Stenseth, A.-M. & Hilt, L. T. (2026). Dekolonisering og danning: Rom for samisk danning i Norge. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 313–336). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870813

13

Dekolonisering og danning

Rom for samisk danning i Norge

Anna-Maria Stenseth & Line Torbjørnsen Hilt

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Kapitlet undersøker hvordan kolonialisering av samene i Norge har påvirka skole, danning og utdanning, med særlig vekt på Per Fokstads pedagogiske tenkning. Det blir argumentert for at fornorskningspolitikken kan forstås som en form for kolonialisme. Skolesystemet hadde en sentral assimileringsfunksjon ved å undertrykke samisk språk, identitet, praksis og kunnskapssystemer.

Per Fokstad (1890–1973) var en sentral samisk pedagogisk tenker og forkjemper for samisk utdanning. Med utgangspunkt i egne erfaringer og møter med andre tenkere utvikla han en pedagogisk filosofi der morsmålet og samisk kultur var grunnlaget for danning. I sitt forslag til samisk skoleplan fra 1924 la han vekt på samisk undervisningsspråk, samiske lærere og undervisning forankra i samiske kunnskaper og livsformer. Forslaget ble avvist av norske myndigheter, som mente at samisk kultur ikke var verdig et sjølstendig danningsprosjekt.

Kapitlet argumenterer for at det norske utdanningssystemet er basert på koloniale forståelsesrammer, og at det derfor er behov for dekolonisering. Samiske språk, praksiser og kunnskaper må gis større rom, slik at både det samiske og norske samfunn kan gjennomføre en reparasjonsprosess og motvirke virksomme koloniale strukturer.

Nøkkelord: Samisk utdanning, danning, Fokstad, kolonialisme, dekolonisering

Abstract: The chapter examines how the colonization of the Sámi in Norway has shaped schooling, Bildung, and education, with particular emphasis on the pedagogical philosophy of Per Fokstad. It argues that the Norwegianization policy should be understood as a form of colonialism, as the education system played a central role in assimilating Sámi children. Through schools, Sámi languages, identities, practices, and knowledge systems were systematically marginalized, contributing to cultural loss and social exclusion.

Fokstad (1890–1973) emerged as an influential Sámi educational thinker and advocate for Sámi self-determination in education. Drawing on his own experiences of Norwegianization and on intellectual influences, he developed an educational philosophy grounded in the Sámi mother tongue, culture, and worldview. In his 1924 proposal for a Sámi school curriculum, Fokstad emphasized Sámi as the primary language of instruction, the employment of Sámi teachers, and teaching rooted in Sámi knowledge, values, and ways of life. Norwegian authorities rejected the proposal, reflecting a colonial assumption that Sámi culture could not provide the basis for an independent educational project.

The chapter argues that colonial structures continue to influence Norwegian education today. Decolonization therefore requires creating greater space for Sámi languages, knowledge systems, and cultural practices. Such efforts are essential for repairing historical injustices, strengthening Sámi self-determination, and fostering more equitable educational and social relationships between Sámi and Norwegian society.

Keywords: Sámi education, bildung, Fokstad, colonialism, decolonization

Innledning

Det har i den senere tid vært søkelys på de nordiske landene som kolonimakter. I tillegg til såkalt oversjøisk kolonisering har samtlige nordiske land en historie med kolonisering av *urfolk*, altså det som FN[1] definerer som folkegrupper med tilknytning til et territorium før dagens statsgrenser ble etablert, og som har mista sine landområder eller fått innskrenka rettighetene sine som følge av kolonisering. I Norden er det primært *inuitene* og *samene* som per i dag har status som urfolk.[2] Mens inuitene er lokalisert i arktiske områder, og særlig på Grønland – som ble kolonisert av den danske stat – er bosetningsområdet for samene internordisk, situert nord i Norge, Sverige og Finland, samt på Kolahalvøya i Russland (*Sápmi*). Den samiske befolkninga er en heterogen gruppe og omfatter hele ti ulike språk.

Koloniseringa av urbefolkninga i Norden hadde sin bakgrunn i *kolonialistisk* ideologi, og allerede i 1957 benytta Samisk råd begrepet *kolonialisme* for å beskrive statens håndtering av samespørsmål, her definert som «at et områdes ressurser konsekvent utnyttes helt eller delvis til fordel for et annet område»[3]. Senere ble begrepet etablert i nordisk forskning og offentlighet for å betegne økonomiske, nasjonale og kulturelle asymmetrier mellom samene og majoritetsbefolkninga[4]. I Norge kan den såkalte fornorskningspolitikken

1 FN-sambandet, «Urfolk og nasjonale minoriteter».

2 Norge og Danmark har ratifisert ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, mens Finland og Sverige ikke har ratifisert denne. Samene regnes likevel offisielt som urfolk i Sverige og Finland.

3 Gunlög Fur, «Colonialism and Swedish History: Unthinkable Connections?», i *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, red. Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 1. utg. (Springer, 2013), 30, samt Per Otnes siterer uttalelsen fra Samerådet 21.3.1959 i *Den samiske nasjon* (Pax, 1970), 18. For mer om dette, se f.eks. Veli-Pekka Lehtola, 2012; Veli-Pekka Lehtola, «Sámi Histories, Colonialism, and Finland», *Arctic anthropology* 52, nr. 2 (2015), https://doi.org/10.3368/aa.52.2.22. I tekstene trekkes det blant annet frem initiativene for å fremme fast bosetting, tap av rettigheter til fiskevann og utmark, tap av siida-systemet og kulturell hierarkisering som eksempler på kolonialisering. «Dette reflekterer den asymmetriske maktrelasjonen, samt at de sentrale beslutningene som strukturerer og regulerer de koloniserte befolkningenes livsvilkår, fattes og gjennomføres av koloniale myndigheter» (fritt oversatt fra Lehtola, «Sámi Histories, Colonialism, and Finland», 26).

4 Lehtola, «Sámi Histories, Colonialism, and Finland», 23–24.

(1850 til ca. 1960) anses som kolonialisme, der den samiske befolkninga ble utsatt for en systematisk, krenkende og voldelig assimilering, og der skolen spilte en sentral rolle. Ikke bare ble den samiske befolkninga frarøva muligheten til å utøve og utvikle sitt eget språk og kultur; de ble sågar straffa for det.

I dette kapitlet vil vi derfor stille skarpt på kolonialiseringa av den samiske befolkninga gjennom det norske skolesystemet, som et eksempel på de nordiske danningsprosjekters *skyggesider*. Kapitlet tar utgangspunkt i Per Pavelsen Fokstads (1890–1973) pedagogiske filosofi, særlig hans tanker om samisk utdanning. Fokstad er kjent som både samerettsforkjemper, samisk intellektuell, statsstipendiat, lærer, politiker og ikke minst foregangsfigur i kampen for samisk språk og kultur.[5] Han er imidlertid forholdsvis ukjent som filosof og pedagogisk tenker.[6] I Norden, som i andre vestlige land, er idehistorie forbundet med europeisk eller vestlig idehistorie. Selv om *Sápmi* er en del av Europa, er det ikke uproblematisk å sette samisk pedagogisk tenkning inn i en slik sammenheng. Samtidig er det noen idehistoriske inspirasjonskilder som har vært sentrale for Fokstads tenkning, nemlig teologen N. F. S. Grundtvig (1783–1872), filosofen og psykologen William James (1842–1910) og filosofen Henri Bergson (1859–1941).[7] Fokstad utvikla en egen samisk folkedanningstenkning, hvor samisk livsfilosofi ble kombinert med disse inspirasjonskildene.

Gjennom å belyse Fokstads tenkning om samisk utdanning, særlig arbeidet med å utforme en samisk skole rotfesta i samiske språk, praksiser og kunnskaper, ønsker vi å fremheve at det i årtier har eksistert samisk pedagogisk tenkning som i stor grad har blitt neglisjert. Vi vil også presentere sentrale elementer i Fokstads forslag til den norske skoleplanen av 1924 med tittelen

5 Unni Schøn Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren: Per Fokstads kamp for samisk språk og kultur* (Čálliid Lágádus, 2017); Eivind Bråstad Jensen, «Per Pavelsen Fokstad: en stridsmann for samisk utdanning, språk og kultur», i *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, red. Harald Thuen og Sveinung Vaage (Abstrakt forlag, 2004), 199–224; Ketil Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar* (Čálliid Lágádus, 2012), 242–245, https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014102306031.

6 Stine H. Bang Svendsen, «Love in the Mother Tongue: Per Fokstad's Philosophy of Education», *Genealogy* 8, nr. 2 (2024): 45, https://www.mdpi.com/2313-5778/8/2/45.

7 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

Nogen antydninger til forslag til samisk (lappisk) skoleplan[8], og vise hvordan skolekommisjonens begrunnelser for avvisning av skoleplanen kan forstås som en kolonialistisk forståelsesramme av samer, der folkegruppa anses å befinne seg utenfor muligheten til danning.[9] Til sist drøfter vi forholdet mellom danning og (de)kolonialisme i dag. Selv om det i senere tid har vært igangsatt en statlig reparasjonsprosess i Norge, blant anna gjennom *Sannhets- og forsoningskommisjonen* fra 2023, vil vi hevde at kolonialiseringa fortsatt er virksom. Dersom den norske stats politikk mot samene begrepsliggjøres som kolonialisering, og kolonialisering forstås som en struktur (og ikke en hendelse)[10], betyr det at dekolonisering bør ha konsekvenser for hvordan vi tenker om nordisk danning i dag.

Idehistorisk kontekst og Fokstads bakgrunn

Kolonialiseringa av *Sápmi* har foregått fra middelalderen, blant anna gjennom kristent misjonsarbeid, og i århundrer hadde mange holdt fast ved at samisk kultur var primitiv, og at samiske språk var uegna for siviliserte mennesker – og utdøende.[11] Med det norske nasjonaldanningsprosjektet fra midten av 1800-tallet, hvor nasjonen og nasjonalfølelsen skulle styrkes og befestes, ble kolonialiseringa og assimileringa av samer og nasjonale minoriteter mer politisk og juridisk villet og systematisk. Målsetninga etter løsrivelsen fra Danmark i 1814 og Sverige i 1905 var at nasjonen, som en språklig, kulturell og

8 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II (Det Mallingske Bogtrykkeri, 1926), oai:nb.bibsys.no:999006929104702202.

9 Anke Wischmann, «the absence of 'race' in German discourses on Bildung: Rethinking Bildung with critical race theory», *Race Ethnicity and Education* 21, nr. 4 (2018): 471–485, https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248834.

10 Eve Tuck og K. Wayne Yang, «Decolonization is not a metaphor», *Indigeneity, education & society* 1, nr. 1 (2012): 5.

11 Ulla Aikio-Puoskari, «The ethnic revival, language and education of the sami, an indigenous people, in three nordic countries (Finland, Norway and Sweden)», i *Social Justice Through Multilingual Education*, vol. 7, red. Tove Skutnabb-Kangas, Robert Philipson, Ajit K. Mohanty og Minati Panda (Channel View Publications, 2009), 238–262, 218.

historisk enhet, skulle utgjøre en sjølstendig stat. Begynnelsen av 1900-tallet, da Fokstad virka som lærer, politiker og intellektuell, var altså midt i en periode med rå, statlig assimileringspolitikk fra norske myndigheters side – retta mot den samiske befolkninga.

Fokstad var født i 1890 og vokste opp på småbruket Bonakas i Tana, ei bygd som var prega av samemisjonen og læstadianismen. Hjemmespråket var samisk, og Fokstad snakka ikke norsk da han begynte på skolen. I skoleårene var han angivelig åpen og mottakelig for læring, men «læreren talte et sprog som klang saa fjernt og likesom saa langt bort, saa koldt og fremmed.»[12] I et intervju fortalte Fokstad at han snakka samisk, noe læreren imøtekom slik:

> Per, du må huske på at du må ikke snakke samisk, særlig hvis du ber til Vårherre. For da vil ikke Vårherre høre på deg, fordi du ber til han på et språk som er forferdelig stygt.[13]

Fornorskninga var influert av misjonstenkning, og det var ansett som syndefullt å snakke samisk. Fokstad begynte på lærerskolen som 19-åring og tok eksamen fra Tromsø lærerskole i 1912.[14] Fokstads tid på lærerskolen var en blanda opplevelse, og han ble blant anna mobba for klesdrakta, *gákti*. Høsten 1912 fikk han jobb som lærer på Norskholmen skole i Tana. Skoledirektør Thomassen gikk imot tilsettinga og hadde ved flere anledninger uttalt at det ikke var ønskelig med samiske lærere i samiske skolekretser, da han frykta at de ikke ville legge ned tilstrekkelig innsats i fornorskningsarbeidet.[15]

---

12 Per Fokstad, «Hvordan fornorskningen i barneskolen grep ind i mit liv», i *Fornorskningen i Finmark*, red. Johannes Hidle og Jens Otterbech (Forlaget av Lutherstiftelsens Boghandel, 1917), 39, nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300161?page=4.

13 Sitert i Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*, 15.

14 Ifølge Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 9, var det i det samiske samfunnet opposisjon mot statens fornorskningspolitikk, og flere av opposisjonens frontfigurer var samer som hadde tatt lærerutdanning ved Tromsø Seminar på slutten av 1800-tallet. Noen av de mest fremtredende var Anders Larsen fra Kvænangen, Isak Saba fra Nesseby og Per Fokstad fra Tana.

15 Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 242.

Utdanning i *Sápmi* var i perioden utsatt for fornorskningslinja, altså at samer skulle foreta et skifte fra samisk til norsk, både når det gjaldt språk og kultur.[16] Niemi[17] beskriver skolens medvirkning i fornorskningspolitikken som særlig effektiv: Lærerne var sterke pådrivere i å fravriste barn det samiske (og kvenske) språket. Fornorskningspolitikken, som bør forstås som kolonialisering[18], ble ikke bare utført med bakgrunn i nasjonalisme – også sosialdarwinismen spilte en sentral rolle.[19] Dette tankegodset fikk innflytelse fra slutten av 1800-tallet og ble benytta for å gi vitenskapelig legitimitet til tiltak for å hindre raseblanding gjennom eugenikk. Forestillinger om raser og rasehierarki var pregende, og samene ble utdefinert som «de andre» – et fremmed folkeslag.

I 1917 ga Fokstad ut sin første artikkel med tittelen *Hvordan fornorskningen grep inn i mitt liv*, der han promoterte samisk undervisning i skolen. I denne perioden reiste Fokstad på en rekke studieopphold som påvirka hans pedagogiske tenkning på ulikt vis: etterutdanning ved Askov Højskole i Danmark, en sentral institusjon for danske folkehøgskoler og en høyborg for den grundtvigianske folkeopplysningstanken (1915–16)[20], sanglærerkurs i Oslo/Kristiania (1917), studier ved kvekerne sitt studiesenter *Woodbrooke College* i Birmingham (1919–1920), samt studier ved *Collège de France* og ved *Institut Du Panthéon* i Paris (1920–21).[21] I Birmingham holdt han blant anna foredraget *The land of the Lapps*, som senere ble publisert[22]. I Askov, og senere i Paris, møtte Fokstad på Karl Marxs ideer, og han ble etter hvert en glødende sosialist, opptatt av de undertryktes kamp.[23]

---

16 Eivind Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte* (Eureka, 2005); Asle Høgmo, *Norske idealer og samisk virkelighet: Om skoleutvikling i det samiske området* (Gyldendal, 1989); Åse Mette Johansen, «Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet: språkkontakt i Nord-Norge i en ideologisk brytningstid», *NOA – Norsk som andrespråk* 26, nr. 1 (2010): 7–29.

17 Einar Niemi, «Kulturmøte, etnisitet og statlig intervensjon: Et historisk perspektiv», *Den nordiska mosaiken* (1997): 261–272.

18 Anna-Maria Stenseth, «I am Sámi, but I am not a Sámi: Coastal Sámi students' articulations of identity in a colonial-blind Norwegian state», *Nordic Journal of Comparative and International Education* 7, nr. 1 (2023), https://doi.org/10.7577/njcie.5036.

19 Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*.

20 Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 243.

21 Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*; Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

22 Per Fokstad, «Land of the Lapps».

23 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

Per Fokstads pedagogiske tenkning

Grunnlaget for Fokstads pedagogiske tenkning ble sannsynligvis lagt i møte med Grundtvigs skrifter, som han ble kjent med da sogneprest Sverre Jervell holdt foredrag i Tana.[24] Dette var en medvirkende årsak til Fokstads studier i Danmark og kom til å prege hans tenkning om samisk utdanning. Det var nok særlig ideen om «folket» og friheten til å være forskjellig, samt folkeopplysning basert på talespråk og morsmålets betydning, som appellerte til Fokstad.[25] I teksten *Samiske tankar og krav* siterer Fokstad Grundtvig: «Modersmaal er vort hjertesprog, kun løs er al fremmed tale; det alene i mund og bog kan vække et folk af dvale.[26] Denne ideen fikk dypt rotfeste hos Fokstad, som mente det ville være av stor kulturell verdi for samene om de lærte å lese og skrive på samisk, hjertespråket.[27]

Samtidig var Fokstad[28] pessimistisk til «fornorskerens» muligheter til å forstå et slikt forhold, og han kritiserte de danningsforestillingene som lå til grunn for den språklige assimileringa av samene: «Dette måltyningsarbeidet kann ikkje drivast for å hevja samarne sitt danningsnivå, for all hjartedanning kjem gjennom morsmålet», hevda han.[29] Han beskrev utførlig den diskrimineringa, undertrykkinga og nedvurderinga han selv ble utsatt for gjennom oppveksten, som følge av denne politikken: «Barneårene, nei, det var forferdelig. Vi ble ikke betraktet som mennesker, ikke som menneskeverdig».[30] Fokstad mente altså at sann «hjartedanning» forutsatte opplæring i egen kultur og morsmål, med tydelig inspirasjon fra Grundtvig, selv om det å være «dannet» var forbundet med å snakke norsk og følge norske skikker:

> Du blir akseptert hvis du er norsk. Du kan godt være same, bare du har lært deg å snakke norsk skikkelig, bare du går i norske klær,

24 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

25 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

26 Per Fokstad, «Samiske tankar og krav», i *Norsk aarbok*, vol. 41, red. Torleiv Hannaas (1923), 125.

27 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

28 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 121–130.

29 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 126.

30 Per Fokstad, sitert i Tor Edvin Dahl, *Samene i dag – og i morgon* (Gyldendal, 1970), 9.

> følger norske skikker, -da har du ingen vanskeligheter … Er du dannet, kort sagt: ER du noe, da blir du godtatt.[31]

I likhet med filosofen Johan Gottfried Herder fremma Grundtvig en forståelse av folket som en organisk helhet, bundet sammen av folkesjela. Det norske folkedanningsprosjektet var på den ene sida en (stats)nasjonalistisk strømning, med inspirasjon fra Grundtvig, som bidro med kolonialiseringas idemessige grunnlag. På den andre sida ser vi altså et folkedanningsprosjekt, også med inspirasjon fra Grundtvig, som førte til bevisstgjøring av *samenes* nasjonalitet og et særegent danningsprosjekt som «folk», med utgangspunkt i *deres* språk og kultur. Den romantiske ideen om *autentisitet*, som Herder hadde fremma, handla om at hvert individ og folk har en særegen måte å være menneske på[32]. Tilsvarende ser vi hos Fokstad, for eksempel når han hevder at «so lenge me [samer] enno ikkje hev teke skade, kann det alltid frå folkedjupet strøyma friskleik og uppgangs-kraft»[33]. Herders ideal om autentisitet bygget på antakelsen om at moral var forankra i individets kontakt med sin egen indre natur. Ifølge Oskal innebar ikke Herders ide om folkelig originalitet noen egentlig sjåvinisme eller nasjonalisme, men åpna for at ulike folk kan anerkjennes innafor et felles politisk rammeverk uten krav om kunstig homogenitet. Et politisk fellesskap kunne altså romme flere kulturelle identiteter.[34] Fokstad grep nettopp tak i ideen om et samisk folk, forstått som et språklig og historisk fellesskap, og fremma en forståelse av samisk opplæring på dette grunnlaget. I *Samiske tanker og krav* skriver Fokstad at samene har en historie og en folkesjel som holder dem oppe, og at «[d]ette folke-instinkt gjev oss rett til å eksistere»[35].

En anna inspirasjonskilde for Fokstad i denne sammenhengen var Henri Bergsons filosofi, som han møtte på som student ved *Collège de France*. Bergson hadde forkasta Darwins teori om naturlig utvalg og mente

---

31 Per Fokstad, sitert i Dahl, *Samene i dag – og i morgon*, 12.

32 Nils Oskal, «Samisk offentlighet og demokrati på norsk», i *Samer, makt og demokrati: Sametinget og den nye samiske offentligheten*, red. Bjørn Bjerkli og Per Selle (Gyldendal akademisk, 2003), 330–331; Herder, *endnu en historiefilosofi*.

33 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 121.

34 Oskal, «Samisk offentlighet og demokrati på norsk», 331.

35 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 121.

at virkeligheta var i stadig utvikling, altså en «kreativ evolusjon.»[36] Han fremma også et begrep om *intuisjon* og la vekt på dennes umiddelbare, ikke-begrepsmessige karakter. Den sanne virkeligheta ble ansett å være av åndelig natur og knytta til «la durée réelle», og dette måtte forstås gjennom intuisjon snarere enn intellektet.[37] Bergsons begreper om «la durée réelle» og intuisjon har likhetstrekk med samisk tidsoppfattelse, som er mer syklisk enn lineær, og uttrykkes gjennom handlinger og ritualer. Fokstad sier selv om intuisjon:

> Den intuitive forståing som kvart menneskje som høyrer til folkeslaget, rasen, hev for folket sitt, vil hjelpa dei samiske lærarane til å koma nærare åt ungdomen og hjelpa honom til å liva det intense liv som er sereige for menneski i ungdomstidi.[38]

En anna sentral inspirasjonskilde for Fokstad var filosofen William James og hans oppfatning om at menneskets bevissthet burde oppfattes som en kontinuerlig og flytende bevissthetsstrøm (stream of consciousness), snarere enn en serie av isolerte tanker.[39] I møte med barn og unge oppfordra Fokstad dem til å la tankene strømme, til å: «være fri i møte med naturen, kulturen og i møte med kunsten.»[40] I sine berømte forelesninger hadde James tatt til orde for å studere intense erfaringer hos individer som opplever det usynlige som mer virkelig og betydningsfullt enn det konkrete og materielle.[41] Disse ideene kan ha funnet gjenklang hos Fokstad, som vokste opp i et læstadiansk miljø, der «rørelse» var en sentral del av forsamlingene.

I James' pragmatisme fant Fokstad dessuten prinsippet om at ideer ikke kan sies å være iboende sanne eller usanne, men at de må vurderes som holdbare ut fra den praktiske betydninga de har for menneskers liv. Dette er ideer vi finner igjen i Fokstads forslag til skoleplan, for eksempel knytta til «hjemstadlære», men også generelt i hans argumentasjon for at samisk utdanning bør preges av samiske kunnskaper, praksiser, språk og filosofi (se neste

36 Se Anthony Pilkington, *Bergson and his influence* (Cambridge University Press, 1976).

37 Se Pilkington, *Bergson and his influence*.

38 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 130.

39 William James, *Writings 1902–1910* (The Library of America, 198).

40 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*, 63.

41 James, *Writings 1902–1910*.

del). Vi trekker frem to begreper, *birget*[42] og *searvelatnja*,[43] som vi anser som særlig relevante her. Noe av formålet med samisk oppdragelse er at barna blir sjølstendige og erfarer *birget* (klare seg) på egne premisser. Barna skal bli selvstendige individer som kan håndtere utfordringer både individuelt og i samarbeid med andre. *Birget* bør ses i sammenheng med *searvelatnja* (samhandlingsrom), en arena der flere generasjoner treffes for å delta i felles aktiviteter. *Searvelatnja* legger til rette for både samhandling og læring av kunnskap, ferdigheter og verdier. I samisk oppdragelsestenkning har man altså et sterkt kollektivt element, en holistisk tilnærming der visdom, ferdigheter og verdier overføres fra tidligere generasjoner, og der disse læres når en er moden for det – inkludert forhold og tilknytning til naturen[44].

Fokstad utvikla altså en samisk folkedanningstenkning hvor samisk livsfilosofi kombineres med inspirasjon fra dansk, fransk og amerikansk filosofi. Hans viktigste filosofiske bidrag, som ikke ble sett på som et akademisk arbeid i hans tid, var å artikulere samiske ideer om hva som er sant, godt og skjønt, altså det vi kan forstå som en skisse til samisk danningsfilosofi.[45] I teksten *Hvordan fornorskningen i barneskolen grep ind i mit liv*[46] forklarer Fokstad hvordan fornorskninga virka til å omforme livet til samene, slik at det tok en annen livsbane enn det som ville vært «naturlig». En del av disse ideene finner vi igjen i hans forslag til samisk skoleplan.[47]

Per Fokstads forslag til Skolekommisjonen

I 1922 oppretta kirke- og undervisningsdepartementet i Norge *Den parlamentariske skolekommisjonen*, som kom med flere innstillinger om norsk skole, og som varte frem til 1927. Et av innspillene var *Utkast til lov om*

42 Takk til Kristina Stenseth for diskusjon omkring de samiske begrepene.

43 Asta Balto, *Samisk oppdragelse: tradisjon, fornyelse, vitalisering* (Čálliid Lágádus, 2023).

44 Balto, *Samisk oppdragelse*.

45 Svendsen, «Love in the Mother Tongue».

46 Fokstad, «Hvordan fornorskningen i barneskolen».

47 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II.

Folkeskolen på Landet, som kom i 1926 og hadde et eget kapittel for drøfting av samiske og kvenske skoleforhold.[48] Den samiske foreninga *Tana Sami Særvi*, grunnlagt i 1911, hadde hatt den samiske skoleplanen som en av sine sentrale saker, og siden landsmøtevedtaket i Bonakas sommeren 1919 hadde Fokstad arbeidet aktivt med et innspill til skoleplanen.[49] I 1923 hadde Fokstad konferert muntlig med kommisjonens formann, som hadde oppfordra ham til å skrive ned sine tanker.[50] Fokstads forslag til skoleplanen ble skrevet i 1924 og hadde tittelen *Nogen antydninger til forslag til samisk (lappisk) skoleplan*.[51] Foreningen *Tana Sami Særvi* ga sin tilslutning til Fokstads innspill, med krav om styrkning av samisk i skolen.[52]

Fokstad[53] starter den samiske skoleplanen med en forutsetning: All undervisning må foregå på samisk, unntatt i norsk, som skulle undervises som fremmedspråk og innføres i femte klasse. Skoleplanen vektla at undervisninga skulle ha som formål å vekke barnas «kjærlighet til sitt folk og sprog, sitt folks kultur, til sin bygd og landsdelen».[54] For at den foreslåtte skoleplanen skulle lykkes, lista Fokstad en rekke betingelser som skolekommisjonen måtte ta hensyn til. Blant anna måtte lærerne være samiske, lærerskolene måtte undervise i samisk, og samer som ikke hadde fått undervisning på morsmålet, måtte få samisk språkkurs.

Fokstad vektla særlig at barna måtte lære å uttrykke seg naturlig muntlig og skriftlig på morsmålet, altså samisk. For å kunne gjøre dette måtte det utvikles bøker på samisk. Fokstads forslag til skoleplanen fremheva dessuten hvordan fag som naturkunnskap, geografi, regning, sang, tegning og sløyd skulle være tett kobla til *hjemstedets* praksiser, samisk næringsliv og livet i samiske områder, og «utvikle følelsen for det karakteristiske og skjønne i de ting samene har frembragt.»[55] Målet med kristendomskunnskapen skulle være å «[v]ekke barnets religiøse liv», og derfor måtte den foregå på samisk

48 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II.
49 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.
50 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 108.
51 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II.
52 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 108.
53 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 104.
54 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 104.
55 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 107.

og med eksempler fra samenes religiøse folkeliv – som helligåndsutgydelse og læstadianske vekkelser.[56]

Fokstads skoleplan var et tidlig eksempel på en skoleplan som ønska å *restaurere* samisk kultur og språk, og dermed reparere de skadene som norske myndigheter gjennom kolonialisering hadde påført samene. Avslutningsvis slår Fokstad fast at: «Skal skolen bety noe annet for samer enn hittil, må den omlegges slik at den hever oss kulturelt og dermed også socialt. Skolen må ta hensyn til vår nasjonalitet».[57]

Kommentarer til Fokstads skoleplan

Fokstads innspill til skoleplanen ble ikke tatt til etterretning av norske myndigheter, og fornorskninga skulle foregå i stort omfang i flere tiår etter skolekommisjonens arbeid. Ser man nærmere på kommentarene som ble skrevet i kjølvannet av Fokstads innspill, avsløres en nedvurderende oppfatning av samene som folk og en kolonial logikk som bidro til å legitimere og opprettholde et fortsatt fornorskingsarbeid. Vi skal se nærmere på uttalelsene til reininspektør Kristian Nissen, skoledirektøren i Finnmark og skolenemda, som ble bedt om å komme med uttalelser til Fokstads skoleplan av skolekommisjonen.

Nissen skriver at han ved flere anledninger har uttalt seg om fornorskninga i Finnmark i den offentlige debatt, også knytta til «bruken av lappisk i undervisningen av lappebarn og norskundervisning»[58]. Han anerkjenner at det er stemning for en styrka anvendelse av samisk språk i skolen, men forholder seg likevel pessimistisk: «avstemningen ville bli en skuffelse for dem som har overdrevne forestillinger om behovet for lappisk i skolen.»[59]. Bakgrunnen for pessimismen var oppfatninga om at Fokstads plan var for radikal og urealistisk: «Hans plan om en gjennemført lapponisering av skolen for alle lappiske

56 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 104.
57 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 107.
58 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 109.
59 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 109.

barn i Finmarken – eller maaske endog i hele vort land? – gaar nemlig langt videre end jeg kan finde det principielt ritig eller praktisk gjennemførlig»[60] skrev Nissen. Fokstads ide om at samiske barn skulle gå på samiske skoler beskriver Nissen som isolasjonspolitikk og noe vi ikke «hverken av hensyn til os selv eller av hensyn til lapperne, slaa ind paa»[61]. Nissen innrømmer behovet for bruk av samisk som *hjelpespråk* og som «meddelelsesmiddel lapperne imellem», men avslutter med uttalelsen: «Hvad vi skylder lapperne er, at vi samtidig med at vi paa bedste vis arbeider paa at gjøre dem meddelagtige i det øvrige norske samfunds kultur»[62]. Implisitt aner vi en statlig paternalisme og en oppfatning om at fornorskningspolitikken var til samenes eget beste.

Skoledirektøren i Finnmark, på sin side, skrev at Fokstad var en sterk agitator for samisk språk i skolen, og at «Hans fremtidsdrøm er, at når det lappiske folk får sin oplæring i skolen på sitt eget språk, vil det utvikle sig til et fremragende kulturfolk»[63]. Skoledirektøren finner dette ikke bare urealistisk, men bent frem «umulig»[64], særlig med tanke på samenes spredte bosettingsmønster. Skoledirektøren hevder sågar at Fokstads skoleplan er «et farlig eksperiment (…), og man bør betenke sig nøie, før man setter det i gang.»[65] Skoledirektøren henviser til tidligere eksperimenter med samisk utdanning som førte til: «betydelig tilbakegang for den lappiske befolkning».[66] I det hele tatt avvises Fokstads skoleplan som «gammelt opkok fra Stockflets tid (…) prest og misjoner i Finnmark i årene 1825–53 (1866)».[67] Skoledirektøren skriver også at han har vanskelig for å tro at samene selv ville ha en slik ordning, og bekymrer seg særlig over forslaget om å begynne med norskundervisninga i femte klasse, ettersom «de lite lærenemme og mindre evnerike lappiske barn»[68] da ikke vil få tilstrekkelig kjennskap til norsk. Skoledirektøren konkluderer entydig: «Efter det kjennskap jeg har til forholdene i Finnmark, finner

60 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 109–110.
61 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
62 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
63 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
64 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
65 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
66 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
67 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
68 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.

jeg ikke å kunne anbefale noen forandring av landsskolelovens § 73,8. Det er en grei ordning vi har nu. Men en omkalfatring efter Fokstads anvisning vil bare forkvakle det hele»[69].

I tillegg til disse kommentarene ble det nedsatt en nemd innen skolekommisjonen for å utrede spørsmålet om mulige forandringer i språkblandingsområdene. Nemda skriver at Fokstads krav går ut på at «Norge skal sørge for å få utviklet en samisk åndskultur, noget som ennu ikke finnes»[70], og understreker at «(…) dette en skjønn tanke; men det er dog en tanke som ikke lar sig realisere». Nemda trekker, i likhet med skoledirektøren i Finnmark, frem at siden samene er så få, bor så spredt og snakker så forskjellige språk, er det vanskelig å få til ett samlet skoleslag. Selv hvis man så bort fra bosettingsmønsteret, stiller nemda seg kritisk til om samene hadde den «egenart og begavelse» som gjør det mulig å utvikle et samisk kulturliv:

> Man har heller ikke gjort erfaringer som skulde peke på at nogen annen samisk kultur overhodet lar sig oparbeide; forholdene ligger ikke således an; folkets hele egenart og begavelse peker ikke i den retning, selv om man vil se bort fra det avgjørende moment som ligger i det ringe og spredt boende folketall.[71]

Nemda peker også på at reindriftssamene, som ifølge dem opprettholder samisk kultur, holder på å forsvinne, og det ble ansett som fåfengt å «bygge videre på denne nomadekultur og søke å heve den til en også for fastboende samer skikket høiere almenkultur»[72]. Dette fremstilles som direkte «håbløst». I nemdas kommentar fremheves betydninga av å lære norsk og å kunne delta i norsk samfunnsliv og kultur: «Ser man nøkternt på forholdet, må man vel si at samene her i landet neppe har utsikt til å komme med i kulturlivet uten ved å tilegne sig den norske kultur og da først og fremst ved å lære å mestre det norske sprog»[73].

---

69 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 111.
70 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 113.
71 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 113.
72 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 113.
73 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 113.

Nemda fastholder imidlertid at det er anledning til å nytte samisk og kvensk som *hjelpespråk*, og at barnas hjemmespråk skal holdes i akt og ære. Det offentlige skulle ikke være uvillig til å hjelpe det samiske folk til å dyrke sitt eget språk, men folkeskolen kunne ikke påta seg denne oppgaven: «Man må aldri la ute av sikte at kjennskap til samisk ikke åpner adgang til nogen åndskultur, som kan yde erstatning for hvad barnet vilde tape ved å få et mer mangelfullt kjennskap til norske sprog»[74]. Et mindretall (Bull og Jønsson) tok reservasjon til uttalelsen og mente at det var tatt for lite hensyn til bevaring og utvikling av samisk språk og kultur, samt til større kyndighet i samisk hos lærerne i de språkblandede distriktene[75]. Det var likevel nemdas standpunkt som ble stående for ettertida, ettersom skolekommisjonen slutta seg til deres uttalelser.

Kolonialisering og danning

Ifølge Hilt[76] har danning vært forstått som en kultivering av menneskelige egenskaper i et bredt perspektiv, basert på forbilder prega av kulturen. Solberg[77] har dessuten hevda at kunnskaps- og danningsidealene i Norden har vært sterkt prega av fellesskapstenkning og likhetstenkning. Dette reiser viktige spørsmål: På hvilke premisser, og på hvis premisser, skal denne fellesskaps- og likhetsdanninga foregå? Hvem er inkludert i dette fellesskapet, og i forestillinger om et «folk», og hvem blir ekskludert gjennom rådende kulturelle forbilder, idealer og normer?

74 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 116.

75 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 116–117.

76 Line Torbjørnsen Hilt, «Hvordan bør skolen sørge for fellesskapsdanning i et flerkulturelt samfunn», i *Grunnspørsmål i pedagogikken*, red. Lars Petter Torjussen og Line Torbjørnsen Hilt (Bergen: Fagbokforlaget, 2021), 45–67.

77 Mariann Solberg, «Dannelse i nord: Pedagogisk-filosofiske refleksjoner om sted, kunnskap, danning og skole», i *Å høre hjemme i verden: Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosof*, red. Inga Bostad (Scandinavian Academic Press, 2021), 171–196.

Behandlinga av Fokstads skoleplan er et tydelig eksempel på en kolonial forståelse. I perioden var det sentralt å bygge en norsk nasjonalstat, og det norske nasjonale folkedanningsprosjektet, sammen med sosialdarwinisme, bidro til å rettferdiggjøre ekskludering, assimilering og kolonisering av samene. Med bakgrunn i disse ideene var det kanskje uunngåelig at Fokstads skoleplan ble forkasta av skolekommisjonen. Ifølge skolekommisjonen var den samiske skoleplanen for ekstrem, særlig forslagene om at samiske barn skulle ha samisk som undervisningsspråk og lære norsk som fremmedspråk. De stilte spørsmål ved om det i det hele tatt fantes en samisk åndskultur, og antyda at samer mangla danningspotensiale, med mindre de ble assimilert i norsk kultur og språk. Implisitt aner vi en sterk kulturell hierarkisering, der samer ble ansett som «utenfor danning», altså at den samiske kulturen og det samiske folket ikke hadde danningspotensiale. Dette støttes av Naum og Nordin[78], som hevder at urbefolkninga i Norden på denne tida, både inuitter og samer, ble sett på som primitive hedninger, impulsive og barnlige – lavt plassert på utviklingsskalaen og med påståtte karakterbrister. Skolen i samiske områder hadde av slike grunner en kolonial funksjon: å «domestisere og akkulturere den samiske befolkninga»[79]. Undervisninga tok plass utafor elevenes hverdagsliv, ofte på internatskoler der de ikke hadde tilgang til «uønska påvirkning» fra samisk liv og levnet.

Arbeidet med den samiske skoleplanen på 1920-tallet viser at både koloniale og rasistiske forståelser kan inngå i nasjoners danningsprosjekter. Tilsvarende eksempler finnes i andre nordiske land som har en samisk befolkning, som Sverige og Finland, samt i Danmarks koloniale forhold til Grønland. Kolonialisering og nasjonale overgrep er selvsagt ikke særegent for Norden, da utdanningssystemet globalt har vært et sentralt redskap i kolonialisering av urfolks tankesett og livsformer.[80]

---

78 Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, «Introduction: Situating Scandinavian colonialism», i *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, red. Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 1. utg. (Springer, 2013), 11.

79 Daniel Lindmark, «Pietism and colonialism: Swedish schooling in eighteenth-century Sápmi», *Acta borealia* 23, nr. 1 (2006): 125.

80 Rauna Kuokkanen, «Towards an 'Indigenous paradigm' from a Sami perspective», *The Canadian Journal of Native Studies* 20, nr. 2 (2000): 411–436.

I likhet med andre stater i verden med en kolonial historie, som har forsøkt å artikulere og gjøre bot for uretten som ble utført mot befolkningsgrupper gjennom historia, ble den norske Sannhets- og forsoningskommisjonen oppretta for å undersøke den uretten som ble begått overfor samer og kvener/norskfinner og skogfinner i Norge. Kommisjonen leverte sin rapport i 2023[81] og gjennomgikk fornorskninga historisk og med en rekke vitneutsagn. Det ble konkludert med at: «Fornorskingspolitikken fikk alvorlige konsekvenser for samer, kvener og skogfinner. Nedvurderingen av samisk, kvensk og skogfinsk språk og kultur førte til språk- og kulturtap og også kunnskapsløshet om gruppene i befolkninga».[82] Spørsmålet er hvordan vi kan tenke om nordisk danning i dag, samtidig som vi tar med oss innsiktene fra historikken om nordisk kolonialisme.

Sannhets- og forsoningskommisjonen[83] understreker at fornorskingspolitikkens strukturer og tenkemåter var dypt forankra i alle samfunnssektorer, og at disse praksisene ble videreført lenge etter at politikken formelt ble avslutta. Dette viser hvordan koloniale maktstrukturer ikke bare er historiske, men fortsatt virker i nåtida. Den underliggende antakelsen om at «det norske» har forrang i skolen, kan vi også se spor av i nyere læreplaner: Gjennom læreplanarbeidet som resulterte i den første samiske læreplanen i Norge, L97S, ble Sametingets innspill om at de ønsket parallelle og ikke identiske planer, tilsidesatt.[84] Det blir også stilt spørsmål ved om samiske læreplaner kun er symbolsk forpliktelse[85], og om hvorvidt utdanningssystemet gir rom for å utvikle samisk identitet og kulturforståelse.[86]

---

81 Sannhets- og forsoningskommisjonen, *Sannhet og forsoning: grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* (2023), stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf.

82 Sannhets- og forsoningskommisjonen, *Sannhet og forsoning*, 22.

83 Sannhets- og forsoningskommisjonen, *Sannhet og forsoning*.

84 Karl Jan Solstad, Vigdis Nygaard og Marit Solstad, *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole?*, sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06) (Nordlandsforskning, 2012).

85 Kajsa Kemi Gjerpe, «Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse?», *Nordic Studies in Education* 37, nr. 03–04 (2017): 150–165, 162, https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03.

86 Stenseth, «I am Sámi, but I am not a Sámi», 13.

Avslutning

Hvordan forholder vi oss til danning i et dekolonialt perspektiv, med disse innsiktene i mente? Ifølge Mignolo[87] betegner kolonialitet det vedvarende mønsteret av makt som ble etablert gjennom europeisk kolonisering, og som vedvarer. Kolonialitet består av de strukturelle ordningene av kunnskap, autoritet, økonomi, rase og subjektivitet som ble skapt i den koloniale epoken, og som fortsatt former den moderne verdensordenen. Med andre ord kan verden ikke forstås uten kolonialitet, fordi denne er konstituerende for moderniteten selv. Fokstads pedagogiske syn kan forstås som et direkte brudd med det Mignolo omtaler som kolonialitet – den skjulte maktstrukturen i moderniteten som gjør vestlige språk, kunnskapsformer og verdier til universelle normer. Mens kolonialiteten virker gjennom å marginalisere lokale epistemologier, insisterte Fokstad på at samisk språk og kultur skulle utgjøre selve grunnlaget for danning, ikke et tillegg eller et problem som måtte overvinnes. I denne forstand utfordrer Fokstad den koloniale logikken ved å hevde at samisk kunnskap ikke bare er likeverdig, men avgjørende for å utvikle danningsprosesser som springer ut av elevenes egne livsformer og verdensforståelser. I denne forstand er Fokstads pedagogiske tanker et egnet utgangspunkt for å tenke danning i et dekolonialt perspektiv.

Selv om sannhets- og forsoningsprosessen utvilsomt bidrar til å synliggjøre den statlige og systematiske volden og uretten som samene ble utsatt for, advarer Tuck og Yang mot å forstå slike tiltak som egentlig *dekolonialisme*. Det er en fare for at et slikt oppgjør tjener mer til å lette kolonialstatens byrder med sin egen ubehagelige fortid enn til å reparere skadene som urfolk ble utsatt for, eller gi dem sterkere rettigheter som gjør dem i stand til å leve ut den fremtida de kunne ha hatt (om de ikke ble kolonisert). Dette fenomenet omtales av Tuck og Yang som «kolonialistens bevegelse mot uskyldighet».[88] Tuck og Yang oppfordrer i stedet til en «inkommensurabilitetens etikk», hvor man anerkjenner kolonialismens omfattende materielle og strukturelle karakter, men også det som er distinkt i urfolks *egne* dekoloniale prosjekter. Danning med dekoloniale ambisjoner handler altså ikke om forsøk på å forene og

87 Walter Mignolo, *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options* (Duke University Press, 2011).

88 Tuck og Yang, «Decolonization is not a metaphor».

forsone kolonialisters og urfolks agendaer, eller komme til en felles enighet om hva (nordisk) danning er og skal innebære. For å forstå hva samisk danning kan innebære, må vi undersøke hva som har vært, eller rettere sagt, hva som *kunne* ha vært, grunnlaget for denne. I dette kapitlet har vi sett at folkedanningsprosjektet også avfødte et samisk folkedanningsprosjekt, her representert gjennom Per Fokstads pedagogiske filosofi, og at dette kan vise vei for hvordan vi kan forestille oss samisk danning i dag og i fremtida.

Koloniale strukturer skal altså ikke bare forstås som noe som har skjedd i fortida, men som noe som er innvevd i nåtidige prosesser og forståelser av danning. Subtile former for kolonialisering har fått mange med urbefolkningsbakgrunn til å devaluere egen kultur og det som er assosiert med denne kulturen, akkurat slik Fokstad[89] fryktet. I en norsk-samisk kontekst har fornorskningspolitikken og marginaliseringa av samisk språk, kultur og historie etterlatt dype spor, og fra et dekolonialt danningsperspektiv må dette innebære at utdanninga gir rom for å erkjenne og bearbeide følelser som sorg, skyld, skam og medskyldighet.[90] Tilnærminga *pedagogikk som nektelse/avvisning*[91] gjør det ikke bare mulig å identifisere og gjenkjenne former for kolonial vold, men søker også aktivt å forstyrre, avvise og motarbeide disse strukturene. Denne pedagogiske tilnærminga er et bevisst valg om å ikke delta i, forklare seg for eller validere strukturer som reproduserer kolonial vold og epistemisk urett, men heller å utvikle alternative relasjoner og praksiser som fremmer dekoloniale forestillinger og måter å være i verden på. Fokstads utdanningsfilosofi la vekt på at undervisninga skulle vekke barnas kjærlighet til sitt folks språk og kultur gjennom undervisning på og om samisk i en samisk skole. Hans formulering om å vekke barnas kjærlighet appellerer til følelsene og peker mot en danningsprosess der barna opplever glede og stolthet over sin samiske identitet.

89 Fokstad, «Samiske tankar og krav»; Fokstad, «Hvordan fornorskningen i barneskolen».

90 Michalinos Zembylas, «Refusal as affective and pedagogical practice in higher education decolonization: a modest proposal», *Teaching in Higher Education* 26, nr. 7–8 (2021): 960, 962, 962, https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900816.

91 Eve Tuck og K. Wayne Yang, «Unbecoming Claims: Pedagogies of Refusal in Qualitative Research», *Qualitative Inquiry* 20, nr. 6 (2014): 815; Zembylas, «Refusal as affective and pedagogical practice».

Skal man kunne tale om danning i en dekolonial kontekst, må dermed akademia – som Kuokkanen [92]påpeker – gjøre «hjemmeleksa si». Dette innebærer en kritisk gjennomgang av egne holdninger, bias og forestillinger, og å erkjenne hvordan disse har bidratt til kolonialisering. Dette gjelder også forestillinger om nordisk danning. Uten et slikt kritisk blikk er det en risiko for at uuttalte koloniale idealer, kultur og kunnskap reproduseres i forskning og undervisning omkring danning.

92 Rauna Kuokkanen, «The responsibility of the academy: A call for doing homework», *Journal of Curriculum Theorizing* 26, nr. 3 (2010): 62.

Referanser

Aikio-Puoskari, Ulla. «The Ethnic Revival, Language and Education of the Sami, an Indigenous People, in Three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden)». I *Social Justice Through Multilingual Education*, vol. 7, redigert av Tove Skutnabb-Kangas, Robert Philipson, Ajit K. Mohanty og Minati Panda, 238–262. Channel View Publications, 2009.

Balto, Asta. *Samisk oppdragelse: tradisjon, fornyelse, vitalisering*. Kárášjohka: Čálliid Lágádus, 2023.

Dahl, Tor Edvin. *Samene i dag – og i morgen: en rapport*. Oslo: Gyldendal, 1970.

FN-sambandet. «Urfolk og nasjonale minoriteter». Hentet 6. juni 2025 fra https://fn.no/tema/menneskerettigheter/urfolk-og-nasjonale-minoriteter

Fokstad, Per. «Hvordan fornorskningen i barneskolen grep ind i mit liv». I *Fornorskningen i Finmark*, redigert av Johannes Hidle og Jens Otterbech, 39–44. Forlaget av Lutherstiftelsens Boghandel, 1917. nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300161?page=4.

Fokstad, Per. «Land of the Lapps». *Woodbrook Chronicle*, 1920.

Fokstad, Per. «Samiske tankar og krav». I *Norsk aarbok*, vol. 41, redigert av Torleiv Hannaas, 121–130. 1923.

Fokstad, Unni Schøn. *Visjonæren og nasjonsbyggeren: Per Fokstads kamp for samisk språk og kultur*. Kárášjohka: Čálliid Lágádus, 2017.

Fur, Gunlög. «Colonialism and Swedish History: Unthinkable Connections?» I *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, redigert av Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 17–36. 1. utg. Springer, 2013.

Gjerpe, Kajsa. «Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse?» *Nordic Studies in Education* 37, nr. 3–4 (2017): 150–165. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03.

Hilt, Line. «Hvordan bør skolen sørge for fellesskapsdanning i et flerkulturelt samfunn?» I *Grunnspørsmål i pedagogikken*, redigert av Lars Petter Torjussen og Line Torbjørnsen Hilt, 45–67. Bergen: Fagbokforlaget, 2021.

Høgmo, Asle. *Norske idealer og samisk virkelighet: Om skoleutvikling i det samiske området*. Oslo: Gyldendal, 1989.

James, William. *Writings 1902–1910*. New York: The Library of America, 1987.

Jensen, Eivind Bråstad. «Per Pavelsen Fokstad: en stridsmann for samisk utdanning, språk og kultur». I *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, redigert av Harald Thuen og Sveinung Vaage, 199–224. Oslo: Abstrakt forlag, 2004.

Jensen, Eivind Bråstad. *Skoleverket og de tre stammers møte*. Eureka 7, 2005.

Johansen, Åse Mette. «Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet: språkkontakt i Nord-Norge i en ideologisk brytningstid». *NOA – Norsk som andrespråk* 26, nr. 1 (2010): 7–29.

Kuokkanen, Rauna. «The Responsibility of the Academy: A Call for Doing Homework». *Journal of Curriculum Theorizing* 26, nr. 3 (2010): 61–74.

Kuokkanen, Rauna. «Towards an 'Indigenous Paradigm' from a Sami Perspective». *The Canadian Journal of Native Studies* 20, nr. 2 (2000): 411–436.

Lehtola, Veli-Pekka. *Saamelaiset suomalaiset: kohtaamisia 1896–1953*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2012.

Lehtola, Veli-Pekka. «Sámi Histories, Colonialism, and Finland». *Arctic Anthropology* 52, nr. 2 (2015): 22–36. https://doi.org/10.3368/aa.52.2.22.

Lindmark, Daniel. «Colonial Encounter in Early Modern Sápmi». I *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, redigert av Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 131–146. 1. utg. Springer, 2013.

Lindmark, Daniel. «Pietism and Colonialism: Swedish Schooling in Eighteenth-Century Sápmi». *Acta Borealia* 23, nr. 1 (2006): 116–129.

Mignolo, Walter. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press, 2011.

Naum, Magdalena og Jonas M. Nordin. «Introduction: Situating Scandinavian Colonialism». I *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, redigert av Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 3–16. 1. utg. Springer, 2013.

Niemi, Einar. «Kulturmøte, etnisitet og statlig intervensjon på Nordkalotten: Et historisk perspektiv». *Den nordiska mosaiken* (1997): 261–272.

Oskal, Nils. «Samisk offentlighet og demokrati på norsk». I *Samer, makt og demokrati: Sametinget og den nye samiske offentligheten*, redigert av Bjørn Bjerkli og Per Selle. Gyldendal akademisk, 2003.

Otnes, Per. *Den samiske nasjon*. Oslo: Pax, 1970.

Pilkington, Anthony. *Bergson and His Influence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

Sannhets og forsoningskommisjonen. *Sannhet og forsoning: grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Rapport avgitt til Stortinget 1. juni 2023. Hentet 6. juni 2025. stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf.

Skolekommisjonen. *Utkast til lov om folkeskolen på landet*. Del II. Det Mallingske Bogtrykkeri, 1926. https://www.nb.no/items/0602988e0fccd52d75ee3c0ffb5aee88?page=53

Solberg, Mariann. «Dannelse i nord: Pedagogisk-filosofiske refleksjoner om sted, kunnskap, danning og skole». I *Å høre hjemme i verden: Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosof*, redigert av Inga Bostad, 171–196. Scandinavian Academic Press, 2021.

Solstad, K. J., V. Nygaard og M. Solstad. *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole? Sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06)*. Nordlandsforskning, 2012.

Stenseth, Anna-Maria. «I Am Sámi, but I Am Not a Sámi: Coastal Sámi Students' Articulations of Identity in a Colonial-Blind Norwegian State». *Nordic Journal of Comparative and International Education* 7, nr. 1 (2023). https://doi.org/10.7577/njcie.5036.

Svendsen, Stine. «Love in the Mother Tongue: Per Fokstad's Philosophy of Education». *Genealogy* 8, nr. 2 (2024): 45. https://www.mdpi.com/2313-5778/8/2/45.

Tuck, Eve og K. Wayne Yang. «Decolonization Is Not a Metaphor». *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1, nr. 1 (2012): 1–40.

Tuck, Eve og K. Wayne Yang. «Unbecoming Claims: Pedagogies of Refusal in Qualitative Research». *Qualitative Inquiry* 20, nr. 6 (2014): 811–818.

Wischmann, Anke. «The Absence of 'Race' in German Discourses on Bildung: Rethinking Bildung with Critical Race Theory». *Race Ethnicity and Education* 21, nr. 4 (2018): 471–485. https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248834.

Zachariassen, Ketil. *Samiske nasjonale strategar*. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 2012. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014102306031.

Zembylas, Michalinos. «Refusal as Affective and Pedagogical Practice in Higher Education Decolonization: A Modest Proposal». *Teaching in Higher Education* 26, nr. 7–8 (2021): 953–968. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900816.