofi*, Oslo: Universitetsforlaget 2009

Aasen og Telhaug (red), *Takten, takten, pass på takten. Studier i den offentlige oppdragelsens historie*, Oslo: Ad Notam Gyldendal 1992

Aasmoe, Arild, *Anna Sethne. En foregangskvinne i norsk skole*, Oslo: pedagogisk forskningsinstitutt, UIO

## Primærkilder:

”10 pliktbud for hirdmenn” i *Hirdmannen* 23/11 1940

”Arbeidsplan for mars måned”, *Vardevakt*, mars 1941

Abusdal, Sigurd, “Nasjonalsosialistisk oppseding” I *NS Månedshäfte* nr 11, november 1944

Baashuus-Jessen, Nils, “ Den nye tids mennesketype” i *Skuggsjå*, september 1943

Baltzer, ” Hvor småjentene utvikles til selvstendige, ekte norske jenter. Tulla Hartmark ber foreldrene sende jentene sine til småhirden, og forteller om mål og arbeidsmetoder.” i *Fritt Folk*, 19/2 1942

Berge, Astrid, ”Hjemmet og ungdommen” i *Ungdommen og det nye Norge*, NS propagandaavdeling, opplysningsskrift 107

\_\_\_\_\_ ”Heimen, ungdommen og Nasjonal Samling”, *Fritt Folk* 26/9-1940

Berge, Jarl, ”Betraktninger for N.S.U.F.-ledere” i *Småhirdlederen*, NS Rikstrykkeri 194?

\_\_\_\_\_ ”Ungdomsopdragelsens grunnprinsipper” i *Ungdommen og det nye Norge*, NS propagandaavdeling, opplysningsskrift 107

Bjerke, Lillemor, ”Småhirdens og Jentehirdens oppgaver, mening og mål.” i *Nasjonal-Ungdommen*, mai 1943

Brochmann, B. Dybwad, ”Ungdommen og kulturundergangen”, *Heim og Ætt* nr. 10 1944

- Gjyri Frølich Bråthen, ”Kvinnerenes oppgave”, *Heim og ætt*, nr. 10 1944.
- ”Den nye tids ungdom” i *Hirdmannen*, 8/4 1941
- ”Den ungdom som nu vokser frem skal prege den nye tid.” i *Nasjonal-ungdommen*, 9/5 - 1941
- ”Din plikt: Orden og renslighet!” i *Nasjonal-ungdommen*, Nr. 1 1942
- ”Din plikt: Pass på helsa!” *Nasjonal-ungdommen*, nr.4 1942
- ”Din plikt: Vis høvisk framferd!”, *Nasjonal-ungdommen*, nr. 6-7 1942
- ”Disiplin”, *Nasjonal-ungdommen*, nr. 9 1942.
- Dumont, Pierre, ”Pedagogen i dag” (Oversatt av K. A.) i *Den norske skole* nr. 8 1943
- Eikrann, Eirik. ”Barn i leik” i *Heim og Ætt* nr. 6 1944
- Eldal, Jakob, ”Arv – Oppdragelse” i *Våre oppgaver i dag. 11 artikler*, Blix forlag: Oslo 1942
- \_\_\_\_\_ *Disiplin*, Oslo: N.S. Opplæringsavdeling 1944
- \_\_\_\_\_ ”En ungdom som er sterk og sunn” i *Våre oppgaver i dag .11 artikler*, Oslo: Blix forlag 1942.
- \_\_\_\_\_ ”Historien, dens betydning og behandling som oppdragelsesmiddel” i *Våre oppgaver i dag. 11 artikler*, Oslo: Blix forlag 1942
- \_\_\_\_\_ ”Humanismen i oppdagelse og samfunnsliv”, *Den norske skole* nr. 5 1942
- \_\_\_\_\_ ”Samfunnets grunnfundament” i *Heim og Ætt* nr. 3 1945
- \_\_\_\_\_ ”Samfunnets grunnlag”, NS månedshefte, nr. 11 – november 1944
- \_\_\_\_\_ ”Ungdomstjenestens mål” i *NS månedshefte* nr. 5 1944
- Eldal, Jakob, Hoel Knut, Sørli, Oddmund, ”Litt om ungdomstjenesten” i *Hva du bør vite om den nye tid*, Lærebokforlaget: Oslo 1942
- \_\_\_\_\_, ”En ungdom som er sterk og sunn”, i *Hva du bør vite om den nye tid*, Lærebokforlaget: Oslo 1942
- Evensberget, Snorre, ”Norsk bondekultur og norsk ungdom”, i *Heim og Ætt*, nr. 3/4 - 43
- ”Folkediktinga og ungdommen” i *Skuggsjå*, august 1942
- ”Førerskapets rekruttering”, *NS månedshefte* nr. 5 – mai 1944
- Hansen, General C. Frølich, ”AT – en mektig manifestasjon av den nye tids idealisme” i Halldis Neegård Østbye (red.), *Det nye Norge tilegnet Vidkun Quisling*, nr. 19, Oslo: Nasjonal Samlings propagandaavdeling – i kommisjon hos Blix forlag.
- Hartmark, Tulla ”Alle norske jenter inn i jente- og småhirden”, *Fritt Folk*, 7/2 – 1941
- Hoffstad, ”Store menns kamp” i *Nasjonal-Ungdommen*, februar 1943
- Hva er det du skal være med på?*, Ungdomsførerens stab – presse- og propagandaavdelingen s.a.
- ”Idrettens idè” i *Ideologisk månedsskrift for Hirden*, nr. 4

- ”Idretten vil skape en ungdom som er lojal til døden. Tankevekkende ord av politifullmektig Lange” i *Fritt Folk*, 30/3- 42
- J.B. ”Ungdommen og N. S. U. F”, *Fritt Folk* 26/9-1940
- Jadar, Arild, ”Kunsten i det nye Norge” i *Hirdmannen*, 11/7 – 1942
- Jadar, Arild, ”Ungdomstjeneste og arbeidstjeneste” i *NS månedshefte* nr. 10 1942  
*Jarteikn*, nr. 1 september 1942
- Johannessen, Arild, ”Nasjonal Ungdomsopdragelse” i *Fritt Folk*, 25/2-1942  
 \_\_\_\_\_”Nasjonal Ungdomsopdragelse” i *Fritt Folk*, 27/2-1942
- ”Karakter må til” i *Nasjonal-ungdommen*, aug/sept. 1944
- ”Karaktertrening.” i *Norsk ungdom*, nr. 26 1941
- K.D., ”Hirdguttene” i *Nasjonal ungdommen*, nr. 2 1943  
 \_\_\_\_\_”Norges Nye Ungdom” i *Nasjonalungdommen* nr. 7-8 1942
- Korshavn, Leif H.” Vi vil: En sunn livskraftig ungdom”, *HEIM og ÆTT*, nr. 1 1943
- Knutsen, Egil Vagn, ”Ungdommen og nasjonalsosialismen” i *Fylkingen*, nr. 1 - 42
- Kramer, Carl-Martin, ”Førerprinsippet.”, *NS månedshefte*, nr. 11 1942, 358-359.
- Lian, Odd, ”På en sterk ungdom bygger vi landet” i *Nasjonal-ungdommen*, august- september 1944
- L. H. K (redaktør), ” Hva foregår på ungdomstjenestens møter?”, i *Fylkingen*, nr. 2 - 42
- L.H.K., ” Ungdommen og kunsten” i *Fylkingen*, nr. 1 1942
- Lunde, Gulbrand, ” Norsk kulturvilje” ” i Halldis Neegård Østbye (red.), *Det nye Norge: tilegnet Vidkun Quisling*, nr. 12, Oslo: Nasjonal Samlings propagandaavdeling – i kommisjon hos Blix forlag
- Lundegaard, Ørnulf, ”Ungdom og folkehelse”, i *Ungdommen og det nye Norge*, NS propagandaavdeling, opplysningsskrift 107
- Mads, ”Vi liker ham ikke. Mammans gutt!” i *Nasjonal-ungdommen* 29/11-41
- Magelssen, Ragna Prag, ”Det nye Norges kvinner – vil hevde det nordiske syn på kvinnen, og fylle sin oppgave som slektens bevarer og fornyer.”, Halldis Neegård Østbye (red.), *Det nye Norge: tilegnet Vidkun Quisling*, nr. 21, Oslo: Nasjonal Samlings propagandaavdeling – i kommisjon hos Blix forlag
- ”Med Hirden til kamp og seier! Unghirden.” i *Fritt Folk*, 20/6 1940
- Mejdell, Sonja, ”Også småhirden har sitt ansvar” i *Nasjonal-ungdommen*, 9/8 - 1941
- Musculus, Edit, ”Ellen Key – menneskevennen” i *Heim og Ætt* nr. 1-2 - 44

Nasjonal Samlings ungdomsfylking, *Opplæringsmerker for Guttehirde og Ungdomshirde*,  
 Nasjonal Samlings Rikstrykkeri: Oslo 1942

”Norsk ungdomsopdragelse i dag. Foredrag av kommandanten ved N S Førerskole, Jakob  
 Fogstad, på N S U F’s landsmøte 10.-12. Januar” (del to) i *Fritt Folk*, 16/1 1942

NSUF, *Opplæringsmerker for Guttehirde og Unghirde*, Nasjonal Samlings Rikstrykkeri: Oslo  
 1942

\_\_\_\_\_ *Småhirdlederen*, NS Rikstrykkeri 1942

”N S U F’s grunnlegger hilser Norges ungdom – Kampens lov” i *Nasjonal Ungdommen’s  
 kamporgan*, 12. årgang, nr 1.

NSUFs presse- og propagandaavdeling, ”Ungdom din er den nye tid”, Nasjonal Samlings  
 rikstrykkeri

”Nye veier i ungdomsopplæringen” i *Nasjonal-ungdommen*, nr. 5 1942

Næss, Gunnar, ”Skolen, ungdommen og fremtiden” i *Ungdommen og det nye Norge*, NS  
 propagandaavdeling, opplysningskrift 107.

P.R., ”Nansens Røst. Tanker om oppdragelse” i *Huginn*, nr. 7 1942

Rustad, Einar, ”Ungdomsorganisasjonens oppgaver i det nye Norge”, i *Ungdommen og det nye  
 Norge*, NS propagandaavdeling, opplysningskrift 107

Røer, P., ”Tanker om oppdragelse” i *Huginn* nr. 6 1942,

Rønning, Trond, ”NSUF, HEIMEN OG SKOLEN” i *Skuggsjå*, nr. 1 - 43

\_\_\_\_\_ ”Psykologi og pedagogikk”, *Skuggsjå*, nr. 11 1942

\_\_\_\_\_ ”Ungdommen og tiden” i *Skuggsjå*, 01.02 - 42

Saltvold, Kirsten, ”Hvorledes vil vi løse ungdomsproblemet i vårt folk?” i *Heim og Ætt*, nr. 11-  
 12 - 42

”Sang – Kultur” i *Hirdjenta*, høsttermin 1944

Saxlund, Sigurd ”Barnet som ledd i slektens kjede. Heim, skole, kirke.” i *NS månedshefte* nr. 5  
 og 6 1942

”Slik er NS-ungdommen” i *Nasjonal-ungdommen*, nr. 10 1942

”SS –dets oppbygging og mål”, *Hirdmannen* 17/5-41

Stallar, Bjørn ”... og ny ungdomsopdragelse” i *Hirdmannen* 31/10 1942

Stang, Axel, ”Ungdomsføreren hilser Norges Ungdom – Kampfeller i NSUF” i *Nasjonal  
 Ungdommen’s kamporgan*, 12. årgang, nr 1.

”Statsråd Axel Stangs hilsen til NSUF idrettsungdommen ved sommerlekenes avslutning i går.”,  
*Fritt Folk*, 18/8 1941

Stave, Dina, ”Songen” i *Norsk Ungdom*, oktober 1943



- Steff, Bjarne, "Massens psykologi", *NS månedshefte*, nr. 1 1944
- \_\_\_\_\_ "Politiske strøtanker. I. Platon og vår tid.", *NS Månedshefte*, nr. 9 1944
- \_\_\_\_\_ "Politiske strøtanker. III. Friedrich Nietzsche" i *NS månedshefte*, nr. 11 1944
- Strømner, Gerd, "Gjentenes kulturelle oppgave i det daglige liv.", *Fylkingen*, nr. 1 1943
- Sæther, Orvar, "Aktuelle skoleproblemer. 1. Likhhet og rase.", *Den norske skole*, nr. 9 1944.
- \_\_\_\_\_ "Aktuelle skoleproblemer II. Frihet og autoritet.", *Den norske skole*, nr. 10 1944.
- \_\_\_\_\_ "Grunnsyn i oppdragelsen", *Den norske skole* nr. 2 1942
- \_\_\_\_\_ "Den nye tids skole", *Den norske skolen* nr. 7 1943
- Syvertsen, Einar, "Grunnlaget for et livssyn", *NS månedshefte*, nr. 5 1941
- Tallerås, Pål, "Norsk ungdom – norsk grunnstilling", *Nasjonal-ungdommen*, september 1943
- "To slags gutter" i *Nasjonal-ungdommen*, nr. 9 1942
- Tveiten, Hallvard, "Nansens røst om oppseding og undervisning" i *NS månedshefte*, nr. 4 1942
- \_\_\_\_\_ "Den nye ungdommen" i *Heim og Ætt*, nr. 9 1944
- Tveito, Sverre, "Noreg- skulen", *Den norske skole* nr. 7 1942
- "Ungdommen i den nasjonalsosialistiske stat" i *Ideologisk månedshefte*, nr. 3
- "Ungdommen i Norge skal bli norsk", *Fritt Folk*, 7/2 -1942
- "Ungdommens eget departement med egen statsråd bygger på norsk jord.", *Fritt Folk*, 12/10 1940.
- "Ungdommens muligheter før – og no" i *Nasjonal Ungdommens kamporgan*, 10/3 1945
- Ungdommen og det nye Norge*, Utgitt av NS Propagandaavdeling, opplysningsskrift 107, s.a.
- "Ungdommen skal ansføres til kulturell innsats", i *Nasjonal-ungdommen*, nr. 9 1942
- Ungdomsførerens stab, "Yrkesrettleggning skal tjene hele det norske folk, Oslo:1942
- Ungere, E, "Hvordan oppfostring i det hele tatt er mulig?" i *Den norske Skole*, nr. 4 - 1944
- Vi vil en ungdom som er sunn og sterk. Snart skal dine barn i ungdomstjenesten*, Oslo: NSUF 1942
- Volle, John S., " Norsk folkeoppseeding", *Den norske skole* nr. 4 1944
- \_\_\_\_\_ "Tankar um norsk oppseeding. "Livet er no det likaste lell"." i *NS månedshefte* nr.12 1943
- Wang, Per, "Arbeidstjenesten som ledd i ungdomsopdragelsen", i *Ungdommen og det nye Norge*, NS propagandaavdeling, opplysningsskrift 107
- Aas, Kari, "Oppgaver som skal løses av skole og hjem i fellesskap", i *Heim og ætt*, nr 4 1942

## Liste over gjennomgåtte nazistiske periodiske skrifter

*Baunen - Kampblad for Oslo Unghird*

*Den Norske Skole - Medlemsblad for Norges lærersamband*

*Fritt Folk - Riksorgan for Nasjonal Samling*

*Fylkingen - Organ for NSUF i Hedemark og Oppland*

*Heim og Ætt - Organ for NSs kvinneorganisasjon*

*Hirdgjenta*

*Hirdmannen*

*Hirdspeilet - Arbeidsplan for hirdførere*

*Hugin*

*Ideologisk månedsskrift for Hirden*

*Medlemsblad for Nasjonal Samlings ungdomsfylking, Møre og Romsdal*

*Mot og Vilje - Kamporgan for NSUF*

*Munin - Det Nye Norge i bilder*

*Nasjonal-Ungdommen - Kampblad for norsk ungdom*

*Norsk Kinoblod*

*Norsk Ungdom*

*NS meddelelser*

*NS månedshefte*

*NS propagandameddelelser*

*NUs Kamporgan*

*Skuggsjå - NSUFs førerorgan*

*Skårungen - Medlemsblad for NSUF (i Nordland)*

*Solkorset - Kampblad for ungdommen, medlemsblad for ungdomsfylkingen i Agder*

*Stiklestad - NSUF Nord Trøndelag*

*Våre Barn - Et blad for alle foreldre*

Jeg har gjennomgått disse periodiske skrifternes utgivelser i perioden 1940 - 1945 som har vært tilgjengelige på Nasjonalbiblioteket. Et unntak her er *Fritt Folk* hvor bare april 1940 – 1942 er lest.