

MASTEROPPGÅVE

**Songkultur på tvers av generasjonar?
- ein studie av ‘kveldsvers’ som eit
pedagogisk og kulturelt tema i ei
skuleklasse.**

*Song culture across generations? – a study of
kveldsvers (evening songs) as a pedagogical
and cultural theme in a school class.*

Øystein Hovland

Master i kreative fag og læreprosessar, musikkprofil
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Institutt for kunstfag
Høgskulen på Vestlandet campus Stord
Rettleiar: Professor Magne I. Espeland
1. juni 2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle
kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Føreord

Det er noko ironisk over at ei oppgåve som i så stor grad handlar om kva det kan bety for menneske å møte kvarandre gjennom songar som rører ved noko djupt personleg, tidlaust og allmennmenneskeleg, skal verte avslutta åleine på eit kontor. Men om eg lyfter blikket litt er det lett å sjå at det ikkje hadde skjedd noko på kontoret utan at det også skjedde noko utanfor. For når eg tenkjer gjennom alle dei samanhengane eg har vore i som har vore medverkande i prosessane fram mot denne masteroppgåva, er dei ikkje få og ubetydelege, men mange og avgjerande. Eg vert fylt av takksemd. Arbeidet med denne oppgåva har vore personleg, og har mange berøringspunkt med livet si meining for meg. Det er mange som fortener ei takk for bidrag til prosessen. Eg vil takke kona mi Ellen, borna mine Åsmund, Ragnhild og Marit, brørne mine og resten av familien, - for støtte og tolmod medan eg har jobba med oppgåva, og for å vere familie. Eg vil takke informantane for deira avgjerande bidrag ved å stille til intervju, samarbeidspartnarar, arbeidsgjevar og kollegaer som har gjort det mogleg for meg å kombinere lærarjobb og studium. Eg vil rette ei stor takk til veileidar Magne Espeland, som har vore god å rådføre seg med på vegen. Eg vil også takke mine kritiske vener som har vore trygge å gå til i nokre avgjerande faser. Torgeir Hovden Standal vil eg takke for klargjerande dialogar med og utan sykkel og Erik Fooladi for inspirerande kafesamtalar og nyttige innspel. Ei takk til alle andre som på ulike måtar har bidrege, anten det har vore med inspirerande begeistring, fruktbare forstyrrelsar eller med gode rammes. Når det gjeld rammene vil eg nemne spesielt min gode ven Einar Aarflot for perfekt timing på tips om ledig nabokontor, og lån av skjerm, og dei tilsette ved Ørsta Folkebibliotek som har vore snare i vendinga med å finne bøker og uthaldande i si purring.

Eg vil til slutt rette ei særleg takk til mamma, pappa og alle andre som heilt frå starten song for meg og med meg, og slik har vore med å gjere songen til ein del av livet med kjærleik og sorg, kvardag og helg. Mitt utgangspunkt for å skrive oppgåva ligg i djupet av dette samspelet ein stad.

Samandrag

Denne studien tek utgangspunkt i fenomenet «kveldsvers» og korleis det vert opplevd i møtet mellom elevar og eldre innanfor rammene av eit samarbeid mellom ein barneskule og ein aldersheim. Studien er gjennomført som ein kasusstudie med samling rundt song der to generasjonar samlast om temaet «kveldsvers». Empirien for studien er intervju med dei to generasjonane og feltnotat. Funna i studien viser mellom anna at når «kveldsvers» som fenomen vert tematisert i møte mellom generasjonar, kan det skape engasjement, inspirere til leik som undring og samskaping, opne for forteljingar om leggerituale og lyfte fram repertoar frå deltakarane si side. Saman med desse funna og teori om songen sin relasjon til identitet og fellesskap og om kveldsverset som fenomen, vert det drøfta korleis ein slik pedagogisk praksis som del av musikkfaget i grunnskulen kan virke kategorialt dannande. Med problemstillinga «Korleis kan temaet 'kveldsvers' utformast i pedagogisk praksis og korleis blir dette temaet opplevd som pedagogisk tema og kulturelt fenomen av elevar og eldre?» - prøver eg å nærme meg spørsmål som gjeld utforming av pedagogiske opplegg med kveldsvers som tema og læringsaktivitet i kulturelt møte mellom generasjonar, kva 'kveldsvers' dei to generasjonane i studien kjenner til og korleis dei vert og har vore brukt i liva deira, kva livsopplevingar dei knyter til temaet 'kveldsvers' og haldningar til temaet 'kveldsvers' som kulturelt fenomen i vår tid. Studien kan vere interessant for dei som arbeider innanfor skule og lærarutdanning, dei som er opptekne av musikk i eldreomsorga og songen si rolle i generasjonsmøte.

Abstract

This study is based on the phenomenon I have labelled “evening verse” and how it is experienced in a meeting between students and the elderly within the framework of a collaboration between an elementary school and a retirement home. The study was carried out as a case study where a meeting between two generations on the theme “evening verse” is the main topic. The empirical data are interviews with the two participating groups as well as the researcher’s field notes. The findings of the study show, amongst other things, that when “evening verse” as a phenomenon is the activity and topic in meetings between generations, it creates engagement, inspires play as wonderment and co-creation, opens up for sharing of stories and highlights participants’ repertoire of evening rituals. Together with these findings and in light of theory about the relationship between song/singing, identity, community and the evening verse as a phenomenon, I discuss how such a pedagogical practice as part of the school subject music in elementary school can be described as categorial *Bildung* (*Klafki*). The main research question for study is: “How can the topic of ‘evening verse’ be shaped in a pedagogical practice and how is this experienced as a pedagogical theme and cultural phenomenon by students and the elderly?” The study discusses questions with regards to the design of educational programs with evening verses as a theme and learning activity in cultural encounters between generations. This is conceptualised in the questions; which evening verses are the two generations in the study familiar with? ; how are ‘evening verses’ used and have been used in their lives? ; which life experiences do the participants relate to ‘evening verses’ and which attitudes do they have to ‘evening verse’ as a cultural phenomenon in our time? . The study can be of special relevance to those working within school and teacher education, those interested in music used in elderly care and the role of singing in meetings between generations.

Innhald

Føreord	II
Samandrag	III
Abstract	IV
Kapittel 1: Innleiing	1
Bakgrunn	1
Song og generasjonsmøte i Noreg i dag.....	3
Pandemiens kulturlekse	3
Frå det pedagogiske til det empiriske feltet - To felt og to roller	4
Problemstilling og forskingsspørsmål:	5
Disposisjon	5
Kapittel 2: Teori	7
Innleiing	7
«Kveldsvers»	7
Ulike sider ved kveldsverset som fenomen	9
Det rituelle kveldsverset	9
Kveldsvers som uttrykk for felles humanitet og individuell identitet	10
Identitet og fellesskap	10
Songen si mulighet til fellseforankring	12
Forteljingar om song og identitet	13
Song og helse	14
Folkesong eller kvardagssong?	15
Song og kulturformidling i familien før og no	15
Folkesong eller song i kvardagen?	16
Skillingviser	17
Song og danning	18
Livsverda	21
Kapittel 3: Metode	23
Innleiing	23
Frå ide til masterprosjekt	23
Forskningsdesign	25
Metodiske reiskapar	25
Single-case eller Cross-case - Eit metodisk grep	26
Intervju med vekt på livsverda til informantane.....	27
Å vere lærar og forskar – fordelar og ulemper	30
Utvala og informantane	31
Intervjuguide	31
Om informantane i intervjusituasjonen	32
Transkribering.....	33
Bruk av transkripsjonar i oppgåva - rettskriving	33
Elevteikning	34
NSD og behandling av data	35
Analyse	35

Kodingsprosessen.....	36
Kommentar til mi oppleving av «ein gylden sekvens».....	38
Truverd/Reliabilitet	38
Kapittel 4: Resultat/Funn.....	39
Innleiing	39
Funnkapitlet sin bygnad.....	39
Funn i utval 2 - Elevgruppe.....	40
Funn i innleiande runde	40
Ein gylden sekvens.....	41
Funn i avsluttande runde	46
Elevteikningar	48
Oppsummerande kommentar – tematisk ordna	50
Funn i utval 1 - Eldre	51
Tema 1: Engasjement og verdsetjing	51
Tema 2: Leik.....	54
Tema 3: Forteljingar om leggerituale	56
Tema 4: Repertoar/Klingande musikk/Kjeldemedvit.....	56
Song i datamaterialet	58
Kapittel 5: Oppsummerande drøfting og refleksjon	63
Studien i eit kategorialt danningperspektiv.....	64
Visdomen frå folkeeventyra	66
Generasjonsmøte - viss du har flaks?.....	67
Avslutning	68
Vedlegg:.....	69
LITTERATUR.....	70

Kapittel 1: Innleiing

Bakgrunn

Det pedagogiske arbeidet og samarbeidet som er skildra i denne oppgåva var fyrste tida berre eit årleg førjulsbesøk der elevane song for dei eldre. For å gje eit lite inntrykk av korleis dette kunne fortone seg for ein nytilsett og nyutdanna lærar, tek eg med ei skildring av dei fyrste julebesøka på aldersheimen slik eg hugsar dei som lærar i ny jobb:

Publikum sat klare allereie då elevkoret kom inn frå vind og sludd. Av med ytterjakker og så rett på «scena». Julesongane og alt det praktiske rundt framføringa hadde vi øvd godt på i fleire veker. Elevane visste kvar dei skulle stå og kva dei skulle synge. Dette var songar som også skulle nyttast på juleavslutninga på skulen. No fekk vi øve med ekte publikum, og kunne kombinere øving med å spreie litt glede i førjulstida. Fokuset mitt var retta mot oppstilling av koret og det tekniske med mikrofon, playback, teksthefte og gitar. Solistane måtte vere klare og kome inn på rett plass og helst få ei god oppleving. Eg forsikra meg om at det var liv i mikrofonen. Dei som var sengeliggande skulle få høyre oss via teleslynga. No vende eg meg mot publikum og gjorde greie for ærendet vårt. Så til koret halvt kviskrande: - Er de klare? Eit stort overdrive glis som skulle seie: «Vi må hugse å smile godt!». Og borna smilte. Og dei song! Eg passa på å starte med ein av songane eg visste dei var tryggast på. Det kunne ha vore «Julekveldsvisa» eller «Det lyser i stille grender». Repertoaret var ei blanding av gammalt og nytt. Enkelte i publikum song med på vers dei kjende att. Andre sov kanskje litt? Applausen mellom kvart innslag var eigna til å vekke opp dei fleste. Og då vi avslutta saman med «Deilig er jorden» var det engasjert deltaking både framme på scena og elles i salen. (Utdrag feltnotat nr. 1)

Skildringa ovanfor er nokså representativ for mange av dei førjulsbesøka som eg deltok på dei fyrste åra eg jobba som barneskulelærar. Og dette var vi på mange måtar godt nøgde med. Men: Kva skjer etter ein slik konsert? Vi kunne ha bukka, ropt «God Jul!» og rygga oss ut att same veg som vi kom. Men vertskapet på heimen hadde leita fram peparkaker og saft til borna som takk for at vi kom. På den måten hadde dei vore med på å legge til rette for møte mellom born og eldre: Det opna for mingling. Mange av dei eldre hadde vakna litt ekstra etter songen og musikken. No viste fleire initiativ til å ville snakke med borna. Nokre av elevane hadde dessutan kjenningar i salen som dei ville helse på. Ei oldemor. Eller kanskje her var tilsette som var i familie med ein av dei? Andre elevar var kanskje på slikt besøk for fyrste gong i livet. Korleis opplevde dei dette? Og korleis ville dei te seg? For oss pedagogar var det viktig å gjere alle komfortable med situasjonen.

Etter desse fyrste besøka, vart eg og kollegaene mine meir merksame på mulighetene som låg i dei meir halvformelle møta under eit slikt besøk. Særleg kva som skjedde i etterkant av konserten. Vi snakka mykje om korleis vi kunne gjere dette til ein vel så viktig del av besøket som sjølve konserten. Vi oppdaga at praksisen «Å besøke folk på aldersheim» etterspør ein viss kompetanse. Eg såg at somme elevar som hadde denne kompetansen kunne tene som modellar for andre elevar som opplevde dette som meir framandt. Om vi i tillegg snakka med elevane på førehand om korleis ein til dømes kunne handhelse, fortelje kven ein var og ynskje «God Jul», hadde dei eit betre utgangspunkt for å oppleve meistring. Likevel: Eit besøk i året var alt for lite dersom ein ikkje skulle risikere å starte på nytt kvar gong. Vi hadde samtalar med leiinga ved aldersheimen om dette og bestemte oss for å utvide til fleire besøk i året. I fyrste omgong var det besøk ved ei demensavdeling med trim, song og dans. Ei fast elevgruppe med omlag 9-12 elevar frå 1.-4. klasse fekk kome om lag fire gonger i halvåret. Etter nokre år fekk tilsvarande stor gruppe kome på besøk på dagavdelinga i tillegg. Her var det litt andre aktivitetar. Men song og samtale var ein naturleg del av samlingane begge stader. Halvvegs i skuleåret bytte gruppene avdeling. Det som fyrst berre hadde vore nokre nølande handtrykk etter ein julekonsert, hadde over tid vakse seg til relasjonar mellom born og eldre, og ein etablert praksis for samarbeid mellom skule og aldersheim. Dette pedagogiske uteskularbeidet er bakgrunnen for oppgåva.

Som lærar har eg jobba mykje med å utforske mulighetene som ligg i samspelet mellom skulen og skulen sitt nærmiljø. Arbeidet med å utvikle ein praksis som nyttar desse mulighetene, er knytt til omgrepet uteskule (Jordet & Jordet, 2007), og har over år etablert seg som ein metode for tverrfagleg undervising i 1.-4. trinn der samspelet mellom skulen og omverda sentralt. Her har ein utvikla og gjennomført undervisningsopplegg i samspel med lokale bedrifter og aktørar som bygdemuseum, reinhaldsverk, bønder, kunstnarar, barnehage, bibliotek, skogbrukssjef, rørleggar og lakseoppdrett for å nemne eit lite utval. Eit årleg julebesøk har altså utvikla seg til eit samarbeid mellom skule og aldersheim som eit integrert element i denne praksisen.

Song og generationsmøte i Noreg i dag

*Jeg synger så gjerne en vise for mor,
for mor som har lært meg så mange
da jeg var liten. - nå er jeg så stor.
Mor hun tok meg på fang,
og hun trallet og sang,
og så vakkert som det klang:
Tra-la, la, la, la, la, la, la, la, la, la, la.*

*Jeg synger om morgen, jeg synger om kveld,
Jeg synger i sorg og i glede!
Og blir jeg kei eller lei av meg selv,
Ja, så synger jeg da,
Og det hjelper så bra,
For jeg blir så hjertensglad.
Tra-la, la, la, la, la, la, la, la, la, la, la.*

Margrethe Munthe(1946)

Verdien av å synge for kvarandre på tvers av generasjonar, slik den her vert lyft fram i songteksta ovanfor finn vi ikkje berre hjå Margrethe Munthe. Vi kan også sjå mange uttrykk for at song som reiskap i samfunnsbyggande og helsefremjande arbeid vert lyft fram som noko viktig i dag. Spørsmålet om kva muligheter ein har til å sjå samanhengar mellom musikk, kultur, helse og livskvalitet har ei lang historie og er framleis aktuell (Ruud, 2001). Omfattande prosjekt som *Krafttak for sang (2021)*, *Sang i eldreomsorgen (2021a)* og *Syngsammen (2021b)* er alle døme på store satsingar i Noreg som byggjer på desse samanhengane. At desse prosjekta vert satsa på, viser at ein framleis ser verdien av song i samfunnet. Ei av satsingane i Syng Sammen, - «Syngende generasjonar» vert presentert slik på nettsidene «Syng Sammen - en digital ressursportal fra Sang i eldreomsorgen»: «Opplev hvordan sangen kan skape verdifulle møter mellom generasjonene! Her får du det du trenger for å arrangere gode sangmøter mellom eldre og babygrupper, barnehager, skoler og kor.» (2021b)

Pandemiens kulturlekse

Behovet for kontakt mellom menneske kan verte ekstra tydeleg når det ikkje er dekt. Då Covid-19 pandemien hindra oss i å møttest, fekk ein samstundes eit særleg høve til å gje merksemd til betydninga av kontakt mellom menneske. Fyrstesideoppslaget "Jeg savner sang og dans" (2021) i Vårt Land Fredag 19. Februar i år er eit eksempel på det.

"Beboere på Finstادتunet i Nordre Follo savner aktiviteter. Ansatte ser at de synker sammen. Kulturtilbudet må tilbake på sykehjemmene, ber Eldreombudet." (Paulsen, 2021) To kulturarbeidarar ved sjukeheimen fortel om mindre livsglede hjå bebuarane:

- Mange har blitt mye dårligere, både mentalt og kroppslig, sier Lundgård. De tror det er viktig for beboerne å treffes på tvers av avdelinger, treffe andre eldre fra nrområdet, treffe en frivillig besøksvenn eller få barnehage på besøk.

- Vi merker at de synker inn i seg selv, blir vanskeligere å få kontakt med, og blir mer passive. Mange opplever mindre livsglede, sier Bergersen.

Sykehjemmet har mer eller mindre vært stengt for kulturaktiviteter siden 12. mars i fjor. Siden juleandakten lille julaften, har det vært svært lite organisert aktivitet, på grunn av det muterte koronaviruset. (Paulsen, 2021, s. 8)

Men det er ikkje berre folk på aldersheimen som kjenner på dette no etter eit år med delvis nedstengt kulturliv, og spørsmålet er om ein har undervurdert kva kulturaktivitetar betyr for folk under pandemien (Ingebretsen, 2021). Samanhengar mellom kulturaktivitetar, fellesskapskjensle, og mental helse (Fancourt, Steptoe, Fancourt & Steptoe, 2018) har i alle fall med pandemien fått større aktualitet. Korleis desse samanhengane skal få konsekvensar for gjenopninga av samfunnet, ser ein ikkje enno.

Frå det pedagogiske til det empiriske feltet - To felt og to roller

I denne oppgåva er eg både i det pedagogiske kvardagsfeltet og i det empiriske forskarfeltet. Når eg skildrar ein del av min praksis som lærar, slik eg hugsar den og fortel om den er eg i det pedagogiske kvardagsfeltet. Når eg presenterer intervjuet eg har gjort saman med feltnotat frå samlinga på heimen, analyse, tolkingar og funn i datamaterialet, er eg i det empiriske forskarfeltet.

Problemstilling og forskings spørsmål:

Arbeidet med denne masteroppgåva handlar om praksisar knytt til kveldsverset og voggesongen. Eg har ynskt å sjå om det er råd å få auge på kva rolle menneska si «kveldsversforteljing» spelar i livsforteljingane deira. Og korleis det born og vaksne fortel om når dei deler kveldsvers og personlege erfaringar med kveldsverspraksisar, gir innsikt i dette. Problemstillinga for denne oppgåva blir då slik:

Korleis kan temaet 'kveldsvers' utformast i pedagogisk praksis og korleis blir dette temaet opplevd som pedagogisk tema og kulturelt fenomen av elevar og eldre?

Problemstillinga gjer at eg søker å svare på desse *forskingsspørsmåla* i oppgåva:

- a) Korleis kan pedagogiske opplegg knytt til temaet 'kveldsvers' utformast både som læringsaktivitet for elevar og som kulturelt møte mellom generasjonar?
- b) Kva slags 'kveldsvers' kjenner dei to generasjonane i studien til?
- c) kva for livsopplevingar knyter dei to generasjonane i studien til temaet 'kveldsvers'?
- d) korleis vert, og har kveldsvers vore brukt i livet til dei to generasjonane i studien?
- e) Kva for haldningar har dei to generasjonane i studien til temaet 'kveldsvers' som kulturelt fenomen i vår tid?

Disposisjon

Oppgåva er bygd opp slik: I kapittel 1 har eg innleidd og gjort greie for bakgrunnen for problemstilling og forskings spørsmål. I neste kapittel, «Kapittel 2: Teori», tek eg føre meg relevant teori og viser nokre relevante arbeid og teoretiske tilnærmingar til kveldsvers som fenomen, identitet, fellesskap og danning. I kapittel 3 gjer eg så greie for metode, og grunngjev sjølve måten eg har gått fram. Kapittel 4 er resultatkapitlet som viser kva eg har funne og korleis eg tolkar det. Deretter brukar eg teorien eg har presentert i teorikapitlet til å diskutere funna mine, og drøftar dei med omsyn til didaktikk og til dannelsingsomgrepet i kapittel 5. Kapittel 6 er avslutninga der eg samlar trådane, reflekterer og drøftar.

Kapittel 2: Teori

Innleiing

I dette kapitlet vil eg lyfte fram teori som utforskar songen si rolle i menneskelivet og ulike perspektiv på song og kveldsvers. Kveldsvers er eit sentralt omgrep i denne studien og eg vil difor starte kapitlet med å gjere greie for korleis eg forstår det i denne oppgåva. Eg held fram med å utdjupe nokre sider ved kveldsverset som fenomen, før eg gjer greie for nokre teoretiske tilnærmingar til omgrepa identitet og fellesskap og songen sin relasjon til desse, og nokre perspektiv på song og helse. Her kjem ein naturleg inn på sentrale tema som knyter seg inn mot fenomenet kveldsvers som pedagogisk og kulturelt tema i skulen: fellesskap, tryggleik, lokal kultur, kulturarv og identitet. Deretter dreier eg fokus over på nokre kulturteoretiske synspunkt på estetisk praksisar knytt til kveldsverset som fenomen. Då ser eg på grensa mellom songen som kvardagssong og folkesong som estetisert folkemusikk og presenterer nokre arbeid som har vorte gjort i tilknytning til dette. Det høyrer også med teori om sjangrar innan songkultur som eg har funne i dataaterialet. Eit interessant funn har vore knytt til sjangeren skillingsviser, og eg gir difor her ei kort innføring i skillingsvisesjangeren. Til slutt presenterer eg Klafki sin teori om danning med tanke på kva rolle songen og særleg «Kveldsverset» kan ha i dannelsesarbeid i skulen.

«Kveldsvers»

Ettersom ordet «kveldsvers» er mykje nytta i denne studien, vil eg prøve å gjere greie for kva eg legg i ordet og korleis «kveldsvers» som omgrep vert nytta til å utforske eit fenomen i denne oppgåva. I mi livsverd har kveldsverset vore der heile tida. Både som ide og som fysisk uttrykk gjennom levande stemme. Anten det var mor, far, eg sjølv eller andre som song, har denne praksisen ofte skapt undring og ettertanke i meg. I livet generelt og i oppveksten spesielt, som vaksen i mi rolle som omsorgsperson eller som lærar i barneskulen har eg fått mange høve til å undre meg over kveldsverset som fenomen.

*Dan fyrste songen, eg høyra fekk,
var mor sin song atmed vogga;
dei mjuke vék til mit hjarta gjekk,
dei kunde gråten min stogga;
dei sullad meg so undarleg,
so stilt og mjukt til å sova,
dei synte meg ein fager veg
upp får vår vesla stova.*

*Dan vegen ser eg no endå tidt,
når eg fær augat mitt kvila,
dar stend ein engel og smilar blidt,
som berre ei kan smila,
og når eg sliten trøyttnar av
i strid mot alt, som veilar,
eg høyrer stilt frå mor si grav
den song, som alting heilar.*

S.

("Fedraheimen : eit Vikeblad aat det norske Folket," 1877)

Per Sivle og «Den fyrste songen» har ein eigen plass i den norske songskatten (Aarset, 2009) og svarar godt til ideen om at det finst nokre songar eller ein song som vi er knytte til på ein eigen måte. Utan å vite kva song mor til Per Sivle (Fidjestøl, 2015) song, kan ein relatere seg til denne ideen og funksjonen som slike songar har: Å gjere trygg og gje hjelp til å få sove. I terminologien til norsk folkemusikk er både båndull og voggeviser nemningar som kan passe til slike songar. Funksjonen er det viktigaste med denne sjangeren (Nyhus & Aksdal, 1993) og opnar difor for store variasjonar i repertoaret. Velle Espeland (Åkesson, Halskov Hansen & Ressem, 2009) deler voggesongen inn i svævingssang og godnattsang, der barnet sin alder og modningsnivå påverkar kva ein vel å synge for barnet når det skal sove. Slik eg brukar omgrepet kveldsvers i denne oppgåva, dekkjer det begge desse kategoriane. Men det er særleg voggevisekategorien godnattsong som kjem i spel. Eg vel å halde på «kveldsvers» framfor å bruke «voggeviser» fordi ordet er betre eigna til å vise at denne praksisen eller funksjonen ikkje berre er knytt til småbarnsfasen, - medan barnet ligg i vogga så og seie. Ved å bruke nemninga «Kveldsvers» ynskjer eg å opne for ideen om at eit slikt fenomen kan dukke opp elles og, - andre stader enn ved vogga. – At ein kan ha bruk for ein slik praksis eller funksjon uavhengig av alder og livssituasjon. Det er eit betre val enn «godnattsong» sidan det allereie er nytta som eit ord med ei etablert forståing som avgrensar seg frå «svævingssong». Kveldsvers vert nytta om ein tekst som ikkje vert

sunge, men lesen til avslutning på dagen. Denne bruken av ordet kjem jamvel fram i funna ved ein av informantane mine. Likevel finn ein ikkje ordet kveldsvers i nynorskordboka. Derimot finn ein ordet «kveldssong» eller «kveldsong». Her heiter det: *kveld/song m1; el. kvelds/songm1 song som handlar om kvelden, song som høver å syngje om kvelden* (Språkrådet, 2021) Og ein kunne nok argumentere for å bruke denne nemninga i staden for «kveldsvers». Kveldssong legg jo meir vekt på den musikalske sida ved fenomenet, medan kveldsvers meir framhevar den litterære sida. At «kveldsvers» ikkje er eit etablert ord, kan ha sine metodiske fordelar i eit forskingsprosjekt. Det kjem vi inn på seinare i oppgåva. Eg nøyer meg med å seie at det er eit skilje mellom nemninga «kveldsvers» slik det til dømes vert nytta i møte med informantane, og nemninga «kveldsvers» slik det vert nytta om fenomenet og omgrepet i oppgåva.

Ulike sider ved kveldsverset som fenomen

Kveldsvers har mange dimensjonar som ein kan sjå nærare på: Kveldsverset som ein måte å vere saman på eller - ein måte å vere åleine på. Som kjelde til ro og som meditasjonsreiskap. Kveldsverset som overgangsrituale, identitetsbyggjar, hjartespråk og helsefremjande praksis, - som brubyggjar, som generasjonsmøte og som «jording» eller eksistensiell forankring og som arv. I spalta «På tampen» i lokalavisa si, Synste Møre skildrar Maria Parr (2020) ei oppleving med den songen farmor hennar song: «glad for å ha noko som renn gjennom tida og syr ting ihop, noko som ikkje stilnar. Glad for å ha noko som finst, når nokon ikkje er her lenger.» (Parr, 2020)

Det rituelle kveldsverset

Søvn som bilete på døden er språket og litteraturen full av døme på. Mange kveldsverstradisjonar knyter seg til former for religionsutøving og fungerer som bønner eller overgangsrituale mellom dag og natt, - mellom liv og død. Mange gravferdssalmar vert også difor nytta som kveldsvers og knyter kveldsverset til tradisjonar med spirituell folkesong. I boka *Spiritual folk singing : Nordic and Baltic protestant traditions* (Bak & Nielsen, 2006) vert det vist til religionsfilosofen Mircea Eliade som nyttar omgrepet heilag tid (Eliade, 1994, s. 43) som inngang til å forstå opplevinga av utøvinga av religiøse songar. Dette opnar for å sjå at kveldsverset ikkje nødvendigvis er tidlaust, men kanskje heller at det har si eiga tid. Nemninga *Kveldsvers* kan gjelde songar nytta i overgangen frå dag til natt, anten du er ung eller gamal, åleine eller saman med andre

som ein del av eit kveldsrituale. Songar som vert kalla bånsullar eller voggeviser, svævingssang eller godnattsang er meir spesifikke og godt etablerte namn som overlappar med innhaldet i nemninga kveldsvers slik eg nyttar den i denne oppgåva.

Kveldsvers som uttrykk for felles humanitet og individuell identitet

Ein eigenskap ved kveldsverset, slik eg forstår det, er at det er nært knytt til identiteten vår som enkeltmenneske samstundes som det peikar på eit større fellesskap. Zygmunt Bauman advarer i si bok «Savnet fellesskap» om samanhengane mellom behovet for tryggleik og strategien «oss-dem tankegang» (Bauman, 2000, s. 170). Han argumenterer for å leite etter eit universelt menneskeleg fellesskap. Kveldsverset er gjerne noko privat og knyter oss til heimstaden vår (Løvliid, 2003). Samstundes kan ein sjå på den som eit globalt fenomen som peikar mot noko menneska har felles. Det er ein praksis som kan finne fellestrekk på alle kantar av verda og langt attover i tid (Bergheim et al., 2007). Likevel er kveldsverset noko som er «her og no», ved at det vert brukt i kvardagssamanhengar som er intime og djupt personlege. Vi kan difor seie at fenomenet «kveldsvers» soleis inviterer til særlege høve der vi får både får kome nærare oss sjølve og kvarandre på same tid. Soleis knyter ein fenomenet til behovet for fellesskap, tryggleik og identitet, både for individ, gruppe og når det gjeld menneska globalt.

Identitet og fellesskap

Jon-Roar Bjørkvold og arbeida hans har verka inn på mi tenking om musikken sine koplingar til identitet og fellesskap og songen si muligheit til fellesforankring. Eg vil no gjere greie for nokre av synspunkta hans og fylgje opp med å presentere nokre andre posisjonar og perspektiv som er eigna til å diskutere Bjørkvold sin posisjon.

Det musiske menneske har gitt impulsar til «musikkutdanning, dans og kunstfag, teater, førskole- og allmennlærer-utdanning, fysioterapi, sykepleierutdanning, psykiatri, Norges Idrettshøgskole, sosialantropologi, pedagogikk, psykologi, terapeutiske utdanningar, ledelse», heiter det i *Skilpaddens sang* (Bjørkvold, 1998). «Det handler helt opplagt om livsutvikling og lek, barn og barnekultur, skapende mennesker og musikk, men også om pedagogikk og skole, samfunnsutvikling og politikk» seier Bjørkvold i innleiinga (Bjørkvold, 2007, s. 12). Han lyfter fram ideen om songen sitt naturlege potensiale til å spele ei sentral rolle gjennom heile livet. Frå fosterstadiet «der lyd, bevegelser og rytmer nedfelles som grunnleggende formmønstre for vidare liv» og

vidare gjennom mennesket sine ulike livsfasar: Den første barndommen, tidlige skuleår, tenåringsfasen, voksenalder, alderdom og til slutt død. Han manar til erkjenninga av det musiske si heilt sentrale rolle i menneskelivet, for samlivet mellom menneska i verda og kva implikasjonar dette har, og insisterer på ei form for økologisk heilskapstenking: «Om vi ikke prøver å se i større helheter, ikke bare på tvers av fag og genre, men også på tvers av kulturer og aldersgrupper, vitenskap og poesi, mister vi det musiske menneske av syne.» (Bjørkvold, 2007, s. 12).

I fylgje Bjørkvold kan ein sjå på lyd, rørsle og rytme som dei musiske grunnelementa for alle menneske, - ei tidlaus og allmennmenneskeleg erfaring. Og han finn støtte i arbeidet til Anthony DeCasper som handlar om å finne «lærings-samanheng fra menneskets liv før fødselen til livet etter fødselen - dokumentert gjennom erindring av lyd» (Bjørkvold, 2007, s. 19): Dei nyfødde borna si favorisering av rytmisk leste dikt opplest i løpet av svangerskapet er eit av funna her. I dette saman med anna forskning kan ein finne støtte for å utvide Vygotsky sitt perspektiv på det nyfødde barnet som sosialt sansande individ til også å omfatte den prenatala fasen, held Bjørkvold fram Colwyn Trevarthens videoanalyser (Trevarthen & Aitken, 2001) av samspelet mellom mor og spedbarn stadfester ein slik medfødd intersubjektivitet. Bjørkvold manar til erkjenninga av det musiske si heilt sentrale rolle i menneskelivet, for samlivet mellom menneska i verda og kva implikasjonar dette har.

I eit forord til antologien *Barn, musikk, helse* (Trondalen & Stensæth, 2012) fortel John Roar Bjørkvold om at han kalla boka «et bidrag til en teori om musisk læringsøkologi» og framhevar det som «livsviktig at intersubjektiviteten - felleskoden mellom barnet og verden – ikke svekkes». Det handlar om grunnleggande tillit til omverda som premiss for å våge å leve, hevdar han. «Så er det altså at tillit brister: Mennesket og verden mister hverandre» «Felleskoden, intersubjektivitetens generalnøkkel er forsvunnet. Når det skjer, evakuerer mange skolen, de gir opp. Når det skjer, ender mange i psykiatri og rus, de gir opp. Når det skjer, evakuerer mange verden, de gir opp» (2012, s. 2). Det er «Barndomsbruddet» (Bjørkvold, 2007, s. 141). Etter mitt syn gir det god meining å kople omgrepet «intersubjektivitet» opp mot Martin Buber (2003) og ideane hans om grunnorda *Eg-Du* og *Eg-Det* slik han legg ut om dei i boka «Jeg og Du» (Buber, 2003). Han tek utgangspunkt i mennesket si «tvefoldige holdning» til verda og seg sjølv, og

forklarer det med hjelp av desse grunnorda der *Eg* i grunnordet *Eg-Du* er eit anna enn *Eg* i grunnordet *Eg-Det*. «Grunnordet Jeg-Du kan bare sies med vårt hele vesen. Grunnordet Jeg-Det kan aldri sies med vårt hele vesen.» (Buber, 2003, s. 3). «Den som sier Du, har intet noe, har intet. Men han er i forholdet».

Songen si mulighet til fellseforankring

Med boka *Skilpaddens sang* (1998), utdjuper Bjørkvold songen si mulighet til fellesforankring. Kapitlet han har kalla *Fra internett til intranett* (s. 36) fortel om forsøk eller øvingar som Bjørkvold har gjort som gjesteførelsar i inn og utland. Det er resultatane frå desse øvingane som utgjør den viktigaste empirien hans i dette kapitlet. Auditorium fylte med menneske som har sunge saman, - songar som dei hugsar frå eigen barndom eller tida med egne born. Til dømes «Bæ bæ lille lam», «Mikkel rev» og «Trollmors vuggeviser». Umiddelbart etterpå har dei vorte bedne om å kjenne etter og skrive ned i stikkordsform kva dei kjenner i samband med fellessongen. Det Bjørkvold viser oss er eit stort materiale i form av ordlister som ulike menneske assosierer med slik song. Og det er fleire ord som går igjen. Ulike stader i Noreg, i verda. «Sju land, sju år, 50000 menneske» (Bjørkvold, 1998, s. 42) Og han presenterer listene for oss: Båtsfjord kommune, Oppdal kommune, Haukeland Sykehus, SINTEF Trondheim. Sverige: Uppsala, Danmark: Aalborg, Finland: Esbo, Skottland: Edinburgh, Tyskland: Nordkolleg, Rendsburg, Kina: Shanghai, Fudan-universitetet. Bjørkvold analyserer: «Uten unntak er ordet «glede» med, oftest som det første ordet som overhodet melder seg. «Sorg» eller «vemod» går svært ofte igjen. Identitetsfølelsen våkner, bekreftet gjennom koplinger til tanker minner følelser som umiddelbart slår rot, med stor autentisk dybde» (Bjørkvold, 1998, s. 44). Dette er allmenmenneskelege reaksjonar på tvers av kulturar og landegrensar, seier Bjørkvold, og demonstrerer med dette det han kallar «et minste felles musisk multiplum» (Bjørkvold, 1998, s. 46) som sameinar menneska trass i alle ytre skilnader. Og han held fram: «Spedbarnets kommunikative fellesskap med en mor er neppe så drastisk annerledes i dag enn slektledd bakover i tiden.»

Ein har altså sett i desse song-ord-forsøka at ord som «glede», «vemod» og «varme», som er knytte til grunnkjensler eller primary emotions som Antonio Damasio (Damasio, 2006) kallar det, trer fram som noko universelt og allment. Dette gir intersubjektive

fellesopplevingar. Men samstundes kan utdjupingskjenslene eller secondary emotions, opne for det Bjørkvold kallar intrasubjektivitet. Når songen treff utløyser den subjektive minne hjå kvar enkelt utan konflikt mellom fellesnivået og individnivået, seier Bjørkvold. Intrasubjektiviteten og intersubjektiviteten genererer kvarandre proporsjonalt, hevdar han. «Alt ut fra et sangrepertoar alle kjenner, vårt musikalske morsmål som kulturell kapital.» (Bjørkvold, 1998, s. 59). Bjørkvold viser oss altså eit globalt perspektiv på song, og viser oss samanhengar mellom songen og fellesskapet, - mellom songen og individet. Bjørkvold si forståing av det musiske som identitetsmotor og sentralt kjenneteikn på vår felles humanitet, samsvarer med det som vil vere ei grunnhaldning i mi masteroppgåve.

Forteljingar om song og identitet

Even Ruud har gjort eit omfattande arbeid med å samle forteljingar om musikk og identitet. I boka *Musikk og identitet* (2013) viser han korleis musikk kan vere ein «sentral ressurs i selvkonstruksjonen» (s. 8). I kapitlet *Det personlege rom* (s. 82), tek Ruud føre seg kveldssongen sin plass i ein slik sjølvkonstruksjon og kjem nært problemstillinga i denne studien. Avsnittet *Identitet og relasjonar – vuggesanger, rim og regler*. (s. 92) er særleg relevant. *Det personlege rom* (s. 82) gir oss altså mange døme på at musikk kan hjelpe oss i forteljinga om kven vi er. Når Ruud opnar det personlege romet, startar han med dei tidlegaste opplevingane og dei nære relasjonane: «Nære relasjonar til foreldre og besteforeldre og søsken og opplevingar av omsorg og av å bli sett og bekreftet er spunnet inn i fortellinger om barnesanger, rim og regler.» (s. 82). Even Ruud fortel om forskning som utforskar dei tidlegaste musikkopplevingane. Mellom anna forskning på musikalsk stimulering av for tidleg fødde og påpeikar at «kunnskap om hvordan musikken virker inn på oss før fødselen, er blitt en del av vår selvforståelse» (s. 83). Ruud fylger opp med å bruke informantar sine forteljingar om minne frå oppveksten og tidlege musikkopplevingar som døme på den sterke samanflettinga av «psykologiske virkningar, biologiske omstendigheter og nære relasjonar» (s. 84). I avsnittet «Identitet og relasjonar – vuggesang, rim og regler» (s. 92) viser han til ein grunnleggande dimensjon i forholdet til andre menneske «handler om å «bli holdt», kjenne armer rundt seg, føle seg støttet.» (s. 94). Vidare hevdar han: «En sang vi knytter til et menneske som ga oss denne tidlige opplevelsen, kan internaliseres som et symbol på denne opplevelsen. Sangen kan gjenskape

opplevelsen.» (s. 94). Samstundes som ei slik songhandling vekker minne frå barndomen og kan gi kontakt med opplevinga av å «bli holdt», set det ein i kontakt med tanken på seg sjølv som ein som kan holde andre: «Lullaby singing, for many parents, represents a musical reawakening from their own childhood and is part of their parental caregiving identity and style; for some, as well, it evokes impressions and aspirations around maternal identity in particular.» (Bonnár, 2015, s. 340). Med dette sitatet introduserer vi koplinga til «Kveldsverset» sitt potensiale for danning, som vi kjem nærare inn på seinare i teorikapitlet.

Bjørkvold og Ruud verkar å vere opptekne av det same, og det er vanskeleg å sjå at dei er direkte usamde. Men der Bjørkvold med sin brennande formidlingsiver fortel med stor begeistring og overtydande patos, opplever eg i større grad at Even Ruud gir ordet til informantane sine og let dei i større grad tale for seg. Mengda av personlege forteljingar om musikkopplevingar frå informantar i *Musikk og identitet* er massiv, og ikkje like lett å avfeie som topptung patos. Bjørkvold derimot blir kritisert av Petter Dyndahl og Øyvind Varkøy i bokkapitlet *Kunstfag mellom selvtuttrykk og danning* (1992, s. 90), for å vere for einsidig oppteken av å gjere barnets individuelle estetiske ekspressivitet til «essensen i tilværelsen» og slik underkommuniserer betydninga av at individet fyrst kan «realisere sine muligheter i en sosial og kulturell kontekst» (Dyndahl & Varkøy, 1992, s. 90).

Song og helse

Eit sentralt arbeid som har vore gjort i Noreg på voggelogs-området siste tida er vanskeleg å kome utanom: Det er Lisa Bonnár si doktoravhandling «Life and lullabies» (Bonnár, 2014). I tilknytning til sitt arbeid med voggelogs har Bonnár også skrivde teksten «Mellom liv og drøm. Vuggelogsens helsefilosofiske betydning» (Bonnár, 2012), som er publisert i *Barn, musikk og helse*, ein skriftserie frå Senter for musikk og helse (Trondalen & Stensæth, 2012). Artikkelen tek føre seg vuggelogsen som kjelde til velvære. «Som multisensorisk omsorgsritual gir vuggelogs et godt utgangspunkt for at barna føler seg ivaretatt og verdsatt både rent kroppslig, følelsesmessig og mentalt» (Bonnár, s. 95), skriv Bonnár mot slutten av sin artikkel. Men det er ikkje berre barnet si helse ho er oppteken av. Dette er ein praksis som har stor verdi for foreldra som vert løyste frå stress og tidsjag ved vuggelogsen, og får kontakt med seg sjølve og barnet og kan få hjelp til å finne seg sjølve i rolla som foreldre. Vuggelogsen representerer ein

overgongsdimensjon «mellom liv og drøm», støttar tilknytning og skaper eit intimt rom for samver mellom forelder og barn, og uttrykkjer kjærleik til og samspel med barnet (Bonnár, 2012).

Folkesong eller kvardagssong?

I den vokale folkemusikken finn vi sjanrar som balladar, viser, stev, religiøse folketonar, setermelodiar, bånsullar og arbeidssongar (Nyhus & Aksdal, 1993). Det er mykje anna enn det musikalske som bestemmer sjangeren. Når så ulike kriterium som form, alder, innhald, funksjon, spreingsmåte eller pris kan vere bestemmande for ein sjanger, vil difor sjanrane overlape kvarandre ein del (Nyhus & Aksdal, 1993). Velle Espeland har skrive mykje om barnesong og voggeviser, ballader, arbeidssong, skillingsviser, lokalpatriotisk song, handskrivne visebøker, songaktivitet og kvardagssong (Åkesson et al., 2009, s. 197). I antologien «Tradisjonell sang som levende prosess – Nordiske studier i stabilitet og forandring, gjentagelse og variasjon», bidreg Velle Espeland med «Vår Gud han har en gammel Ford – hvordan tekstene forandrer seg.» Teksten til Espeland viser eg til i denne oppgåva ved ulike høve.

Song og kulturformidling i familien før og no

I boka «Å gi videre: Kultur og oppdragelse i familien» (Wetlesen, 2000), som handlar om «foreldrenes betydning som kulturformidlere og oppdragere overfor førskolebarna under endrede samfunnsforhold» (Wetlesen, 2000, s. 11), finn vi det 6. kapitlet «Kulturformidling i familien før og nå» (s. 139), tek ho føre seg «den barneorienterte kulturformidlingen knyttet til ord, bilder, sang og musikk» (s. 139). Ho plasserer voggesongen i familiekonteksten og bidreg med eit tidsbilete frå rett før tusenårskiftet og set det opp mot praksisar frå tidlegare generasjonar ved å nytte eldre informantar sine barndomsminne. Slik får ho fram korleis formidlingspraksisar endrar seg frå 1950 og 1960-talet og fram til 1990-talet. Ho hevdar at funna viser at den barneorienterte kulturformidlinga står like sterkt i familien på 90-talet som på 50- og 60-åra. Generelt konkluderer ho med ei positiv utvikling der kos og fellesskap med borna og ikkje prestasjonsjag er drivarane i heimen. Gruppa med born som var med som grunnlag for Wetlesen sin empiri, er i dag i 20-åra. Det vil seie at det ikkje er større skilnad i alder enn 20 år mellom desse og elevane i underkasus 2.

Folkesong eller song i kvardagen?

I denne oppgåva er folkesong fyrst og fremst forstått som song som folk nyttar i kvardagen sin. Både i utarbeidinga av det metodiske og i diskusjonen av funna, har eg difor støtt på utfordringar knytt til omgrep som høyrer til folkemusikdiskursen. Mange samtalar og diskusjonar knytt til oppgåva mi, har ofte vore prega av at ord og omgrep ein nyttar når ein skal snakke om folkemusikk har ulikt innhaldet for dei som deltek i samtalen. Dersom folkemusikk fyrst og fremst er noko som høyrer kvardagen til og ein brukar som sitt eige, er det likevel ikkje gitt at ein sjølv ser på eiga utøving som folkemusikk i si forståing av omgrepet. Likevel kan ein ha klare oppfatningar om kva folkemusikk er eller skal vere. Denne erfaringa har gjort meg klar over at eg må vere varsom med kva ord eg nyttar i intervjusamanheng.

Det er fleire arbeid som tek føre seg spørsmål knytte til levande folkemusikk som kulturelt felt, som vil vere naturleg å referere til i denne oppgåva. Eg har valt ut nokre relevante døme på arbeid som har vorte gjort i Noreg. Folkemusikdiskursen: konstruksjon og vedlikehald av norsk folkemusikk som kulturelt felt (1998), er ei hovudoppgåve i etnomusikologi som Sigbjørn Apeland gjorde i 1998. Apeland har her undersøkt diskursen om norsk folkemusikk, der han har nytta omgrepa «lågstatusområde» og «høgstatusområde» som inngang til denne diskursen. I oppgåva viser han til at «folkemusikkorganisasjonane er større enn nokon gong før, samstundes som folkemusikk er ein sjølvsgd del av det allmenne kulturlivet, og ikkje nødvendigvis ein spesialitet for særleg interesserte» (s. 95), og peikar på utviklinga frå «Folkets musikk» til «folkemusikk» og forklarar at folkemusikken har utvikla seg frå å vere musikk som «brukskunst» til «musikk som estetisk objekt». Han skriv:

Dersom vi førestiller oss at den totale mengda av folkelege musikkhandlingar har vore konstant frå førindustriell tid og fram til i dag, har hovudendringa i musikken sin funksjon utvikla seg slik: Medan musikken i førindustriell tid hadde sin faste plass ved ulike hendingar i kvardag og høgtid, var han så godt som aldri sett på som eit reint estetisk objekt. I dag er det omvendt: Musikken sin plass i dagleglivet er kraftig redusert, medan musikk som kunst inntar ein større del av det totale musikklivet. (s. 95)

Spørsmålet no er om det vi gjer når vi utøver eit kveldsrituale, eit kveldsvers, ei voggeviser eller ein bårsull fyrst og fremst er ein estetisk praksis eller ein kvardagspraksis.

Skillingsviser

I arbeidet med studien vart eg merksam på at sjølv om utgangspunktet er temaet kveldsvers, er det ikkje automatisk slik at repertoaret som kjem fram i samspelet med informantane er direkte knytt til sjantrar som har med kveldsvers å gjere. I intervjuet med utval 1, fekk eg erfare nettopp dette når informanten på eige initiativ song nokre skillingsviser. Dette har vore eit spennande sidespor i studien som nettopp er eigna til å demonstrere kva dører «Kveldsvers»-temaet kan opne for oss. I denne delen av teorikapitlet vil eg ta føre meg teori som knyter seg direkte til dette konkrete repertoaret i oppgåva. I forskningsbloggen skillingsviser.no, forklarar Siv Gøril Brandtzæg (2018) skillingsvisene slik:

Skillingsvisene er en unik del av vår folkelige kulturarv, og er også blant de eldste trykksakene som fins bevart i Norden, med en sirkulasjonshistorie som strekker seg tilbake til 1550-tallet og frem til 1950-tallet. Men til tross for at skillingsviser har blitt skrevet, solgt og sunget i Norge i mer enn fire hundre år, så blir skillingsviser sjeldent omtalt som en egen sjanger. Tekstene har i stedet blitt definert ut ifra et spesifikt trykkeformat, og fra akademisk hold har man derfor foretrukket begrepet skillingstrykk. Et skillingstrykk betegner en liten, sangbar trykksak som ble solgt for en skilling eller to. Trykkene bestod av ett eller flere ark i oktavstørrelse som var brettet slik at de målte omtrent en halv sides størrelse.

(Brandtzæg, 2018)

Skillingsvisene fekk altså namn etter distribusjonsmåte og pris. Dei vart i utgangspunktet trykte og selde for ein skilling eller to. Skillingstrykka sirkulerte rundt i landet, ofte via skreppekarar og omreisande og var populære på 1800-talet og langt inn i neste hundreår (Nyhus & Aksdal, 1993).

I tillegg til nyhende- og kjærleiksvisene finn vi viser med moraliserande innhald, humoristiske og lyriske viser, og dessutan eigne visesjantrar som balladar, sjømannsviser, rallarviser og emigrantviser. Melodien kunne vere original, men ikkje sjeldan var visene laga til populære melodiar i tida, slik at folk kunne syngje tekstane når dei fekk skillingstrykka i hende.(Nyhus & Aksdal, 1993)

I Noreg har skillingsviser nesten ikkje vorte forska på. Sjangeren har vorte «stemoderlig behandlet» (Brandtzæg, 2018) både av historikarar, litteraturvitarar, nordistar, musikkvitarar, folkloristar og mediehistorikarar. Under dugnaden med innsamling av nasjonal kulturarv på midten av 1800-talet vart dei nye kommersielle skillingsvisene mykje forbigådde til fordel for eldre sjantrar som middelalderballadar og liknande. Dette er grundig gjort greie for i ”Skillingsvisene i Norge 1550-1950: Historien om et forsømt forskningsfelt” (Brandtzæg & Brandtzæg, 2018). Det vert no arbeidd med å

digitalisere arkiva slik at ein kan legge til rette for forskning på skillingstrykk i Noreg (Brandtzæg, 2018). Den litterære sjangeren kan ein gjere tilgjengeleg på denne måten. Det er også rett å nemne at ein ser at skillingsvisene vert lyft fram i lyset både på scena og i vitskapsmiljø. Eit ferskt døme på dette er oppgåva «Gjenklang - reisen fra avskjed mot hjemkomst», der Maja Gravermoen Toresen (2020) mellom anna har nytta emigrantviser i utviklinga av ei folkemusikalsk forestilling med temaet reise eller migrasjon.

Song og danning

For å vurdere korleis kveldsverset sine muligheter er som del av ein pedagogisk praksis, kan det vere nyttig å sjå på Wolfgang Klafki sin teori om danning. Eg vil her sjå nærare på nokre sentrale omgrep når det gjeld kategorial danning og gjere greie for mi forståing av desse.

Omgrepet danning slik Klafki analyserer det, finn sin plass i tre kategoriar danningsteoriar. Hovudkategoriane er *material*, *formal* og *kategorial* danningsteori. ((red.) & Klafki). Felles for pedagogar og tradisjonar som fell inn under dei materiale danningsteoriane, er at dei fokuserer på «de kunnskapene, holdningene og estetiske verdiene som samfunnet og kulturen har brakt til veie samt å formidle disse såkalte kulturgodene til neste generasjon.» (Straum, 2018). Fokuset er på det objektive; innhaldet. Felles for formale danningsteoriar derimot, er fokuset på subjektet, det vil seie eleven. «Å utvikle enkeltindividets evner, anlegg og ferdigheter» (Straum, 2018), er det viktige for pedagogen som står i ein slik tradisjon, medan innhaldet kun er eit middel som skal tene til danningsprosessen. På bakgrunn av denne analysen og kritikk av dei ulike retningane innan danningstradisjonane ovanfor, presenterer Klafki sin eigen teori om *kategorial danning* og ein didaktikk der han tenkjer seg danningsprosessen som ein tosidig dialektisk prosess mellom subjektet *elev* og objektet *innhald*.((red.) & Klafki, s. 187).

Sentralt i Klafki sin kategoriale danningsteori er den didaktiske bruken av det eksemplariske innhaldet. Hovudtanken med det eksemplariske prinsipp er at ein ved det konkrete belyser noko generelt, overordna og abstrakt. Dette er «på ingen måte nytt i og med Klafki, men kan spores tilbake til hellenismen» (Straum, 2018). Men Klafki er altså oppteken av eksempelet sin plass i den kategoriale danninga. Og han stiller nokre

betingelsar for innhaldet i den eksemplariske undervisinga. Danningsinnhaldet skal vere elementær og den skal vere fundamental seier Klafki. Det er snakk om ulike lag av danningsinnhaldet som er «kriterier for utvalg av eksempler og dermed innhold» (Straum, 2018). Når Straum skal gjere greie for kva som synest vere ei vanleg tolking av Klafki når det gjeld det elementære laget, skriv han:

I dette legger Klafki at det eksemplariske innholdet må gi eleven mulighet til å tilegne seg overgripende kategorier, det vil si overordnende begreper, metoder, strukturer og verdier innenfor et fagfelt. Eksemplene som velges ut, må derfor peke utover seg selv og belyse noe grunnleggende og mer overordnet. (Straum, 2018)

Det fundamentale laget inneber at «undervisningsinnholdet skal gi mulighet for at et gitt etos blir en tenkemåte og holdning («Gesinnung/Haltung») i eleven.» (Straum, 2018). Straum forklarar det fundamentale laget ved å setje det opp mot det elementære laget slik:

Mens den elementære dimensjonen ved innholdet, det vil si eksempelet, vil kunne gi eleven innsikt i sentrale kategorier, begreper eller lover/prinsipper i et fag, vil den fundamentale dimensjonen kunne resultere i at det aktuelle kulturområdets etos formidles til eleven som en grunnholdning.(Straum, 2018)

Slik eg forstår Klafki kan ein då stille spørsmålet om det elementære laget slik: Gir det innsikt i sentrale kategoriar, omgrep eller lover og prinsipp i faget? Medan spørsmålet om det fundamentale kan vere formulert på denne måten: Kan kulturområdets etos verte formidla til den lærande som ei grunnholdning ved eksemplet ein brukar? Hjø Klafki er omgrepet det fundamentale sentralt både når det gjeld subjektet og objektet. På objektssida er det knytt til «den åndsvitenskapelige pedagogikkens tenkning om kulturens forskjellige grunnretninger, det vil si danningsområder»(Straum, 2018), medan det på subjektsida gjer seg gjeldande som ei emosjonell og kognitiv kraft i eleven. I tillegg vil eg ta med at Klafki held fram at eksemplet må makte «å utgjøre en levende funksjon i det unge menneskets åndelige liv»((red.) & Klafki, s. 189), må kunne «overføres til det unge menneskets spørsmålshorisont» ((red.) & Klafki, s. 189), «ha livsbetydning» ((red.) & Klafki, s. 189) no og i framtida for at det skal vere dannande. Altså er det eit krav at eleven må oppleve at danningsinnhaldet angår hans eller hennar livsverd.

Eit uttrykk som Klafki nyttar for å forklare kva som skjer i den kategoriale danninga er «den dobbeltsidige åpning». Slik eg forstår Olav Kansgar Straum, er den dobbeltsidige

opninga sjølve essensen i Klafki si kategoriale danning. Idealet er «...en undervisning og oppdragelse som skaper den såkalte «dobbeltsidige åpning»: på den ene siden at et kulturinnhold åpnes for individet, og på den annen side at individet åpner seg for kulturinnholdet. Resultat at dette er at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelse av allmenn (kategorial) art i eleven» (Klafki 1965, s. 61).(Straum, 2018) Det er fleire måtar å skildre dette på. Straum har omsett Klafki slik:

Tilsvarende gjelder det for danning som prosess: Danning er essensen av prosesser der innholdet, som fysisk eller åndelig virkelighet, 'åpner' seg. Og denne prosessen er, sett fra en annen side, ikke noe annet enn det å selv bli åpnet, dvs. at et menneske blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet.(Straum, 2018)

Eg tenkjer at døme som har vore nytta i historia med stor suksess med omsyn til gjensidig opning, har utvikla seg til metaforar så integrert i daglegtalet vår at vi nesten ikkje legg merke til dei. «Brubygging» er eit slikt døme, tenkjer eg. Og tanken på at metaforar har rot i verkelegheita byggjer kanskje no ei bru over til ei presisering frå Wolfgang Klafki:

Det er viktig å presisere at eksempler som har en slik kategorialt åpnende effekt, ikke er begrenset til gjenstander, men omfatter også situasjoner og hendelser. Virkelighetsnære erfaringer med brannvesen, redningstjeneste, Røde kors m.m. kan utmerket fungere som eksemplarisk undervisning og gir mulighet for «ekte oppgaver» i virkeligheten utenfor skolen (Klafki 1964, s. 347).

Dette er ei presisering som støttar den forma for uteskule som eg kjenner frå mi verksemd som lærar, og viser at samspelet mellom skulen og lokalmiljøet er ei muligheit ein kan bruke aktivt i arbeid med kategorial danning.

Livsverda

Eit hovudpoeng i fenomenologien er at ein set den kvardagslege verda fyrst. Vitskapens objekt og formale språk kan ein berre skjøne når vi rotfestar det i den kvardagslege verda vår. «Den verden som gir seg av vårt hverdagslige, praktiske forhold til tingene rundt oss, blir kaldt vår livsverden», som Frode Nyeng formulerer det. (Nyeng, 2017, s. 52) Det er den umiddelbart opplevde verda. Livsverda ber i seg ei mengd taus kunnskap som vi sjeldan er medvitne om eller set ord på, men som i sum utgjer vår måte å vere i verda på. Livsverda er alt vi tek for gitt og slik utgjer «den utematiserte bakgrunnen for det vi senere kan tematisere, betvile og undersøke nærmere – for eksempel med vitenskaplige metoder» (Nyeng, 2017, s. 53). Den fenomenologiske grunntanken er at vi fyrst må ha ei slik verd, før vi kan tematisere og utforske. Vår rotfesting i livsverda er ein grunnleggande førestnad for å forstå vitenskapen sine abstrakte symbol. Ettersom menneskelege fenomen som kjensler, haldningar og handlingar har ein genuint opplevelsesrelatert eksistens, vil denne fenomenologiske grunntanken ha konsekvensar for vitenskapen om desse. Slik sett spelar også «livsverda» ei rolle i dette prosjektet både for meg og informantane, men også for deg som lesar.

Framfor alt kan ikke de matematisk-vitenskaplige disiplinene som vokste fram etter renessansen, gi en adekvat beskrivelse av menneskets liv; av den livsverden vi ønsker å finne mening i. Det er snarere omvendt; det er naturvitenskapenes gjenstandsområder som først og fremst har mening i forhold til menneskelige livssammenhenger ... Husserls generelle poeng er for det første at det å studere noe som «objekt» for vitenskap, krever at man forholder seg til det på en spesiell, objektiverende måte, og for det andre at en hver slik objektivering forutsetter en meningsgivende, praktisk kontekst som ikke er objektivert.

Truls Wyller (2006, s. 66) i (Nyeng, 2017, s. 57)

Ein får heller ikkje tak i den andre si oppleving. Ein kan ikkje gå inn i den andre si livsverd. Men ein kan få tak i korleis den andre set ord på og gir uttrykk for opplevingane sine. Når ein snakkar med og observerer andre er ein difor alltid «utanfrå».

Kapittel 3:

Metode

Innleiing

Når eg her skal gjere greie for måtane eg har jobba med denne oppgåva på, vil eg starte med å reflektere over utviklinga i arbeidet mitt med tanke på metode. Val av metode i denne oppgåva har vore ein prosess. Utviklinga av prosjektet har sjølvstøtt vore påverka av problemområde og problemstilling, - kva eg har vore interessert i å undersøkje. Dette har eg vore inne på i innleiinga mi der eg gjer greie for bakgrunnen for prosjektet. Men pragmatiske omsyn spelar inn i all forskning (Tjora & Tjora, 2021, s. 43), og nokre avgjerande rammefaktorar har også hatt sitt å seie for kva metodar som har vore praktisk gjennomførbare i min samanheng. Rammebetingelsane har altså gjort at prosjektet har endra fokus frå ein type aksjonsforskning eller forskning på pedagogisk design der eg utviklar pedagogiske opplegg eller formidlingspraksisar til å vere meir retta mot å undersøkje eit fenomen eller tema innanfor rammene av den skulepraksisen eg gjennomfører. Dette har resultert i ei undersøking der intervju med vekt på livsverda til informantane, og med feltnotat, planar og elevteikningar som supplement. I resten av kapitlet presenterer eg design for forskinga mi og metodene eg brukar i dette designet.

Frå ide til masterprosjekt

Det vart ganske tidleg klart for meg at eg ville utforske temaet kveldsvers på ein eller annan måte. Ideutviklinga knytt til oppgåva «Musikalsk idebank» på dette masterstudiet har vore ein medvarkande årsak til dette. Nemninga «kveldsvers» vart teken i bruk i samband eit slikt ideutviklingsarbeid. Sidan har kveldsvers som fenomen og tema vore ein raud tråd i arbeidet mitt. Då eg planla masterskissa tenkte eg mykje på muligheita for å finne idear til praksisar der kveldsverset som fenomen kunne verte utforska. Og eg gjekk breidt ut. I starten vurderte eg å velge ein såkalla utøvande master med eit kunstnarisk uttrykk som sentral del av oppgåva. Då såg eg på ulike arenaer som kunne vere godt eigna for å utvikle ein type relasjonell formidlingspraksis med lokal folkesong og kveldsvers som tema. Men eg innsåg at arbeidet med å etablere samarbeid med andre lokale aktørar om eit slikt formidlingsprosjekt som samstundes skulle vere del av eit forskingsprosjekt, ville vere for krevjande å kombinere med jobben som lærar. Vidare såg eg på muligheitene eg hadde for å nytte allereie eksisterande grupper. Muligheitene var mange. Og eg skreiv slik om det i masterskissa:

Slike grupper kan eg tenkje meg å etablere med utgangspunkt i eksisterande grupper knytte til etablerte institusjonar i mitt nærmiljø. Det vil vere mogleg å gjennomføre dette i elevgrupper ved folkehøgskulen, ei babysonggruppe knytt til kulturskulen eller kyrkja, ei gruppe med foreldre og tilsette i barnehagen, elevar på Musikklinja ved ein vidaregåande skule eller elevar og foreldre/besteforeldre ved ein barneskule. Det er fleire som vil sjå positivt på å arbeide med dette. (Masterskisse s.5)

Eg tok kontakt med fleire av desse miljøa utan at det la seg til rette å gjennomføre det praktisk. Her var det også eit stort spørsmål om mi rolle som framand forskar i ein slik samanheng vil gjere det mogleg å få tilgong til det eg er ute etter i denne oppgåva. Dette berører spørsmålet om validitet. Ein trygg relasjon mellom informantar og forskar virkar inn på kva informasjon som kjem ut av eit fokusgruppeintervju. Det gjeld også forskaren si muligheiter undervegs i samtalsituasjonen og muligheitene ein har i etterkant til å tolke det som vert sagt.

Refleksjonen ovanfor saman med dei praktiske rammebetingelsane, førte til at eg i staden såg på muligheitene for å bruke samarbeidet mellom skule og aldersheim som eg har vore med på å etablere og utvikle som lærar på grunnskulen der eg jobbar, og som eg skildrar heilt fyrst i oppgåva. Gjennom rolla mi i dette samarbeidet hadde eg tilgong til relevante case og aktuelle informantar. Det låg til rette for at forskinga mi då kunne vere ei form for aksjonsforskning eller pedagogisk designforskning der eg som forskande lærar kunne studere eit fenomen og samstundes utvikle ein pedagogisk praksis. Så kom pandemien og gjorde slike muligheiter svært avgrensa. Difor er utviklinga av den pedagogiske praksisen knytt til samlingane med skuleelevar og eldre på aldersheimen, komen meir i bakgrunnen, og fokusgruppeintervju, elevteikningar, eigne planar (undervisingsdesign) oglogg/feltnotat er empirisk grunnlag. Når eg likevel tek med nokre beskrivelsar av eit design som ikkje vart gjennomført, er det fordi det seier noko om grunntanken med prosjektet. Det kan også gi lesaren av oppgåva eit utfyllande bilete av meg og mi livsverd som forskande lærar under ein pandemi. Så lenge pandemien skapte uføreseielege rammer for forskinga med ymse smitteverntiltak, stengde skular og aldersheimar med strengt regulert besøk som endra seg frå veke til veke, var det vanskeleg å gjere avtalar som innebar å møtast fysisk. Og lenge var det meir enn spennande nok for meg om det let seg gjere å gjennomføre eit intervju med nokon i det heile.

Forskningsdesign

Som nemnt ovanfor var utviklinga av ein pedagogisk praksis ein meir sentral del av prosjektet i utgangspunktet. Grunntanken er å gjennomføre gruppesamtalar der kveldsvers vert delte og informantane får høve til å fortelje korleis deira kveldsvers inngår i deira livsforteljing. Det er vidare interessant å få innsikt i korleis deltakarane opplever å delta i ein slik samanheng. Vidare vil ein del av prosjektet handle om å prøve å bruke denne innsikta til å utvikle praksisar for generasjonsmøte med utgangspunkt i temaet kveldsvers. Framgangsmåten kan vi presentere slik:

1. Ei gjennomføring av samling på aldersheimen med elevar og eldre, med kveldsvers som tema. Feltnotat og/eller lydopptak.
2. Fokusgruppeintervju kort tid etter samlinga med utvalde deltakarar i ulike aldersgrupper der informantane får snakke fritt og evt. teikne/skrive(elevane) med utgangspunkt i opplevinga frå samlinga, om temaet kveldsvers og temaet generasjonsmøte. Lydopptak.
3. analyse og tolking av intervjutranskripsjonar og feltnotat
4. Utarbeiding av plan for ny samling med omsyn til pkt. 3.
5. Ny samling same stad med dei same eldre og ny gruppe elevar. Feltnotat og/eller lydopptak.

Denne beskrivelsen av designet viser ein undersøkelse av eigen praksis. Ein slags form for «self study» (Lunenberg et al., 2020). Ei slik forskning på eigen praksis som prøver å belyse dei tema eg er interessert i, vil vere godt eigna til å finne svar på problemstilling og forskings spørsmål for oppgåva. Sjølv om designet er noko endra, nyttar eg mykje same metodane som er skildra ovanfor til å innhente empirisk grunnlag for oppgåva. Dette gjeld punkt 1.-3.

Metodiske reiskapar

Det empiriske grunnlaget for oppgåva er:

- lydopptak av intervju av to utval.
- Forskarlogg og Feltnotat med observasjonar, refleksjonar og planar frå forskingsprosjektet og frå pedagogisk praksis.
- Elevteikningar frå pedagogisk praksis

Feltnotat som er knytt til planlegging av undervising viser intensjonen min med samlinga. Observasjonar og refleksjonar i etterkant som kjem fram i feltnotat, viser mi oppleving av korleis det gjekk.

Single-case eller Cross-case - Eit metodisk grep

Sidan generasjonsmøte er eit tema som er sentralt i oppgåva har det vore eit naturleg grep å sjå dei to generasjonane i studien i lys av kvarandre. Eg gjennomfører ei tematisk samanlikning mellom to utvalsgrupper der eg er på jakt etter å samanlikne kva deltakarane bidreg med i samtalan og korleis desse to utvala snakkar og uttrykkjer seg om visse tema. Den utvalsgruppa eg kjenner best til er elevane mine. Og det er difor naturleg å bruke empirien frå deira livsverd; elevteikningar og intervju, som utgangspunkt i analyseprosessen, for så å gå vidare til den andre utvalsgruppa «dei eldre» for å sjå korleis empirien herifrå trer fram i møte med funna i den fyrste. Dette er inspirert av det ein i metodelitteraturen kallar Cross-case studier. Følgjande sitat viser til arbeidet som Robert K. Yin (Hollweck & Hollweck, 2016) har gjort om dette:

Yin (2003) also explains that a single case study with embedded units can be made if the researcher wants to have the ability to study the case with data analysis within case analyses, between case analyses and cross-case analyses. When the researcher chooses a single case study with embedded units he gets the ability to explore those subunits that are located within larger cases. (Lunenberg et al., 2020, s. 9)

I mitt tilfelle hentar eg empirien min frå to «embedded units» som då er «under units» eller underiningar på norsk. Det vil seie at eg studerer «Kveldsverssamling med generasjonsmøte i samarbeid mellom skule og aldersheim» som då er studien sin Hovudkasus, - sjølve kasusen. Så nyttar eg to underkasus og samanliknar dei for å belyse kvarandre og med det også hovudkasus. Det er Underkasus 1, dei eldre deltakarane på samlinga, og underkasus 2, elevane på samlinga. Utval 1 og utval 2 i denne studien er då underiningar som svarar til det Yin kallar «under-case units», i det dei er henta frå kvar sin underkasus. Samstundes har eg empiri gjennom feltnotat frå min pedagogiske praksis og forskarlogg som gjeld Hovudkasus som belyser funna frå dei andre delane av studien. Casestudium er i metodelitteraturen gjerne brukt om undersøkingar «som gjeres i en situasjon/sted/enhet som har en naturlig avgrensing, uavhengig av forskningsprosjektet, for eksempel en organisasjon, en festival, en bygd eller en medisinsk diagnose.» (Tjora & Tjora, 2021, s. 286) I denne studien kan ein ikkje hevde at einingane og situasjonen i denne studien er fullstendig uavhengige av forskningsprosjektet. Eg vurderer det som eit krav som ville få som konsekvens at eg

ville misse tilgongen til både situasjonen og til einingane. Til situasjonen, ved at den ville ha endra seg radikalt med ein uavhengig forskar til stades. Til einingane ved at eg ikkje ville vere i posisjon til å gjennomføre same type samtalar om emne dersom eg for informantane var ein «outsider». Løysinga her er å vise mi rolle i prosjektet og min relasjon til situasjonen og einingane, slik at ein kan ta det med i vurderinga av prosjektet.

Intervju med vekt på livsverda til informantane

Intervjuforma eg nyttar i denne studien liknar fokusgruppeintervju. Ei slik samtaleform, eit «gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskingsmessig interesse» (Kvale & Kvale, 2017, s. 355) slik Kvale omtalar det, ligg nært eit handverk eg kjenner godt frå mange samanhengar.

Fokusgruppeintervjua er utforma og gjennomførte med inspirasjon frå fenomenologien og det Steinar Kvale og Svend Brinkmann skriv i om den i si karakterisering av «semistrukturerte livsverdenintervju» i si «Det kvalitative forskningsintervju» (Kvale & Kvale, 2017, s. 46). Eg gjer her greie for korleis eg oppfattar denne karakteristikken, og prøvar å relatere den til mi metode. *Livsverden* har eg omtala i teorikapitlet. Og det er sjølv sagt eit overordna perspektiv når ein gjennomfører eit livsverdintervju. I samtalen med informantane hadde eg eit medvite forhold til at både eg og kvar av informantane snakka og tenkte utifrå oppleving av eiga livsverd.

Meining er knytt til intervjuforma ved at ein søker betydninga av sentrale tema i intervjupersonen si livsverd. Her har det vore ein føresetnad at eg er godt informert om temaet kveldsvers og generasjonsmøte på førehand og har vore medviten på å oppfatte og fortolke stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Eg har lagt vekt på å registrere og fortolke meininga med det som vert sagt og måten det vert sagt på til ein viss grad, slik at eg kan kome med oppfylgjingsspørsmål som skal gi innsikt i kva informanten meiner. Men det har også vore eit poeng å ikkje vere for eksplisitt gravande i oppfylgjingsspørsmåla mine. Det vil kunne gjere informanten utrygg, og harmonerer dårleg med intensjonen bak å skape ein intervjusituasjon som liknar mest mogleg på noko ein kjenner frå før, som kaffibesøk (utval 1) og stasjonsgruppesamtale (utval 2).

At intervjuet er *kvalitativt*, handlar om å få fram «nyanserte beskrivelser av den den intervjuedes livsverden.» (s. 46). For meg har denne dimensjonen gått ut på at eg ikkje

har vore redd for å la informanten snakke ferdig dersom han/ho kjem inn på noko som eg tolkar som viktig for informanten. Den *deskriptive* dimensjonen ved intervjuforma kjem til syne ved at ei aksepterende atmosfære og til ein viss grad temaet i seg sjølv opnar for at opplevsar og følelsar kjem til uttrykk. Direkte spørsmål om kvifor dei opplever det dei føler, har eg vore svært forsiktig med. Eg opplever det som etisk problematisk å stille spørsmål ved kjenslene til informantane i ein situasjon der ein er i berøring med eit tema som potensielt ligg nært sjølvbilde, identitet og eksistens. Her har eg valt å ikkje grave meir om dei ikkje kjem inn på det sjølv.

Informasjon om spesifikke situasjonar og handlingar knyter Kvale til *spesifisitet*. I denne studien har eg lagt vekt på det i utforminga av intervjuguidane. Begge utvala har vorte gjort kjende med intervjuguiden på førehand. Men eg har ikkje latt dette styre utviklinga i samtalanene i for stor grad.

Bevisst naivitet handlar om som Kvale seier at forsøk på fordomsfridom skal opne for uventa fenomen som har betydning i informanten si livsverd. I samtalen med informantane har eg prøvd å bruke deira ord på fenomenet vi beskriv og legge til sides fagord og eigne måtar å snakke om fenomenen på. Dette er noko eg er godt van med som lærar og gjennom mange samtalar med eldre oppigjennom livet. I intervjuet med elevane nyttar ein av dei ordet "Sovesongar". Ordet er kanskje laga av eleven sjølv der og då. Som lærar erfarer eg ofte korleis borna lagar eigne ord etterkvart som dei treng nye. Om det er aldri så heimelaga frå eleven si side, svarar det godt til omgrepet "Svævingssang" som Velle Espeland nyttar i "Vår Gud han har en gammel ford. Men det ville ha vore forstyrrende å introdusere i ein slik samanheng. For meg var det berre ein fordel at informantane nyttar sine eigne ord på fenomenet eg ynskte å belyse i intervjuet. Det er eit poeng i intervjusituasjonen at informanten får nærme seg tema på sin måte med sine ord. Eksemplet viser at ordet «Kveldsvers» ikkje er eit naturleg val når ho/han skal snakke om fenomenet.

Eg har lagt vekt på at intervjuet skal vere *fokusert*, i den forstand at dei kretsar rundt bestemte tema men at eg nyttar opne spørsmål som overlet til intervjupersonen kva han/ho vil lyfte fram i samtalen. I intervjusituasjonen har eg stundom opplevd at eg og informantane misforstår kvarandre eller snakkar litt forbi kvarandre. Dimensjonen *Flertydighet* slik Kvale (s. 49) skildrar den, kjem i spel her. Eg vurderer det som like

nyttig dersom informanten responderer på det han/ho *trur blir sagt*. Mange samtalar handlar om å velge å *oppklare* misforståingar eller å *spele vidare* på det som blir forstått eller misforstått. Det siste er ofte ein like grei veg til innsikt som det fyrste, slik eg vurderer det. Eg har heller prøvd å spele vidare på impulsane frå informantane for å halde på flyten i samtalen, enn å stoppe opp og «kverulere». Dei store misforståingane kjem ein uansett attende til.

Dimensjonen *forandring* handlar til dømes om at spørsmåla kan gi høve til refleksjonsprosessar som kan gjere at intervjupersonen endrar beskrivelsane og haldningane sine til eit tema. Dette er kanskje særleg aktuelt i utval 2 ved at intervjuet med desse informantane er gjennomført som ein del av undervisinga. Men intervjuet kan vere ein læreprosess også for dei eldre i utval 1, sjølv om dette ikkje var min intensjon primært.

Sensitivitet: Ulike intervjuarar med ulik kunnskap og sensitivitet kan produsere ulike utsegner om same tema. Om ein til dømes tenkjer seg ei tidsreise der eg hadde fått høve til å intervju utval 1 om temaet medan dei var skuleborn, ville dei nok også legge vekt på noko heilt anna. Dette er noko informantane i utval 1 kjem inn på sjølve. «no i ettertid ser me det».

Eg har vore svært medviten om at slike samtalar, fokusgruppeintervju er *mellommenneskelige situasjonar*, og at samspelet mellom aktørane i intervjusituasjonen påverkar kva kunnskap som vert produsert. Difor håpar eg at dette samspelet kjem tydeleg fram gjennom sitat og kommentarar. Det har også vore viktig å gje deltakarane i studien ei *positiv oppleving*. Overtydninga om at eit velfungerande forskingsintervju kan verte opplevd som «en berikelse og en fin opplevelse av intervjupersonen»(Kvale & Kvale, 2017, s. 49), har gjort det ekstra motiverande å jobbe med.

Å vere lærar og forskar – fordelar og ulemper

Vi er alle situerte. Ideen om å kome inn som ein nøytral observatør i møte med feltet, er berre ei plage. I staden må ein med Jan Magnus Bruheim, erkjenne at staden du står er ein god stad å stå.

Ein stad å stå

Berre ein stad eig vi heime –

*Staden du trygt kan stå,
er berre e i n.
Er berre din eigen stad.*

*Dette er lovi
som gjeld og står fast:
Vil du vera frå andre stader,
blir du frå ingen stad.
Vil du vera ein annan
enn den du er,
blir du ingen.*

*Just ifrå staden din eigen
er vidast kringsjå,
av di at du kjenner staden
og veit kvar du står.
Der er det blånande fjell og tindar
så langt ditt auga kan timje,
så langt som din tanke når.*

(Bruheim, 1972)

Denne innsikta gjer seg gjeldande for metodevalet og måten eg går fram på, men den blir dessutan aktualisert i andre delar av oppgåva som funn og synspunkt. Den same innsikta finn vi utdjupa på meir prosaisk og akademisk vis i «The enlightened eye» av Eliot Eisner (Eisner & Eisner, 2017), der han kritiserer forestillinga om at ein forskar bør vere ein «outsider» og stå utanfor det feltet ein forskar på, men argumenterer for at ein som lærar og «insider» har eit godt utgangspunkt for forskning som skal seie noko sant om skulen. Med bakgrunn i denne innsikta, blir det viktig å ikkje legge skjul på at eg har positive erfaringar med besøk på aldersheim. Eit lite utdrag frå feltnotat etter ei samling, som nettopp viser dette er på sin plass:

Ei slik stund er det som gir arbeidet som lærar mening. Å kunne legge til rette for at borna og dei eldre møtest. Særleg for dei som ikkje har kontakt med sine besteforeldre og oldeforeldre er dette eit fint høve. (Utdrag frå feltnotat nr. 3)

Som barn og som vaksen, som medmenneske, profesjonell lærar og som forskar, har eg gjort meg mine erfaringar som har vore med å forma mine måtar å samtale på. Dette erfaringsgrunnlaget er også ein del av referansebasen når eg reflekterer over mi rolle i samtalaneg gjennomfører i denne studien og er soleis med å påverke kva eg har funne.

Utvala og informantane

Dei utvalde informantane høyrer til same Kasus; - har same kveldsverssamling som felles referanse. Dei to utvala er knytt til kvar sin underkasus slik: *Utval 1 frå Underkasus 1* er gjort basert på forslag frå tilsette på aldersheimen. Dette er to eldre kvinner. Dei representerer gruppa av eldre som har vore involverte i samarbeidet mellom skule og aldersheim. Dei nyttar dagtilbodet på aldersheimen og har saman med andre eldre på dagavdelinga delteke ved fleire av samlingane der, når elevgrupper frå skulen har vore på besøk. *Utval 2 i Underkasus 2* er fire elevar i barneskulen, der to av dei er gutar og to er jenter. To på 2. steget og to på 3. steget. Det gir variasjon i alder og kjønn. Dei representerer elevgruppa som har delteke i samarbeidet med aldersheimen. Alle har vore på fleire besøk ved dagavdelinga på aldersheimen sidan dei tok til som elevar på skulen.

Intervjuguide

Fokusgruppeintervjua har hatt litt ulike profilar for dei to utvala. I utval 1 nyttar eg ein guide som er litt lausare i strukturen enn i utval 2, der eg har latt meg inspirere av undervisingformer som gruppesamtale og stasjonsundervising, og brukt dette som ramme for eit semistrukturert intervju. Begge intervjuguidane er enkle og opne. Likevel har dei tydeleg retning struktur som var mogleg å fylgje. I arbeidet med å førebu intervju og utarbeidinga av intervjuguide har eg støtta meg på eigne feltonotat frå samlingane på dagavdelinga. Her er det generasjonsmøtet i Kveldsverssamlinga (Hovudkasus) som er referansen.

Kveldsversprosjektet - Intervjuguide for fokusgruppeintervju utval 1 ***Etablere ein uformell samtalesituasjon som informantane er trygge på.***

La praten gå rundt spørsmål knytte til:

- *Møtet mellom born og eldre generelt.*
- *Samlingar med skuleborn og eldre generelt.*
- *Kveldsvers, båndullar, voggeviser og liknande, og eige forhold til desse.*
- *Informantane si oppleving av samling med kveldsvers som tema.*

Kommentar til intervjuguiden:

Dei tilsette ved dagavdelinga hadde lagt godt til rette for samtalsituasjonen med serveringa av kaffi og fastelavnsbollar i eit triveleg rom på dagavdelinga. Eg hadde arket med intervjuguiden liggande slik at eg kunne kaste eit blick på den ved behov. Dei ulike punkta vart lyfte fram i samtalen i den rekkefylgja dei er noterte i ovanfor. Men det var ikkje noka sakliste og eg forsøkte å la samtalen svinge naturleg mellom desse og fleire tema på informantane sine premissar. Det var ikkje planlagt noka avrunding på samtalen. Det opplever eg som ein nokså vanleg praksis i uformelle kaffibesøk. Vi heldt på til vi vart henta.

Kveldsversprosjektet - Intervjuguide for fokusgruppeintervju utval 2

Fokusgruppeintervjuet har form som ein gruppeaktivitet som liknar det elevane kjenner frå stasjonsundervising. Aktiviteten er delt i tre delar: Innleiing, Lyttesekvens og Teikne- og skriveaktivitet.

Innleiing

Korleis er det å vere på besøk på aldersheimen?

Kva hugsar elevane frå desse besøka?

Kva er eit kveldsvers?

Lyttesekvens

Vi lyttar til lydopptak saman.

Teikne og skriveaktivitet

Elevane får teikne og skrive utifrå det dei har høyrte og snakka om, og snakkar saman med læraren sin med utgangspunkt i teikningane eller tekstene.

Kommentar til intervjuguiden:

Spørsmåla i innleiingsdelen setje igang gode samtalar mellom elevane som eg gav mykje tid og følgde opp med oppfylgjingsspørsmål. Lyttesekvensen vart kombinert med teikne og skriveaktiviteten. Denne delen av økta vart det ikkje gjort opptak av. Opptakaren vart starta att før samtalen med utgangspunkt i teikningane. Mi rolle: Å setje igong. Stadfeste ved å gi merksemd. Vere der å lytte. Dei henvender seg til meg men like mykje til dei andre i gruppa. Av og til splittar dei litt opp i dialogar.

Om informantane i intervjusituasjonen

Denne korte skildringa av intervjusituasjonen med dei eldre deltakarane i utval 1, er henta frå forskingsloggen:

Begge sit klare i bestestova når eg møter dei. Det er same romet som vart nytta på samlinga vi hadde med elevane sist dei var her med kveldsvers som tema. Vi har fått

romet for oss sjølve og kan snakke uforstyrta. Dei er budde på at eg kjem. Vi får servert kaffi og fastelavnsbollar etterkvart. Eg får sitje slik at eg har begge framfor meg og vi både ser og høyrer kvarandre godt. (feltnotat nr 12)

Informantane har mykje å fortelje. Og i ein så uformell prat som fokusgruppeintervjuet er, går samtalen innom mange andre tema enn det som er mitt ærend. Men innimellom utsegner knytt til utviklinga av det pågåande pandemien og kvardagsutfordringar med frosne vassrøyr, piplar det fram noko som er meir viktig å få fortalt. Ved fleire høve i løpet av intervjuet kjem det nokre glimt i frå barndomen som informanten heilt tydeleg er ivrig på å fortelje om. Dette er ting som berører det eg er interessert i i dette forskingsprosjektet. I intervju med utval 2, - representantar for elevdeltakarane er intervjusituasjon skildra slik i forskarloggen:

Elevane blir henta frå klasseromet og inn på eit rom med gode stolar og ein sofa, plassert slik at vi sit i ring rundt eit bord, og kan sjå og høyre kvarandre godt. Elevane er budde på samlinga og har fått informasjon om kva som skal gå føre seg: Ein gruppesamtale og ein aktivitet som ikkje er ulik andre samtalar og aktivitetar dei er vane med elles på skulen. Ein iphone blir sett på lydopptak så alle får sjå det, og blir plassert slik at alt som vert sagt kan bli godt fanga opp. (feltnotat nr 18)

Transkribering

Dagen etter opptaka vart gjort, sette eg i gong med transkriberinga. Det var intenst arbeid gjort over nokre dagar. Her vart eit ordinært tekstbehandlingsprogram nytta. Samtalane vart notert som «rå tekst» utan omsyn til rettskriving i særleg grad, - men slik orda vart sagt med nøling, halve ord og setningar som skifta retning etterkvart som samtalen gjekk fram.

Bruk av transkripsjonar i oppgåva - rettskriving

Det ville sjølvstundt vere unaturleg å gjennomføre ein samtale på normert nynorsk både for meg og informantane. Samstundes vil det ta merksemda bort frå innhaldet dersom ein skulle skrive inn alle dialektmerker, lydar og ulydar i transkripsjonen. I transkripsjonen har eg notert ned det som vert sagt slik eg høyrer det på opptaket utan å vere veldig grundig med å notere nyansar i det lydlege i språket. Dette er ikkje behandla som dialektprøver. Lydar som eg oppfattar som bakgrunnslydar i intervjusituasjonen er heller ikkje tekne med. Når eg gjengir utdrag frå transkripsjonen i oppgåva er tekstene ei blanding av normert nynorsk ortografi, dialektmarkørar og nokre munnlege seiemåtar. Når ein transkriberer ein uformell munnleg samtale, vil ein fort sjå at mykje av det som er sagt, er fragmenterte setningar, lause ord og halve utsegner som ein ikkje utan vidare ville akseptere i ein skriftleg tekst. Eg ynskjer å halde meg så nær empirien

som råd, og har valgt å ikkje pynte unødig på sitata. I staden har eg valt å ta vare på den munnlege stilen som ligg i det transkriberte. Dette krev at lesaren har evne til å førestelle seg korleis slike samtalar kling i romet. Ved å samanlikne to døme illustrerer eg her vegen frå transkripsjon til sitat i oppgåva:

a) Døme på setning frå transkripsjonen:

Ja. De gjor de. Men de va litt løye at ho dære hadde gitt ut dinnja bokja. Å de va akkurat ditta verse. Å ej hekje... De va litt forandra. De so vi hadde på de va på bokmål for de va no gjerne de dei hadde føritida veittu. Men de so dei kom med no de va på nynorsk. Å de fårsto no ej me enn gong bevaremej vel. For de va no de me va oppflaska me.

b) Same setninga omarbeidd og brukt i oppgåva:

*Ja. **Det gjorde det.** Men **det va´** litt løye at ho **der** hadde gitt ut dinnja bokja. **Og det va´** akkurat ditta verset. **Og ej he´kje...** **Det va´** litt forandra. **Det** so vi hadde på, **det va´** på bokmål for **det va´** no gjerne **det** dei hadde **før i tida veit du.** Men **det som** dei kom med no, **det va´** på nynorsk. **Og det forstod** no **ej med ein** gong, - **bevare mej vel, for det va´** no **det me va´** oppflaska **med.***

Språket er noko normalisert med omsyn til kva som er lesbart og meir eintydig. Til dømes har eg vurdert det som ein fordel å skilje mellom «me» og «med». Men det munnlege preget og nokre spor av dialekt er framleis synlege.

Elevteikning

Dersom ein tek utgangspunkt i at elevane teiknar det som er viktig for dei og utelet det som dei er mindre opptekne av, kan ein sjå på teikningane som eit indirekte uttrykk for kva dei vektlegg i ein slik samanheng. Innvendingar mot denne måten å tolke teikningar på kan vere at dei vel å teikne det dei synest er lettast å teikne. Det som dei har kompetanse på. Særleg når dei har lite tid til å jobbe med teikninga, eller jobbar under press, vil dette spele ei stor rolle. Det kan vere freistande å sjå på dei einskilte elevteikningane, samanlikne dei og sjå etter likskapar og ulikskapar. Om ein til dømes kan sjå fellestrekk mellom teikningane og prøvar å bruke desse i argumentasjonen, må ein hugse at teikningane er i stor grad laga gjennom samspel i ei gruppe og at uttrykka soleis er farga av kvarandre. Det vil difor vere tryggare å sjå på elevteikningane som eit samla uttrykk som støttar opp under eller nyanserer det som elles har kome fram i samtalen.

NSD og behandling av data

Lyddopptaka av informantane sine stemmer er definert som personidentifiserande informasjon, og prosjektet er difor meldt inn til NSD. Aidentifisering handlar om å ta bort informasjon i materialet slik at ein ikkje lenger kan identifisere deltakarane. Dei er likevel ikkje anonyme for meg. Namn og stadnamn eller andre opplysningar som eintydig identifiserer informantane er fjerna eller endra i dei delane av transkripsjonen som vert gjengitt direkte i oppgåva.

Analyse

Transkripsjonane vart importert i analyseverktøyet NVivo 20 med lisens frå Høgskulen på Vestlandet. Dette programmet er gjort greie for i kapitlet Kvalitativ analyse og bruk av programvare som er Torunn Klemp sitt bidrag i Vivi Nilsen si bok «Analyse i kvalitative studier» (Nilssen, 2012). Med situasjonane friskt i minnet fekk eg fort bruk for funksjonen Annotations der eg kunne legge inn tilleggsopplysingar om kva som vart sagt og situasjonen det var sagt i. Eigne tankar som eg hugsar eg fekk då dette vart sagt, assosiasjonar til ytringane og så vidare. Her er nokre eksempel på annotation:

Hugsar at eg lurte veldig på korleis dette skulle påverke opptaket og framhaldet av intervjuet. Måtte eg skru av opptakaren, avslutte og takke for meg? Sjølv om den planlagde delen av intervjuet var ferdig let eg opptakaren gå i tilfelle det skulle dukke opp noko meir som kunne brukast. (annotation nr 4)

Opplevde at det gjekk veldig naturleg å inkludere den tilsette i samtalen, - truleg på grunn av den kvardagslege og uformelle samtaleforma. Men kanskje mest på grunn av at alle kjende kvarandre godt og var trygge på kvarandre frå før. (annotation nr 5)

Desse to tekstene var festa som annotation til dette tekstutdraget frå transkripsjonen.

Den utheva delen av teksta var den som «annotasjonane» var festa til:

Eg: So synge dissa dere. Gjer no ikkje noke. Det e no ikkje noke farle det, om det dei får lære...

Tilsett (T) kjem inn.

Eg: Dinna so du song no, kan dei få lære.

Eg(Til tilsett): No he o fått songe her te oss her.

Borghild: Og so brukte å synge en so heite «Kold blåser nordavinden». Og vettu ut på (...) so va det nordavind.

Eit slikt notat tek vare på eiga tenking om val eg gjer som intervjuar i intervjusituasjonen. Ein viktig detalj knytt til medviten bruk av lydopptakar vert teken vare på. Dette kan også vise ein av fordelane med å vere forskar i eit miljø ein kjenner. (jmf. Eisner).

Kodingsprosessen

Abeidet med å kode innhaldet i transkripsjonane har hatt eit klart induktivt preg.

Problemstillinga og intervjuguide vart halde litt på avstand i starten. Eg hadde ein ide om at datamaterialet hadde noko heilt eige på hjartet. Kva var det? Eg prøvde å ikkje leite for hardt etter kvar teksten var i berøring med problemstillinga, men fann fort ut at dette var uråd. Eg hadde ganske klare opplevingar av kva som var relevant og kva som var avsporingar. Etterkvart som eg kjende at «her er vi inne på noko» i teksten måtte eg til å setje merkelappar eller kodar på innhaldet. Kodar som vart nytta i denne fasen var prega av mine eigne forventningar og eigen forforståelse: Deltakarglede, Songminne, Song som verdi, Kveldsvers, Kveldsversforteljing, Voggelsesituasjonar, Om born si rolle...osb. Ved kvar gjennomlesing oppdaga eg nye sider og samanhengar i tekstene. Etterkvart som eg prøvde å svare på kva desse kodane skulle bety, fann eg ut om dei kunne brukast på innhaldet i transkripsjonane. Og etterkvart som eg fann meining i transkripsjonane, fann eg ut kva kodane skulle bety. Nokre gonger oppdaga eg at kodane eg hadde begynt å bruke hadde så stor overlapp att eg like godt kunne slå dei saman. Andre gonger fann eg nye namn på kodane. Kvar kode har ein info-boks der eg forklarar korleis eg forstår koden og har laga.

Kodane er knytte til bitar av transkripsjonstekst med varierende storleik. Det kan gi lita meining med enkeltstående ord løyst frå samanhengen dei står i. Samstundes kan ein argumentere for at det vil vere meningsfullt å identifisere kvar gong nokon gir uttrykk for noko bestemt. Koden «Deltakarglede» kan vere eit døme i den samanhengen. Mi forståing av denne koden har eg i analyseverktøyet forklart som «Deltakarar uttrykkjer glede over å delta på songsamling. Deltakarar uttrykkjer at andre deltakarar har glede over å delta.» Her er det somme gonger ikkje snakk om eit ord ein gong. Det kan endåtil vere eit smil og eit blick som uttrykker dette. I andre enden av skalaen har du større bitar av transkripsjonen der ein ser god indre samanheng. Det kan vere tekstbrokkar som er lengre historier eller dialogsekvensar. Kombinasjonen av små og store kodar gir mange overlappingar som kan gjere transkripsjonen meir uoversiktleg. Men av og til er det ingen veg utanom, og slike «opphopningar» av kodar på ulike stader i teksten har også vorte klargjerande. Det klaraste dømet på ei slik opphoping er det eg har kalla «ein gylden sekvens. Ein kode har vore svært enkel og lett å skilje ut frå det empiriske materialet elles: «Song». Her forstått som klingande musikk, - at informantane syng sjølve i intervjuet. Denne koden har vore med på å gi oppgåva eit repertoar-aspekt.

Systematisk induktiv deduktiv metode (SDI), er ein metoden med forbindelsar til «Grounded theory». Aksel Tjora beskriv ei reindyrka empirinær koding som har som mål å bidra til ei så induktiv førstefase i analysen som mulig. Det handlar altså om å la empirien i størst mogleg grad styre kodingsprosessen (Tjora & Tjora, 2021). Empirinær koding startar med å spørje kva informanten seier i staden for å gå rett på spørsmålet «kva snakkar informanten om»? Denne haldninga er meint å hjelpe forskaren til å vente med å tolke slik at tolkinga ikkje forstyrrar det fyrste møtet med empirien. Haldninga liknar den eg inntok då eg la transkripsjonane mine inn i NVivo og skulle ta ibruk eit nytt verkty. Men etterkvart som eg prøvar å kode etter Aksel Tjora sin modell for empirinær koding får eg ulike utfordringar. Tanken er å komprimere det informanten seier. Men særleg når det gjeld elevane (utval 2) går ein fort glipp av mykje. Tonefall, mimikk og kroppsspråk er ein ting. Humor og tøyning ein annan. Det er ikkje minst mykje som vert uttrykt gjennom interaksjonen mellom informantane. Denne misser ein fort kontakt med dersom ein kun skal bruke kodar som spring ut av det informanten faktisk seier, slik Tjora insisterer på. I neste runde, når kodane blir sortert i kodegrupper, vil slik informasjon bli mindre synleg dersom alle kodar er knytte til mindre tekstutdrag løyste frå større samanhengar. Om ein var oppteken av samspelet i gruppa kunne ein til dømes lage strekar mellom utsegner som viser interaksjonen mellom informantane i løpet av gruppeintervjuet. Også dei som foregår over lengre tidsspenn i samtalen.

Medan arbeidet med ei opa empirinær koding (Nilssen, 2012, s. 78) går fram, er det visse delar av empirien som lyser imot meg på ein særleg måte. I transkripsjonen av utval 2, elevane, informantane frå den delen av feltet som eg kjenner best, er det særleg ein sekvens som står fram som særleg talande og innhaldsmetta. Her har eg fyrst den intuitive magekjensla av å vere ved kjernen allereie i intervjusituasjonen. Men innhaldet i denne sekvensen vert fort bestemmande for korleis eg sorterer kodane i neste ledd i kodingsprosessen. Den aksisale kodinga inneber å lage forbindelsar mellom kodane og til kjernekodningar. (Nilssen, s. 79) Selektiv koding er arbeidet med kome fram til kva kodegrupper eg vil bruke i oppgåva.

Når Kvale og Brinkmann tek føre seg temaet koding i kapittel 11, og drøftar koding som teknikk, kjenner eg meg att i skildringa av at teknikken kan framkalle undring og kreativitet hjå analytikaren (Kvale & Kvale, 2017, s. 227).

Kommentar til mi oppleving av «ein gylden sekvens»

Eg hugsar at eg i intervjusituasjonen ved fleire høve vart overraska over kor fokuserte og aktive elevane var i samtalen. Det er få avsporingar frå elevane si side. Og ofte er det elevane som pensar samtalen inn på temaet som var utgangspunktet for samtalen. I etterkant av gjennomført intervju gjekk eg med kjensla av at eg saman med elevane hadde truffe ein nerve.

Ein må rekne med at elevar som kjenner læraren sin, kan oppfatte kva eg synest er viktig og kan verte påverka av det. Men dei tok eigarskap til temaet og samtalen på ein måte som kan vere uttrykk for at det handla om meir enn å gjere læraren nøgd. Gjennom arbeidet med transkriberinga og analysen fekk eg auge på fleire teikn til indre motivert aktiv deltaking. Dette var særleg tydeleg i den delen av intervjuet som eg har kalla «ein gylden sekvens».

Truverd/Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet, er spørsmålet om ein kan stole på det eg seier eg har funne ut. Eit bidrag til oppgåva sin reliabilitet, er forsøka mine på å gje rike beskrivelsar av måten eg arbeider på og måten eg tolkar materialet mitt på. Lesaren har betre muligheit til å vurdere framgangsmåten i prosjektet ettersom eg i detaljerte tekster gir innsyn i vala eg tek, og og forklarar kvifor eg tek nettopp desse vala. Ved å gjere greie for min eigen ståstad og korleis eg sjølv opplever fenomen og felte eg undersøker, gjer eg det mogleg for andre å kritisk vurdere det eg hevdar å ha funne. Skrivning i utdanningssamanheng kan fort bli ein einsleg, individuell aktivitet (Hoel & Hoel, 2008). Eg har hatt god bruk for kritiske vener (Nilssen, s. 59) som har lese delar av arbeidet mitt undervegs ved ulike stadium i prosessen. Det har gjort skriveprosessen meir dynamisk og eg har fått hjelp til å sjå andre sider ved teksten min enn kva eg har evna åleine. Dialogen med kritiske vener har vore ein viktig måte å styrke truverdet til oppgåva. Viktige spørsmål i denne dialogen har vore om eg er transparent og detaljert nok til at lesaren kan følgje meg frå trinn til trinn der kvart nye trinn fykgjer det førre naturleg. Om teksten er springande og resultater oppstår på «magisk vis». Om det er ein logisk samanhengande tekst.

Kapittel 4: Resultat/Funn

Innleiing

Når eg no skal legge fram funna i studien, minner eg om at utgangspunktet for dette prosjektet er denne problemstillinga:

Korleis kan temaet 'kveldsvers' utformast i pedagogisk praksis og korleis blir dette temaet opplevd som pedagogisk tema og kulturelt fenomen av elevar og eldre?

Problemstillinga gjer at eg søker å svare på desse *forskingsspørsmåla* i oppgåva:

- a) Korleis kan pedagogiske opplegg knytt til temaet 'kveldsvers' utformast både som læringsaktivitet for elevar og som kulturelt møte mellom generasjonar?
- b) Kva slags 'kveldsvers' kjenner dei to generasjonane i studien til?
- c) kva for livsopplevingar knyter dei to generasjonen i studien til temaet 'kveldsvers'?
- d) korleis vert, og har kveldsvers vore brukt i livet til dei to generasjonane i studien?
- e) Kva for haldningar har dei to generasjonane i studien til temaet 'kveldsvers' som kulturelt fenomen i vår tid?

Funnkapitlet sin bygnad

Fyrst legg eg fram funn i fokusgruppeintervjuet med utval 2 – elevar. I denne delen går eg igjennom intervjuet kronologisk og kommenterer utsegner og synspunkt etterkvart. I samtalen med elevane er det særleg ein sekvens som eg ynskjer å sjå nærare på. Den gir mykje relevant informasjon. I denne sekvensen er det spesielt god flyt i samspelet mellom deltakarane og eg kan ha den tilbaketrekte rolla som intervjuaren gjerne har i eit fokusgruppeintervju. Det som kjem fram i samtalen er difor prega av elevane sine egne initiativ. I presentasjonen min går særleg grundig gjennom dette partiet som eg har kalla «ein gylden sekvens», ettersom elevgruppa så tydeleg her, er inne på det området eg vil undersøkje i denne oppgåva. Vidare kommenterer eg aktuelle elevteikningar, og legg fram nokre av elevane sine egne kommentarar til desse. I alt 21 nummererte elevsitat og 3 elevteikningar. I ei oppsummering av funna som så langt er presentert, trekkjer eg fram fem tema som i lys av problemstillinga og forskingsprøsmåla framstår som særleg

interessanne. Desse temaene er grunnlaget for det vidare framhaldet og organiseringa av funnkapitlet, som då blir ein tematisk ordna presentasjon av funna i fokusgruppeintervjuet med utval 1 – brukarar på dagavdeling. I alt 15 nummererte sitat frå fokusgruppeintervjuet med dei eldre. Siste delen av funnkapitlet er ei tematisk samanlikning av det eg har funne i dei to utvala og presentasjon av noko av repertoaret som kjem fram.

Funn i utval 2 - Elevgruppe

Funn i innleiande runde

Eg opnar med å spørje om dei hugsar besøka på aldersheimen og korleis det er å vere på besøk der. Alle hugsar det og er samde om at det er «fint» (elevsitat 1) eller «koselig» (elevsitat 2). «Veldig gøy» (elevsitat 3) hevdar jamvel ein av dei. Og dei gir uttrykk for at dei saknar dette: «Ja, det e so lenge sida!» (elevsitat 4). Og det er lenge sidan. Når dette intervjuet vert gjort, er det om lag eit år sidan elevane var der saman med dei eldre. I mellomtida har vidare vert dei bedne om å seie noko om kva vi brukar å gjere der. Det fyrste som kjem opp er dans og sang. Dei er ganske snart inne på at dei brukar å få is og saft når dei er der, men er einige i at det ikkje berre isen og safta som er poenget. «Vi kjøme for å ha det kjekt» (elevsitat 5) vert det sagt. Eg spør dei kva dei trur brukarane tenkjer når vi kjem på besøk.

Elevsitat 6:

Gudrun: MM.. Dei tenke at eh vi e veldig spreke og... Og...

Simon: Og Dei e flinke.

Gudrun: MHM.... og veldig kjekke

Eg: Det e jo ikkje so ofte der kjøme unga på besøk til dei.

Gudrun: Neei. Så dei e nok veldig takknemlige for atte skulen vår kan kome på besøk og besøke dei av og til.

Eg: Mhm

Gudrun: då e det veldig dumt at det e korona.

Saman prøvar vi å hugse ulike andre aktivitetar dei har vore med på på desse samlingane på heimen. Etterkvart handlar det like mykje om andre minne frå skulen og dei får demonstrert at dei i samarbeid hugsar ein heil del. Minne frå fyrste skuledagen er eit emne som vert viktig for dei å bruke tid på. Korrigerer og supplerer kvarandre med detaljar og refleksjonar. Eg ber dei prøve å hugse korleis det ser ut på dagavdelinga, og om dei kan hugse «bestestova» der vi var samla sist for å synge voggesongar. Her tek samtalen fyr og eg kan lene meg litt tilbake.

Ein gylden sekvens

Eg presenterer utdraget kronologisk og tek med alt som vert sagt i løpet av sekvensen og kommenterer undervegs. Om ein hoppar over kommentarane får ein altså eit bilete av heile forløpet i sekvensen. På den måten, kan ein også få auge på samspelet i gruppa. Seinare legg eg fram fem tema som eg fattar interesse for i sekvensen.

Sekvensen er frå eit stykke ut i samtalen der vi allereie har snakka om besøka på aldersheimen generelt. Men eg er særleg oppteken av ei samling denne gongen:

«Kveldsverssamlinga». I feltnotata mine har eg skildra det slik:

Romet er «bestestova» på aldersheimen. Gamle møblar og inventar som høyrer med i det ein kan kalle ei gjennomsnittleg bestemorstove: Veggur, måleri med naturmotiv, skåp, kommodar, ein rokk, ei vogge. Vogga er trekt fram på midten av golvet og skal få ei sentral rolle i samlinga ettersom temaet er voggeviser. Dei eldre er komne på plass og har sett seg i nokre av dei sofaene og stolane som er plassert der. Borna får sitje på dei ledige plassane og vi får plass til alle. Om lag 25 menneske i alle aldrar er samla. To vaksne frå skulen. To tilsette på heimen. Ca. 12 elevar og 8 bebuarar? Ei dokke ligg i vogga og får naturleg nok merksemd frå borna med det same dei kjem inn. (Feltnotat nr 5)

Kva skjer når eg spør etter denne konkrete samlinga som eg veit at elevane deltok på?

Elevsitat 7:

Eg: ...No e det soppass lenge sida vi va med på ditta der, men huska dokke en gong vi va inn i ei sånne bestestove med dei og så hadde vi ei vogge?

Gudrun: Oja ja der!

Anne: Åja den gongen!

Simon: JAaaaaa!

Responseren er umiddelbar i det elevane vert minte på denne konkrete hendinga. Dei spontane utropa sagt med begeistring i stemma, vitnar om at dette er eit positivt minne for elevane som det er godt å hugse attende på. Eit minne dei har gløymt litt og som dei no vart glade for å hente fram att ilag. Dei viser at dei har ei positiv haldning til dette. Eg prøvar å halde fram med å teikne opp situasjonen slik eg hugsar han. Men elevane har allereie opna opp døra til det kollektive minnet og assosiasjonane kjem rennande:

Elevsitat 8:

Eg: Med ei dokke som... vi skolde synge for og sånn huska dokke det?

Gudrun: Og så huska ej at (elev 1) sovna

Eg: Gjør han?

Gudrun: Ja det gjør han, det huska ej

Simon: Det såg ut som Jesusbarnet

Eg: Det såg ut som Jesusbarnet? -Hehe.

Arnstein: Eller so va det (elev 2).

Gudrun: Ja det va (elev 2) som sov faktisk.

Det er ikkje så ofte ein opplever at elevar sovnar på skulen i den alderen der (1.-3. klasse). Og sjeldan har det vel passa betre at det faktisk skjedde, sjølv om det var midt på dagen. I fanget på ein av dei vaksne vart ein av dei yngste elevane så i eitt med situasjonen til dokka i vogga, at søvnen tok overhand. Dette gjorde tydeleg inntrykk på dei andre. Hadde vi verkeleg klart å synge nokon i søvn? At elevane diskuterer kven det var som sovna, er interessant. Eg tolkar det slik: Det er hendinga; at nokon sovna, dei hugsar best og som er det viktige ved minnet. Kven det var har hugsar dei ikkje like klart. Men dei er saman om å hugse no, og viser engasjement i saka. No er det elevane som tek eigarskap til samtalen og eg får berre vere med å gi merksemd til det som vert sagt. Stadfeste og hjelpe fram nye interessante vegar for samtalen:

Elevsitat 9:

Eg: Ja kanskje han sovna. Ja. Det kan godt hende det var det.

Gudrun: Ja, ej trur det.

Simon: Kaffor dei sov?

Arnstein: En av dei i affal.

Eg: Koffor dei sovna ja. Det lure ej med på.

Anne: Fordi vi song sovesonga

Eg: Ka. Sovesonga ja. HEHE

Gudrun: Ja, det var sikkert det då

Her har samtalen delt seg litt i dialogar: Gudrun/Arnstein og Simon/Anne. Gudrun og Arnstein snakkar framleis saman om kven som sovna. Medan Simon og Anne har funne noko interessant her og viser oss to ressursar som borna har: Fyrst evna til å gruble over kvifor. Initiativet «Kaffor dei sov?» er katalysator for mykje av det som skjer vidare i samtalen. Særleg saman med det umiddelbare svaret frå Anne som viser oss eit døme på ein annan ressurs: Evna til å lage nye omgrep når det trengst. «Sovesongar» er eit omgrep som eg ikkje kjenner til at eleven har nytta før. Fungerer veldig godt i denne samanhengen og knyter sjangeren til funksjon. Velle Espeland skiljer mellom «svævingssang» og «godnattsang».

«Sovesonga» vert stikkord for framhaldet i samtalen. No handlar det ikkje lenger berre om samlinga på heimen. Simon som sit rett ved Anne prøvar å leve seg inn i eit slags «leggerituale» som han assosierer til situasjonen frå samlinga og det nye omgrepet som nettopp har vorte introdusert. Med var stemme og passande rørsler leikar han at han er i ferd med å legge nokon.

Elevsitat 10:

Simon: God natt god natt (LES)

Simon sitt initiativ liknar starten på eit lite kveldsvers. Framføringa er syngande og rytmisk. Arnstein nyttar høvet til å supplere:

Elevsitat 11:

Arnstein: Min likkje likkje skatt (SYNG).

Arnstein hentar fram ein høveleg melodi som svarar til Simon sin forsiktige start, finn eit naturleg framhald både når det gjeld rytme rim og innhald, og framfører i største alvor. Dette oppfattar eg som spontan improvisasjon levert av eit musisk menneske. Forma på det som vert framført står i samband med den kreative bruken av «parvis rimede linjer» som «byggesteiner i en slik endeløs svævingssang.» (Espeland, s 35). Men dette spontane samspelet med ein medelev har opna døra til å dele noko om sitt eige leggerituale:

Elevsitat 12:

Arnstein: He dokke hørt dinna songen... derre: «No er det mørkt i vår stall og låve,...»

Eg: JA ka det e for noke?

Arnstein: «Nå skal alle nissunger sove»

Fleire Ler

Eg: Ja

Arnstein: Ej lika å høre litt på det på spotify når ej skal sove.

Eg: Gjer du det ja?

Vi får her ei påminning om at bruk av innspelt musikk og digitale verkty også kan inngå i eit leggerituale, og vi får demonstrert at slik bruk ikkje hindrar barnet i å synge sjølv. Kommentar til at dei andre elevane ler: Eg oppfattar ikkje at dette er hånleg latter. Meir ei umiddelbar glede, engasjement og undring som ligg bak. Og det at eleven torer å vere

så personleg vitnar jo aller mest om den aksepterande atmosfæren som allereie pregar intervjusituasjonen. Kan latteren også vere eit uttrykk for gjenkjenning og lettelse? Eleven henvender seg i alle fall til heile gruppa med dette trass eventuelle sperrer, og har gjort det litt lettare for nestemann å kome med sitt:

Elevsitat 13:

Gudrun: Ej eh altså ej he aldri eh greidd å få godnattsong. Når mamma synge til mej so vil berre synge sjøl.

Eg: Ja men det går no vel and?

Gudrun: Ja, men eh då fekje ej sove, det hjelp' ikkje mej å sove hehe

Eg: Ehe Nei for du klare ikkje å sovne meda du synge?

Gudrun: Nei

Eg: Det skjøna ej altså

Anne: Det e vanskeleg

Gudrun: Så det viss ho mamma synge til mej so e nok det meir for at ej blir våken.

Eg: Ja

Utrykket «aldri greidd å få godnattsong» stiller spørsmål ved heile konseptet med å synge for å få til å sove. Utsegna aktualiserer poenget med skiljet mellom svævingssang og godnattsang. Vi har allereie sett døme på at elevane lagar ord og omgrep etterkvart som dei treng dei. At ein elev brukar uttrykket «Å få godnattsong» kan vi sjå på som nok eit døme på dette.

Elevsitat 14:

Simon: Men det klare ej.

Eg: Ka du klare?

Simon: Ej klare å synge og snakke mens ej søve.

Eg: Klare du det?

Simon: Ja.

Eg: Synge du i søvne?

Simon: JA

Eg: Ka du synge då trur du? Eller veit du det?

Simon: Ej synge godnattsonga.

Eg: Godnattsong. JA

Simon: Ej høre ingenting ka ej synge.

Dette er eit godt døme på evne til å undre seg. Elevane utforskar fenomenet song og søvnn frå nye kantar. At songen også er der medan vi søv. At vi kan synge i søvne utan å høyre det sjølve. Det er jo verkeleg noko å undre seg over. Eleven gir undringa plass. Når eg spør kva han syng, svarar han at han syng godnattsongar. Det kan jo hende. Men det kan jo også vere eit svar som er nærliggande å svare sånn umiddelbart. Men så

reflekterer han litt over spørsmålet. Dette kan han jo ikkje vite egentleg. Han «høyrer» jo ikkje kva han syng.

Elevsitat 15:

Eg: Nei. Ka slags godnattsong det e du lika då? E det sånn som Arnstein eller he du en anni en?

Simon: Bæ Bæ lille lam

Eg: Ja, akkurat.

Anne: Ler

Arnstein(Syng): «Bæ, Bæ lille lam no skal alle sove, ville ikkje sove berre stå å...

Gudrun(Syng): "Tove"

Arnstein(Syng): «Bæ bæ lille lam ville ikkje sove»

Simon: Å! Veit du ka ej snakka?

Eg: Ja?

Simon: Ej snakka: Ej vil sove med mamma? Ej må gjer det alltid.

Nok eit døme på leik med ein song. At Gudrun fullfører linja med eit høveleg rimeord gjer det mogleg for Arnstein å syngje songen ferdig slik han ynskjer. Simon er ikkje heilt ferdig med sitt innlegg. Han held tak i tråden sin. Han har sagt at han både syng og snakkar i søvne, og kjem no med sine tankar om kva han seier. Men no har Gudrun noko på hjartet.

Elevsitat 16:

Gudrun: Ehm. Godnattsong ej lika best best e vel eh mm

Arnstein (kviskrar): nissongeee...

Gudrun (Syng):

So ro godt barn

Mor spinner blått garn

Far kjører plogen

Søster går i skogen

Søster gjeter sauene

Langt nord i haugene

Bukken går i lunden

Med gra.. lau og gras i munnen

På eige initiativ kjem den. Kanskje det var den vesle deltakinga i «Bæ Bæ lille lam»-improvisasjonen som opna for meir? Det hjartet er fullt av: «Godnattsong ej lika best». Og no let ein seg ikkje skippe av at sidemannen insisterer forsiktig kviskrande på sin eigen godnattsong: «nissongeee...». Melodi og tekst kan ho godt. At eleven rettar seg sjølv viser berre at ein er oppteken av å syngje rett. Ingen avbryt når songen fyrst er

komen i gong. Dei lyttar. Songen tek sin plass i romet og etablerer «Heilag tid» (Eliade) medan det varer. Stemninga etterpå er som den vesle stunda etter eit godt konsertinnslag. Men når ein manglar eit programhefte å studere må ein i staden spørje utøvaren beint ut:

Elevsitat 17:

Arnstein: eh ekje det en song vi he lært av Øystein?

Gudrun: Nei det ekje det. Ej he lært den ta mora mi.

Simon: Uooo!

Arnstein: Åja

Eg: Og no kan du den utenat.

Gudrun: MHM

Eg: So fe vi høyre den ifrå dej. Det va fint. Ja? Ja.

Elevane viser interesse bakgrunnen til songane dei deler. Interessa for kvar ein har songar frå er ikkje berre noko som innsamlarar er opptekne av. Elevar i 2. og 3. klasse diskuterer kjelder på eige initiativ. Medvitet om at ein kan stå i ein tradisjon, vakar i vasskorpa.

Funn i avsluttande runde

Elevsitat 18:

E: Kor lenge skal vi egentleg prate?

L: Lalallala (syng)

Etter denne innhaldsmetta delen av samtalen er det ikkje anna enn naturleg med slike replikkar. Eg sit og kjenner at eg er ganske sett ut sjølv av det elevgruppa har lagt fram. Og når eg kjem på at eg har ein intervjuguide, ramlar eg litt ut av flyten i samtalen. Eg prøvar å snakke med dei om ulike omgrep som kveldsvers, voggesongar og bånsull, men eg merkar at det heile vert ganske umusikalsk, og på mange måtar unyttig etter at dei har snakka om desse tinga allereie på sine mange ulike måtar. Eg let det ligge. I staden vel eg å gå vidare i programmet og dele ut teiknesakene og ber dei teikne utifrå det vi har snakka om generelt, og utifrå kveldsverssamlinga på heimen spesielt. Etter teikneøkta får elevane høve til å vise dei fram og fortelje om dei. Elevane sine kommentarar til eigne teikningar viser ulike perspektiv på samlinga og det er slik sett meir informasjon i elevane sine kommentarar til eigne teikningar, enn kva ein kan sjå direkte i teikningane. Simon til dømes, leikar seg inn i teikninga si medan han fortel om det og ser mykje meir enn det som har materialisert seg som strekar på arket førebels:

Elevsitat 19:

Simon: han va bittelitt sur. Han veit ikke ka han skal gjere.

Gudrun gjer greie for kva som er ein del av situasjonen som ikkje er med i teikninga:

Elevsitat 20:

Gudrun: Og so e sikkert dei gamle liksom utafør der.

Eg: JA. Dei også va der.

Gudrun: JA. Og dei voksne.

Eg: Ja. Dei hekje du tegna. Hadde du tenkt å tegne dei?

Gudrun: Nei.

Eg oppfattar dette som ei prioritering. At når ho skal zoome inn på det som for henne er det viktigaste å ha med i teikninga, er dei vaksne og «dei gamle» ikkje viktige nok. Slik er det ikkje for Arnstein. Sjølv om han har meir med på teikninga si, er det den gamle mannen som får alt fokus når han skal presentere teikninga si:

Elevsitat 21:

Arnstein: Der var det sånn at det va en gammale mann som kom

Eg: Ja

Arnstein: Ja. Det va en gammale mann som kom. Og so satt han sej ned i sofan.

Eg: Ja?

Arnstein: Og so syngte vi for han dære.

...

Eg: (...) ka du trur han synst om det?

Arnstein: Gøy.

Eg: Ja.

Arnstein: Eller syns det sikkert va kjempegøy.

Eg: Ja det trur heilt sikkert han syns.

Arnstein: OG i steden for oss so fekk han isane.

Eg: Han fekk alle isane?

Arnstein: JA han fekk tusen isa.

Eg: Hehehehe

Anne: HAHAAAA

Vi må le. Forteljninga til Arnstein er det eg gjerne kallar «ei herleg kreativ vidareutvikling av fakta», men han baserer seg på element frå verkelege hendingar; at det ofte vert delt ut is i samband med besøka. Dette er nok eit godt døme på spontanitet og improvisasjon. Men det vi legg særleg merke til: Forteljninga om ein gamal mann som syns det var «kjempegøy» å få born på besøk som song for han.

Elevteikningar

Eldre med skjegg og rynker og enkelte med mykje hår og skjegg. Nokre blide nokre gret eller har sur munn. Fleire held hender. Elevane fokuserer mest på elevane i teikningane sine. Det er ingen som har teikna seg sjølv åleine i møte med dei eldre til dømes. Logikken her er vel omtrent slik: Vi skal teikne når vi var der. Då må vi teikne oss sjølve! Men dette kan ein også tolke som at opplevinga av fellesskapet mellom elevane som deltek på samlinga er ein viktig dimensjon. Nedanfor viser eg eksempel på nokre elevteikningar. Desse er tekne med både for å vise utrykka i seg sjølve, og for å illustrere kva som har vore utgangspunkt for elevkommentarane ovanfor. Eg har supplert med eigne kommentarar undervegs også her.

Elevteikning 1:



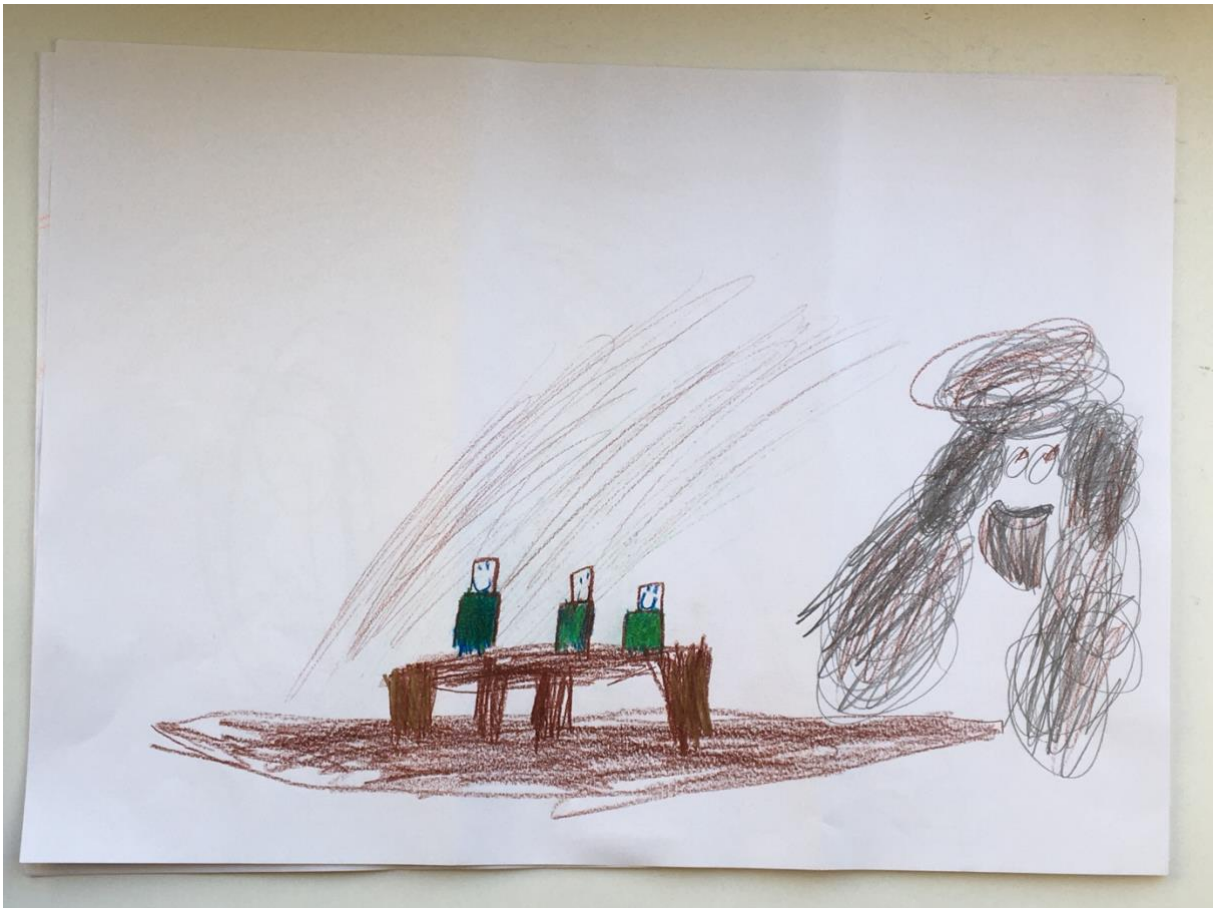
Eleven har teikna medelevar som syng for dokka som ligg i vogga. Dei eldre var også til stades på samlinga, men eg tolkar det som at dette ikkje har vore det viktige for denne eleven. At dei held hender understreker likevel at dette har vore ei fellesskapsoppleving.

Elefteikning 2:

Elefteikning 2 er dominert av born og eldre som tek del i fellesskapen med heile kroppen. Mange held hender. Ansikta utrykkjer ulike kjensler. Ein elev gret. Dei gamle har fått prikkar i fjeset som markerer rynker. Skjegg er noko som går att i fleire teikningar. Ei smilande sol på himmelen over taket fortel at dette foregår innandørs. Eleven har også tatt seg tid til å teikne noko av inventaret. Ei bokhylle.

Elefteikning 3:

Ein ser elevar som sit ved bordet. Dei er framstilte med overkroppar som tre minecraft-figurar. Slektskapen til Leonardo Da Vinci sin «Nattverden» er påtakeleg. Ein representant for dei eldre med eit etterkvart nokså overgådig skjegg, har fått ei nokså annleis plassering i komposisjonen. Skjegget, plasseringa og fråveret av kropp understreker det gamle og fjerne. Samstundes er hovudet stort og har fått ei viktig rolle i teikninga. Alle smiler. Her er det god stemning.



Oppsummerande kommentar – tematisk ordna

I presentasjonen ovanfor er det fem tema som eg vert spesielt merksam på. Tema som alle set sitt preg på samtalen.

- 1) Engasjement og verdsetjing.
(Sjå særleg elevsitat 1-5, 6, 7 og 12).
- 2) Leik som evne til å undre seg og fantasere, og måte å reflektere på.
(Sjå særleg elevsitata 9,14 og 21 og elevteikning 3)
- 3) Leik som improvisasjon og samskaping, og evne til å dikte med.
(Sjå elevsitat 10, 11, 15 og 21)
- 4) Forteljingar om leggerituale
(Sjå elevsitat 9, 12 og 13)
- 5) Repertoar/Klingande musikk/Kjeldemedvit
(Sjå elevsitat 10, 11, 12, 15, 16 og 17)

Engasjement og verdsetjing handlar om korleis informantane på ulike måtar verdset og viser engasjement for songane og samlingane vi snakkar om. *Leik som evne til å undre seg og fantasere, og måte å reflektere på*, og *Leik som improvisasjon og samskaping, og evne til å dikte med* er to tema som kjem til syne der informantane viser kreativitet.

Forteljingar om leggerituale handlar om kva informantane fortel om når det gjeld bruken av kveldsvers i kvardagen deira og overgangen mellom dag og natt, - mellom vaken og sovande tilstand. *Repertoar/Klingande musikk/Kjeldemedvit* er alle gongane informantane lyfter fram reportoar anten ved å synge eller fortelje om konkrete songar og kvar dei har dei frå. Når eg nedanfor presenterer funna i utval 2, har eg valt å ta utgangspunkt i desse fem tema, og vise korleis desse kjem til uttrykk i samtalen der. Tema 2 og 3 er delvis overlappande og blir slått saman til eitt tema «Tema 2: Leik».

Funn i utval 1 - Eldre

Tema 1: Engasjement og verdsetjing

I samtalen med dei to informantane i utval 1 kjem det fram at dei har sett pris på samlingane som dei har vore med på saman med elevane, og gler seg til neste samling. Restriksjonar som fylgje av Covid19-pandemien har sett sitt preg på kvardagen på mange måtar. I starten av samtalen snakkar eg med dei om at eg håpar at vi snart kan kome igong med samlingane igjen og kome på besøk til dei slik som før.

Eldresitat 1:

Alfhild: - JA det håpa ej med.

Eg: - At ej kan ha med mej elevane og...

Alfhild: - Det va veldig kjekt

Eg: Ja vakje det det?

Alfhild: -Jau, det va det

Borghild: - Det e klart det.

Eg: - Det e noke med når unga og eldre får møtast.

Borghild: - Det he fole mykje!

Eg: - Ja?Det eø.....

Borghild: Ej bruka å sej det. Ej va so heldige at ej h... hadde besteforeldre som vart gamle.

Det er sjølvsagt lett å «jatte med» og svare som forventa i ein slik situasjon, men eg oppfattar responsen som ærleg og rota i eit ekte engasjement. Når eg opnar opp for å snakke om møtet mellom eldre og born generelt, kjem B raskt på banen og viser til eiga erfaring, og vurderer seg som heldig som har hatt kontakt med eldre i oppveksten.

Ved fleire høve undervegs i samtalen kjem dei inn på verdien av kontakt mellom generasjonar. Her er det naturleg å trekkje fram ein sekvens som særleg tek føre seg dette. Sekvensen kjem etter at informant B har skildra eit godt minne med utgangspunkt i «Den fyrste song eg høyra fekk».

Eldresitat 2:

Borghild: (...) Og ej trur det sang og musikk he iallfall gitt mej mykje. Og ej tenkje tilbakje når ej va jentungje. Å mora mi ho va flinke og synge. Og ho kunn'ikkje so mykje å spele men ho kunde tre grep på gitara. Å o sette sej. Det va unde krigen vettu det va... Det går'kje ann å sammenligne. Men ho sette sej på kant ifrå bordhjørna og så spelte ho og song. Og ho konne så mykje ta dissa hære gamle songane så... - sånn skillingsvise og sånt..

Eg: Åja, sei du det ja?

Borghild: Veldig kjekt. Og det! Og det sitte! Og dei songane so ho sang og.... den tida. Ja.

Eg: Men koffor du? Du sei det he vore viktig. Koffor det he vorte viktig for dej, trur du?

Borghild: Ja. Ej syns det va veldig viktig for mej. Og so tenkj'ej veldig på det. Ej hadde ei tante, - systra hass pappa, og ho sa det: Å (...) ko heldige du e so kan å synge sa ho. – he ej aldri kunna. «Jammen kankje du å synge då sa ej» Ej truddej hadde haurt innje syngemen. Neidå hakje det. Nei. «ej he sakna det», sao. «All min dag».

Og då he ej tenkt på du, det va...: - Ej rekna det som at det va heilt i orden at ej kunne gnellje å synge veittu. For det gjorde ej no støtt det.

Eg: Jaja.

Borghild: Ja.

Ei tante har sett ord på at det å kunne synge er eit gode eller ein verdi. Dette har medverka til tryggleik på eigen song og bruk av song i eige liv. I utdraget ovanfor får vi altså kontakt med to forteljingar som slik eg tolkar det, begge handlar om verdien av song og musikk i eit menneske sitt liv:

- a) Mor som set seg ned på bordhjørnet, tek gitaren på fanget og syng skillingsviser. Ein verdskrig handtert i tre enkle grep.
- b) Møtet med ein vaksen som snakkar om song som noko verdifullt og utrykkjer saknet av å kunne synge sjølv. Eit møte som har gitt trygghet og frimodigheit til å bruke si eiga songstemme i livet.

Vi har allereie fått høyre begeistringa og engasjementet elevane viser for samlingane på heimen. Men korleis oppfattar dei eldre dette?

Eldresitat 3:

Ka dokke trur det betyr for eh ungane at det dei kjøme hit og fe vær ilag med og syngje ilag og...?

Borghild: Veldig mykje. Sjå kor glade dei e når dei kjøme.

Alfhild: Ka det betyr for dei?

Eg: Ja?

Alfhild: Nei det veit ikkje ej. Men det ser ut som det dei trivest.

Eg: Ja det gjer jo det. Kor det e du. Du merka det på dei?

Alfhild: Ja.

Når informantane vert bedne om å seie noko om kva det betyr for elevane å delta på songsamlinga på heimen, viser dei til kva dei ser på samlingane. Det er hjå begge fokus på korleis dei viser engasjement og kva dei gir uttrykk for der og då. Kva det måtte bety for elevane seinare, er ikkje noko som umiddelbart kjem på bordet. Som deltakar og ansvarleg lærar på samlingane har eg også sett denne gleda og tydelege teikna på trivsel. Her passar det å trekke fram feltnotat etter kveldsverssamlinga: «*Ei underleg oppleving. Fyrst og fremst god. Og kvifor gjer vi ikkje dette oftare?!*» (Feltnotat nr 8). To vintrar og eit år med pandemi endrar ikkje på det minnet. Men det vert i tillegg peika på at ein sjølv ikkje skjønar kva slike opplevingar betyr før seinare.

Eldresitat 4:

Borghild: Så atte det betyr. Det trur ej, om ikkje det me trur det når me e unga. Nei for det gjer ikkje me veit du.

Det er fleire liknande utsegner som kjem fleire stadar i intervjuet. Uttrykt på ein måte som kan tyde på at det er snakk om ei generalisering basert på egne erfaringar.

Eldresitat 5:

Borghild: Neiddå. Det e. So ej seie og ej he sagt det no atte: No ser me ka barndomen he betytt. I all fall no snakka ej for mej.

Eldresitat 6:

Borghild: Men det betyr i allfall mykje ka vi fær med når du e lita og det ser ej no med våre me.

Det er nok ikkje berre verdsetjing av «song og musikk» det handlar om her, men verdetjing av kulturelle impulsar generelt, slik eg oppfattar det.

I intervjuet med dei eldre kjem det også fram eit viktig bidrag når det gjeld elevane sitt engasjement på samlingane. Det høyrer med til biletet at somme elevar kan vere reserverte og forsiktige i møte med dei eldre på heimen. Vi får nokre indikasjonar på korleis dei eldre oppfattar det.

Eldresitat 7:

Eg: Føle du det dei te kontakt med dej og vil prate med dej og...?

Alfhild: Nei. Kanskje et par stykkje.

Informanten opplever ikkje sjølv at alle tek like direkte kontakt på eige initiativ. Samværsforma på samlingane har ofte vore mykje plenumsbasert der ein vaksen, anten lærar eller ein av dei tilsette på heimen styrer ordet. Dette kan av og til vere ei nødvendig fase før dei kjem i samspel på eiga hand, og andre gonger kan den vaksne si åtferd stå i vegen for direkte samspel mellom born og eldre. Eg ser på det som naturleg at elevar søker saman med dei som dei kjenner seg trygge på i starten av eit slikt besøk, og helst vil setje seg saman med ein medelev dersom han eller ho får høve til det. At elevane har fokus på felleskapet innad i elevgruppa når dei er i ein slik besøkssituasjon, kan vi også sjå i korleis dei framstiller situasjonen i teikningane deira. I løpet av samlinga med ulike bli-kjend-aktivitetar, får vi likevel ofte oppleve at fleire av borna vert «husvarme» og finn sine måtar å vere i trygt samspel med dei eldre på.

Tema 2: Leik

Om vi skal sjå etter «leik som evne til å undre seg/å fantasere/språkutviklande aktivitet/reflektere" eller «Leik som samskaping/ - å dikte med/improvisasjon» som det er mykje av hjå utval 2, finn vi ikkje så mykje i samtalen med utval 1. Her er det relativt fikserte minne som dominerer, forteljingar om hendingar som dei hugsar. I staden er dei innom temaet leik i samband med at dei snakkar om kva det betyr å ha born på besøk. Sekvensen eg presenterer nedanfor er verdt å kommentere.

Eldresitat 8:

Eg: Ja altså no e ej veldig glade ej for at ej kan få snakke litt med dokke om disse tinga her og so atte dokke fe fortelle mej litt ka s... ka dokke legg i det. Ka det e dokka si oppleving ta for eksempel ei sånn samling der vi... - det e keldsvers og voggesonga som tema. Ka det e... ? Ka e din opplevelse ta det?

Alfhild: Veldig kjekt.

Eg: JA. Kjekt forde det? Ka so e kjekt med det?

Alfhild: Nei det e for det. Til vanlig so sitte men o her. Sitte og prata. Og ete. Og he trim. At det skjer noke innimyllå liksom.

Eg: He det noke å sei at det e unga eller, kunne det vore det same viss det va berre de eldre so gjorde det?

Alfhild: Nei, det ekje det same.

Eg: Ja, ka so e forskjela då?

Alfhild: Nei.

Borghild: Det e litt spesjellt.

Alfhild: Ungdå... Unga e no unga.

Borghild: dei e impulsive og dei både sei og dei...

Alfhild: Jadå.

Eg: Unga e no unga sei du?

Borghild: Ja, unga e unga. Dei gjere so so dei føle, - det felle føre dei veit du.

Eg: Ja. E det dinna spontaniteten du tenke på?

Borghild: JA

Alfhild: JA. JA.

Eg: Det gjer det litt lettare å...

Borghild: Det gjer det litt lettare med monge ting.

Eg: JA? -- Enn om det de hadde sete her... - såte her berre...

Borghild: Berre prata noke tørrprat.

Eg: Ja, --eldre folk berre for seg sjøl, so blir det en anna

Borghild: JA det trur ej.

Eg:...anna situasjon?

Alfhild: Det blir det.

Eg: MHM. Akkurat.

Eg oppfattar dette som ein viktig attest frå dei eldre: Borna med sin leikne måte å vere på tilfører noko som gjer det «lettare med monge ting». Ein oppfattar borna som mindre bundne av konvensjonar og forventingar: «Dei gjere so so dei føle -det felle føre dei veit du». Eit døme på barnleg undring finn vi likevel gjennom minna som det vert fortalt om:

Eldresitat 9:

Borghild: (...)«No lukker seg mitt øye Gud fader i det høye i varetekt meg tak» Og det veit du det va no redikt bokmål. Og det ante no ikkje ej. Ej huska ej grubla veldig på ka ditta betydde. (...)**

Ein kan sjølvsagt sjå på samtale som ei slags form for samskaping, meddikting eller improvisasjon og finne døme på slikt i dei fleste fungerande samtalar. Eldresitat 8 viser gode døme på dette. Assosiasjonar til ulike minne kan ein kanskje også sjå på som ei form for leik eller ein kreativ aktivitet. Dette får vi også døme på i denne samtalen.

Dette ser vi dømes i Eldresitat 11 og 14.

Tema 3: Forteljningar om leggerituale

Vi får nokre glimt frå eigne erfaringar med leggerituale frå eigen barndom:

Eldresitat 10:

Borghild: Heime ja. Ho mor song. Han song litt han pappa med. Han vakje so voldsomme å synge. Men ho mamma song.

Eldresitat 11:

Borghild: Ei bok so kom ut no til jul. Og det var altså et kveldsvers.

Eg: Åja?

Borghild: Åja. Og so sa det. No lukker sei mitt øye. Å fader i det høye. JA, då kom barndomenj.

Eg: Ja

Borghild: Mamma las kvar kveld... Ja, an pappa me gjor no det, men det va no helst ho.

Eg: Las ditta verset?

Borghild: Ja.

Det kjem ikkje fram noko tilsvarande frå A i løpet av samtalen. Men begge informantane fortel litt av det dei hugsar om korleis det var å legge sine eigne born. Eit fellestrekk er at dei justerte seg etter kva borna har behov for. Etter kor lett dei sovna.

Eldresitat 12:

Alfhild: JA. Ej song no litt. Og so las ej litt. (...) Eventyr

Eldresitat 13:

Borghild: Me las no kveldsvers og me song og.

Både lesing og song er nemnt. Og ein skil mellom kveldsvers og song som to ulike aktivitetar. Som vi ser i sitatet ovanfor er kveldsvers noko som vert lese.

Tema 4: Repertoar/Klingande musikk/Kjeldemedvit

Før eg presenterer repertoaret som er presentert i det empiriske materialet og tradisjonen det står i, ynskjer eg å vise korleis det kjem fram i intervjuet. Mot slutten av intervjuet har vi forsiktig begynt å snakke om neste moglege samling og kva som evt. kan vere meiningsfullt innhald å legge opp til. Eg som intervjuar har fått eit naturleg høve til å spørje direkte om repertoaret si rolle på samlingane:

Eldresitat 14:

Eg: Og det at en synge sånne voggesonga, e det... tenke de at det he...? E det noke forskjjel på det enn om en synge andre songa? E det noke spesielt med dissa kveldsversa eller voggevisene eller?

Borghild: Neii, det kan no vere at ditta he med barndommen å gjer det e spesjelt at ej huska det. Og ej huska mora mi og fari min mykje bere når det...

... ej tenkje på kor o mamma sat og klimpra på dinnja gitara, og song veit du, det va...

Eg: So det kan vere andre songa me so e like...

Borghild: Å jada. O song om.. Amerikasongenj veit du om han so reiste til Amerika og...

Neri Stranda seint om kvelden folkemengda samla er

I frå bryggja ut på fjorden ein atlanterbåt der fer

Viftande imellom mengder att på bryggja står ei mor

Sender siste farvelhilsen til sin gutt som var ombord.

Eg: Hehe. Akkurat.

Borghild: Dinna blandt andre.

Her får vi svar på spørsmålet på fleire måtar. For det fyrste vert det peikt på ein samanheng mellom godnattsongar og minne frå barndomen. For det andre vert det vist at sjølv om ein har fokus på godnattsong som utgangspunkt, kan det dukke opp heilt andre ting som har vel så stor verdi på ei songsamling.

Og like etterpå:

Eldresitat 15:

Borghild: Og so va det no dinna i en sal på hospitalet veit du, om ho jentå so va sjuke.

Det va no mykje sånne songa ho song. Veitdu å.

I: Dinna so du song no, kan dei få lære.

(...)

Borghild: Og so brukte å synge en so heite «Kold blåser nordavinden». Og vettu ut på

(...) so va det nordavind.

Så bitterkold blåser nordavinden

Om stuehjørnen en sene kveld

I stuen sitter så blek om kinne

En liten pike ved skorsteinseld

Den bleke farven den bærer pregen

Den vitnet tidlig om sykdoms nød

Thi hennes fader til kroen drager

Forglemmer hjemmet og barnets nød.

Alfhild: (Klappar)

Tilsett: Hehe

Borghild: Dinnja song ho mamma.

Like etter dette får vi signal om at vi bør runde av intervjuet. Det er lite som skal til for at disse songane ikkje kom med på opptaket. Og vi veit ikkje kva som ville ha dukka opp dersom vi hadde gitt oss meir tid. Her er det mykje å undre seg over.

Kvifor kjem desse songane heilt mot slutten av intervjuet? Det er tydeleg tidleg i samtalen at minna om skillingsvisene og mor som song og spelte gitar er noko som ho «har på hjartet». Det er mogleg at tanken på å synge har modna i løpet av intervjuet. Tidleg i samtalen hevdar ho at ho «he myst stemmå mi desverre, desverre, desverre.» Difor er det ekstra overraskande at ho mot slutten av intervjuet syng desse to skillingsvisene med klar stemme. Det kan tenkjast at slike overraskingar kan kome fleire gonger om ein berre viser interesse, gir seg tid og er tolmodig. Det er lettare dersom ein har opplevd liknande før og veit at det kan dukke opp. I gjennomgangen ovanfor ser vi også at dei eldre naturleg nok assosierer i større grad til livsopplevingar frå andre faser i livet når kveldsvers vert tematisert. (Sjå til dømes eldresitat 14).

Song i datamaterialet

Korleis kjem så repertoar til uttrykk gjennom samtalen med informantane i intervjuet? Eit kjapt blick på temaet «Repertoar/Klingande musikk/Kjeldemedvit» syner oss at sjølv om inngangen til ein samtale er «kveldsvers», er det ikkje berre kveldsvers som dukkar opp i ein samtale. Som eg har vore inne på tidlegare i oppgåva, er funksjonen det sentrale. I tillegg kan ein sjå at temaet kveldsvers opnar for andre minne knytt til heim og barndom. Ein kan seie at ein ved å nærme seg temaet kveldsvers, også kan kome i kontakt med anna repertoar som ein har opna seg for i livet. I studien har vi fått kontakt med dette repertoaret:

Underkasus 1 - eldre

Amerikabåten (utval 1)

Den fyrste song (utval 1)

I en sal på hospitalet (utval 1)

Kold blåser nordavinden (utval 1)

Nå lukker seg mitt øye (utval 1)

Underkasus 2 - elevar

Bæ Bæ lille lam (utval 2)

God natt god natt (utval 2)

Godnattsang for nissunger (utval 2)

So ro godt barn (utval 2)

Her er det verdt å nemne at alt repertoaret som kjem fram i fokusgruppeintervjua både i utval 1 og i utval 2, kjem på initiativ frå informantane sjølve. Eg vurderer dette som noko grunnleggande sterkt ved funna i dette prosjektet. Eg avgrensar meg til å skrive om den delen av repertoaret som vert sunge i intervjua.

Skillingsviser

Elin Prøysen (Prøysen, 2007) har teke med variantar av alle desse tre visene i si samling *Sangene i våre hjerter* med undertittelen «141 viser fra den glemte sangskatten»:

1. «Så bitter kold blåser nordenvinden» er her plassert i kategorien religiøse viser.
2. «Amerikabåten» er sortert under «Emigrantviser og nyhetsviser» og teksten er skriven om til bokmål.
3. «I en sal på hospitalet» under «Fattigdom og død»

"Amerikabåten" – ei emigrasjonsviser

«Neri stranda seint om kvelden folkemengda samla er
I frå bryggja ut på fjorden ein atlanterbåt der fer
Viftande imellom mengder att på bryggja står ei mor
Sender siste farvelhilsen til sin gutt som var ombord.»
(Sjå eldresitat 14)

Dette verset høyrer til visa «Amerikabåten» som vi finn vi i boka "Emigrantviser" (*Emigrantviser*, 1975) Her kan vi lese dette: *Matias Orheim (1884-1958) frå Stårheim i Eid, Nordfjord, var salmediktar og forkynnar. Han vart blind i ung alder, men drog rundt i heile landet, forkynte, song og spela på glass. Orheim skriv at visa er grunna på det ei mor fortalde han på eit møte i Oslo i 1906. Visa er prenta i Songar 1908. Den varianten vi nyttar her er frå Prøysen-samlinga, innsendt av Gunnhild Berge, Sandnes. Melodi etter Bernhard Jore, frå NFMS (Emigrantviser, 1975, s. 155)*

Det er altså fyrste verset av visa til Matias Orheim «Amerikabåten» vi får høyre frå informanten «Borghild». Visa kan koplast til tradisjonen med emigrantviser som var svært populære. Det finst ulike innspelningar av denne visa med melodivariantar som har fellestrekk med informanten sin variant. Tonen er som ofte elles når det gjeld slike viser, nytta til andre viser. Til dømes er den tonen informanten nyttar nokså lik den

Marie Lovise Widnes nyttar til visa «Ola Persen». Marie Lovise Vidnes er frå Vanylven og Matias Orheim frå Stårheim i Ytre Nordfjord ikkje langt unna. Korleis dette eigentleg heng saman, har eg ikkje funne ut av. Men det er naturleg å tenkje seg at tonen har vore godt kjend og mykje nytta på nordvestlandet. Nedanfor er teksta på fyrste verset slik den er trykt i «Emigrantviser»:

*Ned ved strandi seint om kvelden folkemengdi samla er,
og frå brygga ut på fjorden, ein atlanterbåt der fær,
Viftande imillom mengdi, att på brygga stend ei mor,
sender siste farvelhelsing til sin gut som er ombord.
(Emigrantviser, 1975, s. 156)*

Her er teksta relativt konsekvent skrivne på i-mål, medan versjonen frå informanten i intervjuet har fått nokre tilpassingar der dialekt («neri») og «redikt bokmål» (konservativt bokmål) har blanda seg inn.

Om Emigrasjonsviser generelt

Emigrasjonsviser: Om utvandringen til Amerika på slutten av 1800-tallet; var ofte skrevet som propaganda for og i mot emigrasjon og fokuserer ofte på avskjeden og lengselen etter fedrelandet. Se også nasjonale viser. (Brandtzæg, 2018)

Som vi kan sjå passar mykje av innhaldet i visa til Orheim inn i denne skildringa. Samstundes er det eit tydeleg åndeleg tema i denne visa ved at ein held saman lengten til familie og fedreland med himmellengten.

«Kold blåser nordavinden» - ei fråhaldsvise

«Så bitterkold blåser nordavinden
Om stuehjørnen en sene kveld
I stuen sitter så blek om kinne
En liten pike ved skorsteinseld
Den bleke farven den bærer pregen
Den vitnet tidlig om sykdoms nød
Thi hennes fader til kroen drager
Forglemmer hjemmet og barnets nød.»
(Eldresitat 13)

Verset er det fyrste i visa «Kold blåser nordavinden». «Lille Ester» eller "En drankers hytte" er andre namn på same visa. Denne høyrer inne under sjangeren fråhaldsviser. Vi kan finne den med 8 vers i "Frem fra glemselen - Viser på vandring" (*Frem fra glemselen*, 2000, s. 88-89) og i «De gamle visene med Alf Prøysen» (*De Gamle visene*, 1972). Til samanlikning kan vi sjå teksta på fyrste verset slik det er attgjeve her:

*Så bitter kold blåser nordenvinden
om stueknuten den sene kveld.
I stuen sitter så blek om kinden
en liten pike ved skorstensheld
Den bleke fargen den bærer preget,
den vitner tydelig om sykdom, nød.
Men hennes fader til kroen drager
forglemmer hjemmet og barnets nød.
(De Gamle visene, 1972, s. 16)*

Om Fråhaldsviser

Fråhaldsvisene sorterer under moraliserande viser. Dette er «viser som maner til nøkternhet; tar for seg de tragiske konsekvensene av drikkfeldighet og var ofte spesifikt rettet mot allmuen.» (Brandtzæg, 2018)

Kveldsvers/voggesong

Her vert songtekstene presentert slik dei framstår i transkripsjonane. Dei er kommenterte undervegs i funnkapitlet. Kveldsvers og voggesong generelt er omtala i teorikapitlet.

Gudrun:
*So ro godt barn
Mor spinner blått garn
Far kjører ploegen
Søster går i skogen
Søster gjeter sauene
Langt nord i haugene
Bukken går i lunden
Med gra.. lauv og gras i munnen
(Elevsitat 16)*

Dette er ei voggevise med mange variantar og er nytta i mange song- og visebøker. I Visekatalogen til Norsk visearkiv (2015) finn vi 12 registreringar av «Andre variantar» når vi søker på fyrstelinja i voggevisa ovanfor. Sjå elles kommentarane knytt til elevsitat 16 og generelt om voggeviser i teorikapitlet.

*«No er det mørkt i vår stall og låve,...»
«Nå skal alle nissunger sove»
(Frå elevsitat 12)*

Songen er «Godnattsang For Nissunger», henta frå ein av NRK sine mange julekalender-seriar: «Amalies jul» (Hagen, 1995) og har vore mykje nytta på

julekonsertar på skulane rundt om og er teken med i repertoaret til «Kor arti» (2021). Originalteksten «Snart er det mørkt i stall og i låve. Nå skal alle nissunger sove», er litt annleis enn den eleven brukar her. Eit flott døme på variasjon (Åkesson et al., 2009, s. 23).

*«God natt god natt»
«Min likkje likkje skatt!»
(Frå elevsitat 10 og 11)*

*«Bæ, Bæ lille lam no skal alle sove, ville ikkje sove berre stå å...»
«Tove»
«Bæ bæ lille lam ville ikkje sove»
(Frå elevsitat 15)*

Songane det er referert til ovanfor er uttrykk som det kan gi meining å sjå på som «Barnesang» (Bjørkvold, 1979). Kanskje særleg det første eksemplet. Men eg likar å tenkje at slik fri leik med songmateriale ikkje har aldersgrense. Når Velle Espeland forklarar at «En forutsetning for variasjon er en suveren holdning til tradisjonen» (Åkesson et al., 2009), brukar han erfaringane sine som visesamlar. Men det kan jo gjelde her også. I begge tilfelle kan det handle om eit sterkt eigarforhold til materialet, tenkjer eg. Velle Espeland fortel om Norsk visearkiv som i 1999 var med å arrangere ei «konkurrans» mellom barnehagar om kven som kunne flest variasjonar over Alice Tegnér's «Bæ-bæ lille lam». Oppunder 500 strofer kom inn. (Åkesson et al., 2009, s. 26).

Kapittel 5: Oppsummerande drøfting og refleksjon

Korleis kan temaet 'kveldsvers' utformast i pedagogisk praksis og korleis blir dette temaet opplevd som pedagogisk tema og kulturelt fenomen av elevar og eldre?

Gjennom drøftinga av funna i oppgåva og omgrepa det elementære og det fundamentale, vil eg prøve å vise korleis ein kan bruke kveldsvers som kulturelt tema i ein pedagogisk praksis ut frå eit kategorialt danningperspektiv (Klafki). Denne oppgåva presenterer to døme på pedagogisk praksis, eller to pedagogiske aktivitetar. Den eine er «Kveldsverssamlinga» i eit generasjonsmøte mellom elevar og eldre på aldersheimen. Dette møtet har vore hovudkasus for studien. Men fokusgruppeintervjuet med elevane frå underkasus 2, kan ein også sjå på eit pedagogisk opplegg. Intervjuet med elevane (utval 2) er nemleg gjennomført som ein gruppesamtale, ein del av undervisinga på skulen. Denne samtalen refererer til hovudkasus og kan ikkje, slik eg oppfattar det fungere utan. Det er jamvel mogleg å sjå på møtet i «Kveldsverssamlinga» som modell for gruppesamtalen mellom elevane. Gjensidig tillit og felles referanse gir eit høve til å snakke og reflektere saman om eit tema som ein er oppteken av.

I studien får ein inga komplett liste over kva «kveldsvers» som er kjent stoff for deltakarane. I staden for å be informantar om å spørje direkte kva dei kan, har eg ved å setje kveldsverset på dagsorden, gitt dei høve til å kome med det dei vil legge vekt på. Konkretisering av repertoar i intervjuet skjer på initiativ frå informantane. Elevane viser at dei har sitt repertoar som dei eller foreldra nyttar i samband med kveldsrituala sine i si notid. Sjølv om elevane fortel om kveldsverspraksisane sine på ulike måtar, kan samspelet i samtalen tyde på at elevane kjenner seg att i kvarandre sine forteljingar. I samtale med dei eldre har ein fått forteljingar knytt til leggerituale og innsoving frå si fortid, anten det er eigen oppvekst eller frå tida som foreldre. Men temaet opnar også døra til anna repertoar enn det som er direkte knytt til ein kveldsverspraksis: Nemleg repertoar frå ein skillingvisetradisjon. Slik eg forstår det kjem dette som ein konsekvens av at kveldsverset er tema og set igong assosiasjonar: til barndomsminne og til opplevingar av song frå barndomen generelt. Her vil eg lyfte fram forteljinga frå utval 1 som handla om verdien av å kunne syngje sjølv (sjå eldresitat nr 2 s.50).

Funna i studien peiker på at deltakarar frå begge underkasus syner engasjement for «kveldsvers» som kulturelt fenomen i vår tid. I generasjonsmøtet på aldersheimen har det vore viktig å ta omsyn til at aktivitetane og møtet skal vere noko begge partar kan ha gjensidig glede av. På den eine sida skal ein unngå at dei eldre berre vert eit middel brukt i undervisinga og reduserer dei til å vere undervisningsmateriale. På den andre sida er det like viktig at elevane ikkje blir ein reiskap i eldreomsorga. Det er heile menneske som møtest gjensidig i eit «jag-du» forhold (Buber, 2003) som er målet. Songen og kveldsverset sine samanhengar med intersubjektiviteten støttar å bruke songen som måte å vere saman på med eit slikt mål.

Studien i eit kategorialt danningperspektiv

Mitt perspektiv på innhaldet i denne samanhengen slik: Eleven som deler sitt kveldsvers eller forteljingar om leggerituale skaper og deler eit innhald til andre. Ved å lyfte dette fram for andre, vert det i det same lyft fram for eleven sjølv. Slik skaper og gir han innhald til si eiga danning. Sjølv om eg som lærar kan introdusere temaet kveldsvers ved å kome med eit konkret kveldsvers, - til dømes «Den fyrste song», vil innhaldet som vert produsert i møtet med temaet av eleven sjølv, medelevar og dei eldre fungere som eit eksemplarisk innhald med kategorialt opnande effekt like godt som noko anna. Når vi held opp Klafki sine krav saman med funna i denne studien, kan ein sjå at eit innhald som deltakarane i ei kveldsverssamling sjølve lyfter fram, har nokre særlege kvalitetar: «Eksemplene skal være aktuelle for elevens livsverden – hans eller hennes nåtid og fremtid, det vil si alt som hører inn under problemer som angår oss i nåtiden» (Straum, 2018). Innhaldet må altså bety noko i eleven sitt liv. Funna frå underkasus 2, elevane viser at kveldsvers kan vere eit innhald som nettopp gjer det. Når elevane kjem med eige repertoar og sine eigne forteljingar og viser engasjement for og verdset kveldsverset og samlinga (Hovudkasus), kan det tyde på at temaet «Kveldsvers» er aktuelt i deira livsverd. Dei eldre (underkasus 1) er inne på at kanskje ikkje alle borna er like klare over djupna i kor relevant temaet kan kome til å verte for elevane i framtida, men at det er heller noko som ein oppdagar «i ettertid». Sjølv om dette skulle vere tilfellet for nokre, har vi likevel i studien sett teikn som tyder på at «kveldsvers» for elevar allereie er eit relevant tema. Trevarthens (Trevarthen & Aitken, 2001) av kopling mellom mors song og medfødd intersubjektivitet kan vere med på å forklare dette.

Når elevane går aktivt inn i kreativ leik med utgangspunkt i temaet kan ein sjå det som eit konkret uttrykk for den gjensidige opninga som Klafki plasserer i sentrum for den kategoriale dannelsprosessen. Her kan ein formeleg sjå korleis temaet opnar seg for eleven og skaper undring i eleven. Og med leiken utforskartrong grev dei vidare etter og deler eige repertoar og forteljingar om leggerituale med utgangspunkt i temaet. Ein slik aktivitet viser etter mitt syn noko av eleven sin veg inn til det fundamentale og det elementære laget i det eksemplariske innhaldet «kveldsvers».

Slik eg forstår Klafki, er eksempelet elementært dersom det gir innsikt i sentrale kategoriar, omgrep eller lover og prinsipp i faget. Det elementære laget til «Kveldsvers» som del av musikkfaget, er til dømes dei musikalske kvalitetane rytme, puls, dynamikk, melodi og stemmebruk. «Kveldsvers» som eksemplarisk innhald er fundamentalt i ei kategorialt dannande musikkundervising, fordi det peikar på identitet, fellesskap, menneskeverd og omsorg for andre menneske. At «kveldsverset», innhaldet som eleven møter, står i samanheng med lokale, nasjonale og globale praksisar, opnar for erkjeninga av ein felles humanitet. Hjå Klafki er omgrepet det fundamentale sentralt både når det gjeld subjektet og objektet. På objektssida er det knytt til «*den åndsvitenskapelige pedagogikkens tenkning om kulturens forskjellige grunnretninger, det vil si dannelsområder*» (Straum, 2018), medan det på subjektsida gjer seg gjeldande som ei emosjonell og kognitiv kraft i eleven.

Kveldsvers er brukande som tema og eksempel i ein praksis med kategorialt dannelsperspektiv. Kategorial danning krev at det går føre seg i eit dialektisk samspel i møtet mellom det objektive innhaldet og den subjektive eleven. I denne studien har eg sett at ved å tematisere kveldsvers i ein pedagogisk praksis og i gruppeintervju kan legge til rette for at elevane dannar sitt eige innhald gjennom dette møtet og prosessen. Eksempla på verdiar ovanfor viser oss at «Kveldsvers» som kulturelt fenomen kan verke kategorialt opnande når det vert nytta som eksempel i pedagogisk praksis.

Som tidligere nevnt, kan Klafkis kategoriale danning essensielt beskrives som en undervisning og oppdragelse som skaper den såkalte «dobbeltstående åpning»: på den ene siden at et kulturinnhold åpnes for individet, og på den annen side at individet åpner seg for kulturinnholdet. Resultat at dette er at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelse av allmenn (kategorial) art i eleven (Klafki 1965, s. 61).

Om vi overfører desse perspektiva på kveldsverset kan ein absolutt hevde at kveldsvers som vert delte i møtet mellom elevar og mellom elevar og eldre i eit generasjonsmøte ikkje kun er overlevert fortid.

Det er viktig å presisere at eksempler som har en slik kategorialt åpnende effekt, ikke er begrenset til gjenstander, men omfatter også situasjoner og hendelser. Virkelighetsnære erfaringer med brannvesen, redningstjeneste, Røde kors m.m. kan utmerket fungere som eksemplarisk undervisning og gir mulighet for «ekte oppgaver» i virkeligheten utenfor skolen (Klafki 1964, s. 347).

Ei slik presisering støttar meir samarbeid mellom skulen og omverda. Men kor godt passar det for ein lærar som skal jobbe under LK-20? Korleis er det mogleg å samanhalde omsyna til danning, kompetanseutvikling og vurderingspraksis og sjå desse i samanheng når ein planlegg kva som skal skje i skulen sin regi? Læreplanar som ikkje viser desse samanhengane kan kome til å redusere omsynet til danninga i planlegginga av undervisninga. Med det kan ein kome i skade for å finne dei gode kategorialt dannande eksempla. Ein vil sikkert kunne finne dekning i læreplanen for å setje igong samarbeid med lokale aktørar om ein sjølv ser verdien av det, men om ein ikkje er forplikta til dette heilt eksplisitt er eg redd for at slike samarbeid vert nedprioriterte og verdien av dei underkommuniserte. Denne studien er slik sett i kontakt med nokre skulepolitiske implikasjonar. Kor godt er skular integrert i samfunna sine? Dersom ein til dømes ser på korleis samspelet mellom skule og lokalmiljø har utvikla seg, vil ein kanskje også sjå kva rolle slike samarbeid på tvers har spelt. Men det er ei anna oppgåve. Her nøyer eg meg med å nemne skogplanting og planteskular.

Visdomen frå folkeeventyra

I det norske folkeeventyret «Askeladden og de gode hjelperne» får vi høyre om dei tre brørne Per, Pål og Espen som kvar sin gong vil ut i skogen og prøve seg på den fantastiske utfordringa og bygge eit skip som kan «gå til lands, til vanns og i lufta med». Som i mange andre eventyr, får vi også her oppleve eit generasjonsmøte som gjer stort utslag. I tømmerkogen møter dei ein gamal mann. Vala brørne gjer i dette møtet, viser seg raskt å få livsendrande konsekvensar:

«Hva har du i sekken din?», spurte mannen.

«Møkk» sa han Per.

«Møkk skal det bli», sa mannen.

Både Per og Pål valde å halde intensjonar og ressursar skjult for den gamle. Og så gjekk det «troll i ord» som det heiter i folketrua. Det vart ikkje skip men traue. Og nista vart ikkje brukande den heller. Men så veit vi om ein annan dialog med eit anna utfall:

«Å det er ikke stort å tale om, det skulle nå vere niste», svarte Askeladden.

«Gir du meg litt av nista di, så skal jeg hjelpe deg», sa mannen.

Kva har så vi i sekken vår? I fylgje eventyret er det avgjerande om vi snakkar sant om det og om vi torer å dele det vi har. Då kan det mest fantastiske hende. Informantane i denne studien har delt raust frå sine sekkar: Der finn vi engasjement og verdsetjing (1), leik som evne til å undre seg og fantasere, og måte å reflektere på (2), og leik som improvisasjon og samskaping og evne til å dikte med (3), Forteljingar om leggerituale (4), og ikkje minst repertoar i form av klingande musikk (5). Alt med utgangspunkt i tematiseringa av kveldsvers og eit generasjonsmøte.

Generasjonsmøte - viss du har flaks?

I arbeidet med denne oppgåva har det dukka opp spørsmål som eg har vorte nøydd til å la stå uavklart. Både eiga erfaring og tilbakemeldingar frå andre involverte, tyder på at det generasjonsmøtet vi prøvar å få til i samspel mellom skulen og andre aktørar vert opplevd som svært verdifullt. Men kven har eigentleg ansvaret for at born og eldre møtest? Er det å forvente at grunnskulen skal gjere dette? Og kunne den gjort det, men gjer det ikkje? Kor eksplisitte er samfunnsinstitusjonar og styringsdokument i å svare på dette spørsmålet? Det er spørsmål som har stukke seg fram i arbeidet med prosjektet og som eg ikkje har funne gode nok svar på i denne studien. Den som jobbar i skulen og har syn for verdien av møte på tvers av generasjonar, kan sikkert fort finne støtte i læreplanen for å legge til rette for slike møte, sjølv om ikkje det der vert uttrykt eksplisitt. Og som denne studien syner, er det mogleg å gjennomføre pedagogiske praksisar innanfor samarbeid mellom skule og aldersheim som kan vere dannande. Samstundes er det ikkje sikkert at ein kan vente at slike praksisar skjer av seg sjølv. Denne studien kan peike i retning av at dette er ein meningsfull og meningsskapande aktivitet som ikkje bør bli overlete til tilfeldighetene. Studien kan soleis vere interessant for utvikling av skule og læreplanar og lærarutdanning.

Denne oppgåva handlar om generasjonsmøte, og har eit positivt fokus på kva moglegheiter som ligg i slike. Samstundes reiser den nokre implisitte kritiske spørsmål til samfunnsutviklinga. Dersom eit samfunn er meir aldersdelt no enn tidlegare kan ein kanskje trenge tiltak som motverkar ei slik utvikling. Berre i skulen er aldersdelinga gjennomført systematisk heilt frå 1. klasse til vidaregåande skule i dei fleste tilfelle. Kva er effekten av dette? Dersom ein skal sikre at generasjonsmøte vert ein del av skulen sin aktivitet vil kanskje ein analytisk gjennomgang av styringsdokument med omsyn til generasjonsmøte og generasjonsmøte med song vere ein interessant stad og starte. Spørsmål knytte til korleis generasjonar sine høve til å vere saman har endra seg kan også vere interessant å sjå på. Det mest openberre ligg jo svært nært i tid. Ein pandemi har vore til hinder på mange måtar. Men også på den måten at ein ikkje har fått møtast på tvers av generasjonar så ofte som før. Og aller minst syngje saman. Eg håpar denne oppgåva kan vere med å peike på kva som kan gjerast når det blir mulig å være saman att.

Avslutning

I denne studien har eg gitt fenomenet kveldsvers merksemd i eit generasjonsmøte, og lagt til rette for at erfaringar og repertoar vert delte med fellesskapet. Det innhaldet eleven opnar seg for og som opnar seg for eleven, er noko nært og personleg som dei sjølve anten har med seg og no gjenoppdager i møte med fellesskapet, eller noko som andre har med seg og no viser at dei opnar seg for eller allereie har opna seg for. Studien peikar på at skulen har ei mogleg rolle når det gjeld musikk i eldreomsorga spesielt og songen si rolle i generasjonsmøte generelt. Funna i studien kan tyde på at fenomenet «kveldsvers» har kvalitetar som gjer det eigna som eit døme i nokre pedagogiske praksisar som kan verke kategorialt dannande. Møtet mellom elevar og eldre innanfor rammene av eit samarbeid mellom ein barneskule og ein aldersheim er ein situasjon som opnar for at engasjement, leik, undring, samskaping og repertoar kjem i spel. Funna i studien viser mellom anna at når «kveldsvers» som fenomen vert tematisert i møte mellom generasjonar, kan det skape engasjement, inspirere til leik som undring og samskaping, opne for forteljingar om leggerituale og lyfte fram repertoar frå deltakarane si side. Saman med desse funna og teori om songen sin relasjon til identitet og fellesskap og om kveldsverset som fenomen, har eg drøfta korleis ein slik pedagogisk praksis som del av musikkfaget i grunnskulen kan virke kategorialt dannande.

Vedlegg:

Vedlegg 1: NSD sin vurdering - Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Kveldsversprosjektet - Informasjonsskriv utval 1.pdf

Vedlegg 3: Kveldsversprosjektet - Intervjuguide for fokusgruppeintervju utval 1.pdf

Vedlegg 4: Kveldsversprosjektet - Informasjonsskriv utval 2.pdf

Vedlegg 5: Kveldsversprosjektet - Intervjuguide for fokusgruppeintervju utval 2.pdf

LITTERATUR

- (red.), E. L. D. & Klafki, W. Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I *Om utdanning : klassiske tekster* (s. 167-203). [Oslo]: Gyldendal akademisk, 2001.
- Apeland, S. (1998). Folkemusikkdiskursen : konstruksjon og vedlikehold av norsk folkemusikk som kulturelt felt. I. Bergen: S. Apeland.
- Arti', K. (2021). Kor Arti'. Henta 30. mai 2021 frå <https://www.korarti.no/global-sok?q=nå%20er%20det%20mørkt>.
- Bak, K. S. & Nielsen, S. (2006). *Spiritual folk singing : Nordic and Baltic protestant traditions*. København: Forlaget Kragen.
- Bauman, Z. (2000). *Savnet fellesskap*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bergheim, I., Bakke, R., Oversand, K., Ressem, A. N., Løvliid, U. & Muntlig tradering i vokal, f. (2007). *Vokal folkemusikk verden rundt = Studies in global vocal traditions*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Bjørkvold, J.-R. (1979). *Barnesangen : vårt musikalske morsmål*. Oslo: Cappelen.
- Bjørkvold, J.-R. (1998). *Skilpaddens sang*. Oslo: Freidig forl.
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske* (8. utg. utg.). Oslo: Freidig forl.
- Bonnár, L. (2012). *Mellom liv og drøm. Vuggesangens helsefilosofiske betydning* Norges musikkhøgskole.
- Bonnár, L. (2014). Life and Lullabies. Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby singing. I: Norges musikkhøgskole.
- Bonnár, L. (2015). *Lullaby singing and its human Bildung potential* Norges musikkhøgskole.
- Brandtzæg, S. G. (2018). Skillingsvisene i Norge, 1550-1950: En introduksjon. Henta frå <https://skillingsviser.no/skillingsvisene/>
- Brandtzæg, S. G. & Brandtzæg, S. G. (2018). Skillingsvisene i Norge 1550-1950: Historien om et forsømt forskningsfelt. *Edda*, 105(2), 93-109. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2018-02-02>
- Bruheim, J.-M. (1972). *Ved kjelda*. [Oslo]: Noregs boklag.
- Buber, M. (2003). *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Damasio, A. R. (2006). *Descartes' error : emotion, reason, and the human brain*. London: Vintage books.
- De Gamle visene*. (1972). Oslo: For alle.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (1992). Kunstfag mellom selvtuttrykk og dannelse. I(s. 83-93). Vallset: Oplandske bokforl.
- Eisner, E. W. & Eisner, E. W. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice, Reissued with a New Prologue and Foreword*. New York, NY: New York, NY: Teachers College Press.
- Eliade, M. (1994). *Det hellige og det profane* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Emigrantviser*. (1975). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fancourt, D., Steptoe, A., Fancourt, D. & Steptoe, A. (2018). Cultural engagement predicts changes in cognitive function in older adults over a 10 year period: findings from the English Longitudinal Study of Ageing. *Sci Rep*, 8(1), 10226-10228. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-28591-8>
- Fedraheimen : eit Vikeblad aat det norske Folket. (1877). *Fedraheimen : eit Vikeblad aat det norske Folket*.
- fellesforbund, F. (2021a). Skap mer sang- og musikkaktivitet. Henta frå <https://www.sangioldreomsorgen.no>
- fellesforbund, F. (2021b). Syng Sammen - en digital ressursportal fra Sang i eldreomsorgen. Henta frå <https://www.syngsammen.no>

- Fidjestøl, A. (2015). Eit halvt liv: om Per Sivle. *Suicidologi*, 13(1).
<https://doi.org/10.5617/suicidologi.1925>
- Frem fra glemselen*. (2000). Stokke trykk.
- Hagen, G. (1995). Amalies jul. I T. C. Ringen (Red.), *Ingen hus må stå tomme i jula!*
Noreg: NRK. Henta frå <https://tv.nrk.no/se?v=FBUS09000195&t=1118s>
- Hoel, T. L. & Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar : for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hollweck, T. & Hollweck, T. (2016). Robert K. Yin. (2014). Case Study Research Design and Methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages. *The Canadian Journal of Program Evaluation*. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Ingebretsen, C. (2021). Forsker: – Regjeringen har overreagert i nedstengningen av kulturlivet. Henta frå <https://www.nrk.no/kultur/forsker - -regjeringen-har-overreagert-i-nedstengningen-av-kulturlivet-1.15479457>
- Jordet, A. N. & Jordet, A. N. (2007). "Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Kvale, S. & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lunenberg, M., MacPhail, A., White, E., Jarvis, J., O'Sullivan, M., Guðjónsdóttir, H., ... Guðjónsdóttir, H. (2020). Self-Study Methodology: An Emerging Approach for Practitioner Research in Europe. I(s. 1373-1401). Singapore: Singapore: Springer Singapore.
- Løvlid, U. (2003). *So ro liten tull*. I. Drammen: Edition Lyche.
- Munthe, M. (1946). *Kom skal vi synge*. Oslo: Cappelen.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? : en innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforl.
- Nyhus, S. & Aksdal, B. (1993). *Fanittullen : innføring i norsk og samisk folkemusikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Parr, M. (2020, 27. februar). Kjære Gud fader i himmelens slott. *Synste Møre*, s. 20.
- Paulsen, H. C. (2021). Nå er de vaksinert. Men noe mangler likevel. *Vårt Land*, s. 8-9.
- Prøysen, E. (2007). *Sangene i våre hjerter : 141 viser fra den glemte sangskatten*. I. Oslo: Damm.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk : om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- sang, K. f. (2021). Vi skaper sangaktivitet landet rundt! Henta 30. mai 2021 frå <https://www.krafttakforsang.no/om-oss>
- Språkrådet, U. i. B. o. (2021). Nynorskordboka. Henta 30. mai 2021 frå https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+kveldsong&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok= begge
- Straum, O. K. (2018). 2 Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52).
- Tjora, A. & Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Trevarthen, C. & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701>
- Trondalen, G. & Stensæth, K. (2012). *Barn, musikk, helse Norges musikkhøgskole*.

- visearkiv, N. (2015). Visekatalogen. Henta 31. mai 2021 frå <http://visekatalogen.no/default.aspx?id=vnr35085&p=1>
- Wetlesen, T. S. (2000). *Å gi videre : kultur og oppdragelse i familien*. Bergen: Fagbokforl.
- Åkesson, I., Halskov Hansen, L. & Ressem, A. N. (2009). *Tradisjonell sang som levende prosess: nordiske studier i stabilitet og forandring, gjentakelse og variasjon*.
- Aarset, T. (2009). *Den nynorske songskatten*. Bergen: Fagbokforl.