

Oppdragelse under solkorset

Et overblikk over nazistisk oppdrags- og skoleideologi i Norge 1940-45

Det har vært skrevet mye om Norge i 1940-45. Helt fra krigens slutt og fram til våre dager har det stadig kommet fram nytt stoff om forskjellige sider av okkupasjonen i vårt land. Nazistisk oppdragelse har hittil fått liten oppmerksomhet. I det følgende skal vi derfor ta for oss nazistenes syn på oppdragelsen og skolen, slik dette ytret seg i Norge under krigen. Vi skal nærme oss emnet ut fra to hovedsynspunkter:

1. Nazistenes kritikk av oppdragelsen i det demokratiske samfunn, og deres presentasjon av et alternativt oppdragsessyn.
2. Forsøk på å sette de nazistiske oppdragsessidene ut i livet.

1. Nazistenes kritikk av oppdragelsen i det demokratiske samfunn, og deres presentasjon av et alternativt oppdragsessyn

De norske nazistene ga ut flere bøker og artikler om oppdragelse og undervisning. Ved siden av dette ga det nazistiske lærerlaget ut bladet «Den norske skole». På denne måten ønsket lærerlaget, eller «Norges Lærersamband», å påvirke den norske lærerstanden for sine ideer om oppdragelsen og skolen.

Fra nazistisk hold ble det kategorisk hevdet at læren om likheten i det demokratiske samfunnet hadde fått negative konsekvenser for skolen i Norge. Formannen i Lærersambandet, Orvar Sæther, understreket dette. Sæther var for øvrig stabsjef i hirden. Her ble han av tyske medarbeidere siden karakterisert som en mann som «i fortrinlig grad var uskikket for sin stilling». Sæther hadde meget gode attester som lærer. Han slo fast at den demokratiske oppdragelse ikke anerkjente noen annen forskjell enn den materielle: «Åndelig var alle like». Dette gikk igjen ut over de begavede elevene. Det var synd mot slekten, blodet og samfunnet:

43

At mange begavede barn er ikke hemmet i sin utvikling

~~At mange begavede barn er ikke hemmet i sin utvikling~~
for folk og land ved dette systemet. Og hvor mange begavede slekter er ikke stoppet ved dette systemet.» Og årsaken til likhetsmakeriet var kommunistenes vellykkede infiltrasjon i skolen. De hadde skylda for at teorien om barnas likhet hadde ridd de norske skoler som et mareritt.

I tillegg til kommunistene fikk også jødene skylda for misbruket av den individuelle frihet i oppdragelsen. Dette hadde ført til oppløsning av moralen og nedbryting av den gamle kristne autoritet.

Som alternativ til den individuelle frihet i oppdragelsen framholdt nazistene at oppdragelsen måtte bygge på autoritet. For dem fantes bare én skole, og det var autoritets-skolen.

Raselæren ble framholdt som et alternativ til likhetslæren. Sæther skrev: «Likhetsmakeriet må falle . . . barna må lære hva slekt, arv og rase betyr. . . Dette grunnlag for folkets evige liv er det nordiske blod. Og det er den autoritet vi må bygge den norske skole på.» I denne forbindelse ble det også pekt på Hitlers vellykkede arbeid med å vekke det tyske folk til rasebevisst motstand mot asiaterne. Det var derfor en plikt også å vekke det norske folk til samme rasebevisste erkjennelse.

Følgelig kom også undervisning i rase og rasehygiene til å stå sentralt hos de nazistiske pedagogene. De unge måtte få kjennskap til raselærens betydning for oppdragelsen, og kunnskap om de forskjellige raser. Professor og kirke- og undervisningsminister Ragnar Skancke, skutt høsten 1948 som den siste av de dødsdømte etter krigen, sa i denne forbindelse: «Det er nemlig forutsetningen for en nasjons varige sunnhet og styrke at rasen bevares ren, og målet må derfor bli å skape en rasemessig idealtipe.»

Sæther hevdet at det mest betydningsfulle ved nasjonal-socialismen var erkjennelsen av at slekt, ætt, blod og rase var livets viktigste faktorer. Dette sto i rak motsetning til den demokratiske verden, som hårdnakket nektet for at det fantes raser blant mennesker, og at raselovene også var viktige i forholdet mellom menneskene. Erkjennelsen av at blod og medfødt utrustning spilte en rolle for oppdragelsen, skulle også bli til hjelp for de såkalte problembarn. For det lå klart i dagen at to så klare idealer som folkefelleskapstanken og rasetanken måtte virke mektig oppdragende på barn. Derfor måtte lærerne og pedagogene ta opp igjen og opp igjen det rasemessige i oppdragelsen inntil det bren-te seg fast. For undervisning og oppdragelse måtte bygge på

raselovene: Med arv og ætt, med blod og rase var undervisning og oppseding uhyre verdifull. Og en nasjonal samling av det norske folk var ikke mulig før det hadde våknet til rasebevissthet.

Det nasjonale sto følgelig sentralt hos de nazistiske oppdragerne: «. . . straffen kom over oss nettopp fordi vi ikke har holdt minnene om folkets og fedrelandets historie i ære. Vi hadde glemt våre tradisjoner, og vi foraktet vår fedrearv og fedrenes kultur. Det var uten mål og minner vi levde som folk.» Det var lærer og kst. skoleinspektør i Glemmen, Jakob Eldal, som skrev dette. Han ga ut to bøker under det nazistiske regimet. Tittelen på den ene var «Våre oppgaver idag». Den andre het «Disiplin».

Sitatet viser med all tydelighet hvilken vekt nazistene la på det nasjonale. Det var et tegn på forfall når nasjonale verdier ble ignorert i oppdragelsen og skolen. Spesielt i de siste tiårene, fra 1920-1940, hadde vi opplevd et fullkomment forfall både kulturelt og politisk. Rent konkret hadde vi i altfor stor grad latt utenlandsk pedagogikk dominere i Norge: Navn som John Dewey, Declory, John B. Watson, Thorndike, Elsa Köhler, A. N. Neill, Charles Fox, Cyril Burt, Harold Rugg skulle vekk. Aktivitetsskole, Winnetkaplan og Daltonplan virket bare forvirrende. I stedet måtte vi ta i bruk våre egne krefter og pedagoger. Navn som Christoffer Brun, Fridtjof Nansen, Erling Winsnes og Thorstein Høverstad sto her sentralt. Det var viktig for norsk oppdragelse at den fant fram til selve kjernen i det norske folk. Der kunne oppdragerne finne styrke og kraft, samtidig som de døyvet de negative kreftene og styrket de positive i oppdragelsen.

En slik positiv oppdragelsesfaktor var *disiplin*. For nazistene var disiplin et mål for all oppdragelse. I sin bok hevdet Eldal at den ekte disiplinen i oppdragelsen og skolen hadde forfalt drastisk i tiårene fram mot 1940. En av årsakene til dette var den «forvrengte humanismen». Den hadde nemlig satt hensynet til individet i altfor høy grad i sentrum. Dette måtte føre til en «egoisme som var og er helt uforenlig med enhver form for disiplin».

I stedet måtte oppdragerne utvikle ekte disiplin hos barna og de unge. Grunnleggende faktorer i en rett disiplin var autoritet, respekt, lydighet, selvbeherskelse, troskap, gode vaner, orden, nøyaktighet og punktlighet, plikt og ansvarfølelse og et idealistisk livssyn med kjærlighet til folk og land. En sann disiplin inneholdt også hovedingredienser som vilje, pålitelighet og karakterstyrke.

Følgelig ble oppdragelse som siktet inn på en rett karakterdannelse framhevet av nazistene. En viktig faktor i karakterdannelsen var den sterke viljen. For en høyverdig karakter hadde de unge dersom de ut fra en sterk vilje gjorde det gode. Og med det gode mentes de idealene som karakteren skulle vokse naturlig i pakt med, slik som sannhet, morsfølelse, rasebevissthet, mot, snarrådighet, arbeids glede, ridderlighet, trofasthet. Disse egenskapene var utpregede viljesegenskaper, som ut fra «vår stammes naturlige instinkter» ville bli karakteristiske for den norske ungdom — underforstått dersom oppdragelsen var rettet mot en karakterdannelse slik nazistene definerte den.

Også kroppsoving og fysisk fostring skulle styrke karakteren. På dette området innrømmet likevel nazistene at den demokratiske skole hadde kommet et stykke på vei. Sæther framholdt imidlertid at det aldri ble noe gjennomgripende og helt over den gamle skoles idrettspolitik. Man brøt her bl.a. ned orden og disiplin innen gymnastikken.

Kroppsovingen skulle virke viljeskapende og karakterdannende i forhold til et overordnet mål: Den fysiske prestasjon skulle stilles i fedrelandets tjeneste. Å skape en kroppslig sterk og samtidig moralsk god ungdom var derfor viktig. En slik ungdom kunne nemlig staten stole på hvis den skulle komme i fare.

Men det var ikke bare ungdommens fysikk som skulle tas vare på. Minst like viktig var det å ta hånd om de som var best rustet intellektuelt. Og her angrep nazistene den demokratiske skoles mangel på differensiering. «Den misforståtte humanisme» hadde ført til at det var de dårligst begavede som ble tatt mest vare på: «De fikk ekstraslesing og puter under armene, mens de begavede, de som samfunnet trengte til, ikke ble tatt tilstrekkelig hensyn til». Det var skoledirektøren i Borg og redaktøren av «Den norske skole», Halstein Sjølie, som kom med denne kraftsalven.

Ikke undermålerne, men de begavede var det viktigst å få fram. Derfor gikk de nazistiske skoletenkerne inn for en differensiering allerede i folkeskolen. Differensieringen måtte skje uten hensyn til elevenes stand, fødsel eller økonomiske bakgrunn. Kun en differensiering etter evne skulle finne sted. Denne evnegrupperingen skulle iverksettes f.o.m. 4. klasse i folkeskolen, senest fra 5. klasse. En tenkte seg to, evt. tre linjer fra dette klassetrinnet: En for de særskilt begavede, en for de middels begavede og en for undermålerne.

Den langsiktige målsettingen med å skille ut de flinkeste

elevene var klar: De skulle bli ledere — førere i det framtidige samfunnet.

Førerprinsippet utgjorde et viktig fundament i nazistisk oppdragelse. Det var de store menn av nordisk og germansk opprinnelse, de som selv hadde rot i nordisk liv og tenkemåte, som var «gode» menn. De skulle være ledere og foregangsmenn — profeter. Prinsippet om førerskap var derfor et gammelt og anerkjent germansk og norsk prinsipp. Førerprinsippet kunne også føres lenger tilbake, helt tilbake til Jesus: Her la en vekt på «det sterke og mandige ved Kristus», Kristus som seierherre, som hadde krav på tilbedelse.

Barna skulle også oppdras til å være førere. Innad i klassen ville det som regel være noen som pekte seg ut som føreremne, og disse var det viktig å ta vare på.

Også læreren ble betraktet som en fører for elevene i klassen. Knappt noe sted var førerprinsippet så nødvendig som i skolen, og bare en god og dyktig klasselærer kunne bli en virkelig fører for klassen og den enkelte elev.

Men for at læreren skulle bli fører, måtte han også vise full lojalitet til den nye tids ideer. Den nye tid kunne ikke tillate at lærerne hadde forskjellig livssyn, slik man gjorde det i demokratiets tid. Sæther kritiserte i denne forbindelse at det blant lærerne ble dannet sosialistiske skolelag, andre lærere var med i kristne skolelag, noen gikk inn for pasifisme, og andre igjen for økt seksualopplysning i skolen. Dette førte til ulik oppdragelse og påvirkning av elevene. Denne mangel på fasthet i skolens oppdragelse skjulte seg under navn av frihet og mangfold, og var stikk i strid med en nasjonalsosialistisk oppdragelse. Den krevde et ensartet livssyn. Fordi staten var nasjonalsosialistisk, krevde den følgelig at lærerne skulle bli nasjonalsosialister: «Vi ønsker en lærerstand som arbeider positivt for nasjonalsosialismen,» framholdt Sæther.

Og i tråd med N.S.' generelle ideologiske syn var det nødvendig at læreren og skolen ga barna og de unge et rett syn på arbeidet. Åndsarbeid og kroppsarbeid måtte vurderes like høyt. Det var snobberi mot håndens yrke å tro at intellektuelt arbeid var finere enn fysisk arbeid.

Dessuten var det viktig å skape arbeids glede, arbeidslyst og arbeidsvilje. En rett form for arbeid virket nemlig hervedende på viljelivet. *Virkelig* arbeidsskole var å «øve, øve jevnt og trutt og tappert, alltid bedre om og om igjen. Først med pliktens ubønnhørlig: *Du skal* får viljelivet den styrke og utholdenhet som kreves i livets kamp,» hevdet Eldal.

Nettopp dette hadde Normalplanen av 1939 unnlatt å legge vekt på. I arbeidsskolens navn knekket den arbeidsvilje, energi og utholdenhet. Planens innføring av minstekrav i de forskjellige fagene kunne lett bli «mestekrav», soveputer som de fleste lærere og elever ville slå seg til ro med.

Naturlig nok ville de nazistiske oppdragerne fremme sine prinsipper gjennom de enkelte fagene. Klart kom dette fram bl.a. i historiefaget. Eldal uttrykte historiens betydning slik: «Den plass historien inntar i et folks kulturliv er en sikker målestav for vedkommende folks nasjonalfølelse og fedrelandssinn.»

Følgelig var det viktig at historiefaget fremmet barnas kjærlighet til nasjonen og dens historie. Dette kom også tydelig fram hos Johan Fredrik Voss. Han var opprinnelig fra Bergens-distriktet, født i Arna 1883. Fra 1922 var han rektor ved Eidsvoll offentlige landsgymnas. Under krigen var han også nestformann i Undervisningsrådet. Voss mente at Normalplanen av 1939 hadde utelatt et viktig forhold sammenlignet med den gamle Normalplanen fra 1922: Nemlig vekten på personer og hendinger i historien. Slikt kom klart til uttrykk i 1922-planen, mens 1939-planen i stedet opererte med «epoker» i Norgeshistorien. Dette var et tilbakeskritt. For når en utelot konkrete personer og hendinger i historien, ville undervisningen bli upersonlig og kald. Derfor måtte en ikke fortie eller utelate noe av det mest konkrete i historien, nemlig krigshistorien. Utelatelse av den var å forfalske historien, føre ungdommen bak lyset og gjøre den bløt.

For krigshistorien egnet seg godt til å fremme den sterke personlighet. Aldri kom slike egenskaper som mot, offervilje, kameratskap, hjelpsomhet, styrke og utholdenhet til syne som i krig, hvor det ofte gjaldt liv eller død.

Raselæren skulle også tre mer fram i historielærebøkene. Historieundervisningen i den demokratiske tid ble kritisert for å ha neglisjert rasens betydning som drivkraft i historien. Bl.a. hadde ikke demokratiet sett årsakssammenhengen mellom et lands kulturelle og historiske utvikling og arten av det folkeslag som bor der.

Lojalitet mot staten ble også satt opp som mål for historien i skolen. Historieundervisningen skulle «auka ansvarskjensla deira (dvs. elevene) for dei plikter dei har mot styresmakter og landsens framtid», skrev Voss.

I dette aner vi betydningen av en sterk stat i oppdragelse og skole. I klare ordelag hevdet da også de nazistiske pedagogene statlig primat (førsterett) i oppdragelsen. Det er li-

kevel karakteristisk for de aller fleste nazistiske artikler og foredrag at en ikke tok for seg konflikten som kunne oppstå dersom foreldrene nektet å godta innholdet i den nazistiske oppdragelses- og skolepolitikk. I stedet snakkes det mye om hvor viktig hjemmet var for barna, og betydningen av et godt forhold mellom hjem og skole.

Men av og til ble spørsmålet tatt opp, og da var det ingen tvil om hvor nazistene sto. Dersom staten og hjemmet var på kollisjonskurs i oppdragesspørsmål, måtte staten, som representerer livslinjen for hele folket, ha det avgjørende ordet.

Prinsippet om statlig primat i oppdragelsen ble da også forsøkt iverksatt av det nazistiske regimet i Norge.

2. Forsøk på å sette de nazistiske oppdragelsesideene ut i livet.

De viktigste lovendringene de nazistiske skolemyndighetene foretok, var lov av 1942 om endringer i landsfolkeskoleloven av 1936, forordninger av 1941 og 1942 om endringer i lov om høgre almenkoler av 1935 og lov av 1942 om endringer av lærerskoleloven av 1938.

Felles for disse bestemmelsene var at førerprinsippet ble innført og valg eliminert. Et eksempel: Etter -42-loven var det bare formannen i skolestyret som kunne gjøre vedtak, dersom kun ett av de to faste rådgivende medlemmene var til stede. I 1936 tillå det skolestyret å fatte vedtak. Hele paragrafen som omhandlet avstemmingsregler i -36-loven ble opphevet i 1942. Det het uttrykkelig: «Det skal ikke røystast.»

Et annet felles trekk var større statlig kontroll mht. ansettelser og oppsigelser. I -36-loven var det skolestyret som ansatte og sa opp lærere. Men ifølge en forordning av 1941 fikk overtilsynet denne myndigheten. Overtilsynet besto av skoledirektører oppnevnt av departementet.

Selv om det ikke fikk lovs form, er det likevel på det rene at ansettelser av lærere i folkeskolen ble foretatt på politisk grunnlag. I departementsskriv av 22. juli -41 het det at ansettelser av lærere i folkeskolen «må forelegges for personalkontoret til politisk bedømmelse».

Nazistenes vekt på fysisk fostring bekreftes ved at det allerede i 1940 ble opprettet en egen fagavdeling for gymnastikk og idrett, «Departementet for arbeidstjeneste og idrett». I 1941 ble skolelek og skoleidrettskonkurranser gjort obligatorisk for folkeskolen.

Preferanse for tysk skole- og kulturliv kom bl.a. fram ved rundskriv av 1941 hvor tysk ble innført som fag f.o.m.

6. klasse i folkeskolen. Dette førte til at en innførte tysklinje i stedet for engelsklinje ved den 2-årige lærerskolen. Tysk ble også innført som hovedfag i stedet for engelsk både i den 5-årige og 4-årige lærerskolen.

Den nazistiske stat la forholdene best mulig til rette for skoleungdom som ønsket å tjene dens interesser. Ved lov av 1942 ble f.eks. studentene som deltok i militærtjenesten gitt et tillegg på 6 mnd. til sin eksamensansiennitet ved konkurranse om ansettelse i offentlige stillinger. En lignende bestemmelse ble iverksatt ved opptak til læreanstalter. Dette innebar selvsagt utskilling og større kontroll av de unge, helt i tråd med det nazistiske oppdragelsessynet.

Lovene om Norges arbeidstjeneste og Nasjonal ungdomstjeneste innebar også en videreføring av nazistiske oppdragelsesprinsipper. Respekt for alt arbeid, både kroppslig og åndelig, nasjonalt sinnelag, disiplin og fellesskap sto sentralt her. Disse lovene etablerte også statlig primat i oppdragelsen, ved at de gjorde deltakelse i de forskjellige tjenestene pliktig.

Ved lover til vern av folkeætten tillot nazistene at personer kunne steriliseres eller kastreres dersom de led av bestemte sykdommer (bl.a. blindhet, døvhet og epilepsi). Svangerskap kunne også avbrytes dersom en av foreldrene led av disse sykdommene.

Dette måtte selvsagt få pedagogiske konsekvenser. I praksis ville det f.eks. føre til at ektefolk hvor den ene led av døvhet, ble nektet retten til å få og oppdra barn. Et barn som under svangerskapet risikerte å bli født blind, ble av den grunn nektet livets rett. At dette sto i strid med et kristent og humannt menneskesyn, skulle være innlysende. Men det måtte bli noen av de grelle konsekvenser en nazistisk raseideologi og rasehygiene førte til i praksis.

Ved lov om avståing av retten til å utgi lærebøker til bruk i skolene sikret den nazistiske stat seg effektiv kontroll over utgivelsen av lærebøker. Den kunne på den måten lettere nå fram til et av nazistenes siktemål: ens lærebøker over hele landet.

Blant de få lærebøker som nazistene ga ut, var et nytt leseverk i tysk for både folkeskolen, realskolen og gymnaset. Det tyske samfunn, tysk skole og kulturliv idealiseres i disse bøkene.

Ekspedisjonssjef Sigmund Feyling, som også var prest, ga ut en lærebok i kristendom til bruk i folkeskolens to øverste klasser. Den formidlet utvetydig nazistiske prinsipper som f.eks. førerprinsippet og underordning under staten. I boka

het det bl.a.: «Hensynet til folket må gå foran alle andre hensyn.» Videre: «Fremfor alt skylder vi Føreren og statsstyret lydighet.»

I en anmeldelse i Norsk Skuleblad 1941 gikk daværende redaktør av bladet, lærer Kåre Norum, til åpent angrep på lærebokas forsøk på å bruke kristendommen til å fremme nazistisk ideologi blant de unge. Lærer Norum sto for øvrig sentralt i motstandsarbeidet under krigen. Han fikk støtte fra Kjell Bondevik i en anmeldelse han skrev i det kristelige dagbladet «Dagen». Også Luthersk Kirketidende tok på lederplass avstand fra bokas politiske tendens, selv om det ble innrømmet at «på de aller fleste punkter er boka positivt skrift- og bekjennelsestro».

Men også et annet sentralt nazistisk prinsipp skulle vise seg å gi utslag i en ny lærebok for folkeskolen, nemlig rase-læren. Det var boka «Slekt og individ», av Sverre Kvassnes, Egil Rian og Sigurd Saxlund. Her betraktes den nordiske rase som overlegen i forhold til enkelte andre raser. Den besto av «folk med god dømmekraft . . . Handlekraft og mot preget dem, trangen til sannhet og rettferd likeså.» Om negerrasen het det bl.a.: «Negrene har god hukommelse, men kan sjelden tenke selvstendig.» Uventet er heller ikke bokas antisemittiske tendens: Jødene har vist en spesiell «sluhet og sans for pengeverdier» opp gjennom historien. Forfatterne avsluttet med å understreke viktigheten av å unngå raseblanding.

Nazistene satte også i gang skoler og kurs for å fremme sine oppdragelsesprinsipper. Det ble bl.a. opprettet et statsgymnas på Gjøvik i 1942 for begavet ungdom. Undervisning, kost, losji, lærebøker og feriereiser var gratis, slik at ingen skulle bli forhindret fra utdannelsen som statsgymnaset ga pga. økonomiske vansker.

I 1944 ble Nasjonalhøgskulen åpnet. Den skulle være en slags videreføring av folkehøgskolen og andre ungdomsskoler. Skolens læreplan bekrefter mange av de oppdragelsesprinsipper vi har vært inne på.

Det ble også satt i gang lynkurser for lærere for å avhjelpe lærermangelen. To slike kurs ble satt i gang, ett på Koppang og ett på Notodden. Foruten det rent faglige innholdet, er det liten tvil om at kursene også innebar en politisk skolering av lærerne.

Nazistene planla en omfattende revidering av skolelovene og Normalplanen av 1939. I denne forbindelse ga minister Skancke uttrykk for ønske om å innføre en samfunns-karakter i skolen. Samfunnskarakteren skulle bl.a. angi

elevens viljestyrke, disiplin, arbeidsglede og evne til å overvinne vanskeligheter, alt sammen faktorer som falt helt i tråd med den nazistiske oppdragelsesideologi.

ET UTVALG AV KILDER OG LITTERATUR

- Landssviksaker. Riksarkivet
 Kartotek over sambandslærere og N.S. lærere.
 Diverse skolestyreprotokoller
 Intervjuer: Med Orvar Sæther 16.7.79, med Karl Skraastad 29.1.80, med Kåre Nørum 12.2.80.
 Norsk Skuleblad og Den norske skole 1934-45
 St. forh. 1962-63, 3b, nr. 17, s. 15-20: Om medlemskap i N.S. Innledning v/Magne Skodvin.
 Amundsen, Sverre S.: Kirkenesferda 1942. Oslo 1946
 Andenæs Johs.: Det vanskelige oppgjøret. Oslo 1979.
 Bakke, Jørgen: Skolen og tiden. Oslo 1941
 Brevig, Hans Olav: N.S. — fra parti til sekt. Oslo 1979.
 Dahl, Hans Fredrik (red.): Krigen i Norge. Oslo 1974.
 Dahl, Hans Fredrik, Hagtvet, Bernt, Hjeltnes, Guri: Den norske nasjonalsosialismen. Oslo 1982.
 Dahl, Hans Fredrik: Hva er fascisme? Et essay om fascismens historie og sosiologi. Oslo 1972.
 Danielsen, Rolf, Larsen, Stein Ugelvig (red): Fra idé til dom. Bergen — Oslo — Tromsø 1976.
 Eldal, Jakob: Disiplin. Oslo 1944.
 Våre oppgaver i dag. Oslo 1942.
 Grimnes, Ole Kr.: Hjemmefrontens ledelse. Oslo 1977.
 Feyling, Sigmund: Liv og lære. Oslo 1941.
 Kragstad, Geir O.: Nazistisk oppdragelses- og skoleideologi i Norge 1940-45. Hovedfagsavhandling i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo 1980.
 Kvassnes, Sverre, Rian, Egil, Saxlund, Sigurd: Slegt og individ. Oslo 1944.
 Larsen, Stein Ugelvig, Hagtvet, Bernt, Myklebust, Jan Petter: Who were the fascists. Social Roots of European Fascism. Bergen — Oslo — Tromsø 1980.
 Melsom, Odd: Fra kirke- og kulturkampen under okkupasjonen. Oslo 1980.
 Næss, Almar: Skole og undervisning. Oslo 1945.
 Ofstad, Harald: Vår forakt for svakhet. Oslo 1971.
 Røger, Hallvard: Nasjonalsosialismens pedagogiske teorier. Avhandling i pedagogikk. Oslo 1961.
 Wyller, Thomas Chr.: Nyordning og motstand. Oslo 1958.

GEIR O. KRAGSTAD

F. 1952. Cand. polit., lektor. Har skrevet «Nazistisk oppdragelses- og skoleideologi i Norge 1940-45» (Universitetet i Oslo, 1980). Adr.: Heimdalsgt. 33, Oslo 1.