

KAPITTEL 5

Musikalske sporvalg og en sterk framtidstro

When did my life in music really begin? With my first curtain call at the Metropolitan? My first Elton John record? Or was it my parents' meeting at Indiana University in Pennsylvania? [...] They married while they were studying to be music teachers, and the three of us graduated from college together, my mother holding me up with her diploma to smile at the camera.

— Renée Fleming (2005, s. 11)

Når informantene blir bedt om å fortelle om den veien de har gått for å bli sangere, tar alle, med ett unntak, uoppfordret utgangspunkt i oppvekst-årene. Mange av livshistoriene er svært detaljerte, og alle forteller tilstrekkelig, slik at det har vært mulig å danne seg et inntrykk av hvordan de med et tilbakeskuende blikk fortolker og vurderer sine musikalske løpebaner. I dette første analysekapittelet løfter jeg fram det multidimensjonale ved sangerinformantenes erfaringer fra oppvekstårene, og de muligheter og begrensninger for handling som trer fram som konstituerende faktorer for veien videre. Informantenes selvfortolkninger er vektlagt, sett i lys av relasjonelle og kontekstuelle forhold. Dette utgjør grunnlaget for den gjennomgripende analysen på langs i materialet, som også bidrar til å skape et sammenhengende narrativ i framstillingen. Samtidig har jeg søkt på tvers i det som i trer fram som sentrale temaer eller undertemaer i livshistoriene. I Coda-delen diskuterer jeg hvordan sangerne anvender livsforklaringer basert på de to hovedkategoriene «fundament og talent», forstått som et svar på den usikkerhet de møter senere i sangerlivet. Denne tematiseringen er en del av en lengre refleksjonsrekke gjennom de neste kapitlene.

5.1 Oppvekst til ulike tider og på ulike steder

Mennesker utvikler og endrer seg over tid, men det skjer i en kontekst som også er under forandring (Thorsen, 2005, s. 68). I forrige kapittel synliggjorde jeg at de 14 sangerne som har deltatt i studien har vokst opp til ulike tider og på ulike steder. Aldersspennet mellom eldste og yngste informant, Kirsten og Petter, er på 33 år. Åtte av sangerne (Brage, Gitte, Hedda, Henrik, Ingrid, Kirsten, Petter og Solveig) vokste opp i byer av ulik størrelse, mens seks informanter (Bjørn, Julia, Synnøve, Stian, Tone og Anders) hadde sine oppvekstår i små bygdesamfunn, alle i perioden mellom 1945 og fram til midten av 1990-tallet. I de første tiårene av dette tidsrommet bidro den teknologiske utviklingen og velstandsutviklingen til sosiale og kulturelle framskritt, hvor Norge utviklet seg «fra å være et av Europas fattigste land til å bli et av de rikeste» (Frønes & Brusdal, 2001, s. 22). Når jeg i følgende avsnitt gjennomgår noen geografiske, historiske, sosiale og kulturelle utviklingstrekk, plasserer det informantenes livshistorier inn i en bredere sammenheng i dette aktuelle tidsrommet med vekt på norske forhold.

Som kjent representerte høyfasen i etterkrigstidens industrisamfunn fra utpå 1950-tallet til utpå 1970-tallet «*ikke bare en produksjonsform, men en livsform og en forståelsesform*» (Frønes & Brusdal, 2001, s. 27). Deler av den sosiale og kulturelle forestillingsverdenen domineres ennå av denne tiden, for eksempel visse standardtrekk knyttet til overgang mellom livsfaser (s. 28). Det postindustrielle samfunnet har gitt et helt annet yrkesbilde, dominert av kunnskap og utdanning, globalisering og kommunikasjons-teknologi som basis for kompetanse (s. 29). Utdanningsamfunnet har ført med seg en endring i livsløpenes organisering og faser med hensyn til aldersnormer og overganger mellom livsfaser og roller. Når det gjelder musikere, står imidlertid ideen om en tidlig start helt sentralt. Som senere kapitler vil synliggjøre, har biologiske og fysiologiske faktorer samt aldersnormer i feltet, innvirkning på organiseringen av sangerløpet.

Gjenreisningen etter krigen og framveksten av den moderne velferdsstaten favnet også kunst- og kulturlivet.⁹³ Flertallet av informantene vokste opp i en tid hvor musikklivet i Norge sto i en særstilling (Nesheim,

93 Den offentlige kulturpolitikken oppsto ikke fra ingenting. Men det var ikke før i etterkrigstiden at kulturpolitiske spørsmål ble behandlet som et selvstendig politikkområde, både i Norge og andre land som Sverige, Danmark og Frankrike (se Røyseng, 2007, s. 16ff).

2001). Mot slutten av 60-tallet og i 1970-årene var det en enorm vekst av offentlige midler med en budsjetøkning på 250 prosent over ti år, som ifølge Nesheim «la grunnlaget for å løfte landet fra et beskjedent nivå i Europa til et nivå der Norge trygt kunne delta på den internasjonale arena» (s. 39).⁹⁴ På musikkfeltet fant det sted en dramatisk omforming av rammebetingelser. I henhold til Nesheim (2001, s. 13ff) bidro dette til betydelige endringer for profesjonelle, amatører og det frivillige musikk-liv, både økonomisk, institusjonelt og organisatorisk, og i tilknytning til rent lokalitetsmessige forhold. Denne utviklingen har også direkte eller indirekte influert informantene etter hvert som de startet sine musikal-ske løpebaner. Fra å være en tilfeldig usystematisk fordelingspolitikk, ble mottoet «God kunst til alle» betegnelsen for etableringen av en mer sys-tematisk offentlig kulturpolitikk, en demokratisering av kulturen som skulle gi brede befolkningsgrupper tilgang til kulturtilbud, på lik linje med andre samfunnsgoder (Mangset, 2012; Nesheim, 2001).⁹⁵ Det var den smale forståelsen av kultur som regjerte den kulturpolitiske tenknin-gen fram til begynnelsen av 1970-tallet, hvor det dreide seg «om å støtte de tradisjonelle kunstformene og å spre disse til folket for å opplyse og danne det» (Gran & De Paoli, 2005, s. 46).

Etter hvert vokste en ny og mer antropologisk forståelse av kulturbegrepet fram som ikke bare fikk fotfeste innen forskningen og i politikken, men også i allmennheten. Dette utvidede kulturbegrepet rommet ikke bare den høye kunsten eller «finkulturen», men alle sider ved et samfunns tenkemåter og verdier. Slik handlet kulturpolitikken etter hvert også om amatøraktiviteter, naturopplevelser og idrett og om de aktiviteter lokalsamfunnene anså som betydningsfulle. Gran og De

94 En forutsetning for utviklingen av et musikkliv i Norge som kunne tilsvare andre vesteuro-peiske land, var etableringen av en rekke «grunnleggende institusjoner» i løpet av 1970-årene (Nesheim, 2001, s. 27). I tillegg til Norges musikkhøgskole og musikkonservatoriene, ble det også etablert viktige institusjoner som musikkskoler, konserthus, regionale musikerordninger og symfoniorkestre med full besetning.

95 Spørsmålet om hva god kunst innebærer, har stadig vært et stridsspørsmål i politiske kretser (Nesheim, 2001, s. 17). Selv om det overordnede politiske målet etter krigen var bred enighet om kulturell demokratisering, har oppfatningen av hva dette skulle implisere, vært motstridende mellom de politiske partiene og forståelsen har også endret seg i løpet av disse årene. Ulike forståelser av hva god kunst er og om kunsten virkelig har nådd ut til alle, har også preget diskus-jonen om demokratisering av kulturen innenfor ulike sosiologiske perspektiv og teoritradisjoner (Mangset, 2012, s. 15).

Paoli (2005) påpeker imidlertid at rent økonomisk «var det likevel det smale kulturbegrepet som vant; det var og er de tradisjonelle kunsthusene som får mest penger» (s. 47).

Den sosialdemokratiske modellen om god kunst til alle, ble altså endret og utvidet gjennom kulturmeldingene på 1970-tallet, med økt vekt på desentralisering av myndighet og kulturpolitisk styring. De trangere økonomiske budsjettene på 1980-tallet førte på sin side til krav om større egenandel og bruk av sponing i kulturlivet. Dermed blåste «en mer ny-liberalistisk vind» over kulturpolitikken (Nesheim, 2001, s. 39). 1980-tallet blir gjerne oppfattet som det tiåret hvor vi fikk en «*instrumentell* dreining av kulturpolitikken» (Mangset & Hylland, 2017, s. 63). Kulturen oppfattes i større grad som et middel snarere enn et mål. En instrumentell legitimering og retorikk vokste fram som et tillegg til allerede eksisterende tankesett, hvor det ble argumentert for kulturlivets økonomiske ringvirkninger, dens helsebringende effekter og dens nytte for noe annet enn seg selv (jf. 2.8). Fra slutten av 1980-tallet ble dessuten kulturlivet og kulturpolitikken betydelig preget av påvirkningen fra det nye mediasamfunnet, hvor «kanaleksplosjonen» i radio og særlig TV bidro til sterk person- og begivenhetsfokusering i mediebildet. Smalere og kanskje mindre spektakulære konsertformer, som for eksempel kammerkonserten, ble mindre viktige (Nesheim, 2001, s. 39). Disse nye endringene fant sted i en tid hvor sangerinformantene i denne studien hadde trådt inn i, eller var i ferd med å tre inn i yrkeslivet.

Til tross for samfunnsendringene som har forløpt etter krigen fram mot vår egen tid er det, som allerede nevnt, ikke slik at viktige sosiale forskjeller i kulturbruk har endret seg i samme takt, eller at skillet mellom elite- og massekultur har opphørt (jf. Mangset, 2012, s. 49). Sangerinformantene har gradvis blitt sosialisert inn i en klassisk musikkultur, som tradisjonelt har vært assosiert med den smale forståelsen av kulturbegrepet, den såkalte «høye kunsten».

5.2 Tidlige musikalske spor

Flere av sangerinformantene vektlegger at de har blitt sunget mye for og med da de var små, og mange knytter sine første musikalske minner til opplevelser sammen med familiemedlemmer eller andre nære personer i

tidlige barneår. Fra sin barndom på 1970-tallet forteller Synnøve at hennes yrkesaktive foreldre hadde hånd om en rekke musikkaktiviteter i hjembygda på fritiden og det kan synes som om musikk var en del av dagsprogrammet helt fra hun lå i vugga, minnes Synnøve, som senere gjennom barne- og ungdomstiden både sang i kor og spilte piano og kornett.

Jeg husker at moren min fortalte meg at da jeg lå i vugga, i hvert fall da jeg var veldig liten, så ble jeg berørt når hun sang til meg. Det var vuggesanger [...] da var jeg bare baby: Så begynte leppene mine å skjelve og tårene å trille, så jeg må jo ha hatt en nerve i meg til å bli berørt av det. Mamma sang veldig mye, og hun gikk og trallet rundt omkring og det er liksom sånn som jeg husker. Jeg ble veldig opptatt av de historiene hun sang, og jeg kunne begynne å gråte hvis hun sang om den gamle nissen som satt så trist på låven julekveld, og jeg begynte å spørre henne veldig ut om den. Jeg syntes alvoret med musikken, det gikk inn på meg, det empatiske.

Også Kirsten knytter sin musikalske løpebane tilbake til vugga og bemerker: «Jeg sang helt fra jeg var liten og sang etter sigende det der pausesignalet [i radioen] til Eivind Groven da jeg lå på stellebordet, så det må jo ha vært et eller annet der». Som Synnøve, opplevde Kirsten at sang og andre musikalske aktiviteter var noe dagligdags under oppveksten. Hun begynte tidlig å spille piano, og tok sangtimer fra hun var 15 år. Familien på farssiden var bønder, men også amatørmusikere som gjennom generasjoner hadde traktert orgelet i kirken. Kirsten, som vokste opp rett etter krigen, er bevisst sine musikalske røtter:

Farfaren min, han var jo bonde, men de spilte kammermusikk om søndagen og kjørte rundt med instrumentene på slede om vinteren fra gård til gård. Så det er klart, der sitter det jo noen ting. Også en følelse av at musikk er noe man holder på med, det er noe sånn selvfølgelig, den tror jeg er veldig viktig, også når vi skal prøve å få folk til å synge mer [...] altså, det må alminneliggjøres. Og for meg ble det veldig alminneliggjort; kampen om pianoet, hvem skulle øve først av broren min eller meg, både de positive og negative sidene ved dette, eller å kompe faren min når han skulle synge på et lysbildeforedrag. Det var like naturlig som å slå plenen, altså. Og den bakgrunnen der ser jeg nok er en veldig god og sunn basis, også for å kunne opptre på en lett måte, uten nerver.

Jeg legger merke til hvordan Kirsten formidler musikkens naturlige plass i oppvekstårene, noe også Tone ser ut til å gjøre. Fra oppveksten i en liten bygd på 1970- og 80-tallet forteller Tone at ingen av foreldrene holdt på med musikk: «Men, altså vi sang masse hjemme, mamma sang jo masse

og bestemoren min sang masse, og det var liksom så naturlig». Lignende erfaringer viser Andreas til ved å påpeke at sangtradisjonen «har vært i familien gjennom mange ledd». Han vokste opp på en gård i en liten bygd på 1970- og 80-tallet «i trygge og fine omgivelser», som han formulerer det, og poengterer at den ballasten han fikk med seg hjemmefra, både personlig og musikalsk, gjorde ham rustet til å takle sangerlivet i godt voksen alder. Andreas spilte tuba i korps i 11 år, men sang også fra han var liten gutt, selv om det å synge ikke ble tatt mer på alvor før han kom i 17-års-alderen. Han minnes mange gode stunder på gården sammen med faren:

Jeg har en far som synger veldig godt. Jeg var med han i fjøset og når vi måtte kjøre for å hente fôr. Da var det liksom han og meg. Og da sang han alt mulig. Han kunne ikke tekstene så godt, men masse operettemelodier og sånt som han nynnet og sang til av full hals og med stor patos. Og så sa han til meg: «Du må synge sånn når du blir stor!»

Når informantene trekker fram foreldre, besteforeldre eller andre familie-medlemmer som enten har vært profesjonelle musikere eller som har hatt et kunstnerisk talent som ikke har blitt virkeliggjort, kan det som Mangset (2004) er inne på, tolkes i retning av at de framstår som «'arvtakere' som viderefører det ikke fullbyrdete talentet som 'lå i blodet'» (s. 106).

Musikkaktiviteter var selvskrevet også i Solveigs familie under oppveksten på 1970- og 80-tallet i en mellomstor by; også klassisk musikk. Faren spilte gitar, og begge foreldrene sang i kor. Etter eget ønske begynte Solveig å spille fiolin da hun var åtte, noe hun fortsatte med i mange år. Hun begynte også tidlig å synge i barnekor og oppdaget «at det var veldig artig å synge». Om familiens musikalske basis uttrykker Solveig uoppfordret: «Det tror jeg nok har betydd veldig mye for at jeg har valgt den veien jeg har valgt, kan du si, at det alltid var mye sang hjemme hos oss og at jeg ble dratt med på konserter fra jeg var bitte liten». Denne selvfortolkningen knyttet til «valg» av løpebane, kan se ut til å ligge implisitt hos flesteparten av informantene når de forteller om sangens naturlige plass gjennom oppvekstårene. Det gjelder også Julia, som vokste opp på 1960- og 70-tallet. Begge foreldrene var aktive sangere i kirkekolet i bygda, og involverte til stadighet Julia i sine øvingsrutiner hjemme:

Mamma var alt og pappa var bass, noe som gjorde at de ofte ba meg om å synge melodien sånn at de fikk øve på sine stemmer. Så jeg ble vant til å synge med andre stemmer og lærte meg fort. Jeg kunne basstemmen på ting, og altstemmen. Jeg husker «stemmer»; sånn som jeg har fått med meg derfra. Det var egentlig en bra trening tror jeg. For senere – det fantes ikke noe barnekor før jeg gikk i femte – da startet de et jentekor på hjemplassen. Og da begynte jeg der, og det var jo helt topp! Og det var sikkert bakgrunnen hjemmefra; at jeg lett hørte og var stimulert på det som gjorde at jeg kunne synge diskant, andrestemmen, førstestemmen, tredjestemmen og hoppet hit og dit. Jeg var liksom poteten hele tiden, og da fikk jeg for så vidt også stimulert registeret kanskje, selv om det var i barneårene. Så kanskje det også gjør at man blir en trygg mezzo, som kan hoppe og være litt både òg.

Utover familiens betydning, berører Julia her en rekke faktorer som lokalmiljøets musikktilbud, verdien av å synge i kor og det å opparbeide et trygt *fundament* for den videre utviklingen, både personlig, vokalt og musikalsk. Dette er konstituenten som ser ut til å gå som en rød tråd gjennom informantenes livshistorier. I sitatet over uttrykker Julia at hun gjerne ville ta sangtimer, men at det ikke fantes noen sanglærer i bygda på den tiden. I stedet for valgte hun piano på musikkskolen: «Det var jo sunt og bra», sier hun, trolig med tanke på at piano er et viktig hjelpeinstrument for sangere. Jeg registrerer at det er flere enn Julia som bruker uttrykket «å være som poteten», ikke bare knyttet til musikalsk sikkerhet og stemmeomfang, men også til det å kunne beherske ulike stilarter og crossover-sjangre relatert til kunstnerisk kompetanse. Som vi senere skal se, gir dette muligheter i jobbmarkedet. Tatt i betraktning informantenes allsidige musikalske bakgrunn totalt (alle har spilt minst ett annet instrument i oppvekstårene), får denne «potetlignelsen» forsterket mening.

Isolert sett kan det ikke betraktes som et særegent fenomen at mange forteller at de har blitt sunget for og med da de var små. Slike barn-domserindringer har vel de fleste godt voksne i sin alminnelighet. Når yrkesvalget tas, er det nok heller ikke uvanlig at foreldregenerasjonen trekker fram hendelser fra barnas oppvekstår hvor de egenskaper som synes sammenfallende med yrkesvalget vektlegges. Når Synnøve uttaler at musikken traff «en nerve» i henne allerede som spedbarn, eller at Kirsten ble fortalt at hun sang melodier allerede da hun lå på stellebordet, er det også nærliggende å forstå disse uttalelsene i retning av et karismatisk

fortolkningskjema, hvor den musikalske løpebanen ses «i lys av et medfødt eller tidlig vakt talent» (jf. Mangset 2004, s. 91). Samtidig ser miljømessige faktorer ut til å tillegges stor vekt. Sang og deltakelse i andre musikkaktiviteter har blitt introdusert tidlig i informantenes oppvekst av foreldre og andre i nærmiljøet. Denne sammenflettingen av miljømessige faktorer versus talent trer fram som et gjennomgående tema i analysen (se 5.9 og 6.9).

Det er et karakteristisk trekk at informantene fortolker sine egne løpebaner i lys av slike musikalske spor fra tidlige barneår, selv om yrkesvalget ble tatt på et mye senere tidspunkt. Her er det vanskelig å vite om informantenes retrospektive fortellinger er uttrykk for en type kollektiv selvforståelse eller det vi i bourdieusk forstand kan forstå som en klassehabitus, ervervet gjennom oppvekstårene og den sosiale praksisen sangerne har orientert seg mot og virket i. Det er sannsynlig at informantene er regulert av en forståelseshorisont som implisitt tar for gitt at de konstituerende faktorene som får betydning fram mot en yrkeskarriere som klassisk sanger, kan eller bør knyttes til musikalske erfaringer gjort i barne- og ungdomsårene – «jag har alltid älskat musik» – altså som en første årsak (jf. Bourdieu, 1995b, s. 68). De hendelsene informantene husker eller poengterer fra oppveksten, bidrar dermed til å styrke eller legitimere valgene de senere har gjort, og fungerer som en både kronologisk og logisk forklaring på hvorfor ting gikk som de gikk. De tilbakelagte løypene i oppvekstårene forstås på den måten prosessuelt, i lys av nuet det fortelles ut ifra og i forhold til framtidige forventninger. Men selv om informantenes gjenfortellinger kan ses som sosialt situerte eller moderate sosiale konstruksjoner, forstås deres opplevelser og fortolkninger i første omgang som «*erfarte* livsløp, slik de selv opplever og forteller om det» (Fossland & Thorsen, 2010, s. 66).

5.3 Allsidig musikalsk bakgrunn

«Det hele begynte jo med kor», sier Tone, når hun forteller videre om veien hun gikk for å bli klassisk sanger. Allsidige musikalske opplevelser og korsangens betydning i barne- og ungdomstiden er framtreddende i dette livshistoriske forskningsmaterialet. Syv informanter sang i barnekor innen

de var 12 år. I alderen mellom 13 og 20 år var elleve av informantene med i ett eller flere kor. Flere forteller også om små solistoppgaver hvor de opplevde å ligge lenger foran i løypa. Solveig uttrykker det på denne måten: «Da jeg begynte i kor, merket jeg jo svært tidlig at jeg tok ting veldig fort og at jeg hadde en stemme som bar. Og så hadde jeg en venninne som var totalt [...] vel, hun sang ikke rent i det hele tatt». Synnøve forteller på sin side om en gang hun skulle synges duett på en konsert med barnekoret i kirken, men jenta hun skulle synges sammen med ble så nervøs at Synnøve endte opp med å synges solo. Lignende opplevelser sitter Julia igjen med og forteller:

På ungdomsskolen fikk jeg synges litt solo med kor og det likte jeg veldig godt. Vi hadde band; jeg var med der og sang en Beatles-låt, tostemt med læreren husker jeg. Vi skulle egentlig være to jenter som sang, men hun klarte ikke å følge med tostemtheten, så da var det læreren som tok melodien. Det var egentlig ikke dumt for selvtiliten. Jeg følte at jeg var ganske stødig, jeg merket at meg kunne de stole på når det gjaldt å holde en stemme, at jeg kunne hoppe litt hit og dit. Så jeg var ganske trygg på det.

Til tross for at halvparten av informantene begynte å synges i kor før de var 12 år, har deres tidlige musikalske erfaringer like mye, og i mange tilfeller mer, med annen instrumental aktivitet å gjøre. Alle har i løpet av oppvekstårene begynt å spille ett eller flere instrumenter, enten gjennom privat opplæring eller i musikkskolen og gjennom deltakelse i korps, band og/eller orkester (se tabell 3, kap. 5.8).

Henrik, som hadde sine oppvekstår i byen på 1960- og 70-tallet, forteller at faren var «litt sånn tusenkunstner som spilte litt forskjellig type musikk, men ikke klassisk», og uttrykker videre:

Vi hadde piano, så det ble til at jeg begynte på musikkskolen da og hadde litt pianoundervisning. Men, det trigget meg aldri, og jeg hadde vel ikke sånt talent for det, sånn som med sangen. Så det var liksom ikke før jeg begynte med det, at ting begynte å skje.

Selv om Henrik verken «oppdaget» klassisk musikk eller stemmen sin før han startet på musikklinjen på videregående, kan Henriks utsagn tolkes i retning av at han legitimerer sitt instrumentvalg basert på ideen om talent. Hva angår den klassiske musikkjangeren, vil de fleste informantene ha vært inntil denne gjennom annen instrumentalopplæring og i kor, korps og orkester, selv om repertoaret ofte kan ha vært i «lettversjon».

Dette synes imidlertid ikke å framtre i informantenes selvforståelse. Det kan imidlertid se ut til at det er musikkaktiviteter og musikkopplevelser på et mer generelt plan, og ikke sang eller en spesifikk musikkjanger spesielt, som har hatt størst betydning i oppvekstårene.

Gitte, Hedda og Petter vokste alle opp i musikerfamilier i forskjellige byer. Gittes far var pianist og drev en privat musikkskole hvor Gitte selv var pianoelev fra begynnelsen av 1970-tallet. Omtrent samtidig, i seksårsalderen, begynte hun i barnekor. Opp gjennom årene skulle det bli mange konserter der hun sang med faren som akkompagnatør. Men selv om hele oppveksten var preget av musikkaktiviteter, ble hun advart når hun ymtet frampå at hun ville bli musiker: «Nei, det er et altfor hardt liv!», hermer Gitte lattermildt etter farens formaninger. Men hun tok advarslene på alvor, og som vi senere skal se, ble det da også slik at Gitte tok en stor omvei før hun endte opp som sanger på heltid.

Hedda, som vokste opp i en by på 1970- og 80-tallet, beskriver seg selv som et stille og forsagt barn, i hvert fall i skolesammenheng. Men når klassen skulle ha underholdning «ga det meg et sånt kick», forteller Hedda. Læreren ga henne mye ansvar, og hun deltok «fullt og helt», som hun sier, enten det var tegning av plakater, planlegging av underholdningen eller iscenesettelse av en barnesang:

Det var et eller annet med at da fikk jeg selvtillit. Og spesielt når vi optrådte, fikk jeg sinnssykt selvtillit. Ellers var jeg et sånt barn som aldri turte å rekke opp handa, eller som ikke turte å lese leksene min høyt. Jeg var kjemperedd for å gå opp til tavla for å løse matteoppgaver, jeg var helt låst. Men å stille seg opp for å synge, eller å gjøre noe sånt som vi hadde øvd på, det mestret jeg.

Mestringsfølelsen og selvtilliten Hedda her peker på, kan ha ansproret henne til å velge en kunstnerisk løpebane. Det vil likevel sjelden være snakk om én årsaksforklaring, snarere en kompleks sammenveving av mange ulike forhold. Hedda legger heller ikke skjul på sin opposisjonelle holdning til moren, som var musiker. Hun forteller en smule selvironisk:

Min mor prakket på meg en fiolin, men det var disaster. Og jeg fikk jo beskjed av min mor at jeg var umusikalsk og at jeg i hvert fall ikke kunne synge! Jeg hetet fiolinen så mye. Så jeg valgte sang, for da slapp jeg å dra på et instrument, så slapp jeg å investere i et instrument og så klarte jeg å provosere min mor.

Her antydes en stahet og egenvilje som ser ut til å gå som en rød tråd gjennom Heddas sangerliv. Til tross for en del motgang, eksponerer Hedda en drivkraft som gjør at hun alltid ser ut til å komme seg tilbake på rett spor. Morens uttalelser kan på sin side være et forsøk på å avverge at datteren bega seg inn på en kunstnerisk bane. Som Mangset (2004) er inne på, vil noen «kunstnerbarn» nettopp synes «å ha vært utsatt for en type 'omvendt oppmerksomhet' fra foreldrene, det vil si en bevisst nedtoning av kunstnerforventninger og -ambisjoner. Denne oppmerksomheten kan like gjerne ha forsterket som forhindret ambisjonene om en kunstnerkarriere» (s. 106).

Selv om Petter under oppveksten i en småby på 1980- og 90-tallet spilte cello, var med i barnekor og «måtte» spille piano, var han aldri interessert i å øve, forteller han. Denne litt uinspirerte holdningen skulle da også innhente han etter mange år i det profesjonelle musikkliv. Petter hadde sitt hjerte i fotballen. Musikerforeldrene presset ikke særlig på når det gjaldt hans musikkaktiviteter. Det var likevel musikken de var opptatt av, ikke hans eventuelle framtidige fotballkarriere. Petter har en vag formening om at foreldrenes musikerbakgrunn indirekte medvirket til at han endret kurs da han var i gang med videregående skole, hvor han byttet fra allmennfaglig studieretning til musikklinje. Men først og fremst vektlegger han det sosiale miljøet i venneflokken som en sentral faktor for at han tok dette veivalget, slik vi senere skal se.

Brage nevner ikke at han sang før han begynte i kammerkor da han var 17 år. Jeg spør om han ikke hadde sunget noe før den tid, eller hatt noen opplevelse av å ha en sangstemme. Til dette svarer Brage at han i et gammelt vitnesbyrd fra første klasse leste at han var en «fin sanger» og forklarer videre:

Altså, jeg sang mye som barn. Og jeg husker at da jeg var elleve eller tolv år, så hørte jeg Trylleflyten og syntes det var helt fantastisk, og Carmina Burana og en del sånne ting. Og da var det noen som sa at Nattens Dronning, den gikk så fryktelig høyt. Og så tenkte jeg det er vel ikke noe høyt, så jeg prøvde å synge den oktaven over. Og det gikk helt fint. Så jeg har nok sunget ja, det har jeg. Men jeg har aldri tenkt på det. Jeg har aldri hatt et bevisst forhold til det før jeg begynte i skolekor i ungdomsårene, da sang jeg masse. Da kunne jeg hoppe mellom tenor og bass og jeg kunne gi tonen, ikke sant? Jeg hadde bra gehør og leste noter med en gang, så det var veldig lett for meg.

Brage ble tidlig introdusert for klassisk musikk og denne musikk-sjangeren ser ut til å berøre han, noe alle informantene gir uttrykk for på et eller annet stadium i sine sangerhistorier. Brage forteller imidlertid at selv om han brukte sangstemmen tidlig, hadde han ikke et bevisst forhold til sang. Det sikre musikalske fundamentet Brage legger for dagen knyttet til noteslesing og gehør, hadde han opparbeidet gjennom å spille ulike instrumenter i korps, strykeorkester og ungdomsorkester.

Flere informanter poengterer nettopp betydningen av at det å ha spilt andre instrumenter har gitt dem verdifull ballast gjennom studietiden og i yrkeslivet hva angår musikalsk uttrykk, gehør og sikre notekunnskaper. Solveig er en av dem som direkte setter ord på det jeg forstår som en nokså utbredt oppfattelse av sangere innad i musikkfeltet:

Det var jo fiolinen som fascinerte meg først. Så det har jo også vært veldig positivt å ha med seg som sanger vil jeg si. For mange sangere kommer inn på konservatoriet og er helt råttne i hørelære og alt mulig sånt, så det har jo vært fint å ha den bakgrunnen da.

Stereotypiske oppfatninger av sangeres manglende notekunnskaper og hørelæreferdigheter er også noe Ingrid ironiserer litt over når hun forteller om den gangen en dirigent i sin begeistring plasserte henne inn under det han kalte «det intellektuelle sopranfaget». Et vesentlig spørsmål er hvorfor noen av informantene velger å vektlegge slike vurderinger som for utenforstående kan synes selvfølgelig: Har ikke alle musikere gode notekunnskaper og godt gehør? Julia, som i dag har en deltidsjobb ved musikklinjen på en folkehøgskole, ser denne problemstillingen fra et lærerperspektiv, og mener at sangfaget ikke helt blir forstått blant musikkkolleger. Ut ifra sin lange erfaring med sangelever forklarer hun fenomenet slik:

Det viser seg gang på gang, for jeg ser jo at de elevene som ikke kan noen noter, de blir utrolig akterutseilt. Og så er det litt sånn: «Det er jo typisk sangere», sier instrumentalistene. Og det er mange sangere som, før man har verktøyet, kan noter. Det er jammen ikke enkelt! For man har ingen knagger. Man kan ikke bare ta den tonen, hvis man ikke har absolutt gehør. Det er vanskelig altså. En sanger må ha et annet instrument å hjelpe seg med hvis de skal lære inn noen ting. Man kan ikke bare slenge seg inn på et øvingsrom hvor som helst. Altså, man har et lite drawback på grunn av det, og da blir det alltid sånn at sangere, ja, hørelære og alt det der blir betraktet som dårlig!

I forlengelsen av dette resonnementet påpeker Julia hvor viktig det er at sangere får begynneropplæring i hørelære og piano, både på musikklinjene i videregående og på folkehøgskolene. Hun etterlyser også en større forståelse for at dette er en innlæringsprosess som tar lang tid. Julias poeng er at sangere som ikke har et godt trent øre, og som ikke behersker det å innstudere stoff selv, blir sårbare. Dette får konsekvenser for den vokale løpebanen. Gitte reflekterer også over temaet. Når hun sammenligner seg selv med sin samboer, som også er heltids frilanssanger, ser hun at «særlig det å kunne lese noter, altså syngre etter noter», har gitt henne en stor fordel. Gitte utdyper: «Samboeren min beskjeftiget seg over hodet ikke med musikk da han var barn. Han begynte veldig sent. Og jeg kan se at han kjemper med å lære seg ting, og han er nødt til å ha en pianist til å lære ham stoffet eller å spille det inn». En slik form for innøvningsprosess vil være svært ressurskrevende både med hensyn til tid og penger, og bidrar til at sangeren i mange situasjoner blir ekstra utsatt for press og stress.

Tidligere har vi sett at Kirsten vokste opp i en familie hvor musikken hadde en selvskreven plass. Det at hun fikk opptre jevnlig og behersket piano som instrument ga henne en verdifull ballast på veien videre, mener hun. Kirsten begynte å ta sangtimer som 15-åring og selv om hun «egentlig hatet pianolærerinnen» holdt hun ut i ni år. Klaver var også biinstrument da hun senere studerte musikk: «Så det sitter nok ganske mye av en musiker i meg, like mye som en sanger». Dette utsagnet kan tolkes i flere retninger. I relasjon til det jeg ovenfor har beskrevet som en mulig stereotyp oppfatning av sangere, kan Kirstens framhevelse av at hun ser på seg selv som en musiker, være en måte å plassere seg selv utenfor denne «sangerbåsen». Uttalelsen kan også tolkes som et uttrykk for at Kirsten ser musikken som det sentrale, uavhengig av uttrykksmiddel. Her må jeg tilføye at skillet mellom sanger og musiker er nokså innarbeidet både i musikermiljøet, ved musikkutdanningsinstitusjonene og i forskningsøyemed. Det finnes en viss logikk i dette, særlig relatert til at sangere er sitt eget instrument. Underveis i boka vil det framkomme flere eksempler på at musikere anvendes i betydningen instrumentalister også i forskningssammenheng. Dette fører til at det ofte er vanskelig å lese ut av resultatene om sangere er inkludert i undersøkelsene eller ikke. Dermed hvilke funn som gjelder sangere spesielt.

5.4 Positive møter med musikken og musikkfaglige personer

Ingrid vokste opp i et kirkemiljø i hovedstaden på slutten av 1950-tallet. Hun gikk i musikkbarnehage, hvor sang hadde en selvfølgelig plass. Hun begynte også tidlig å spille piano, og som 11-åring fikk hun sin første formelle opplæring ved en privat musikkskole «hvor jeg på en måte bare gikk og sang da, uten at det var noe sånn spesielt», som hun sier. Etter to og et halvt år flyttet sanglæreren, og hun fikk en ny lærer som hun mener ble avgjørende for at hun senere valgte en sangerbane:

og da kom det en ny lærer svinsende inn døren, og hun var jo fersk og ny og så på en måte talentet da. Hun var utrolig supportive og pushy. Så hadde det ikke vært for henne, hadde jeg helt sikkert ikke drevet med det jeg gjør i dag, altså. Det tror jeg ikke.

Når Ingrid tillegger denne spesifikke læreren så stor betydning for valget om å bli sanger, kan det forstås i tråd med den romantiske, karismatiske kunstnermyten, hvor fortellingen reflekterer et karismatisk-tilfeldig møte mellom «vidunderbarnet» og «kunstskjønneren» (jf. Moulin, referert i Mangset, 2004, s. 140). Vi kan imidlertid ikke vite hvilket veivalg Ingrid hadde tatt om det var en annen lærer som hadde dukket opp, og om akkurat dette møtet var direkte utløsende for det kunstneriske talentet. Lærerens vurderinger og støtte ser imidlertid ut til å ha gitt Ingrid en «framtidstro», og kan på den måten tolkes som en viktig livshendelse og et vendepunkt tidlig i den vokale løpebanen. Det kan også forstås dithen at Ingrid tidlig fikk tilgang til «kulturelle goder», og at det lå i hennes habitus, i hennes kroppsliggjorte disposisjoner, at hun valgte sang.

For Tones vedkommende, var det «litt tilfeldig» at hun fikk mulighet til å drive med sang på fritiden, opplever hun. Et ungt, musikkutdannet ektepar flyttet til bygda da hun var i 13-årsalderen: «De var liksom så unge og friske og startet opp kor i hver lille avkrok». Tone begynte i det nyoppstartede barnekoret og fikk samtidig anledning til å ta pianotimer hjemme hos ekteparet. Men siden hennes egen familie ikke hadde piano ble det vanskelig å få øvd nok, og hun «syntes det var artigere å synges». I mangel på en sopran, bød det seg et år senere en mulighet til å begynne i blandakoret. Det at hun ble tilbudt plass til tross for at hun bare var 14 år,

tror Tone har like mye å gjøre med at hun «var spesielt interessert» framfor at hun «sang ekstraordinært bra». Hun øvde inn et stort *a capella*-repertoar med god hjelp fra musikerekteparet «for jeg kunne ikke noter eller noen ting». I Tones selvfølgelig var det en spesiell hendelse som ble utslagsgivende for hennes valg av en sangerbane, selv om hun holdt opplevelsen for seg selv i mange år:

Det var jo Juleoratoriet til jul det året da var jeg 15. Og da husker jeg at jeg tenkte: «Herregud, det her har jeg lyst til å gjøre resten av livet». Det var utrolig stort. Og det var sånn jeg bestemte meg: «Det her har jeg lyst til å gjøre i en eller annen form!» Jeg husker jeg satt og hørte på solistene. Jeg lærte meg alle ariene utenat uansett hvilke det var, jeg tror jeg kan dem fremdeles, alle de ariene –

Tone forteller med latter, og bemerker samtidig at hun aldri hadde hørt «på opera eller annen klassisk musikk» under oppveksten.

Solveig forteller på sin side om en opplevelse i forbindelse med en framføring av Händels *Messias* som foreldrene tok henne med på da hun var ganske liten. Solveig gjenoppfrisker minnet med å fortelle at hun «elsket» sopransolisten, at hun var «bare helt fantastisk». Dette var hennes første store opplevelse med klassisk sang. Og selv om det å spille fiolin også fascinerte Solveig, bestemte hun seg ganske tidlig for at det var sanger hun ville bli:

Altså, først var det jo mer en sånn hobby og etter hvert så fant jeg ut at man jo kanskje kunne leve av det også. Så det har vært veldig tydelig for meg lenge at det var sang jeg skulle holde på med. Helt fra jeg var liten eller fra jeg begynte å synge så har jeg bare visst at jeg må gjøre noe med sang. Det er jo et fantastisk instrument.

Ved å stake ut kursen for en sangerbane såpass tidlig, tilhører ikke Solveig flertallet av informantene. Dette må blant annet ses i sammenheng med at sangere generelt er «senstartere» sammenlignet med musikergruppen sett under ett (se 5.8).

Da Brage, som spilte uvanlig mange instrumenter i barne- og ungdomstiden, begynte i kammerkor som 17-åring, oppdaget han at sangen gjorde han godt: «Det var veldig bra, veldig gøy, og jeg følte at den syngingen egentlig var veldig helsebringende – altså, det er en god ting å synge, man blir på en eller annen måte friskere av det», er Brages erfaring. At

sangopplevelser beskrives i positive vendinger og som helsebringende kan sies å være en generell overenskomst i vokalfeltet. Her synes sangeres egne erfaringer å være i stor overensstemmelse med resultater i vitenskapelige studier, som nettopp viser til at sangaktivitet fremmer helse og velvære. Dette settes i sammenheng med den dype pusten som bidrar til redusert stress, et forbedret immunsystem og økt aktivitet i den delen av hjernen som er forbundet med positive følelser, slik som glede, entusiasme og velvilje (jf. 2.2).⁹⁶ Musikk og helse er for øvrig et forskningsfelt i sterk vekst (se for eksempel Bonde et al., 2013; Bonde & Theorell, 2018).

Vi har sett at sangerinformantenes fortellinger fra oppveksten involverer familiemedlemmer, venner og andre betydningsfulle personer i nærmiljøet. Informantene vektlegger både musikalske opplevelser og møter med musikkfaglige personer som de med et tilbakeskuende blikk mener kan ha innvirket på valget av en vokal løpebane, selv om de fleste ikke tok sitt endelige valg før de begynte på videregående eller senere. De spesifikke sangerløpene kan ikke tolkes atskilt fra kryssende eller sammenvevde liv (Elder & Shanahan, 1997, s. 26); et vesentlig poeng innenfor livsløpsperspektivet.⁹⁷ Erfaringen den enkelte skaffer seg i overgangen til en ny livsfase har innvirkning på kommende overganger og livshendelser som enten beskytter eller setter framtidige løpebaner på (eller i) spill. Det er derfor en gjengs oppfatning at signifikante andres kryssende eller sammenvevde løpebaner får avgjørende betydning for det videre livsløpet, også når det gjelder å skape det sosiale miljøet som muliggjør musikalsk utvikling, herunder læring og framgang.

96 Ifølge Welch (2006, 2009) gir sang ikke bare fordeler med hensyn til barns utvikling av respirasjonssystemet, hjertet og det nevrologiske systemet. Sang bidrar også til en økt forståelse av hva barn lærer, samt bedre ferdigheter i utdanningssammenheng. Videre viser flere undersøkelser at den sosiale delen av hjernen aktiveres når man synger sammen med andre. Barn med lavere sangferdigheter viser mindre effektive måter å håndtere verden på, mens barn med høyere sangferdigheter har et mer positivt selvbilde og føler seg mer sosialt integrert.

97 Sammenvevde liv er et sentralt begrep hos Glen H. Elder og hans forskningsgruppe. Som Elder og Shanahan (1997) er inne på, er vi alle unektelig knyttet sammen med andres liv på tvers av alder. Familiemedlemmers, slektingers og venners løpebaner vil i mange tilfeller veves inn i hverandre og påvirke livsveien. Sosial regulering og dannelse av sosiale mønstre oppstår jo nettopp som en konsekvens av disse relasjonene, hvor «signifikante andre» har stor innflytelse (s. 26).

Innen musikkpsykologien og ekspertiseteorier, som er opptatt av hva som karakteriserer læringsprosesser og læringskontekster hos mennesker som har blitt eksperter på et valgt område, anslås det at barn med høyt utviklede musikalske ferdigheter har blitt introdusert for musikk på bakgrunn av interessen hos minst én av foreldrene. Foreldrene spiller også en viktig rolle når det gjelder oppmuntring til gode rutiner og regelmessig øving. Viktig er også den praktiske oppfølgingen i forbindelse med det å hente og bringe til og fra timer, men også deltakelse på timer, prøvespill, og konserter. Videre må foreldrene kunne dekke kostnaden aktiviteten innebærer (Moore et al., 2003, s. 530).

I musikkpsykologien og det psykologiske livsløpsperspektivet (*life-span*) er det også en allmenn oppfatning at instrumentallæreren, på samme måte som foreldrene, spiller en sentral rolle både når det gjelder å gi støtte og stimulering. Læreren er også vesentlig i utviklingen av tekniske ferdigheter, musikksmak, musikalsk kunnskap og ikke minst som rollemodell. Av stor betydning for om barnet opprettholder interessen for musikk, er ikke minst hvorvidt de første lærerne er imøtekommende, vennlige og holder et høyt utøvende nivå. Det personlige forholdet mellom lærer og elev spiller dessuten en avgjørende rolle i musikalsk instrumentalopplæring sammenlignet med utviklingen av andre ferdigheter. Et fortrolig forhold mellom lærer og elev ser derfor ut til å ha stor betydning for den videre motivasjonen og for å nå et høyt utøvende nivå (Burland & Davidson, 2002; Davidson et al., 1998; Moore et al., 2003).

Som nevnt ovenfor er resultater fra slike studier i overveiende grad knyttet til instrumentalister som gjerne starter i svært tidlig alder, selv om opplæringen i begynnelsen er lekbetont. Disse studiene, som er konsentrert rundt mikro- og mesonivå, retter dessuten oppmerksomheten mot barn som kommer inn under kategorien *highly skilled* eller *extremely gifted children* (Lehmann & Davidson, 2006). Kanskje er dette en av årsakene til at sangere så sjelden er i søkelyset? På sangområdet er det vanskelig å trekke konklusjoner med tanke på ferdighetsnivå i tidlig barndom, fordi stemmen hos de aller fleste sangere ikke er ferdig utviklet før i 20-årene. Dette utelukker ikke at det stilles for tidligere dommer, som vi senere skal se. Betydningen av opplæring i kor ser også ut til å tillegges liten vekt, også kordirigenten som rollemodell i den musikalske

opplæringen. Når det gjelder biografiske studier som retrospekt studerer utøvere som har nådd «eminent nivå» i voksen alder, finner jeg også noen uoverensstemmelser sett i relasjon til denne studiens funn (se 5.8). Når det er sagt, er det en rekke perspektiver i musikkpsykologien og *lifespan*-perspektivet som gir gjenklang i forskningsmaterialet. Familie-medlemmer, jevnaldrende, lærere eller andre betydningsfulle personer har stor innflytelse i form av å bidra med kunnskap, motivasjon og støtte, mens mangelen på slik støtte gjør sjansene for en musikerkarriere mindre (jf. Burland, 2005).

En positiv hendelse og gleden ved å beherske et musikkinstrument i tidlig alder kan, som Moxnes (2007, s. 32) er inne på, forstørre denne hendelsen når man senere opplever musikkglede sammen med andre. Slik vil ros fra lærere, anerkjennelse etter skoleopptredener eller det å få sitt første sangoppdrag med et lite honorar ha en forsterkende effekt når sangere senere opplever noe nytt rundt det som er positivt. Negative hendelser forstørres på lignende måte. Som Burland (2005, s. 6ff) påpeker, har nettopp måten den enkelte responderer og interagerer med det sosiale miljøet størst fundamental verdi for utviklingen.

5.5 Ulike mulighetsrom

Bjørn vokste opp i en liten bygd rett etter krigen. Han er sparsom med å dele sine opplevelser fra denne tiden, og mener at det ikke lå i kortene at han skulle bli sanger. Bjørn spilte litt gitar som ung, men «det var ikke for å opptre» forteller han, og tilføyer at han knapt kunne C-durskalaen før han var 20 år. Det var også på dette tidspunktet han begynte å synge. Før den tid hadde han nærmest vært for «et taust barn» å regne, også på realskolen hvor han satt stum når de sang i musikktime. I den forbindelse uttrykker han: «Jeg har tenkt mye tilbake på det der at jeg nok hadde en senere start enn mange. Men det er klart, jeg hører jo til en generasjon hvor det ikke var så mye [musikkaktiviteter]. Det spørs hvor du vokste opp hen. Men mye har skjedd [siden den tid]. Og så var det jo miljøavhengig».

Ved å sammenligne med yngre generasjoners muligheter kan det være at Bjørn minimaliserer betydningen av sin egen musikalske bakgrunn.

Han forteller om en tidlig dragning mot klassisk musikk, et bekjentskap han i særlig grad stiftet gjennom NRKs radiosendinger. Her ble klassisk musikk, både som en del av folkeopplysningsprogrammet og kulturdemokratiseringen, stadig sendt over eteren.⁹⁸ I den forbindelse må det også tas med i betraktningen at det musikalske sjangermangfoldet ikke var slik vi kjenner det i dag, og at den klassiske musikken hadde en mer sentral plass i og mellom radioprogrammene. Når han senere ble litt «godmodig ertet» av sine klassekamerater på gymnaset fordi han stadig gikk og nynnet temaer fra ulike klassiske orkesterverk, tilkjennergir han, og kanskje til dels ubevisst, at han har brukt stemmen sin til noe mer enn å snakke.

Bortsett fra deltakelse i skolekor og/eller skolekorps, registrerer jeg at det kun er fire informanter, Julia, Synnøve, Hedda og Andreas, som nevner barnehagen eller grunnskolen som arena for kunstnerisk utfoldelse. Stian, som gikk i barneskolen på 1960-tallet, forteller om en «initiativrik lærer, et foregangsmenneske» som startet opp barnekor. Her sang Stian til han kom i stemmeskiftet i 14-årsalderen: «Denne tiden ble bestemmende for meg, selv om jeg ikke visste det da» forteller han. Julia var på sin side med i et skolekor på ungdomsskolen drevet av en engasjert lærer. Hun forteller entusiastisk om godt samhold og om en rekke konsertprosjekt fra denne tiden: «Jeg hadde veldig utbytte av det, og fikk med meg masse typer repertoar». Hun legger til at «det er leit at skolekor forekommer så sjelden i dag», en observasjon som synes å være helt i overensstemmelse med beskrivelser av den skolehistoriske utviklingen vi har sett på kunst- og kulturområdet.

I Forsøksplanen av 1960 og Mønsterplanen av 1974 ble det ifølge Harald Jørgensen (1982) oppmuntret til at skolene opprettet kor, korps og orkestre. I 1969/1970 foregikk det daglige eller ukentlige musikkaktiviteter ved 75 prosent av landets 400 ungdomsskoler. Korvirksomheten sto svakest med et antall kor opp mot noen hundre. Her var jentekorene i stort flertall (s. 48, 88). Med unntak av korpsene, ble mange av musikkaktivitetene gradvis overtatt av de kommunale musikk- og kulturskolene. I dag foregår det i noen tilfeller et samarbeid mellom kulturskolene og

98 Ifølge Østerberg og Bjørnerem (2017) fulgte NRK, på linje med andre statlige radiostasjoner, den britiske statskanalmodellen. Ved å spille høyverdig musikk framfor det «enkle og lettsindige», ble også staten legitimert som en «alvorlig institusjon» (s. 83).

skolefritidsordningen (SFO), men ut over dette er skolekor en sjeldenhet. Det faller utenfor denne bokas tematikk å følge opp kunstfagenes tidligere og nåværende eksistensberettigelse og status både i barnehagen og grunnskolen. I denne sammenheng dreier det seg i første rekke om å kontekstualisere informantenes mulighetsrom og se på endring over tid.

Det at flertallet av informantene ikke vektlegger disse arenaene som betydningsfulle med hensyn til kunstneriske aktiviteter og opplevelser i særlig grad, kan kanskje ses i sammenheng med at de praktisk-estetiske fagene har blitt betydelig redusert siden 1974. Både i grunnskolen og i videregående skole har det de siste 40–45 år foregått en nedbygging av musikk som obligatorisk fag, parallelt med oppbyggingen av musikk- og kulturskoler og musikklinjer ved videregående skole (Rishaug et al., 2008). Denne utviklingen innebærer samlet sett «at de nye, frivillige tilbudene i form av musikkskoler og musikklinjer delvis har overtatt funksjonen som allmenndannende undervisning, selv om tilbudene bare dekker en liten del av barne- og ungdomskullene» (s. 29).⁹⁹

Informantene som vokste opp i byen ser ut til å ha hatt et mye bredere og mer tilgjengelig musikktilbud enn de som vokste opp i bygda. Det var i stor utstrekning gjennom det frivillige musikkliv at de som vokste opp i bygda høstet sine musikalske erfaringer utenfor hjemmemiljøet. For noen ble sang det mest nærliggende alternativet. Tone forteller hva hun tenkte da hun som 16-åring på midten av 1980-tallet var med som korsanger under oppføringen av et større verk for kor, orkester og solister:

Jeg husker at jeg misunte de musikerne som satt der og spilte, men det var på en måte ikke aktuelt fordi det var jo ingen som underviste i noen instrumenter. Vi hadde jo ikke korps for eksempel, som de fleste plassene har, for da hadde jeg sikkert begynt der også.

I likhet med Tone, er det flere som tilkjennegir at det å holde på med musikk ser ut til å veie tyngst i oppvekstårene, uavhengig av instrument. Fordi det for enkelte ikke fantes så mange muligheter ut over det å synge i skole- eller kirkekor eller spille i skolekorps, ble valg av instrument en

⁹⁹ Helt siden den første undervisningen i Norge ble lovfestet i 1739, har sang vært en obligatorisk aktivitet i skoletilbudet. For en kort gjennomgang og henvisning til relevant litteratur som greier ut om sang- og musikkfagets situasjon, popularitet og utvikling i grunnskolen fram til i dag, se Strøm (2018, s. 170).

naturlig følge av dette. Julia måtte som tidligere nevnt velge piano, fordi det ikke fantes sangtilbud på musikkskolen i bygda hun vokste opp. Disse ulike mulighetsbetingelsene må ses i sammenheng musikk- og kulturskolens stilling i perioden fra 1945 til 1985, da informantene hadde sine oppvekstår.

I Sverige ble de første musikkskolene med kommunal støtte etablert i 1930-årene, mens dette skoleslaget ikke så dagens lys i Norge før på 1950-tallet. Først utover på 1970-tallet skjøt etableringen av de kommunale musikkskolene fart her i landet, og etter hvert ble også andre kunstområder inkludert i undervisningstilbudet (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009; Nesheim, 2001).¹⁰⁰ Den lave utbredelsen av musikkskolene i perioden da informantene vokste opp, kan være en forklaring på hvorfor så mange av dem ikke fikk sin formelle musikkopplæring innenfor dette skoleslaget. Også privatundervisning hadde best kår i byene. Men uavhengig av oppvekststed forutsatte tilgang til undervisning foreldre som både var innstilte på og hadde økonomiske muligheter til å betale (jf. Rishaug et al., 2008, s. 22).

Til tross for ulike oppvekstforhold og mulighetsbetingelser på tvers av tid og sted, er informantenes brede musikalske bakgrunn og den praktiske erfaringen med musikkulturen udiskutabel. Korsang har her hatt en sentral rolle. Halvparten av informantene oppgir dessuten at foreldrene var amatørmusikere, enten instrumentalt, vokalt eller begge deler. Tre informanter vokste opp i familier hvor en eller begge foreldrene var profesjonelle musikere. Mange oppgir også at foreldrene hadde høyere utdanning, uavhengig av oppvekstperiode. Lignende resultat går fram av en undersøkelse gjort av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) blant kandidater som tok høyere musikkutdanning ved åtte ulike institusjoner i Norge i perioden 2002–2012 (Arnesen et al., 2014). Poenget i denne sammenheng, er at ulike mulighetsbetingelser synes å eksistere uavhengig av oppvekstperiode. Samtidig vil jeg antyde

100 Mer enn 150 kommuner hadde musikkskoler i 1980. I 1985 var antallet musikkskoler steget til over 200 (Nesheim, 2001, s. 30). En betydelig utbygging som følge av økt statlig støtte fant sted fra begynnelsen av 1980 til 1990 (Mangset, 1998, s. 30). Til tross for at den kommunale musikk- og kulturskolen ble lovpålagt den 5. juni 1997, hjemlet i opplæringslova (1998, § 13–6), er det fremdeles stor variasjon i musikk- og kulturskoletilbudet i Norge.

at det kan være flere og mer avgjørende konstituerende faktorer som gjør at ting blir som de blir.

5.6 Gymnaset: ingen selvfølge

I perioden fra eldste til yngste informant gjennomførte sin obligatoriske skolegang, gjennomgikk skoleverket fra grunnskole- til høyskolenivå en rekke endringer. Til en viss grad gjenspeiles «utdanningsekspløsjonen» fra siste halvdel av 1950-tallet og fram til 1970-tallet i forskningsmaterialet. Et markant trekk i perioden mellom 1950 og 1980 var samordningen av ulike skoleslag. Skoleplikten ble i 1969 utvidet fra syv til ni år (Baune, 2007, s. 95). Her ble framhaldsskolen og realskolen (som Kirsten og Bjørn tok), slått sammen til et felles ungdomstrinn i grunnskolen. En voldsom vekst i alle slags videregående og høyere utdanning fant også sted. Kirsten, Bjørn og Stian tok examen artium i gymnaset, noe som på ingen måte var en selvfølge (jf. Frønes & Brusdal, 2001). Informantene forteller ikke mye fra denne perioden, kanskje fordi gymnaset var «totalt rensert for praktisk-estetiske fag», slik Bjørn påpeker. Kirsten fortsatte med å spille piano og ta sangtimer privat, mens Bjørn ennå ikke hadde «oppdaget» stemmen sin. Men han var «over middels interessert i klassisk musikk», som han sier, og forteller at han var en av to–tre elever som under gymnastiden gikk på det som var av klassiske konserter. «Det var det nesten ingen andre som gjorde», legger han til. Stian fikk på sin side et stipend fra hjemkommunen som gjorde det mulig å reise til hovedstaden under gymnastiden for å ta sang- og orgeltimer privat. Underforstått innebærer jo dette at noen i musikkmiljøet må ha lagt merke til hans interesse og talent, forstått som en form for «potensial» (jf. Kingsbury, 1988).

I mange år hadde det ved noen gymnas vært musikklinjer som la hovedvekt på musikkteori (Nesheim, 2001, s. 31). Ingrid var en av dem som dro nytte av at det i 1973 ble startet forsøksvirksomhet med musikkfagskoler hvor det ble lagt stor vekt på utøvende musikkopplæring. Ingrid forteller:

For da jeg sluttet på ungdomsskolen var det sånn at du skulle ta gymnaset. Og jeg skulle jo ha meg et ordentlig yrke liksom. Så jeg tenkte jo ikke på at jeg bare skulle drive med musikk. Og da fantes det noe som het Musikkfagskolen hvor

du egentlig bare hadde musikkfag, 20 timer i uka. Det var som å komme til himmelen, vet du. Folk gikk på gymnaset og strevde og holdt på, og vi hadde 20 timer i uka med bare musikk! Og sang og piano og kordireksjon!

Å kunne drive med musikk hele uka opplevdes altså for Ingrid «som å komme til himmelen», slik hun uttrykker det. Men i 1974, da dagens vidregående skole ble lovfestet, kom kravet om generell studiekompetanse, hvor gymnas og yrkesskoler ble samordnet til én skole med forskjellige studieretninger (Baune, 2007, s. 95).¹⁰¹ Ingrid måtte ta fire basisfag på friundervisningen parallelt med Musikkfagskolen. Sammen med resten av kullet tok hun eksamen som privatist på midten av 1970-tallet, betalt gjennom et samarbeid mellom fagskolen og musikkonservatoriet. Målet hennes om å bli sanger sto nå klart for henne: «Så vi leste som gale da de siste 14 dagene før eksamen, for jeg hadde jo aldri drevet med det ellers. Og vi sto og det var jo poenget. Vi skulle jo bare ha papirene», sier Ingrid. Det er for øvrig nærliggende å tolke Ingrids utsagn om at sangeryrket ikke ble betraktet som «et ordentlig yrke» opp mot industrisamfunnets generelle tankegods som ennå hang igjen. Selv om Ingrid fikk støtte hjemmefra, kunne det å ta musikkfag virke fremmed også på 1970-tallet, hvor det å gå direkte til videregående skole var noe vel halvparten av ungdommene gjorde (jf. Frønes & Brusdal, 2001, s. 28). Samtidig er det verdt å merke seg at Ingrid, som vokste opp i storbyen, mente det var en selvfølge at man skulle ta gymnaset, noe flere av de yngre informantene som vokste opp i bygda ikke hadde tilsvarende opplevelse av, selv ikke ti år senere (se 5.7).

Stadig flere fylker fikk opprettet musikklinjer som avløste musikkfagskolene, og i dag finner vi musikklinjer i alle landets fylker (Nesheim, 2001, s. 31) Valgmulighetene styres av hvilke utdanningsprogram den enkelte skole tilbyr, og det er derfor fremdeles svært variabelt hvilke reelle valgmuligheter elevene har om de ikke velger å flytte tidlig hjemmefra, slik noen av deltakerne i denne studien har gjort. Henrik kunne for eksempel ha tatt studieretning for allmenne fag i byen hvor han vokste opp, men valgte å flytte til en annen by for å kunne ta musikklinje

101 Lov om videregående opplæring (Reform 74) trådte i kraft 1. jan. 1976. Ved gjennomføringen falt betegnelsene *examen artium* og *gymnas* bort fra lovverket, og dette ble omgjort til studieretning for allmenne fag i den videregående skolen. I tillegg ble det opprettet en hel rekke andre studieretninger (Grankvist, 2000, s. 191ff).

på videregående. Seks informanter (Tone, Hedda, Henrik, Synnøve, Solveig og Gitte) tok «musikklinja» i løpet av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet, med noen variasjoner i studieforløpet. Petter og Andreas tok det som etter Reform 94 ble kalt grunnkurs i musikk, dans og drama.¹⁰²

Informantene synes å ha ulike selvfortolkninger knyttet til hvorfor de valgte «gymnaset», en benevnelse som formelt falt bort gjennom Reform 74. Likevel henger «gymnas» igjen, også hos informantene som tok videregående opplæring på 1980-tallet. Hedda var ikke så veldig interessert i sang i utgangspunktet. Hun forteller at hun valgte musikk som en kombinasjon av «nysgjerrighet og latskap», og utdyper:

Jeg var så himla skoletrett. Og bare tanken på å begynne på gymnas! Altså, jeg ville ha naturfaglinja, men all den der matten og fysikken [...] og jeg tenkte: «Åh Gud altså!» Så jeg bestemte meg for å ta en sånn løsning som gikk over fire år i stedet for tre, hvor man kunne ta to år musikk. Da fikk du delt opp allmennfagene, og så fikk du leke deg med musikk innimellom.

Hedda valgte kanskje musikklinje mer av bekvemmelighetshensyn og relatert til interesseområde enn at hun hadde som et klart mål om å bli sanger. Andre hadde ikke de samme fagvalgmuligheter som Hedda. Julia forteller at hun skulle ønske at det fantes musikkgymnas i nærheten av hjemstedet da hun var ung. Det var ikke aktuelt å flytte. Hun gikk språklinjen på videregående på begynnelsen av 1980-tallet, og hadde kun anledning til å velge noen få musikktimer i uka:

Og der hadde jeg en musikk lærer, en kjempeflink kordirigent. Han hadde et gymnaskor og lagde arrangementer som er utgitt i en masse bøker. Og han lagde opplegg med jazz der jeg fikk synge låter. Vi gjorde viser, altså, vi fikk gjort mye rart. Jeg fikk aldri tatt noen sangtimer, men jeg sang mye. Vi hadde et stort prosjekt som ble til et TV-program og en plate. Jeg har gjort masse morsomt med kor. Åh, jeg skulle ønsket meg sangtimer! Men det var ikke noe miljø. Og jeg slet mye med videregående. Jeg hadde egentlig ganske lett for det, men jeg hadde ikke noe interesse. Karakterene bare falt og jeg tok til og med en pause. Jeg begynte i tredje, men så bare sluttet jeg, og jobbet i barnehage et år.

102 Alle ungdommer som hadde fullført grunnskolen våren 1994 eller senere, fikk gjennom Reform 94 rett til videregående opplæring i 3 år (Meld. St. nr. 20 (2012–2013), s. 19). Yngste informant i denne studien var nettopp ferdig med videregående skole da grunnskolen lengde ble utvidet til ti år gjennom Reform 97. Da denne reformen ble avløst av Kunnskapsløftet (2006), som omfatter hele den 13-årige grunnopplæringen, ble grunnkurs i musikk, dans og drama hetende Programfag i utdanningsprogram for musikk, dans og drama (Meld. St. nr. 20 (2012–2013), s. 119).

Julia hadde på dette tidspunkt planer om å bli sosionom, men da hun begynte på nytt i tredje på videregående kom hun i klasse med mange som drev med musikkaktiviteter, blant annet flere sangerspirer: «og det var et miljø, og det var flere som var interesserte og så fant vi fellesskapet», uttrykker hun entusiastisk. Korets betydning for sanggleden trekkes nok en gang fram. Hvordan jevnaldrendes kryssende løpebaner også kan spille inn når veivalg skal tas, blir tydeliggjort gjennom Julias fortelling. De var tre sangere i klassen som bestemte seg for å søke på folkehøgskole med sang som hovedinstrument, og dette fikk avgjørende betydning for Julias videre sangerløp. Hun forklarer at hun kanskje ikke var så tidlig ute som mange av sine jevnaldrende fordi hun ikke hadde hatt sangtimer, og fordi stemmen var nokså «lekk». Den musikalske ballasten hun fikk med seg fra oppvekstårene og det at hun utviklet seg langsomt, opplever Julia likevel som «bra i det lange løp».

På folkehøgskolen gikk Julia hos en jazzlærer, og fikk for første gang innføring i pusteteknikk. Læreren mente at stemmen hennes passet godt til denne sjangeren, og en plan om å søke seg videre på en jazzlinje vokste fram. «Men jeg syntes også det var morsomt med klassisk, så jeg fikk jo utfordringer. Jeg fikk synge med strykeensemble og masse annet. Jeg var ikke redd», forteller Julia. Bevisstheten om egne tekniske svakheter hindrer henne ikke i å kaste seg ut i ukjent farvann. En uredd og til dels pragmatisk grunnholdning (hvis jeg ikke får det til, så finner jeg andre veier og muligheter, men jeg får i hvert fall holde på med musikk) kan i vesentlig grad se ut til å være utslagsgivende for veien videre.

Hedda og Julia var skoletrette. Interessen for de tradisjonelle gymnasfagene var laber, noe også Ingrid, Andreas og Petter gir uttrykk for. I henhold til Börjesson (2012) ser ikke en slik generell utdanningskapital ut til å verdsettes særlig høyt blant elever som senere velger en prestisjefylt kunstutdanning. De viser verken vilje til eller behov for å forbedre sine karakterer senere (s. 95). Synnøve virker derimot til å sette pris på en rekke fag også utenom musikkfagene. Jeg oppfatter det slik at en vokal løpebane ikke var det eneste veivalget for alle. Derfor er det ikke grunnlag for å trekke entydige konklusjoner.

Flere informanter forteller om varierte interesser og talenter på ulike områder. Hedda er en av dem: «Problemet mitt var at jeg var så flink til

så mye», forteller hun. Hedda fikk trykket en novelle da hun var tolv, at hun malte mye som tenåring og ble anbefalt å søke Kunstakademiet. Men egentlig vill hun holde på med teater: «Det var min drøm i magen, ikke sant?» Hedda mener at det kunne ha gått hvilken som helst vei «jeg hadde så lyst til å holde på med alt, men jeg hadde blitt middelmådig på alt også. Du kan bli bitter av å gå rundt og ikke ha prøvd hvor langt du kan nå på det du egentlig er best til». Slik framstår det «å velge et fag» som strategisk for å unngå en identitetskrise (se 6.6).

Da Henrik valgte å flytte til en annen by for å kunne ta musikklinjen på videregående, begynte han med piano som hovedinstrument. Men snart gikk han over til fagott fordi det var så gode lærerkrefter på treblås. På humoristisk vis sier han at alle instrumentalistene ble «presset» til å ha sang som biinstrument, men er samtidig tydelig på at det var her hans nokså kronglete sangerbane startet. En spesiell opplevelse fra en musikkhistorietime ble et vendepunkt. Læreren spilte et utdrag fra Glucks *Orfeus og Eurydike*: «Og da begynte jeg å høre etter husker jeg, og syntes det var veldig flott! For jeg hadde ikke noe særlig forhold til klassisk sang før det. Og jeg syntes det var veldig artig på sangtimene etter hvert», forteller Henrik som siste skoleår flyttet til en større by. Her valgte han å bytte til sang som hovedinstrument fordi det bød seg en mulighet for å ta timer hos en «meget dyktig sangpedagog». Ved første øyekast ser det altså ut til at Henriks veivalg er basert på ulike læreres kompetanse og ry.

Petter begynte på allmennfaglig studieretning midt på 1990-tallet. Musikerforeldrene var aldri spesielt opptatt av idrettskarrieren, forteller han, men de støttet godt opp om alt som hadde med musikkaktiviteter å gjøre. Selv om han var mer interessert i fotball enn i musikk, valgte han likevel å bytte til musikklinjen fra 2. klasse. Han hadde blitt kjent med gutta som spilte i band: «Den sosiale intelligensen var høyere blant musikerne enn blant de som snakket i garderoben på fotballtreningen, og det fant jeg mer interessant, tror jeg». Her er det nærliggende å tenke at Petter har funnet sine likesinnede basert på en type hjemlig forståelse som i bourdieusk forstand kan sies å dreie seg om å beherske et språk. Det vil si en språklig kompetanse han har fått med seg gjennom oppveksten og en type nedarvet symbolsk kapital som verdsettes i musikkmiljøet (jf. Palme et al., s. 119). Når jeg spør om bakgrunnen hans hadde noe med dette

valget å gjøre, og om foreldrene kanskje har hatt en slags påvirkningskraft, svarer Petter:

De har nok det. Altså, de har aldri vært de foreldrene som har vært med på alle fotballturneringer, de har aldri fulgt opp det. Jeg har jo hørt i alle år hvor flotte alle barna var som spilte på Kulturskolen, ikke sant, men jeg har ikke tenkt på det som en reell grunn. Kanskje er det noe som kommer automatisk. Hvis du har en fotballinteressert pappa så backer han vel opp mye mer. Jeg hadde jo musikkinteresserte foreldre, så det er klart at de ble glade da jeg valgte den veien.

I senere kapitler skal vi se at Petter på mange måter følger stimen han er inne i, uten å reflektere særlig over hvorfor han holder på med sangen. Selv om han valgte å hoppe over til musikklinja, prioriterte han fremdeles fotballen framfor musikken. Han opplevde seg selv som «en normal sanger», men lærte fort og fikk bra karakterer. Petter fortsatte et år på en musikkfolkehøgskole med sang som hovedinstrument etter videregående: «som så mange andre har gjort», legger han til. Selv om kun tre informanter gikk denne veien, spiller nettopp slike spesialiserte musikkfolkehøgskoler en viktig rolle for mange som «et ekstra forberedelsesår før opptak til høyere musikkutdanning» (jf. Rishaug et al., 2008, s. 17). I perioden 1985–1994 hadde 5–6 prosent av kandidatene innen musikk- og scenekunstgruppen folkehøgskole, ifølge Olseng (1995, s. 33). Dette tallet har økt betraktelig de senere årene (se 7.4).

Etter 9. klasse, på begynnelsen av 1990-tallet, hadde Andreas egentlig lyst til å reise bort for å gå musikklinjen, slik som Henrik. Det opplevdes som «litt langt å reise hjemmefra», så han «gjorde som alle andre». Å følge flokken innebar ifølge Andreas enten å gå mekanikerlinjen eller å ta allmennfag på videregående. Dette ble man anbefalt gjennom rådgivningstjenesten på skolen på den tiden, forteller han. Andreas begynte på studieretning for allmenne fag i byen, men sluttet etter første året, noe han hadde full aksept for hjemme: «Jeg kjente at dette ikke var helt min greie, nei. Så det der møtet med gymnaset det var ikke noe godt». Han fikk en jobb i en barnehage og begynte samtidig å synge i bygdekoret sammen med en kompis, da han var 17 år: «og vi bare heiv oss med i koret da, litt for skøys skyld. Og så fikk jeg veldig mye gode tilbakemeldinger». Året etter ble det etablert en musikklinje ved gymnaset. Andreas hadde spilt i korps i 11 år, og kom inn med tuba som hovedinstrument. Han

ble med i skolekoret og fikk ganske raskt solistoppgaver. Andreas husker godt den første solistopptreden: «det var vel kanskje egentlig en liten sånn drøm», sier han, og trekker her en forbindelseslinje tilbake til barnehagen, da han som femåring sto på en krakk under samlingsstunden og sang for full hals til stor glede for sitt publikum.

Andreas gikk over fra tuba til sang, og forteller at det føltes helt rett å ta musikklinjen, selv om det var «helt på siden av det folket i bygda gjorde». Det ble greit mottatt, sier han, men fordi det het musikk, dans og drama, var det mange som hang seg opp i «det der med dans. Men de visste jo at jeg sang», fortsetter Andreas: «Var det en fest, så var det jo sånn at jeg måtte synge noe, ikke sant? Det var alltid sånn. Så jeg har jo sunget siden jeg var tre». Han tilføyer at da han for alvor begynte å synge på videregående, «da kom jeg hjem!» Andreas fikk imidlertid aldri fullført. Samboeren ble gravid, og han påtok seg forsørgeransvaret for den lille familien. I stedet begynte han i et velrennomert blanda kor hvor han fikk flere solistoppgaver: «Så jeg har møtt på noen som har villet meg godt og gitt meg noen sjanser. Det har vært veldig bra, at jeg har fått prøvd meg litt grann». Her berører Andreas noe jeg tolker som vesentlig i startfasen av sangerløpet: At noen, det være seg dirigenter, produsenter, lærere, arrangører eller andre i lokalsamfunnet støtter opp om og byr unge sangere som ennå har en lang vei å gå, muligheter til å få prøve seg og skaffe seg erfaring. Flere av informantene har mottatt slike positive tilbakemeldinger og blitt lagt merke til. Dette kan også ha bidratt til en positiv framtidsvurdering, det vil si til konstitueringen av *en tro* på at de er en av de «utvalgte», et poeng jeg utdyper særskilt i 5.9 og 6.9.

5.7 Bygdedyret og andre fenomener

Ved en tilfeldighet fikk Tone vite at det var startet opp en musikklinje på et gymnas i nabofylket: «Jeg visste ikke at det fantes en gang», forteller hun. Men Tone møtte stor motstand hjemme, og startet en bearbeidingsprosess et halvt år i forkant av skolestart. Hun fikk god hjelp «i kulissene» som hun sier, både fra kordirigenten i bygda og musikkinteresserte venner. Ikke minst mener hun en av brødrene banet vei. Han var den første til å ta både gymnas og høyere utdanning i familien. Tone tror dessuten

at det hadde vært enklere hvis hun hadde spilt et instrument, «for det var noe mer konkret». Hun opplevde at holdningen i nærmiljøet var av typen: «Altså, sang, hva er det liksom?» Sambygdingenes reaksjon kan tolkes som en nedvurdering. At sang ble oppfattet som noe eksotisk og temmelig unyttig, er en nokså gjengs opplevelse blant informantene. Tones strategi var å argumentere sterkt for å bli musikk lærer:

Jeg husker jeg kom på den geniale ideen å si at jeg kunne bli musikk lærer. Altså, jeg kunne jo bli lærer! Den brukte jeg veldig hardt for jeg måtte jo kunne si at det var noe poeng i det hele. Jeg forstår jo deres motstand, jeg var jo liksom yngstejenta. Jeg var bare 16 år og skulle flytte så langt hjemmefra. Det var jo sånn at jeg bare kunne komme hjem en gang i måneden. Men jeg ville det virkelig. De ga seg jo merkelig nok til slutt. De så antagelig hvor mye det betydde for meg, og jeg var nok sikkert litt tøff selv også, for jeg visste jo ikke helt hva jeg gikk til.

Med et tilbakeskuende blick er det Tones klare formening at hvis hun hadde vært gutt, ville denne prosessen ha vært mye enklere. Hun tilføyer at yrkesskolen nok også hadde vært lettere å argumentere for. Hadde Tone valgt allmennfag på videregående eller yrkesskolen, måtte hun likevel ha flyttet på hybel, men nærmere hjemstedet. At hun ble den første jenta i familien som tok videregående og senere høyere utdanning forklarer delvis foreldrenes motstand. Sannsynligvis dreier det seg om en kombinasjon av flere faktorer, som kulturell bakgrunn, bygdesamfunnets konformitetspress eller avvik i forhold til utradisjonelt utdanningsvalg, lange avstander og ung alder. Selv om Tone ikke nevner økonomi i denne sammenheng, strakk i mange tilfeller ikke borteboerstipendet til i fullt monn, verken for elever som tok gymnas eller yrkesfag. Ifølge Tones vurderinger syntes nettopp sistnevnte veivalg å bli betraktet som den mest farbare mot det framtidige yrkeslivet i hennes nærmiljø. Å ta musikklinje på videregående og ikke minst høyere utdanning etter gymnaset var ikke vanlig, mener hun:

Det er mange av dem jeg gikk på skolen sammen med som fremdeles bor der og som kanskje knapt gikk gymnas. Mange har jo sikkert interessante jobber og trives og synes det er helt ok, men jeg tror ikke jeg ville ha gjort det. Man kan si at det er helt tilfeldig, men det er også en grunn til at man gjør det man gjør. Og kanskje nettopp fordi jeg fikk den motstanden hjemme, så ble jeg også litt tøffere på at «Det her skal jeg klare! Hvis jeg gjør noe feil nå, så kommer pappa og henter meg!», ikke sant? «Da er det rett hjem».

Foreldrenes innvendinger og bygdas delte syn på Tones valg gjorde henne mer standhaftig og målrettet, en indre motivasjon hun gir uttrykk for å ha bevart gjennom hele sangerlivet. Valget var, som hun selv påpeker, ikke «tilfeldig», snarere nødvendig. Drivkraften var å bli profesjonell sanger, selv om det ikke sto helt klart for henne før hun hadde kommet godt i gang på musikklinjen på videregående. Tones sterke vilje til å søke seg til musikklinjen til tross for farens innvendinger, kan som Mangset (2004, s. 106) også er inne på, nærmest sies å fungere som «en bekreftelse på 'kallets styrke trass i motstand'».

Helt fra hun var 12 år hadde Synnøve fått høre fra ulike hold, og spesielt fra pianolæreren, at hun var et talent og at hun måtte satse på sangen. For Synnøve ble det «bare helt selvfølgelig» at hun skulle begynne på musikklinja. Der opplevde hun for første gang å møte jevnaldrende hun var på bølgelengde med, at hun møtte folk «som var like rare», som hun lattermildt uttrykker. «Altså, det var ok å være opptatt av musikk, å lese historie og være interessert i norsk, å skrive stil og kunne diskutere litteratur», legger hun til. Synnøve beskriver et lokalsamfunn hvor «bygdedyret», forstått som den rurale versjonen av janteloven (jf. Brox, 2000), gjorde seg sterkt gjeldende:

Jeg vokste opp i et sånt miljø der – dette har kanskje ikke så mye med sang å gjøre, men det har med identitet å gjøre – men i min familie tok vi utdanning. I bygda var ikke det så veldig vanlig. Folk var kanskje litt misunnelige. Jeg hadde mange venner og venninner, men jeg husker at jeg ble litt utenfor en periode. Og det var litt vanskelig å finne noen som også var interessert i å jobbe med skolen og – ikke det at jeg var så flink på skolen – men jeg var nå sånn noenlunde ok. Og storebrødrene mine gikk på universitetet, og i bygda var det sånn at bare det å gå på allmennfag, altså det som het gymnas, det var helt uvanlig. Og vi var jo, altså [...] at man trodde man var noe, du vet, det der bygdedyret.

Synnøve deler Tones oppfatning av at det ikke var så vanlig å gå gymnasen i bygdene hvor de vokste opp. En kommentar til dette er at kvinnes utdanningsrevolusjon nettopp kom på 1980- og 90-tallet, da utdanningsnivået blant foreldrene var høyere (Frønes & Brusdal, 2003, s. 292). Og helt fra 1970-tallet var det flere kvinner enn menn som flyttet fra bygda. Denne utviklingen gikk imidlertid i utakt, og kunne variere mye fra sted til sted.

Det diffuse ubehaget og følelsen av å føle seg utenfor, utdyper Synnøve når hun hopper til en episode rett etter at hun var begynt på universitetet noen år senere. Hun var på besøk i hjembygda, og opplevde det hun fortolker som en nedlatende holdning fra barndomsvenninnene til det å ta høyere utdanning:

Og da jeg var 18 år satt jeg der og tenkte: «Hvordan skal jeg kunne forsvare meg og overleve i en sånn bygd?» Til og med noen av foreldrene spurte meg: «Hva gjør du?» «Ja, nei, jeg studerer på universitetet». Og da var det bare sånn: «Å, ja ...», den der holdningen. Og da kan man jo snakke om sosial kompetanse når du da kommer inn i et miljø hvor foreldrene er psykologer og leger. Det var jeg egentlig vant med da jeg gikk på videregående også, at foreldrene hadde utdanning og at det var noe positivt.

Bygdedyret kan sies å fungere som en metafor på den underliggende problematikken mellom ulike grupperinger i bygda og hvilke sosiale og kulturelle normer og koder som gjorde seg sterkest gjeldende.¹⁰³ Ved å anvende begrepet «sosial kompetanse» er det kanskje denne form for distinksjon Synnøve sikter til. Slike stilltiende konflikter kan imidlertid være like virksomme i byen, slik Ottar Brox (2000) påpeker.

Det kommer tydelig til uttrykk at Synnøve plasserer sin egen familie inn i et sosialt klassedelt bygdesamfunn når hun forteller fra oppvekst-årene. Foreldrene hadde høyere utdanning og ledende posisjoner innen kulturlivet i bygda. De kunne begge ha satset på musikeryrket, forteller hun, men begrunner deres valg med at «det var jo rett etter krigen, de var ferdig utdannet i 1951, og de hadde vel ikke den økonomien, kanskje. Moren min kom fra en familie der de hadde litt bedre økonomi, men de måtte jo ha noe å leve av». Det var dessuten ikke slik at foreldrene tok Synnøve og søsknene med inn til byen for å gå på konserter. Nå var det ikke så mange konserter i byen heller, forteller hun, og i hvert fall ikke opera: «Opera – det var liksom for de fine. Det var ikke det at vi ikke var fine sånn i bygda, for i bygda var vi jo de fine kan du si. Nei, nå begynner jeg å snakke om den statusen til foreldrene mine», avbryter Synnøve som etter min oppfatning forsøker å forklare hvorfor hennes bakgrunn likevel ikke opplevdes å ha gitt den ballasten hun trengte framover i sangerløpet.

103 Bygdedyret er et begrep skapt av forfatteren Tor Jonsson, som omhandler negative sider av livet på den norske landsbygda (jf. Brox, 2000).

I motsetning til provinsen er hovedstaden det stedet i det fysiske rommet hvor det er størst fortetning av attraktive goder og flest aktører med dominerende posisjoner, hevder Bourdieu (1996, s. 152). Når Synnøve gir uttrykk for at familien tilhørte «de fine» i bygda, men ikke sammenlignet med bakgrunnen til mange av dem hun senere møtte både på videregående og under musikkstudiene, kan det nettopp tolkes i retning av at hun ikke hadde hatt den samme tilgangen til den «legitime kulturen». Som Bourdieu (1996) er inne på, reproduseres gjerne slike samfunnsmessige motsetninger, for eksempel mellom hovedstad og provins «i mentale og språklige former som et prinsipp for oppfattelse og inndelinger, i form av grunnleggende motsetninger, det vil si som kategorier for oppfattelse og verdsettelse» (s. 152–153). Slik vil noen mennesker lettere kunne «oppta et sted på en legitim måte» som noe naturlig og tatt for gitt (s. 156).

Kirsten er seg bevisst at hun kommer fra et såkalt «møblert hjem». Om den instrumentale veien forteller hun: «Den gikk jo fra at jeg spilte piano først, for det gjorde man liksom der hvor jeg vokste opp». Ulike tilganger til kulturelle goder er det flere som er seg bevisst. Uppfordret legger mange informanter for dagen hvorvidt de hadde piano i barndomshjemmet eller ei. Synnøve presiserer på sin side at de ikke hadde piano hjemme, «bare et sånt Hammond trøorgel». Pianoet, «det moderliga instrumentet framför andra» (Bourdieu, 1991, s. 175), får på den måten en symbolsk funksjon. Dette fordi det ikke er noe som ser ut til å være mer intimt knyttet til samfunnsklasse eller til den utdanningskapital man innehar, enn å gå på konserter eller å kunne spille et «nobelt» instrument (s. 172). Når det er sagt, er pianoet helt opplagt et sentralt hjelpeinstrument for sangere. Kanskje belyser det i større grad hvorfor nettopp dette instrumentet trekkes fram i ulike sammenhenger framfor at det har en rent klassifiserende funksjon.

Jeg registrerer at livshistoriene bærer preg av etterhåndskonstruksjon. Ut ifra den spesifikke sosiale situasjonen intervjuene utgjør, ligger det gjerne en forventning om at informantene tilskriver sine løpebaner en sammenhengende logikk (jf. Palme et al., 2012, s. 118). Et eksempel er hvordan fortellingene fra oppveksten i bygda og hjemmemiljøet forsterker dramatikken i møtet med musikkutdanningsinstitusjonen. Her er det tydelig at enkelte informanter får erfare at de ikke behersker de sosiale og kulturelle kodene. Dette tilskriver de gjerne oppvekststedet, noe som

blant annet kommer til uttrykk gjennom setninger som: «Jeg kommer fra et lite sted», eller «jeg var jo et sånt gudsord fra landet». Alle informantene er imidlertid opptatt av hvorvidt oppvekstårene har dannet grunnlaget for en god selvfølelse og «sterk psyke». Dette oppfatter jeg er faktorer som tillegges stor betydning i møtet med det usikre sangeryrket i tillegg til vokale og musikalske ferdigheter.

5.8 Sen start?

Flertallet av informantene har enten ikke hatt tilgang til eller ikke valgt å gå hos sangpedagog før de begynte på videregående skole eller senere. Når det gjelder formelle sangtimer er det, som vist under (tabell 2), kun tre informanter som har fått individuell opplæring hos sangpedagog før fylte 15 år. Foruten Synnøve og Solveig er det faktisk to av de eldste informantene, Kirsten og Ingrid, som begynte med formelle sangtimer tidligst. Bjørn og Brage startet på sin side ikke med formell opplæring før de var 20 år. Her finner jeg altså ikke samsvar mellom starttidspunkt og tiden informantene vokste opp i:

Tabell 2. Starttidspunkt, formell sangundervisning

Informant	Start-alder	Opplæringsarena	Informant	Start-alder	Opplæringsarena
Kirsten	15 år	Privattimer	Julia	20 år	Folkehøgskole
Bjørn	20 år	Lærerskole	Tone	16 år	Musikklinje vgs.
Stian	18 år	Privattimer	Synnøve	12 år	Musikkskole
Ingrid	11 år	Musikkskole	Hedda	16 år	Musikklinje vgs.
Brage	20 år	Privattimer	Solveig	14 år	Musikkskole
Gitte	16 år	Musikklinje vgs.	Andreas	18 år	Musikklinje vgs.
Henrik	17 år	Musikklinje vgs.	Petter	17 år	Musikklinje vgs.

Gj.snitt: 16,4

Kun fire informanter (Kirsten, Ingrid, Synnøve og Solveig) har hatt enetimer med en sanglærer før de begynte på videregående skole/folkehøgskole, og noen enda senere. Gjennomsnittsalderen da informantene startet med formell sangundervisning hos en sangpedagog var 16,4 år. I en studie av svenske operasangere fant Sandgren (2005, s. 61) at

starttidspunktet for den formelle sangopplæringen var 19 år i gjennomsnitt. Sangerne i foreliggende studie kan derfor ikke, som i Sandgrens studie, betraktes som *very late beginners*. Likevel er de fortsatt senstartere sett i forhold til andre instrumentgrupper.

Det er en utbredt oppfatning at klassiske musikere starter sin formelle opplæring tidlig i barneårene. Ofte ses da musikergruppen under ett, slik som i NIFUs undersøkelse (Arnesen et al., 2014, s. 8), hvor det framgår at de fleste begynte å spille et instrument i ung alder, med en gjennomsnittsalder på åtte år. Svært få begynte med instrumentopplæring da de var tenåringer eller eldre. Også Mangset (2004, s. 101) kommenterer den langvarige og omfattende ferdighetstreningen som kreves innenfor klassisk ballett og klassisk musikk, men han skiller heller ikke i særlig grad mellom de ulike instrumentgruppene.

I henhold til Spahn & Richter (2006) bør ikke sangere starte med spesifikk, inngående stemmetrening før etter puberteten når strupehodet er ferdig utviklet. Vanligvis begynner sangere å ta soloundervisning med tanke på en karriere i alderen 16–19 år. Mange starter imidlertid med spesifikk vokalopplæring mye tidligere, og det finnes ingen felles overenskomst blant sangpedagoger eller forskere om når en slik inngående stemmeundervisning ideelt sett bør starte. Individuelle forskjeller vil trolig spille en rolle i vurderingen. Kravet om tidlig ferdighetstrening kan nærmest forstås som en «sosialt konstruert konvensjon» innenfor visse kunstdisipliner, mener Mangset (2004, s. 101). Når flere av informantene oppfatter seg selv som senstartere, kan det nettopp tolkes i lys av en slik konvensjon. At de faktisk *er* senstartere, blir etter min oppfatning oversett i kultursosiologiske undersøkelser. Ekspertiseforskningen kan på sin side sies å ha bidratt til etableringen av disse sosiale konvensjonene.

I den psykologiske ekspertiseforskningen er hovedformålet å finne ut hvorfor det er noen mennesker som utmerker seg innenfor et spesifikt område eller delområde. Prestasjonene fordeler seg på forskjellige kvalitetsnivåer, hvorav ekspert er det høyeste nivået. Ekstraordinære prestasjoner befinner seg imidlertid på trinnet over ekspertnivået. Dette nivået omtales med begreper som *eminent performance*, *superior expert performance*, *exceptional performance* og *maximal level of performance*. Videre anvendes relative begreper til nivået generelt, slik som *elite performers* og *world*

class performers (Ericsson, 2006; Ericsson et al., 1993; Ericsson et al., 2007b; Jørgensen, 2002a, 2002b). Når blikket rettes mot musikere, er det ofte disse eksepsjonelle utøverne som er studieobjektene. Hvis man skal ta filantropen Alberto Vilar på ordet (i et intervju som omhandler Renée Fleming), viser historien at det på ethvert gitt tidspunkt de siste 100 årene har vært 30 til 40, maksimum 50 virkelig store klassiske sangere i verden (Palmer, 2002).

Fordi det krever tid å bli ekspert, er en tidlig start helt nødvendig, hevdes det. Selv de mest begavede utøverne innen sjakk eller idrett trenger minst 10 år eller 10 000 timer med intens øving før de vinner internasjonalt ry. De fleste elitemusikere trenger enda mer tid; i gjennomsnitt fra 15 til 25 år med øving før de oppnår suksess på et internasjonalt nivå (Ericsson et al., 2007b, s. 5). I henhold til Jørgensen (2002a) er kanskje ekspertiseteorienes viktigste bidrag at de har belyst «hvordan oppdragelse og undervisning og egeninnsats over lang tid kan føre til bemerkelsesverdige resultater uten at personene har vist spesielle talenter i tidlig barndom» (s. 36). Det ligger fjernt fra informantenes selvforståelse at det nesten bare er øving som gjør mester. Og med tanke på hvor mange egenskaper og faktorer som spiller inn for å oppnå et høyt nivå som sanger, og ikke minst hvilke mekanismer som trer i kraft for å få innpass i sangermarkedet, virker en slik forståelsehorisont reduksjonistisk, sett fra mitt ståsted. Dette krever ytterligere utdyping.

Ekspertiseforskningen har en sterk posisjon innen det vitenskapelige kunnskapsområdet som studerer musikers ferdighetsutvikling og hvem som kan forventes å nå et nivå som eksepsjonelle utøvere. Her ser man blant annet på sammenhengen mellom starttidspunkt for formell musikkopplæring og variasjoner i prestasjonsnivå. I en undersøkelse ved en tysk musikkhøgskole fant Kopiez (1997, s. 37) at sangstudentenes formelle vokalopplæring hadde startet veldig sent (i gjennomsnitt 13,2 år) sammenlignet med en gruppe internasjonalt anerkjente klassiske sangere (i gjennomsnitt 8,1 år). En lignende divergens fant Kopiez (s. 41) mellom tyske fiolinstudenter som (starttidspunkt i gjennomsnitt 7,1 år) og en gruppe internasjonalt anerkjent fiolinister (begynneropplæring ved 5,1 år i gjennomsnitt). Jørgensen (2001a) gjorde tilsvarende funn i en undersøkelse ved et norsk musikkonservatorium. Han fant at starttidspunktet for sangstudenter i gjennomsnitt var 14,4 år, og at sangerne med høyeste karakterer ved

musikkonservatoriet hadde startet tidligst med formell instrumentopplæring (s. 231). Begge fant imidlertid stor variasjon med hensyn til starttidspunktet. Kopiez (1997) fant en spredning for starttidspunktet fra 7 til 20 år, mens Jørgensen fant en spredning fra 9 til 20 år. Det at noen starter tidlig, eller får høye karakterer under studiene, trenger nødvendigvis ikke å samsvare med hvordan det går senere i yrkeslivet.

Mange ekspertutøvere begynner sannsynligvis senere enn gjennomsnittet, og Jørgensen (2001a) anerkjenner at starttidspunktet alene ikke er tilstrekkelig eller nødvendig for å oppnå suksess. Dette begrunner han blant annet med at mange dyktige utøvere har startet tidlig uten å nå ekspertisestatus (s. 229). Til tross for at sangere er *late beginners* (jf. Kopiez, 1997), kommer både Kopiez og Jørgensen fram til at selv om det finnes individuelle unntak og at fenomenet er komplekst, er en tidlig start med formell undervisning en forutsetning for å utvikle ekstraordinære ferdigheter. Dette må ses i sammenheng med at det å oppnå et høyt utøvende nivå krever en høy grad av akkumulert øvingstid, gjennom *deliberate practice*, altså målrettet øving (se 6.9). Begge poengterer at indre motivasjon og foreldrenes og lærernes rolle har avgjørende betydning, og at en tidlig start alene ikke er noen garanti i forhold til en framtidig yrkeskarriere. Hvilke andre avgjørende faktorer som spiller inn, blir imidlertid ikke berørt, noe som etter min oppfatning gir et nokså snevert og kanskje til og med feilaktig bilde av hvorfor noen lykkes som musikere og andre ikke.

Det ser ikke ut til at ekspertiseteoriene tar særlig høyde for verdien av den uformelle opplæringen som finner sted i ulike sammenhenger gjennom barn og unges oppvekstår. Jeg oppfatter også at virkningen av en bred musikalsk bakgrunn synes å være undervurdert. Her står korsangen i en særstilling, selv om opplæring på andre instrumenter også spiller en vesentlig rolle. Slik jeg tolker informantenes barndom og ungdomstid, har nettopp slike musikalske eller kunstneriske aktiviteter hatt stor betydning fram mot en mer formalisert opplæring. Jørgensen (2001a) viser til studier som angår korsangens betydning, men med unntak av Sandgren (2005), har jeg ikke støtt på forskning som vektlegger breddeaktivitetens relevans i klassiske sangeres livsløp.

Ser vi på den allsidige musikalske bakgrunnen til informantene, har alle, ut over det å synge, spilt minst ett instrument. Med unntak av

Brage har alle spilt piano. En del av opplæringen har foregått i en formell kontekst, enten privat eller i den kommunale musikkskolen gjennom en-til-en-undervisning organisert som en form for mesterlære. En overvekt av musikkaktivitetene har foregått innen fritidsmusikklivet, i en såkalt uformell kontekst, slik som kor, korps, amatørorkester og/eller band. Tabell 3 gir en oversikt over informantenes musikkrelaterte aktiviteter fra tidlig barndom fram til 20-årsalderen uavhengig av oppvekstperiode. Her er også foreldrenes musikalske bakgrunn tatt med.

Tabell 3. Musikkrelaterte aktiviteter fra tidlig barndom fram mot 20-årsalderen

Instrument/aktivitet	Under 13 år	13-20 år
Barnekor, jentekor, skolekor, ungdomskor, kammerkor, blandakor (evt. obligatorisk kor i videregående skole)	Stian, Ingrid, Gitte, Synnøve, Solveig, Petter, Julia	Stian, Ingrid, Gitte, Synnøve, Solveig, Petter, Julia, Brage, Henrik, Tone, Andreas
Sangtimer (privat el. i musikkskolen)	Ingrid	Ingrid, Kirsten, Gitte, Synnøve, Solveig
Sang hovedinstrument (el. biinstrument) i videregående skole og tilvarende		Ingrid, Gitte, Henrik, Tone, Synnøve, Solveig, Andreas, Petter, Hedda
Piano privat, kulturskole, biinstrument videregående skole	Kirsten, Stian (selvlært), Ingrid, Gitte, Henrik, Julia, Synnøve, Petter	Kirsten, Stian, Ingrid, Henrik, Julia, Synnøve, Petter, Solveig, Hedda, Andreas, Tone
Orgel		Stian
Korps, skolekorps	Synnøve, Andreas	Brage, Andreas
Skoleorkester, strykeorkester	Solveig	Brage, Solveig
Strykeinstrument: fiolin, cello	Hedda, Solveig/Petter	Solveig
Treblås: fløyte, fagott		Tone, Henrik
Messingblås: kornett, tuba, baryton og trombone	Synnøve, Andreas	Brage, Andreas
Gitar, el-gitar	Bjørn, Brage	Bjørn, Brage
Kontrabass, el-bass		Brage
Band		Brage
Foreldre, amatørmusiker(e)	Kirsten, Ingrid, Julia, Henrik, Synnøve, Solveig, Andreas	
Foreldre, profesjonell(e) musiker(e) el. musikkrelatert yrke	Gitte, Hedda, Petter, Brage	
Foreldre, liten el. ingen musikalsk bakgrunn	Tone, Stian, Bjørn	

I likhet med informantene i denne studien, har nesten alle kandidatene i NIFUs undersøkelse (Arnesen et al., 2014), deltatt i en eller flere musikkrelaterte aktiviteter før musikkutdanningen gjennom privat musikkundervisning, kulturskole, kor, korps, orkester, talentutviklingsprogram og rockeklubb eller lignende (s. 8). Allsidighet synes derfor å være utbredt også i dag, selv om betydningen av disse aktivitetene ikke poengteres. Til tross for at flertallet av sangerne i denne studien relativt sett er senst-artere, er det ikke ensbetydende med at musikalske opplevelser og vokal aktivitet under oppvekstårene er uten betydning; snarere tvert imot. Drømmen om en kunsterisk løpebane ser ut til å ha begynt å spire hos flerparten allerede tidlig i barneårene, selv om utdannings- og yrkesvalget ble tatt på et mye senere tidspunkt av de aller fleste.

5.9 Coda: Fundament og talent som livsforklaring

I dette kapittelet har jeg introdusert de 14 informantene som deltar i studien og beveget meg på langs i deres livshistorier, slik hver og en i retrospekt formidler sin personlige logikk knyttet til opplevelser fra barne- og ungdomstiden. Jeg har samtidig søkt på tvers i materialet etter gjengse temaer som framstår vesentlige i sangerlivets tidligste faser. Det store aldersgapet på 33 år mellom eldste og yngste informant har bidratt til store variasjoner innad i informantgruppen. Blant annet endret skole-systemene seg fortløpende etter hvert som informantene kom i inn i historiens gang, og oppvekstvilkårene både i by og bygd var annerledes på for eksempel 1950- og 60-tallet enn på 1970- og 80-tallet. Slike miljø- og samfunnsvilkår har i en viss utstrekning vært nødvendig å gripe fatt i for å situere informantenes livshistorier i tid og sted. Det er likevel to overordnede kategorier som etter min oppfatning peker seg ut i analysen når det gjelder å tolke informantenes erfaringer av muligheter og begrensninger for handling knyttet til oppvekstårene, og disse er vevd tett sammen: *Fundament og talent som livsforklaring*. Dette forstår jeg i lys av den meningsdanning som binder fortiden sammen med her-og-nå-situasjonen i livshistoriene og til det som skal komme.

Sangerfundament er et begrep jeg har utviklet med basis i forskningsmaterialet. Det omfatter vokale, musikalske og personlige ressurser som

står i et relasjonelt forhold til sosiale og kulturelle betingelser, verdier og normer. Før gymnastiden synes ikke utviklingen av vokale ferdigheter å være det primære, snarere det naturlige ved å synge og etableringen av et allsidig og stødig fundament knyttet til mange områder av livet. Når informantene spesielt vektlegger «fundamentets» betydning knyttet til både musikalske og personlige forhold, tolker jeg dette som et svar på den usikkerhet de møter senere i sangerlivet. På den måten blir barndommens opplevelser så viktige for mange; de blir meningsbærende, som en forklaring på hvorfor det gikk som det gikk. Fordi kategoriene fundament og talent ser ut til å være et betydelig referansepunkt, og av den grunn mer eller mindre er gjennomgående i informantenes livsfortellinger, er det ikke formålstjenlig å utdype alle faktorene som ligger til grunn for denne tematiseringen her. Refleksjonene rundt denne tematikken følges derfor opp i kapittel 6.9, med særlig vekt på ideen om talent.

Oppvekstvilkårene endret seg radikalt etter hvert som informantene trådte inn i livets forløp, selv om velstandsutviklingen og samfunnsutviklingen generelt bare i noen grad gjenspeiles i forskningsmaterialet. Dette kan selvsagt tilskrives studiens problemstilling og spissede interesseområde, som sangerinformantene delvis er informert om på forhånd, og som både de og jeg er opptatt av. For å skape mening og sammenheng i livshistoriene, er det også naturlig at den kulturelle selvforståelsen og selvbevisstheten først lar seg spore gjennom informantenes musikalske referanserammer knyttet til familie, nærmiljø og utdanning, hvor for eksempel familiesystemer, klasse og kjønn blir mindre framtrædende. Når enkelte informanter er innom sosial klasse, er det i første rekke å forstå som kulturelt, snarere enn økonomisk betinget.

Fordi alle informantene enten har sunget i kor eller spilt et «klassisk» instrument, er det opplagt at de har vært borti et klassisk repertoar i mange sammenhenger, også i hjemmemiljøet. I et bourdieusk perspektiv ville en tolkning kunne være at en kunstnerisk løpebane ble innskrevet i informantenes habitus gjennom oppdragelsen i familien og deres kroppsliggjorte erfaringer med musikkopplæring i ung alder. Det vil i så fall innebære at alle informantene i større eller mindre grad har fått tilgang til den «legitime kulturen» svært tidlig «gjennom en umerkelig tilvenning i familien» (Bourdieu, 1995a, s. 46).

Noen informanter gir imidlertid uttrykk for at det var nærmest tilfeldig at de dumpet bort både sang og den klassiske musikk sjangeren. Her finner jeg motstridende selvfortolkninger. På den ene siden er det noen informanter som forteller at de vokste opp i et miljø hvor det ikke var naturlig at de skulle drive med musikkaktiviteter og spesielt ikke klassisk musikk, for eksempel Stian og Bjørn, og til dels Tone. Bjørn mener at det ikke var miljøet han vokste opp i som dro han i retning av å bli klassisk sanger. Her gikk det mest i viser og gitarspill. Likevel nynet han stadig temaer fra klassiske musikkverk og gikk på alt som var av klassiske konserter under gymnastiden fordi dette var en sjanger som tiltrakk han. At han ikke «oppdaget» stemmen sin før han var 20 år framstår derfor tvetydig. Når jeg spør Bjørn om hva det kan ha vært som tiltrakk han ved denne sjangeren, har han ikke noe annet svar enn at det måtte ha vært «noe grunnleggende i meg», altså noe iboende, eller noe medfødt, slik dette kan tolkes.

Selv om ikke alle informantene er flasket opp med klassisk musikk, særskilt opera og lieder, har noen fått den klassiske musikken inn med morsmelken. Andre har stiftet et dypere bekjentskap med denne sjangeren i løpet av gymnastiden. Alle har imidlertid blitt sosialisert inn i en musikkultur bestående av en rekke musikksjangre og uttrykksformer. Slik reflekteres kanskje ikke Bourdieus studier av smakshierarkier i 1970-årene og hans postulat om at disse fremdeles består, i et stadig mer pluralistisk samfunn. Men sett fra visse ståsted i det sosiale rommet betraktes ennå klassisk musikk, opera og noen jazzformer som høykulturelle legitime objekt som krever en spesifikk kompetanse for å forstå og tilegne seg (jf. 2.7). Akkumuleringen av denne kulturelle kapitalen skjer ifølge Bourdieu (1995a) gjennom oppveksten og utdanningen og inkorporeres gradvis i aktørens habitus.

Men for en kunstner er det ikke nok å ha adgang til de «riktige verkene» for å akkumulere kulturell kapital. For sangeres vedkommende dreier det seg ikke minst om å opparbeide det jeg har valgt å kalle *vokalmusikalsk kapital*. Dette kan også sies å være en form for *fysisk kapital* (se 9.6). Begge disse kapitalformene kan konverteres til kulturell og symbolsk kapital. Som et integrert hele vil disse feltspesifikke kapitalformene som jeg plasserer innunder kategorien *sangerfundament*, altså

innebære de stemmekroppslige (fysiske); håndverksmessige, musikalske, språklige, emosjonelle og kognitive aspekter som kreves for å kunne mestre instrumentet og formidle musikken innenfor denne vokalstilen spesielt. Fordi stemmen er en levende organisme og til stede allerede fra fødselen av, er den som kjent verken uformet eller konturløs når den stemmespesifikke opplæringen starter. Slik skiller stemmen seg fra andre instrumenter. Analytisk tolker jeg det i denne sammenheng slik at det må differensieres mellom musikalsk sjanger (klassisk musikk) på den ene siden og klassisk vokalutøving på den andre. Fordi sangere er senstartere sett i forhold til andre instrumentalister, er det vanskelig å si noe entydig om hvorvidt oppdragerpraksis og sosial bakgrunn har hatt betydning for valget av en sangerbane. En diskusjon omkring dette følges opp i kapittel 6.9.

Når informantene har valgt å gå videre med klassisk sang, innebærer det nødvendigvis at de har følt seg tiltrukket av det klassiske sangreper-toaret, til tross for at de på ingen måte har avfeid andre sjangre med mye større utbredelse og popularitet. Når noen informanter uttrykker at de ikke var borti klassisk sang før de begynte på videregående, tolker jeg det nettopp slik at de skiller mellom sang som vokaluttrykk og den klassiske musikken. Synnøve er inne på noe av dette når hun sier:

Jeg tror ikke jeg forsto da jeg var liten at det å være sanger var et yrke som det gikk an å leve av. Det var ikke naturlig i mitt nærmiljø, i hvert fall ikke opera, det kan jeg ikke huske at jeg likte en gang. Det syntes jeg bare var litt rart, men det var veldig fascinerende hvis jeg så det på TV. Det var jo der man så det.

For å forstå hvordan informantene gradvis har blitt ledet mot klassisk sang framfor andre vokaluttrykk, kan det også ha å gjøre med at denne vokalstilen, med unntak av jazzsang, nærmest var enerådende i opplæringsøyemed da informantene begynte å ta sangtimer, i perioden mellom 1960 og 1995. Fra årtusenskiftet har vokalmetoder rettet mot andre sjangre gradvis vokst fram, selv om klassisk og jazz fremdeles dominerer opplæringen både i kulturskolen og i høyere musikkutdanning (jf. Aksdal, 2008; Rishaug et al., 2008). Derfor er det ikke merkelig at det var klassisk sang informantene stiftet bekjentskap med når de først valgte stemmen som instrument, enten gjennom privat opplæring, i kulturskolen, på videregående skole og i folkehøgskolen. Fundert i sangpedagogenes egen

utdanning og erfaring var de klassiske vokalprinsippene og det klassiske repertoaret ledestjernen. I korsammenheng kunne det nok fortone seg mer variert.

Uavhengig av kontekst og tidsperiode avdekker informantenes livshistorier en vektlegging på behovet for stabilitet i oppvekstårene. Dette peker også framover i løpebanen, fordi yrkets ustabilitet gjenskaper de samme behovene. Her handler det ikke bare om musikalske røtter, musikksjanger og etableringen av et musikalsk grunnlag, men også om den personlige ballasten hver og en har opparbeidet gjennom barndommen og ungdomstiden. Ut over ulike tilganger til kulturelle goder dreier det seg spesielt om å erverve en naturlig mestring av kulturen (jf. Bourdieu, 1996). Relatert til oppvekstårenes betydning uttrykker Solveig seg på denne måten: «Jeg tror jo at det med selvfølelse og sånt har mye å gjøre med ting tilbake i tid og røtter og hva slags hjem du har vokst opp i; det henger veldig mye sammen». Selv om Solveig ikke bruker begrepet «kroppsliggjort», gir hun uttrykk for at erfaringer fra barndommen er «sanne som sitter i på en måte, som du ikke blir kvitt». Solveig vektlegger nødvendigheten av at sangere som strever tar tak i sine problemer, og presiserer at endringer ikke lar seg gjøre over natten. Hun utdyper ikke dette fenomenet. Jeg antar at hun her tar for gitt at jeg som innenfraper person er oppmerksom på den nære relasjonen mellom stemme, kropp og følelser og hvor mye arbeid som må legges ned både fysisk og mentalt for å kunne oppnå endring. Dette er et poeng som vil tre tydeligere fram senere i analysen.

Andreas beskriver seg selv som en trygg person med en god porsjon selvtillit, noe han relaterer til støtten han alltid har fått hjemmefra:

Det har aldri vært farlig å komme hjem og spørre om ting, uansett hva det skulle være. Og det gjelder begge mine foreldre. Det har liksom aldri vært noe problem som har vært for stort, alle de utfordringene jeg har møtt på, enten som unge eller også nå som voksen, så har det vært veldig greit å kunne vært åpen. Og likedan andre veien. Det tror jeg har skapt en trygghet.

I sterk kontrast til det Andreas her tilkjennegir, opplever Stian at oppvekstvilkårene i en liten bygd fra slutten av 1950-tallet, bidro til at hans sangerliv ble problematisk. Han var yngst av en stor søskenflokk, og den første i sin familie som tok høyere utdanning. Stian mener bestemt at

hans musikalske bane ikke kan knyttes til familiebakgrunn. Han var med i barnekor hvor han fikk synge en del solo «og så gikk det mer og mer av seg selv», som han sier. Stian er selvlært pianist og begynte etter hvert å ta orgeltimer. «Og så sang jeg da, ikke sant», fortsetter Stian, som ikke følte seg helt forstått hjemme: «Ja, og da må jeg si det, at fra barndommen og oppveksten [...] de hadde jo ikke forutsetninger. Så jeg har egentlig ingen bebreidelser eller noe i den retning». Her sikter Stian både til den oppdragelsen han fikk og til bygdemiljøet han vokste opp i, slik jeg tolker det. Stian forteller at han hadde en «ganske bra utviklet musikalitet» og at han på mange måter bestandig har vært veldig selvhjulpne og selvstendig, men legger til:

Jeg kom fra et miljø hvor det ikke var vanlig å kreve noe og jeg hadde ingen musikalsk bakgrunn, et lite sted sånn. Og man var oppdratt til å være snill og grei og på en måte å underordne seg og gjøre som andre ville. Så jeg må si jeg trodde egentlig selv i mange år at jeg var et veldig selvstendig menneske, men det har jeg oppdaget i ettertid, at jeg mangler en veldig grunnleggende fundamental bit i min bakgrunn, i min personlighet på en måte.

Denne opplevde mangelen på trygghet og selvtilit gjennom sangerlivet som Stian stadig vender tilbake til når han forteller fram sin livshistorie, tilskrives altså i særlig grad oppvekstårene. Nettopp denne betydningen av bakgrunn og oppvekstsvilkår er det som nevnt flere av informantene som er inne på, ikke bare knyttet til musikalske erfaringer, men til livserfaringer generelt. Hvorvidt dette kan ses i sammenheng med tiden de vokste opp i, framstår imidlertid tvetydig. Geografisk sted er som Frønes et al. (1997, s. 11) understreker, en vid kategori. Å bo eller vokse opp på samme sted kan være bra for noen, men ikke for andre, akkurat som det å vokse opp på forskjellige steder kan slå heldig eller uheldig ut til alle tider. Men ifølge Bourdieu (1996) virker betydningen av geografisk opprinnelse spesielt formende på individet. Hovedstaden (i det minste i Frankrike) er «kapitalens sted, det vil si det stedet i det fysiske rommet hvor en finner samlet de positive polene i alle feltene og de fleste av de aktørene som har de dominerende posisjonene i dem» (s. 152).

Relatert til norske forhold, fant Mangset (1998) i en undersøkelse gjort i perioden 1996/1997, at en tredjedel av alle kunstnere vokste opp i Osloregionen, og mer spesifikt 37 prosent av alle sangere. Til sammenligning bodde

bare 16 prosent av totalbefolkningen i denne regionen da undersøkelsen ble gjennomført (s. 66–67). I NIFUs undersøkelse (Arnesen et al., 2014, s. 8), framgår det at 61 prosent av kandidatene som søkte seg inn på en høyere musikkutdanning mellom 2002–2012 var bosatt i Akershus (altså Osloregionen) da de var 17 år. Når det gjelder Norges musikkhøgskole, fant imidlertid Olseng (1995, s. 25) at i perioden mellom 1983–1994 kom 40,5 prosent av musikkandidatene fra Oslo og Akershus, mens 59,5 prosent kom fra andre fylker. Men av alle musikkandidatene i denne perioden, var det kun 22,8 prosent som bosatte seg i oppvekstkommunen etter utdanningen (s. 28).

Det er ikke grunnlag for å trekke entydige konklusjoner, men en rimelig tolkning knyttet til Stians utsagn om at foreldrene ikke hadde «forutsetninger», vil likevel være at han ble født inn i en tid hvor de fleste (både kvinner om menn) ikke hadde høyere utdanning. I dette «husmor-samfunnet» hadde 85 prosent av mødrene kun grunnskole da de fikk sitt første barn. Både den økonomiske og kulturelle ulikheten i Norge kan nettopp ses i sammenheng med at familier dannes etter utdannings- og inntektsnivå (Frønes & Brusdal, 2001, s. 66). Utdanningssamfunnet har ført til økende kulturelle forskjeller. Utdannede foreldre har gjerne en oppdragerstil som medfører prioritering av en rekke organiserte aktiviteter som de gjennom en omfattende kunnskap om psykologi og utvikling mener er bra for barna. Dette fører til en mer aktiv og strukturert hverdag hvor også foreldrene er dypt involvert; kanskje *for* involvert vil noen si. Det er kanskje ikke noe vi tenker særlig over i dag, men alle informantene i denne studien vokste opp i en tid hvor det ikke var like vanlig for foreldrene å bruke så mye aktiv tid sammen med barna. Norske foreldre brukte for eksempel mer aktiv tid med sine små barn i 1990 enn i 1980 (jf. Frønes & Brusdal, 2001, s. 66). Likevel er det flere av informantene som gir uttrykk for at de har opplevd støtte og oppmuntring hjemmefra, selv om det til dels kan tolkes som indirekte støtte. Når for eksempel Ingrid, som mistet sin mor tidlig, sier: «Faren min syntes jeg skulle begynne å synge da. Så han kjørte meg til musikkskolen», ligger det mellom linjene at faren var både pådriver og involvert.

Barne- og ungdomstiden betraktes som den sentrale formingsperioden i livsløpet, både i den tradisjonelle psykologien og i sosiologien (Frønes, 1997, s. 59). Det er i denne perioden at grunnlaget dannes, og

erfaringene vi har med oss fra denne livsfasen vil gjøre oss disponert for våre preferanser og de handlinger og valg vi foretar oss i den framtidige løpebanen (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 121). Tilegnelsen av den første habitus innenfor familien er som Bourdieu (1999a, s. 171) påpeker, ingen «mekanisk prosess bestående av tvangsmessig innprenting». En av sosiologiens oppgaver er nettopp «å bestemme hvordan den sosiale verden konstituerer biologisk *libido*», denne uspesifiserte driften, «til en sosial og spesifikk *libido*» (Bourdieu, 1996, s. 135). Dette investeringsarbeidet, det vil si arbeidet med å sosialisere *libido*, er altså «det som omformer drifter til spesifikke interesser, til sosialt konstituerte interesser som bare eksisterer i relasjon til et sosialt rom der noen ting er viktige og andre betydningsløse», slik Bourdieu påpeker samme sted. Det utelukker ikke at vi kan ha flere interesser og flere spesifikke *libido* (Abbing, 2002, s. 93), noe informantenes livshistorier illustrerer.

Samfunnet avgjør hva musikk er og hvem som kan delta (Kingsbury, 1988). I denne studien handler det om «sangerspirer» som har fått mange oppmuntringer gjennom oppveksten, som gjentatte ganger har fått høre at de er musikalske og at de har en flott stemme. Betydningsfulle møter med signifikante personer som oppmuntrer til valget av en vokal løpebane kan spores i mange av livshistoriene. Flere har også fått prøve seg som solister, spesielt i korsammenheng. «Så fin stemme du har!» Synnøve er seg bevisst at tilbakemeldingene hun fikk og som gjorde et veldig inntrykk, og karakteriserer sangpedagogen hun begynte hos i 12-årsalderen på følgende vis:

Hun var jo veldig flink og kom med støtteøvelser p, t, k, d, sch og bididi, gididi og masse øvelser som skulle gjøre det lettere å synge og utvikle stemmen. Og jeg husker hun sa til meg at jeg var et sånt talent. Det var første gang noen sa at jeg var et talent: «Ja, du kommer til å nå langt» liksom. Det var jo veldig hyggelig den gangen, men det var jo kanskje færre som satset på sånne ting. Det er jo sånn som jeg aldri sier til mine elever, for jeg vet jo bedre i dag.

Synnøve forteller også om flere episoder fra videregående skole hvor hun stadig fikk høre at hun «var så flink og at hun kunne nå veldig langt». Og da var beskjeden at jeg måtte jo bare søke meg inn på et sangstudium», sier hun og legger til: «Ja, det er sikkert mange av oss som har vært igjennom det samme, du vet når læreren sier: Du kommer til å bli så flink og

du er mye flinkere enn jeg var da jeg var så ung». Slike tilbakemeldinger tar Synnøve sterk avstand fra i dag overfor sine egne elever, noe som må ses i sammenheng med erfaringer hun gjorde seg under studietiden spesielt (se kap. 6). I bourdieusk forstand vil det være rimelig å si at slike positive tilbakemeldinger bidrar til investeringsarbeidet og produksjonen av tro (jf. Bourdieu, 1999a).

Det er tydelig at de fleste av informantene som tok musikklinje ved gymnaset eller tilsvarende betrakter erfaringer fra denne perioden som medvirkende til eller avgjørende for at de valgte å satse videre på sangen. Av livshistoriene går det fram at tiden på musikklinjen var preget av en rekke positive opplevelser både musikalsk og sosialt, med godt samhold med likesinnede og lite press. Det er i denne perioden at mange får sin første vokaltekniske opplæring gjennom en-til-en-undervisning og stifter et dypere bekjentskap med det klassiske sangrepertoaret. De fleste gir også uttrykk for en høy grad av motivasjon; at det var «artig å lære» eller «et sug», og at de fikk verdifull trening i å opptre på konserter og forskjellige oppsetninger i skolens regi. Tone beskriver tiden på musikklinja som «forferdelig artig: Jeg tror det var de tre artigste å årene i mitt liv», legger hun til.

«Artig» er altså et ord som stadig går igjen i informantenes beskrivelser både fra oppvekstårene og gymnastiden sammen med lignende formuleringer som «kjempemorsomt», «som å komme til himmelen» eller «som å komme hjem». Julia forteller at hun «hadde dette suget etter å synge og holde på», og fikk sin store «åpenbaring» da hun var elev på folkehøgskolen rett etter gymnaset. Hun lever seg godt inn i fortellingen når hun gjengir det hun tenkte den gang: «Yes! Dette – dette er livet! Nå vet jeg hva jeg vil. Det her må jeg satse på! Og hvis jeg kommer inn et sted [høyere musikkutdanning] så er det ikke noe tvill!» Slik framstår informantenes framstillinger i stor grad som et uttrykk for en indre drivkraft som nærmest kan tolkes som et fysisk behov.

Kjærligheten til kunsten snakker ofte samme språk som kjærligheten, skriver Bourdieu (1991). Smaken er et resultat av møtet mellom to historier; den ene i objektivert tilstand, den andre i kroppsliggjort tilstand, og som objektivt sett har blitt brakt i overensstemmelse: «Därifrån kommer utan tvivel en av de mirakulösa dimensionerna i mötet med konstvärket.

Att upptäcka ett föremål i ens smak, det är att upptäcka sig själv, det är att upptäcka vad man vil ('det är precis vad jag ville')» (s. 178). Slik kan informantenes «åpenbaringer» i et bourdieusk perspektiv sies å være det de hadde på hjertet og ikke visste hvordan de skulle uttrykke og som de derfor ikke visste: «Du skulle inte ha søkt mig om du inte hade funnit mig» (s. 178). Selv om sangerne i studien relativt sett er senstartere på sitt instrument, kan valget likevel forstås som en indre drivkraft som helt fra tidlig barndom umerkelig har vokst til et behov. Når for eksempel Bjørn fortolker sitt valg som sent og relativt tilfeldig (se også 7.2), kan det ofte være «snakk om en tvetydig form for tilfeldighet» (jf. Mangset, 2004, s. 100). Valget framstår snarere som en form for «nødvendighet». Vi har med andre ord ikke å gjøre med en gruppe yrkesutøvere som bestemte seg for sin utdanningsvei, «som bare ett av mange aktuelle utdannings- og yrkesvalg» før søknadsfristen gikk ut (s. 93). Med Bourdieu (1999a, s. 149) vil ikke valget av en sangerbane kunne forstås som et fritt valg eller en bevisst strategi, snarere noe påkrevet, hvor andre alternativer synes å være mer eller mindre utelukket.

Når informantene vektlegger en rekke positive opplevelser i forbindelse med vokale aktiviteter gjennom oppvekstårene, kan det tolkes som et uttrykk for et kall. Stian refererer til professoren sin som retorisk spurte alle sine sangstudenter: «Hvorfor synger du, eller hvorfor vil du synge?» – Og da er det jo fordi det er en trang, selv om det ikke er sikkert at alle er klar over denne trangen sånn til å begynne med», mener Stian. Nå er det også en utbredt forståelse i miljøet at «sang og glede – sangglede – hører i hop», slik Stian er inne på. Når informantene bruker ord som artig og morsomt, eller trekker fram de kroppslige og emosjonelle gevinstene ved å synge, kan det forstås som «en eller annen lyst, en positiv lyst», slik Stian fortolker det. «Og du merker jo når folk kommer i gang og får denne her gleden, så er det et eller annet som oppstår og da tror jeg forholdene ligger til rette for å få til noe også», fortsetter han. Den sceniske uttrykkstrangen, kjærligheten til musikken og formidlingsgleden er det flere av informantene som vektlegger. Vi har sett at mange har spilt en rekke instrumenter og drevet med andre kunstuttrykk, og det kan nærmest virke som at de har vært på søken etter *sitt uttrykksmedium*. På et eller annet tidspunkt i løpet av barne- og ungdomstiden ble det sangen

som utkrystalliserte seg, selv om noen tok store omveier før de tok sitt endelige valg (se kap. 7).

Flere forteller også om opplevelser i møte med musikken som har gjort et stort inntrykk på dem. Det er åpenbart at sangutøvelse og andre musikkaktiviteter, samt opplevelsen av musikk, ikke kan reduseres til bevisste og rasjonelle egenskaper alene. Når jeg ber Stian om å beskrive en sterk musikkopplevelse, trekker han umiddelbart fram en konsert han overvar litt ut på 70-tallet, hvor Aase Nordmo Løvberg framførte Richard Strauss' *Vier letzte Lieder* i Universitetets Aula. Stian hadde nettopp begynt å studere selv:

Da hadde jeg en sånn utrolig grensesprengende opplevelse som jeg sjelden eller aldri har opplevd. Jeg så inn i en helt annen verden altså. Det var en totalopplevelse, helt på tampen av hennes karriere hvor vi opplevde frukten av hele hennes kunstnerbane og hennes vokale kapasitet. Og hun sto der som plantet, veldig sånn enkel, som en sånt fjell på en måte. Og så bare strømmer dette over orkesteret. Og de utrolig vakre sangene! Vet du, den opplevelsen har jeg aldri glemst. Det var sjelsesprengende, som om all ting opphørte. Det var en fantastisk opplevelse.

Stians opplevelse indikerer at musikkerfaringen ikke bare er persepsjon og kognisjon i teknisk forstand, men også personlig og sanselig, eksistensiell, uhåndgripelig og muligens grensesprengende, slik Guldbrandsen og Varkøy (2004) beskriver den. Musikalsk erfaring kan slik å forstå være noe navnløst og noe «subjektet blir *utsatt* for» som i sjeldne øyeblikk framstår «som et skakende møte med noe utenfor oss selv» (s. 7). Denne type erfaring, som kan ses i relasjon til Kants (1790/1995) transcendentalfilosofiske utlegning omkring det sublime, er ikke bare behagelig, harmoniserende eller oppbyggelig (Varkøy, 2012, s. 50).¹⁰⁴ I kontrast til «det skjønne», kan slike «sjelsesprengende» eller «grensesprengende» opplevelser, som Stian også er inne på, forstås som akutte «høydepunktoplevelser» (jf. Maslow, 1968). Disse opplevelsene er svært kroppslig forankret og forbundet med sterke følelser, hvor det som Ruud (1997) uttrykker legges en eksistensiell eller transcendent dimensjon til identiteten (s. 178ff). Å bevege seg over i et nytt eksistensnivå eller et sublimt nivå, kan ifølge Damasio (2001, s. 181) innebære at mennesket i slike situasjoner handler på tvers av de

¹⁰⁴ Se Kant (1790/1995): *Annen bok. Det sublimes analyttikk* § 23 -29, s. 117–155.

biologiske og kulturelle rammer som vanligvis determinerer vår tenkning og begrenser vårt individuelle handlingsrom.

Idet uttrykket *eksistensiell erfaring* bringes opp i dagen, fører det som Varkøy (2012) peker på fort til at vi «havner i en hengemyr av verdidiskusjoner og ideologiske motsetninger, et kampfelt fullt av musikkfilosofiske, sosiale og personlige identitetskonstruksjoner» (s. 50). Musikalsk erfaring er i eksistensiell forstand et komplekst fenomen. Fundert i ett eller noen få perspektiver tenderer forklaringene i retning av reduksjonisme, etter Varkøys mening. Når vi nærmer oss det klassiske musikkverket (kunstgjenstanden) som en kraft i seg selv og sin egenverdi, krever det som Varkøy (2008) er inne på, en estetisk innstilling og praktiske ferdigheter i å bedømme verket. Vi løsrives fra nyttetenkningen og etablerer «et distansert og kontemplativt» forhold til verket (s. 35). En slik måte å vurdere gjenstanden på, kan oppleves som et velbehag og som en frihet. Relatert til Kants tenkning uttrykker Varkøy (2008) videre: «Gjennom det å skape og estetisk erfare kunst hevder jeg dermed min transcendens i forhold til naturen, dvs. som menneske viser jeg min iboende evne til å 'gå ut over meg selv'» (s. 35).

Informantenes beskrivelser av sterke møter med musikken kan enten forstås som akutte, eksistensielle opplevelser eller som predisponerte erfaringer. Med Bourdieu (1995a, s. 46) vil det være den kulturelle kompetansen som gjør dem i stand til å oppleve det sublime i den estetiske erfaringen. Når Bourdieu (1991, s. 171) påpeker at musikken så å si er «den mest andliga av de sköna konsterna» og at kjærligheten til musikken er en garanti for åndelighet, er hans poeng at når vi viser vår musikalske dannelse, eksponerer vi ikke et hvilket som helst kulturelt produkt.

Musiken är ett «kroppsligt föremål». Den förtjuser, hänför, berör och griper. Den är mindre bortom orden än hitom. Den finns i gester, i kroppsrörelser, i rytmer, i hänförelser och i lugn, i spänningar och i avspänningar. Den mest «mystiska» och «andliga» av konsterna är kanske helt enkelt den mest kroppsliga. Det är utan tvivel därför som det är så svårt att tala om musik annat än med adjektiv eller utrop. (Bourdieu, 1991, s. 173–174)

Fordi musikalske erfaringer har sine røtter i den mest primitive kroppserfaringen, er det heller ingen smak, kanskje med unntak av den kulinariske, som er så dypt integrert med kroppen som musikksmaken. Derfor

er det heller ikke noe som like tydelig klassifiserer en like uunngåelig (Bourdieu, 1991, s. 172).

Informantenes spesielle møter med musikkverket frambrakt gjennom en solists stemme, et orkesters eller et kors klang i en konsertsal eller en plateavspilling i et klasserom, kan for mange oppleves som «kjærlighet ved første blikk» (jf. Bourdieu, 1995a, s. 46). Men denne fortryllesen og følelsen av estetisk glede må forstås som en fordekt kulturell kompetanse i bourdieusk forstand. Det innebærer at vi gjennom en umerkelig prosess har tilegnet oss en kunnskap som går ut over den umiddelbare eksistensielle erfaring. Det er altså vår kunnskapsarv som gjør oss i stand til å oppleve det subline i den estetiske erfaringen. Jeg tar ikke stilling til hvorvidt det er slik eller sånn her, men vil antyde at eksistensielle eller transcendentale opplevelser i forbindelse med en musikkopplevelse er svært kroppslig forankret og forbundet med sterke emosjonelle følelser som nettopp setter seg i kroppen som kulturelle erfaringer.

Oppfatningen av «at noen mennesker har 'fått noe' som andre ikke har fått» (Jørgensen, 2002a, s. 25) er et tankesett som har gjennomgått mange transformasjoner i takt med historiens gang, men kan spores tilbake til antikken hvor man mente at gudene ga spesielle evner til menneskene.¹⁰⁵ Ideen om kunstneren som geni ble etablert i renessansen og da særlig relatert til billedkunstnere, arkitekter og skulptører, for eksempel universalgenier som Leonardo da Vinci og Michelangelo (Benestad, 1976). Men det er ikke før i romantikken at ideen om den karismatiske kunstnerrollen

105 Den greske kulturens *mousiké* en langt videre betydning enn dagens musikkbegrep hvor musenes kunst (eller den musiske kunst) var en samlebetegnelse for den kunst som ble frambrakt gjennom inspirasjon fra musene (Benestad, 1976). Om tankesettet i antikken uttrykker Benestad videre at musene ikke var «et billedlig uttrykk for talent, men en høyst reell guddom, som kunne ta bolig i utvalgte menneskehjarter og bringe det guddommelige frem gjennom dem» (s. 7). Musikken i gresk mytologi stammet altså fra gudene eller halvgudene og var først og fremst vokal, med instrumentledsagelse. Skaldene som framførte musikken hadde høy anseelse og makt og ble betraktet som «mellommenn mellom gudene og menneskene» (s. 8). Når de gjelder stemmebruk, var det på denne tiden mer snakk om talesang (Potter, 1998). I sen middelalder var det fremdeles ikke én enkelt terminologi som dekket alle de ulike kreative typer som vi i dag vanligvis referer til som kunstnere. Begrepet *artifeces* var i sirkulasjon men inkluderte alle typer håndverkere. Ikke før sent på 1200-tallet begynte kunstnerbegrepet sakte å dukke opp og relatert til mennesker med spesielle evner. Muntlig overleverte legender føyer seg inn i rekken av mytologiske beretninger om kunstneren som naturtalent og geni (Kris & Kurz, 1934/1979, s. 9, 35). Og ofte gjenspeiler slike fortellinger hvordan nye talenter «oppdages» av tidligere generasjoners store mestere (Broby-Johansen, referert i Mangset, 2004, s. 44).

blir en tungt strukturerende kulturell mytologi.¹⁰⁶ I henhold til Kris og Kurz (1934/1979, s. 1–2) kan gåten og mysteriet som omgir kunstneren og magien kunstneren utstråler ses fra to perspektiver: En psykologisk innfallsvinkel, hvor den kunstneriske begavelsens natur undersøkes, eller en sosiologisk innfallsvinkel, hvor samfunnets holdninger til kunstneren er i søkelyset. Kris og Kurz påpeker at det selvsagt finnes mange kontaktpunkt mellom disse perspektivene, og at begge må forstås ut ifra en historisk kontekst fordi synet på kunstneren har gjennomgått stadige modifiseringer.

Synet på det iboende talentet har altså blitt utfordret gjennom århundrene parallelt med de sterke samfunnsendringene i Europa, hvor blant annet filosofer og pedagoger har hevdet at sosiale forhold, erfaring og læring spiller en større rolle for våre prestasjoner enn arvede egenskaper (Jørgensen, 2002a, s. 25). Denne forståelsen finner også støtte i den kognitive psykologien og ferdighetsforskningen, hvor det framherskende synet er at alle kan bli hva de vil bare de ytre, miljømessige betingelsene er optimalt til stede i utviklingen. Med «ytre» siktes det her til støtte fra nær familie, andre betydningsfulle personer, gode lærere og en betydelig egeninnsats som følge av dette, slik jeg har vært inne på tidligere. Fordi ferdighetsforskningen synes å ha sneket seg inn i det klassiske musikkfeltets selvforståelse, sirkulerer ideen om talent side om side med konvensjoner om tidlig start og omfattende øving. De biopsykofysiske prosesser som innvirker i utviklingen av stemmekroppen bidrar til struktureringen av sangerløpet, og den subjektive opplevelsen av talent som noe delvis medfødt forsterkes av instrumentets egenart. Det er et generelt fellestrekk innenfor store deler av musikkpsykologien og ekspertiseforskningen, men også i kunstsociologien, at genetiske og biologiske forklaringsmodeller enten ignoreres eller avvises. Sosiologer og andre kulturforskere prøver i stedet å «avsløre» kunstneres karismatiske fortellinger: «Hvem som faktisk blir suksessrike kunstnere, avhenger i praksis i høy grad av sosial

106 Troen på at enkelte mennesker var født med gudbenådede evner holdt stand gjennom mange århundrer, også med rot i kristendommens religiøse lignelser som forteller om talentene Gud har gitt oss. Dette kan muligens også forklare hvorfor mange fremdeles mener at «talenter» er spesielt begavede mennesker, født med bestemte gener eller arveanlegg (Jørgensen, 2002a, s. 25), slik det også framkommer i ulike ordbøker.

bakgrunn, sosialiseringsprosesser, nettverk, portvoktere og kunstnerens egen strategiske atferd på kunstfeltet» (Mangset 2004, s. 10). Slik oppstår det et motsetningsforhold mellom ulike fagfelts objektive forståelse og klassiske sangeres subjektive opplevelse av talent som noe delvis medfødt. Dette utdyper jeg i 6.9.

Avslutningsvis vil jeg framheve at gleden, trangen, det sjelesprengende eller «suget» informantene opplever i forbindelse med musikken og vokal aktivitet, bærer i seg et bud om en indre drivkraft eller motivasjon som gjør at de velger en sangerbane. Denne drivkraften og gleden ved å synge synes å overskygge alt annet, og har gitt informantene en *framtidstro* som kanskje ikke er helt i overensstemmelse med «virkeligheten», slik den framtrer i deres fortellinger fra studietiden og yrkeslivet. En karismatisk fortolkning er derfor nærliggende knyttet til livsfasen fram til ung voksen. Bourdieu (1993) mener at den karismatiske kunstnermyten må forstås som grunnleggende for feltets *doxa* eller produksjon av tro (75ff). De forestillingene om kunstnere som denne myten skaper, er som Røyseng et al. (2007, s. 2) poengterer, en av de underliggende forutsetningene for konstitueringen av det kunstneriske feltet. Styrkegraden av denne myten avhenger av hvorvidt aktørene i feltet tror på denne myten eller ikke.