

# **Pedagogiske aspekter i Ivar Aasens arbeid**

*Ei sammenfatning av primærkildeopplysninger.*

**Sidsel Sandum Bakken**



Mastergradsavhandling i nordiskdidaktikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010



© Sidsel Sandum Bakken

2010

Pedagogiske aspekter i Ivar Aasens arbeid. Ei sammenfatning av primærkildeopplysninger.

Sidsel Sandum Bakken

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



## Forord

Nesten to år er gått siden jeg tok fatt på denne oppgava. Mye har skjedd siden den tid: Barn nummer to har kommet til verden, og vi har både flytta og totalrenovert et hus. Førstnevnte er grunnen til at det tok meg et ekstra år å fullføre denne avhandlinga, og det er med stor glede og lettelse jeg nå legger siste hånd på verket. Arbeidsprosessen har vært lærerik, selvutviklende og interessant, men til tider også tidkrevende og frustrerende. Nå som arbeidet endelig er ferdig, er det flere som fortjener en takk.

Først vil jeg takke veilederen min, Geirr Wiggen, for den gode jobben du har gjort. Takk for at du har trodd på meg hele veien og for at du alltid har stilt opp når jeg har trengt din veiledning. Takk til Ottar Grepstad for gode og nyttige råd. Takk til Kjell Ivar Vannebo for nyttige kommentarer i avslutningsfasen. Takk til Truls Gjefsen for kyndig språklig veiledning og korrektur. Takk til alle gode venner som har bidratt med støttende og oppmuntrende ord når arbeidet har gått trått. Takk til mamma og pappa, for at dere har vist stor interesse for arbeidet mitt, bidratt med lesing og kommentarer underveis og ikke minst hjulpet til med barnepass i en travel hverdag. En ekstra stor takk går her til mamma, som har vært til uvurderlig hjelp til smått og stort det siste året. Tusen takk også til deg, kjære svigermor, for at du alltid har stilt opp når jeg har trengt deg.

Til slutt: Tusen takk, Simen! Takk for at du har vært så tålmodig, og for alt du har bidratt med for at dette arbeidet kunne ferdigstilles. Og selvfølgelig: Tusen takk til Thomas og Magnus, småtrollene mine, som lyser opp selv de gråeste dager og gir meg energi, glede og pågangsmot. Denne er til dere.

Otta, mai 2010.



---

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 EMNE OG PROBLEMSTILLING .....	9
1.2 METODE .....	12
1.3 OPPBYGGING .....	15
<b>2. FORSKNINGSHISTORISK OVERSIKT .....</b>	<b>17</b>
2.1 BIOGRAFIER .....	17
2.2 ANDRE SEKUNDÆRKILDER .....	20
<b>3. PRESENTASJON AV HOVEDMATERIALET .....</b>	<b>22</b>
<b>4. AASENS SAMTID .....</b>	<b>25</b>
4.1 PEDAGOGIKK I AASENS SAMTID .....	26
4.2 SAMFUNNSSITUASJONEN OG POLITISKE SPRÅKFORHOLD I NORGE PÅ 1800-TALLET .....	28
4.2.1 <i>Politiske forhold 1814–ca 1850</i> .....	28
4.2.2 <i>Politiske forhold ca 1850–1884</i> .....	30
4.3 SPRÅKSITUASJONEN I NORGE PÅ 1800-TALLET .....	33
4.3.1 <i>1814–1830: Norge fikk et språkproblem</i> .....	33
4.3.2 <i>1830–1840-årene og det nasjonale gjennombrudd</i> .....	36
4.3.3 <i>Ca 1850–1884. Aasen og Knudsen</i> .....	39
4.4 SKOLESITUASJONEN OG SKOLESPRÅKET I NORGE PÅ 1800-TALLET .....	44
4.4.1 <i>Fra allmueskole til folkeskole</i> .....	45
4.4.2 <i>Striden om skolespråket</i> .....	48
<b>5. FUNN AV PEDAGOGISK INTERESSE I PRIMÆRKILDER .....</b>	<b>53</b>

---

5.1	HOVEDMATERIALET: AASENS BREV OG DAGBØKER.....	53
5.1.1	<i>Aasens tanker om opplæring, oppdragelse og dannelse .....</i>	<i>53</i>
5.1.2	<i>Aasens tanker om samfunns- og språksituasjonen i Norge.....</i>	<i>62</i>
5.1.3	<i>Aasens tanker om landsmålet.....</i>	<i>67</i>
5.1.4	<i>Aasens tanker rundt eget språkarbeid, et metaperspektiv.....</i>	<i>73</i>
5.2	FUNN I ØVRIGE PRIMÆRKILDER.....	79
<b>6.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>84</b>
6.1	PEDAGOGISKE ASPEKTER I DE ULIKE SIDENE VED SPRÅKMANNEN.....	85
6.1.1	<i>Aasen som nasjonalromantiker.....</i>	<i>85</i>
6.1.2	<i>Aasen som opplysningsmann og sosial frigjører.....</i>	<i>87</i>
6.1.3	<i>Aasen som klassereiser .....</i>	<i>91</i>
6.2	AVGJØRENDE FAKTORER FOR LANDSMÅLETS GJENNOMBRUDD .....	92
6.3	FORANDRA AASEN TANKEGANG UNDERVEIS?.....	94
6.4	AASENS PEDAGOGISKE GRUNNIDEER .....	95
<b>7.</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>97</b>
	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>100</b>



# 1. Innledning

## 1.1 Emne og problemstilling

Temaet for denne avhandlingen er pedagogiske aspekter i Ivar Aasens språkarbeid. Uten å være det eneste er det særlig ett spørsmål som står sentralt, nemlig hva som var Ivar Aasens *pedagogiske* formål med språkarbeidet, særlig med vekt på arbeidet med landsmålet. Både i de eldre og i de nyere referanseverkene om Aasen står det skrevet om de ulike begrunnelsene for et nytt skriftspråk. De er som oftest delt i tre.

For det første har vi det *nasjonale* perspektivet. Etter unionsoppløsninga med Danmark i 1814 kom behovet for et eget norsk språk. Norge gikk imidlertid inn i union med Sverige samme år, men de to landene bestod som separate, selvstendige stater med én felles monark. Unionen blir av og til betegna som Sverige-Norge, men betegnelsen er misvisende fordi den antyder én samla statsdannelse i likhet med Danmark-Norge. Språkspørsmålet ble altså nasjonalt viktig etter 1814 på grunn av ideen om at en selvstendig nasjon trenger et eget skriftspråk. Denne oppfatninga var også en del av Aasens motivasjon for arbeidet med landsmålet. Arne Garborg var en av dem som hevda at Norge ennå ikke var noen nasjon, fordi landet ikke hadde sitt eget språk. Her er språk og nasjonal identitet såpass knytta til hverandre at hvis det nasjonale språket gikk til grunne, måtte nasjonen gjøre det samme. Spørsmålet om norsk nasjonalitet fikk noen til å tenke at det var to nasjoner i Norge: den ekte norske og den innførte og uekte. Rent taktisk var det lurt å vurdere språkspørsmålet ut fra et nasjonalt perspektiv, siden appellen på dette området hadde stor påvirkningskraft. Det var nemlig ingen politiker som torde å sette spørsmålstegn ved den nasjonale argumentasjonen i språkspørsmålet. Den filosofiske bakgrunnen for Aasens språkarbeid var altså synet som kom til uttrykk i nasjonalromantikken om hvor viktig et eget språk er for en selvstendig nasjon. På bakgrunn av dette kan en spørre seg om det var nasjonalromantiske eller opplysningsfilosofiske ideal som inspirerte Aasen mest. I kapittel 6 vil jeg problematisere den entydige koblinga av Aasen til nasjonalromantikken.

---

Den andre begrunnelsen for landsmålet som ofte har blitt trukket fram i Aasen-forskinga, er den *sosiale*. I dette perspektivet blir språkarbeidet en kamp mot embets- og overklassa, for å hjelpe fram allmuen og frigjøre dem sosialt. En del viktige sosiale konsekvenser ligger innebygd også i den nasjonale argumentasjonen fordi den oppvurderer bondestanden og reduserer overklassas prestisje og betydning. På 1800-tallet var størstedelen av Norges befolkning bønder, som hadde norske dialekter som morsmål. I tillegg til at lesebøkene var danskspråklige, var det en periode også en tendens til at lærernes talemål, og etter hvert også elevenes, ble forsøkt forma etter dette skriftspråket. Det vil si at de fleste måtte lære både å lese og skrive, og en periode også forsøke å snakke, på et språk som var fremmed for dem. Det antas at lærerne brukte sine egne dialekter i undervisninga etter 1814. Omgangsskolelærerne tok seg som regel jobb i den samme bygda de var født og oppvokst i. Dermed hadde de den samme dialekten som elevene, noe som gjorde det helt naturlig å bruke den som talemål i skolen. I forordet til den mest brukte leseboka etter 1814, *Læsebog for Børn* (Grøgaard 1816), ble det også direkte anbefalt at lærerne skulle bruke sin egen dialekt som talemål i skolen (Jahr 1984:16). Dette synet på skolens talemål skulle imidlertid snart forandre seg. Da *Læsebog for Børn* ble revidert i 1850 (Grøgaard 1850), var anbefalinga tatt bort. Det at stadig flere lærere fikk utdanning og dermed kom til å beherske bokmålet bedre, førte også til at de i økende grad erstatta dialektene med bokmålet som talemål i skolen. I tillegg betydde det mye at de som ble utdanna på seminarene, i langt mindre grad enn tidligere var bundet til hjembygda. Dermed hadde ofte lærerne og elevene ulike dialekter i utgangspunktet, noe som gjorde at mange valgte bokmålet som undervisningsspråk (Jahr 1984:17). Etter et innlegg i opposisjonsbladet *Statsborgeren* i 1832, signert ”Spectator”<sup>1</sup>, som argumenterer for at elevene skal lære bokmålet også som talespråk, var det også krefter som arbeidet direkte for ei slik utvikling. Den anonyme forfatteren mener at å lære alle elever bokmål som talespråk vil være med på å viske ut de store ulikhetene mellom embetsstanden og bondestanden i danning og kultur (loc.cit.).

---

<sup>1</sup> Ifølge Torstein Høverstad (1930:223) skal ”Spectator” være Ludvig Daa.

---

Det *pedagogiske* argumentet for landsmålet står det imidlertid mindre og mer spredt om i litteraturen. Det er faktisk skrevet merkelig lite om Aasen i et pedagogisk perspektiv og ut fra pedagogisk teori og historie. Jeg setter spørsmålstegn ved hvorfor. Norsk lærerutdanning har vært full av profilerte nynorskbrukere. En skulle derfor vente at i alle fall noen av dem hadde skrevet store eller små studier av pedagogen Aasen, men det er altså ikke tilfelle. En kan jo spørre seg om hvorfor dette ikke har vært nødvendig eller interessant for dem. I et pedagogisk perspektiv var kampen for Aasen-landsmålet et ledd i arbeidet med å føre folket opp på et høyere opplysningsnivå. Alle, også bøndene og deres barn, skulle ha like stor mulighet til å skaffe seg kunnskap. I denne sammenhengen settes altså det pedagogiske formålet i et *nytteperspektiv*, og det er dette det er mest å finne om i litteraturen. Men det er også ei anna side ved det pedagogiske aspektet, nemlig det som har med skole og opplæring å gjøre. Dette henger svært tett sammen med det folkepedagogiske, da folkeopplysning og opplærings- og skolesystem er faktorer som er gjensidig avhengige av hverandre. Blant andre folkeopplysningsmannen Ole Vig pekte på problemer med språksituasjonen i flere artikler og innlegg i sitt blad *Folkevennen*. I tillegg til at utviklinga var dårlig for nasjonalfølelsen, var det pedagogisk uheldig at barna skulle få undervisning på et fremmed språk. Hvis skriftspråket lå nærmere bøndenes talemål, ville leseopplæringa bli enklere, slik at kunnskapsnivået i distriktene ble høyere. Først da kunne bøndene bli en maktfaktor som kunne arbeide for sine politiske og sosiale mål. Vi ser dermed at den sosiale og den pedagogiske begrunnelsen går hånd i hånd, men jeg synes likevel det er viktig å markere et skille mellom dem: Den sosiale motiveringa gikk ut på at striden for landsmålet var en kamp for å hjelpe fram allmuen og frigjøre dem sosialt. I den pedagogiske motiveringa var målreisinga et ledd i arbeidet med å føre folket opp et høyere opplysningsnivå.

Reformarbeidet som nå starta, hadde altså et todelt siktemål. Det ene var å beskytte elevenes talemål mot ei for sterk påvirkning av skriftspråket fordi denne påvirkninga var med på å svekke nasjonalfølelsen framfor å styrke den. Det andre var å bli kvitt den pedagogiske hindringa det danske skriftspråket representerte. Ivar Aasens arbeid med landsmålet kan ses på som et viktig ledd i dette reformarbeidet, og i det følgende

---

skal jeg ta for meg hans arbeid med landsmålet sett i lys av særlig det siste siktemålet, nemlig det pedagogiske.

To av de nyeste referanseverkene om Aasen er biografier skrevet av Stephen J. Walton (1996) og Kjell Venås (1996). Der står det lite om Aasens pedagogiske formål med landsmålet. Til tross for at mange av Aasen-forskerne nevner trekløveret nasjonale, sosiale og pedagogiske begrunnelser, er det ingen, så vidt jeg har kunnet se, som har sammenfatta det Aasen selv sier og skriver om den sistnevnte. Derfor skal jeg med denne avhandlinga forsøke å sammenfatte hva som var Aasens tanker og meninger om språkdidaktiske og andre pedagogiske saker han engasjerte seg i. Min hovedproblemstilling er:

*Hva består det pedagogiske aspektet av Ivar Aasens språkarbeid og engasjement i, og hvilke andre pedagogiske spørsmål kjenner vi hans meninger om og holdninger til?*

Jeg begrenser denne studien til å gjelde primærkildene, som i hovedsak består av Ivar Aasens dagbøker og brev, slik de er samla og utgitt av Reidar Djupedal: *Ivar Aasen. Brev og Dagbøker*. Bind 1–3 (1957–1960). Det hadde vært interessant å gå et skritt videre ved å studere relevante sekundærkilder som skrifter og brev skrevet til, fra og mellom Aasens venner og bekjente, men dette hører hjemme i et større arbeid. Vi vet at Aasen var en raus og gavmild mann, og at han hadde kontakt med mange mennesker, direkte og per korrespondanse. Noen av dem har også utgitt skrifter om han. Men å finne fram til og gjennomgå et så omfattende sekundærkildemateriale blir dessverre for omfattende innenfor tids- og ressursrammene for ei mastergradsavhandling som denne. Det jeg kan legge fram her, får ses på som en hovedsakelig primærkildebaseret inngang til et tema som andre kan videreføre med studier av sekundærkildene.

## 1.2 Metode

På bakgrunn av studiens tema, hensikt og avgrensning gir metodevalget på mange måter seg selv. For å nå målene og besvare spørsmålene skissert i kapittel 1.1 har jeg gjort en kvalitativ dokumentanalyse. Det ligger i selve ordet dokumentanalyse at det er

---

snakk om en analyse av tekster. I mitt tilfelle gjelder det brev og dagbøker som foreligger i edisjonsfilologisk utgivelse. Alle tekstene i mitt hovedmateriale er primærkilder. I tillegg har jeg gjort nytte av noen sekundærkilder i form av biografier, som kommenterer og supplerer disse. Nærlesing av tekstene i primærkildeutvalget og ekserpering og kildekritisk framstilling av relevante opplysninger i primær- og sekundærkildene jeg har brukt, har vært en viktig del av arbeidet.

Ifølge Mason (2002), er det tre mulige måter å organisere og dele inn et kvalitativt datamateriale på: tverrbasert og kategorisk inndeling av data, kontekstuell dataorganisering og bruk av diagrammer og tabeller (Johannesen et al. 2005:158). Dette valget henger sammen med hvordan en ønsker å *lese* de kvalitative dataene som er innsamla. I mitt tilfelle har jeg lest tekstene i primærutvalget *fortolkende*. I Aasens brev og dagbøker er det ikke rom for noen omfattende fortolkning av *innholdet*, da det stort sett består av hans personlige tanker og meninger samt beretninger om hendelser og begivenheter som har funnet sted. Det som imidlertid kan fortolkes, er blant annet Aasens motivasjon, miljø og påvirkningsfaktorer. Jeg har ikke bare referert innholdet i tekstene, men satt dem inn i en større sammenheng og en tilhørende kontekst. For å greie dette har jeg vist hva jeg mener kan sluttes ut fra de dataene som foreligger. Når Ivar Aasen skriver at ”Den Bue, som alltid er spændt, bliver snart uduelig”, bruker jeg en fortolkende lese måte når jeg tillegger utsagnet følgende meningsinnhold: Menneskets evner ødelegges i stedet for å utvikles uten atspredelse. For å komme fram til denne tolkninga har jeg brukt sammenhengen det er skrevet i, altså innholdet i resten av brevet, samt min kunnskap om Aasen på det gjeldende området. Min tolkning av sitatet ovenfor kan virke uforståelig dersom utsagnet løsrives fra sin kontekst. Det er derfor sannsynlig at de som ikke har lest resten av brevet, vil tillegge utsagnet ei anna mening. En fortolkende lese måte brukes også i tilfeller hvor meningsinnholdet er uklart, eller der et utsagn kan tolkes på flere måter.

Når det gjelder måtene å organisere og dele et kvalitativt datamateriale på, har jeg gjort bruk av tverrbasert og kategorisk inndeling. Dette innebærer at en lager ei kategorisk inndeling ved å finne ei meningsfull inndeling på tvers av materialet (Johannesen et al. 2005:158). Det finnes flere måter å analysere de kvalitative dataene

---

på. I mitt tilfelle har jeg gjort bruk av analyse av meningsinnhold, også kalt analyse i fenomenologiske studier (op.cit:162). I analysearbeidet er koding en vanlig teknikk, og hvordan en koder, er avhengig av hvordan en leser dataene. Med min fortolkende lese måte har jeg koda tekstmaterialet ved først å notere ned alt fra hovedmaterialet (Ivar Aasens dagbøker og brev) som omhandler avhandlingas tema. Deretter har jeg satt koder/stikkord i margin som er med på å skille ut det som er relevant for problemstillinga. I motsetning til koder som er teoretisk utleda (deduksjon) står, som i mitt tilfelle, koder som kommer fram i datamaterialet (induksjon). Jeg har delt inn og slått sammen koder som stadig gjentar seg i fire kategorier (jf. underoverskriftene i kapittel 5). Notatene måtte settes på riktig plass i forhold til kodene før utskrivninga av råmaterialet kunne begynne. Nå ble materialet satt sammen på nytt med utgangspunkt i de kodeordene jeg hadde kommet fram til. I denne rekontekstualiseringa har det vært viktig med ei fortløpende vurdering av om inntrykket som den sammenfattende beskrivelsen gir, er i tråd med det inntrykket som kommer fram i det opprinnelige materialet (Johannesen et al. 2005:166). Hvis en bruker gode og dekkende koder, skal altså ikke innholdet bli forandra, bare omorganisert og forenkla.

Til slutt vil jeg nevne hermeneutikk og teksttolking. Hermeneutikk betyr forståelselære, og den *hermeneutiske sirkel* er et viktig begrep innen hermeneutikken. For å forstå noe som har mening (i vårt tilfelle tekster), må vi alltid fortolke delene ut fra en viss forhåndsforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Vår forståelse av delene vil igjen virke tilbake på vår forståelse av helheten. Delene forstås ut fra helheten, og helheten ut fra delene i en stadig vekselvirkning. Vår forståelse blir dermed sirkulær, og det oppstår et gjensidig utvekslingsforhold mellom helhet og del. Denne forståelsesmåten hjelper oss til å plassere ytringene i teksten i den sammenheng de hører hjemme i (Kvalsvik 1990:83).

Kontekstualiseringa av primærkildeopplysningene kan i prinsippet gjøres løpende til hvert primærkildepøeng eller separat. Jeg har valgt det siste: først å skissere kontekstuelle forhold jeg har funnet relevante, så legge fram primærkildeopplysningene, og til slutt å knytte de to delene sammen i et eget drøftingskapittel (se Kap 1.3).

---

## 1.3 Oppbygging

Etter dette innledningskapittelet er oppgava bygd opp på følgende måte: Andre kapittel inneholder en forskningshistorisk oversikt. Her er det meninga å gi en oversikt over de bidragene fra forskningshistoria som jeg har hatt størst nytte av, og som har vært mest relevante i forhold til problemstillinga. Her har jeg først og fremst konsentrert meg om to viktige biografier, men også enkelte kilder som handler om Ivar Aasen og hans språkarbeid.

Tredje kapittel er en kort presentasjon av hovedmaterialet mitt, som i hovedsak består av Ivar Aasens brev og dagbøker (Djupedal 1957–1960). Jeg har i tillegg støtta meg til noen mindre omfattende primærkilder.

Kapittel fire har jeg kalt Aasens samtid, og også her har jeg delt kapittelet inn i ulike kategorier for å gjøre stoffet mest mulig systematisk og enkelt å lese. Det er viktig å ikke løsrive et forskningsobjekt fra sin kontekst, men prøve å sette det i sammenheng med dets samtid. Ei forutsetning for å forstå Aasens tanker og holdninger er å sette seg inn i den historiske konteksten. Som alle andre var også han påverka og prega av sin samtid. Derfor har jeg delt kapittelet inn i underkapitler, som tar for seg områder jeg mener har vært innvirkende på Aasens tanker og holdninger om språkarbeidet.

I kapittel fem presenterer jeg funnene fra hovedmaterialet. For å legge dette fram på en så systematisk måte som mulig, har jeg delt stoffet inn i ulike kategorier. Jeg presenterer hva Ivar Aasen selv har skrevet og tenkt om 1) opplæring, oppdragelse og dannelse, 2) samfunns- og språksituasjonen i Norge, 3) landsmålet og 4) sitt eget språkarbeid.

Det sjettede kapittelet er et drøftingskapittel, der noe av stoffet fra kapittel fire og fem blir tatt opp igjen og diskutert. Jeg har forsøkt å se funnene fra brevene og dagbøkene i lys av de ulike kontekstene Ivar Aasen levde i. Hva var det i samtida som påverka han til å tenke i en bestemt retning? Var Aasen først og fremst inspirert av nasjonale og nasjonalromantiske ideal, eller kom inspirasjonen mest fra sosiale og opplysningsfilosofiske ideal? Hans pedagogiske engasjement, og da særlig den

pedagogiske begrunnelsen for språkarbeidet, vil bli drøfta her. Jeg vil kort ta for meg de ulike sidene ved Aasen og forsøke å finne ut om hans pedagogiske tanker og holdninger kommer bedre til syne i noen av disse sidene enn i andre. Jeg vil også presentere hans pedagogiske grunnideer, plassere dem i samtida, vurdere hvor viktige de var, hvor originale de var, og om det var mulige motsetninger innenfor det Aasen stod for.

Kapittel sju er en konkluderende og oppsummerende avslutning.



---

## 2. Forskningshistorisk oversikt

### 2.1 Biografier

I 1996 var det 100 år siden Aasens død, og i den forbindelse ble det gitt ut hele tre biografier. Forfatterne bak biografiene er Jostein Krokvik, Kjell Venås og Stephen J. Walton. De to sistnevnte er de mest omfattende, og det er de jeg har valgt å konsentrere meg om. Forfatterne er begge nordistikkprofessorer med grundig kjennskap til Aasens liv og virke, og de aktuelle bøkene gir solid bakgrunnskunnskap om Aasen som person. For å analysere og foreta ekserpering av primærkilder av en såpass privat karakter som brev og dagbøker, er det ikke bare en fordel, men nærmest en betingelse at en har kunnskap om personen(e) bak kildene. De to biografiene er svært ulike, både når det gjelder inndeling av stoff og selve framstillinga av Ivar Aasen. Dette gjør at en får ulike innfallsvinkler og to ulike portretter av målgranskeren, noe som kan være verdifullt i mitt videre arbeid.

*Då tida var fullkomen* av Kjell Venås (1996) er på nesten 700 sider og er en tradisjonell biografi. Venås problematiserer ikke sjangeren slik som Walton gjør, men starter med Aasens fødsel og oppvekst og slutter med hans siste levedager. Framstillinga er kronologisk, og stoffet er inndelt på en måte som gjør det lett å følge med. Boka er detaljrik på de fleste områder, men som nevnt innledningsvis finnes det svært lite om pedagogiske aspekter i Aasens språkarbeid. Av det som nevnes, er det først og fremst nytteperspektivet som går igjen. Venås skriver at ”Føremålet med arbeidet var at det skulle vera til nytte for folket sjølv og for språkkunnskapen” (Venås 1996:103). Videre går nytteperspektivet ut på at så snart folk hadde blitt vant til å lese norsk, ville det være enklere å forstå enn noe annet språk. Det ble sagt at folket vårt var altfor lite til å ha et eget skriftspråk, men Aasen påpekte at det hadde ”vore eit vørdeleg bokmål i landet før, då det ikkje var så mange som las og skreiv som no” (op.cit.:309). Så hvorfor var det såpass mange som ikke hadde tro på at vi kunne gjenskape vårt eget språk? De samme skeptikerne mente også at et skriftspråk grunnlagt på bøndernes talespråk ville hindre oss i å skaffe oss allmenn opplysning. Som et motsvar til dette, viser Aasen til land som Sverige, Holland og Island. Felles

---

for de tre landene er at selv om de har forholdsvis få innbyggere, har de et eget skriftspråk og er slett ikke utestengt fra å skaffe seg allmenn opplysning (loc.cit.). I arbeidet med landsmålet form lot Aasen hensynet til de nordiske skriftmålene virke inn. Det vil si at han ville plassere landsmålet i forhold til de skriftspråkene som allerede fantes, siden han så på landsmålet som et søsterspråk til de andre nordiske språkene. Når det gjelder Aasens syn på svensk og dansk, var han utelukkende negativ til dansk. Han brukte blant annet pedagogiske grunner for at det ville være bedre å nærme seg svensk enn dansk: Det ville være lettere for oss å lære svensk. Norsk var likt islandsk og færøysk, noe likt svensk og minst likt dansk, ifølge Aasen (Venås 1996:432).

Aasen skriver i sin *Grundtanker til en Afhandling om en norsk Sprogform* (Aasen:1917), som han skrev i perioden 1850–54, at jo færre innbyggere et land har, desto mer vil de holde av språket. Han spesifiserer ikke om han mener skrift- eller talespråket, men jeg går ut fra at det er skriftspråk han sikter til. Talespråket var og er forskjellig fra sted til sted, men Aasens mål var å lage ett felles *skriftspråk* som nettopp skulle bygge på de ulike dialektene. Hele folket ville da være sammen om bruken, i motsetningen til slik det faktisk var – at kun en liten del av folket var de egentlige brukerne. Det å få vårt eget språk ville binde folket mer sammen, være med på å viske ut de sosiale forskjellene og styrke nasjonaliteten (Venås 1996:165). I tillegg mente Aasen at det er enklere å tenke på et hjemlig mål, og han så det som ei hovedoppgave å utvikle språket til å bli et best mulig hjelpemiddel for tanken og et godt redskap for skriftlig framstillingsevne (op.cit.:282).

Ifølge Venås hadde altså Aasens språkarbeid to hovedformål, som begge kan knyttes til et nytteperspektiv. For det første skulle det nye språket være til nytte for folket. Det handla om å gi det norske folk et språk de kunne være stolte av – et språk som var nedarva fra våre forfedre, og som dermed var *vårt* språk. I stedet for å ”stjele” et av nabolandenes språk og gjøre det til vårt eget, kunne vi med landsmålet med hånda på hjertet si at dette var *vårt* språk. Aasen håpa at en språklig fellesnevner for hele den norske befolkning ville skape bedre samhold og selvfølelse, og en mer genuin nasjonalfølelse.

---

For det andre skulle landsmålet være til nytte for tenkinga og for språkkunnskapen. Disse henger nøye sammen, noe vi ser i begrunnelsen om at språket skulle fungere som et redskap for tanken, som igjen hadde positiv påvirkning på den skriftlige framstillingsevna. Hvordan tenkte så Aasen seg at landsmålet kunne være til nytte for språkkunnskapen? I dette ligger det først og fremst ei overbevisning om at folk både tenker og lærer best hvis de får opplæring i et språk de kan. Det var imidlertid ikke slik at bønder og resten av allmuen ikke *kunne* dansk. De voksne forstod dansk, og barna lærte det på skolen. I tillegg ble både aviser, salmebøker og offentlige skriv utgitt på dansk. Sistnevnte ble i all hovedsak lest av embetsfolk, men aviser og salmebøker var utbredt også hos allmuen. Forskjellen på overklassa og allmuen i denne sammenheng var at allmuen brukte sine egne dialekter i dagligtalen og opplevde derfor at dansk ikke var *deres* språk. Det at barn lærer best på et språk de kan godt fra før, er velkjent kunnskap for oss i dag. Lise Iversen Kulbrandstad skriver at ”det å lære å lese er i høy grad en språklig prosess, og innlæringen av skrift bygger på talespråket. Derfor må skolen ta hensyn til elevenes språklige bakgrunn når begynneropplæringen tilrettelegges” (Kulbrandstad 2003:11). Aasen var slik sett forut for sin tid når han hevda at landsmålet ville lette veien til opplysning.

*Ivar Aasens kropp* av Stephen J. Walton (1996) er på nesten 800 sider, og i motsetning til Venås’ er ikke dette en tradisjonell biografi. Selv sier Walton i innledninga at han er skeptisk til biografigenren, og at bokas oppbygging avspeiler denne skepsisen. Derfor er det først og fremst oppbygginga som er det spesielle med Waltons bok. Innholdet er ikke ordna i kronologisk rekkefølge, men snarere en ”kroppologisk.” Han deler nemlig kapitlene inn etter kroppsdelar, der han starter med Aasens føtter og jobber seg oppover via kne, penis, fingrer med mer – og avslutter med munnen. Et annet særtrekk ved Waltons biografi er måten han framstiller Aasen på: ikke fullt så heroisk som han til nå har vært omtalt som, og langt mer komplisert.

Heller ikke her er det mye å oppspore hva det pedagogiske aspektet i språkarbeidet angår, faktisk langt mindre enn hos Venås. Det lille som står, kan imidlertid knyttes til klasseskiller. Aasen drøfta ulikheter i samfunnet og mente at språket var med på å opprettholde disse ulikhetene. Selv om alle i utgangspunktet var like, ville faktorer

---

som blant annet oppdragelse, kunnskap, penger og levemåte gjøre at overklassa skiller seg ut fra mengden og slutter seg til hverandre, hevda Aasen. Avstanden til resten av borgerne øker ytterligere når overklassa i tillegg snakker et fremmed språk, slik som situasjonen var i Norge på 1800-tallet. Mange av faktorene som skaper klasseskiller, er det vanskelig å gjøre noe med, men språket hadde Aasen tro på at han kunne være med på å påvirke. Walton (1996:39) skriver at ”om språket var den sentrale og einaste faktoren, i klasseskilnadene som det gjekk an å gjera noko med, då gjorde ein alt som trongst ved å forandra på språket.”

Da presten H.C. Thoresen i 1835 tilbød seg å hjelpe Aasen til å skaffe seg en høyere utdanning, takka han nei fordi han ikke ville fjerne seg fra bondestanden. Han vurderte det, men kom fram til at ”den Aandsdannelse, jeg kunde bekomme, skulde paa bedste Maade som muligt anvendes til Fordeel for den Stand, som jeg tilhørte” (Walton 1996:53). Som hos Venås, blir også her Aasens arbeid med landsmålet sett på som et tiltak for å jevne ut sosiale ulikheter, og for å gi alle samme rett til og forutsetninger for kunnskap og opplysning.

## 2.2 Andre sekundærkilder

Jeg nevnte innledningsvis at flere Aasen-forskere og forfattere hevder at Aasens begrunnelse for landsmålet var tredelt. Verken Walton (1996) eller Venås (1996) nevner dette eksplisitt, men det er underforstått at de deler den oppfatninga. Venås knytter det pedagogiske aspektet til nytteperspektivet: Språket skulle være til nytte både for folket selv og for språkkunnskapen. Walton deler dette synet, men er i tillegg opptatt av at landsmålet skulle være et hjelpemiddel for å minske klasseskillene i samfunnet.

Vi trenger ikke lete lenge før vi finner noen som eksplisitt hevder at Aasens arbeid med landsmålet var tredelt. I flere lærebøker for videregående skole er dette nevnt. Ernst Håkon Jahr skriver også at ”landsmålsforkjemparane i Stortinget brukte argument som i hovudsak kan grupperast som *demokratiske, pedagogiske og nasjonale*” (Jahr 1994: 24–25). Kjell Haugland skriver tilsvarende at ”det kan skiljast

---

ut tre element – eller motiveringstypar – i målreisingsideologien. Den nasjonale motiveringa (...) den sosiale motiveringa (...) endeleg den folkepedagogiske motiveringa” (Haugland 1985:34).

### 3. Presentasjon av hovedmaterialet

Hovedmaterialet består som nevnt, først og fremst av Aasens brev og dagbøker (Djupedal 1957–1960). Når jeg i fortsettelsen omtaler Djupedals verk, kommer jeg til å bruke forkortelsene BD1, BD2 og BD3, for hvert av bindene 1–3 i Djupedalutgivelsen. Tallet etter hvert av disse kildeangivelsene refererer til sidetallet. Ifølge Djupedal (1957) er brevene gjengitt etter originalhåndskrifter, men i noen tilfeller, der originalbrevene ikke har blitt funnet, har kladdene blitt benytta som tekstgrunnlag. Alle brev er gjengitt nøyaktig slik de er skrevet, uten utelatelser eller noen annen form for forandring. Djupedal har imidlertid filologiske anmerkninger til Aasen-tekstene. Anmerkningene står bakerst i hvert bind og består i hovedsak av realia-opplysninger og språkkommentarer, som utfyller og forklarer tekstenes innhold.

BD1 er ei samling av alle brev skrevet av Ivar Aasen som Djupedal har fått kjennskap til i tidsrommet 1828–61. I begynnelsen av denne perioden var Aasen kun 15 år, og det er her vi finner hans første tanker og ideer om landsmålet. Fra midten av 1830-tallet inneholder stadig flere av brevene tanker rundt oppdragelse og opplæring, og det er tydelig at dette er tema som fanga interessen hans, selv i såpass ung alder. Selve kimen til interessen for språkarbeidet kan vi lese om i brev 33, som er en selvbiografi gitt til biskop Jacob Neumann den 10.8.1841. Aasen skriver at han på egen hånd hadde lest grammatikker og lesebøker i tysk, fransk og engelsk for å forbedre sine språkkunnskaper. På samme tid, midt på 1830-tallet, kom også tanken om å undersøke og behandle et språk. Han kunne nemlig ikke finne sitt eget morsmål behandla i noen grammatikk, og

hvorfor, tænkte jeg, blive ikke de norske Dialekter behandlede ligesom andre Sprog? (...) Ere ikke vore Dialekter, eller det gamle og ægte norske Sprog, værdige en grundigere Behandling?" "Et saadant Arbeide", tænkte jeg, "kan kun udføres af En, der er født og opdragen i en Bondes Hytte. Jeg vil forsøge et saadant Arbeide (Aasen 1957 [1841]:45).

I løpet av de resterende brevene i BD1 kan vi følge dette arbeidet, både gjennom private brev og arbeidsmeldinger til kirke- og undervisningsdepartementet. I tillegg rommer brevene mange av Aasens tanker og utsagn om språksituasjonen og

---

motiveringa bak språkarbeidet. Jeg vil foreta ei mer detaljert framstilling av disse aspektene i kapittel 5.

BD2 består av Aasens skrevne brev i perioden 1862–1896, altså fra han var 49 år og fram til hans død. Også her kan vi hente mye informasjon om språkarbeidet hans. Han kommenterer stadig både sitt eget og andres arbeid, samtidig som han hele veien reflekterer over språksituasjonen i landet generelt. Vi får god innsikt i både leve- og arbeidsmåten hans, og vi blir kjent med han på en helt annen måte enn ved å lese biografier og annen sekundærlitteratur. Selv om han levde et nøkternt liv, begynte han likevel å unne seg litt luksus etter hvert som kontoen ble større. I tillegg til å bruke mer penger på klær og utstyr, var kafé- og teaterbesøk noe han satte høyt. Det må likevel understrekes at han ikke sløste bort pengene sine. Han var gavmild, men etterlot seg likevel en betydelig sum etter sin død i 1896. Selv om han var glad i det sosiale og kulturelle liv, viser brevene at han i hovedsak viet all sin tid til det språklige arbeidet. Han tok seg aldri tid til ferie, og han var innstilt på å fullføre arbeidet han hadde begynt på. Et eksempel på at han satte arbeidet over alt annet, er at da han i 1886 endelig fant tid til å besøke broren Sivert i Sunnmøre, hadde det gått 31 år siden sist. Han planla å reise mange ganger, men det endte med at han ikke kunne forlate arbeidet. Han unnlot også å komme i brorens bryllup, fordi han og søsteren gifta seg med kun åtte dagers mellomrom. Dette, i tillegg til flere lignende episoder, viser at Aasen virkelig viet livet sitt til språkarbeidet.

BD3 er Aasens dagbøker. Her finner vi mye informasjon om hans levemåte, hverdagslige gjøremål, hvem han hadde besøk av, opplysninger om været med mer. Det finnes med andre ord ikke så mange tanker og refleksjoner som i de to første bindene, men mer en oppramsing av hva som skjedde fra dag til dag. Hvert år oppsummeres som regel på 4–8 dataskrevne sider, så det sier seg selv at dagbøkene ikke var arena for filosofering og tankeutfoldelse. Den knappe stilen var en dagboksjanger som var solid etablert på Sunnmøre lenge før hans tid (jf. Fet 2003:83–84). Dagbøkene forteller nesten aldri om hva han tenker, og det er heller ikke sånn at alt blir sagt i de tekstene. Det finnes blant annet mange eksempler på at folk han har møtt, ikke er nevnte. Kildeverdien kan på denne måten bli svekka. Ikke fordi at det

som står der er feil, men fordi såpass mye er utelukka. Derfor er det viktig å ta dagbøkene for det de er: knappe notiser som ikke har til hensikt å fortelle noe utover dagligdagse gjøremål, værobservasjoner og lignende. I vår sammenheng er det Aasens *meninger* og *holdninger* som er det mest interessante. Det er derfor i hovedsak de to første bindene jeg kommer til å referere til heretter, men litt av interesse har jeg funnet i BD3 også.



---

## 4. Aasens samtid

Når en tilegner seg kunnskap om fortida, er det viktig å se studieobjektet i forhold til dets samtid. Særlig viktig er dette når det som studeres, er et tenkende og handlende individ. For det er i samtida tanker oppstår og handlinger finner sted, og det er faktorer fra denne tida som påvirker et individs handlings- og tankemønster. Et forskningsobjekt kan derfor ikke løsrives fra sin kontekst. Snarere tvert imot bør konteksten brukes som et hjelpemiddel for å belyse og forstå de ulike sidene av individets liv. For å forstå Aasens liv og virke, må vi altså forstå hans kontekst, som jo var Norge på 1800-tallet. Derfor har jeg valgt å kalle dette kapittelet Aasens samtid.

For å kunne si noe om Aasens pedagogiske engasjement, både i eget arbeid og uavhengig av eget arbeidsformål, må vi kjenne til *hvorfor* engasjementet hans oppstod, og *hvordan* det viste seg. Jeg vil starte med en kort presentasjon av hva pedagogikk var på Aasens tid. Deretter kommer en kort gjennomgang av den politiske situasjonen i Norge på 1800-tallet, med særlig vekt på språk og skole. Vi vet fra Aasens brev og dagbøker at han var på Stortinget hvis det var saker som interesserte han. Han fulgte med i det politiske liv, og det var særlig språkpolitiske saker som fanga interessen hans. Det er viktig å være klar over at Aasens språkarbeid ikke foregikk i et språkpolitisk vakuum, men at han hadde en rekke faktorer og vedtak å forholde seg til. De politiske forholdene i Aasens levetid kan også gi oss noen svar på *hvorfor* tanken om å lage et norsk språk oppstod. Hvilke strømninger i samtida bidro til dette ønsket, og hvilke forhold var avgjørende for at han greide å gjennomføre arbeidet med landsmålet?

Etterpå vil jeg se på språksituasjonen og skolesituasjonen hver for seg, da dette er faktorer som kan tenkes å ha hatt innvirkning på Ivar Aasens pedagogiske tanker og holdninger rundt språkarbeidet. Det skulle være ganske åpenlyst hvorfor Aasen fant den norske språksituasjonen uholdbar, men hvordan *var* egentlig språksituasjonen på 1800-tallet? Hvilke pedagogiske argumenter brukte Aasen i kampen for å kjempe fram landsmålet, og hvilke andre personer stod han i tilknytning og i motsetning til? Et av Aasens langsiktige mål var at landsmålet også skulle bli skolens språk – i hvert fall for

---

de som ønsket det. Han var følgelig også utilfreds med skolesystemet, som ga elevene opplæring i et språk som ikke var deres. For bedre å kunne vise hvordan ulike sider ved skolesystemet hadde innvirkning på de pedagogiske aspekter i Aasens språkarbeid, har jeg valgt å gi ei kort framstilling av hvordan skolen forandra seg fra å være en allmueskole til å bli en folkeskole. Hva bestod endringene i, og hvilke konsekvenser fikk endringene for Aasens språkarbeid? På samme måte vil jeg vise hvordan skolespråket forandra seg gjennom Aasens levetid.

## 4.1 Pedagogikk i Aasens samtid

Ifølge *Store norske leksikon* betyr pedagogikk ”læren om oppdragelse og undervisning” (*Store norske leksikon* 1). Dette er den mest vanlige måten å definere pedagogikk på, men andre og videre definisjoner inkluderer også komponenter som sosialisering, læring, utvikling, og dannelse. Noen pedagogiske underdisipliner er pedagogisk psykologi, pedagogisk idéhistorie, pedagogisk sosiologi, pedagogisk skolehistorie og pedagogisk filosofi, for å nevne noen. Som vi ser, er pedagogikk et vidt begrep, og det vil føre oss langt utenfor avhandlingas rammer å gå i dybden i begrepets betydning. Når jeg videre omtaler Aasens pedagogiske meninger og holdninger, tenker jeg først og fremst på hans holdninger til og tanker om dannelse, oppdragelse, læring og utvikling, som alle er viktige stikkord i pedagogisk historie.

På side 10 presenterte jeg det pedagogiske argumentet for landsmålet. Det er viktig å huske på at dette argumentet fikk merkelappen sin i ettertid, og at det ikke var noe Aasen selv kalte det. Det betyr ikke at poenget ikke er relevant, tvert i mot, men det viser at det er nødvendig å bruke litt plass på å klargjøre hva pedagogikk var også i Aasens samtid. Dette er først og fremst nødvendig for å kunne si noe om hvor Aasens pedagogiske tenking var på linje med samtida, og hvor den eventuelt skilte seg fra den.

I 1814 ble både Danmark og Norge på hver sin måte mer moderne: Norge med ny forfatning og statsform, og Danmark med innføringa av syv års undervisningsplikt, som det første landet i verden etter Preussen (Slagstad et al. 2003:9). Stats- og forfatningsrevolusjonen i Norge og utdanningsrevolusjonen i Danmark har

---

opplysningstida som sin felles åndshistoriske bakgrunn. Opplysning til folket ble viktigere enn noen gang, noe som ble ei utfordring for det gamle kulturgrunnlaget, kristendommen. Kunne det lages en dannelse og en oppdragelse som ikke var religiøst forankra? Og hvor skulle i så fall pedagogikken da hente sin legitimitet fra? Gjennom historia har det blitt henvist til mange kilder for legitimitet: Gud, paven, naturen, fornuften, vitenskapen, staten eller folket, for å nevne noen. Opplysningstida bidro til ei gradvis endring av verdensbildet: fra et teosentrisk til et antropologisk. Parallelt med dette endret også pedagogikkens legitimitet seg: fra Gud og Bibelen til naturen, fornuften, språket, vitenskapen og folket (loc.cit.).

Når det gjelder dannelsesbegrepet, utgjorde Luthers katekisme ei felles grunnbok i samfunnsetisk dannelse. Ifølge Luther var formynderskap det beste styringsmiddel, noe som kom klart til uttrykk i budet om å hedre sin far og sin mor. For Luther var ikke ”mor” og ”far” kun biologiske kategorier, men inkluderte alle myndige personer. Fra 1814 forandra dannelsesbegrepet seg, og det idéhistoriske grunnlaget for forandringa var Johann Gottfried Herder (1744–1803) og Jean Jacques Rousseaus (1712–1778) forståelse av at utdanning og oppdragelse var nøkkelen til samfunnsforandringer (op.cit.:13). Et av Herders hovedpoeng var at et folks språk er avgjørende for både individets og samfunnets dannelse (op.cit.:14).

Immanuel Kant (1724–1804) så på opplysning som menneskets unnslippelse fra sin selvforvoldte umyndighet. Gjennom oppdragelsen må mennesket først disiplineres og deretter dannes. Kants dannelsesbegrep omfatter opplysning og undervisning, men i tillegg må mennesket utrustes med klokhet, et formål som krever en spesiell dannelse. Moraliserings måtte også inngå i oppdragelsen: å lære barna å tenke (Kroksmark 2006:200–201). Moralisering spilte en stor rolle også hos Johann Friedrich Herbart (1746–1841), som regnes som grunnleggeren av den vitenskapelige pedagogikken (Løvlie 2004:248). Herbart mente at all undervisning måtte være oppdragende undervisning. Han hadde følgelig ikke noen forestilling om oppdragelse uten undervisning, like lite som han ville anerkjenne noen undervisning som ikke oppdrar (op.cit.:255–256). For at elevene skulle bli danna, måtte læreren oppfordre de til deltakelse, i betydninga *ta stilling*. Herbart viser seg som praksisorientert når han

---

legger vekt på evnen til å reflektere over egen undervisning. Hans pedagogiske grunnbegrep er elevenes *Bildsamkeit*, som kan oversettes til elevenes danningsberedskap. Barn *kunne* dannes, og de var mottagelige for impulser. Disiplin er ikke oppdragelse, men noe en kan ty til hvis elevene er på feil kurs. Når det gjelder undervisningsform, var Herbart tilhenger av pugging og struktur, lærerstyrt klasseundervisning og en instrumentell pedagogikk/formidlingspedagogikk.

Det fantes mange flere store pedagogiske tenkere fra 1700–1800-tallet, men siden dette kun er ment å være et kort overblikk fra Aasens samtid og tida like før, vil jeg avslutte med å nevne Wilhelm von Humboldts (1767–1835) syn på dannelse versus utdanning, som står like sterkt i dag. Utdanning er å skaffe seg kunnskap innenfor bestemte områder og er ofte et middel for å oppnå noe annet: skaffe seg jobb og tjene penger. En utdanning trenger ikke å føre til at en utvikler seg som person. Dannelse, derimot, betyr at et menneske ”utvikler hele spekteret av sine iboende evner og utelukker at et talent får blomstre på bekostning av et annet” (Løvlie og Steinsholt 2004:207). En dannes altså ikke til et bestemt yrke, men til et menneske. Dannelse er ikke det samme som *utdanning* og utdanning fører ikke nødvendigvis til dannelse. Det betyr ikke at Humboldt er imot utdanning, men at det finnes visse kunnskaper og ferdigheter som *alle* bør tilegne seg, uavhengig av yrkesvalg (op.cit.208).

## 4.2 Samfunnssituasjonen og politiske språkforhold i Norge på 1800-tallet

### 4.2.1 Politiske forhold 1814–ca 1850

Da kong Carl Johan ble konge i 1818, hadde han særlig ett mål for øye, nemlig å samle den skandinaviske halvøy til én stat og ett folk. Blant de norske embetsmennene var de aller fleste imot dette, fordi det ville bety slutten på vår egen nasjonalitet og politikk. Før 1814 hadde kongen sittet i Danmark og gitt befalinger til de norske embetsmennene. Slik sett hadde våre embetsmenn styrt landet lenge, men forskjellen ble at de nå skulle sette i verk vedtak laga av et storting som de selv dominerte. De tok

---

fortsatt imot befalinger og ordrer fra kongen, men det var statsrådene, som var embetsmenn, som skulle stå til ansvar for kongens handlinger overfor Stortinget. Embetsmennene var ikke ledende bare i politikken, men også i alt åndsliv. Skulle noen ha innflytelse på den offentlige opinion, så måtte det være dem, noe Carl Johan var klar over. Han regna med at makteliten i Norge bestod av danskfødte og dansksinnede, noe han prøvde å utnytte i arbeidet med å styrke unionen og sin egen maktstilling i landet. Det endelige målet var som sagt ei sammenslåing av de to folk (Skard 1980:1–2). Sammenstøtene mellom kongen og det norske folk i årene som fulgte, kan dermed ses på som faser i en kamp om Norges nasjonale selvstendighet. Den viktigste saken i norsk politikk ble derfor å forsøke å bevare den nasjonale selvstendighet og å verne om folkestyret og grunnloven. Takket være Stortinget, regjeringa og delvis Høyesterett, måtte Carl Johan skrinlegge planene om ei sammensmelting av rikene (Skard 1980:2).

Julirevolusjonen inntraff i Paris i 1830 og var retta mot Karl 10. sin reaksjonære regjering. Det var adelen og geistligheten som prega samfunnet, og revolusjonens kjernetropper var byborgerne i Paris, håndverkere og arbeidere. Virkningene spredte seg til hele Europa. Revolusjonen var den utløsende årsaken til Belgias selvstendighet fra Nederland og førte også til stemmerettsreform i Storbritannia, for å nevne noe. I Norge var ettervirkningene av revolusjonen med på å kaste lys over sosiale motsetninger – særlig i bygdene kunne en spore ei kritisk innstilling til embetsstanden. Som nevnt tidligere var språket en faktor som gjorde gapet mellom embetsstanden og bøndene større. Overklassas dannede dagligtale var med på å understreke at de tilhørte en annen kulturkrets enn bøndene. I 1833 ble det for første gang valgt inn flere bønder enn embetsmenn på Stortinget. Dette var en stor seier for bøndene, som nå var på offensiven.

Julirevolusjonen åpnet øynene til det norske folk. Den opposisjonelle presse hadde ei enorm oppblomstring og fikk fra nå av ei mye større betydning: både som formidler av de store folkebevegelsene rundt omkring i verden og som forum for en kritikk og ei meningsutveksling en aldri før hadde hatt. Den anti-byråkratiske opinion framsatte ei rekke krav, blant annet kravet om å gjennomføre folkestyre i stedet for

---

embetsmannstyre overalt – også på det lokale plan, og å redusere offentlige utgifter som blant annet embetsmenneses lønn. Det var ikke bare bønder som støtta disse kravene, men også akademikere som Jonas Anton Hielm og Henrik Wergeland (Skard 1980: 3–4). Kanskje Hielms 1832-artikkel (jf. s 35) kan ses i denne sammenhengen også? Hans ønske om folkestyre og reduisering av embetsmenneses lønn tyder på at han var populist, noe det ifølge Walton (1984) også var enighet om at Aasen var. I begrepet populist legger jeg her ei antielitistisk holdning, der en vil gi folket, eller ”grasrota”, større innflytelse og redusere overklassas makt. Kanskje 1832-artikkelen kan ses på som et ledd i arbeidet for å gi folket større makt, i og med at Hielm ville fornorske skriftspråket og dermed lette folk flest sin tilgang til opplysning?

#### 4.2.2 Politiske forhold ca 1850–1884

1850-årenes politikk var prega av praktiske og økonomiske spørsmål. Den industrielle revolusjon var i full gang og skapte flere materielle behov. Særlig samferdselsmidlene fikk et løft, for ikke å si et gjennombrudd, i dette tiåret. 1850-årene ble også ei avklarings- og modningstid for skoletankene. Her var det mange forhold som virka sammen, blant annet Ole Vigs folkeopplysningsarbeid. Marcus Thrane skapte den første organiserte massebevegelse, Thraniter-bevegelsen, som skapte større interesse for sosiale og politiske spørsmål enn noen gang tidligere. Et av de viktigste kravene blant Thranes tilhengere var bedre skolevesen. I denne sammenheng var folkeopplysning viktig, og ”Selskabet til Folkeopplysningens Fremme” med Hartvig Nissen som formann, ble stifta i 1850. Med Ole Vig som redaktør gav selskapet ut tidsskriftet *Folkevennen*. I 1852 stilte Vig opp et framtidsmål, nemlig at en tredjedel, eller kanskje så mye som halvparten, av befolkninga skulle kunne lese flytende og forstå innholdet. Slik som forholdene var nå, fikk halvparten av de lesekyndige problemer når de skulle lese noe annet enn katekisma eller salmeboka. Ifølge Eilert Sundts undersøkelser eide nemlig ikke størsteparten av Kristianias befolkning flere bøker enn de religiøse, som en gjerne hadde fått til konfirmasjonen (Skard 1980:65–66). Fra 1852 redigerte Ole Vig også *Den norske Folkeskole*. Han ble en pedagogisk folkevekker og ga lærerne inspirasjon og selvtillit. Lærerutdanninga ble styrka, og i

---

årene omkring 1860 var det flere lærere med utdanning enn uten (loc.cit.). Allerede i 1853 hadde 678 av 2573 lærere utdanning, mot bare 51 av 2142 i 1837 (Dokka 1967:48). Dette skapte økt selvtillit og ønske om større innflytelse blant lærerne, noe som resulterte i at de organiserte seg og holdt store lærermøter. Her ble det blant annet tatt opp hvilke vanskeligheter språkforholdene skapte i arbeidet deres, og det var stor enighet om at noe måtte gjøres. Her kommer Ivar Aasen inn i bildet, da de aller fleste ville følge enten hans eller Knut Knudsens forslag.

Resultatet av folkeopplysningsarbeidet, reformarbeidet og forbedringa av lærerutdannelsen viste seg ved landsskoleloven av 1860. De viktigste forandringene ble et endelig skifte fra omgangsskole til fastskole, fra ensidig religionsundervisning til undervisning også i andre fag, og at elevene fikk skriveundervisning i tillegg til leseundervisninga. Fra 1853 til 1867 hadde elevtallet i fastskolene økt fra 27 767 til 163 465, mens antall elever i omgangsskoler hadde sunket fra 161 423 til 42 033 (Statistisk sentralbyrå).

Etter den søte kløe kommer som kjent den sure svie. Etter gode tider på 1850-tallet, begynte ei langvarig krise for jordbruksnæringa. Flommen ”Storofsen” i 1860, årevis med dårlige avlinger og økt konkurranse i kornmarkedet på grunn av frihandelssystemet, var de viktigste grunnene. Det at Norge bevegde seg i retning av en moderne velferdsstat, betydde store omkostninger. Den nye skolen (jf. landsskoleloven) krevde store utlegg, og i 1850–60-årene steg de kommunale utgiftene til det dobbelte (Skard 1980:67). Dette var bakgrunnen for foreninga ”Bondevennerne”, som ble stifta av Søren Jaabæk i 1865. Bare seks år etter var det blitt over 300 bondevennforeninger, og Jaabeks *Folketidende* hadde 20 000 abonnenter. Nå ble det skapt noe nytt innen norsk politikk, nemlig ”grunnlag for en politisk partiorganisasjon, med politisk opplysningsarbeid, valgagitasjon og folkemøter som drøftet de politiske spørsmål” (op.cit.:68).

I 1860-årene fikk Norge sine første grundtvigianske folkehøgskoler, men Grundtvigs skoleideer hadde allerede i flere år inspirert menn som Ole Vig og Hartvig Nissen i deres folkeopplysningsarbeid. Grundtvigs tanker prega åndslivet i Norge i andre

---

halvdel av 1800-tallet. Han bekjempa latinskolen og var motstander av den pietistiske oppdragelse som kutta all kontakt mellom det menneskelige og det kristelige. Det folk som skal bli bevisst sitt særpreg og beholde sine tradisjoner, må gå tilbake til sin egen historie, mente Grundtvig. Han hadde stor tro på Nordens ånd, fordi den nordiske mytologi for han åpenbarte et slektskap med kristendommens ånd. Skolens mål skulle være å fremme en folkelig dannelse på kristendommens grunn. For å tjene dette målet skapte han den danske folkehøyskole. Christopher Bruun har gitt målreisinga en sentral plass i folkehøgskolens ideologi. Han mente som Aasen at hvis Norge skulle være en selvstendig nasjon, burde landet ha sitt eget språk. Videre er han enda mer radikal enn Aasen når han i *Folkelige Grundtanker* (1878) hevder at ”bondemålet vil blive hævdet til Bogmål, og med Tiden blive det herskende Sprog i Landet” (Bruun 1971 [1878]:165). Folkehøgskolen så på målreising som en nødvendighet for bøndene. De skulle ha mot til å være seg selv, også hva språket angikk. De skulle ikke føle seg mindre verdt selv om de talte et språk som hadde stempel som sosialt mindreverdige (Skard 1980:68–69).

I tillegg til blant andre Christopher Bruun, var det spesielt én mann som var med på å gi bøndene selvfølelsen tilbake. Det var Johan Ernst Sars, en god venn av Vinje og en av mennene i Døleringen<sup>2</sup>. Sars’ historiesyn ble lagt fram i hans hovedverk *Udsigt over den norske historie* (1873–1891). Henrik Wergeland var en av dem som betrakta Norges historie som todelt: før og etter dansketida. Sars, derimot, mente at det var bondesamfunnet, og ikke unionstilhørighet, som danna kontinuiteten i vår historie. På den tida Norge kom i union med Danmark, var det ifølge Sars kun et mektig aristokrati som kunne beholdt makten. Noe slik fantes ikke hos oss, som hadde et land som var tufta på et demokratisk bondesamfunn. Kort sagt mente Sars at den demokratiske statsform senere ble vår store styrke. Norge fikk nemlig friheten tilbake i ei tid da demokratiet var den eneste mulige styreform. Sars bidro til å fjerne mindreverdighetsfølelsen som unionen med Danmark hadde skapt, og i 1883 kunne Sars glede seg over at alle store diktere og kunstnere stod på Venstres side (Skard

---

<sup>2</sup> Døleringen var ei gruppe menn som alle var opptatt av å styrke vår nasjonale identitet. Deres samlede sak var gjenreisinga av et nasjonalt språk. For mer utførlig informasjon om Døleringen, se for eksempel *Døleringen. Hovedfagsavhandling i morsmål med gammelnorsk (“norsk”)* av Helge Dahl (1946)



---

1980:72–73). Sars delte historiesynet sitt med Ivar Aasen. Gjennom språkarbeidet streba Aasen etter å knytte en forbindelse mellom det nye Norge etter 1814 og det gammelnorske Norge fra før unionstida. Det greide han ved å framlegge språklige bevis på at tida før og etter unionstida hang sammen. I de første arbeidene sine, *Det norske Folkesprogs Grammatik* (1848) og *Ordbog over det norske Folkesprog* (1850), påviste han at dialektene som ble brukt av bøndene rundt omkring i landet, var utvikla direkte av gammelnorsk. På denne måten reduserte Aasen den 400 år lange unionstida til ei mørk og parentetisk periode i norsk historie. Nå gjaldt det å gjøre den norske befolkning bevisst på at alle dialektene stamma fra gammelnorsk, helt uavhengig av dansken. For å greie dette, måtte det lages et skriftspråk som framheva det nasjonale i dialektene. Helt fra den tida da de første politiske partia ble danna i 1884, var det Venstre som støtta målsaken og Høyre riksmålssaken. Dette er selvfølgelig et forenkla bilde, men stort sett var det slik.

## 4.3 Språksituasjonen i Norge på 1800-tallet

### 4.3.1 1814–1830: Norge fikk et språkproblem

Det var først etter unionsoppløsninga i 1814 at Norge fikk et offentlig ordskifte om språksituasjonen. I språkhistoriske framstillinger er det vanlig å poengtere at det danske skriftspråket stod sterkere enn noen gang i Norge i årene etter 1814. Flere historikere, deriblant Jens Johan Hyvik, mener dette skyldes sterkere normering av skriftspråket og økt bevissthet rundt rettskriving. Videre mener han at det var en prosess som hadde foregått over lang tid, siden opplysningstida, og at det langt på vei var uavhengig av hendelsen i 1814 (Hyvik 2008:188–189). Indrebø skriver at grunnen til det danske skriftspråkets sterke stilling var ”(...) Nye, betre skulelover frå 1816 og 1827 hadde til frukt i målvegen at ungdomen fekk so mykje betre oppskuling enn fyrr i dansk” (Indrebø 1951:362). Seip trekker også samme konklusjon idet han hevder at hovedgrunnene til at folk behersket den danske normen bedre var forbedringen av ”det viktigste organ for fordanskningen i Norge, barneskolen” og at ”den enhet i skriftspråket grammatikerne ønsket og lærte, mer og mer ble krevd i morsmålsopplæringen i skolene” (Seip 1968:59). Frøydis Hertzberg problematiserer

---

dette poenget og beskylder forfatterne av slike utsagn for å være dårlig orienterte om hvordan skoleverket i forrige århundre faktisk fungerte. Ifølge Hertzberg har de gått ut fra to antagelser som begge er gale: for det første at 1827-forordningas krav om skriveundervisning ble etterfulgt, og for det andre at undervisninga var av en slik kvalitet at en på en meningsfull måte kunne snakke om forbedra opplæring i ei korrekt språkform. Videre peker hun på at den lærde skole kun var for noen få – i 1814 gikk kun ca 200 elever på lærde skoler i Norge – og at skolen dermed ikke kunne hatt noen betydning for den *allmenne* skrivekyndigheten (Hertzberg 1985:108–109).

I tillegg til den voksende uviljen mot dansk skriftspråk, rådde det også en frykt for svenskspråklig påvirkning i årene etter 1814. Denne frykten skapte en trang til å forsvare det språket vi allerede hadde, og bidro i så måte til å holde på det danske skriftspråket. Flere språkhistorikere, deriblant Ernst Håkon Jahr, har pekt på at språksituasjonen i Norge i 1814 slettes ikke var så unormal som en ofte kan få inntrykk av. Snarere tvert i mot hevder han at ”språksituasjonen i Noreg var ”normal” – og at han aldri seinare har vori meir ”normal” enn i 1814 og tida like etter” (Jahr 1994:9). Bøndene brukte dialekter som sitt talemål, og til tross for at denne gruppa utgjorde ca 95 % av befolkninga<sup>3</sup>, hadde dialektene lav sosial status. Embetsstanden, som etter 1814 utgjorde Norges overklasse, hadde derimot et høystatus-talemål som var knytta til ”det almindelige Bogsprog”. Det er fortsatt flere europeiske land som har en slik språksituasjon, og den er langt fra uvanlig og oppsiktsvekkende.

Etter unionsoppløsninga fikk Norge et *språkproblem*. Ifølge Jahr (1994:9) var det ikke først og fremst det at skriftspråket var et fremmed skriftspråk, som var problemet. Det var dansk og norsk språk nemlig for like til. Problemet var heller at da Norge ble selvstendig i 1814, fikk landet et *utenlandsk* språk. Bakgrunnen for språkproblemet kan på denne måten knyttes til romantikkens gjennombrudd, en reaksjon på opplysningstidas rasjonalisme. Før hadde forholdet mellom tanke og språk blitt lite problematisert, og en tenkte seg at tanken var det primære og språket kun et uttrykk for

---

<sup>3</sup> Ifølge Seip 1974:64 utgjorde embetsstanden mindre enn 5 % og bondestanden godt over 90 % av Norges befolkning i 1814. Jahr 1994:9 opererer med mer beskjedne tall. Han skriver at bøndene utgjorde over 80 % av Norges befolkning i 1814. I det følgende kommer jeg til å bruke Seips tall.

---

tanken. Mennesket var et rasjonelt vesen, og språk var kun ulike uttrykk for det samme universelle logiske systemet. Kort sagt: Alle språk var like i bunnen, og språket var underordna tanken. På 1700-tallet ble forholdet problematisert, og hierarkiet mellom språk og tanke ble oppheva. En så nå for seg at språket også kunne virke styrende på tanken: Språket er ikke bare et uttrykk for den samme universelle tankeverdenen, men uttrykk for hver sin unike folkekarakter eller folkeånd. Hver nasjonalitet har sine egne kjennemerker som er formet av dens natur, klima, sted og historie. Særegenhetene kommer fram gjennom blant annet kunst og litteratur, men særlig gjennom språket (Løkensgard Hoel 1996:46–47). Ifølge Robins (1991:168), er det kun mulig å forstå et folks kunst, tankeliv og litteratur gjennom dets eget språk. Kombinert med nasjonalromantikkens forestilling om at ethvert folk har sin ”folkesjel”, er det ikke vanskelig å skjønne hvorfor språkproblemet oppstod.

Det andre hovedproblemet var at skriftkulturen var lite tilgjengelig for allmuen. Det ble stadig flere som kunne lese, men det hjalp lite når all tilgjengelig litteratur var på et språk som ikke var deres. Desto større andel av folket som ble forsøkt integrert i skriftkulturen, desto mer påtrengende ble problemet. Grovt sett kan en hevde at språkproblemet etter 1814 hadde to hovedløsninger. Henrik Wergeland og Knud Knudsen representerer den ene, nemlig å fornorske det danske skriftspråket. Ivar Aasen er hovedpersonen bak den andre løsninga – å lage et helt nytt skriftspråk basert på fellesdrag fra de ulike dialektene. I den politiske språkstriden framover kom Aasens framlegg til å inngå i opposisjonens politiske program. Landsmålet ble et konkret uttrykk for at bøndene, og *kun* de, var de ekte nasjonale. De som styrte landet, altså embetsmennene, representerte dermed en fremmed og importert kultur. Å arbeide for landsmålet handla derfor ikke bare om å kjempe for et språk. Det handla like mye om å kjempe for det nasjonale, for det folkelige og det ekte norske. Landsmålets symbolverdi ble dermed tillagt stor vekt hos den nasjonalpolitiske opposisjonen.

Språksituasjonen i begynnelsen av 1800-tallet var altså slik at bøndene, som utgjorde ca 95 % av befolkninga, hadde hjemlige dialekter som sitt talemål. Dialekter hadde lav status, i motsetning til embetsstandens danske talemål, som ble sett på som et prestisjespråk. ”Det dannede talesprog” i Norge vokste fram som et resultat av

---

brytningen mellom bokstavrett uttale av dansk skriftmål og norsk, særlig østnorsk, bymål. Språket fikk slik sitt dobbelte aspekt: på papiret dansk, men i talen norsk.

#### 4.3.2 1830–1840-årene og det nasjonale gjennombrudd

Rundt 1830 gikk språkordskiftet over i en ny fase. Fra å gjelde språkets *navn*, gikk debatten nå over til hva som skulle være språkets *innhold*. Striden mellom Hielm, Munch og Wergeland med flere i 1830-årene er godt kjent fra flere språkhistoriske oversiktsverk. Fra 1831–1833 var Wergeland med i redaksjonen for *Folkebladet*, og fra 1835–1837 redigerte han bondeopposisjonens blad *Statsborgeren* (Andersen 2001:185). Både i diktinga og i folkeopplysningskriftene han ga ut selv (*For Almuen* fra 1830) eller var med på å utgi (*Folkebladet*), begynte Wergeland å ta i bruk en god del norske ord. Dette var ikke noe nytt i seg selv, men det var hensikten som var ny. Formålet var ikke å berike språket, men å arbeide bevisst for å skille ut et eget norsk skriftspråk. Han forsvarte dette gjentatte ganger utover i 1830-årene, og viktigst var artikkelen *Om norsk Sprogreformation* som var skrevet som et svar til Munch i 1832, men ikke utgitt før i 1835.

Når det gjelder Wergelands motivering for språkstrevet, spilte den individuelle språklige frigjøringa ei større rolle enn hos Aasen. Dette har nok sin forklaring i at Wergeland var en stor lyriker, mens Aasen var mer en språkmann enn en dikter. En dikter trenger fritt armslag for å utfolde kreativiteten, og for å sette et personlig preg på verkene sine. Samtidig var det viktig at språket skulle være i overensstemmelse med folkets og landets natur, slik romantikeren så det. Ved siden av det individuelle momentet har Wergeland, som Aasen, en nasjonal og demokratisk motivasjon for å fornorske det danske skriftspråket.

Det var Wergelands politiske meningsfelle og venn, advokat J.A. Hielm, som starta språkdebatten på 1830–40-tallet. Ifølge han hadde Norge tre forskjellige hoveddialekter: ”det som tales i vore Fjelddale (...), det som tales i Kjøbstæderne (...) et saakaldet Skrivtsprog, det samme som skrives i Danmark (...)” (Hielm 1979 [1832]:115). Kort sagt ønska Hielm et norsk skriftspråk, hovedsakelig grunnlagt på

---

bymålene, men ville samtidig ha ei samla leksikalsk og grammatisk oversikt over hva som var norsk talemål. Hielm tenkte og argumenterte altså både pragmatisk og ideelt i 1832-artikkelen sin, og Aasen kom til å realisere idealet.

Den tredje store aktøren i språkstriden var P. A Munch, hovedmannen bak det språkpolitiske angrepet på Wergeland. I det store spørsmålet om skriftspråket var norsk eller dansk, var Munch klar: Det var dansk. Likevel ville han ikke gjøre noe med det. Vi må dele skriftspråket med vår forrige herre, skriver han, men ”nationaliteten grunder sig ikke saameget paa Sproget, som paa Indbyggernes Charakter og Landets Natur” (Munch 1979 [1832]:120). I motsetning til både Hielm, Wergeland og Aasen, syntes altså ikke Munch at språket var en avgjørende faktor for et lands selvstendighet og nasjonalitet. Videre skriver han ”at det i Grunden maa ansees heldigt for os, at vi saa bekvemt komme til at deeltage i en af Europas meest dannede Nationers Litteratur” (loc.cit.). Han gjør deretter rede for sitt syn på språkforholdene i Norden i eldre tid, før han kommer med følgende uventende konklusjon: ”at vi snarere burde glæde os ved at have beholdt et saa velklingende Sprog, end blindten at stræbe at forandre det, mindst naar det skeer på den planløse Maade, Sprog-Reformatorene eller Fordærvene bruge” (loc.cit.). Munchs kritikk var retta mot Wergeland, og han brukte flere eksempler fra Wergelands dikting der han hevda at nye ord ble innført i det norske språket på en uvitende og inkonsekvent måte. Ikke bare var skrivemåten inkonsekvent, men mange av ordene var så alminnelige for de lavere klasser, og så sjeldne blant de høyere klasser at Munch fant det både vulgært og pinlig. Et av hans hovedbudskap var at språket ikke kunne bli norsk selv om det tok opp i seg mange norske ord. Derfor var det bedre, mente han, ”at skrive reent end fordærvet Dansk, der dog aldrig bliver Norsk” (Munch 1979 [1832]:126). Han hadde altså en knusende dom over fornorskinga. Selv antydet han noe i nærheten av det som senere skulle bli Ivar Aasens livsoppgave. Han foreslo nemlig at et av de målførene som har bevart mest av det norrøne systemet, skulle legges til grunn for et nytt norsk skriftspråk og talemål. Men mens Munch ville tufte det nye språket på én dialekt, skriver Aasen i *Om vort Skriftsprog* at ”Det er ikke min Hensigt hermed at fremhæve nogen enkelt af vore Dialekter; nei, ingen saadan bør være Hovedsprog, men dette skulde være en Sammenligning af, et Grundlag for dem Alle” (Aasen 1979 [1836]:160).

---

Det kan virke som om både Hielm, Munch, Wergeland og Aasen står i skarp motsetning til hverandre, men sånn er det ikke. La meg sammenfatte det allerede har pekt på om forholdet dem imellom: Når det gjelder forholdet mellom Hielm og Aasen, delte de ønsket om å lage et rent norsk språk basert på norsk talemål. Men mens Hielm ville ta utgangspunkt i talemålet i byene, ville Aasen legge dialektene til grunn for den nye språkforma. Med Wergeland delte Aasen mange av de nasjonale argumentene, men ikke ønsket om å bygge et nytt språk på det allerede eksisterende skriftspråket. Med Munch delte han ideen om å bygge det nye språket på dialektene, men han ville ta utgangspunkt i flere dialekter i stedet for kun én, som Munch foreslo i 1832. Munch og Aasen var også enige om at de språklige strukturene var det avgjørende i definisjonen av et språk. I tillegg delte de skepsisen til reformlinja.

1840-årene var i stor grad prega av nasjonsbygging og fornorsking. I 1838 kom Ole Bull hjem etter sitt kunstneriske gjennombrudd i utlandet. På sin lange utenlandske ferd, hadde han fantasert vakkert om norske folkemelodier. Han ble feira som en nasjonalhelt og ” gav os selvtillid, – det største, som dengang kunde gives os”, sa Bjørnson i en tale i begravelsen hans (Bjørnson 1889). I 1840 begynte Ludvig Lindeman å utgi sine *Folkemelodier* i samarbeid med Olea Crøger. Crøger var den første store folkevise- og folkeminnesamleren i Norge, men det at hun våga seg inn på datidas mannskultur, i tillegg til at hun kom i gang med tradisjonsinnsamlinga tidligere enn sine mannlige konkurrenter, gjorde at hun møtte mye motstand (Wagn 2010). Det at Crøgers forsøk på egen utgivelse trakk ut i langdrag, førte til et samarbeid med Magnus Brostrup Landstad, som endte med at hennes egne samlinger ble inkorporert i hans *Norske Folkeviser* (1968 [1853]). Når det gjelder forholdet mellom Olea Crøgers og Landstads bidrag til *Norske Folkeviser*, hevda Moltke Moe at i samlinga “danner jomfru Crøger's optegnelser grundstokken, baade for tekstens og for melodiernes vedkommende” (Moe 1914: 201–202).

Det nasjonale gjennombrudd i 1830–1840-årene var først og fremst et gjennombrudd for nasjonale emner i litteraturen. Wergeland var en av dem som ble begeistra for Jørgen Moes *Samling af Sange, Folkeviser og Stev i norske Almuedialekter* (1840), som fikk han til å utvide perspektivet sitt. I en samtale med Moe skal han ha bedt han

---

om å skrive flere slike viser. Videre sier han at ”sproget maa vi have reformeret (...) Nei – omstøbning! Gamle endelser, gamle former, alt som ikke klinger alt for splittende galt!” (Skard 1980:43). Det er ikke grunn til å tro at han har gjort en helomvending bort fra den reformasjonslinja han hadde vært talsmann for i 1830-årene, men som sagt: Perspektivet hans ble utvida, samtidig som han enda klarere enn før innså problemene med å fornorske det tradisjonelle skriftspråket. Til og med P.A. Munch, som noen år tidligere hadde uttalt at ”nationaliteten grunder sig ikke saameget paa Sproget, som paa Indbyggernes Charakter og Landets Natur”, har nå forandra mening. I en artikkel fra 1845 kaller han språket ”det fornemste Nationalitetsmerke” (Skard 1980:54). Som nevnt tidligere ville Munch i 1832 at én enkelt dialekt skulle danne grunnlaget for det nye skriftspråket. I 1845 ville han ha flere dialekter, sammenligne dem med gammelnorsk og på denne måten finne et system som skulle legges til grunn for den nye målforma (op.cit.:55).

Som vi ser var språksituasjonen på 1830–40-tallet i stor grad prega av nasjonsbygging og fornorsking. Problemet med skriftspråket var at det ikke var norsk, mens problemet med det norske talemålet var at det ikke hadde prestisje, samtidig som det ikke stod i sammenheng med overklassekulturen.

#### **4.3.3 Ca 1850–1884. Aasen og Knudsen**

Hovedforskjellen på Aasen-linja og Knudsen-linja er det ulike språklige og sosiale grunnlaget de tok utgangspunkt i og bygde på. Mens Aasen ville lage et nytt språk basert på allmuespråket, ville Knudsen bygge det nye språket på den dannede dagligtale. Som lærer opplevde Knudsen at elevene hadde problemer med rettskriving fordi skriftspråket var dansk. Han ønska å fjerne skriftformer som ikke stod i samsvar med talemålet.

Som nevnt tidligere ville Aasen hente det nasjonale ordtilfanget til landsmålet fra hele landet, ikke bare fra én enkelt dialekt. Indrebø siterer Aasen når han i 1852 skrev at ”Naar Østlænding og Vestlænding og Nordlænding skulle holde sammen og betragte sig som eet Folk, da maa vel enhver af dem have finde sig i at lære lidt af de Andre,

---

naar Leilighed dertiv gives” (Indrebø 1951:441). Knudsen ville derimot fornorske det danske skriftspråket. Han mente at norsk og dansk var to fullstendig atskilte språk og ikke forgreininger av samme nordiske fellesmål og dermed innbyrdes sideordnede, som de ”norsknorske” mente. To språk kan ikke blandes eller tilnærmes hverandre. Dermed kan heller aldri dansk ved ”nogensomhelst omdannelse eller ”Fornorsking” bli norsk; ti dansk og norsk ær ”forskjellige Sprog”. Olje kan aldrig bli til van, ek aldrig til bjørk, hæst aldrig til ku, om du så i al evighet stræver og stræver” (Knudsen 1886:13).

Flere steder i norsk skolepensum, både i grunnskole og videregående skole, blir Aasen og Knudsen framstilt som to motpoler innen norsk språkhistorie. Det er klart at pensum må forenkles, og at elevene ikke kan gå i dybden på hver enkelt person og historisk hendelse. Men å hevde at Aasen og Knudsen er rake motsetninger, er imidlertid ikke bare en forenkling. Det er direkte misvisende. Allerede i artikkelen *Om Norskhed i vor Tale og Skrift* fra 1850 skriver Knudsen at ”Disse to Veje til et virkelig norsk Sprog er forresten kun forskjellige, hva Udgangspunktet og den første Strækning angaar; siden løber de uidentivl sammen” (Knudsen 1850:271). I *Hvem skal vinne?* (1886) kan vi lese at han hadde omtrent samme mål som Aasen, bare en annen framgangsmåte. Både Aasen og Knudsen var purister. De ville ha et så rent norsk språk som mulig, uten fremmede innslag. I tillegg hadde begge en praktisk pedagogisk begrunnelse med arbeidene sine. Mens Aasen ville gi bøndene et språk de forstod, og dermed lette veien til opplysning for dem, hadde Knudsen tro på at ei ortofon rettskriving var enklere å lære enn den etymologiske.

Til tross for mange likheter, er det ikke til å komme fra at de også var forskjellige. Knudsen var en pragmatiker og ville bruke tid på å innarbeide de nye norske formene i språket, noe han selv kalte ”gradvishetens vej”. Aasen, derimot, mente at alt måtte skje med en gang og valgte ”brå-hastens vej”. Det at Knudsen brukte den langsomme strategien, gjorde at han aldri kom helt i mål. Mens Knudsen var ortofonist og ville ha et lydrett språk, var Aasen for ei etymologisk rettskriving. Hos han var det viktigere at ordene viste et norrønt opphav og slektskap med hverandre, enn at hver lyd i talespråket skulle ha sin bokstav. Til slutt kan det nevnes at Aasen ville beholde fraktur, mens Knudsen ville innføre latinske bokstaver.



---

I artiklene Knudsen skrev i 1850-årene, er det nesten ingen kritikk å oppspore hva landsmålet angår, og i argumentasjonen mot tradisjonalistene er det snarere likhetene enn ulikhetene som er framtrepende. Han gjør imidlertid et opprør mot landsmålet og de ”norsknorske” i *Hvem skal vinne?* (1886), men boka er like mye et forsvar for det dansk-norske. Han påstår blant annet at hans eget mål har alle fordelene som landsmålet har, men ikke de praktiske ulempene med et brått språkskifte. Han legger likevel vekt på at han og Aasen har et felles mål, nemlig at språket skal bli *norsk* (Løkensgard Hoel 1996:360-361). Aasen, derimot, hadde flere krasse utspill både til Knudsen og til det dansk-norske målarbeidet. I et brev til Ludvig Daae fra januar 1851 skriver han sin mening om Knudsens 1850-artikkel: ”Knudsen er fremdeles den same Gauk som før” (BD1:201). Den 11.9.1856 skriver han, også til Daae, at han har fått ”Knudsens store og forfærdelige Grammatik” (op.cit.:302). Også offentlig ga Aasen uttrykk for sin skepsis og mistro til det dansk-norske målarbeidet, men ordla seg her på en mer forsiktig måte enn i sine private brev.

Aasen og Knudsen var altså både like og ulike, enige og uenige. Følgende punkter er de viktigste fra Knudsens fornorskingsprogram og samsvarer alle med Aasens: P-t-k for b-d-g etter lang vokal, bortfall av d etter l og n i visse sammenhenger, bortfall av d og t foran s, g og k med bløt uttale og g for v i visse ord. I tillegg kommer forkortelse og fornorsking av en del ord. Han hadde noen punkter til, og det var de Aasen var mest opptatt av. Utsagnet om at de er ”ikke avgjort utestengte fra vår framtidsnorsk heller” (Knudsen 1886:129), tyder på at han så dem for seg som mer langsiktige endringer. Disse punktene er hokjønn på -a, flertall på -ar og -ane, komparativ på -are, preteritum på -a samt diftongene au, øj og ej. Også disse punktene samsvarer i stor grad med Aasen-normalen. Aasen ville ha hokjønn på -a i svake, men -i i sterke feminine substantiv entall. Når det gjelder flertall på -ar og -ane ville Aasen ha -ar, men -arne i hankjønn. Han ville ha komparativ på -are som Knudsen, og preteritumsendelse med -a, men med -ade i de respektive formene. Når det gjelder diftonger, skriver Aasen i *Norsk Grammatik* at ”Tre Diftonger (au, ei, øy) findes staaende som oprindelige og nødvendige Vokaler” (Aasen 1864). Om Knudsens forslag til diftonger, skriver han følgende:

At skrive ‘ej’ og ‘øj’, som nogle have forsøgt, er feilagtigt, da vi her have ægte og oprindelige Diftonger, som ikke indeholde nogen Konsonant. Det er desuden forvildende, da det lægger for stor Vægt paa den første Deel af Tvelyden, medens det dog efter en nærmere Undersøgelse er netop Tvelydens sidste Deel, som er den vigtigste (Aasen 1965 [1864]:17).

I de første årene etter at Aasen lanserte sin landsmålsnormal i *Prøver af Landsmaalet i Norge* i 1858, var han så godt som alene om å bruke den nye målforma. Han uttalte aldri direkte at landsmålet var ment som ei erstatning til det tradisjonelle skriftspråket. En kunne på dette tidspunktet heller ikke se noen utsikt til at det normaliserte bondemålet skulle kunne bli en reell konkurrent for det tradisjonelle skriftspråket. Denne situasjonen ble imidlertid annerledes når Vinje stod fram og begynte å gi ut *Dølen* i 1858. I 1860 behandlet Stortinget et forslag fra Vinje, som Johan Sverdrup hadde tatt opp og lagt fram. Forslaget om at gammelnorsk burde få plass på den lærde skoles leseplan, ble vedtatt og deretter nektet sanksjon, men ble starten til den første språkdebatten i Stortinget (Skard 1980:122–123). Ketil Motzfeldt ga klart uttrykk for at landsmålet var blitt en trussel mot det tradisjonelle skriftspråket idet han skriver at ”Det almindelige Sprog, som forstaaes i hele Landet, har man gjort Forsøg paa at tilintetgjøre, og i stedet derfor sætte et andet (...)” (Skard 1980:123).

I artikkelen ”Dødens fyrste Ord” (1858) har Vinje skrevet en strofe som røper mye om hans språksyn:

Her talas dansk, og hvert eit Ord,  
det snører til vort Tungebaand,  
og jagar fraa vor Fædres Jord  
den store stærke norske Aand.  
Hver Vise er eit Ledamot  
i Klaven kring den norske Fot.

Vinje mente at hvis han skrev på norsk, så var det ikke alle som forstod han. Men skrev han på dansk, var det heller ikke alle som kunne forstå han. Derfor, sa han, ville han ”prøva paa med eit Maal, som ligg midt imellom det norske og danske, rigtig høla (carressere) meg frem som med Smaaborn” (Vinje 1858). Vinje deler den samme nasjonalistiske motiveringa for landsmålet som Aasen i det han skriver at

---

Vort Folk i Trældom længe gjekk  
med Sorg foruten Sæli.  
Men som de att' si Frihet fekk,  
so maa det faa sit Mæli. –

Jeg har tidligere nevnt at Aasen var mer målmann enn dikter. For Vinje var det trolig omvendt. I tillegg til den nasjonalistiske motiveringa så Vinje derfor på språket som et viktig redskap for tanken og som formidling av tanker og følelser: ”For den rette Folkeand kan ikki koma, før Maalet strøymer ut af Folkets eigi Saal (Sjel), og syngja og dikta kan det heller ikki læra før; (...)” (Vinje 1858). Da Aasens to hovedverker ble utgitt, begynte derfor Vinje å utnytte det nynorske ordtilfanget. Siden han selv var fra Telemark, brukte han spesielt ord fra den dialekten, og han fulgte ikke Aasen-normalen slavisk. Selv om han i mars 1858 uttalte at han skrev på sitt og Aasens normalmål, skrev han som sagt på et språk ”midt i mellom” når Dølen ble utgitt noen måneder senere – fordi han var redd for å ikke bli forstått hvis han skrev fullstendig norsk. Vinje eksperimenterte med språket hele sitt liv og veksla mellom hjembygdas og Aasens målform.

Til slutt fortjener Ole Vig en kort omtale. Han la først og fremst praktiske, pedagogiske og sosiale hensyn til grunn når han argumenterte for endringer i skriftspråket. Det praktiske og det nasjonale hensynet henger tett sammen hos Vig, noe vi kan se ut fra følgende sitat fra 1853: ”(...)hvad vort Skriftsprog angaar, [gjælder det dog] om 2 Ting: at gjøre det mer letvint og simpelt og mer norsk” (Løkensgard Hoel 1996:145). Vig og Aasen hadde samme begrunnelse for å endre det norske skriftspråket, men Vig knytta også bånd mellom et praktisk pedagogisk og et åndelig plan: Et mer norsk språk kunne appellere til folkeånden og dermed bidra til engasjement og deltakelse. Vig var ikke språkmann som Aasen og Knudsen, noe som gjør det vanskelig å sammenligne og plassere dem i forhold til hverandre. Vig la større vekt på den ideologiske og politiske sammenhengen i målarbeidet enn på selve språket. Knudsen og Vig stod hverandre nær både personlig og målpolitisk, men til forskjell fra Knudsen var det allmuespråket, og ikke den dannede dagligtale, Vig ønsket skulle prege skriftspråket (op.cit.:139–146).

---

Av vedtak i perioden 1850–1884 kan 1862-vedtaket nevnes. Vedtaket førte til den første rettskrivingsendringa i Norge etter 1814. I 1860 skrev Knudsen et lite skrift der han argumenterte for at skolen skulle godkjenne ei ny rettskriving basert på følgende punkter: avskaffelse av stum *e*, avskaffelse av dobbelskriving av vokaler, fjerne *c*, *ch* og *q* for *k*-lyden og avskaffelse av *ph* som tegn for *f* og godkjennelse av *j* for *i* tvelyd (*ei/øi-ej/øj*). De fire første punktene ble godkjent til bruk i opplæringa (Løkensgard Hoel 1996:191–194).

1868 er også et årstall å merke seg i språkhistorisk sammenheng. Både Vestmannalaget og Det norske Samlaget ble stifta, og året regnes som startskuddet for målbevegelsen. De første moderne landsmålsorganisasjonene skulle fungere både som en arena for samtaler, som forlag og som stridsorganisasjoner for landsmålet (Løkensgard Hoel 1996:331). Første gangen Ivar Aasen nevner ordet Maallag i dagbøkene sine er 14.3.1859. Da hadde han vært i ”Et ”Maallag” hos Vinje” (BD3:221). Ei drøy uke senere var det også ”Maallag hos Vinje” (loc.cit.) – denne gang uten anførselstegn. Disse mållagene fungerte som samtalelag, der de kunne drøfte tanker og utspill med hverandre før de kom ut i offentligheten.

#### 4.4 Skolesituasjonen og skolespråket i Norge på 1800-tallet

I og med at en viktig begrunnelse for Ivar Aasens språkarbeid var å hjelpe allmuen til bedre opplysning, er det naturlig at faktorer som skolesystem og skolespråk interesserte han og påvirka arbeidet hans. Skole og opplysning er to sider av samme sak, selv om datidas skole på langt nær ga så mye og bred undervisning som i dag. Den lille opplæringa elevene fikk, fikk de imidlertid i skolen. Jeg starter dette underkapittelet med en grov skisse av hvordan skolen utvikla seg fra å være en allmueskole til å bli en folkeskole. Deretter ser jeg litt på hvordan tale- og skriftmålet i skolen utvikla seg gjennom Aasens levetid.

---

#### 4.4.1 Fra allmueskole til folkeskole

Da Ivar Aasen begynte å interessere seg for språkspørsmålet rundt 1830, var det fortsatt loven om allmueskoler på landet fra 1739 som var den gjeldende. Det kom riktignok en ny skolelov i 1827, men bortsett fra at den utvida undervisninga til også å omfatte skriving, regning og sang etter salmeboka, gjorde den ikke noen stor forskjell i praksis. Loven fra 1739 understreker at skolen skulle samle *alle* barn, uavhengig av foreldrenes stand og stilling. Allmueskolen skulle være en skole for alle, også de fattigste, og undervisninga skulle omfatte det som var nyttig og nødvendig for alle (Dokka 1967:13). På den tida var det forberedelse til konfirmasjonen, som ble innført i 1736, som var siktemålet med undervisninga.

Fra 1852–1856 ga Ole Vig ut tidsskriftet *Den norske Folkeskole*, delvis i samarbeid med Knud Knudsen og P. Andresen. Tidsskriftet lå på et helt annet nivå enn tidligere skoleblad og nådde ut til lærerne i større utstrekning. Det var mer et pedagogisk tidsskrift enn et organ for lærerne, samtidig som det hadde et program. Tittelen røper hva tidsskriftet sikta mot, nemlig at allmueskolen skulle løfte seg og utvikles til en folkeskole. Betegnelsen folkeskole hadde vært i bruk før, men det var først nå det kom i alminnelig bruk og knytta til et nasjonalt-folkelig kulturprogram. Den norske Folkeskoles hovedbudskap var at allmueskolen var unasjonal og ufolkelig, både ved det den ga og måten den ga det på. Folket fikk ikke den opplysninga de ønska, og skolen meddelte seg på en unaturlig måte. Derfor måtte hovedoppgava til den nye folkeskolen bli å vekke nasjonalfølelsen, stimulere folkets selvfølelse og lære dem å få respekt for sine egne kulturverdier (Dokka 1967:117–119). Særlig to krav var viktige i det henseende. For det første måtte det bli skolens hovedoppgave å føre den unge slekt inn i den nasjonale historie. Ole Vig gikk så langt som å hevde at historieundervisning måtte ”stilles ved Siden af Kristendomsundervisning og Læsning” (op.cit.:120). For det andre måtte all opplæring gis i et språk som lå nærmest mulig folkets eget. Lærerne burde ha et muntlig språk som var mest mulig likt det elevene var vant til hjemmefra. Når det gjaldt skriftspråket, måtte det gjøres mer folkelig og forståelig, både når det gjaldt rettskriving og bøyning. I tillegg måtte en del boklige ord og uttrykk erstattes med de tilsvarende fra det levende talespråket i by og bygd. Vig hadde i sin ”Opskrift

---

over norske Ord, som kan indføres i Skriftsproget” i *Den Norske Folkeskole* (1855/56:110 f) en liste over erstatningsord bygd på Aasens arbeider (Dokka 1967:120). Dette er et tidlig eksempel på Aasens virkningshistorie i pedagogisk sammenheng, som for øvrig er et så stort kapittel for seg selv at det faller utenfor rammene for denne avhandlinga.

Stadig flere lærere starta på seminarer, og trangen til opplysning våkna for fullt hos allmuen på 1850-tallet. Men det at strømmingene i tida vekte allmuens opplysningsinteresse, var likevel ikke det mest betydningsfulle for skolens utvikling. Noe som var langt viktigere, og med mer øyeblikkelig virkning, var reaksjonen ovenfra i samfunnet på utviklinga som skjedde. Allmuens holdninger hadde innflytelse på lokalt plan, særlig når det gjaldt skolesøkinga. Men på samfunnets skolepolitikk for øvrig var det omslaget i synet på folkeopplysningsarbeidet som hadde størst påvirkningskraft. Det var reaksjonen derfra som førte til forandring i den skolepolitiske kursen (Dokka 1967:128–135).

Loven om landsallmueskolen av 1860 la grunnlaget for en ny skole på bygdene. Det var nemlig stor forskjell på skolene i byene og på landet. Den viktigste forskjellen var at skoletida ble betydelig utvida i byene. Dette var med på å trekke elevene bort fra arbeid i hjemmet, på lagerplasser, på fabrikker og på gata. Skolen ble en hovedarena for barnas utvikling og sosialisering. På bygdene var det fortsatt omgangsskoler som var det mest vanlige, og bygdebarna hadde derfor ikke et slikt samlingssted som skolen var for bybarna. Et av hovedkravene i landsallmueloven ble derfor at skolen skulle være fastskole når den hadde minst 30 elever. Dette betydde ei omskiftning fra omgangsskole til fastskole i stor skala. Mens det i 1861 var 2569 fastskoler og 3620 omgangsskoler, var tallene ni år senere 4203 fastskoler og 2135 omgangsskoler. I 1885 var det hele 5322 fastskoler og kun 968 omgangsskoler (Dokka 1967:207).

Kort sagt kan en si at allmueskoleundervisninga gjennomgikk store forandringer i årene som fulgte. Gamle fag hadde fått ny rang, nye fag kom inn på timeplanen, og nye hjelpemidler og arbeidsmetoder ble tatt i bruk. Styrket lærerutdanning ga bedre kvalifiserte lærere, og ei rekke reformer ble gjennomført for å legge de ytre

---

betingelsene best mulig til rette. Elevenes utbytte av skolegangen ble også etter alt å dømme mer tilfredsstillende. Likevel vokste misnøyen med allmueskolen. Selv om den gjorde store framskritt, holdt den likevel ikke tritt med den parallelle utviklinga i kultur- og samfunnsliv (Dokka 1967:268). Særlig i byene oppfylte ikke allmueskolen kravet om å samle barn fra alle sosiale lag. Til tross for framskrittene som ble gjort på det punktet, var byskolen i 80-årene framdeles prega av at mesteparten av elevene kom fra ei underklasse. Byskolen bidro dermed til å opprettholde avstanden mellom samfunnssklassene – stikk i strid med hva som var allmueskolens intensjon. På grunnlag av dette ble det også svært vanskelig for elevene på byskolene å komme seg videre til videregående utdanning og bedre stillinger.

I 1869 kom ”Lov om offentlige skoler for den høiere Almendannelse”, som kan ses på som det første skrittet mot den norske enhetsskolen. Loven sidestiller realfag med klassiske fag, og gammelnorsk ble innført som obligatorisk både for real- og latinlinja (Skard 1980:72). På 1870-tallet begynte *folkeskolen* å bli en like vanlig betegnelse på skolen som *allmueskolen*. I årene fram mot 1884 foregikk det ei utvikling og ei utforming av et folkeskoleprogram. Kreftene som til slutt organiserte seg i Venstre, presiserte stadig hvilke planer og ønsker de hadde, mens motstanderne ga tydelig uttrykk for hvorfor disse planene ikke burde gjennomføres (Dokka 1967:271 f). I 1884 fikk Norge et politisk systemskifte. Vår svenske konge, Oscar II, utnevnte venstrepolitikerer Johan Sverdrup til statsminister, og til å lede de forskjellige departementene. For første gang ble en politiker utnevnt til regjeringssjef fordi han hadde et flertall av stortingsrepresentantene bak seg. Parlamentarismen var innført i Norge, og kongen og embetsmennene hadde lidd nederlag. Nå lå veien åpen for ei gjennomføring av det program som Venstre hadde kjempa for i årevis, nemlig realiseringa av folkeskoleprogrammet. Allerede samme høst skrev Sverdrup et brev til kirkestatsråden Elias Blix, med det hovedbudskap at det norske folk måtte bli en helstøpt nasjon, og at alle måtte ha like vilkår når det gjaldt muligheten til å skaffe seg en god utdanning. Det var nemlig stor forskjell på by- og landsskolen, og den første oppgava måtte bli å gi landsskolen et skikkelig løft. Sverdrup ville ha nye lover om folkeskolen, der følgende punkter var spesielt viktige: Landsskolen måtte få lengre årlig skoletid, nye fag måtte inn i skolen (særlig morsmål og historie), landsmål måtte

---

bli et undervisningsspråk for de som ønska det, og følgelig også sidestilles med det tradisjonelle skriftspråket på lærerseminarene (op.cit.:343–345). Sverdrups programerklæring fikk praktisk-politiske konsekvenser, og ideene kunne ikke realiseres før de var omsatt i lovparagrafer. Byskoleloven var i det store og det hele i samsvar med ideene ovenfor, men landsskoleloven måtte få en ny lov for at programmet kunne realiseres. Et slikt lovarbeid tok tid, og først fem år senere, i 1889, ble folkeskolelovene vedtatt. At den nye folkeskolen skulle bidra til ei sosial utjevning, kom sterkest til uttrykk ved at den skulle bli en høyere skoles grunnskole og dermed lette elevenes vei til en høyere utdanning. Den nye Folkeskolen skulle også bli en *barneskole* på en helt annen måte enn den gamle skolen. Undervisningsmetodene og arbeidsmåtene skulle tilpasses barnas forutsetninger, og lærerne måtte praktisere en ny og mer human type barneoppdragelse. I lovframlegget var det med en paragraf som ga skolestyret anledning til å velge opplæringsmål, ”Landsmaalet eller i det almindelige Bogmaal”, men forslaget ble nedstemt med 43 mot 42 stemmer (Almenningen og Lien 1978:17). I 1892 ble paragrafen tatt opp igjen og vedtatt.

#### 4.4.2 Striden om skolespråket

Om barna skulle få bruke egne dialekter både muntlig og skriftlig de første årene på skolen og først etter hvert lære seg å bruke det tradisjonelle skriftspråket, var ei omdiskutert problemstilling, som særlig på siste halvdel av 1850-tallet fikk økende aktualitet. Målet for undervisninga i allmueskolen hadde vært at barna skulle lære å bruke det alminnelige skriftspråket både i skrift og tale. Dette kravet hadde vanskelig kunnet bli realisert fordi lærerne selv ikke beherska noe annet språk enn sine egne dialekter. Etter hvert forandra disse forholdene seg. Fra 1830-årene ble det flere og flere lærerskoler, som ga bedre opplæring i det tradisjonelle skriftspråket. Kort tid etter 1860 hadde de fleste av lærerne fått undervisning på en slik lærerskole, og kombinert med landsallmueskoleloven av 1860 må det sies at allmueskolevesenet nå var i sterk framgang. Språklig sett styrka den økte rekrutteringa til lærerskolene det dansk-norske skriftspråket, men fra midten av 1850-tallet forelå det flere alternativ, nemlig Aasens og Knudsens språkprogram.



---

Landsmålet var foreløpig lite kjent, og det var Knudsens program som var mest tilgjengelig. Han stod, som nevnt tidligere, i nært samarbeid med lærerstandens ledende mann, Ole Vig, som han redigerte *Folkevennen* og senere *Den norske Folkeskole* med. Da Vinje i 1858 begynte å utgi *Dølen*, ble Aasens alternativ mer aktuelt, noe Motzfeldts ord i Stortinget i 1860 viser (jf. s 41). Fra nå av var det flere av de dyktige lærerne som slutta seg til Aasens retning (Skard 1980:176). I 1868 samla en del lærere fra Vestlandet seg til et møte i Bergen. Her var det enighet om at lærerne skulle få bruke ”det norske mål” i undervisninga. Utfordringa ble nå å skaffe lesebøker og andre hjelpemidler i denne språkforma, og ikke minst å skaffe lærerne bedre kunnskaper i norsk. Etter hvert ble det, som vi har sett, formulert ei rekke krav, blant annet kravet om at seminarene måtte gi opplæring i både gammelnorsk og landsmål. Elevene skulle lære både norsk og dansk, men skulle selv få velge hvilket språk de skulle skrive (Skard 1980:177). Slike krav forutsatte at begge skriftspråkene hadde en standard å rette seg etter. Det forelå på dette tidspunkt flere grammatikker og hjelpebøker for det dansk-norske skriftspråket. Verre var det med landsmålet. Kritikken mot Aasen på 1860-tallet var klar: landsmålet lå for nært opp til gammelnorsk, var for fjernt fra levende norsk talespråk og inneholdt for mange gammeldagse ord.

1874 står på mange måter som det innledende året i den politiske striden om skolespråket. Dette året ble nemlig landsmålsalternativet drøfta i Stortinget. Det var stifteren av og formannen i Vestmannalaget, Henrik Krohn, som tok initiativet til å få målsaken opp i Stortinget. Han la vekt på at et stortingsvedtak i seg selv ville gi landsmålet status som en politisk sak (Haugland 1985:67). Krohn henvendte seg til venstremannen Ole Anton Qvam, som allerede to måneder etter la fram forslag om at lærerskolene skulle oppta både gammelnorsk og landsmål som undervisningsemner ved siden av undervisning i det tradisjonelle skriftspråket. Forslaget ble begrunna pedagogisk, ved at læreren umulig kunne sikre seg at eleven hadde forstått det han hadde lest slik situasjonen var nå. Ordrette gjengivelser forekom stadig, og et ”tungt og tråt mekanisk Puger” var ingen garanti for at elevene forstod innholdet. For å sikre dette måtte de gjengi innholdet med egne ord på sitt eget talemål (Qvam 1971 [1874]:96). Den beste måten å få elevene til å bruke sine egne dialekter, mente Qvam,

---

var at læreren viste respekt for talemålet ved selv å bruke det i undervisninga. Forslaget ble avvist, men de konservatives uttalelser i ettertid innebar ei offisiell godkjenning av kravet om at barna skulle få snakke sitt eget mål i skolen. Høsten samme år fikk det omstridte punktet følgende formulering:

Læreren maa navnlig i Førstningen ikke blot tillade Barnet at bruge sit eget Maalføre, men ogsaa selv for at kunne forstaaes, saavidt mulig benytte sig af samme; efterhaanden opøves Børnene i at forstaa og selv benytte det i Bøgerne almindelige brugte Sprog (Skard 1980:180–182).

Formuleringa er, som vi kan se, stikk i strid med uttalelsene nevnt ovenfor, og debatten om språkspørsmålet var på mange måter ”tilbake ved start”. Stortingsmann Lars Liestøl og et tredvetalls representanter, blant andre Johan Sverdup, kom med et forslag til forandring og tillegg i lov om folkeskolen på landet. Forslaget gikk ut på at undervisninga i allmueskolen skulle foregå på barnas eget talemål. Saken førte til en lang debatt, men i 1878 ble vedtaket omsider vedtatt. Året etter gjennomførte regjeringa rettelsene i normalplanen. Den fikk nå følgende ordlyd: ”Undervisningen i Almueskolen bør saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talemål. Efterhaanden opøves de i at forstaa og skriftlig udtrykke sig i det almindelige Bogsprog” (op.cit.:183). Dermed var det fastslått at både lærere og elever fikk bruke eget talemål på skolen. De skulle lære å bruke det tradisjonelle skriftspråket skriftlig, men undervisninga tok ikke lenger sikte på å få de til å forandre talemål.

Språkarbeidet fikk sitt virkelige politiske gjennombrudd i 1880-årene. Målmennenes organ, *Dølen*, forsvant da Vinje døde i 1870, men i 1877 begynte Arne Garborg å gi ut *Fedraheimen*. Her kunne en lese referater fra debattene på lærer- og folkemøter samtidig som landsmålsbevegelsens program kom fram i lyset. Skolepolitikken hadde en viktig plass i avisa, og målet var å innføre landsmålet også som skriftmål i skolen, ikke bare som talemål (loc.cit.). Etter hvert som dette målet ble realistisk, møtte det massiv motstand. Ved siden av det pedagogiske aspektet ville ei sidestilling av bokspråket og landsmålet få enorme sosiale og kulturelle virkninger. Mange av motstanderne argumenterte med at det ville gjøre den kulturelle og språklige splittelsen enda større. De mente at målreisingas skoleprogram ville skape to litterære kulturer og true nasjonens enhet. En enda viktigere grunn til den massive protesten var

---

at overklassa hadde den makta de hadde nettopp på grunn av språksituasjonen. Språket ”deres” var enerådende på skolen og i alt kulturarbeid. Det gjorde det mye enklere for dem enn for allmuen å skaffe seg utdanning som ga adgang til viktige stillinger. Ei likestilling av de to språkene ble dermed en reell trussel for deres sosiale posisjon og samfunnsmessige stilling.

Fra et politisk-taktisk synspunkt var det lurt å knytte sterke bånd mellom landsmålet og folkeopplysningsarbeidet i målbevegelsens første fase. Denne argumentasjonen appellerte nemlig også til mange utenfor målbevegelsens egne rekker. Politikere som så på landsmålet som en trussel mot bokmålet posisjon og språkmonopol, måtte likevel innrømme landsmålet status som pedagogisk hjelpemiddel både i skolen og i opplysningsarbeidet. Dette letta arbeidet med å få gjennom målpolitiske krav i den første fasen, fram til 1880-årene (Haugland 1985:48).

Tre nøkkelord i språkarbeidet på skolefronten var *kompetanse, motivasjon og skriftlige hjelpemidler* (Haugland 1985:111). I kapittel 5 skal vi se at Aasen var skeptisk mot å ta i bruk landsmålet både som skriftlig og muntlig skolespråk, nettopp fordi det forelå for få mønstertekster å rette seg etter. Men fra 1880-årene ble alle disse tre forutsetningene sakte, men sikkert oppfylt. Aasen var ikke direkte positiv til denne dialektbruksaksepten (jf. s 55–57), men nå ble det praktisk mulig å ta i bruk landsmålet på bygdeskolene. Flere tiltak ble satt i verk, men det aller viktigste var lærerkursene, som ga både kompetanse, motivasjon og ei oppbygging av en læreboklitteratur på landsmål. Fra 1885-1888 ble det holdt hele 24 lærerkurs i landsmål, noe som betyr ei samling av mellom 800 og 900 deltakere (loc.cit.). Grunnlaget var virkelig lagt for en læreboklitteratur på landsmål, og stadig flere kommuner brukte landsmålsbøker i undervisninga.<sup>4</sup>

Det siste stortingsvedtaket jeg vil nevne fra Aasens samtid, er sidestillingsvedtaket fra 12. mai 1885: ”Regjeringen anmodes om at træffe fornøden Forføining til, at det norske Folkesprog som Skole- og offisielt Sprog sidestilles med vort almindelige

---

<sup>4</sup> Ei detaljert framstilling av skolerealitytene og den politiske prosessen fram til 1878-vedtaket og av flere misforståelser av de etterfølgende femti årene gir Ernst Håkon Jahr i doktoravhandlinga si (1984).

Skrive- og Bogsprog” (Almenningen og Lien 1978:18). Dette vedtaket slo fast prinsippet om at nynorsk og bokmål skulle være likestilte språk, noe de fortsatt er – til tross for at avskaffelse av sidemålsundervisning er et dagsaktuelt stridstema, som det har vært fra den obligatoriske sidemålsopplæringa ble bestemt av Stortinget i 1907. Ei lita presisering til slutt: i ordet sidemålsundervisning ligger det kun et krav om obligatorisk opplæring i å skrive sidemålet og eksamen i det, ikke generell undervisning på sidemål.

---

## 5. Funn av pedagogisk interesse i primærkilder

### 5.1 Hovedmaterialet: Aasens brev og dagbøker

I dette kapittelet vil jeg legge fram informasjon fra BD 1–3 som kan knyttes til avhandlingas tema, nemlig pedagogiske aspekter i Ivar Aasens språkarbeid. Er mine funn i tråd med det som flere har hevdet, nemlig at Aasens språkarbeid hadde en tredelt begrunnelse? Eller er den pedagogiske motiveringa mer eller mindre framtredd enn de to andre? Jeg nevnte innledningsvis at litteraturen om Aasen, blant annet biografiene, har hatt overvekta av fokuset på det nasjonale og sosiale perspektivet. Men hva med Aasen selv? Hvis han hadde ei pedagogisk motivering med landsmålet, burde dette komme fram gjennom hans private brev og dagbøker. Han kan også ha hatt tanker og meninger om pedagogiske og fagdidaktiske forhold uavhengig av eget arbeidsformål. I det følgende har jeg delt informasjonen fra BD 1–3 inn i fire ulike kategorier, der de tre siste kan forstås som underpunkter av den første.

#### 5.1.1 Aasens tanker om opplæring, oppdragelse og dannelse

Her vil jeg gjengi hva Aasen nevner eksplisitt om disse tre temaene i brevene sine. Opplæring, oppdragelse og dannelse er faktorer som står i et gjensidig påvirkningsforhold. En god oppdragelse er ei forutsetning for at en person kan bli dannet (jf. Aasens egen definisjon av dannelses s 60). På samme måte henger opplæring og oppdragelse nøye sammen. Foreldrene kan ikke pålegges hele ansvaret med å gi barna en god oppdragelse, da barn bruker stadig mer tid på skolen. Skolen trenger også hjelp av foreldrene, fordi en god oppdragelse innebærer blant annet å overføre verdier til barnet som er verdifulle i tilegnelsen av kunnskap. Når det gjelder forholdet mellom opplæring og dannelses, er opplysning et viktig kriterium for å kalle seg dannet, ifølge Aasen. Dermed blir god opplæring en avgjørende faktor i dannelsesaspektet. Felles for disse tre faktorene er at de engasjerte Aasen, samtidig som de egner seg godt til å få fram Aasens pedagogiske tanker og poeng, i og med at pedagogikk er et fagområde som tar for seg spørsmål knyttet til undervisning, oppdragelse, læring og utvikling.

---

Allerede i tekst nr 6 i BD1 – en notis kalt ”Tankar om oppsedinga” fra 1933, har Aasen klare tanker om oppdragelse, kun 20 år gammel. Innholdet her er imidlertid fokusert på en oppdragelse i takt med den kristne tro, mens interessen for opplæring og dannelse kommer noe senere. Han skriver at han som kristen føler seg forplikta til å framstille hvordan ungdommen oppfører seg stikk i strid med den kristne tro: De danser hele natta, drikker seg fulle ”og mere Saadant som tydelig røber den Efterladenhed som findes i de fleste Forældres Børneopdragelse” (BD1:17). Han retter altså kritikk, ikke bare mot ungdommens oppførsel, men også mot foreldrenes slappe oppdragelse. Allerede her røper Aasen ett av sine personlighetstrekk, nemlig sin sans for normretthet. Hans kritiske holdning til normavvik tyder på at han var tilhenger av en autoritativ oppdragelse. Barna måtte følge visse regler, både de som var satt av foreldrene og mer generelle kristne normer og verdier. I sitatet ovenfor ser vi også parallellen til Kants dannelsesbegrep, som omfatter opplysning og undervisning: Gjennom oppdragelsen må mennesket først disiplineres og deretter dannes. En skulle tro at Aasen anvendte sitt autoritative oppdragelsessyn i praksis de årene han jobbet som lærer, men ifølge en tidligere elev skal Ivar ha hatt problemer med disiplinen (Hovden 1944:10). Her tar jeg imidlertid forbehold når det gjelder pålitelighet, siden Hovden si bok er både anekdotisk og subjektiv. Det gikk også relativt lang tid fra ting ble fortalt til de ble nedskrevet, selv om førsteutgava av boka kom i 1913. Det er likevel ingen grunn til å tvile på informasjonen om Aasen stemmer. På den tida Aasen jobba som lærer, var det vanlig at lærerne både slo og brukte skjellsord, men ifølge Hovden brukte Aasen aldri slike metoder. En kan imidlertid ha god disiplin uten å ty til slike metoder, men ifølge den tidligere eleven var Aasen rett og slett for snill. Ifølge Herbart var ikke disiplin en undervisningsmetode, men noe en måtte ty til hvis eleven var på feil kurs. Om fraværet av disiplin var et bevisst valg hos Aasen, er vanskelig å si, men det at han var såpass liten av vekst – faktisk mindre enn noen av de største skoleguttene, kunne gjøre det vanskelig for han å benytte seg av den fysiske avstraffelsen som mange av de andre lærerne brukte. I stedet fortalte Aasen morsomme historier og sang for elevene. Det er ikke vanskelig å skjønne hvorfor elevene, særlig de yngste, var svært glad i læreren sin (loc.cit.).

---

I 1836 skrev han *Originale Fragmenter og Blandinger for 1836*, et upaginert hefte på 10 sider der hvert stykke har et nummer. Stykke nr 13–14 tilsvarer brev nr 27 i BD1, ”Om smagen. (Fragment af et Brev)”. Foruten den korte notisen i BD1, er dette, så vidt jeg kan se, hans tidligste nedskrevne tanker om oppdragelse. Aasen skriver at det er store individuelle forskjeller på barn og ungdom. Det kommer an på arv og miljø hvordan en best kan oppdras, og det må tas individuelle hensyn siden ikke alle kan oppdras på samme måte. Han bruker følgende bilde for å illustrere sitt poeng om at barn og ungdom har individuelle forskjeller og behov: ”ligesom der er Forskjel paa en Plante, der voxer i en Have, og en, der voxer i et Vildniss” (BD1:35). Det vil blant annet skje mange forandringer når det gjelder et menneskes litterære smak. En bok som ikke falt i smak for noen år siden kan en nå være helt oppslukt i – og omvendt. Vår litterære smak påvirkes av vår lesing og våre omgivelser. Når omgivelsene ikke oppmuntrer til utdanning, vil følgelig bedømmelsesevna bli svekka eller ødelagt, mente Aasen. Han kommer med eksempler fra sitt eget liv idet han hevder at de kun hadde et halvt dusin bøker i barndomshjemmet, hvorav mesteparten var salme- og bønnebøker, samt Bibelen. I Aasens øyne var dette tydeligvis lite, noe det kanskje også var sammenligna med det han så på Solnør og hos Thoresen på Herøy. Men seks bøker var faktisk mye i 1813, og Bibelen var slettes ikke noen billig bok. Aasen leste og leste, men sulta likevel etter mer. På den tida herska, i alle fall i Aasens hjembygd, den religiøse vekkelsen Hauges venner. Det at bevegelsen og dens tilhørere, Haugianerne, ikke var særlig begeistra for annerledes tenking, førte til at mye litteratur ble sett ned på. Alt verdslig skulle utelukkes, og kun det mest mystisk-åndelige skulle dyrkes. De unge fikk ikke anledning til å lese andre bøker enn Hans Nielsen Hauges og andre i samme stil, og de ble frarådd å lese verk som blant annet Holbergs *Niels Klims underjordiske Rejse* (1741). Aasen, som de fleste andre, hørte på det folk sa og lot lydig være å lese boka. I ettertid ser han at dette er feil, og han avslutter brevet med å skrive at han gleder seg til å lese den. Kanskje var han ikke så lojal mot autoritetsnormene likevel? På dette tidspunktet var Aasen 23 år og begynte å få en del livserfaring. Det er derfor naturlig å tro at denne ”illojaliteten” er et resultat av en mer selvstendig tankegang og mindre fokus på hva alle andre mente.

---

Muntlig bruksmål i skolen var et viktig pedagogisk aspekt ved innføringa av det nye landsmålet. Som nevnt var Aasen imot at de ulike dialektene skulle være skolens talemål. I en dagboknotis den 14.5.1878 skriver han at han var ”Lidt i Thinget”, der det var ”(Debat om Sproget i Skolerne)” (BD3:322). Mer enn dette skrev han ikke. Vi vet at Aasen hadde en veldig knapp dagbokstil, så det at han utelukker å skrive om språkdebattens viktighet, er ikke holdbar argumentasjon for å hevde at han var uenig i synet som rådde i Stortinget.<sup>5</sup> Hovedgrunnen bak Aasens skepsis mot å gjøre elevenes dialekter til skolens talemål var at det fantes altfor få mønstertekster på godt landsmål. Det var forvirring rundt landsmålets uttale, og når det ikke fantes flere gode tekster å rette seg etter, ville resultatet ifølge Aasen bli en ”røre af forskjellige Bygdemaal” (Venås 1996:383). Dette var verre enn noe annet, siden en ikke kunne lære seg et språk som ikke var likt seg selv (loc.cit.). Et slikt synspunkt røper en god del om Aasens språklæringssyn. Som elev, og en kort periode også lærer, på første halvdel av 1800-tallet var han oppvokst med et strengt læringssyn. Det var prega av nøkternhet i både læringsstoff og arbeidsmetoder, som på den tida var ensbetydende med pugging. Synspunktet ovenfor tyder på at Aasen delte læringssyn med blant andre Herbart, som var tilhenger av pugging, struktur, lærerstyrt klasseundervisning og en instrumentell pedagogikk. Pugging får oss til å tenke på det som på 1900-tallet ble kjent som behavioristisk læringsteori. De ulike læringsteoriene defineres blant annet etter hvilke syn de har på eleven, og forholdet mellom elev og lærer. I behavioristisk tankegang blir eleven sett på som en tom boks som skal fylles med kunnskap. Metaforer som ofte brukes, er eleven som ei tom tavle eller en klump med leire, som det er lærerens oppgave å fylle eller forme. Arbeidsform og undervisningsmetode blir deretter: pugging og enveiskommunikasjon fra lærer til elev. Samtidig vil jeg minne om at pugging hadde en helt annen funksjon i Aasens samtid enn nå. Vi snakker om et samfunn der mye *måtte* pugges, fordi fåtallet kunne huske ved å skrive. Dessuten var papir mangelvare, selv for Aasen i voksenalder. Pugging er derfor en gammel retorisk minneteknikk, ikke bare ei forelda læringsform.

---

<sup>5</sup> Johan Sverdrup og hans tilhengere fikk, etter en lang debatt, full tilslutning til kravet om førsterett for elevtalemålet.



---

Det som først og fremst skiller det behavioristiske læringssynet fra kognitiv og sosiokulturell læringsteori, er at i de sistnevnte er det prosessene som skjer *inni* elevenes hode og interaksjonen *mellom* elevene som står i fokus for læring. Elevene er ikke tomme tavler, men har alle med seg en form for ”ballast” som undervisninga bør utnytte og bygge videre på. Senere skal vi se at selv om Aasen mente at pugging og streng undervisning er nødvendig, er det ikke riktig å plassere han i en behavioristisk bås, da han også har tanker som hører hjemme i kognitiv læringsteori. Til slutt må det nevnes at pugging har plass også i kognitiv læringsteori, men da ved siden av flere andre undervisningsmetoder.

”Den Bue, som altid er spændt, bliver snart uduelig”, skriver Aasen i notisen *Tanker og Bemærkninger* den 7.1.1840 (BD1:41). Slik vil også menneskets evner forknyttes i stedet for å utvikles uten atspredelse. Det er viktig å ha det gøy, særlig i ungdommen. Det skal være plass til lek og fornøyelser, ikke bare læring. Men Aasen understreker hvor viktig det er med *måtehold* – et typisk klassisistisk ideal. I dagboka fra Bergensreise juli-august 1841 nevner han igjen at ikke alle individer kan støpes i samme form. Til dette er hver enkelts oppdragelse og omstendighet for forskjellig (BD3:49). Dette samsvarer med dagens tankegang om tilpassa undervisning. Elevene skal bli forskjellsbehandla, men på en positiv måte. En ser også parallellen til det kognitive læringssynet, som nettopp tar utgangspunkt i at elevene er forskjellige. I kognitivistisk læringsteori er en som sagt opptatt av det som skjer inni elevenes hode, og særlig sentralt står modeller for hvordan ytre stimuli omformes til informasjon, og hvordan denne organiseres og lagres i hukommelsen. Som sagt mente Aasen at de ytre stimuliene omformes til informasjon ved hjelp av pugging, som i tillegg til å være ei læringsform var en nødvendig teknikk for å tilegne seg kunnskap i et samfunn der fåtallet kunne skrive. Det som trekker Aasen bort fra behavioristisk tankegang, og i retning kognitivistisk, er synet på eleven. Når elevene starter på skolen er de ikke tomme bokser som skal fylles med kunnskap, men ulike individer med ulike bakgrunnskunnskap, evner og forutsetninger. Elevene må derfor behandles ulikt, og det er ikke noe mål at alle skal ”støpes i samme form”.

I brev 29, som også er et stykke fra *Originale Fragmenter og Blandinger for 1836*, stiller Aasen spørsmålstegn ved hvorfor ikke ungdommene i bondestanden skal få lese historie, geografi, tysk med mer uten straks å se seg om etter en skole og en høyere stand. Hva om de ønsker å gå egne veier med fri lesing og tenking framfor skoletvang og studering av døde språk? Han lister opp flere grunner, og sier at ”Saadanne Grunne burde bedre betragtes af dem, der forbauses over, at man ei vil være Embedsman, naar man veet lidt om Alexander og Cæsar, eller om de tre Konjugasjoner i Grammatiken” (BD1:39–40). Ei forutsetning for å kunne lese og lære, skriver Aasen i bladet *Andvake* i april 1871, er at en møter de samme ordene i alle bøker og år etter år (BD2:105–106). Dette underbygger det vi allerede har antatt om hans læringssyn: pugging og terping for å innprente kunnskap.

Noe som sikkert flere vil bli overraska over, er det faktum at Ivar Aasen heller ikke ville at elevene skulle *skrive* landsmål på skolen. Mannen som viet hele livet sitt til språk- og dialektarbeidet, nynorskens far og bøndenes helt: Hvorfor ville han ikke at elevene skulle lære dette språket på skolen? Var ikke alt arbeidet da bortkasta? På sikt ønska nok Aasen at landsmålet skulle bli bruksmål i skolen, noe det også ble med sidestillingsvedtaket fra 1885. På samme måte som når det gjaldt talemålet i skolen, var det mangelen på gode mønstertekster som var grunnen til skepsisen. Det fantes så godt som ingen klassiske skrifter i landsmålet, og så lenge dette var tilfellet, skrev Aasen i et brev til David Olson Bakke den 31.12.1878,

vil man altid hænge fast i den gamle Røre af forskjellige Bygdemaal. (...) Dette er det, som skader Sagen allermest; thi hvis et Sprog ikke altid er sig selv ligt, kan man ikke engang lære at læse det og endnu mindre bringe andre til at lære det (BD2:167).

Det viktigste nå, mente Aasen, var å oppmuntre folk til å holde fast på bondemålet i dagligtalen. Her skinner det gjennom at han hadde et langsiktig mål, som blant annet innebar å få landsmålet inn i skolen.

I dagboka fra reisa til Bergen i 1841 skriver Aasen mye om dannelsen. I BD3:40 stiller han spørsmålet: ”Men kan Dannelsen ikke trives uden at være omgivet af saa megen Stads? Kan den ”gode” Opdragelse ikke holde sig uden i en saa glimrende

---

Indpakning?” Han setter altså spørsmålstegn ved om penger og rikdom er en betingelse for at dannelse og god oppdragelse kan finne sted. Her kan vi snakke om en ytre versus en indre dannelse. En ytre dannelse i form av penger og makt er ikke tilstrekkelig til å kalle seg danna, ifølge Aasen. For han er nemlig den indre dannelsen i form av kunnskap, fordomsfrihet og godhet viktigere kriterier. I sitatet ovenfor sammenligner han trangen til å skaffe seg kunnskap med et så høyt gjerde at vanlige barn, altså bøndernes barn, ikke tør stige over. Det at alle skal ha lik mulighet til å tilegne seg kunnskap, er et av hans viktigste pedagogiske formål med landsmålet.

Litt senere i samme dagboknotis skriver han at ”Min pekuniære Uformuenhed, Mangel paa Bekjendtskab til et Liv i høiere Kredse, samt den skrækkelige Alder stod mig for Øie” (BD3:43). Dette viser tydelig splittelsen i Aasens sinn. Det kan virke som om han selv er veldig opptatt av å komme inn i et miljø med folk fra høyere kretser. Dette kan oppfattes selvmotsigende, i og med at han tidligere har gitt uttrykk for at han er så opptatt av å *ikke* fjerne seg fra bondestanden, men identifisere seg fullt og helt med den. Da han takka nei til tilbudet om hjelp til utdanning i 1835, var det nettopp fordi han ikke ville fjerne seg fra bondestanden. Han kom fram til at ”den Aandsdannelse, jeg kunde bekomme, skulde paa bedste Maade som muligt anvendes til Fordeel for den Stand, som jeg tilhørte” (Walton 1996:53). Så hvorfor virka han nå så interessert etter å komme inn i de høyere kretser og skaffe seg de riktige vennene og kontaktene? Det kan virke som om det var et nødvendig taktisk hensyn for å skaffe den hjelpa han trengte for å få støtte til språkarbeidet – som igjen ville komme allmuen til nytte. Videre skriver han at han er misunnelig på de som er lykkelige, og at det er urettferdig at en på grunn av mangel på penger og utdanning ikke kan menge seg med de åndsbegavede og dannede folkene (BD3:47). I den sammenheng kan det nevnes at han i 1857 ble invitert til medlemskap i Videnskabs-Selskabet i Christiania<sup>6</sup>, men takka nei. Når vi kjenner Aasens forlokkende tanker på å bli kjent med folk fra høyere lag, kan det være vanskelig å forstå hvorfor han avslo et slikt tilbud. Aasen skriver i BD3:47, fortsatt fra Bergensreisa i 1841, at en burde kunne velge sine venner ut i fra felles interesser og ikke etter stand. Så hvorfor takka han ikke ja til det som

---

<sup>6</sup> Nå kjent som Det Norske Videnskaps-Akademi.

tilsynelatende virker som et svært fristende tilbud? Her er det, så vidt jeg kan se, minst to mulige forklaringer, hvorav den første er mest sannsynlig, eller eventuelt en kombinasjon av de to. Jeg tror ikke Aasen lenger hadde behov for eller lyst til å menge seg med de ”høyere herrer”. Det er tross alt 16 år siden han skrev dagboknotisen fra Bergensreisa (jf. s 57-58) og det er ingen selvfølge at han skulle mene det samme så lenge etter. Jamfør det taktiske hensynet jeg la til grunn for det sterke ønsket om å komme inn overklassemiljøet, har han nå, 16 år etter, kanskje ikke det samme behovet for hjelp lenger? Han fikk jo tross alt en betydelig økonomisk støtte av Videnskabs-Selskabet for å foreta granskningsferda si i 1842–1847. I 1847 økte stipendet fra 150 til 200 spesidaler, noe som ifølge Øverås (1950:17 f) var mer enn de beste lærerlønningene. Han fikk støtte av Videnskabs-Selskabet fram til 1850, da departementet og senere Stortinget overtok (Venås 1996:99). I løpet av disse 16 årene rakk han også å utgi hele 9 store og mindre verk, derav førsteutgavene av grammatikken (1848) og ordboka (1850). Kort sagt hadde han oppnådd veldig mye siden han framsatte utsagnet om ”Mangel paa Bekjendtskab til et Liv i høiere Kredse”, så kanskje hadde han rett og slett ikke bruk for denne ”Bekjendtskaben” lenger. Den andre grunnen til at han unnslo seg tilbudet kan være den han selv fører opp i et brev til Videnskabs-Selskabet den 3.12.1857, der han skriver at selv om det ville ha vært en stor ære å bli medlem, så tør han ikke å ”modtage et saa smigrende Tilbud” (BD1:323). Han er lei seg for at han må avslå tilbudet, men begrunner det med at

jeg ikke troer at kunne udrette noget, som kunde være dette Selskab til nogen Tjeneste, ligesom ogsaa mine foregaaende Arbeider saa vidt jeg selv har kunnet skjønne, ikke have givet noget Udbytte for Videnskaben. Det forekommer mig derfor, at det vilde være kun Forfængelighed, om jeg vilde intræde i et reent videnskabeligt Selskap (...) (loc.cit.)

Venås (1996:101) mener vi må se Aasens svar i lys av hans uvilje mot å stige fram offentlig og ønsket om at arbeidet hans skulle ha praktisk verdi. Djupedal peker på at ordlegginga muligens er ironisk og ikke bør tas helt alvorlig (BD3:390).

En annen lang notis i BD3 er ”Erindring af mine Reiser”, der han skriver om den lange reisa han hadde i 1844–45. På reisene sine bodde han ofte hos folk han mente kunne være til hjelp i språkarbeidet. Disse fungerte som informanter, og han var nøye med

---

hvilke steder som ble besøkt for å få mest mulig spredning blant informantene. Hvis han hadde brukt noen dager på ett sted, passa han alltid på å dra såpass langt til neste at dialektene skilte seg vesentlig fra hverandre. Som i dagboknotisen fra Bergen finner vi også i ”Erindring af mine Reiser” mange tanker og meninger om dannelse, og hva han legger i begrepet. Tidligere har jeg kommentert Aasens ambivalens når det gjelder synet på dannelse og status, da det enkelte steder kan virke som om han setter likhetstegn mellom det å være lykkelig og det å ha status, penger, makt og dannelse. Det rimer ikke med det faktum at han selv er bondesønn, og at han hevder han identifiserer seg fullt og helt med bondestanden og ikke vil fjerne seg fra den. Noen av disse spørsmålene blir imidlertid besvart når vi ser hva han legger i begrepet dannelse. I en dagboknotis fra Ullensvang mai–juni 1844, skriver han om sin forståelse av dannelse. Med en danna mann mener han

ikke en fornem Mand, men en oplyst, fordomsfri og ædelt tænkende Mand, enten han saa er Bonde eller Stormand. (...) Det synes, at de Konditionerede her leve paa en mere fortrolig Maade med Almuen, end det er Tilfældet i mange andre Distrikter; hvilket udentviwl har virket fordeelagtigt paa Folkets Oplysning og Dannelse (BD3:94).

”(...) en oplyst, fordomsfri og ædelt tænkende Mand” – her tror jeg vi har Aasens forståelse av pedagogisk ideal og dannelsesideal. Status og penger er ikke avgjørende kriterier for om et menneske er danna eller ikke. Det som imidlertid ser ut til å spille en avgjørende rolle for Aasen, er opplysning og fordomsfrihet. Danning er en indre tilstand, og dermed kan en bonde være like danna som en hvilken som helst embetsmann, så lenge han har de rette egenskapene. I september–oktober 1844 hadde Aasen kommet seg til Jæren. I BD3:102 skriver han om noen bønder herfra, som skiller seg ut fra mengden ved mye kunnskap og dannelse. Han beskriver oppholdet på Jæren som meget behagelig, ”som det alltid er, naar man kommer til at være hos en Mand af Oplysning (...)” Han tar også en gammel kone som eksempel, noe som viser at det ikke kun var menn som kunne være danna:

I et simpelt, flydende og smagfuldt dannet Bondesprog taledde hun, i Anledning af de nylig afholdte Storthingsvalg, om forskjellige offentlige Anliggender, og det med en Fordomsfrihed, Indsigt og tillige Beskedenhed, som selv iblandt de saakaldte ”mere dannede” er sjelden at høre (BD3:102.)

---

Dette samsvarer med notisen fra Stavanger i månedsskiftet oktober/november 1844, om at innsikt, erfaring og dannelse er egenskaper han setter høyt (BD3:103). Det virker som om det å havne hos opplyste mennesker var den viktigste faktoren, ja, til og med ei forutsetning, for å trives. Hvis opplysning var ei forutsetning for dannelse, ser vi at et av de pedagogiske siktemålene med språkarbeidet var å gi bøndene større mulighet for å bli dannede mennesker. Dette ble senere Bjørnsons kjernekritikk mot landsmålet, som det allerede var for Monrad i samtida: Å gjøre bøndene til dannede mennesker var umulig.

### 5.1.2 Aasens tanker om samfunns- og språksituasjonen i Norge

Samfunns- og språksituasjon, med vekt på sistnevnte, er også viktig i en pedagogisk sammenheng, da språk er en vesentlig faktor i all opplæring. Aasen bygger en bro mellom språk og opplæring idet han hevder at opplæringa bør foregå på barnas eget språk. Og siden opplysning og opplæring er ei forutsetning for dannelse, ser vi hvor stor rolle språket spiller også i den sammenhengen.

I et brev til sin gode venn Maurits Aarflot datert 22.8.1844 (BD1:93) kan vi lese om Aasens synspunkter på dansk skriftspråk versus landsmålet. Ikke uventa foretrekker han det siste. I hans øyne er det bare noen få som interesserer seg for språkarbeidet hans: tre menn fra Oslo, tre fra Trondheim og like mange fra Bergen. Videre skriver han at de fornemme og dannede folk fra landet fra gammelt av er så vant til å forakte bonden og bondespråket at en ikke kunne vente at de skulle interessere seg for språkarbeidet hans:

Disse høifornemme Folk vide naturligviis ikke, at det norske Bondesprog er ti Gange og hundrede Gange rettere end deres eget Labbelændsk, som riktignok grunder sig paa det i Bund og Grund fordærvede danske Skriftsprog, men ellers er et S sammensurium, som indeholder Skummet af mange andre Sprog (BD1:93–94).

I et brev til Marius Hægstad fra 6.3.1880 hevder han at Norge har samme rett som Danmark og Sverige til å holde fast på ei språkform som er så tydelig at folket kan lese den (BD2:182). Igjen skinner den pedagogiske motivasjonen gjennom: folket må få

---

lese på et språk de forstår og identifiserer seg med for at ei best mulig opplysning skal finne sted. Det hjelper lite med god litteratur og gode lærebøker så lenge stoffet meddeles på et språk som verken appellerer til hjertet eller følelsene, mener Aasen. I et brev til Andreas Welle mange år tidligere, den 15.11.1855, skriver han at han gleder seg slik over å se at såpass mange forfattere tar i bruk mer og mer norske ord og gjør stilen forståelig for allmuen. Han nevner blant andre Asbjørnsens bok om norsk skogbruk, presten Schönheyders barneskriker og presten Landstads salmebøker (BD1:285).

Aasen skriver et brev til pastor Landstad den 15.4.1856 hvor han forklarer hvorfor han ikke går i kirka lenger. En av hovedgrunnene er språket. Formen ”synes mig at være kommen for langt bort fra den nationale Form” (BD1:292). Mens mange synes at dansk er det eneste verdige språket å bruke i kirka, synes Aasen at det for nordmenn er det *minst* verdige. Han tror ikke denne unaturlige språktilstanden vil holde seg i lengden, når kunnskap om forholdene engang blir spredt utover landet. Det første Aasen vil gjøre, er å fjerne de mest unorske ordene. Et problem er at vi har for få ord som kan tas opp i dansken, mener han. De norske ordene vil dermed skille seg betydelig ut, og vi får ei blanda og uregelmessig språkform som verken kan kalles norsk eller dansk. Det norske språket har imidlertid ikke så mange rimord som det danske, hevder Aasen, altså ord som passer til bruk i diktning. Men til vårt forsvar sammenligner han oss med svensk og islandsk, som begge har mange vakre rim og dikt (loc.cit.).

Til Ludvig L. Daae skriver han den 17.4.1856 at han har mye arbeid med å lese korrektur til andres arbeid, blant annet Asbjørnsens folkeeventyr. Det virker som om dette er et arbeid han egentlig ikke trives med, og ambivalensen kommer tydelig fram i følgende brev til Daae:

Alt skal være norsk og populært, men nota bene, alt i en pæn dansk Form alligevel, og denne Hexemester-Kunst seer det ud til, at ingen forstaar (...) Uagtet jeg nok saa tydelig lader Folk forstaae, at jeg giver deres Halvnorskhed en god Dag og slet ikke skjætter om at sidde og pynte paa det ”dansk-norske” Sprog, saa bliver jeg dem dog ikke kvit alligevel (BD1:299).

---

I et annet brev til Daae senere samme år, 11.9.1856, kritiserer han Knudsens grammatikk. Det at skriftspråket ”skulde rette sig – ikke efter det gamle Sprog, ikke heller efter Folkesproget, men – efter Udtalen hos ”de dannede folk” i Landet!” ville jo bli en ”fiin Forbedring!” skriver Aasen ironisk. ”Da var det dog bedre at have det, som man har havt” (BD1:30). I et brev til Daae den 21.8.1863 skriver han at ”jeg synes jeg finder mere Norsk hos de svenske end hos de norske Skuespillere; men det er nu vel ikke mange, som see Tingen fra den Side” (BD2:22). Han synes altså at norsk talespråk er mer likt svensk enn dansk, et utsagn vi kan finne igjen i flere av hans brev og artikler. Et annet utsagn som vitner om Aasens misnøye med språksituasjonen er i et brev til Magnus Brostrup Landstad, der han skriver at ”det er bedrøveligt at vide, at det endnu vil være lenge, førend man kan faae Folket til at synge og bede med sin egen Tunge” (op.cit.:33). Dette forteller oss at Aasen også var opptatt av at Norge skulle ha et norsk religiøst språkuttrykk.

I et brev til Marius Nygaard datert 16.9.1863, skriver Aasen litt om grunnene til det norske språkets undergang. Det er ikke bare unionen med Danmark som har skylda for at skriftspråket vårt ble erstatta med dansk. Nordmennene kan i stor grad takke seg selv, mener Aasen. Kongene gjorde ingenting med språksituasjonen, men lot det bare ”skure og gå.” Norge fikk for eksempel ikke eget trykkeri før nærmere 1650<sup>7</sup>, over 200 år etter at trykkekunsten ble oppfunnet. Det var trykkeri andre steder i fellesriket, blant annet i København, men manglet altså i den norske delen av riket. Dette var skandaløst, ifølge Aasen, da trykkekunsten var en faktor som kunne hjulpet det norske språket opp og fram igjen. Den største skaden var imidlertid at det skorta på kyndige talsmenn for allmuen, og at det alltid ble tatt hensyn til hva som var til det beste for embetsstanden og ikke for allmuen (BD2:23).

Som vi ser, var Aasen svært misfornøyd med landets språksituasjon, som henger tett sammen med samfunnssituasjonen. Samfunnet var oppbygd som et hierarki, der embetsstanden med sine penger og sin makt bestemte både over språket og andre

---

<sup>7</sup> 1643 ifølge Fet 1995:45.



---

anliggender. Dette var følgelig en situasjon som Aasen ikke var tilfreds med. Til adjunkt Volter Edvard Lidforss skriver han den 7.3.1873:

Derimod bruger vor Almue i den største Deel af Landet et nedarvet Sprog, som adskiller sig tydelig nok fra det danske og har al Ret til at kaldes Norsk. Riktignok deler det sig i Dialekter, (...), men denne Splittelse er dog ikke større, end at man vel kan finde en Middelform, hvortil alle Dialekter kunne slutte sig (BD2:128).

Dette er altså Aasens løsning på det han ser som et språkproblem. Han hadde prøvd å sette opp denne middelforma noen år tidligere, og enkelte forfattere hadde gjort bruk av den. Han mener likevel det er dumt at noen bruker den nasjonale skriftforma uten å kunne språket skikkelig, for det bidrar bare til å forvirre folk (loc.cit.). Igjen ser vi hvor stor vekt han legger på kravet om normretthet.

Når det gjelder synet på det norske språket, kan det ved første øyekast virke som om Ivar Aasen og Knud Knudsen tilhører motsatte fløyer. Mens Knudsen ville la det norske språket ta utgangspunkt i dansk, ville Aasen bygge opp et nytt skriftspråk bygd på fellesdrag i de norske dialektene. Dette skiller dem tydelig fra hverandre, men som vi har sett på tidligere, har de også mye til felles. I et brev til Olav Jakobson Høyem skrevet den 10.12.1873 får vi innblikk i flere av Aasens tanker og meninger om Knudsens språkarbeid. Blant annet skriver han at det vil være for stridt å påstå at dersom en bokstav ikke uttales i Oslo eller Trondheim, så skal den ikke brukes noe sted: ”derved kom man da til at hjelpe dem, som have forvansket Sproget mest, i Stedet for dem, som have bevaret det bedst” (BD2:133). Videre skriver han at Knudsen og resten av motstanderne mot landsmålet lenge har snakket om ”døde Bogstaver og døde Former; de ere nu ikke alle saa ganske døde endda, og ialfald vil de nok findes at være nødvendige for Tydeligheds Skyld” (loc.cit.). Han viser så til at det også er mange andre land som har ”Slurveskab i Hverdagstalen”, men som likevel har bevart en eldre og tydelig form for skriftlig bruk. Det er usikkert hvilke land han sikter til her, men sannsynligvis hadde han i alle fall Færøyene, og den færøyske presten og filologen V. U. Hammershaimb i tankene. BD1:232 og BD3:205 viser at Aasen kjente til Hammershaimb, som står som grunnleggeren av det nåværende færøyske skriftspråket. Akkurat som Aasen, studerte han de ulike dialektene av morsmålet sitt

---

på siste halvdel av 1800-tallet. Noe Aasen var redd for, var at folk ville bruke sin selvvalgte språkform med sin egen dialekt som skriftgrunnlag. Dermed ville en få et helt spekter av språkformer, som verken var riktig dialekt eller riktig landsmål. Dette ville føre til full forvirring hos folket, siden det ville bli vanskelig å vite hva som var det egentlige, eller det riktige, skriftspråket. Aasens utsagn ovenfor (jf. s 64), om at de som er i tvil om den nye språkforma burde avstå fra forsøk på å skrive landsmål, må ses i denne sammenhengen.

I dagboknotisen fra reisa til Bergen i 1841 skriver han at det ligger store og ubenyttede ressurser i bondefolket, mens mange hodeløse personer får ære og makt kun fordi de er embetssønner (BD3:50). Samfunnet var oppbygd som et hierarki, med noen få embetsmenn med makt på toppen, og bøndene, som utgjorde mesteparten av befolkninga, uten makt på bunnen. Bøndene ble ikke verdsatt nok, til tross for sine store iboende ressurser. Disse gode kvalitetene, mener Aasen, bør staten sørge for at blir utvikla og utnytta, noe som bør skje allerede i konfirmasjonstida. Aasens språkarbeid kan også ses på som et ledd i dette arbeidet: For at bondebarna skulle få lik mulighet som embetsbarna til å videreutvikle sine evner og ressurser, måtte noen gi dem et språk de kjente seg igjen i og identifiserte seg med.

Selv om Aasen vil jobbe for bøndenes rettigheter og kaller makteliten ”hodeløse embetsmenn”, har han likevel et ønske om selv å komme inn i dette miljøet. Som nevnt tidligere kan det noen steder virke som om han setter likhetstegn mellom lykke og en ytre dannelse i form av penger, status og makt. Jeg tror imidlertid det sterke ønske om å komme inn i et overklassemiljø heller bunner i en taktisk nødvendighet. Et annet aspekt her er det som ble nevnt på side 58 om splittelsen, eller ambivalensen, i Aasens eget sinn. Det virker som om han sliter med å finne sin plass og tilhørighet, og at han føler seg verken som ”fugl eller fisk.” På den ene sida er han bondesønn og hevder at han identifiserer seg fullt og helt med bondestanden. På den andre sida har han evner og interesser som gjør at han sulter etter noe mer enn det omgangskretsen og miljøet på Sunnmøre kan gi han. Det som først og fremst gjør at han søker mot de høyere kretsers miljø, tror jeg, er at han savner likesinnede å dele sin interesse og lidenskap med. Han havner således mellom de to stendene fordi han identifiserer seg

med begge to på ulike måter. Han deler bakgrunn og stand med bøndene, men interesser og samtalepartnere med overklassa. Litt senere i dagboknotisen fra Bergen skriver han rett ut at sinnet hans drives av ”en stærk Længsel efter det Lys, som hersker i høiere Samfunde (...)” (BD3:52). Aasen er ingen typisk representant for bondestanden på 1800-tallet, og han uttaler at han allerede i tidlig alder interesserte seg for bøker og litteratur. Det var et stort spekter litteratur som fenget han: alt fra poesi og komedier til avisartikler og utenlandske ordbøker. Dette var en interesse og en lidenskap han ikke kunne dele med så mange andre bondesønner, og følgelig befant han seg i en mellomposisjon der han ikke følte skikkelig tilhørighet verken den ene eller andre veien. Han fortsetter med at hans sinn

vil have Venner, ikke Hjælpere, vil have Selskab, men blot med Ligemænd; det ønsker den Næring og Fornøielse for Aanden, som kun findes ovenfor; det ønsker den Sempelhed og Ligefremhed, som kun findes nedenfor; - det er, kort at sige, en Afgrund af Ønsker, der staae i Strid med Omstændighederne (BD3:52).

Han ønsker å hente påfyll i kunnskapen og åndelig atspredelse fra embetsstanden, men vil leve et enkelt og nøkternt liv, slik som i bondestanden. Dette støtter opp om mine tidligere utsagn om at det først og fremst er tilgangen til litteratur (og underholdning), samt møter og samtaler med likemenn, som gjør tanken på innpass hos embetsstanden så forlokkende. Penger, makt og status er faktorer som var mindre viktige hos Aasen, da han satte pris på den nøkterne levemåten. I den grad han ønska seg en viss status, var det nok for å få større gjennomslagskraft for språkarbeidet sitt, som igjen ville komme bøndene til nytte. For det lå nemlig en sosial tankegang bak alt arbeidet hans: Det han gjorde, skulle komme allmuen til gode.

### 5.1.3 Aasens tanker om landsmålet

Arbeidet med landsmålet er selve kjernen i Aasens liv og virke. Derfor synes jeg det er på sin plass å vise noen av Aasens egne tanker og meninger rundt landsmålet, i denne omgang uavhengig av eget arbeid. Noe av stoffet under er med på å motivere ulike pedagogiske aspekter i Aasens arbeid, mens andre poeng er tatt med for å få et mer helhetlig bilde av språkmannen.

---

I et brev til Magnus Brostrup Landstad datert 3.10.1848 skriver Aasen om sin foreløpige plan for landsmålet. Han har ikke danna seg noen bestemt plan for et norsk normalspråk, men har tenkt mye på det og diskutert det med flere sakkyndige menn. På dette tidspunktet har han blant annet kommet fram til følgende syn, som han riktignok skulle forandre etter hvert: ”man maatte søge at gjengive Talesproget i sin tydeligste og fuldkomneste Form, eller give Dialektenes Former saa rigtigt og konsekvent som muligt uden at optage forældede og ubrugelige Former” (BD1:170). Ordboka burde heller ikke bli for stor, siden målet var at den også skulle bli utbredt blant allmuen. Dette er et pedagogisk poeng, som på sett og vis bryter med det språkfaglige i og med at det legger føringer på ordtilfanget. Et av målene med ordboka var at den skulle tjene til å oppfriske sansen for det nasjonale (op.cit:173).

I et brev til sin gode venn Aarflot skriver han den 5.4.1850 om en gammel norsk religiøs bok som er under trykking. Det har vært mye snakk om å oversette denne til norsk, ”det vil sige i et Sprog som ikke er til” (BD1:187). I tillegg har det vært snakk om å få oversatt Snorres kongesagaer på ”det Sprog som ikke er til” (loc.cit.). Dette skriver han til tross for at han selv nettopp (i 1848 og 1850) har fått utgitt førsteutgavene av ordboka og grammatikken. De utprøvde og reviderte utgavene kom imidlertid først i 1864 og 1873. Ifølge Walton (1996:503) var de første utgavene deskriptive, mens de reviderte var mer normative. Det er mange som vil ha et norsk bokspråk, men problemet er at det er ingen som riktig vet hvordan det skal se ut. I samme brev til Aarflot skriver Aasen at han har tenkt tanken på å finne fram til dette språket, men slår det fra seg fordi ”der er altfor meget i Veien, og vort Folk vil rimeligviis ikke vide af noget nyt Sprog” (BD1:187). Han skisserer likevel en plan, noe som viser at han har tenkt mye på saken. Hvis det nå skulle lages et norsk språk, ville det være helt feil å begynne med så vanskelige verk som de ovenfor. En måtte starte med simple og enkle verk laga av allmuen selv, og som vanskelig kan omsettes til dansk. Her har Aasen også et pedagogisk poeng i det at han vil begynne med det enkle, noe som minner om den pedagogiske tankegangen som på midten av 1900-tallet ble kjent som Bruners *spiralprinsipp*. Prinsippet er mye brukt i matematikkfaget, men er også nyttig i all språktilegnelse fordi det innebærer at en først må lære fagets grunnleggende prinsipper. Når det mest grunnleggende er på plass (matematiske

---

lover), er eleven i stand til å bruke denne basiskunnskapen til å skaffe seg større og bredere kunnskap (løse ligninger). Jeg mener at grunntankene i spiralprinsippet også er overførbart til Aasens pedagogiske tanker om språk og læring: Helt fram til midten av 1800-tallet var situasjonen den at store deler av allmuen var *semialfabeter*, det vil si at de kunne lese<sup>8</sup>, men ikke skrive (Fet 1995:24). For at allmuebarna skulle bli skrive- (og lese) kyndige, måtte de få opplæring i et språk som var deres, altså landsmålet, mente Aasen. Hvis de bare kunne lære å lese og skrive (grunnprinsipper), så ville de etter hvert også kunne lese faglitteratur, større litterære verk, offentlige skrivelser og politiske vedtak (større og bredere kunnskap), og på denne måten skaffe seg opplysning, utdanning og tilgang til gode stillinger. Aasen syntes folkedikting, sagn, ordspråk og lignende var det riktige å starte med. Med disse verkene ville folk innse nødvendigheten av å utgi dem enten i en spesiell dialekt eller i et språk som var tufta på de beste dialektene, altså landsmålet. Aasen mente dette var riktig vei å gå også når det gjaldt å gjøre folk fortrolige med tanken om en ny norsk språkform. Hvis det falt i god smak hos folket, kunne en gi dem mer (BD1:188). Aasen spinner videre på disse tankene i et brev til Ludvig L. Daae åtte år senere, den 20.5.1858. Folkeopplysningsselskapet har nå bestemt seg for å gjøre et lite forsøk med landsmålet eller ”med den radikale Norskhed i Sproget” (op.cit.:329). Aasen poengterer igjen at oversettelser fra gammelnorsk ikke er det beste å begynne med – ikke bare fordi det er for vanskelig for allmuen, men fordi en fort kan bli for bundet til originalen. En vil helst beholde gamle uttrykk, selv om det ofte heller kunne gjengis bedre med andre ord. Dermed blir resultatet uforståelig for mengden – stikk i strid med det som er hensikten.

I årsmeldinga til kirke- og undervisningsdepartementet, skrevet den 31.12.1854, nevner Aasen noen fordeler ved å skrive på landsmål. For det første kan det bidra til ”at opklare Begreberne om Sproget i sin mest nationale Form og til at modvirke de herskende eensidige og vrangne Forestillinger om denne Sag” (BD1:267). Minst like viktig, fortsetter han, er det at forfatteren selv på denne måten vil lære å kjenne språket

---

<sup>8</sup> I gjennomsnitt 67 % av et utvalg på over 2550 barn og ugifte fra fem ulike prestegjeld i Norge ifølge Helgheim (1980:205). Ifølge Fet (1995:35) kunne 91 % av et utvalg på 255 personer fra Haram prestegjeld i Sunnmøre fra 7 år og oppover lese ”meget vel” (0,4%) ”vel, skikkelig” (56,1 %) eller ”ordinair, nogenlunde vel” (34,5 %).

---

bedre. Han blir nemlig tvunget til å granske språket mer nøyaktig fra den praktiske side. Forfatteren vil på denne måten bli oppmerksom på flere nasjonale ord og vendinger som ikke er oppført i noen leksikalske samlinger (op.cit.:267). På 1850-tallet er det kun Aasen som skriver på landsmål, men han får selskap av Vinje fra 1858. Vinje er imidlertid ikke til å stole på, hevder Aasen, selv om han i den senere tid har blitt ”meget bedre i Sprogveien” (BD1:330). Som vi skal se litt senere, fulgte ikke Vinje landsmålsnormalen slavisk, men eksperimenterte med den fram til han døde i 1870.

Folket vil også spørre om det er noen fordeler ved dette språket, om det er rikt og velklingende, skikka til noen utvikling og om det er lett å lære, skriver Aasen i et brev til Marius Nygård den 9.6.1859. Aasen selv er tilbøyelig til å se mest på den praktiske sida, i og med at han har allmuen for øye. Derfor kan han ikke legge for stor vekt på visse kjennetegn i det gamle språket, slik som for eksempel omlyden a-ö og gjennomføringen av dativ, selv om han gjerne skulle ha beholdt slike målmerker. Han beklager de endringene som medfører praktiske problemer, slik som blant annet ei sikker og gjennomførbar genitivform og mangelen på ei god akkusativform i en del pronomener (BD1:371). Ei annen ulempe med landsmålet er at mange ord i målet ikke er alminnelig kjent. I arbeidsmeldinga til kirke- og undervisningsdepartementet fra 1856 skriver derfor Aasen at det kunne være nyttig at ei eller flere bøker ble skrevet i landsmålet, eller i den samme form som de norske ordspråk. Dette burde være skrifter av allmennyttig innhold til opplysning for folket, slik som utdrag av historia, geografien, naturhistoria eller lignende. Han har tenkt på et slikt arbeid lenge, men har ikke hatt tid til å gjøre alvor av det. I tillegg tror han at det er få som er interesserte i å kjøpe slike bøker, skriver han i arbeidsmeldinga for 1856 (BD1:308). Han har tydeligvis liten tro på at arbeidet hans vil fenge særlig mange. Han gjentar stadig seg selv med varierende uttalelser av denne typen: ”da man har antaget, at Interessen for denne Sag ikke er saa udbredt” (loc.cit.). Det må understrekes at dette var en typisk talemåte i Aasens samtid, henta fra den klassiske retorikken. I tillegg til å framheve måteholdet, skulle en gjerne åpne ei tekst eller en tale med å gjøre seg selv mindre viktig og verdig, for å vinne sympati. Som vi skal se senere, er dette noe Aasen gjør i store deler av brevene sine. Jeg mener likevel det er grunnlag for å hevde at han var en

---

beskjeden person, noe som blant annet kommer fram gjennom andres betraktninger av han. Tidligere har jeg nevnt Hovden (1844), som til tross for mitt lille forbehold om pålitelighet omtaler Aasen som en beskjeden mann. Sunnmøringen Ludvig L. Daae, tidligere elev og nær venn av Aasen, skriver også at ”Ivar kan aldrig lægge af sin gamle, bondeagtige forstilte Beskedenhedsform” (Daae 1938:337).

Aasen skrev om landsmålsbegrepet i forordene til to stykker utgitt i 1859. I forordet til *Stykker i Landsmaalet*, skrevet i juni–juli 1859, peker Aasen på at ordet landsmål har to ulike betydninger. Størsteparten av allmuen snakker et språk som ikke har sitt rotfeste i bokmålet, men i det gamle norske språket. Dette språket har vi lært å kjenne gjennom skrifter som ble skrevet i Norge før vi kom i union med Danmark. Allmuen selv kaller dette språket *landsmål*, i betydninga ”et mål som skiller seg fra byenes språk.” Landsmålsbegrepet har også en større betydning, da det faktisk er landets, altså Norges, eget mål fra gammelt av. Riktignok består det av ulike dialekter, men de er ikke så ulike som det kan se ut som ved første øyekast (BD1:374–375). Det har vært ulike syn på hvilken betydning Aasen selv la i begrepet: språket *i* landet eller språket på *landet*? For Aasen var det ingen motsetninger mellom disse begrepene. Han mente nemlig at språket i byene var for påvirket av dansken til at han ville ta hensyn til dem i landsmålet. Dermed ble dialektene på landet også språket *i* landet.

Det andre forordet er fra ”Prøver af Folkesproget” i P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*, også dette skrevet i juni–juli 1859. De to forordene har ganske sammenfallende innhold, og også i sistnevnte gjør han et poeng av at allmuen bruker et språk som ikke er dansk. En skulle tro at dansken hadde blitt fullstendig dominerende i landet, men slik er det ikke, viser Aasen. Allmuens språk, landsmålet, står nærmere gammelnorsk enn dansk, både når det gjelder ordforråd og form. En kan derfor hevde at Norges tungemål har holdt seg rundt om i bygdene. Men Aasen ser én hake ved det – et pedagogisk hinder: De ulike dialektene gjør det vanskelig for både lesinga og skrivinga, mens ”derimod en regelbunden eller normal Sprogform efter de bedste Bygdemaal naturligviis vilde falde meget bekvemmere” (BD1:376).

---

Noe av de samme tankene finner vi i fortalen til *Noregs Saga i Stuttmaal* av Eirik M. Torvaldsson Sommer (Sommer 1862), som tilsvarende brev nr 254 i BD2 (BD2:14–15). Boka er skrevet på landsmål, noe som gjorde Aasen rask til å svare ja på spørsmålet om å skrive forordet. Der gjør han et poeng av at situasjonen har blitt slik at allmuen må lære seg to mål, et skriftlig og et muntlig. Det hadde derfor ikke skada om de også fikk lese noen bøker på det målet de selv snakka, og som hører landet til fra gammelt av. Igjen ser vi hvor stor rolle det pedagogiske nytteperspektivet spiller for Aasen: Alle skal ha lik mulighet til å skaffe seg opplysning. Bøndene selv pleide å si at det er vanskeligere å lese deres eget mål enn bokmålet, noe Aasen mener de har mye rett i. Grunnen til skepsisen til et nytt språk er først og fremst at de ser på det nye språket som forvirrende. Bokmålet har *ei* form – enkelt og greit. Landsmålet derimot kan virke uoversiktlig og forvirrende for bøndene. For hvilken form skal de velge? Hvilken dialekt er den mest riktige? Det mangler klare regler for skrivemåten, og løsninga på dette presenterer Aasen om og om igjen:

Derimod bruger vor Almue i den største Deel af Landet et nedarvet Sprog, som adskiller sig tydelig nok fra det danske og har al Ret til at kaldes Norsk. Riktignok deler det sig i Dialekter, (...), men denne Splittelse er dog ikke større, end at man vel kan finde en Middelform, hvortil alle Dialekter kunne slutte sig (BD2:128).

Noe av det Aasen mente var mest skadelidende for landsmålet, var når folk som slett ikke kunne målet, ga seg til å skrive: Noen var så sikre i sin sak at de ikke var interesserte i å se hva andre hadde gjort før dem, og nekta å følge noen rettesnor (BD2:116). Jeg skal ikke gå inn på hvordan det nye målet skulle se ut, men i et brev til Julius Gude datert 1.11.1882, kan vi blant annet lese at Aasen vil beholde stor forbokstav i substantiv og aa for å. Dette begrunner han med at det er mer enn nok å lære seg i tilegnelsen av landsmålet, og siden folk er vant til disse språktrekkene fra før, vil det lette lesinga og innlæringa (BD2:210). Av samme grunn ville Aasen beholde fraktur, og ikke innføre latinske bokstaver som Knudsen (*loc.cit.*). Her legger han igjen pedagogiske hensyn til grunn for utforminga av landsmålet.

Aasen hadde ikke trengt å gjøre arbeidet med å lage et landsmål så omfattende, tidkrevende og vanskelig. Han kunne skriftfesta én dialekt og introdusert denne som



---

nasjonalmål, som jo var P.A. Munchs opprinnelige synspunkt. Vi ville i så fall ikke ha vært den eneste nasjonen som bygde skriftspråket vårt på kun én dialekt. Flere av de europeiske språkene har blitt til ved at en enkelt dialekt har fått en slik forhøya status. For eksempel er svensk bygd på dialektene rundt Stockholm og italiensk på toskansk (Jahr 1994:18). Aasen, derimot, syntes ikke det var riktig å framheve og dermed favorisere kun ett talemål. Vi kan dermed si at Aasens program var både tiltalende og demokratisk.

#### 5.1.4 Aasens tanker rundt eget språkarbeid, et metaperspektiv.

Av samme grunn som i kapittelet ovenfor, synes jeg også noen ord om Aasens tanker rundt *eget* arbeid er på sin plass. For å få en helhetlig forståelse av hans meninger og holdninger, er det viktig å kjenne andre sider av han enn kun de pedagogiske aspektene. Aasen var en sammensatt person, og i denne siste bolken av kapittelet vil jeg vise hva han selv tenkte og følte om sitt språkarbeid.

I et brev fra 1879 avkrefter Aasen at interessen for språket skulle ha noe med botanikk og plantenavn og gjøre. Han var riktignok interessert i dette feltet, men det var ikke studeringa av merkelige plantenavn som førte han til språkarbeidet. Han kommenterer imidlertid i biografien sin at han hadde ”stor Lyst til at kjende de systematiske Navne paa Søndmørs Dyr og Planter” (BD1:45). Det var altså *systematikken* i botanikken som fanga interessa hans, men etter hvert valgte han i stedet språk som tematikk. Walton skriver at ”språkarbeidet gav bedre høve til å koma seg bort enn botanikken gjorde, og Aasen satsa medvite på å framheva språkarbeidet på kostnad av botanikken andsynes dei som kunne hjelpa han fram” (Walton 1996:62).<sup>9</sup> Den riktige grunnen til hans interesse for språket, skriver Aasen til Frederik Bætzmann den 16.4.1879, var at han

ved at læse Rasks islandske Grammatik og et Par Sagaer havde faaet et nyt Begreb om Hjembygdens Talebrug og derfor desmere harmedes over, at de indflyttede Folk idelig gjorde Nar af vort Bygdemaal og vilde tvinge os til at tale som de selv talte (BD2:171).

---

<sup>9</sup> Mer om Aasen som klassereiser i Kap 6.

---

Gang på gang klager Aasen over hvor lei han er av språkarbeidet. Han synes det går smått, og at arbeidet er såpass tidkrevende at han ikke rekker stort mer. Likevel fortsetter han, helt til helsen sier stopp. I BD1 nevner han mulige feilkilder i språkarbeidet sitt. Han kunne blant annet aldri være sikker på om informantene hans brukte dialekten sin på riktig måte. Det skulle i så fall mye til at de som faktisk brukte den riktig, både hadde nok kunnskap, dannelse, og ikke minst tid, til å gi han de nødvendige opplysningene. I tillegg hadde mange fordommer mot arbeidet hans, og han måtte stadig kjempe mot holdninger som holdt skriftspråket som det eneste rette og så ned på all dialektbruk (BD1:99). Selv skriver han følgende i et brev til Siegwart Petersen datert 10.3.1859:

Vistnok kunde jeg ikke vente, at mit System strax skulde blive erkjendt som det eneste rette, eller at enhver skulde ville antage og følge det i alle Enkeltheder; men jeg havde dog troet, at det af kyndige Folk maatte ansees som det fornuftigste, eller det, som Folket kunde være bedst tjent med (BD1:357).

I tillegg ergrer han seg over at han bruker så mye tid på å skrive bøker som kun blir lest av noen få, nemlig de med god tid og mye penger. Han kunne heller tenke seg å skrive småbøker som kunne være til opplysning og glede for allmuen, skriver han til broren den 30.5.1865 (BD2:39). Denne fortvilelsen kommer til uttrykk flere ganger, blant annet i et brev til Marius Nygaard den 26.2.1867: ”Men hva der ved alt dette egentlig ærgrer mig, er at jeg aldrig faar Tid til at skrive noget for selve Folket (...)” (BD2:57). I et brev til broren den 31.12.1868 skriver han at ”man maa først gjøre hvad der er nødvendigt og hvad man er tilsat at gjøre. Og saa faar jeg da have det Haab, at ogsaa dette vil være til Gavn for Folket om det end ikke bliver nogen egentlig Folkelæsning” (BD2:78).

Ytterst sjelden skriver han at språkarbeidet er noe han *liker* å holde på med, og selv om han skriver at han er ”tilsat til at gjøre” det, er det ikke noe han er pålagt. Likevel ofrer han svært mye for dette arbeidet – familie og venner har han knapt nok tid til lenger. En kan derfor spørre seg hvorfor han viet omtrent hele livet sitt til et arbeid som tilsynelatende ikke ga han særlig stor glede. Det virker som om det er det sterke ønsket om å hjelpe allmuen som holder motet og arbeidslysta hans oppe. Ønsket om å hjelpe bøndene til å skaffe seg mere opplysning, og dermed også bedre deres livssituasjon,

---

må ses på som den sterkeste drivkrafta i Aasens arbeid, altså ei sosialpedagogisk drivkraft. Han skulle som sagt ønske han hadde tid til å skrive små og forståelige bøker som kunne være til opplysning for allmuen, men i et brev til søsteren sin den 19.12.1870 skriver han at han trøster seg med at ”ogsaa disse store Bøger kunne blive til Nytte for Almuen, blandt andet derved, at Folk herefter vil faae et bedre Begreb om Bondemaalet end hidtil” (BD2:101).

Det er altså lett å få inntrykk av at han mistrivdes og fant arbeidet lite givende. Han klaga, som vi har hørt, over at språkarbeidet tok all tida hans, at han egentlig heller ville skrive for allmuen, at han var lei reisinga og at han hadde dårlig helse. Hvis arbeidet gikk bra en periode, bar han seg ofte over helsa eller at været var for varmt eller kaldt. Aasen var klar over at han var omstridd, og at mange hadde fordommer mot arbeidet hans. Det er naturlig å tro at dette påvirka både humøret og selvbildet hans. Sannsynligvis også arbeidslysta, da det må føles umotiverende å legge så mye arbeid i noe som blir møtt av såpass mye fordommer. For det er som kjent ikke alle som var like begeistra for Aasens språkarbeid. Han ble blant annet beskyldt for å vise en nasjonalromantisk forkjærlighet for gamle former og arkaiske dialekter, og for at han la for stor vekt på gammelnorsk som normeringsinstans. Etterligninga av gammelnorsk ble med andre ord et mål i seg selv. Både danske og svenske blader skriver også at språkarbeidet er forgjeves, at språket er dødt og at ”Diftongarne berre finnast som avdøyande Leivningar i nokre Fjellbygder” (BD2:74). Utsagn om at a-ender og den norske bøyinga er avleggs, gjør at Aasen framstår som en løgner med alt han har fortalt og skrevet om det norske målet. Som han selv sier: Dette er takken for alt arbeidet han har lagt ned. Men han lar seg ikke knekke av litt motgang. Han har det så travelt at han ”heve ikkje ein Gong givet meg Tid til aa skriva eit Ord til Svar paa all den Lygn og alt det Slarv um ”Maalstrævet”, som heve stadet i Avisom og i ymse Bøker med”, skriver han i et brev til Johannes Belsheim den 13.7.1870 (BD2:99).

Det var altså ytterst sjelden at han skrev brev med en gjennomgående positiv tone, men det finnes likevel unntak. I et brev til søsteren sin den 30.9.1871, skriver han at han liker arbeidet sitt og er fornøyd med livet. Han kommer også med ei forklaring på

---

hvorfor ting alltid går så sakte, nemlig at han alltid er redd for at det ikke skal bli godt nok. Han tror at folk er ute etter å ”ta han” fordi han har tilegna seg kunnskapen på egen hånd og ikke gjennom en utdanning (BD2:109–110). I et brev til Niels Alstrup den 4.7.1844 skriver han også at ”dersom jeg ikke interesserede mig saa meget for Sagen selv, skulde jeg [med] største Fornøielse slaae mig til Rolighed med det som allerede er samlet” (BD1:89). Selv om det tilsynelatende kan virke som om han mislikte arbeidet sitt og var misfornøyd med tilværelsen, så stemmer dette altså ikke helt. Selv om han var plaga med dårlig helse og til tider var deprimert og lei av arbeidet, var det dette han valgte å gjøre, og som han interesserte seg for. Det kan også tenkes at språkarbeidet var som et slags kall for Aasen. Flere har pekt på at han var rett person til riktig tid, noe tittelen i Venås’ biografi *Då tida var fullkommen* også viser til. Kanskje hadde han også selv følelsen av å være ”rett mann til rett tid” og følte en slags forpliktelse til å gå løs på arbeidet? Det er ikke mange, hvis i det hele tatt noen, som kunne gjort det Aasen gjorde. Hans talent når det gjelder innsamling og systematisering av de norske dialektene er udiskuterbart. En skulle tro dette ga han både mestringsfølelse og glede over at han gjorde noe han var virkelig god på, men Aasen sleit som sagt ofte med dårlig selvtillitt, tungt humør og liten tiltro til eget arbeid. Mye av bekræftelsen og rosen han kunne ha trengt, har først kommet etter hans død. I dag er det flere personer og miljøer som vet å anerkjenne han og arbeidet han la ned. Blant annet har han et eget tun oppkalt etter seg, som ligger der han er født og oppvokst. Aasen-tunet har tatt vare på godt over 200 originalmanuskript etter han, samt alle hans personlige eiendeler.

Aasen skriver til Daae den 18.6.1843 at det dessverre er få som interesserer seg for arbeidet hans, og at disse holder til på steder som han ikke kommer til å oppholde seg (BD1:73). I stedet, skriver han til Videnskabs-Selskabet året etter, må han jevnlig ”være i Berørelse med fremmede og mindre dannede Folk, som ikke interessere sig for denne Reises Hensigt, men derimod betragte den med en vis Ringeagt og Mistro” (op.cit.:85). Slike og lignende utsagn kan få en til å tenke at Ivar Aasen kunne være en smule arrogant. Flere steder i brevene og dagbøkene har han en nedlatende tone når han omtaler de ”mindre dannede Folk”. Som nevnt tidligere er det ikke status og penger som gjør et menneske danna ifølge Aasen, men egenskaper som opplysning og

---

fordomsfrihet. Når han bruker betegnelsen ”mindre dannede Folk” er det naturlig å tro at de ikke oppfyller disse kriteriene. Dette forsvarer også i stor grad den nedlatende holdninga, da udannede mennesker i Aasens øyne mangler egenskaper som ”fordomsfri og ædelt tænkende”. Det at folk er lite opplyste, derimot, er ikke en tilstrekkelig grunn til å snakke nedlatende om dem, så i dette perspektivet kan en si at Aasen var arrogant og ufin. Men på den andre sida viste Aasen opplagt mer om de språklige forholdene han granska enn de aller fleste andre i samtida. I dette perspektivet kan vi enklere forstå hans hjertesukk: Det var ytterst få han kunne diskutere språkrelaterte tema med. I flere brev avslører han også en noe sær side ved seg selv idet han skriver at han ikke ønsker for mange bekjentskaper i fare for å bli forstyrret i arbeidet på grunn av besøk. Dette tegner et bilde av Aasen som kan minne litt om en enstøing som trives best i eget selskap. Så ille var han imidlertid ikke, men han klager flere ganger over at han blir forstyrret i arbeidet, og at han nettopp derfor ikke vil ha så stor omgangskrets. Dette viser igjen hvor seriøst han tok arbeidet sitt og hvor mye tid han viet til det. Det bør også nevnes at mange vitenskapsfolk sannsynligvis kan kjenne seg igjen i Aasen situasjon. I tillegg må det sies at Aasen framfor alt var en raus og gavmild mann som stilte opp og snakka med folk, til tross for at han klager påfallende mye over at han blir avbrutt i arbeidet sitt og hvor slitsomt det er med besøk.

Når det gjelder Aasens tanker om eget arbeid, hører det også med at han var perfektjonist. I et brev til Aarflot datert 25.10.1845 skriver han at han er redd for å trykke ting, i tilfelle han skal lese gjennom det og ikke lenger være fornøyd. Om diktinga si skriver han at han et års tid etterpå kunne se at ånden enda var umoden. ”Stilen var upassende, Ordene vare for store, og Tankerne for smaa” (BD1:118). Aasen peker her på et viktig aspekt ved egen, og sikkert mange andres, læring, nemlig å stadig bearbeide arbeidet og gjøre det enda bedre. Et skriftlig produkt blir sjelden perfekt, og det er alltid rom for forandringer og forbedringer. Likevel må en sette strek et sted og si til seg selv at dette er bra nok. Det er nettopp dette Aasen sliter med, og som også er noe av grunnen til at arbeidet hans er såpass møysommelig. Han sier det så bra selv: ”men om jeg nu filede endnu mere derpaa, vilde jeg dog altid finde noget ufuldkomment” (op.cit.:119).

---

I tillegg til egenskaper som perfektjonisme og møysommelighet, må Ivar Aasen også sies å være ydmyk og beskjeden. Etter et ønske fra Maurits Aarflot skriver han et minnedikt til Aarflots far, sendt den 25.10.1845 (BD1:119–121). Til tross for et nydelig dikt med både fast rytme og enderim, mener Aasen at den avdøde fortjener noe bedre enn han selv er i stand til å lage. Han er spesielt misfornøyd med første strofe, og synes ellers at det mangler noe. Diktet er et typisk eksempel på retorisk minnedikting. Det handla om å gjøre seg selv liten for å gjøre den omtalte stor, noe som i retorikken blir kalt beskjedenhetstopos: beskjedenhet som talemåte. Ifølge Aksnes (2004) er en viktig del av retorikken nettopp å tenke gjennom hvordan vi skal gå fram når vi kommuniserer med andre mennesker, slik at folk hører på oss, tror på oss og blir påvirket av oss. Som jeg nevnte på side 69, starter Aasen flesteparten av brevene sine med å unnskyldte seg for at han ikke har skrevet tidligere, at det ikke finnes noen unnskyldning for denne sløvheten, at han skammer seg, men håper på tilgivelse og så videre. Aasens åpningsfraser er dermed eksempler på beskjedenhet som talemåte. Til tross for de retoriske talemåtene som de lærde benyttet seg av i Aasens samtid, har jeg tidligere argumentert for at han faktisk *var* beskjeden og hadde dårlig selvtillit (jf. s 69–70). Jeg mener derfor at utsagnene under, i tillegg til å vise fram en retorisk talemåte, vitner om hans beskjedenhet og liten tiltro til eget arbeid. Til Aarflot skriver han den 19.5.1848 at omsetninga går bedre enn forventa, og at han får ros for arbeidet sitt. Dette er imidlertid bare fordi grammatikken ”syntes at være bedre, end man havde ventet; og man havde formodentlig ikke ventet sig meget af dette Arbeide” (BD1:155–156). Og ”om end et Arbeide er bedre end man havde ventet, er det dog ikke afgjort at det derfor skal være et Mesterstykke” (op.cit.:156). I et brev til kameraten Olaus Wullum datert 2.10.1849 er han også svært selvkritisk, denne gang til *Norsk Grammatik*: ”Bogen er uforstaaelig, og det burde den ikke være. Mig forekommer det nu og allerede for lang Tid siden, at Bogen smager for meget af Materialsamlingen” (BD1:183). Han mener videre at reglene er for dårlig forklart, eksemplene for få og at han ikke burde ha innført ”mer end hvad man kunde beskrive og forklare med nogenlunde Udførlighed” (loc.cit.). Da *Prøver af Landsmaalet* ble utgitt i 1853, skrev han til Aarflot at folk sannsynligvis ville bli skuffa og tenke: ”Er det et saadant Norsk man vil byde os, saa vil vi ikke have noget deraf” (BD1:250). Ivar

---

Aasen kan altså karakteriseres som selvkritisk og perfektjonistisk, men også beskjeden, og med liten tiltro til seg selv og arbeidet sitt. Men hvordan ble han betrakta i sin samtid? I et brev til Carl Richard Unger den 9.11.1850 forteller Aasen at ”hos de Konditionerede betragtes jeg nemlig som en Sprogmand, men hos Almuen betragtes jeg som en Digter” (BD1:197).

## 5.2 Funn i øvrige primærkilder

*Om vort Skriftsprog* er selve programskriftet for Ivar Aasens livsverk. Han var kun 22 år og var huslærer på Solnør da stykket ble skrevet i 1836. Han skrev teksten for sin egen del, og den ble ikke utgitt mens han levde.<sup>10</sup> Det er tydelig at han har lest både P. A. Munch (1979 [1832]), Henrik Wergeland (1979 [1835]) og trolig (jf. Skard 1980:28) også J. A. Hielms (1979 [1832]) innlegg om norsk språkreformasjon. Han tar nemlig indirekte stilling til dem og bygger på dem, samtidig som han peker lenger fram. Han deler mange av de nasjonale argumentene til Wergeland (1835), men ikke ønsket om å bygge på det eksisterende skriftspråket. Med Munch deler han ideen om å bygge på dialektene, men Aasen ville ta utgangspunkt i flere dialekter i stedet for kun én, som Munch foreslo i 1832. Med artikkelen fra 1832 var Hielm den første som framsatte tanken offentlig om et norsk skriftspråk bygd på hjemlige talemålsgrunn (Wiggen 2004:168). Når det gjelder forholdet mellom Aasen og Hielm kom Aasen til å bli den som både videreutvikla og gjennomførte Hielms tanke, selv om vi ikke er sikre på om han hadde lest 1832-artikkelen (loc.cit.). *Om vort Skriftsprog* (OVS) begynner slik:

Efterat vort Fædreneland atter er blevet hvad det engang var, nemlig frit og selvstændigt, maa det være os magtpaaliggende at bruge et selvstændigt og nationalt Sprog, eftersom dette er en Nations fornemste Kjendemerke (Aasen 1979 [1836]:157).

I forhold til de tre begrunnelsene for landsmålet er det her det nasjonale perspektivet som dominerer. Han hedrer bøndene fordi de har redda språket fra å gå under, og mot

---

<sup>10</sup> Stykket ble trykt for første gang i *Syn og Segn* i 1909.

---

slutten av artikkelen kommer han med et forslag om at Norge bør ha et landsmål som skal bygge på de norske dialektene. Gustav Indrebø (1951) mener det er ei nasjonalistisk motivering bak OVS på lik linje med motiveringen til Wergeland og de andre romantikerne. Ifølge Walton (1996 m.fl.) har det stort sett vært enighet om at OVS er et bevis på den populistiske grunnholdninga i Aasens livsverk. Jeg skal ikke gå inn på diskusjonen om Aasen var populist eller ikke her, men vil bare nevne at populistbegrepet blir tillagt ei mer positiv betydning hos Walton enn slik vi kjenner begrepet i dag. I dag er begrepet vanskelig å bruke, fordi det i løpet av de siste to tiårene har blitt et skjellsord. En populist i dagens betydning av ordet blir ofte brukt om politiske partier eller bevegelser som lefler med folks meninger, ”snur kapp etter vinden” og sier det folk vil høre for å oppnå popularitet. Populistbegrepet dreier seg opprinnelig om organisering nedefra, og i den sammenheng var Aasen populistisk i den grad at han var uenig i at makteliten skulle bestå kun av embetsmenn. Han ville at bøndene, eller ”grasrota”, skulle få mer makt, og en viktig faktor å begynne med var språket. Men også ifølge dagens betydning av ordet var Aasen var populistisk i sin nasjonalromantiske begrunnelse av landsmålet: han viste at den type begrunnelse ga stor appell, og han trengte et argument som ville overbevise makthaverne om at landsmålet ville gagne hele landet og styrke Norge som nasjon.

Det er særlig i seks artikler at Aasen grunngir arbeidet for det norske skriftspråket. Disse har Vestanbok Forlag samla i ei bok, *Om grunnlaget for norsk målreising* (Aasen:1984). Den første artikkelen er ”Om vort Skriftsprog”, som ble omtalt ovenfor. Den andre heter ”Om Dannelsen og Norskheden” (Aasen 1984a) og ble utgitt i *Fedrevennen* i 1857. Her appellerer Aasen direkte til borgerskapet, og hovedbudskapet er at egentlig dannelse er en indre tilstand og ikke et ytre skinn. Som vi har pekt på tidligere, var ikke ytre faktorer som penger, status og makt tilstrekkelig for å være danna i Aasens betydning av ordet. Dannelse kommer gjennom nedarva talemål og et skriftspråk som bygger på slike talemål. Altså: Norsk tale og skrift er ei forutsetning for dannelse, fordi dannelse er en indre tilstand som tilegnes ved blant annet opplysning. Et fremmed språk appellerer verken til hjertet eller til følelsene, og dermed blir det vanskelig å tilegne seg kunnskap og, følgelig, dannelse.



---

Den tredje artikkelen, ”Om sprogsagen” (Aasen 1984b), ble utgitt i *Illustreret Nyhedsblad* i 1858, i forbindelse med språksaken samme år. Den mektige filosofiprofessoren Marcus Jacob Monrad var en av de fremste landsmålsmotstanderne i 1850–60-årene. Monrad kunne godta landsmålet i dikt og folkedikting, men han reagerte kraftig da Vinje tok i bruk landsmålet som et *vanlig* språk i *Dølen* i 1858. Monrad og tilhengerne hans mente det var umulig å bygge en sivilisert høykultur på et språk som ble brukt av bønder, og de så på landsmålet som et angrep på embetsstandens kultur og dannelses. Aasen hevder i artikkelen at vi enten kunne lære et nytt språk og vrake vårt eget, eller så kunne vi begynne å dyrke ”Landssproget i sin fuldkomneste Form”. Det første passer best for en del av folket, mens det siste er det mest riktige for hele folket, mener Aasen. Det ble reist noen innvendinger mot dette: For det første at ikke noe folk har laga seg normalmål av dialekter før. For det andre: Folket skjønner ikke det norske normalmålet. Her tar Aasen til motmæle og sier at de måtte vel kunne lære norsk når de lærer dansk. Det eneste som trengs er bøker og opplæring. Den tredje innvendinga som nevnes i artikkelen, er at hvis det nye målet skulle bruke bare gamle ord eller ord som finnes kun ett sted, blir det et dødt språk. Aasens svar på dette var ”nei”. Noen gamle ord har kommet på mote igjen, og det kunne flere gjøre. Det er ikke verre å lære gamle norske ord enn nye tyske og franske. Dessuten skulle det ikke bli *så* mange gamle ord i det nye landsmålet.

”Minningar fraa Maalstriden um Hausten 1858” (Aasen 1984c) består av såkalte røder og omrøder, det vil si taler og motsvar. Dette gjør at artikkelen virker dialektisk, med referat og kritiske motinnlegg. Over hver av de seks talene er det vist til bladstykket som innlegget bygger på. Talene gir korte innvendinger mot landsmålet, noe som gir leseren en oversikt over de vanligste argumentene mot den norske målreisingsplanen. Motsvarene gir mer utførlige svar, og tar både landsmålet og grunnlaget for målreisinga i forsvar. Aasen legger fram allmuens behov som et bærende prinsipp for målarbeidet. I tillegg går han til angrep på embetsstanden sine maktposisjoner. Han skriver for eksempel at ”det kann aldri vera Tvil um, at Bonde-Søner kunna verda Embættesmänner og dugande Männer også” (Aasen 1984c:135). Første talen og motinnlegget handler om at det norske målet er mer verdt enn kun å være et bygdemål under dansken. Andre talen hevder at det ikke er riktig at bondemålet er lett å ordlegge

---

seg på. Gammelnorsken var god i sin tid, men det som nå er igjen, er et mål som bare har ord for slikt som hører bondelivet til. Det er selvfølgelig et utsagn som de som kunne målet, ikke kjente seg igjen i. I den tredje talen kan vi lese om at bøndene ikke var noen nasjon, men bare en del av en nasjon, noe som utgjorde en stor forskjell. Aasens motsvar til det er at om de bare var en del, så var de da i alle fall den største delen. Enda mindre enn bøndene kunne embetsstanden telle som en nasjon, og de som ikke var bønder, kunne likevel skjønne språket.

”Fortalen til Grammatiken” (Aasen 1984d), altså fortalen til *Norsk Grammatik* (1864), er Aasens aller viktigste målpolitiske programskrift. Han starter med å ta opp spørsmålet om Norge har et eget språk. Det hadde ofte stått i bøkene at Norge og Danmark har det samme språket, noe som tilsynelatende så ut til å stemme: Alle norske bøker, skrifter, aviser og blader var på dansk. Til og med person-, familie- og stedsnavn var skrevet i ei dansk form. Men det norske folk *visste* at de hadde hatt et eget norsk språk – et språk som faktisk ble sett på som det gjeveste i Norden. Det norske språket kunne igjen bli sett på med slike øyne, mente Aasen. På denne tida måtte allmuen lære to språk, og det uheldige ved å ta imot kunnskap på et fremmed språk gikk sammen med tapet ved å ikke få bruke og dyrke det egne språket. For som allerede nevnt: Et fremmed språk appellerer ikke til hjertet og følelsene, mente Aasen.

Etter unionsoppløsninga i 1814 kunne folk kalle skriftspråket i Norge norsk, selv om det var like dansk som før. I november 1814 vedtok nemlig Stortinget at språket skulle hete norsk, og dette var en måte å gardere seg mot svenskeunionen på. Folk leste mer enn før, og i talemålet kunne de ta etter det de hadde lest. Kombinert med det faktum at dialekter som ligna på dansk, ble sett på som de beste, gjorde det at dansk talemål nå stod sterkere enn noen gang.<sup>11</sup> Denne utviklinga passa dårlig sammen med betydninga av ordet nasjonalitet. Det var bedre å fortelle folk om den rette verdien av landsmålet enn å opprettholde innbilninger om at dansk var finere enn svensk og mye bedre enn norsk. Eller at dansk var det eneste språket som passa seg for dannede folk, og det eneste som var verdig til bruk i skole og kirke. Landsmålet var riktignok et folkemål

---

<sup>11</sup> Se Hertzbergs problematisering av denne påstanden side 33.

---

uten bøker, men likevel det rette norske målet – og like mye verdt som andre mål, mente Aasen.

”Atterførsla” (Aasen 1984e) er ifølge Venås skrevet i slutten av 1880-årene. Her starter Aasen med å skrive at det ”hever no i seinare Tider voret skrivet so myket um det norske Landsmaalet, at ein vel kunde ottast fyre, at Folk ikkje vilde høyra nokot meir av det Slaget” (Aasen 1984e:170–171). Men han måtte rette opp noen småting og tilføye noen viktige momenter. Han skriver artikkelen på landsmål, noe som var sjelden. Men som han selv uttrykker det: ”Og daa me so ofta verta brigslade med, at me berre skriva um Landsmaalet i eit annat Maal, so etlar eg no denne Gongen aa skriva i det same Maalet, som her kjem under Umtale” (op.cit.:171). Artikkelen tilføyer ikke noe nytt og avdekker heller ingen nye sider ved Aasen. Det nye må i så fall være at han skriver på landsmål.

---

## 6. Drøfting

I dette kapittelet skal jeg forsøke å se funnene fra forrige kapittel i lys av de kontekstuelle forholdene jeg presenterte i kapittel 4. Og for å gjenta mitt hovedspørsmål for denne avhandlingen: *Hva består det pedagogiske aspektet av Ivar Aasens språkarbeid og engasjement i, og hvilke andre pedagogiske spørsmål kjenner vi hans meninger om og holdninger til?*

Som jeg nevnte innledningsvis, har det ofte blitt et spørsmål om forholdet mellom sosial og nasjonal motivasjon når en har vurdert motivasjonen bak Aasens språkarbeid. Hans pedagogiske motivasjon eller formål er det derimot færre som har drøfta. Hos de som har skrevet om hans pedagogiske formål med landsmålet, har det vært en tendens til å innkapsle det pedagogiske aspektet i det sosiale (Bl.a. Almenningen og Lien 1978:12) Da er faren stor, tror jeg, for at det pedagogiske blir borte i det sosiale, og at viktige pedagogiske aspekter ikke kommer til sin rett. Var Aasen først og fremst inspirert av nasjonale og nasjonalromantiske ideal eller kom inspirasjonen mest fra sosiale og opplysningsfilosofiske ideal? De to siste kan ses på som motsetninger til de to første, men de er ikke gjensidig utelukkende. Ei heller utelukker den sosiale og nasjonale begrunnelsen en pedagogisk begrunnelse. Særlig den sosiale motiveringa av språkarbeidet har innslag av pedagogiske elementer, da både opplysning og sosial frigjøring hadde ei pedagogisk drivkraft hos Aasen.

I det følgende vil jeg i hovedsak gjøre bruk av funnene mine (jf. Kap 5), de kontekstuelle forholdene (jf. Kap 4) og litt støttelitteratur, for å foreta ei kort drøfting av hva som motiverer klassifiseringa av Aasen som nasjonalromantiker, sosial frigjører, opplysningsmann og klassereiser. Er det sider ved Aasen der de pedagogiske aspektene kommer bedre til syne enn i andre? Bodde pedagogen i Aasen kun i opplysningsmannen og den sosiale frigjøreren eller var hans pedagogiske tankegang et gjennomgående personlighetstrekk? Noe annet som er interessant, er å se nærmere på *når* han fikk sine første pedagogiske tanker og holdninger (jf. s 53) og om de var de samme gjennom hele livet eller om han forandra og tilpassa dem etter hvert – og i så fall hvorfor. Jeg vil også presentere Aasens pedagogiske grunnideer, vurdere hvor viktige og originale de var, vise hvor de var på linje med samtida, og hvor de eventuelt

---

skilte seg fra den. Jeg håper at jeg med dette kan greie å framheve ei side ved Ivar Aasen som ikke har blitt så mye omtalt hittil.

## 6.1 Pedagogiske aspekter i de ulike sidene ved språkmannen

### 6.1.1 Aasen som nasjonalromantiker

Et populært tema i Aasen-litteraturen de siste årene er spørsmålet om Ivar Aasen var nasjonalromantiker eller opplysningsmann. I denne sammenheng har Walton og Apelseth vært viktige, da de begge har prøvd å frigjøre Aasen fra den nasjonalromantiske båsen han ofte har blitt tolka inn i. Selv om de framhever opplysningselementene, mente de, som Grepstad skreiv i 2006:60, at han stod med ”éin fot i opplysningstida og éin i romantikken”.

Min grundige gjennomlesing av Ivar Aasens dagbøker bidro til ei forsterking, i mine øyne, av Waltons utsagn om at Aasen hadde en oppsiktsvekkende konkret kjærlighet til både forfedrene og til landet (Walton 1996:257). Kjærligheten til landet kommer særlig til uttrykk i dagbokas reiseskildringer, men også i Aasens lyrikk, der han ofte skriver om det vakre norske landskapet. I tillegg skriver han at et av målene med ordboka, var at den skulle ”tjene til at opfriske Sandsen for det Nationale (...)” (BD1:173). Men all denne kjærligheten er først og fremst en kjærlighet til norsk natur og landskap, og til selve *landet* som sitt fedreland. Han ga derimot aldri, så vidt jeg har kunnet se, uttrykk for sjåvinisme i betydninga ”selvgod patriotisme; sterk følelse av selvgodhet” (Store norske leksikon 2). Jeg stiller meg derfor også bak Waltons antagelse om at Aasens fedrelandskjærlighet var mer etymologisk enn politisk (Walton 1996:257).

Et annet poeng Walton trekker inn for å frigjøre Aasen fra den nasjonalromantiske rolla han ofte har blitt tolka inn i, er hvor langt unna han holder seg nasjonalistiske teoretikere som blant andre Herder, Fichte, Scheler og Schleiermacher. Han holdt seg også påfallende langt borte fra de to mest nasjonsbyggende institusjonene, nemlig romanen og universitetet. Det virket også som om han følte en generell motvilje mot

---

den typen lukkede grupper som nasjonens inklusjons- og eksklusjonssystem utgjør (loc.cit.). Videre viser Walton hvordan Aasen rent individpsykologisk var dårlig predisponert for nasjonalismen som system. For å vise hvordan dette viste seg i praksis, deler han Aasens forhold til nasjonalromantikken inn i tre perioder: assimilasjonsfasa, den taktiske fasa/bruksfasa og den offensive fasa. Selv om dette er interessante og viktige perspektiver på Aasen, må vi i vårt tilfelle sette strek her, da dette er utenfor rammene for avhandlingas tema.<sup>12</sup> Løkensgard Hoel (1996:237) peker også på hvor tydelig fraværet av romantiske innslag er i Aasens definisjon av ordet nasjon i ”Minningar fraa Maalstriden um Hausten 1858”: ”Ordet kjem av Latinen og tyder eigenlega eit Føde, ei Ætt elder Slægt, og dernæst ei Landsætt (elder Tjod), eit stort Folkaslag av sama Uppkoma (...)” (Aasen 1984c:135).

Både Walton (1987,1996 m.fl.) og Apelseth (1991) legger vekt på at Aasen framfor alt stod på opplysningsideenes grunn, samtidig som de nedtoner den nasjonalromantiske påvirkninga. Walton er likevel mer åpen for at Aasen bruker nasjonalromantiske argumenter, om enn taktisk, enn Apelseth. I tillegg trekker Apelseth fram Aasens lokale forutsetninger, mens Walton legger mer vekt på klassereisa og de taktiske evnene hans. Aasens nasjonale grunnholdning kommer til uttrykk flere ganger, men aller tydeligst i *Om vort Skriftsprog*, som begynner slik:

Efterat vort Fædreneland atter er blevet hvad det engang var, nemlig frit og selvstændigt, maa det være os magtpaaliggende at bruge et selvstændigt og nationalt Sprog, eftersom dette er en Nations fornemste Kjendemerke (Aasen 1979 [1836]:157).

Jeg tror Aasens nasjonalromantiske argumenter først og fremst sprang ut av taktiske hensyn, jamfør det jeg nevnte innledningsvis om at det rent taktisk var lurt å vurdere språkspørsmålet ut fra et nasjonalt perspektiv, siden appellen på dette området hadde stor påvirkningskraft. Med andre ord: han brukte nasjonalromantiske argumenter for å overbevise makthaverne om at *hele* landet ville være tjent med ei ny språkform. Jeg tror altså ikke at det nasjonalromantiske hensynet var så viktig for Aasen som han ga uttrykk for. Til og med der Aasen setter fram nasjonale hensyn, skinner ofte det

---

<sup>12</sup> For mer informasjon om Aasens ulike forhold til nasjonalromantikken se Walton 1984:32-44, 1987:179-188 og 1996:259-275.

---

pedagogiske gjennom, blant annet i et brev til Marius Hægstad 6.3.1880, der han hevder at Norge har ”samme Ret som i Danmark og Sverige til at holde fast paa en Sprogform, som var saa vidt heelstøbt og tydelig at Folket kunde lære at læse og forstaae den” (BD2:184). Første del av setningen er en typisk nasjonalromantisk begrunnelse for landsmålet: Et eget land trenger sitt eget språk og så videre. Men så kommer pedagogen i han fram idet han avslutter med ”at Folket kunde lære at læse og forstaae den.” Noe som imidlertid er sikkert, er at et *norsk* språk kunne vi aldri fått med norsk-dansken, men kun gjennom landsmålet. Jeg vil tro at Aasen så på dette som en stor bonus, men at det viktigste for han likevel var de sosialpedagogiske fordelene som landsmålet ga, ved måten det inkluderte bondestanden på. Aasen var en taktisk og oppvakt samfunnskritiker, med utgangspunkt i allmuens interesse og levevilkår. Dette ligger bak alt han gjør, og språkprosjektet har således et klart mål fra begynnelsen. Den nasjonalromantiske og den pedagogiske motiveringa for landsmålet er to vidt forskjellige argumenter, noe som gjør at det er vanskelig å finne likhetstrekk mellom dem. Den sosiale begrunnelsen, derimot, henger svært tett sammen med den pedagogiske, noe vi skal se nærmere på i det følgende.

### 6.1.2 Aasen som opplysningsmann og sosial frigjører

Aasen var en sosial frigjører i den betydning at han ville frigjøre bøndene fra en situasjon der de verken hadde politisk eller sosial innflytelse. Han førte en kamp for å hjelpe allmuen opp og fram og så på språket som et viktig hjelpemiddel og en viktig maktfaktor. For at bondebarna skulle få lik mulighet som embetsbarna til å videreutvikle sine evner og ressurser, ville Aasen gi dem et språk de kjente seg igjen i og identifiserte seg med. Her ser vi hvordan den pedagogiske begrunnelsen for landsmålet glir over i det sosiale: Aasen ville hjelpe allmuen til å skaffe seg opplysning (pedagogisk begrunnelse), som skulle gi dem mulighet til å få større innvirkning på sin egen livssituasjon (sosial begrunnelse). I utsagnet fra 1841 om at det ligger store og ubenyttede ressurser i bondefolket, mens mange hodeløse personer får ære og makt kun fordi de er embetssønner, ligger en hovedmotivasjon for Aasen: Å hjelpe bøndene til å få større politisk makt og vise hva de duger til, for ”det kann aldri

---

vera Tvil um, at Bonde-Søner kunna verda Embættesmänner og dugande Männer ogso” (Aasen 1984c:135). I dagboka si skriver Aasen den 30.4.1856 at han hadde lest Kants *Om Sindets Kraft*, men syntes den ”indeholder ingen Ting” (BD3:205). Til tross for hans likegyldighet, ser vi hvordan Aasen faktisk er helt på linje med Kant idet han så på opplysning som menneskets unnslippelse fra sin selvforvoldte umyndighet. Bøndene måtte opplyses for å kunne løsrive seg fra sin umyndige, dog ikke selvforvoldte, posisjon i samfunnet. Selv om Aasen, ifølge Walton, holdt seg langt unna tenkere som Herder, deler han også en av hans hovedteser: Et folks språk er avgjørende for både individets og samfunnets dannelse. Et fremmed språk appellerer ikke til hjertet og følelsene, skriver Aasen, noe som gjør at et fremmed språk vanskelig kan føre til dannelse. Hans utsagn om at barna lærer best på et språk de kjenner, er et annet eksempel på hvor viktig språket var i dannelsesprosessen.

Innledningsvis stilte jeg spørsmålstegn ved om Aasen tok feil når det gjaldt allmuens lesekyndighet i samtida. Vil dette i så fall rokke ved den sosiale og pedagogiske motivasjonen for språkarbeidet? For hvis allmuen allerede hadde en såpass bra leseforståelse, var kanskje ikke landsmålet en så nødvendig faktor for allmuens tilgang til opplysning, og følgelig sosial frigjøring, som Aasen trodde?

I ei melding av *Folkevennen* fra 1852 skriver Aasen at bøndene hadde liten tid til å lese og svært begrensa lesestoff. I hjemmene fantes bare ”en og anden af disse utallige Frembringelser i det religiøse Fag, hvori Troens egentlige Lærdomme ere ganske skjulte og overdækkede av grove sandselige Billeder (...)” (Aasen 1911–1912 3:29). Ifølge Fet (1995:132) skal det fra 1730-årene ha foregått en voldsom vekst i bøndenes lesing. Etter ei opptelling i skrifteprotokollene fra Sunnmøre, Romsdal, Nordmøre og Øvre Telemark i 1690–1839, skal sjangeren ”Bønebøker” ha stått for 43,6 % av bøkene som bøndene har etterlatt seg. ”Huspostillar, preiker” skal ha stått for 32,8 % og ”Salmar, åndelege songar” for 26,7 %. ”Oppbyggingsbøker” og ”Verdsleg litteratur” utgjorde kun 6,7 %, noe som forteller oss at Aasen sannsynligvis hadde rett i antagelsen om at religiøs litteratur utgjorde hoveddelen av den private bokmassen til langt utpå 1800-tallet.



I samme melding av *Folkevennen* skriver han at stoffet var bra, men at det inneholdt for mange abstrakte begrep, for mange fremmedord og for mye bildespråk til at det var forståelig for ”vanlege folk”, altså allmuen. Han uttaler også flere steder at lesekyndigheten til allmuen er dårlig og at det er vanskelig for dem å få tilgang på bøker. Ifølge Venås (1996:26) nevner Apelseth i et manuskriptmanus fra 1992 at ei bokliste fra 1750-årene, laga av presten i Haram, viser at det fantes bøker på hver eneste gård. Det kan derfor virke som om Aasen tok feil av allmuens tilgang på bøker. Jeg har også inntrykk av at Aasen undervurderte allmuens lesekyndighet og kun reproduserte det som var den vanlige forståelsen på hans tid (jf. blant annet Eilert Sundts undersøkelser) og som det har vært gjennom hele 1900-tallet: Få kunne lese og enda færre skrive. Det siste stemmer til en viss grad<sup>13</sup>, men ikke det første. Ifølge Johannes Helgheim 1980:205, så den prosentvise leseferdigheten allerede i 1730-årene slik ut:

Prestegjeld	Kan lese	Usikre	Leser lite	Leser ikke
Nannestad	69	29	0	2
Vågå	70	12	10	8
Sandar	70	0	24	6
Kvam	57	28	10	5
I gjennomsnitt	67	19	9	5

Kildene Helgheim bygger på er sjeleregistre fra de ulike prestegjeldene, som fra 1730-årene ga opplysninger om kunnskap i barnelærdom og lesing. Sjeleregistrene fra prestegjeldene ovenfor er såpass likt utforma at de kan sammenlignes og gi grunnlag for kvantitativ vurdering av lesekyndigheten. Også Jostein Fet har gjennom studien *Lesande bønder* (1995) avliva myten om at folk flest her i landet var analfabeter til langt utpå 1800-tallet. Gjennom studien har han dokumentert at hele 91 % av et utvalg på 255 personer fra Haram prestegjeld i Sunnmøre fra 7 år og oppover, er lesekyndige. 0,4 % leser ”meget vel”, 56,1 % ”vel, skikkelig” og 34,5 % ”ordinair, nogenlunde

<sup>13</sup> Ifølge Fet (2003:22-24), kunne 22,1 % av et utvalg av 95 bønder i Volda skrive navnet sitt på egen hånd. I underskrifter av forliksprotokoller i ulike landsdeler rundt 1800, kunne 24 % skrive navnet sitt på egen hånd i Trøndelag og Nordland. Tilsvarende tall for henholdsvis Østlandet, Sørlandet og Vestlandet, er 23 %, 19 % og 12 %. Helgheim (1980:213) skriver at sjeleregistre fra Verdal fra 1809, som omfatta 1162 barn og ugifte i alderen 7-36 år, viser at kun 3 % i aldersgruppa 7-16 år kunne skrive. I aldersgruppa 17-36 år var det ca 9 % som kunne skrive, noe som tyder på at flestparten av de skrivekyndige i denne gruppa hadde lært det utenom skolen. For mer informasjon, se Fet 2003, Helgheim 1980 eller Apelseth 2004.

---

vel”, som jeg mener bør være minstekravet for å kalle en person lesekyndig. Her må vi selvfølgelig ta høyde for regionale forskjeller: Den allmenne lesekyndigheten på Sunnmøre var ikke nødvendigvis representativ for landet ellers. 91 % er allikevel en såpass stor del, at det er nærliggende å tro at det tilsvarende tallet for hele landet også vil være høyt.

Det vi vet i dag om allmuens lesekyndighet i Aasens samtid, viser at han sannsynligvis trakk slutninger på sviktende grunnlag, uten selv å vite det. Men selv om antallet lesekyndige bønder sannsynligvis var større enn Aasen antok, måtte de fremdeles tilegne seg kunnskap på et *fremmed* språk. Og tallene ovenfor sier kun noe om *avkodninga*, ikke om forståelsen, gjør de vel? Det er fullt mulig å ha gode avkodingsferdigheter som hastighet og nøyaktighet uten å *forstå* tekstens innhold. Det er også mulig å lære en tekst utenat, jamfør mine tidligere utsagn om at pugging var en vanlig retorisk minneteknikk og læringsform i Aasens samtid. Kulbrandstad (2003) har fire mulige kombinasjoner mellom avkoding og forståelse. God avkoding, men dårlig forståelse ser ut til å være typisk for en del andrespråkslesere, et begrep det gir mening å bruke på godt over 90 % av Norges befolkning fram til langt utpå 1800-tallet. Det har vært vanlig å hevde at det danske skriftspråket gjorde det vanskelig for allmuen å skaffe seg kunnskap om de politiske forholdene, sine egne rettigheter og om hvordan maktforholdene i samfunnet var. Dette var alle viktige og nødvendige forutsetninger for at bøndene skulle greie å skaffe seg politisk innflytelse, og dermed større innvirkning på sitt eget liv. Jeg mener at påstanden over fortsatt er like gyldig, til tross for at Helgheim og Fets studier viser at størsteparten av allmuen faktisk *kunne* lese i betydninga ”ha gode avkodingsferdigheter”. Det er naturlig å tro at en stor del av de lesekyndige slet med å forstå innholdet, eller at det i alle fall ville letta forståelsen om språket de leste på, var deres eget. Ifølge Aasens utsagn om at et fremmed språk ikke appellerer til hjertet og følelsene kunne allmuen vanskelig bli dannede mennesker ved å tilegne seg opplysning på et fremmed språk. Og siden opplysning var ei forutsetning for dannelse, understreker jeg et av de viktigste pedagogiske siktemålene med språkarbeidet: Å gjøre bondestanden til dannede mennesker. En annen, men også viktig, side ved innføringa av landsmålet, var at den var med på å gi bøndene selvfølelsen tilbake i ei tid da makteliten bestod kun av embetsmenn. Et mål tufta på

---

deres egne dialekter var med på å gi dem den selvtilliten de trengte for å komme på offensiven i det politiske og sosiale liv. Det at Aasen sannsynligvis undervurderte allmuens leseferdigheter, synes jeg derfor ikke svekker hans sosiale og pedagogiske argumentasjon for språkarbeidet.

### 6.1.3 Aasen som klassereiser

Ifølge Walton gikk målreising og klassereise hånd i hånd hos Aasen. Han peker på at både reisene til Bergen, herbariet og sunnmørsgrammatikken han hadde med seg dit, samt selvbiografien han ga til Neumann, må tolkes i den sammenhengen at Aasen ville opp og fram. Walton mener at den viktigste målsettinga til Aasen var å komme over i en ny livsfase etter en lang og dårlig periode som lærer. Han ønska å komme ”ut or sin eigen klasse på lojal flukt”, hevder han (Walton 1996:50). Dette kan ses i sammenheng med det jeg skriver på side 65–66, om Aasens ambivalens i eget sinn når det gjaldt tilhørighet til de to stendene. Han ønska å flykte fra sin egen klasse, men flukta var lojal fordi den til slutt ville komme klassa til gode. I BD3:52 skriver han blant annet at sinnet hans drives av ”en stærk Længsel efter det Lys, som hersker i høiere Samfunde (...)”. Innledningsvis skrev jeg at et særtrekk ved Waltons biografi, er at han framstiller Aasen som mindre heroisk enn han tidligere har blitt omtalt som. Ved å legge vekt på Aasens klassereise, framhever nemlig Walton ei side ved han som ofte har blitt oversett: ”Det var ikkje Bergens-borgarskapet som oppdaga Aasen, det var han som oppdaga dei (...)” (Walton 1996:50). Hyvik gjør også et poeng ut av dette: ”Det var ikkje slik at han var eit objekt som blei oppdaga av eliten. Aasen var i høgaste grad eit subjekt, eit handlande menneske, som sjølv spelte ei viktig rolle i å initiere dei prosessane som leidde fram til virket hans som språkgranskar” (Hyvik 2007:301).

Min tidligere diskusjon om avslaget på tilbudet om medlemskap i Videnskabs-Selskabet i Christiania (jf. s 58–59) støtter opp om Waltons beskrivelse av Aasen som klassereiser. Ifølge *Store norske leksikon* betyr ordet klassereise

at en person gjennom utdanning, yrke, ervervelse av rikdom e.l. avanserer sosialt ved å forflytte seg fra den samfunnsklassen han eller hun er født inn i, og

---

over i en annen, f.eks. fra arbeiderklassen/den lavere middelklassen til en høyere sosial gruppe eller et intellektuelt miljø (Store norske leksikon 3).

Aasen takka nei til utdanning og var heller ikke interessert i rikdom og berømmelse. Det som imidlertid gjør han til klassereiser ut fra definisjonen ovenfor, er for det første at han forflytta seg fra bondemiljøet på Sunnmøre til et mer intellektuelt miljø i hovedstaden. Til tross for avslag om medlemskap i Videnskabs-Selskabet tilhørte han et vesentlig høyere intellektuelt miljø enn det han ble født inn i, noe blant annet Mållagene hos Vinje (BD3:221) er eksempler på. I tillegg gikk han fra å være bondesønn til å bli statsstipendiat. Selv om det lå sosialpedagogiske grunner, og ikke et personlig ønske om rikdom, bak mottagelsen av stipend, gikk han likevel fra å tjene 8 til 150, og senere 200, spesidaler i året.

Når det gjelder pedagogiske aspekter knytta til klassereiseren Ivar Aasen, må det først og fremst være reisas formål. Ifølge Walton var formålet med Bergensreisa å komme seg inn i et intellektuelt miljø, noe jeg tidligere har beskrevet som et taktisk springbrett for å skaffe seg nødvendig hjelp og opplysning i arbeidet med landsmålet. Og arbeidet med landsmålet hadde jo først og fremst ei sosialpedagogisk drivkraft: å gi bøndene muligheten til å skaffe seg opplysning og dermed hjelpe dem til å bli dannede mennesker og skaffe dem større innflytelse.

## 6.2 Avgjørende faktorer for landsmålets gjennombrudd

Som vi har sett, var det flere faktorer som påvirket og inspirerte Aasen. Noen var også helt avgjørende for at landsmålet etter hvert fikk gjennomslag og senere status som et eget norsk mål ved siden av bokmålet. Først og fremst var unionsoppløsninga i 1814 ei forutsetning for at arbeidet med landsmålet kunne finne sted. Det var først når Norge ble en egen nasjon at tanken om og behovet for et eget språk oppstod. Dessuten hadde reisene og innsamlingsarbeidet vært umulig å foreta uten økonomisk støtte. Med stipendet fra Videnskabs-Selskabet var den første brikken på plass.

Jeg nevnte innledningsvis at en av ettervirkningene av julirevolusjonen i 1830 var at det ble satt lys på sosiale motsetninger. Det at det vokste fram ei kritisk innstilling til

---

embetsstanden på bygdene, var nok en faktor som bidro til å skape samhold blant bondestanden, noe et eget språk ville forsterke ytterligere. Pressen fikk ei enorm oppblomstring, noe som ga Norge et diskusjonsforum som landet aldri før hadde hatt. I 1830 ble det økt fokus på språkspørsmålet, hvor blant andre Hielm, Munch og Wergeland var med på å sette debatten om det norske språks innhold på dagsorden. Særlig Hielm og hans 1832-artikkel var viktig, om ikke avgjørende, for startskuddet til Aasens språkarbeid. Det nye forumet for meningsutveksling og diskusjon, kombinert med at personer satte språket under debatt, gjorde at mange lesere fikk mulighet til å delta i språkspørsmålet: enten passivt, ved å lese aviser og tidsskrifter og gjøre seg opp sin private mening, eller aktivt, ved å skrive og svare på avisinnlegg. Ved å sette såpass stort fokus på språket, og å bruke taktiske argumenter som folkepedagogiske og nasjonalromantiske, skapte Aasen et behov. Nasjonalromantikkens inntog i Norge i 1830–40-årene var derfor utelukkende positivt for landsmåletts frammarsj.

Av personer som hadde innflytelse på Aasen og språkarbeidet, hadde også Knudsen ei positiv betydning i landsmålsarbeidet, fordi han var med på å sette fokus på at vi trengte et *norsk* språk. Til tross for ulikhetene delte de dette overordnede målet. Det viktigste tidsskriftet i landsmålssammenheng var *Dølen*, som Vinje ga ut fra 1858. Det at Vinje hadde samme språksyn som Aasen, og at han ga ut avisa i det nye målet, var i høy grad med på å aktualisere og spre kunnskap om landsmålet. Fra nå av var det flere og flere lærere som slutta seg til Aasens retning. I 1860 behandla Stortinget et forslag fra Vinje, som gikk ut på at gammelnorsk burde få plass på den lærde skoles leseplan. Dette ble startskuddet for den første språkdebatten i Stortinget. Den økte selvtiliten og ønske om større innflytelse blant lærerne, som etter hvert organiserte seg i lærermøter der det var enighet om at noe måtte gjøres i forhold til de store vanskelighetene språkforholdene skapte i arbeidet deres, var også ei viktig brikke. Med landsskoleloven av 1860, som bestemte at elevene skulle få skriveundervisning i tillegg til leseundervisninga, var målet om å få landsmålet inn i skolen et skritt nærmere. I 1878 ble det bestemt at elevene skulle få undervisning på sitt eget talemål, og da Arne Garborg begynte å gi ut *Fedraheimen* i 1877, kom landsmålsbevegelsens program fram i lyset. Skolepolitikken hadde nemlig en viktig plass i avisa, og målet var å innføre landsmålet også som skriftmål i skolen, ikke bare som talemål. Målet ble

---

nådd med loven fra 1892, da skolestyrene fikk anledning til selv å velge opplæringsmål.

### 6.3 Forandra Aasen tankegang underveis?

Innledningsvis i dette kapitlet stilte jeg spørsmålet om Aasens pedagogiske tanker og holdninger var de samme gjennom hele livet, eller om han forandra og tilpassa dem etter hvert. Når det gjelder spørsmålet om *når* Aasen fikk sine første pedagogiske tanker, nevnte jeg en notis kalt ”Tankar om oppsedinga” fra 1933 (BD1:17–18), som Aasens første nedskrevne tanker om oppdragelse. Innholdet her tar først og fremst for seg hvordan en god kristen oppdragelse bør være, og interessen for opplæring og dannelse kom noe senere. Fra 1836 begynte brevene å inneholde stadig flere tanker og bemerkninger om dannelsesbegrepet og oppdragelse. Hans forståelse av pedagogisk ideal og danningsideal finner vi i et brev fra 1844. Idealet om ”(...)en oplyst, fordomsfri og ædelt tænkende Mand” holdt han, så vidt jeg kan se, fast ved resten av sin levetid.

Vi har sett at hans tidligste nedskrevne tanker om pedagogikk handler om hvordan en skal oppdra barn i takt med den kristne tro. Deretter legger han mye vekt på dannelse, og hva han legger i dannelsesbegrepet. I første fasen av landsmålsarbeidet knytta Aasen sterke bånd mellom landsmålet og folkeopplysningsarbeidet. Som nevnt før var en slik type argumentasjonen taktisk: Til og med politikere som så på landsmålet som en trussel mot bokmålets posisjon og språkmonopol, måtte likevel innrømme landsmålet status som pedagogisk hjelpemiddel i opplysningsarbeidet og i skolen. I takt med at landsmålstilhengerne fikk gjennom sine målpolitiske krav, forandra argumentasjonen seg. Den *folkepedagogiske* kom mer i bakgrunnen etter hvert som landsmålet vant fram. Dette hadde nok sammenheng med at bøndenes selvfølelse ble styrka. Ved hundreårsskiftet, like etter Aasens død, hadde bondekulturen kommet såpass på offensiven at de organiserte seg i ulike typer bevegelser, der menn fra bondemiljøet stod i brodden. Nå var ikke landsmålet lenger et middel for å gi bondestanden mer opplysning. Det var heller ikke kun et tiltak for å trekke bøndene ut

---

av sin isolerte og passive stilling og få dem inn i samfunnslivet. Nei, nå var landsmålet et redskap i striden om det kulturelle og politiske herredømmet i landet.

## 6.4 Aasens pedagogiske grunnideer

Den fremste av Aasens pedagogiske grunnideer var tanken om at alle skulle ha like stor rett til å skaffe seg opplysning. I dette ligger det en annen viktig pedagogisk premiss, nemlig at barna lærer best hvis de får lese og skrive på et språk de kan. Hos Aasen går opplæring og oppdragelse hånd i hånd. Foreldrene trenger hjelp fra skolen til å oppdra barna, og omvendt er skolen avhengig av samarbeid med foreldrene, fordi en god oppdragelse innebærer blant annet å overføre verdier til barnet som er verdifulle i tilegnelsen av kunnskap. Her ser vi at Aasen er på linje med Herbart, idet han deler hans tanke om at enhver oppdragelse må inneholde undervisning, på samme måte som undervisninga også skal ha en oppdragende funksjon. Verken Herbert eller Aasen ville akseptere en undervisning som ikke oppdrar. Ei heller kunne de godta en oppdragelse uten innslag av undervisning.

Aasens forståelse av pedagogisk ideal og dannelsesideal (jf. s 60) setter han i sammenheng med en annen samtidspedagog, nemlig Humboldt. Det er tydelig at Aasen deler Humboldts syn på dannelse: Dannelse ikke er det samme som *utdannelse*, og utdannelse fører ikke nødvendigvis til dannelse. Ifølge Humboldt dannes man ikke til bestemte yrker, men til et menneske. Egenskaper som "(...)oplyst, fordomsfri og ædelt tænkende" kan ses på som eksempler på de kunnskaper Humboldt mente at alle burde tilegne seg, uavhengig av yrkesvalg.

Et annet pedagogisk poeng hos Aasen var at det må tas individuelle hensyn i oppdragelse og undervisning. I en dagboknotis fra Bergen i 1841 skriver han: "Og Opdragelsen og Omstændighederne ere naturligviis altfor forskjelligartede, til at selv den strengeste Moderniserings og Eensformiggjørelses System kunde faae alle Individier i Selskabet til at være som støbte i een Form" (BD3:49). Det er lett å se parallellen fra dette og lignende utsagn til et av de mest grunnleggende og styrende prinsippene i dagens norske skole, nemlig prinsippet om tilpassa opplæring. I Lov om

---

grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 1–3, står det: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Aasen var slik sett moderne i sin elevvennlige og pedagogiske tankegang, men han var ikke alene. Også her aner vi et sammenfallende synspunkt med Herbart. Hos Kroksmark kan vi lese en norsk oversettelse av en av Herbarts hovedteser:

Når det gjelder lekser og hjemmeoppgaver, må man så langt det er mulig ta hensyn til hver enkelt elevs evner, slik at ingen blir mismodig over at de fordringer man stiller til ham, er for store, og ingen heller tillater seg å vanskjømte en for lett oppgave (Kroksmark 2006:215).

Selv om dette er skrevet for 175 år siden, er det fortsatt like aktuelt, og det at elever skal møte oppgaver som er vanskelig nok til at de blir utfordra, men lette nok til at de ikke mister motet, er, etter mitt syn, en av de største, men viktigste lærerutfordringene gjennom alle tider. Elever har alltid vært, og vil alltid være, forskjellige når det gjelder personlighet, bakgrunnskunnskap, læringsmotivasjon og læringsforutsetninger. Ei gruppe elever vil alltid bestå av ”sterke” og ”svake”, som ifølge opplæringslova og læreplanen har like stor rett på undervisning tilpassa sitt eget nivå og forutsetninger.

Når det gjelder oppdragelse, måtte barna følge visse regler, både de som var satt av foreldrene og mer generelle kristne normer og verdier, mente Aasen. Han deler derfor langt på vei Kants forståelse av dannelse, som omfatter både opplysning og undervisning: Gjennom oppdragelsen må mennesket først disiplineres og deretter dannes (Kroksmark 2006:200–201). Ifølge Kant har disiplin som formål å holde tilbake det dyriske i vår natur (jamfør Aasens kritikk av fulle ungdommer og foreldrenes slappe oppdragelse), mens dannelsen gir oss ferdigheter og gjør et menneske dannet og kultivert (jamfør Aasens dannelsesideal om et fordomsfritt, edelt tenkende og opplyst menneske).



---

## 7. Avslutning

Selv om funnene mine ikke er så mange, kan også ikke-funn, eller som i mitt tilfelle: relativt få funn, være interessante. Jeg har undersøkt hva de primærkildene jeg har avgrensa studien min til, gir av næring til den traderte påstanden om at Aasens arbeid var drevet av pedagogiske motiv i tillegg til de nasjonale og sosiale. Selv om mine funn er relativt få, er de likevel viktige og substansielle Aasen-uttrykk som gir grunnlag for den traderte påstanden. Med dette arbeidet mener jeg at er det som er å finne, vel og merke i de kildene jeg eksplisitt har avgrenset studien til å gjelde, er funnet, framlagt og kontekstualisert fra ulike synsvinkler.

Og min konklusjon må bli at Aasen hadde ei større pedagogisk motivering for landsmålet enn det har vært tradisjon for å hevde. Hovedgrunnen bak denne påstanden er at Aasen hadde en sosialpedagogisk tankegang bak *alt* han gjorde: ønsket om å hjelpe bøndene til å bli opplyste mennesker, og dermed også bedre deres livssituasjon ved å frigjøre dem fra sosial og politisk undertrykkelse, var Aasens sosialpedagogiske drivkraft. Til og med Aasens nasjonalromantiske begrunnelse for landsmålet var framfor alt en taktikk for å dekke over den pedagogiske og sosiale motivasjonen, som hadde mindre appell hos makthaverne. Han spilte på nasjonalromantiske argumenter, for å overbevise makthaverne om at *hele* landet ville være tjent med ei ny språkform. Jeg mener dette er det fremste beviset på hvor langt han var villig til å gå for å få gjennomslag for landsmålet. Han legger en viktig del av sitt eget pedagogiske ideal og danningsideal, ”ædelt tenkende”, til side, og spiller på populistiske strenger for å oppnå popularitet – ikke for egen gevinst, men for allmuen. At han for med løgn, kan imidlertid ingen påstå, da ingen med sikkerhet vet hvor stor betydning det nasjonalromantiske perspektivet hadde for Aasen. Jeg mener likevel det er mye som tyder på at det framfor alt var et skalkeskjul, for å skaffe landsmålet den anerkjennelsen det trengte for å få status som et eget språk. Og alle timer, uker og år han viet til språkarbeidet, all tida han brukte på å ergre seg over arbeidet og det at arbeidet gikk på bekostning av familie og venner, bunnet i et ønske om å bedre allmuens kår. Ingen kan i alle fall beskyldes Aasen for å spille et populistisk spill for å

---

oppnå egen vinning. Det finnes ikke spor av egoisme, men kun en opprinnelig barmhjertighet, dyktighet og et ønske om å hjelpe, i Aasens brev og dagbøker.

Det levner ingen tvil om at Aasen er en av de viktigste personene i norsk språkhistorie. Uansett hva som skjer med nynorsken i framtida, har ikke arbeidet hans vært forgjeves. Det at Norge har to offisielle skriftspråk, er ikke bare en fordel med tanke på elevenes valgfrihet, men nynorsken har også vært med på å berike og variere både norsk litteratur og musikk. Avskaffelse av sidemålsundervisning er et dagsaktuelt politisk tema, som det har vært i over 100 år. Arne Torp, språkforsker og førsteamanuensis i nordisk språkvitenskap ved Universitetet i Oslo, har dystre spådommer for nynorsken i framtida. Han tror det vil forsvinne fra nasjonalt pensum og avgrense seg til et eget landsdelsspråk for kjerneområdet i distrikter på Vestlandet. ”Jeg er ikke veldig optimistisk når det gjelder nynorskbruken på landsbasis i Norge i framtida. For å være ærlig vil det overraske meg svært om det fortsatt er obligatorisk opplæring i nynorsk over hele landet i den norske skolen om hundre år”, uttaler han i GDs nettavis den 29.5.2008 (GD 2008).

Personlig tror jeg mye av grunnen bak slike dystre spådommer er at motivasjonen for å lære nynorsk mangler i store deler av landet. Og som Torp sier: ”Det finnes ingen situasjoner hvor man kan argumentere for at man kommuniserer bedre med nynorsk enn bokmål” (GD 2008). Men det finnes vel andre argumenter for å lære nynorsk, eller hva? Den eneste av Aasens begrunnelser for landsmålet/nynorsken som kan sies å være gjeldende i dag, er den nasjonale. Men også den har mista mye av sin gyldighet. Det er neppe mange som ser på dagens bokmål som dansk, sammenligna med i 1814. Det er ingen i vår generasjon som har opplevd at bokmålet verken har vært eller blitt kalt noe annet enn norsk. Dette svekker den nasjonale begrunnelsen om at ”et eget land trenger et eget språk”, siden flesteparten ser på bokmålet som ”vårt eget” språk. Landsmålet ble skapt ut fra et behov. Når dette behovet ikke lenger er til stede (jamfør den pedagogiske og sosiale argumentasjonen for landsmålet), burde nynorsken da bli et valgfritt skolespråk? Og hvilke konsekvenser vil i så fall dette få? Hvis antallet nynorskbrukere går ned, vil antageligvis lærebøker og annet skolemateriell på nynorsk bli dyrere å produsere, noe som kan føre til en ytterligere nedgang av brukerne.

---

Stadig flere journalister og andre med en jobb som innebærer mye skrivning, særlig kombinert med stram deadline, bytter skriftmål fra nynorsk til bokmål. Jeg kjenner meg dessverre igjen i deres begrunnelse, nemlig at det tar for mye tid å skrive nynorsk. Ikke fordi språket er vanskelig i seg selv, men fordi det trenger en mer ryddig og enklere rettskriving. Hovedproblemet er, slik jeg ser det, at nynorsken mangler noe av det som skal til for å være et enkelt og godt redskap i hverdagen. Det at mange velger å bytte til bokmål, kan derfor like gjerne ses som et praktisk brukerproblem enn en identitetsfraskrivning. Denne debatten er nok langt fra over, men noe som i hvert fall er viktig, er at vi lærere tenker gjennom hvilke holdninger og signaler vi sender ut til elevene. Jeg har selv vært vitne til en lærer som åpnet timen med følgende utsagn: ”Nå skal vi ha nynorsk. Jeg er enig med dere at det er noe tull, men det er nå engang slik at det står i læreplanen at dere skal lære det.” Vi som framtidige lærere har en stor jobb å gjøre når det gjelder å snu holdninga til nynorsken om til noe positivt. For så lenge vi er pålagt å gi skriveopplæring på nynorsk, gjør vi ikke en tilfredsstillende jobb hvis vi ikke prøver å formidle fagets nytteverdi og egenverdi til elevene. Jeg ser fram til å følge med på den videre debatten om sidemålsundervisning, og om nynorsken taper eller vinner terreng i framtida.

---

## Litteratur

### Primærkilder

Djupedal, Reidar 1957: *Ivar Aasen. Brev og Dagbøker*. Bind 1. Oslo: Det Norske Samlaget.

Djupedal, Reidar 1958: *Ivar Aasen. Brev og Dagbøker*. Bind 2. Oslo: Det Norske Samlaget.

Djupedal, Reidar 1960: *Ivar Aasen. Brev og Dagbøker*. Bind 3. Oslo: Det Norske Samlaget.

Aasen, Ivar 1859: Forord til ”Stykker i Landsmaalet”. I Djupedal, Reidar 1957: *Ivar Aasen. Brev og Dagbøker*. Bind 1. Oslo: Det Norske Samlaget, 374–375.

Aasen, Ivar 1859: Forord til ”Prøver af Folkesproget” i Jensen, P.A. 1863: *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*. Og i Djupedal, Reidar 1957: *Ivar Aasen. Brev og Dagbøker*. Bind 1. Oslo: Det Norske Samlaget, 375–376.

Aasen, Ivar 1911–1912: *Skrifter i samling 1–3*. Kristiania: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

Aasen, Ivar 1917: ”Grundtanker til en Afhandling om en norsk Sprogform. (Marts 1854).” Meddelt ved Knut Liestøl. I *Maal og Minne*. Kristiania.

Aasen, Ivar 1957 [1841]: Sjølvbiografi. I Djupedal, Reidar 1957: *Ivar Aasen. Brev og Dagbøker*. Bind 1. Oslo: Det Norske Samlaget. [Orig. handskrevet manuskript gitt til biskop Neumann, Bergen, 1841.] Printa i Bergens Stiftstidende av Neumann. Nr. 67 og 68.

Aasen, Ivar 1965 [1864]: *Norsk Grammatik*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, Ivar 1979 [1836]: ”Om vort Skriftsprog”. I Hanssen, Eskil (red.): *Frå norsk språkhistorie*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget, 119–130. Og i Aasen, Ivar 1984: *Om grunnlaget for norsk målreising. Seks artiklar av Ivar Aasen med innleiding av Stephen J. Walton*. Voss: Vestanbok forlag, 53–57.

Aasen, Ivar 1984: *Om grunnlaget for norsk målreising. Seks artiklar av Ivar Aasen med innleiding av Stephen J. Walton*. Voss: Vestanbok forlag.

Aasen, Ivar 1984a: ”Om Dannelsen og Norskheden”. I Aasen, Ivar 1984: *Om grunnlaget for norsk målreising. Seks artiklar av Ivar Aasen med innleiding av Stephen J. Walton*. Voss: Vestanbok forlag, 57–99.

---

Aasen, Ivar 1984b: ”Om Sprogsagen”. I Aasen, Ivar 1984: *Om grunnlaget for norsk målreising. Seks artiklar av Ivar Aasen med innleiding av Stephen J. Walton*. Voss: Vestanbok forlag, 99–120.

Aasen, Ivar 1984c: ”Minningar fraa Maalstriden um Hausten 1858”. I Aasen, Ivar 1984: *Om grunnlaget for norsk målreising. Seks artiklar av Ivar Aasen med innleiding av Stephen J. Walton*. Voss: Vestanbok forlag, 120–155.

Aasen, Ivar 1984d: ”Fortalen til Grammatiken”. I Aasen, Ivar 1984: *Om grunnlaget for norsk målreising. Seks artiklar av Ivar Aasen med innleiding av Stephen J. Walton*. Voss: Vestanbok forlag, 155–170.

Aasen, Ivar 1984e: ”Atterførsla”. I Aasen, Ivar 1984: *Om grunnlaget for norsk målreising. Seks artiklar av Ivar Aasen med innleiding av Stephen J. Walton*. Voss: Vestanbok forlag, 170–190.

## Sekundærkilder

Aksnes, Liv Marit 2004: *Tid for tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Almenningen, Olaf og Lien, Åsmund 1978: *Striden for nynorsk bruksmål*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Andersen, Per Thomas 2001: *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Apelseth, Arne 1991 [1989]: *Tildriv og føresetnad for Ivar Aasen*. Volda: Volda lærarhøgskule. Hovedoppgave ved Nordisk institutt, Universitetet i Bergen 1989.

Apelseth, Arne 2004: *Den låge danninga: skriftmeistring, diskursintegrering og tekstlege deltakingsformer 1760–1840*. Bergen: Universitetet i Bergen, Det historisk-filosofisk fakultet, Nordisk institutt.

Bruun, Christopher 1971 [1878]. ”Målsagen”. Fra *Folkelige Grundtanker*. I Haugland, Kjell 1971: *Målpolitiske dokument 1864–1885. Ei folkerørsle blir til*. Oslo: Det Norske Samlaget, 160–172.

Dahl, Helge 1946: *Døleringen. Hovedfagsavhandling i morsmål med gammelnorsk (”norsk”)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dokka, Hans Jørgen 1976: *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.

Daae, Ludvig L. 1934–59: *Politiske dagbøker og minner 1–5*. [1: 1934, 2: 1938, 3: 1945, 4: 1952, 5: 1959.] Oslo: Grøndahl Forlag.

Grepstad, Ottar 2006: *Viljen til språk. Ei nynorsk kulturhistorie*. Oslo: Samlaget.

---

Grøgaard, Hans Jacob 1816: *Læsebog for Børn, især i Omgangsskoledistrikterne*. Christiania: Vaisenhuset.

Grøgaard, Hans Jacob og Jørgensen, K. 1850: *Læsebog for Børn: en Forberedelse til Religionsunderviisningen, især i Norges Omgangsskoledistrikter*. Bergen: Beyer Forlag.

Helgheim, Johannes 1980: *Allmugeskolen paa bygdene*. Oslo: Aschehoug.

Hertzberg 1985: "Anmeldelse. Frøydis Hertzberg om Kjell Ivar Vannebo: En nasjon av skriveføre." I *Maal og minne* nr 1–2, 1985. Oslo: Det Norske Samlaget.

Hjelm, Jonas Anton 1979 [1832]: "Om norsk språk". I Hanssen, Eskil (red.): *Frå norsk språkhistorie*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Holberg, Ludvig 1741: *Niels Klims utenjordiske Rejse*. København: Gyldendal. Oversatt fra latin av Jens Baggesen.

Hovden, Anders 1944: *Ivar Aasen i kvardagslaget*. Oslo: Fonna Forlag.

Hyvik, Jens Johan 2007: "...Hvorfor har Norge ikke et eget nationalt Sprog?" *Språk og nasjonale førestellingar i Noreg 1739–1850*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub.

Høverstad, Torstein 1930: *Norsk skulesoga. Frå einevelde til folkestyre 1814–1842*. Oslo: Steenske Forlag.

Indrebø, Gustav 1951: *Norsk målsoga*. Bergen: Per Hovda og Per Thorson.

Jahr, Ernst Håkon 1984: *Talemålet i skolen. En studie av drøftinger og bestemmelser om muntlig språkbruk i folkeskolen (fra 1874 til 1925)*. Oslo: Novus Forlag.

Jahr, Ernst Håkon 1994: *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*. Oslo: Novus Forlag.

Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen 2005: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utg. Oslo: Abstrakt forlag.

Knudsen, Knud 1886: *Hvem skal vinne?: eller de historiske, dansknorske målstræveres standpunkt*. Kristiania: eget forlag.

Krokmark, Tomas 2006: *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kulbrandstad, Line Iversen 2003: *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvalsvik, Bjørn 1990: "Hermeneutikk og teksttolking". I Haugen, Odd Einar og Einar Thomassen: *Den filologiske vitenskap*. Oslo: Solum Forlag, 65–127.

---

Landstad, Magnus Brostrup 1968 [1853]: *Norske Folkeviser. Samlede og udgivne af M. B. Landstad*. Oslo: Norsk folkeminnelag/Universitetsforlaget.

Lundberg, I 1987: "Dyslexi sett i ljuset av en modell för läsningens utveckling". I Lange S. og L. Melin (red.) 1987: *Läsproblem. Fem uppsatser om barns lässvårigheter*. MINS nr 23. Stockholms universitet: Institutionen för nordiske språk, 7–25.

Løkensgard, Oddmund Hoel 1996: *Nasjonalisme i norsk målstrid 1848–1865*. Oslo: Noregs forskningsråd.

Løvlie, Lars (red.) og Kjell Steinsholt 2004: *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mason, Jennifer 2002: *Qualitative researching*. 2.utg. London: Sage.

Moe, Jørgen 1840: *Samling af Sange, Folkeviser og Stev i norske Almuedialekter. Med innledning av Jørgen Moe*. Christiania: Mallings Forlag.

Moe, Moltke 1914: om Olea Crøger, i Gran, Gerhard (red): *Nordmænd i det 19de Aarhundrede*. Bind 2. Kristiania: Aschehoug, 201–202.

Munch, P.A 1979 [1832]: "Norsk Sprogreformation". I Hanssen, Eskil (red.): *Frå norsk språkhistorie*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Qvam, O.A. 1971 [1874]: "Innleiing til stortingsdebatt om målspørsmålet". I Haugland, Kjell: *Målpolitiske dokument 1864–1885. Ei folkerørsle blir til*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Robins, R.H 1990: *A short History of Linguistics*. 3. utg. London: Longman.

Sars, Johan Ernst 1873–1891: *Udsigt over den norske historie*. Bind 1–4. Christiania: Cammermeyer Forlag.

Seip, Didrik Aarup 1968: *Norsk og nabospråkene i slutten av middelalderen og senere tid*. Oslo: Aschehoug.

Skard, Vemund 1980: *Norsk språkhistorie 3. 1814–1884*. 2.foreløpige utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) 2003: *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.

Sommer, Eirik M. Torvaldsson 1862: *Noregs Saga i Stuttmaal, elder Fortelning um dei største Tilburdarne med Nordmännerne og deira Tilstand i Noreg gjennom Forntidi til vaare Dagar*. Christiania: Mallings Forlag.

Vannebo, Kjell Ivar 1984: *En nasjon av skriveføre: om utviklinga fram mot allmenn skriveferdighet på 1800-tallet*. Oslo: Novus Forlag.

Venås, Kjell 1996: *Då tida var fullkomen. Ivar Aasen*. Oslo: Novus Forlag.

Vig, Ole 1855/56. ”Opskrift over norske Ord, som kan indføres i Skriftsproget” i *Den norske Folkeskole*. Kristiania: Vig, 4.årgang.

Walton, Stephen J. 1984: Innledning til Aasen, Ivar 1984: *Om grunnlaget for norsk målreising*. Voss: Vestanbok forlag, 7–51.

Walton, Stephen J. 1987: *Farewell the Spirit Craven: Ivar Aasen and national romanticism*. Oslo: Samlaget.

Walton, Stephen J. 1996: *Ivar Aasens kropp*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Wiggen, Geirr 2004: “Jonas Anton Hielms språkbruk I norsk Høyesterett”. I *Maal og minne* 2, 167–181.

Wiggen, Geirr 2005: “A sociolinguistic profile of the Nordic languages in the 19<sup>th</sup> century.” I Bandle, Oskar et al. (ed.): *The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages*, Vol. 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1523–1538.

Øverås, Asbjørn 1950: *Ivar Aasen og Frederik Moltke Bugge – Det Kgl. Norske Videnskabers Selskab: Ei minneskrift*. Oslo: Aschehoug.

### Elektroniske kilder:

Bjørnson, Bjørnstjerne 1889 [1880]: *Tale ved Ole Bulls Grav 23. Aug. 1880*. Fra Bergens Tidende, 15. desember 1899. Her elektronisk utgave: [http://www.dokpro.uio.no/litteratur/bjoernson/art/0000/bb\\_sakprosa000096.html](http://www.dokpro.uio.no/litteratur/bjoernson/art/0000/bb_sakprosa000096.html), lest 16.4.2010.

Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>, lest 1.5.2010

Statistisk sentralbyrå: [http://www.ssb.no/emner/historisk\\_statistikk/aarbok/ht-040220-187.html](http://www.ssb.no/emner/historisk_statistikk/aarbok/ht-040220-187.html), lest 24.3.2010

Store norske leksikon 1: <http://www.snl.no/klasseise>, lest 17.4.2010

Store norske leksikon 2: <http://www.snl.no/sj%C3%A5vinisme>, lest 20.4.2010

Store norske leksikon 3: <http://snl.no/pedagogikk>, lest 24.4.2010

Vinje, Aasmund O. 1858: ”Dødens fyrste Ord” i *Dølen*. No. 1, 10.10.1858. Her elektronisk utgave ved Jon Grepstad 2000:

<http://www.aasentunet.no/default.asp?menu=3810&id=3681>, lest 11.2.2010.



---

Wagn, Anne Haugen: <http://www.hjartdalhistorielag.no/awagn/croeger.htm>, lest 2.3.2010.