

## KAPITTEL 6

# Studietid: Sømløse overganger, vendepunkt og «fagkaos»

While it's a fact that a voice begins with natural talent, any talent must be nurtured, cajoled, wrestled with, pampered, challenged and, at every turn, examined. [...] Instrumentalists have been practicing long hours since they were children, with the kind of discipline that demands a dedication and a seriousness that belong to a certain kind of personality. Singers often don't discover their voices until they're sixteen or seventeen, and their ability to project their voices isn't limited to the theatre – an elevator will do just fine.

— Renée Fleming (2005, s. 6, 161)

Til tross for at det hersker stor uenighet om hvilke kriterier som avgrenser en kunstner eller en profesjonell sanger, forutsettes et høyt kunstnerisk kvalitetsnivå som er opparbeidet gjennom en lang skoleringsprosess. Her står de utøvende musikkutdanningsinstitusjonene i en særstilling. Deltakerne i denne studien har utviklet sin sangfaglige kompetanse på forskjellige måter til ulike tider, og variasjonene er betydelige sett i forhold til type utdanning og skolering, utdanningsløpets varighet og kontinuitet, samt den historiske tiden informantene befant seg i under studiene. Utdanningsbakgrunnen strekker seg helt tilbake til slutten av 1960-tallet og fram til første tiår av 2000-tallet. I denne perioden har det skjedd en betydelig endring og utvikling innenfor alle skoleslag. Flere av sangerinformantene har valgt alternative veier til sangeryrket. Noen har byttet studiested underveis, og én har hoppet av studiene. To har valgt å utvikle hele sin sangfaglige kompetanse utenfor utdanningssystemet, noe som må sies å være uvanlig etter dagens målestokk. De ulike mulighetsbetingelsene gir en unik tilgang til konstituerende faktorer som viser seg å være seiglivede i sangerlivet på tvers av tid og rom. Her tenker jeg særlig på en reproduksjon av sosiale og kulturelle mønstre som samler

generasjonene snarere enn å splitte dem. Og nødvendigvis er det ikke bare «ytre» faktorer som bidrar til at løpebanene stakes ut slik de gjør. Dette kapittelet er i stor grad konsentrert om de ni informantene som søkte seg til en utøvende musikkutdanningsinstitusjon. Her bli det belyst hvordan disse sangerne fortolker sine muligheter og begrensninger for handling og forhandling under studietiden fram mot overgangen til yrkeslivet til ulike tider. Kapittelet synliggjør også hvordan usikkerhet kommer til uttrykk på ulike måter i sangerinformantenes livsfortellinger.

## 6.1 Overgang til høyere utøvende musikkutdanning

Informantene har studert sang under ulike musikkutdanningsinstitusjoners gradvise omskiftelighet. Norges musikkhøgskole, som ble etablert i 1973, var nettopp opprettet da Stian begynte å studere sang, men eksisterte ikke da Kirsten og Bjørn startet sin studenttilværelse på 1960-tallet.<sup>107</sup> Dagens øvrige offentlige musikkutdanningsinstitusjoner, de tidligere musikkonservatoriene hvor seks av informantene har tatt sin grunnutdanning i sang, har heller ingen lang historie i Norge. De aller fleste konservatoriene var i utgangspunktet privatskoler, startet av enkeltpedagoger som fram til cirka 1970 drev både yrkesrettet utdanning og fritidsundervisning for barn og voksne amatører.<sup>108</sup> Etter hvert ble privatpraksisen overtatt av private utdanningsinstitusjoner, og i neste omgang av offentlige utdanningsinstitusjoner. Og den politiske prosessen

---

<sup>107</sup> Fram til 1970-tallet var musikkonservatoriene private institusjoner «som krevde skolepenger av elevene» (Rishaug et al., 2008, s. 22). Norges musikkhøgskole (NMH) ble etablert etter vedtak i Stortinget (St. meld. nr. 66 (1972–1973)), etter en lang og til dels vanskelig politisk prosess. Ønsket om en statsdrevet høyere musikkutdanningsinstitusjon i Norge har blant annet utgangspunkt i familien Lindeman helt tilbake til 1800-tallet. Norges musikkhøgskole ble i 1996 slått sammen med det tidligere Østlandets musikkonservatorium, og i 1998 med Buskerud musikkonservatorium (Jørgensen, 1998, s. 28ff).

<sup>108</sup> Bergen musikkonservatorium, nå Griegakademiet, ble stiftet i 1905. Senere kom konservatoriene i Trondheim (1911), Stavanger (1945), Veitvet i Oslo (1959), Tromsø (1971) og i Kristiansand (1972). I våre nordiske naboland har konservatorietradisjonen en mye lengre historie, med unntak av Island (Reykjavík), som fikk sitt første konservatorium i 1930. Kungliga musikaliska akademien i Stockholm ble stiftet i 1771, musikkonservatoriet i København ble opprettet i 1867 og musikkinstitutet i Helsinki (fra 1939, Sibeliusakademiet) ble stiftet i 1882 (Svendsen, 2020).

for de ulike utdanningsretningene var nokså uensartet.<sup>109</sup> De tidligere selvstendige musikkonservatoriene i Norge ble først innlemmet i høgskolestrukturen og deretter i universitetsstrukturen, og dermed underlagt budsjetstyring fra til dels store institusjoner (Boysen et al., 1999). Unntaket er Norges musikkhøgskole, som er den eneste autonome offentlige musikkutdanningsinstitusjon i landet (Nesheim, 2001, s. 38). Nesten alle de øvrige institusjonene ligger i storbyer (Olseng, 1995, s. 24).

Allerede som 17-åring søkte Ingrid om opptak til Operaskolen etter å ha blitt oppfordret av musikkmiljøet hun var en del av på Musikkfagskolen (jf. 5.6).<sup>110</sup> På 1970-tallet tok de opp studenter hvert tredje år, og hun syntes det ble for lenge å vente til neste opptakskull. Hun prøvesang da hun nærmet seg 18 år og kom inn: «Så begynte jeg da selvfølgelig, og så gikk jeg der i tre år», forteller Ingrid, som ikke har særlig mer på hjertet når det gjelder studietiden, bortsett fra at hun følte seg litt umoden til å begynne på operastudiene relatert til «rent menneskelig erfaring» som hun selv sier, og forklarer: «De andre var jo fra seks til ti år eldre enn meg, det var det tøffeste egentlig». Analogt med Aristoteles (1991), er utviklingen av praktisk kunnskap, eller den praktiske klokskapen som former individets *fronesis*, nettopp en kroppsliggjort kunnskap som krever lang tid å tilegne seg. Men det Ingrid opplevde at hun manglet av handlingsrepertoar knyttet til livserfaring, ble på mange måter oppveid av «en så utrolig god base musikalsk», som hun selv uttrykker. Ingrid

109 Mens Norges musikkhøgskole ble opprettet ved stortingsvedtak etter flere utredninger og en politisk prosess, ble de musikkvitenskapelige instituttene opprettet som universitetsinstitutter etter ordinære planprosesser. Musikkonservatorieutdanningene vokste på sin side fram uten noen samlet, nasjonal plan. I perioden 1980–1988 overtok staten alle de syv tidligere musikkonservatoriene, etter mange endringer i driften og ansvarsfordeling mellom vertskommuner, fylkeskommuner og stat fra 1970-årene (Boysen et al., 1999). Hva angår rekruttering hadde de fleste institusjonene på 1990-tallet en klar distriktsprofil. NMH rekrutterte fra alle fylkene unntatt Finnmark, mens Østlandets Musikkonservatorium var det mest «nasjonale» av konservatoriene (Olseng, 1995, s. 23–25).

110 Operahøgskolen ble etablert som en toårig operaklasse i 1964 under administrasjon av Statens teaterhøgskole. Fra 1968 ble Statens operaklasse egen institusjon. I 1974 endret institusjonen navn til Statens operaskole, som året etter ble utvidet til en treårig utdanning. I 1982 fikk skolen høgskolestatus. Fra 1996 har Statens operahøgskole vært en avdeling ved Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO). Siden sammenslåingen har skolen tatt opp fire-fem studenter hvert år etter omfattende opptaksprøver, mens det tidligere var opptak av ti studenter hvert tredje år. Etter at kvalitetsreformen ble innført i 2003, fikk skolen et gradssystem. Operahøgskolen tilbyr årsstudium og masterstudium. Antallet studieplasser varierer fra år til år (Boysen et al. 1999; Kunsthøgskolen i Oslo, 2020; St. meld. nr. 47 (1996–1997)).

hadde tatt pianoeksamen på Musikkfagskolen og var en kjapp noteleser. «Så jeg hadde en sånn selvfølgelighet i forhold til de tingene», sier hun, og antyder at hun lå litt foran sine medstudenter på dette området.

Julia, som startet sangstudiene mot slutten av 1980-tallet, ville helst inn på jazzlinja. Det aktuelle året tok de kun inn instrumentalister, og hun søkte derfor om opptak på klassisk sang:

For jeg hadde jo jobbet med både klassisk og jazz så jeg tenkte: «Jeg vil jo inn. Og jeg behøver virkelig å jobbe med stemmen. Jeg vil skolerer, jeg kjenner at det her trenger jeg, jeg er jo urdårlig, altså!» Folkehøgskole, det var jo nesten ingen ting. Og så kom jeg inn på reserveplass. Og da jeg begynte, merket jeg at «jeg kan jo ingen ting, jeg trenger det her!»

Vi skal senere i kapittelet se at det å komme inn på «reserveplass» plasserte Julia i underlegen posisjon de første årene på konservatoriet, slik hun selv opplevde det. Det er også slik at tilfeldigheter innvirker på løpebanenes retning, i dette tilfellet skoling innen den klassiske sjangeren i stedet for jazz. Som vi ser av sitatet over, var Julia likevel mest opptatt av å skaffe seg sangfaglig kompetanse uavhengig av sjanger. Tiden på folkehøgskolen hadde ikke bidratt til å utvikle et godt nok sangteknisk fundament.

Utøvende musikk er fremdeles et lite fagfelt i Norge, med rundt 1500 studenter per år på landsbasis. Dette utgjør mindre enn én prosent av den totale studentmassen. Musikkutdanningsinstitusjonene byr likevel på svært mange fagsammensetninger og valgmuligheter (se Arnesen et al., 2014, s. 11–16). Klassisk sang tilbys ved alle utdanningene, og dette hovedinstrumentet utgjør den største instrumentgruppen ved institusjonene (s. 8). Den vedvarende overrekutteringen som kjennetegner sangeryrket gjenspeiles i en oversøking til de utøvende musikkutdanningene generelt (jf. Heian et al., 2008, s. 28). Både på klassisk og jazz er sang den største søkerkategorien, og andelen kvinnelige søkere er i stor overvekt (Aksdal, 2008). Dette er et vedvarende særtrekk, nasjonalt så vel som internasjonalt. Mens tendensen viser et lite fall i søkning på klassisk over tid, har det vært en økning på jazz. Etter Aksdals oppfatning er jazz den eneste sjangeren som har kunnet utfordre den klassiske musikkens hegemoni i konservatorieutdanningene. Fordi musikkutdanningsinstitusjonene har hatt et begrenset tilbud innen populærmusikkområdet, velger mange jazz som det mest nærliggende alternativet (s. 124–125). En konklusjon kan

derfor være at informantene i denne studien har hatt større konkurranse om studieplassene på klassisk enn vi ser i dag, selv om det kanskje er marginalt. I perioden mellom 1992 og fram til og med 2009, anslår Simonsen (2010, s. 44) at godt over 400 sangere har blitt uteksaminert i Norge. Så langt jeg kan se, går det ikke fram hvor mange norske sangere som har tatt utdanning i utlandet og hvor mange utenlandske sangere som har tatt utdanning i Norge og blir boende. Beregningene er derfor usikre.

Det å ta fatt på utøvende musikkstudier eller annen form for skoling vil uansett aldersdifferanse og tidligere studieerfaring markere en overgang eller endring som representerer en distinkt avskjed fra forhenværende faser eller roller og status. En slik gradvis transisjon fra én «post» i løpebanen til en annen kan være overgangen fra videregående skole til studier, fra bachelorgrad til mastergrad eller fra skole til yrkesliv (Elder & Shanahan, 1997; Hagestad, 1988; Hutchison, 2011). Overgangen til høyere musikkutdanning betegnes som en av de mest markante og kritiske i musikerens tidlige voksenliv (MacNamara et al., 2006, 2008; Juuti & Littleton, 2012). Den forbindes gjerne med det å få adgang til en utøvende musikkutdanningsinstitusjon hvor de fleste kandidatene entusiastiske og håpefulle starter opp med en intensjon om å bli profesjonelle musikere (Gembris & Langner, 2006; MacNamara et al., 2006). Som vi snart skal se, er det noen informanter som ikke får innfridd sine forhåpninger i møte med den utøvende musikkutdanningsinstitusjonen.

## 6.2 Opptaksprøven som rituell legitimering av sangerpraksisen

Musikkutdanningsinstitusjonen kan forstås som én av flere porter sangerne må passere for å bli en del av feltet. Disse portene har portvoktere (*gatekeepers*), som i egenskap av å forvalte den symbolske kapitalen avgjør hvem som skal slippe gjennom porten eller ikke (jf. Solhjell & Øien, 2012, s. 30). Informantene tilhører ikke det flertallet av «rekrutter som banker på porten» til musikkutdanningsinstitusjonene, men som aldri slipper inn (jf. Mangset, 2004, s. 250). Ni informanter søkte om plass og ble tatt opp ved en utøvende musikkutdanningsinstitusjon til ulike tider. Stian og Ingrid begynte de utøvende sangstudiene på midten 1970-tallet, Julia,

Henrik og Tone i siste halvdel av 1980-tallet, Synnøve, Hedda og Solveig på begynnelsen av 1990-tallet, mens Petter startet sine sangstudier mot slutten av 1990-tallet.

Opptaksprøvene har en sentral plass i seleksjonen av musikkstudenter, både til grunnutdanningene og til høyere gradsutdanning. Det skulle være rimelig å anta at dette krevende og omstendelige ritualet som opptaksprøvene representerer, gjerne organisert gjennom tre runder et halvt år i forkant av studiestart, har fortont seg som en stor påkjønning i en intens periode preget av usikkerhet og tvil. Imidlertid viser det seg at informantene i liten eller ingen grad er opptatt av opptaksprøvene de har vært igjennom til ulike tider. Dette kan også betraktes som et funn.

Det er ikke noviser som entrer de utøvende musikkutdanningsinstitusjonene. Fordi stemmen ikke er ferdigutviklet før etter puberteten, kan ikke utviklingen av den profesjonelle stemmen starte like tidlig som hos instrumentalister (jf. 5.8). Opptakskommisjonene vil derfor ikke begrense vurderingene til kandidatens nivå her og nå, men også om kandidaten representerer et mulig framtidig potensial. Dette er på ingen måte sikker kunnskap, og i noen tilfeller vil det være kandidater som ikke innfrir eller oppnår disse potensielle forventningene, selv om de har fått prøve seg (jf. Becker, 1982).

En opptaksjury har en portvokterfunksjon ved at den i stor utstrekning består av hovedinstrumentlærerne ved de ulike fagseksjonene, det vil si kandidatenes eventuelle framtidige lærere (Nerland, 2003, s. 71). Til den utøvende prøven stilles en akkompagnatør til disposisjon. Settingen ligner tilsynelatende en konsertsituasjon, men også en prøvesangssituasjon slik den forløper gjennom yrkespraksisen, og med krav om obligatorisk repertoar. Søkeres sangtekniske og musikalske ferdigheter, deres repertoarvalg, interpretasjon, formidlingsevne og personlige kvaliteter vurderes i forhold til sangfagets tradisjoner og gjeldende praksis og standarder. Som i andre instrumentalpraksiser må også sangere gjennom sin opptreden tilkjenne en kulturell kompetanse relatert til klassisk sangutøvelse. På den måten kan vi si at det skapes en forventning om at søkerne til en viss grad er sosialisert inn i praksisen før de tas opp som studenter. I en bourdieusk tilnærming, vil en forståelse være at søkerne må inneha en «sangerhabitus» som er i samsvar med det feltet de søker

adgang til. Kandidatene må slik sett allerede ved opptak til studiene vise til en gryende praktisk sans, opparbeidet gjennom sosial og kulturell erfaring.

Det ser ikke ut til at det å få avslag på første forsøk, slik Tone og Synnøve fikk oppleve på begynnelsen av 1990-tallet, representerer en form for skjellsettende brudd i løpebanene. I etterpåklokskapens lys mener Tone at lærerne ved gymnaset kunne ha forberedt elevene bedre på hva som var forventet av dem ved opptaksprøvene. Da hun ikke kom inn på første forsøk hadde hun ingen alternative planer forteller hun: «Og da var det jo krise noen dager og jeg tenkte: Herregud, hva skal jeg gjøre nå»? Løsningen ble at hun reiste tilbake til kjæresten sin etter å ha skaffet seg en lærerjobb i et lite lokalsamfunn i nabokommunen. Hun hadde god tid til å øve, og hver uke dro hun inn til byen for å ta sangtimer som hun betalte selv. Året etter ble Tone tatt opp på et utøvende sangstudium ved et konservatorium et annet sted i landet.

I likhet med Tone, søkte Synnøve om opptak ved en utøvende musikk-institusjon langt hjemmefra etter musikkgymsaset. Det ble en realitetsorientering at hun ikke nådde opp blant søkerne:

Jeg husker at jeg skjønnte at jeg ikke var så flink som jeg kanskje hadde blitt forespeilet at jeg var. Men jeg tror jeg syntes at det var helt greit. Det var ikke sånn at jeg fikk nervesammenbrudd. Jeg hadde liksom andre muligheter og jeg var interessert i mange ting. Og så tok jeg forberedende og musikkvitenskap og da måtte jeg på opptaksprøve. Her kom jeg jo inn. Det var ikke sånn at alle kom inn, men jeg tror ikke det var så veldig vanskelig for å si det sånn.

I likhet med Synnøve og Tone er det flere informanter som påpeker at musikklinjen i videregående skole i for stor grad bidrar til å at elevene får urealistiske framtidshåp. Samtidig er det ikke alltid mulig å si hvem som vil innfri sitt eventuelle potensial. Her vil det alltid herske motstridende oppfatninger. Synnøves utsagn om at hun ikke tok det så tungt da hun ble avvist på opptaksprøven fordi hun hadde mange interesseområder, kan muligens fortolkes som en dyd av nødvendighet eller en slags «nødtvungen» etterrasjonalisering av opplevelsen (jf. Callewaert, 2008, s. 17). Men kanskje er det også slik at Synnøve, på linje med de fleste informantene, nettopp har hatt flere interessefelt, og at hun like gjerne kunne ha valgt en annen vei. Her finnes flere tolkningsmuligheter.

Synnøve ble altså værende i byen og ble raskt inkludert i kunstnermiljøet. Dette var mot slutten av 1980-tallet: «Jeg ble liksom dratt inn i en sånn kunstnerisk verden», forteller hun og framhever at hun her fikk både inspirasjon og oppmuntring til å utvikle sine kunstneriske sider. På studiet i musikkvitenskap møtte hun dessuten «mange artige folk» og som hun sier: «man følte seg jo trygg i det miljøet».<sup>111</sup> Nettopp denne tryggheten blir stadig poengtert, fordi hun senere i studieløpet gjennomlevde noen skjellsettende episoder som i hennes selvfortolkning kom til å prege resten av sangerlivet. Etter grunnfag i musikkvitenskap prøvde Synnøve seg på en ny opptaksprøve, og hun er den eneste av informantene som dveler litt ved denne opplevelsen. Den gjorde inntrykk. For som hun selv sier: «Jeg kan godt fortelle deg nå om noe som sier veldig mye om min identitet som sanger og kanskje noe om usikkerheten min»:

Den kommer sikkert fram når jeg nå kanskje kan skryte litt, men så skal jeg også fortelle om mine nederlag. For jeg husker da jeg kom inn: Vi var 82 søkere det året og vi var to som kom inn og jeg fikk høyest poengsum av oss som kom inn. 80 fikk jeg vite. Så de var jo utrolig sånn der – «Åh, det var så fantastisk!» Og at jeg hadde lest det diktet, og de holdt på å ramle av stolen og jeg var sånn kunstner og det var andre som kanskje var flinkere med koloratur og hadde bedre teknikk og alt sånn, men de falt for meg som kunstnernatur. Og det gjorde utrolig inntrykk på meg.

Her kan det altså se ut til at opptakskommisjonen har vektlagt det kunstneriske uttrykket framfor sangtekniske kvaliteter, selv om både teknikk, musikalitet, språk og formidling henger sammen på en kompleks måte. Stemmekvalitet og kunstnerisk formidling vurderes fortrinnsvis ut ifra smak og skjønn basert på hørselsinntrykk, men også visuelle inntrykk. Evnen til å skille ut gode og dårlige prestasjoner med utgangspunkt i erfaring står derfor sentralt. Gynnild (2010) finner at prestasjonsvurderingskulturen innenfor utøvende disipliner i høyere musikkutdanning i stor grad er preget av en holistisk og implisitt tilnærming uten felles kriterier: «Vurdering av kunstneriske prestasjoner er en utfordring fordi den til sist bygger på den helhetlige opplevelsen, som oftest er noe annet enn summen av de enkelte delene» (s. 7). Taus kunnskap står sentralt, og

---

<sup>111</sup> Om musikkvitenskapelige studier, se 7.2.



faglærerne opplever det som komplisert å bruke et helt presist språk om de kriteriene som ligger til grunn i vurderingsarbeidet.

I et forsøk på å bedre vurderingspraksis i forbindelse med sluttvurdering av sangprestasjoner ved sangseksjonen ved Norges musikkhøgskole, ble det i 2010 forsøkt å utvikle eksplisitte kriterier som et supplement til den holistiske vurderingen. Dette viste seg å bli en nærmest uoverkommelig oppgave, blant annet fordi det generelt sett ikke eksisterte en felles og entydig forståelse av hva kriteriebasert vurdering innebærer knyttet til utøvende disipliner (se Gynnild, 2010).<sup>112</sup> Slik vil det også finnes ulike praksiser. Ved NMH ble det imidlertid forsøkt å legge «mindre vekt på teknikk til fordel for musikalske ferdigheter» (s. 9), noe som etter min oppfatning hadde vært ønsket velkommen hos flere av informantene da de var inne i sine studieløp. Men, som Gynnild (2010) uttrykker, ble ikke utfordringene mindre av den grunn: «fordi en kunstnerisk prestasjon forutsetter både talent (medfødt evne), ferdigheter og egenskaper, som for eksempel 'utstråling'» (s. 9). Når Synnøve i sitatet ovenfor anvender begrepet «kunstnernatur», er det nettopp nærliggende å tolke dette i retning av utstråling, forstått som en helt spesiell evne til musikalsk og verbal formidling. De beslektede begrepene utstråling og karisma kan nettopp dreie seg om noe udefinert og tvetydig. Basert på sine egne erfaringer i mesterklasesammenheng, beskriver Fleming (2005, s. 85) dette fenomenet slik:

I've given enough masterclasses by now to know that the thing that really distinguishes an individual, voice and singing aside, is Personality with a capital P. Charisma. Touch me, move me, take me out of this stuffy little room with fluorescent lights and dropped ceiling, its linoleum floor and badly tuned upright piano.

112 Kriteriesettet for vurdering av sangprestasjoner som ble utarbeidet av faglærerne ved sangseksjonen ved Norges musikkhøgskole i samarbeid med Gynnild (2010, s. 8, tab. 2) ble delt inn i følgende hovedkategorier med påfølgende underkategorier: 1) *Teknikk*: Kroppsholdning/avspenning, pust og støtte, ansats/luftstrøm, vokalegalisering, intonasjon, registeregalisering, stemmens fokusering, stemmeomfang og klang. 2) *Språk/tekst*: Artikulasjon og tekstuttale, teksttolkning (forståelse, selvstendighet og deklamasjon). 3) *Språkbredde*. 4) *Musikalitet*: Stilforståelse (stilistisk differensiering), frasering/legato, dynamikk (variasjon og kontraster), tempo (tempovalg, tempostabilitet), rytme (stringens og variasjon). 5) *Formidling*: Presentasjon (muntlige introduksjoner), kommunikasjon (innlevelse, utstråling, uttrykk), scenisk framstilling og iscenesettelse. 6) *Repertoarvalg*.

Her anvender Fleming uttrykket «Personlighet med stor P», slik vi gjerne gjør i dagligtalen relatert til personer vi beundrer eller som vi mener har noe spesielt ved seg eller noe ekstraordinært som kommer til uttrykk i en kommunikasjonssituasjon. Personligheten kan forstås mer som en prosess enn et ferdig sluttprodukt (Moxnes, 2007, s. 35ff). Knyttet til begrepet «kunstnernatur», ledes vi imidlertid mot en forståelse av karisma som et fast trekk ved personligheten, det vil si en medfødt egenskap som det ikke er alle forunt å besitte. Denne forståelsen av medfødt talent, som også ser ut til å komme til uttrykk i Gynnilds (2010) studie, er i tråd med den romantisk-karismatiske kunstnermyten hvor den sterke troen på «den unike skaperen», altså en form for opphøyelse av enkeltpersoner med særskilt legitimitet og autoritet, står sentralt (jf. Bourdieu, 1991, s. 238–239). Slik jeg tolker informantene er det likevel ikke utstråling eller formidlingsevne som ser ut til å være det viktigste aktivum blant nykommerne på musikkutdanningsinstitusjonene, et poeng jeg kommer til senere i kapitlet.

Det er flere informanter som legger for dagen både ambivalens og usikkerhet knyttet til livet på musikkutdanningsinstitusjonene. Selve opptaksprøven framstår på sin side som noe tatt for gitt, en ren formalitet. Muligens kan dette ha sammenheng med at sangerne har vært igjennom flere opptaksprøver i studieforløpet, og at de har opplevd mange ulike former for seleksjonsprosesser gjennom sine yrkesliv. Avstanden i tid vil også kunne spille en rolle i denne sammenheng: Bare en av de ni informanter som tok høyere musikkutdanning, var student på begynnelsen av 2000-tallet. Resten må skue 30, 40 eller 50 år tilbake i tid. Hendelser både i begynnelsen og underveis i studieforløpet ser imidlertid ut til å ha festet seg hos noen mer enn andre når de beskriver veien de har gått for å bli sangere og hvorfor ting etter hvert ble som de ble. For Synnøve synes dette å ha indirekte sammenheng med opptaksprøven, som skulle komme til å stå i sterkt kontrast til møtet med den utøvende musikkutdanningsinstitusjonen.

Musikkutdanningene gjennomsyres potensielt av de verdier som det vernes om på det yrkesfeltet hvor deltakerne i utdanningssystemet orienterer seg (Nylander, 2014, s. 5). Når de fleste informantene ikke er spesielt opptatt av opptaksprøven, kan den nettopp sies å representere et instituerende ritual med symbolsk virkning som forvandler personene, både andres forestillinger av dem og deres egen forestilling av seg selv, uten at

det her er snakk om en radikal omvendning (Bourdieu, 1996, 1999). Motakerne må være disponert for å ta imot den rituelle praksis, noe de har blitt gjennom en lang, kontinuerlig og umerkelig endringsprosess som starter allerede i barndommen (Bourdieu, 1977, 1999). Det å få innpass på en utøvende musikkutdanningsinstitusjon, kan på den måten forstås som en symbolsk innvielse hvor det ikke å komme gjennom nåløyet kan utgjøre «en forskjell mellom alt og ingenting» (Bourdieu, 1996, s. 30). De som imidlertid blir tatt opp (om det så er på reserveplass, slik Julia fikk oppleve) garanteres en identitet og legitimitet, det vil si en eksistens med tilhørende rettigheter i bytte mot en investering «med hele sin væren», noe Bourdieu (1999a, s. 252) utdyper på følgende måte:

Det instituerende ritualet er, i alt sitt ytre preg av upersonlighet, alltid høyst personlig: Det må utføres i egen person [...] og den som innsettes i denne verdigheten [...] må også påta seg den med hele sin væren, dvs. med sin kropp, under angst og beven, under forberedende lidelser eller smertefulle prøvelser. Han må personlig innsettes i sitt investitur, dvs. han må sette inn sin hengivenhet, sin tro, sin kropp, og gi disse som pant, og han må i alt han gjør og alt han sier (dette er rituelle anerkjennelsesytringers funksjon) bekrefte sin tro på vervet og på gruppen som tilkjennegir ham det, og som ikke gir ham denne formidable forsikring annet enn på betingelse av at de får alle mulige forsikringer til gjengjeld.

Slik kan «den magiske opptaksprøven» (jf. Bourdieu, 1999a, s. 172) oppfattes som en konstituerende handling. Denne handlingen får avgjørende betydning i form av være den første investering i spillet. Som vi har sett i informantenes retrospektive fortellinger framstår den imidlertid ikke som magisk, snarere så naturlig at den knapt nok nevnes om det ikke dreier seg om helt spesielle hendelser. Opptaksprøvene kan derfor sies å være en skjult eller miskjent kommunikasjonshandling som autoritativt kunngjør hva kandidatene er og «hva de har å være» (jf. Bourdieu, 1996, s. 31). Et slikt perspektiv synes ikke å være fremtredende i sangernes selvforståelse. Når noen av informantene forteller lite fra studietiden og ikke nevner opptaksprøvene med et ord, kan det tolkes som at de har funnet seg godt til rette og at de har vært fornøyde med sine sanglærere. «Uskyld er privilegiet til dem som beveger seg i sitt felt som fisken i vannet» (Bourdieu, 2006, s. 22). Ritualet, som i bourdieusk fortolkning verken skal forstås deterministisk eller som fullstendig fritt valg, vil derfor sannsynligvis huskes best av kandidatene som falt igjennom.

Opptaksprøvene som et sosialt gyldig ritual er avhengig av en hel gruppes tiltro til det, selv om den symbolske virkningen vil variere. Det at Synnøve og Tone ikke ble tatt opp på første forsøk, utgjør også en del av (for)spillet, og kan forstås slik at de ennå ikke har kommet «på høyde» i sin sosiale løpebane (jf. Bourdieu, 1999a, s. 171). Ved å gjøre ørsmå nødvendige justeringer eller tilpasninger, som det å videreutvikle sine utøvende ferdigheter, innvies også de, og anerkjennes av den utøvende musikkutdanningsinstitusjonen de søker innpass i. Som alle andre må de til gjengjeld anerkjenne og slutte seg til med en betingelsesløs tiltro. Denne praktiske tro, som ikke er en sinnstilstand, men en før-refleksiv kroppstilstand, er altså en stilltiende betingelse for å tre inn i spillet (Bourdieu 2007b, s. 112). Sansen for spillet er nettopp sansen for spillets framtid (s. 133), selv om det ikke er alle som har spillet «i kroppen», slik informantenes retrospektive fortellinger kan fortolkes.

### 6.3 Møtet med «en helt annen kultur»

Da Synnøve tok fatt på de utøvende sangstudiene, opplevde hun å komme til et miljø hun beskriver som «helt annerledes» sammenlignet med tidligere erfaringer: «Jeg merket at [...] guri malla, her er jeg jo vettskremt! Jeg gikk og smøg meg i gangene og det var helt forferdelig», minnes Synnøve, som presiserer at hun møtte masse hyggelige folk og flotte mennesker: «Men det var en sånn helt annen kultur. Jeg hadde jo gått på musikkvitenskap, og der var vi jo sosiale, mens her så var det et hierarki»:

Du merket det på lærerne, det var en helt annen disiplin. Og det viktigste var at du var flink på instrumentet, og hvis du ikke var det, så var du ikke verd noe som helst som menneske, nesten. Heldigvis så hadde vi jo mange forskjellig fag. Vi hadde deklamasjon og drama og rytmikk og gymnastikk, og det var helt fantastiske lærere. Men hele tiden så følte jeg at jeg egentlig ikke hadde skjont hva det å synge var. Jeg hadde ikke forstått at det å synge opera var så vanskelig eller at det å synge klassisk var så mye jobb. For jeg hadde bare sunget og ikke tenkt. Hadde bare sunget ut i vilden sky. Og jeg sang jo masse repertoar. Hev meg over det og syntes det var kjempeartig. Og læreren min var så positiv og hun skrøt veldig, og jeg husker at jeg søkte på et stipend som jeg fikk og jeg sang på masse konserter. Men så merket jeg at jeg ble mer og mer anspent og følte meg ikke verd noe.

Synnøve fikk fort oppleve at det gode resultatet på opptaksprøven ikke ga særskilt god avkastning så snart hun var kommet innenfor porten.

En musikkutdanningsinstitusjon kan med Bourdieu (1996) forstås som et spesifikt fysisk rom relatert til et større kulturelt produksjonsfelt (musikkfeltet), og dermed oppleves hierarkisk, slik Synnøve i retrospekt beskriver sin erfaring. Det å kjempe om posisjoner ser ut til å være en del av hverdagen. Musikkstudentene lærer å finne sin plass blant de andre, og mye tyder på at de strukturelle kreftene i hierarkiet, manifestert i studentenes posisjoner, former hva og hvordan forskjellige studenter kan lære og faktisk lærer (Kingsbury, 1988; Juuti & Littleton, 2012; Perkins, 2013). Synnøve opplever at hun ikke var «verdt noe som menneske», og at det var gjennom hennes sangfaglige nivå og manglende praktiske erfaring fra det utøvende feltet hun først og fremst ble vurdert og plassert:

Og det er klart det er veldig lett å si at det er noe som sitter i veggene og at alt er bare andre sin skyld. For med min bakgrunn og min psyke og kanskje ikke helt sånn rotfestede identitet fordi jeg kom fra et lite sted [...] og så kommer du der og så er det folk som, altså det var kjendiser! Du ser dem på TV. Det var studenter som var 18 år og som var virtuoser allerede på fiolin og spilte med orkester. Altså, det var en kultur som ikke jeg var vant med. Jeg hadde vært vant med å synge og ha det koselig og bare hyggelig. Jeg ble jo nervøs og sånn når jeg skulle opptre, men her var det hele tiden at jeg følte at jeg måtte være kanskje en annen enn den jeg var. Jeg var ikke helt trygg på meg selv, rett og slett.

Med uttrykket «sitter i veggene», er det nærliggende å vise til Kingsburys (1988) beskrivelse av hvordan konservatoriets tradisjoner nettopp hviler i det institusjonelle, i bygningene og i rommenes utforming. Utbyttet det sosiale rommet gir, kan forstås som en måte om å besitte det fysiske rom, for eksempel øvingsrommet eller konsertsalen. Det holder ikke bare å være konstituert gjennom sitt forhold til et sosialt rom, men å *være i* et sosialt rom. Slik kan vi si at sangstudenter ikke bare innehar en relativ posisjon i forhold til andre, de opptar også et spesifikt sted hvor de er situerte fysisk, ved å være til stede (jf. Bourdieu, 1996, s. 150): «For å ikke føle seg *feilplasserte* må de som trer inn i et rom innfri de krav som rommet stilltiende stiller til de som er i det» (s. 156). Slike «krav» så ikke Synnøve å være i stand til å innfri på en naturlig måte, snarere måtte hun tre inn i en rolle «å bli en annen enn seg selv». Hennes habitus kan derfor sies å ha blitt utfordret i møte med undervisningssystemets hierarki, som i en noe

endret form, kan betraktes som en reproduksjon av den sosiale verdens hierarkier (Bourdieu, 1995a, s. 204). I habitus' grunnleggende funksjon ligger en tilpasning til de objektive mulighetene eller begrensningene. Slik jeg tolker det, tilkjennegir Synnøve nettopp en slik praktisk forut- anelse, en *sense of one's place*, i sin tilslutning til feltets *doxa* (s. 225). Den oppnådde mengde kulturell kapital som studentene bringer med seg inn i musikkutdanningsinstitusjonen, kan som Perkins (2013) er inne på, nettopp se ut til å være en viktig faktor i konstruksjonen av hierarkier «so that learning one's role may become a case of learning one's ascribed, rather than necessarily chosen, role» (s. 205).

Christophersen (2009, s. 174) beskriver hvordan inntreden i den rytmiske seksjonen på et dansk musikkonservatorium oppleves som en hurtig inkorporering av «'tause' påbud og forbud», forstått som stilltiende overenskomster i det fysiske og sosiale rommet. Fordi det sosiale rommet ifølge Bourdieu (1996) både er innskrevet «i de romlige og i de mentale strukturene, hvor de siste til dels følger av en inkorporering av de første, er rommet et sted hvor makt utøves og bekreftes» (s. 153).

Første semester ved en musikkutdanningsinstitusjon kan innebære et mangfold av utfordringer i det studentene skal tilpasse seg et nytt fysisk og sosialt læringsmiljø. Mange vil for første gang oppleve hva det vil si plutselig å befinne seg blant en stor gruppe utøvere som holder høyt nivå. Det kan enten skape nye muligheter for musikalsk utvikling, eller føre til engstelse og bekymring fordi mange kommer fra miljøer hvor de tidligere har hatt «stjernestatus». Slik oppstår fort en situasjon hvor studentene begynner å sammenligne seg med hverandre (Burland & Pitts, 2007, s. 289–290). De mange spenninger og konflikter studentene støter på og kjemper med i håndteringen av forholdet til andre, utgjør en substansiell utfordring tidlig i musikkstudiene (Juuti & Littleton, 2012; Kingsbury, 1988). Studentene møter også nye krav både på det teoretiske og utøvende området, og etter Burland og Pitts (2007, s. 290) oppfatning, har institusjonene et stort ansvar når det gjelder å tydeliggjøre for studentene hva som forventes av dem, samt å gi den nødvendige støtten som trengs i overgangsfasen. Imidlertid er både praksisen og rollene i de utøvende utdanningsinstitusjonene ofte vage. Når det kommer til stykket, viser det seg at musikkutdanningsinstitusjonen har begrenset suksess med å

hjelp studenter som opplever forventningspress og som er usikre på egne ferdigheter. Nettopp denne vagheten bidrar etter min oppfatning til at utdanningspraksisen struktureres på bestemte måter, noe som på sin side genererer ulike mulighetsbetingelser for handling og erfaring for dem som befinner seg i musikkutdanningsinstitusjonene.

Heller ikke Julias møte med musikkonservatoriet ble en udelt positiv opplevelse. Fra sin reserveplass følte hun seg umiddelbart «underlegen», noe hun mener sanglæreren hun ble tildelt bidro sterkt til:

Jeg begynte hos XX, en gammel dame som ble pensjonert etter mitt første år. Da jeg kom dit, så møtte jeg henne i gangen den første dagen husker jeg, og så sa hun: «Åh, kom du inn ja?» [hermer nedlatende tonefall]. Da skjønte jeg at det ikke var forventet og at jeg ikke var bra nok til å komme inn. Og det kjente jeg på – veldig!

Denne følelsen ble forsterket av andre observasjoner, som det å føle seg stilt i skyggen av sine medstudenter, særlig en sopran som «var veldig stjerne», «et talent» og hvor stemmen «lå veldig på plass», slik Julia beskriver det. Fordi hun selv kjente på en stor tilkortkommenhet i forhold til det sangtekniske, kompenserte hun ved å legge stor vekt på formidlingen, selve motoren gjennom Julias sangerliv: «Så jeg holdt den fanen høyt, det å spille ut. Og uttrykket *er* jo viktig», understreker hun og utdyper:

Jeg var liksom den som lekket mye, men det jeg gjorde, jeg tok igjen på å spille ut og på uttrykket. I starten så sang jeg «En morgon var roken arg», du vet, av Bo Linde. Og jeg tok alt ut på uttrykk [illustrerer med gester og stemme] og jeg fikk kjempetilbakemeldinger på interpretasjon: «Åh», folk syntes at det var så bra. Så det levde jeg på, for stemmen var det ikke så mye fest over – men uttrykket! Så jeg tenkte: Da får jeg jobbe med sangen, da skal jeg virkelig gi alt.

I timene jobbet de mye med vokaliseheftet *Vaccai* rettet mot sangtekniske funksjoner, samt uttale på italiensk og med klangerbeid, men Julia forteller at hun hele tiden følte seg «så liten». Derfor valgte hun å gjøre «alt mulig annet enn å synge klassisk» på fritiden. Hun var med i et kammerkor, sang i et jazzvokalensemble, jobbet mye med improvisasjon og gjorde «masse utenom, for der kjente jeg at jeg kunne synge som jeg ville, og der fikk jeg liksom utfolde meg musikalsk uten å kjenne på den der at jeg ikke nådde opp stemmemessig sett», sier Julia. Andre året fikk hun en

ny sanglærer som var veldig opptatt av kroppsarbeidet, og etter hvert ble også stemmen tettere.<sup>113</sup> Men fremdeles opplevde hun seg selv som «liten i forhold til det klassiske på konservatoriet». Julia var veldig klar over at «stemmen ikke var blank og fin i utgangspunktet» som hun sier, og at det klassiske var noe hun «virkelig måtte jobbe med». Hvorvidt denne egenvurderingen kan kvalifiseres som gyldig, er vanskelig å vurdere. Sannsynligvis var det slik Julia framstiller situasjonen. Slik jeg tolker det, peker det gjentakende utsagnet om å føle seg «liten» mot en type *vurderingskultur* som konservatoriet ser ut til å gjennomsyres av. Det er ikke kun de rent stemmemessige faktorene eller den musikalske formidlingen som vurderes, men hele ens «væren». Her skal det innskytes at for de fleste er det å lære seg å synge ingen enkel prosess, noe også Fleming, (2005, s. 48) understreker:

I've finally accepted the fact that singing takes ten minutes to explain and ten years to accomplish. This was all work I had begun as a high-school student. Each teacher brought me further along with different explanations of the same concepts; often my understanding of those concepts was a result of my own experience or discovery, and sometimes it was just plain luck. Learning how to sing is rarely a process that follows a straight line, and it's rarely clearer than fog until one grasps it in its totality.

Til tross for at Julia fikk mange positive tilbakemeldinger vedrørende sin sceniske opptreden, opplevde hun likevel ikke at hun holdt «standarden». Både teknikk, språk, musikalitet og formidling henger tett sammen, og akkumulering av vokalmusikalsk kapital (sangfaglig og musikalsk/kunstnerisk kompetanse, jf. 5.9) vil nettopp være en legitim ressurs i kampen om anerkjennelse. Ved musikkutdanningsinstitusjonenes grunnutdanninger er det altså mye som taler for at det vokaltekniske gir høyest status. Sannsynligvis spiller dette den alltid pågående diskursen om hvorvidt det er mulig å uttrykke seg på et høyt kunstnerisk nivå hvis det sangtekniske grunnlaget ikke er noenlunde stabilt.

---

113 Det er helt naturlig for unge stemmer at de er utette («lekk») og muskulært ukoordinerte (Eken, 1998, s. 58). Uskolerte sangere kan ha for svake stemmelepper som ikke slutter seg godt nok sammen. Overflødig luft slippes ut og stemmen blir svak og luftfylt (Rørbech & Høgel, 1990, s. 81). En luftfylt stemme kan også være en postmutasjonstilstand hos svært unge studenter i forbindelse med hormonelle endringers innvirkning på stemmeleppene (Aune, 1995).



Selv om Julia kompenserte for sin opplevde vokale tilkortkommenhet ved å gjøre alt mulig annet enn klassisk, er det vanskelig å se for seg at hun her hadde en strategisk intensjon eller en rasjonell beregnende bevissthet om at denne veien skulle føre henne til «endemålet» (jf. Bourdieu, 1997, s. 159). Fundert i Julias fortelling helt tilbake til oppvekstårene, er det mer adekvat å forstå handlingen i form av en ikke-bevisst strategi, den som ligger inkorporert i våre praktiske skjemaer for hvordan vi forstår og vurderer verden. Slik faller valget Julia tar helt naturlig. Ved å handle som hun gjør, høster hun dessuten mye utøvende erfaring i musikkfeltet eller «in the real world» (jf. Perkins, 2013, s. 206), selv om det primært ikke dreier seg om klassisk sang. Slik kan Julias handlinger forstås som en mestringsstrategi (jf. Burland, 2005), til tross for at det ikke dreier seg om en fullstendig bevisst strategisk atferd.

Synnøve skryter av alle de flotte lærerkreftene på musikkutdanningsinstitusjonen, men opplevde likevel et prestasjonspress i alle fag. Hun karakteriserer seg selv som «litt stille og forsiktig», og henter fram en episode fra en drametime som illustrerer hennes usikkerhet:

Jeg fikk i oppdrag å stå i den ene enden av rommet og så skulle jeg rope. Og da husker jeg at læreren sa til meg at han hadde tenkt første gang jeg kom inn i rommet: «Hva skal jeg gjøre med henne?» Og det gjorde veldig inntrykk på meg. At jeg var et sånt kasus. Men jeg fikk jo mye skryt hos han også ikke sant, men han var så direkte. De plukker i stykker den du er. Han jobbet også på teaterskolen og det går jo litt på å bryte deg ned. Du blir veldig klar over hvordan du virker, hvordan du er, hva du må gjøre bedre. Hele tiden skal du bli bedre. Du er aldri god nok. Du skal alltid være en bedre versjon av deg selv eller være noe du ikke vet at du er, og det går ikke bare på sangstemmen, det går på hele personligheten din. Og det syntes jeg var utrolig tøft og jeg ble veldig usikker.

Synnøve mener at hennes ikke helt rotfestede identitet bidro til at hun ikke hadde nok styrke til å mestre møtet med musikkutdanningsinstitusjonen. Det er nærliggende å se dette i relasjon til akkumulering av kulturell og sosial kapital i oppvekstårene (jf. Bourdieu, 1995a). Kroppen innprenter seg ikke fortiden, den agerer fortiden. Det vi lærer av kroppen, kan derfor ikke forstås som noe vi besitter, som en viten vi viser fram. Kroppen er noe vi er (Bourdieu, 2007b, s. 120). Slik kan vår identitetsoppfattelse og måten vi forstår, tenker, handler og vurderer, ses som et sett av handlingsdisposisjoner. Vår habitus har blitt inkorporert og kroppsliggjort,

formet av de sosiale omgivelsene vi vokste opp under, hvor de ytre strukturer har blitt til indre strukturer (vi husker «bygdedyret», kap. 5.7). Dette i form av mentale skjemaer for oppfatning og inndeling av verden, for persepsjon og klassifikasjon (jf. Bourdieu, 1997, s. 156; Prieur, 2006, s. 39). Praksis er ikke bare et resultat av vår habitus, snarere av forholdet mellom habitus og de rådende omstendigheter. Habitus endrer seg konstant i takt med nye erfaringer, men har en tendens til å virke sosialt reproduserende, noe Synnøves løpebane ser ut til å anskueliggjøre.

Plasseringer i det sosiale rommet er imidlertid ikke statisk, heller en subjektiv relasjon i et rom av muligheter (Bourdieu, 2000, s. 375). For Julias del tok løpebanen en helt ny retning da hun var inne i sitt femte studieår. Etter et iherdig kroppsarbeid «kom jo stemmen», forteller hun. Trolig litt utenfor normen anbefalte læreren henne å bytte til en kollega, slik at Julia kunne få jobbet mer med detaljene rundt plassering: «og da begynte ting å sette seg mer». I løpet av dette året fikk hun «revansjert» seg under en talentkonsert med et orkester hvor hun sang en opera-duett med sopranen som gjennom hele studietiden hadde vært den store stjernen. Julias første lærer, som hadde møtt henne med en nedlatende væremåte da hun begynte å studere sang, var til stede. Etter konserten var hun full av lovord, ikke til fordel for sopranen, men for Julia. «Det var en sånn superseier», minnes Julia, «for jeg hadde alltid stått i hennes skygge». Julias suksessfortelling, slik den her framstår, kan tolkes som en forflytning i egen bane. Det vil si en omplassering til en annen posisjon i det sosiale mikrokosmos, forstått som et speilbilde av musikkfeltet studentene orienterer seg mot. Forflytninger i rommet vil imidlertid føre til at også andre posisjoner forflyttes, slik tilfellet var med posisjonene til Julia og hennes soprankollega innenfor denne spesifikke institusjonelle rammen.

I likhet med musikkfeltet vil forandringer innad i musikkutdanningsinstitusjonen bestemmes av spenninger mellom posisjoner som også er grunnlaget for feltets struktur. Denne hierarkiske strukturen som bidrar til konkurranse mellom posisjoner kan sies å være et resultat av samfunnets struktur som speiles i alle såkalte kulturelle produksjonsfelt. Her vil det aldri finnes nok posisjoner, eller sagt på en annen måte: alle skal *ikke* med.

## 6.4 «Du er aldri god nok»

Verken Tone, Julia eller Synnøve opplevde at de strakk til de første årene av sangstudiene. Som nevnt ser dette umiddelbart ut til å ha sammenheng med vokale forhold. Når det sangtekniske fundamentet er ustabilt, oppstår lett en usikkerhet relatert til selve kjernen i virksomheten, og til den ressursen studentene opplever seg mest vurdert etter. Men dette alene er ikke nok til å forstå hvorfor noen ser ut til å være i sitt rette element, mens andre føler seg mistilpasset. Tidligere har vi sett Synnøve gi uttrykk for at hennes verdi som menneske ble målt etter hvor flink hun var på instrumentet. Slik vil selvkritikk kunne få grobunn. Hvorvidt Synnøves opplevelse kan sies å være allmenngyldig er vanskelig å konkludere ut ifra forskningsmaterialet. Kingsbury (1988) hevder imidlertid at en sikker vei inn i kjernen av fellesskapet på konservatoriet nettopp er å være god på instrumentet, «if you're good you're okay» (s. 43).

Det året Tone kom inn på konservatoriet mot slutten av 1980-tallet, tok de inn fem sangere, noe som var sjeldent mange, forteller hun, «og det ble et ganske bra miljø». Til tross for at hun fikk en lærer som hadde et nokså frynsete rykte, og som etter Tones mening ikke tilførte noe særlig konstruktivt i det sangtekniske arbeidet, lærte Tone mye om disiplin. Til hver ukentlige «klasse» hvor de sang for hverandre med akkompagnatør, ble det stilt krav om å kunne hele repertoaret utenat: «Det har hjulpet meg masse, bare å skjønne at man må ta den tida det tar, og hvor mye friere man føler seg når man kan ting utenat», er Tones erfaring.

Læreren til Tone stilte også krav om at de skulle lytte til andre sangere på CD-plater og på konserter: «og så skulle vi gjøre oss opp en mening. Og det skulle ikke være av typen stygt eller pent, men hvorfor vi syntes at det var det, noe som var veldig bra». Slike kvalitetsbedømmelser kan imidlertid forsterke vurderingskulturen og føre til at ens egne prestasjoner aldri oppleves gode nok. Tones ser imidlertid ikke ut til å reflektere at det å sette ord på kvalitet kan forstås som en skjult form for innføring i «smakshierarkiet». Etter min oppfatning utgjør det å stille smaksdommer en vesentlig del av den vurderingskulturen som sangerpraksisen synes å være gjennomsyret av.

Fordi sangseksjonen var liten, fant Tone sammen med andre musikere på huset. Her fikk hun blant annet et innblikk i øvingsrutiner som hun

adopterte: «Det var sikkert ikke så veldig mange av de andre sangerne som øvde på lørdager og søndager. Og jeg var veldig glad i nytt repertoar», presiserer Tone. Men disiplinen førte ikke bare godt med seg, forteller hun:

Med disiplinen så kommer jo de andre tingene også. Det der med at du kanskje blir for kritisk til deg selv. Det har jeg kanskje klart å løsne litt på senere. For i og med at jeg øvde veldig mye, så følte jeg at jeg måtte øve veldig, veldig, veldig mye på en ting før jeg kunne framføre det. Nå kan det hende at jeg må gjøre ting fra den ene dagen til den andre. Men det tror jeg er en sånn studentgreie. For det opplevde jeg på en måte alle studieårene: At jeg kanskje var veldig nøye [...] så det var fordeler og ulemper tror jeg rett og slett. Jeg kunne nok sikkert ha sunget mer offentlig mens jeg studerte. Man blir litt sånn i en boble. Man tør ikke å komme ut med det og si: «Ok, her er jeg, nå er jeg 22 år, nå har jeg kommet så langt, så får folk ta det som det er».

Selv om Tone fikk «mange sjanser» i ulike konsertsammenhenger, som hun sier, oppfatter jeg det slik at hun strevde med å stå inne for nivået hun hadde oppnådd på denne tiden. Dette kan ha sammenheng med det nivået hun forventet (eller håpet på) å få en gang i fremtiden. I en opplæringsfase kan det være vanskelig å akseptere at utviklingen av muskelfunksjoner, både de kroppslige og stemmemessige tar mange år, og at det ikke finnes snarveier. Også biofysiologiske endringer vil spille inn i utviklingen, og her er alder en dårlig indikator når det gjelder stemmefunksjonen (Eken, 1998; Welch, 2006). I ungdomsårene eller som unge voksne vil noen sangere kunne passere gjennom alle de stemmemessige utviklingsstadiene i løpet av 12 måneder, mens prosessen kan vare i flere år for andre (Welch, 2006, s. 322ff). Slik oppstår store individuelle forskjeller. Enkelte sangere ser tilsynelatende ut til å ha stemmen helt på plass tidlig i studiene, mens andre bruker atskillig lengre tid langs den samme veien, slik Julias fortelling eksemplifiserer (jf. 6.3). Selvsagt kan ikke denne biofysiologiske utviklingen ses isolert fra læringsaspektet og miljøet læringen foregår i. Og uansett nivå, vil det alltid være noe å strekke seg etter. Slik vil en selv-kritisk sanger sjelden oppleve seg selv som «god nok». Derfor framstår Tones antydning om at sangere ikke øver nok som et paradoks.

I en studie ved et norsk konservatorium blant utdanningskohortene i 1991 og 1996, fant Jørgensen (2002b) at sangere var den gruppen som brukte minst tid på individuell øving (i gjennomsnitt ti timer i uka) sett i forhold til andre instrumentgrupper. Blant organistene og

instrumentalistene hadde kandidatene som oppnådde høyeste karakter ved avgangseksamenen det fjerde studieåret brukt mer tid til øving enn sine medstudenter, som på sin side oppnådde middels karakter. En slik overensstemmelse fant ikke Jørgensen i sangergruppen, til tross for at også sangerne øvde i gjennomsnitt 6–7 dager i uka. Forskjellen besto i at sangerne hadde mye mindre total øvingstid. Av den grunn konkluderte Jørgensen (2002b) med at det er et åpent spørsmål hvorfor noen sangere presterer bedre enn andre: «The difference in achievement level among them may be accounted for by their accumulated practice time and the quality of practice, or by a talent hypotheses, or a combination of these variables (s. 116). Her ser vi at Jørgensen ikke utelukker ideen om talent.

At regularitet spiller en vesentlig rolle når det gjelder øving er en kjensgjerning, slik ekspertiseteorier og musikkpsykologiske studier framhever. Når det viser seg at sangere i gjennomsnitt øver mindre enn alle andre instrumentgrupper, tas det etter mitt skjønn ikke særlig høyde for at det rent fysisk ikke er mulig for en sanger å øve like mange timer som en pianist eller en fiolinist. Tilsvarende gjelder som kjent også for blåsere, og har blant annet å gjøre med at respirasjonssystemet til enhver tid er involvert i lydproduksjonen. Dessuten er det svært individuelt hva den enkelte musiker tåler av fysiske belastninger i ulike perioder av livet, uavhengig av instrumenttype. Hva som ligger i begrepet «øving» er også et diskusjonsspørsmål. Ut over det rent vokalmessige er det jo slik at sangere har en tekst som skal innlæres, ofte på et annet språk. Teksten skal også oversettes og fortolkes, slik at handlingen kan formidles på en troverdig måte gjennom musikken. Dreier det seg om opera, skal den sceniske rollen fortolkes og regien innprentes. For alle musikere er det også vesentlig å kontekstualisere musikkverket i historien, i lys av komponistens intensjoner og gjeldende oppføringspraksis. Videre kreves fysisk konstitusjon, blant annet stor lungekapasitet og kroppslig styrke som opparbeides gjennom fysisk trening. Slik verdifull ferdighetsutvikling, trening og innstudering tar mye tid, men får kanskje ikke samme meningsinnhold når øving skal «måles».

Når det er sagt, er profesjonelle sangere ifølge Sandgren & Ericsson (2007) betydelig mer målorienterte i sangundervisningen enn amatørsangere. Profesjonelle sangere rapporterer om forhøyede nivåer av psykisk

ubehag under sangtimene, i motsetning til amatørsangere som opplever intensivt glede, livsutfoldelse og mindre stress (s. 3). I mange henseender kan selvkritikk, som på ingen måte er et fremmed fenomen i ulike prestasjonskulturer, bidra til positive forbedringer og varige endringer. Graden av selvkritikk trenger heller ikke alltid å være i overensstemmelse med det reelle prestasjonsnivået. Slik kan egen opplevelse av prestasjonsnivå være mer negativt ladet enn omgivelsenes og føre til feiltolkninger. Kroppslige opplevelser av ikke å mestre kan føre sangstudenten inn i en indre monolog fylt av negative ytringer ispedd fordømmelser, slik Fleming (2005, s. 87, 88) fikk erfare da hun var student:

In all my years as a student, I had been undermined by a very negative inner voice, a little nattering in my ear that said, 'Don't do that ... Don't do this ... That's awful ... What a horrible sound! ... You're grabbing ... You're holding ... Your breath is tight ... Your tongue has gone back ... Your palate is down ... The top is spread ... Relax your shoulders!' I carried inside me a running monologue of nagging complaints that wore me down as effectively as any rejection from an opera house ever did, and so I made a very conscious effort to rid myself of it. [...] I came to the conclusion that it was as essential for me to work on my attitude as it was to work on my voice. I decided that I was going to start repeating mantras to myself, to fill my head full of positive thoughts to counteract the infinite loop of negativity I was feeding into my subconscious.

Å repetere positive «mantra», slik Fleming her beskriver, er gjerne teknikker hentet fra idrettspsykologien, ofte anvendt som et kognitivt redskap for å hjelpe i prestasjonsforberedelsen.

Ingen eksisterer som kjent i et sosialt tomrom, og samspillet med andre vil ha stor betydning hvis negative tankespiraler, som det Fleming (2005) er inne på, skal kunne endres. Og selv om adekvate redskaper står til disposisjon, vil det i en bourdieusk kontekst ikke være alle som er like disponert for å kunne skape eller ta i bruk slike endringer. Behovet for å tilpasse seg nye og utforutsette situasjoner påtvinger kontinuerlige justeringer, og kan føre til varige endringer. Likevel holder justeringene seg innenfor visse grenser, fordi habitus styrer persepsjonen av den situasjonen som bestemmer den (Bourdieu, 1991, s. 149). Derfor vil det heller ikke være snakk om et årsak-virkning-forhold som følger klare lovmessigheter eller regler, altså ikke et miljø «som øver noen form for mekanisk kausalitet overfor aktøren» (Bourdieu, 1999a, s. 157). Snarere kan det forstås som

et forhold mellom habitus, felt og kapital, hvor det subjektive og individuelle blir skapt gjennom en kjede av objektive relasjoner og muligheter eller begrensninger.

Når Tone og Synnøves anvender begrepet *disiplin* i sine beskrivelser av møtet med musikkutdanningsinstitusjonen, dreier det seg om noe ut over strenge krav på det vokale området. Disiplin handler om maktrelasjoner, og slik kan det å bli disiplinert assosieres med krav om lydighet eller innebære en form for ærbødighet, straff, prestisje, moral, lojalitet, aktelse eller selvbeherskelse. Schei (2007), som er inspirert av Foucaults selvteknologibegrep, er opptatt av hvilke teknikker sangere pålegger seg selv og hvilke disiplinerende teknikker som virker styrende på sangeres handlinger. Hun påpeker at et individs identitet blir tydelig når individet lar seg disiplinere innenfor diskursene (s. 49), og at makt «er innskrevet i, og høres i måten det snakkes om et saksemne på, og i måter det reageres på utsagn» (s. 27).

Bourdieu's habitusbegrep ligger nært opp til Foucaults disiplinbegrep gjennom en felles forståelse av strukturenes og maktens innvirkning på kroppen og formingen av permanente disposisjoner. Begge deler de forståelsen av at sosiale prosesser former menneskets bevissthet og oppfatning av verden (Eriksen & Nielsen, 2013, s. 160). Men der Foucault i stor grad «vektlegger de kulturelt strukturerte diskursene som opererer, styrer og regulerer individet» (jf. Schei, 2007, s. 48), tillegger Bourdieu aktøren en aktiv rolle som et handlende subjekt i tilegnelsen av praktisk kunnskap. Virkeligheten er relasjonell, og bare moderat konstruert. Derfor er det ikke bare språket, eller det som ligger innbakt i den verbale teksten, som regulerer den sosiale praksisen, men den posisjon det tales ut ifra gjennom fordelingen av symbolsk kapital. Det innebærer ikke at det som sies og måten det sies på er uten betydning, men at den symbolske kraften i en performativ diskurs «er en form for makt som utøves direkte overfor kroppene, som ved magi, uten noen form for fysisk tvang» (Bourdieu, 1999a, s. 175). De kroppslige følelsene som følger utsagn fra en dominerende part, godtas ofte stilltiende om enn motstrebende; en type «splitelse av jeget» (s. 176) som ikke utøves i bevissthetens rene logikk, men «i habitus' disposisjoners dunkle verden» (s. 177). Den symbolske vold blir i dette perspektivet å forstå som iboende i de sosiale strukturenes sensur.

Følelsen av ikke å være «god nok» slik Tone, Julia og Synnøve opplever, kan vanskelig tilskrives den vokale kapitalen alene, snarere hele det kulturelle systemet av posisjoner i det sosiale rom. Kravene studentene møter i musikkutdanningsinstitusjonen vil være avhengige av utviklingen av de muligheter og det tolkningsrom som er tilgjengelig for den enkelte, forstått som objektive omstendigheter i feltets struktur. Slik vil også de med mye kapital kunne dominere de som har mindre kapital, og ha makt til å definere hvem som fortjener anerkjennelse og hvem som ikke gjør det. Hierarkiets struktur kan på den måten sies å ha stor innflytelse på studentenes læring, hvor kapitalen brukes som en ressurs i konkurransen om knappe goder.

## 6.5 Kamp om posisjoner

Det er ikke alle studenter som lykkes med å finne sin plass på konservatoriet (Kingsbury, 1988). Synnøve er vel den av informantene som klartest gir uttrykk for nettopp dette. Usikkerheten hun opplevde det første studieåret ble ikke mindre av en hendelse som inntraff året etter, hvor en internasjonalt anerkjent sanger ble ansatt som professor ved musikkutdanningsinstitusjonen «og kom inn og skulle gjøre revolusjon». Synnøve forteller at dette er vanskelig for henne å prate om, fordi vedkommende fra første stund var tydelig på at hun syntes det var tatt inn for mange sangstudenter som ikke holdt mål: «Ja, det er mye rart her! Det er mye ugress å rydde opp i», siterer Synnøve «og antagelig var jeg et ugress selv om hun ikke sa det der og da» legger Synnøve til. Slike uttalelser fra autoriteter vil alltid gi næring til en allerede iboende usikkerhet. Som Bourdieu påpeker, uttrykker nesten alltid språklige relasjoner symbolske maktrelasjoner (Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 128). Styrkeforholdet mellom de språklige aktører, som i denne sammenheng kan omsettes til forholdet mellom den nye professoren, de ansatte og studentene på sangseksjonen, vil alltid involvere et komplekst nett av historiske maktrelasjoner mellom den talende, som bærer av en spesifikk sosial autoritet, og den eller dem hun henvender seg til, som i vekslende omfang anerkjenner hans eller hennes autoritet.

Til tross for at det sjelden snakkes høyt om, er det i henhold til Kingsbury (1988, s. 56) en generell overenskomst på musikkutdanningsinstitusjonen



at bare en liten minoritet av kandidatene vil klare å skaffe seg en profesjonell karriere som musiker. Og selv om bare et fåtall av studentene er opptatt av hvem som vil klare seg og hvem som ikke vil det, er ideen om «talent» selve omdreiningspunktet i livet på konservatoriet: «Musical talent is at once the most pervasive phenomenon and the biggest issue in conservatory life» (Kingsbury, 1988, s. 59). I retrospektivt perspektiv er Synnøve erfaring nettopp at

som student så skjønner du kanskje ikke hvem som kommer til å nå langt og hvem som ikke gjør det. Og de fleste hører du ikke om senere. Noen hører du om og jeg unner dem det. De var veldig flinke og flotte folk som hadde store talent og som hadde kommet på sin rette plass.

Å komme på sin rette plass, slik Synnøve formulerer det, dreier seg ikke bare om vokale ferdigheter, men å besitte de personlige egenskapene som kreves i yrket. Betydningen av talent kan sies å ligge innebygd i feltets *doxa*, og slik konstituerer den kulturelle dynamikken rundt forståelsen av talent, en viktig forbindelse i musikkutøvelsen (se 6.9). Det er en nokså vanlig oppfatning at en musikkstudent kan inneha en betydelig mengde talent uten ennå å ha blitt en fullverdig utøver, blant annet på grunn av for lite akkumulert øvingstid. På vokalområdet vil som nevnt dessuten biofysiologiske endringer knyttet til utvikling av stemmekroppen skape individuelle forskjeller. Talent er ikke noe som bor «inne i» et menneske, men noe som vurderes i etterkant av at noen har sunget eller spilt, bemerker Kingsbury (1988). I egenskap av å være en *ex post facto*-vurdering, medfører dynamikken i talent et element av temporalitet (s. 67). Talent blir på den måten å forstå som sosialt og kulturelt betinget og som en egenskap påført av noen andre, hvorpå den personen som tilskriver sangeren talentet også blir en viktig del av vedkommendes talent.

Fleming (2005, s. 94) skriver: «One of the tremendous satisfactions involved in fostering young talent is that you later can say, 'Renée Fleming? Oh, yes, I saw that she was the one right from the start.' In exchange, both men have my undying loyalty». Posisjonen det vurderes ut ifra blir altså stående sentralt. Om dette uttrykker Kingsbury (1988): «The validity of a given person's musical talent is a direct function of the relative esteem of the persons who have attributed the talent to the person in question» (s. 68). Men dette kan også framstå som en noe forenklet forklaring. For

selv om musikkstudenter angivelig enten har talent eller ikke, forekommer det likevel uenighet om hvem som er talentfulle og hvem som ikke er det. Også verdensvante musikere reverserer innimellom sine antagelser vedrørende en bestemt persons musikalitet eller talent, fastslår Kingsbury (1988, s. 63–64). Det vanskelige ved å definere talent hviler nettopp på det skjønnsmessige, og har derfor ingen arbitrær verdi. Snarere er det, som Menger (2014, s. 180) påpeker, en rent differensierende kvalitet.

Da den nye professoren ble ansatt ved musikkutdanningsinstitusjonen, trådte uenighet blant sanglærerne fram i lyset og skapte feider, forteller Synnøve. På generelt grunnlag vil en rimelig fortolkning være at slike konflikter ofte er fundert i en diskrepans mellom ulike sangerpraksiser og tradisjoner, til tross for at klassisk vokalutøving er fundert i de samme prinsipper verden over. Når en merittert sanger med utdanningsbakgrunn fra et mellomeuropeisk utdanningssystem kommer fra de store internasjonale scener og skal etablere seg i en mikropraksis, kan det fort oppstå kulturkollisjon. Å bringe med seg divafakter (slik noen vil oppleve det) fra et mellomeuropeisk hierarkisk system inn på en pedagogisk arena med en flatere struktur slik vi gjerne forstår den skandinaviske modellen, vil derfor ikke alltid falle heldig ut. Det vil heller ikke føre noe godt med seg at vedkommende kritiserer nivået på sine nye kollegaers studenter. Når slike verdenskjente sangere skal omskoleres til sanglærere, vil de kunne sverge til en form for mesterlære hvor forholdet mellom lærer og student framstår svært asymmetrisk og i noen tilfeller undertrykkende, fundert i en atskillig mer autoritær og konservativ praksis, slik noen av informantene beskriver sangerkulturen i Sentral-Europa (se kap. 8 og 9). Dette kan på mange måter sies å ligge i deres habitus som nettopp er produktet av en historisk tilegnelse, og «som muliggjør tilegnelsen av historisk erfaring» (jf. Bourdieu, 1999a, s. 157). Det utelukker ikke at også skandinaviske musikkutdanningsinstitusjoner er hierarkisk oppbygd, slik både Julia, Tone og Synnøve er inne på, men at det sosiale miljøet, i hvert fall ved de regionale musikkonservatoriene, oppleves «mildere» og mer åpent enn i ikke-skandinaviske land.

Både yrkespraksisen og utdanningsinstitusjonene kan sies å være formet av spesifikke nasjonalhistoriske kontekster, og slik vil de som bebor feltet kunne iverksette forskjellige praktiske strategier fordi de

er utstyrt med ulike spesifikke habitus- og kapitalformer. Det kan også være forskjeller mellom institusjoner i samme land som kan endres over tid. I kontrast til Synnøves beskrivelser, skryter Solveig av miljøet ved institusjonen hun studerte sang ved i fire år. Det opplevdes både trygt og utviklende, og sangerne støttet hverandre. Lignende fikk Tone erfare, da hun etter andre gangs forsøk fikk plass på et mindre konservatorium. Tone forteller at det var et «klokt valg», fordi hun fikk tid og ro til å utvikle seg, uten et «kjempetort press». Her vil det være adekvat å si at Tone handlet i overensstemmelse med egen habitus. Det å ta de riktige valgene vil blant annet innebære å ha en habitus som svarer til lærerens eller klassehabitusen ved den aktuelle musikk institusjonen.

Men tilbake til uenighetene mellom professorene, slik Synnøve beskriver dem, som kan forstås som en kamp mellom personer som «synes å stå i motsetning til hverandre i enhver henseende [...] De slåss, men de er i det minste enige om hva de er uenige om» (Bourdieu, 1996, s. 134). At noen har et ønske om å snu maktforholdene på hodet, innebærer ikke å være likeglad. Snarere kan det forstås som en anerkjennelse av spillet: «Å ønske å revolusjonere et felt er å slutte seg til det vesentligste av det som stilltiende kreves i feltet, nemlig å synes [...] at det som utspiller seg her er viktig nok til at en har lyst til å lage en revolusjon» (s. 134). I slike «revolusjoner», eller kamper om posisjoner, risikerer noen å havne i kryssilden, for å følge opp Bourdieus kampmetafor. Kampen om anerkjennelse innenfor en musikkutdanningsinstitusjon dreier seg om konkurranse mellom studentene, men også om hvilke lærere som har de mest lovende studentene under sine vinger. Slik kan relasjonen mellom en sanglærer og hennes egne studenter vise seg å være svært fruktbar og inkluderende, mens forholdet til kollegaene og deres studenter kan være preget av konkurranse og eksklusjon. På den måten vil kampen om posisjoner også kunne gjenspeiles i studentgruppen under visse forhold. Ingrid er inne på dette når hun opplever at «det er noen lærere rundt omkring, som sloss veldig for sine studenter og som er skruppelløse. De tar med seg en kultur som vi er veldig lite vant med her hjemme. Det er noe med de holdningene til folk», avslutter hun.

Kriteriene for å vurdere konservatoriets ulike fakulteter eller seksjoner utad, er graden av studentenes oppnådde suksess hos de ulike lærerne,

hevder Kingsbury (1988): «The fact that teachers' prestige is augmented by their student's success is mirrored by the fact that students draw status from association with a prestigious teacher» (s. 41). Slike speilinger kan komme til uttrykk gjennom konsertprogram, i forbindelse med sangkonkurranser, CD-utgivelser eller på hjemmesidene til ulike institusjoner, impresariobyråer, konsertarrangører samt i massemedia og på sosiale medier. Ofte er mange av lærerne fremdeles selv utøvere i kunstfeltet, hvor de gjennom sine sosiale nettverk kan øve stor innflytelse og samtidig opprettholde sin høye anerkjennelse i kraft av sin posisjon. I utdanningsinstitusjonen eller i musikkfeltet som sådan, kan vi med Bourdieu (1996, s. 121) si at det dreier seg om en *stillingstaken*; om en fordeling av symbolsk kapital, altså både om intern anerkjennelse og ekstern berømmelse. Men noen sangstudenter velger likevel å gå sine egne veier, enten utenfor utdanningssystemet eller underveis i studieløpet (se kap. 7). Det finnes altså flere veier til «endemålet».

Når Synnøve fortsetter å fortelle fram sin historie fra studietiden, dveler hun ved en skjellsettende opplevelse som på sett og vis sendte henne ut av sangerbanen. Hun skulle ha førsteavdelingseksamen etter to år med sangstudier, og stilte på en interpretasjonstime hvor den nye professoren (YY) med bakgrunn fra de store scener skrøt av både henne og en medstudent. Etter Synnøves oppfatning ga hun dem «falske» forhåpninger:

Hun sa at vi var så flinke jenter, at det kom til å gå så bra og sånne ting. Så kom eksamensdagen og jeg hadde nok litt problemer med at jeg var litt reservert noen ganger når jeg skulle synge. Men jeg husker folk kom og de gråt og det var så fint og da sensuren falt – når jeg sier det her så er jeg veldig redd for at det skal virke som at jeg forsvarer meg selv, jeg kan godt innrømme at jeg ikke er verdens mest talentfulle og at det var ting som kanskje var feil – men det som skjedde var at hun som var sensor var en veldig god venninne av YY fikk jeg høre. Og de to hadde da bestemt at jeg skulle få Nokså Godt. Min egen sanglærer skulle gi meg Meget i standpunkt. Det var det jeg hadde å forholde meg til. Men på grunn av eksamen så fikk jeg problemer med at jeg ikke fikk fortsette. Og når du har en offentlig eksamen, så kan du ikke skjule det, da vet alle det og gjerne før du selv vet det. De fortalte meg at det hadde vært litt urent og at det ikke var bra nok teknisk og at jeg virket litt reservert og kjølig og sånne ting. [...] Det var så uventet, for jeg hadde fått stipend for å studere i utlandet og en attest fra sanglæreren min at jeg var så dyktig og talentfull, en varm personlighet og at man kunne forvente seg meget av denne sopranen og hun var kommet langt teknisk og at jeg hadde en sånn god uttrykksevne. [...] Jeg ble

helt slått ned og jeg har aldri kommet over det. [...] Jeg kjenner at jeg begynner å gråte når jeg sier det fordi – jeg tror at jeg er såpass oppegående i hodet at jeg skjønner de psykologiske mekanismene at når man gjør det dårlig så skylder man på andre – men det var litt vanskelig for meg å forstå. [...] For når du har en sanglærer, en professor i sang som er verdensberømt og som har hatt ledende stillinger i operahus, og hun gir deg Meget i standpunkt; da vet ikke jeg hva jeg skal forholde meg til. Alt hang i løse lufta og jeg tenkte: «Hva skal jeg gjøre nå?»

Når Synnøve får «dommen» om at hun synger urent, at hun er avmålt og mangler teknikk, står dette i sterk kontrast til andres tidligere vurderinger hvor hun har blitt berømmet nettopp for sin uttrykksevne, sitt «kunstneriske talent» og sin «varme personlighet». Samtidig har vi sett at Synnøves opplevelse av sin egen plassering i hierarkiet aldri har vært verken høy eller sentral, snarere marginal. Dette kan også forstås i sammenheng med habitus, som innbefatter en viss rett til muligheter, og en praktisk sans som kan virkeliggjøre mulighetene (jf. Bourdieu, 2000, s. 375). I kraft av sin posisjon demonstrerer eksamenskommissjonen det monopol på legitim symbolsk vold som ligger i en offisiell og juridisk konstituert utnevning. I Synnøves tilfelle er dette representert ved fraværet av en ståkarakter, herunder en inngangsbillett til videre studier. Det medfører også at Synnøve gjennom eksamenskommissjonens vurderinger, fratas «en tittel for en sosialt anerkendt kvalifikasjon» (Bourdieu, 2008a, s. 65) og at hun ikke lenger er garantert symbolsk kapital, altså anerkjennelse. Selv om eksamensbevis i seg selv ikke ser ut til å ha så stor gyldighet i det utøvende musikkfeltet, vil likevel slike symbolske handlinger i form av negative sanksjoner kunne føre til at den dominerte (og med minst kapitalmengde) ser seg selv gjennom den dominerendes blick i et grunnleggende asymmetrisk forhold. Slik blir også eksamensritualet å forstå som en objektiv mulighetsbetingelse for det videre sangerløpet.

Det hører med til historien at Synnøve like i etterkant av eksamen fikk oppleve støtten fra sine medstudenter på vokallinjen: «De var så rasende», forteller Synnøve, «og lagde en underskriftsaksjon». De støttet henne med anerkjennelse og oppmuntring «og da skjønte jeg hvor mange venner jeg har. Da plutselig så ser man menneskene, hvor mye som bor i dem. De var helt fantastiske» minnes hun, «for det er ikke alltid at man går rundt og føler at man blir likt, men jeg tror de syntes det var så veldig urettferdig det som hadde skjedd». Vurdering knyttet til en praktisk

eksamen gir ingen klagerett, men lederen i studentrådet fant til slutt en formell feil som gjorde at Synnøve fikk tatt eksamen på nytt. Hun besto, og fikk fortsette de neste to årene: «Jeg måtte bare få fortsette, men hvordan tror du det var å troppe opp? Jeg gikk de årene og følte at jeg var den dårligste som noensinne hadde gått der. Det var en sånn skam».

Det er vanskelig, om ikke umulig, å holde et resultatet skjult for resten av omverdenen i forbindelse med en offentlig konserteksamen ved en musikkutdanningsinstitusjon. Slik kan Synnøves skamfølelse knyttes til en opplevelse av å havne i gapestokken, spesielt når eksamensresultatet utgjør vinn eller forsvinn for det videre studieløpet. Skamfølelsen, denne subtile variasjonen av emosjonelt (kroppslige) frambrakte følelser som er sosialt og kulturelt betinget (jf. Damasio, 2001, s. 156), kan vanskelig reduseres til vokalprestasjonen isolert sett. Det er hele Synnøves væren – hennes stemmekropp, personlighet og sosiale identitet som har blitt stilt til offentlig skue. Til tross for at hun fikk fortsette studiene, hadde hun en kroppslig opplevelse av sin egen status og plassering i det sosiale rommet. Hennes posisjon etter eksamen kan sies å ha blitt bestemt av en samling legitime muligheter som objektivt har blitt tilbudt i dette gitte øyeblikket. Den sosiale identiteten uttrykker nettopp en bestemt «rett» til hva som er mulig innen feltet til enhver tid (jf. Bourdieu, 2000, s. 375). Fraværet av anerkjennelse fra eksamenskommisjonen som følge av negative sanksjoner, avgrenset sånn sett Synnøve til en «mislykket» sanger. Dette fikk vidtrekkende konsekvenser framover i sangerbanen, til tross for at flere medstudenter og lærere ikke var enige i eksamenskommisjonens vurderinger.

Fordi dette er Synnøves egenopplevde livsfortelling, kan vi verken vite hvordan hennes opptreden forløp eller hvilke kriterier kommisjonen internt la til grunn for sin vurdering. Sannsynligvis ville vi fått en annen tolkning sett fra de dominerendes posisjon i det sosiale mikrokosmos som musikkutdanningsinstitusjonen representerer. Det er innlysende at forvirringen Synnøve opplevde i forbindelse med de motstridende vurderingene krevde både emosjonell og mental energi å forstå. Synnøve uttrykker at hun kanskje ikke var «verdens mest talentfulle», noe som speiler hennes usikkerhet og opplevde plassering i hierarkiet også i forkant av eksamenskonserten. Professor YY ble imidlertid «som et lam» etter denne episoden», og de neste studieårene forløp uten stor dramatik

for Synnøve. Den nye sanglæreren var varm og forståelsesfull og gikk «litt vitenskapelig til verks» i sangopplæringen. Synnøves understreker imidlertid at hun etter denne opplevelsen «den dag i dag aldri klarer å stole på noen når det gjelder sang». Dette funderer hun i en iboende mistenksomhet som vokste ut av denne hendelsen. Folk trodde hun var mer tander enn hun var, mener Synnøve. Og fordi det var så delte oppfatninger av hennes vokale prestasjoner, har hun forblitt vedvarende mistenksom nå noen gir henne komplimenter:

Man blir så var på – hva er trøst og hva er ekte? Og den har jeg jo ennå, at jeg aldri tar et ord for et ord når det gjelder sangen min. Men man ser jo om man blir brukt eller om man blir spurt igjen. Da tenker jeg i mitt stille sinn at selv om jeg vet at det å få oppdrag har med mange faktorer å gjøre; men hadde jeg vært helt fantastisk, så er det nok noen som hadde plukket meg opp i løpet av de årene jeg studerte. Det kan hende at det er feil; men sånn tenker jeg for min egen del, at man har i hvert fall fått en sjanse og man har jo prøvd, selv om jeg aldri har testet ut hvor langt det kunne ha gått – hvis jeg hadde vært tøff nok! Men den opplevelsen der gjorde at jeg anså at jeg selv litt på siden.

Den form for usikkerhet som Synnøve her legger for dagen, er ikke enestående. De fleste informantene forteller om en velutviklet sans for fornemmelse av hvilke tilbakemeldinger som oppleves ekte og hvilke som kan klassifiseres i retning av falsk smiger. Mange erkjenner at de selv har utviklet strategier og standardfraser som de anvender i situasjoner hvor de ser seg nødt til å kommentere en kollegas konsertopptreden, selv om den kanskje ikke var av særlig høy kvalitet (se 9.8). Slike praktiske strategier, forstått som *illusio*, denne aktive tilslutning til feltets *doxa*, innebærer at man inndras i spillet enten man er klar over det eller ikke: «At være interessert er at acceptere, at et givet sosialt spill er viktig, at de ting, der står på spill, er viktige, og at der er gode grunde til at delta i spillet» (Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 102). Å bli utsatt for prøvelser er som nevnt en av betingelsene for utviklingen av *illusio* (Bourdieu, 1999a, s. 172). Men det er ikke alle som har spillet i kroppen.

Synnøve regnet seg selv som «litt på siden» etter eksamenskonserten, til tross for sine investeringer og de positive sanksjonene som ble iverksatt fra hennes medstudenter for å bringe henne tilbake på banen med flere av lærernes velsignelse. Hun opplevde ikke seg selv som «tøff nok»

til å håndtere konkurransen, noe hun blant annet tilskriver oppvekstårene i den lille bygda. Sagt med Bourdieu (2000): «Känslan för placeringar verkar vara en av de dispositioner som är mest intimt förknippade med agentens sociala och geografiska ursprung» (s. 377). Når professoren i eksamenskommisjonen uttrykte at det var mye ugress som (underforstått) skulle lukes ut av musikkutdanningsinstitusjonen, kan det nettopp tolkes som symbolsk vold. Den praktiske erkjennelsen av symbolsk vold tar ofte form av kroppslige følelser, slik som skam, blygsel, angst og skyldfølelse og fungerer i mange tilfeller som regresjon knyttet til erfaringer, handlinger og relasjoner i oppvekstårene (Bourdieu, 1999a, s. 176). Slik setter den symbolske volden seg i kroppen «som en *huskelapp*» for sosiale erfaringer, gjennom følelser og reaksjonsmønstre som i stor grad er kroppsliggjort (s. 147).

Framføring for ethvert publikum kan være skremmende. En framføring foran et publikum som på forhånd er kritiske, resulterer «in almost certain ostracism» (Kingsbury, 1988, s. 72). Eksamenskonserten som et instituerende, kollektivt og offentlig høytidelig ritual, kan sies å være «et sted hvor den sosiale manipulering av ambisjonene viser seg med all tydelighet fordi den i mindre grad enn ellers kan dekke seg bak det å være en teknisk opplæring» (Bourdieu, 1999a, s. 226). I form av verdsettelse, råd, påbud og anbefalinger, er de rent pedagogiske inngrepene fra skolens aktører

rettet mot å fremme aspirasjonenes tilpasning til sjansene, behovenes tilpasning til mulighetene, og fremme foregripelsen og aksepten av de synlige eller usynlige, uttalte eller underforståtte begrensningene. Ved å undergrave lysten til å strebe etter uoppnåelige mål, som dermed defineres som illegitime ambisjoner, bidrar disse irettesettelsene til å forsterke eller foregripe nødvendighetens sanksjoner, og orientere ambisjonene mot mer realistiske mål, dvs. mot mål som er mer forenelige med de mulighetene som er innskrevet i posisjonen man innehar. (Bourdieu, 1999a, s. 226)

Når Synnøve etter sine fire år med sangstudier velger å studere musikkpedagogikk i stedet for å ta hovedfag i sang, slik hun var blitt anbefalt, kan det forstås i retning av at hun til tross for et godt avsluttende eksamensresultat har en praktisk fornemmelse av hva som objektivt er mulig for henne å oppnå framover i løpebanen. Hennes erfaringer fra sangstudiene kan



med Bourdieu (1999a) sies å ha bidratt til å bestemme Synnøves forestillinger som sine evner til å handle, om sin verdi og om sin sosiale væren. Opplevelsene har satt seg i kroppen som varige framtidige disposisjoner, og fått henne til å innse «rimelighetens grenser («dette er ikke noe for deg»» (s. 226). Disse kroppslige erfaringene har altså på mange måter vel så mye med utenommusikalske eller eksterne faktorer å gjøre som med de rent vokalmessige, og ikke minst dreier det seg om relasjonen mellom disse.

Selv spør Synnøve seg om det ikke er sånn i livet at hvis man går og tenker på en bestemt måte om seg selv, «så blir det slik som du tenker. Og at folk fanger det veldig fort opp, og enten misforstår eller drar deg ned». Noen ganger kan det også dreie seg om sjalusi, tror Synnøve, som forteller at hun har gjort det til en leveregel å prøve å være annerledes selv i livet. Hun opplever seg veldig trygg i undervisningssituasjonen, noe hun mener har sammenheng med hendelsene under studietiden. Det har bidratt til at hun har reflektert mye i ettertid, og «forstår en del mekanismer i kroppen; blant annet at man ikke kan stå å synge når man er vettskremt». Uhensiktsmessige spenninger kan, som den danske sangpedagogen Susanna Eken (1998, s. 30) er inne på, nettopp hindre prestasjoner på høyt nivå. Manglende selvtillit kan skape blokkeringer og kroppslige spenninger som hindrer en optimal stemmeutfoldelse og ødelegge en ellers på alle måter velforberedt prestasjon.

Ulike vurderinger vil alltid ligge til grunn når vokal kvalitet skal bedømmes. Det vil også kunne eksistere forskjellige, og i noen tilfeller ambivalente oppfatninger hos en og samme person, knyttet til hvilke studenter som er spesielt lovende. Dette er legitimt å være uenige om. Konflikten som oppsto da den nye professoren trådte inn i musikkutdanningsinstitusjonen kan som nevnt forstås som en intern strid om makt; det vil si en kamp om dominerende posisjoner eller status fundert i det vi kan kalle en strid om kvalitetsherredømmet. Samtidig kan ikke denne ses isolert fra konstitueringen av den klassiske sangens tradisjon og historie, eller fra kunstoppfattelsen sett fra et spesifikt ståsted i det sosiale rommet. Dette er på mange måter avgjørende hvis vi skal forstå konstitueringen av strukturer i sangerhabitusen.

Til tross for sin sosiale posisjon, ble den nye professoren tvunget til å endre «spillestilen» for å øke sine objektive sjanser for å få gevinst eller

gehør for sine synspunkter på lang sikt (jf. Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 86). Vedkommendes inntreden i det spesifikke fysiske rommet ble regulert av den rådende praksis i det gitte øyeblikk – sånn gjør vi det her. Mennesker med samme kapitalvolum kan nettopp forholde seg helt forskjellig til kampen om anerkjennelse og herredømmet over persepsjonskategoriene, basert på ulike sosiale erfaringer. Synnøves objektive sjanser for å oppnå anerkjennelse minket derimot betraktelig og kulminerte da eksamensresultatet forelå fordi det fikk varige konsekvenser for hennes videre løpebane. Fra å bli betraktet som et «stort talent» ved inngangsporten til studiene, kan vi med Kingsbury (1988) si at Synnøve ikke innfridde sitt potensial.<sup>114</sup> Kvalitetsbedømmingen til professor YY fikk likevel gjennomslagskraft til slutt, nettopp fordi strukturen innad i musikkutdanningsinstitusjonen (som et speilbilde av musikkfeltet) gjorde det mulig å utøve symbolsk vold. Selv om mengden kapital og de sosiale posisjonene endres over tid, vil det alltid være noen mennesker som gjennom symbolsk makt fastholder sin sosiale posisjon, fordi den reproducerer seg selv gjennom livet (Bourdieu, 1996).

## 6.6 Identitetskrise: «Du må velge et fag, ta et fag, få et fag!»

Da Hedda på begynnelsen av 1990-tallet var inne i sitt første studieår på konservatoriet, så hun en sopran av internasjonalt format synge latterarien på TV. Det var første gangen Hedda syntes opera var «litt kult». Programmet hadde hun tatt opp på en VHS-kassett, og full av inspirasjon lærte hun seg arien. «Jeg husker at jeg skrev ned teksten hun sang på norsk og fikk tak i noter og var sånn kjempegira. Og jeg tror jeg lærte meg det der på fem dager altså». Hedda, som da var 19 år, lærte seg en Rossini-arie «i samme slengen» som hun sier, «og plutselig hadde jeg to operaarier som jeg syntes var dritkule». Hedda poengterer at hun ikke var en spesielt god sanger, og trekker en forbindelseslinje til musikklinja

---

<sup>114</sup> For ordens skyld nevner jeg at Kingsbury (1988) viser til en fortelling som til forveksling ligner Synnøves historie fra studietiden i sin analyse. Kingsbury fortolker imidlertid ikke sin empiri i lys av Bourdieu.

på videregående: «Den første karakteren min var 2 minus, altså det var nesten stryk, jeg kunne jo ingen ting». Til tross for at læreren på konservatoriet hadde advart henne mot å synge disse ariene, øvde Hedda iherdig. Hver note og hvert ord okkuperte tankene gjennom mange søvnløse netter. Ikke minst spekulerte hun mye på hvordan de høyeste tonene skulle angripes, og hun overrasket seg selv: «Jeg lærte å synge på to måneder altså! Det gikk bare sånn [knipser] akkurat som at du skrudde på en bryter. Da bare visste jeg: Her har jeg noe, her kan jeg noe, og ingen vet det!»

Påstanden om at det er mulig å lære seg å synge på to måneder oppfattes umiddelbart som en kraftig overdrivelse i retning av en karismatisk selvfortolkning. Tross alt hadde hun kommet inn på konservatoriet, noe som må bety at hun måtte ha framvist et visst ferdighetsnivå eller potensial under opptaksprøven. Her kan det være hensiktsmessig å se nærmere på fire forhold: For det første kan det hende at Hedda nedvurderer sine egne ferdigheter slik de framstilles i fortellingen. For det andre var det på den tiden Hedda studerte, ikke vanlig at kandidatene hadde like lang fartstid med individuell sangundervisning slik vi kjenner det i dag. Flere informanter forteller dessuten at det ikke var normen å ha inne et operarepertoar såpass tidlig i sangerløpet. Et tredje poeng, som også Jørgensen (2002a) nevner, er at utviklingen på et generelt prestasjonsnivå må skilles fra utviklingen av prestasjonsnivået på et spesifikt repertoar eller et musikkstykke (s. 32). Heddas generelle vokale nivå trengte altså nødvendigvis ikke å samsvare med nivået hun klarte å oppdrive på de to innøvde ariene. Et fjerde moment knytter seg til tankearbeidet Hedda nedla for å få på plass de to ariene. Ifølge Welch (2005) viser det seg at det på ingen måte er bortkastet tid med «mental sangøving», fordi det er de samme områdene av hjernen i begge hjernehalvdeler som aktiveres. Ut ifra disse momentene virker Heddas framstilling rimelig. Det skaper også en dramaturgi i fortellingen.

På vårparten første studieår stilte Hedda opp i en nasjonal talentkonkurranse med sine to operaer og vant. Dette fikk vidtrekkende konsekvenser:

Jeg kunne jo fremdeles egentlig ingen ting. Og plutselig så ringer operakompanier, så ringer alle symfoniorkestrene, så ringer agenturer og plutselig så detter de ned på meg – sånne kjempestore jobber som jeg ikke visste hva var en gang! Og det gikk så fort vet du. Og jeg var ikke forberedt. Og jeg hadde ikke noe apparat, altså det var egentlig helt vilt! 19 år og totalt blank, ikke sant?

Hedda valgte å avbryte studiene og forteller at det var «forferdelig følelse», fordi skolen var veldig tydelig på at hun måtte studere og lære seg faget. Men hun opplevde at det ville bli for krevende å ta teorifag og musikkhistorie på toppen av alle sangoppdragene. Hedda flyttet hjem til foreldrene for å ha tilgang til telefon: «det var jo før jeg fikk mobiltelefon og såne ting. Og jeg måtte ha et stille sted å sove. For plutselig var min verden en helt annen. Over natta. Og ingen var forberedt», forteller Hedda, verken hun selv, familien eller skolen. Hun fikk en avtale med konservatoriet om å fortsette i halv fart ved kun å ta sangtimer, slik at hun «fikk litt ro rundt det der kaoset som oppsto». Hedda fikk raskt erfare at hun manglet teknikk til å synge hvis hun ikke var i toppform:

Jeg måtte si nei til mye da. Jeg var heldigvis klok i det. Jeg kjente at jeg kunne synge når jeg hadde sinnssykt overskudd. Men jeg hadde ingen teknikk til å klare det når jeg var nedstemt. Så for å klare å gjøre disse ariene, så mobiliserte jeg vanvittig mye – at det liksom bare var flaks at det gikk sånn. Og når jeg da fikk så mange jobber og skulle mobilisere hver helg, gikk ikke det så bra, kjente jeg. Så det ble jo en del sykdom da og jeg kansellerte noe. Og så tok jeg på meg masse sånne unødvendige jobber hvor jeg sang et kjemperepertoar for 500 kroner. Jeg hadde jo ingen rådgivere. Jeg kjente etter hvert at jeg ikke klarte å leve opp til forventningspresset, så jeg trappet rolig ned.

I denne nedtrappingsfasen dro Hedda likevel til utlandet for å alternere i en hovedrolle i en musikal. Det var lagt opp til åtte forestillinger i uka, og det endte med at hun trakk seg. Dette ble ikke godt mottatt. Hedda forteller at produsenten i klartekst sa til henne: «Hvis du ikke er klar for dette, så kommer du aldri i livet til å være klar for noe som helst!» Beskjeden var at hun «ga slipp på sitt livs sjanse for et gjennombrudd». Hedda var overbevist om at hun «kom til å miste hodet», som hun sier, og at hun ville «gå på en smell». Vel hjemme igjen, takket Hedda nei til flere store sangoppdrag, deriblant et større TV-konsept som på det tidspunkt kunne ha vært utslagsgivende for den videre karrieren. Men det gikk for fort, og Hedda var på ingen måte klar: «Jeg hadde ikke fundamentet. Jeg hadde begynt å grave meg ned, skulle finne masse klang og sang et alt for tungt repertoar i flere år og følte meg som en bløff fordi instrumentet ikke var i orden». Denne formen for usikkerhet, som ikke er uvanlig å finne blant utøvende kunstnere, dreier seg nettopp om en redsel for å bli «avslørt» av omgivelsene som inkompetent – at det er flaks og ikke dyktighet som

har brakt sangeren dit hun er. Hedda trekker nåtiden inn i refleksjonene og uttrykker: «Hadde det vært nå, så hadde jeg vært klar. Nå hadde jeg taklet det».

Jeg har tidligere vært inne på at det tar tid å bygge instrumentet, og at det ikke finnes snarveier. For å kunne takle all viraken som oppstår ved plutselig å stå i sentrum for begivetene, er det også nødvendig med handlingskompetanse opparbeidet gjennom erfaring. Hedda påtok seg oppdrag med et repertoar som var altfor krevende for en uferdig stemme. Det at unge sangere kommer i konflikt med repertoaret er ikke et ukjent fenomen. Som Eken (1998, s. 58) påpeker, har det ofte sammenheng med at musikaliteten kan være langt mer utviklet enn de vokale ferdighetene. Valg av repertoar er også et aspekt ved sangerpraksisen som Fleming (2005) er svært opptatt av: «A big component of longevity is choosing repertoire wisely. The most difficult word for a singer to learn is no – no to too much, too soon, too heavy, too dramatic, too mature, and to an orchestra that's too loud» (s. 150).

Når det for tidlig stilles profesjonelle krav til stemmen, kan det få store konsekvenser som involverer hele mennesket. Innstudering av et for tungt repertoar tidlig i sangerløpet kan sinke utviklingsprosessen, og i verste fall ødelegge den (Eken, 1998). Muskulært sett er det en mye enklere prosess å innlære for første gang enn å avlære belastende funksjoner. Hvis den negative spiralen ikke stoppes i tide, kan omleggingen av vokale vaner kreve et møysommelig rehabiliteringsforløp som kan strekke seg over en periode fra to til fire år (s. 77). Det optimale vil være å synge et repertoar som til enhver tid hindrer muskulære kompensasjoner, og som bidrar til å konsolidere gode vaner og en instrumental bevisstgjøring (Eken, 1998; Spahn & Richter, 2006). Her er det store individuelle forskjeller, blant annet relatert til stemmetype, selve stemmens grunnfunksjon, herunder omfang, klang, kompresjon, egalitet og uttrykk (Eken, 1998). Sanglæreren vil ha et særskilt ansvar for å tolke eleven riktig; det vil si å kunne klassifisere hvilken sangertype eleven er, og hva som best gagnar eleven i det lange løp. Sangeleven trenger på sin side å lytte til egen kropp og disponere rådene som blir gitt på en adekvat måte (s. 67). Klassifisering av stemmer er imidlertid kontroversielt (jf. 2.6), og kan for noen sangere oppleves hemmende for den kunstneriske utfoldelsen (se 8.5).

Det kan ha stor innvirkning på mulighetene for framtidige tilbud å takke nei til sangoppdrag, uansett hva årsaken måtte være. Paradoksalt nok er det som Rørbech og Høgel (1990) er inne på, ikke alltid slik at det som høres best ut er det riktige for stemmen. Derfor kan det også være vanskelig for omverdenen å forstå at det som tilsynelatende framstår virtuost og klanglig imponerende i mange tilfeller skyldes at sangeren har satt inn kompensatoriske spenninger for å nå et raskere resultat (s. 51). Slike spenninger kan dessuten være vanskelige for sangeren selv å oppdage. Sparbo (2014) kaller dette *funksjonelle blindsoner*.

Hedda hadde en sterk, kroppslig fornemmelse av at noe var galt. De fleste sangere vil før eller senere i sangerløpet støte på et «funksjonsbettinget problem», som forkjølelse, overanstrengelse eller lignende (Arder, 1996, s. 170). I en langsom og til dels kaotisk utviklingsprosess kan det være vanskelig å vite hvor grensen går mellom det å ha et tilsynelatende forbigående og et mer alvorlig og langsiktig problem med stemmen. Hedda utviste derfor en praktisk klokskap idet hun erkjente at fundamentet ikke var på plass, og at hun på dette stadiet i sangerløpet ikke opplevde å innfri de standarder som er forventet på et høyt profesjonelt nivå. Det fordret på sin side at Hedda var i stand til å vurdere hva høy kvalitet innebærer. Oppvokst som hun var med en profesjonell musikermor, vil det være rimelig å anta at Hedda hadde en kroppsliggjort kunnskap om kvalitetshierarkiet innenfor den klassiske musikkjangeren, forstått som en akkumulert kulturell kapital fra tidlig barndom (jf. Bourdieu, 1995a). Denne praktiske kunnskapen om kvalitetsnivåer kan også ha ført til at Hedda, som mente hun «kunne ingen ting», nedvurderte sine utøvende ferdigheter ved inngangen til musikkstudiene.

Etter noen år opplevde Hedda at «det ble for seriøst». Helst ville hun «holde på med revy og teater i stedet for Brahms, Grieg og Strauss». Hun sluttet mer eller mindre å synge, og begynte i stedet med teater og dans. Etter hvert fikk hun en kontrakt med et institusjonsteater. Selv om hun «var sjeleglad» for oppdraget, opplevde hun å havne «i en identitetskrise». Den indre monologen vitner om hvilket dilemma hun sto overfor: «Hvis jeg begynner på teateret, hva er jeg da? Ikke er jeg sanger, ikke er jeg skuespiller, hvem er jeg?» Det framstår selvmotsigende at Hedda, som «aldri skulle synge mer», likevel søkte på en operahøgskole utenlands.

Hun hadde ingen tro på å komme inn, men ville gjøre et forsøk før hun sa ja til teaterjobben. Rangert som nummer en fikk hun plass, noe Hedda karakteriserer som «et sjokk». Hennes ambivalens trer tydelig fram når hun sier: «Da følte jeg en sånn byrde komme over meg igjen, at herregud, nå *må* jeg bli operasanger». Hedda framviser en generell vegring mot å bli satt i bås (se også 8.5), men en forløsende samtale med en pensjonert danser ble et vendepunkt i valg av yrkesvei:

Han hadde vært i samme situasjon som meg. Han var landets beste mannlige danser og så var det plutselig slutt, for dansere pensjonerer seg tidlig. Så begynte han å orientere seg mer og mer mot teater, men ble til slutt leder for et dansekompani. Og jeg spurte han: «Hva skal jeg gjøre?» Og så sa han til meg – dette er så viktig altså: «Ja, du kan gå inn på teatret som skuespiller, men du kommer ikke til å være en av dem. Og du kommer heller ikke til å bli respektert som sanger for du er ikke helt det heller, du er i ingenmannsland og da er det er ingen som vet helt hvem du er og du vet ikke selv hva du er. For du har ikke gått på Statens Teaterhøgskole og du er liksom ikke klassisk sanger nok, så da kan du få problemer senere. [...] Du må ta operaskolen, så kan du heller holde på med teater siden. For da har du en plattform. Da har du en identitet og alle kan plassere deg. Det er vanskelig å være litt billedhugger eller billedkunstner eller litt skribent, man må ha et fag. Få deg en identitet og så kan du leke så mye du vil rundt det». Og det rådet fulgte jeg og det er jeg veldig glad for nå. Så nå kan jeg si: «Jeg er operasanger!» Og så gjør jeg masse teater og andre ting ved siden av.

Hvis man velger å være sanger, så må det gjøres «fullt og helt, altså få en plattform som styrker din identitet», er Heddas lærdom. «Man oppnår ikke respekt som utøver hvis du er litt pedagog, litt utøver og litt noe annet. Du må velge et fag, ta et fag, få et fag». Her berører Hedda et dilemma svært mange kunstnere står i. Flertallet av frilanssangere har, i hvert fall i perioder av sangerlivet, flere yrkesroller samtidig som multiarbeidere. Selv om sangere har *fått et fag* gjennom utdanning og skoling, er det ikke ensbetydende med at de klarer å leve av sangen på heltid. I kraft av sin nåværende posisjon i musikkfeltet som «anerkjent sanger», kan kanskje Heddas uttalelser oppfattes nedlatende for noen. Hedda har aldri gjort noe annet enn å være kunstner. Det betyr imidlertid ikke at alt har gått på skinner. Heddas poeng blir tydeligere når hun uttrykker: «Velg én side, dyrk den, bli kjempegod, og så kan du gjøre det du vil etterpå. Nå er jeg en skikkelig potet og det er helt greit». En *potettilværelse* ser da også ut til å bli oppfattet som en stor mulighet i yrkeslivet (se 9.1).

Underveis i sitt lange studieløp ved flere musikkutdanningsinstitusjoner både i Norge og utenlands, var også Stian igjennom flere «kriser» som han kaller det. Da han som fersk student flyttet til storbyen, ble han tilbudt hybel av sanglæreren. Om den første tiden forteller Stian: «Jeg bodde hjemme der. Jeg var jo et sånt gudsord fra landet og de ville ta seg av meg. De skulle hjelpe meg fram, ikke sant». Uten å kjenne til fortsettelsen på historien, kunne dette umiddelbart tolkes som et karismatisk møte, om mesteren (sanglæreren) som oppdager sin elevs talent og staker ut hans «skjebne» (Moulin, referert i Mangset, 2005, s. 105). Etter hvert ble imidlertid den nære kontakten med sanglæreren og hans kone nesten kvelende:

Sanglæreren min hadde et ganske omtvistet rykte og en ganske kantet personlighet. Han var veldig fin på mange måter, men det jeg egentlig vil si med dette er at med min personlighet, så gjorde det at jeg veldig fort følte meg ufri som menneske. Og det har jeg tenkt på veldig mye i ettertid; at jeg ikke kunne gjøre som jeg ville, eller ble flink nok til å spørre meg selv om hva jeg selv ville. Den har nok styrt meg veldig i all tid etterpå. Og hos han ble det da krise etter en to-tre år. For jeg følte meg som en fange i bur. Jeg rømte rett og slett ifra! For tanken var vel at vi skulle fortsette, men jeg hadde jo ikke mot til å si at «dette her går ikke bra». Så i løpet av sommerferien skrev jeg et brev. Da hadde jeg et år igjen av grunnstudiene.

I ettertid fortalte folk at de ikke hadde skjønt hvordan han hadde klart å bo hjemme hos læreren sin, minnes Stian. Han fikk en ny sangpedagog som hjalp han litt med «å komme opp på overflaten igjen», og karakteriserer henne som et «ufarlig menneske». Den forrige sanglæreren prøvde å ta det hele med fatning, forteller Stian, «men det skar seg jo litt, ikke sant? Han prøvde å være raus etterpå og sånn da, så jeg hilste jo på han, men det gikk mange år før vi var ordentlig på talefot».

Etter endt grunnutdanning søkte Stian seg videre til en anerkjent operahøgskole i utlandet hvor mange berømte sangere hadde studert før han. «Jeg trodde jo i min enfoldighet at hvis jeg kom dit, så kom jeg til å kjenne meg som et fritt menneske.» Forløsningen kom ikke. Her fikk han en lærer som «ikke var så veldig teknisk fundert, men hvor det gikk veldig mye på det emosjonelle – å synge med følelsene og bygge seg opp sånn», sier Stian. Etter hvert begynte det å gå på tomgang også her. Stian forteller at han «av natur» var en lyrisk stemme, mens lærerens hoveddomene var opera «og jo større jo bedre, ikke sant?» Selv var Stian mest opptatt av



mindre format, som romanser og lieder. Han har alltid «hatt en sterkere sans for den poesien og den musikken», og sånn sett var operahøgskolen kanskje ikke det rette stedet. Men Stian klarte ikke å bryte med læreren: «Jeg hadde ikke selvstendighet nok til å si at vi ikke kunne fortsette, og var redd for å såre han. Også her ble jeg for personlig involvert, og han snakket om at jeg på en måte hadde sviktet han». Stian mener at læreren bar på for store forventninger. Sanglæreren forsøkte på sin side å framprovosere en reaksjon ved å si: «Du er som en lukket bok og jeg når ikke fram til deg», men Stian klarte ikke å innfri:

Jeg var faktisk ikke i stand til det. Du vet, stemme og personlighet henger jo veldig sammen. Jeg kjente meg ikke moden, ikke ferdig og ting hadde ikke utviklet seg sånn som jeg hadde håpet. [...] Og jeg må si at da jeg gikk ut av operahøgskolen, så visste jeg faktisk ikke hvilken fot jeg skulle stå på!

Til tross for denne usikkerheten, klarte Stian likevel «å klore seg fast» da han gikk ut i yrkeslivet, selv om dette «uforløste» kom til å prege hele karrieren. Stians selvfortolkning synes å være i overensstemmelse med Eken (1998), som hevder at mange sangere er psykisk sarte kunstnere. Eken mener at opplevelser i oppvekstårene fører til manglende grunnleggende selvtillit. Fordi stemmen på mange måter er ett med personligheten, kan de spenninger sangeren måtte ha, være personlighetens forsvarsmekanisme (s. 29). En slik forståelse av «nervøse» sangere er nødvendigvis ikke gjengs, verken blant deltakerne i feltet eller i forskningssammenheng (se blant annet 7.3).

Da Hedda begynte på den treårige operahøgskolen fikk hun en lærer som fortalte at hun selv hadde «blitt ødelagt» som student ved en tilsvarende utdanningsinstitusjon «så hun var utrolig bitter da», sier Hedda. De gikk ikke overens, og gleden ved å ha kommet inn ble frarøvet. Målsettingen var klar: «Hvis jeg skal jeg bli en veldig god operasanger er det alt eller intet. Da skal jeg ha den læreren jeg vil ha». Det innebar et års permisjon å få byttet lærer:

Så var det å begynne å dra seg opp igjen teknisk, og legge om på teknikk og gå noen runder med mye motstand, men altså, det har aldri vært lett å synge, det har aldri vært sånn at det har gått på skinner – jeg har aldri vært sikker på om jeg vil det liksom. Men jeg måtte gi det en sjanse da. Og det ble bedre. Jeg ville at hun skulle akseptere meg som den rare personen jeg er. Og hun lot meg være

litt mer i fred. Hun rotet ikke opp i privatlivet ditt. Hun ble liksom ikke din psykolog, din venninne. Det synes jeg er deilig: Komme til en sangpedagog der det er iskaldt mellom oss. Vi konsentrere oss om jobben. Så er det greit å ta tak i min pust og min kropp, men hold mitt privatliv unna liksom. Mens de andre sanglærerne var litt mer sånn som skulle gå inn i psyken din, og begynne å tulle og tøyse der og da får jeg et problematisk forhold til dem. Du skal liksom dra med deg privatliv ditt inn på sangtimen.

Denne holdningen har Hedda tatt med seg videre til scenen, som kan sies å ha blitt et fristed «hvor det er deilig å bare klippe bort og konsentrere seg om det du skal gjøre. Ikke ta med seg problemene på jobb». En slik innstilling og evne til å koble ut hindringer som prestasjonspress, sosiale konflikter og usikkerhet er et ideal som deles av alle informantene, men desto vanskeligere å sette ut i livet.

Sangstudenter er helt avhengig av «ytre» ører, øyne og hender som kan høre, se, ta på og fortolke instrumentet. Nødvendigvis må undervisningen være lærerstyrt og lærerdominert, slik Eken (1998) er inne på. Fleming (2005) beskriver hvordan hun etter et Fulbright-stipendopphold i Tyskland hadde lagt seg til en måte å synge på som hun syntes lød vakkert i egne ører. Da hun returnerte til The Juilliard School i New York, ble hun forvirret da sanglæreren mente at hun dekket til stemmen for mye. Etter hvert erfarte Fleming (2005, s. 66, 67):

The frustrating thing is that while I'm perfectly capable of making a decision by myself on most subjects, I can't remove my ears from my body and place them in the back of the room for a vocal check. What we hear while we're singing just isn't true, so we are always dependent on someone we trust to take the role of our 'outside ears'.

Å avdekke slike «personlige blindsoner» i forbindelse med sangutøvelsen, vil ifølge sangeren Njål Sparbo (2014, s. 7) kretse rundt tre forhold: 1) Hindringer som vi ikke er oppmerksomme på (*vet ikke*), 2) hindringer som vi aner, men som vi ikke gjør noe med fordi vi ikke har tilgang til de rette ressursene (*kan ikke*) eller 3) hindringer som oppleves såpass ukomfortable at vi lar være å erkjenne dem (*vil ikke*). Pedagogens innflytelse blir betydelig, og arbeidet innebærer et stort ansvar når det gjelder å tolke både stemmen og studenten riktig. Eken (1998) hevder at sangelever forventer empati og forståelse på mange områder som har med deres eksistensielle problematikk å gjøre. Dette innvirker selvsagt

på undervisningsformen og formidlingen av faget (s. 85). Noen studenter erfarer på sin side at sangpedagoger blir for personlige i sin tilnærming, slik som Hedda.

Sangundervisning vil alltid innebære mellommenneskelig nærhet. En viktig forutsetning for å skape en best mulig undervisningssituasjon, vil i bourdieusk forstand innebære at sangpedagogen har opparbeidet en praktisk sans, som med Fleming (2005, s. 60) kan beskrives slik:

A teacher needs to be able to read her students. She has to be able to know who is sensitive and who is thick-skinned, who is bull-headed and who is stubborn. She has to teach differently for different personalities and for different stages of development. She must also have a keen sense of how she is being perceived.

I det nære forholdet mellom sanglærer og student vil det jo ikke være slik at «kjemien» alltid stemmer, og dette kan slå ut begge veier. En sangpedagogs individuelle tilnæringsmåte passer bra for noen, men ikke for andre. Ved opptak til en musikkutdanningsinstitusjon er det heller ikke vanlig at sangstudenten står fritt til å velge lærer, slik tilfellet er for enkelte andre instrumentgrupper (se Nerland, 2003). Fordelingen av sangerkandidatene foregår blant de ansatte på sangseksjonen; en prosess som ikke alltid forløper uten konflikter fordi det kan gi høy prestisje å ha de antatt mest lovende sangstudentene (jf. 6.5). Fra studentenes ståsted kan tildelingen oppleves litt «tilfeldig». Gitte, som aldri har studert ved en musikkutdanningsinstitusjon, mener å ha observert at det oppstår en «ulikevekt» i denne fordelingsprosessen og refererer til det hun kaller «sangpedagogdronningene» som sitter på operahøgskolene, operaakademiene og konservatoriet: «Og man snakker om at de har så dyktige elever. Ja, men det er fordi de velger talentene, de som allerede er dyktige sangere fra starten, fordi de selv kan velge».

Det kan være en tung prosess å bytte lærer underveis i studiene. For en ung sanger i et system med lange innarbeidede overenskomster, krever det stort mot å be om et slikt bytte. Studenten må også forholde seg til den aktuelle læreren gjennom resten av studietiden ved institusjonen og kanskje enda lenger, en lærer som potensielt kan være døråpner inn i yrkeslivet og som skal være med å vurdere prestasjoner under interpretasjonsklasser, på konserter og til eksamen. Like fullt er det studentens ansvar å ta grep hvis kommunikasjonen eller tilnæringsmåten svikter.

Så er det likevel ikke alle som har utviklet en teft for når det er på tide å skifte lærer, et aspekt i sangerpraksisen Fleming (2005, s. 61) tar opp:

A singer colleague of mine who had more drive and energy than I ever dreamed of having, not to mention tremendous vocal ability and intelligence, just didn't have the right intuition about what sort of teaching would benefit her most. She gave up after ten frustrating years, several teachers, and an enormous expenditure of money and hope. If singing were easy, that would never happen.

Studentenes møte med musikkutdanningsinstitusjonens verden er avhengig av hans eller hennes livsbane, hvor de kommer fra og hvor de er på vei. Musikkutdanningsinstitusjonene formes på sin side av studentenes livsbaner. De ulike institusjonene og hver enkelt instrumental- og vokalseksjon preges av at de befolkes av bestemte studenter med bestemte baner bak seg og foran seg (jf. Broady & Palme, 1992). Når sangerkandidaten søker seg til en høyere musikkutdanningsinstitusjon, er det ikke enkelt å avgjøre hvem som strengt tatt foretar valget, «om det er den gode eleven som velger skolen, eller om det er skolen som velger eleven fordi alt i vedkommendes *føyerlige* oppførsel viser at han velger den» (jf. Bourdieu, 1999a, s. 172).

## 6.7 Stemmefagsforvirring – eller forvissning?

Ved opptak til grunnutdanningene ved utøvende musikkutdanningsinstitusjoner foretas det sjelden kvotering av stemmefag, selv om mannlige søkere er i et betydelig mindretall (Aksdal, 2008). Det er først og fremst hver enkelt sangers stemmekvalitet, formidlingsevne og musikalitet samt motivasjon for studiene som blir utslagsgivende. Når unge sangere entrer musikkutdanningsinstitusjonene, har de ofte blitt plassert inn i et spesifikt stemmefag fastsatt av opptakskomiteene. I de fleste tilfeller har «faget» sannsynligvis blitt staket ut lenge før de unge kandidatene møter på opptaksprøver, noe repertoarutvalget vil avsløre. Ikke sjelden opplever jurymedlemmer ifølge Marklund (2004) at unge sangere kommer med repertoarlistene som inneholder både fire og fem ulike stemmefag under opptaksprøvene. Dette gjelder også for auditions og i sangkonkurranser. Marklund mener det er realistisk at hver enkelt sanger velger ut repertoar innenfor to nærbeslektede stemmefag (s. 29).

Omtrent halvparten av informantene har hatt et nokså avklart forhold til eget stemmefag gjennom hele sangerlivet. Gitte er en av sangerne som aldri har vært i tvil: «Jeg er sopran, og jeg er koloratursopran. Jeg har alltid hatt lett for de høye tonene og en fleksibel stemme. Men jeg vil si at min stemme har blitt bredere med alderen». Et vesentlig poeng er nettopp at stemmefag ikke er noe statisk. Dette henger ikke bare sammen med kroppens modning og aldring. Som Arder (1996, s. 27) er inne på, vil unge sangeres gradvise utvikling av sangferdigheter med stor sannsynlighet endre både stemmeomfang og klangkvalitet, herunder også klangfarge gjennom livet.

Ingrid kaller seg selv en «altetende sopran» og forklarer dette med «det der å kunne gjøre litt sånne rare ting utenom standard». Hun er ikke alene om å beskrive seg selv som «poteten» som kan brukes til mye innenfor sin stemmekategori. En slik allsidighet har med interesse å gjøre, men også med alder og erfaring. For fire av informantene ble imidlertid stemmefagsproblematikk og påfølgende stemmefagsforvirring fremtredende under studietiden. Julia (i dag mezzosopran) forteller at det var tvil om hennes stemmefag gjennom hele utdanningsløpet:

Jeg var litt opp og ned og prøvde litt hit og dit. Men så falt det liksom på plass at mezzosopran var det jeg var, på grunn av klangfargen. Men egentlig, registeret er jo [...] kanskje jeg like så godt kunne ha vært sopran egentlig [...] eller egentlig begge deler. Nei, men det er jo typisk! Når man er mezzo, så er man litt midt imellom og over alt. Men klangen er litt mørkere og derfor så blir man holdt litt «nede» for å si det sånn [ler].

Tone, som i dag betrakter seg selv som en lyrisk-dramatisk sopran, oppsummerer studietiden med å si: «Det var hele tiden dette her med hva slags stemmefag jeg var»:

Da jeg begynte på konservatoriet, så sang jeg jo litt alt mulig. Jeg sang også ganske lyse ting og høye ting, og syntes det var morsomt. Og jeg hadde sunget førstesopran i koret. Da jeg skulle begynne å synge med en mer klassisk skolert stemme så var jeg veldig liten og tynn der nede og når jeg da skulle begynne å jobbe egaliteten i stemmen, så ble det liksom bare pip der oppe og mye større der nede. Og så kunne læreren rett og slett ikke hjelpe meg med å få til den høyden. Hun snakket om at det antagelig var psykisk, at jeg ikke turte, og det er klart at da ble det jo sånn! For da turte jeg jo ikke. Og hun sa det noen ganger for mye tror jeg, og så ble det sånn at du står der og prøver og prøver og prøver og får det ikke til og så hadde jeg ganske mye stemme og mye lyd lenger ned, og

så begynte folk å lure på: «Ja, er hun mezzo eller er hun ikke? – og hvordan er det der!» Og jeg kom liksom ikke opp på de høyeste tonene og det ble en sånn stor sak av det også da.

Både Tone og Julia berører her flere utfordringer knyttet til stemmefag og den vokale utviklingen for øvrig, blant annet register, omfang, egalitet, klangkvalitet samt mentale aspekter som inngår i stemmeproduksjonen. Når det gjelder kategoriseringen av Tones stemme, var det tvil til tross for at hun hadde sunget sopran i kor og tatt sangtimer gjennom tre år på videregående før hun begynte på sangstudiene. Tones historie er ikke enestående i så måte. Tvert om representerer den en stor andel unge sangere, og sier samtidig noe om at vokalutvikling tar tid. Det hviler derfor et stort ansvar på kordirigenter, sangpedagoger i kulturskolen, videregående, folkehøgskolen og i det private når det kommer til adekvat begynneropplæring og veiledning. Det å sette sangere i fagbås på et for tidlig stadium, vil som også Arder (1996, s. 27) påpeker, kunne hemme og begrense den vokale utviklingen. Så lenge stemmen er uskolert, verken bør eller kan en slik inndeling foretas.

Eken (1998) skiller mellom spontant overkomprimerte eller underkomprimerte stemmer med henholdsvis lite eller stort omfang. I stedet for å binde seg fast til om det er en sopran- eller mezzostemme, en baryton- eller tenorstemme, mener hun det er mer presist og formålstjenlig å skille mellom *slanke* eller *tunge* stemmer innenfor samme stemmekategori. Etter Ekens mening må stemmens utviklingsmuligheter ses i sammenheng med den enkelte sangers kroppstype og muskeltype. Derfor er det ikke bare øret som guider sangpedagogen, men i vesentlig grad også blikket (s. 68–69). Selv om inndelingen i stemmekategorier og stemmefag kan være et viktig redskap i skoleringsprosessen, kan feilklassifisering få store konsekvenser. Blant annet vil følgene av å velge et repertoar som spenner for vidt, for eksempel repertoar for lyrisk sopran og dramatisk sopran, være at sangeren risikerer å synge seg ut i ung alder. Særlig forsinkes utviklingen i randregisteret, og ofte påvirkes intonasjonen negativt av for tung belastning.<sup>115</sup> En løsning er å ta utgangspunkt i mellomregisteret

---

115 Å synge utenfor det naturlige stemmeleiet over tid skaper store spenninger i stemmeleppene og kan gi langt virkende konsekvenser fordi problemene nødvendigvis ikke dukker opp før det har gått måneder og kanskje år. Særlig gjelder dette sangere som synger i en for høy *tessitura*. Å synge

og jobbe seg oppover og nedover til stemmen klassifiserer seg selv (Arder, 1996; Eken, 1998; Marklund, 2004).

Tidligere i kapittelet så vi at Tone forholdt seg litt kritisk til sanglæreren hun hadde fått tildelt de første årene på konservatoriet, noe hun særlig relaterte til den sangtekniske veiledningen. Læreren mente blant annet at kroppsstørrelsen hennes (liten og tynn) ikke talte for at hun skulle syngte lyrisk sopranstoff, og i hvert fall ikke repertoar som beveget seg mot det dramatiske. «Og så hadde jeg ikke vibrato», sier Tone og legger med ironisk tonefall til «mens de som hadde spenningsvibrato fikk syngte litt tyngre repertoar».<sup>116</sup> Her skinner det til dels igjennom at Tone opplever at veien mot sopranfaget ble forsinket. Med den rike sanglitteraturen vi har til rådighet er det på generelt grunnlag forståelig at unge sangere lar seg friste til å prøve seg på et repertoar som ligger et stykke unna det som er vokalt oppnåelig på et gitt tidspunkt. Dette fenomenet berører også Fleming (2005, s. 35–36) når hun ser tilbake til starten av sin egen karriere:

Frankly, I would have chosen Berio, Puccini, Berlioz or Stravinsky – anything but Mozart – as my introduction to the international stages of the world. While I would have preferred to avoid having to live up to his requirement of crystal-clear, naked perfection, in retrospect I'm grateful for that repertoire, as it helped protect my voice. I had no choice but to sing well and carefully for the first decade of my career, maintaining a youthful weight and quality to my voice, when the demands of other composers – full voiced drama over heavy orchestration – would have used me up by now.

Fordi stemmen er i utvikling og endring livet ut, er ikke stemmekategoriene fiks ferdige. Sangere reagerer dessuten ulikt på slitasje. En generalisering kan føre til en forenklet forståelse av den utøvende praksisen. Unge

---

i et for lavt leie har ikke samme skadelige effekt, såframt sangeren ikke tvinger strupehodet ned (Cotton, 2007).

116 Vibrato utvikles automatisk gjennom skoloring av stemmen og viser til små, lynhurtige og regelmessige skift i tonehøyde og styrke (Rørbech & Høgel, 1990, s. 25). En uutviklet stemme har ofte for lite vibrato, og tonen kan virke stiv og død. Med utgangspunkt i et naturlig vibrato kan man bevisst øke eller minske vibratoet med hensyn til både styrke, høyde og klang (Arder, 1996, s. 146). Vibrasjonshastigheten er som regel 5–7 pr. sekund og produseres i strupe- og åndedrettsmuskulaturen. Variasjonene ligger omtrent en kvarttone over og under tonehøyden (Rørbech & Høgel, 1990, s. 25). En overkomprimert stemme vil som regel høres på vibratoen, som får en hamrende karakter (hammervibrato), mens en for langsam vibrato får noe huggende ved seg, noe som ofte fører til intonasjonsproblemer (s. 26).

sangere må utvikle sangstemmen i takt med tiden. Med alderen er det mange som forflytter seg over i tyngre stemmefag, og noen kan beherske flere fag fordi stemmen er fullt utviklet og tåler større belastning. Her spiller også erfaringsdimensjonen inn: I praksis vet erfarne sangerne med en godt fundert sangteknikk hvor yttergrensen går med tanke på slitasje, og kan påta seg oppdrag innenfor de rammene som deres praktiske kunnskap tilsier er klokt å gjøre. Yngre sangere har ofte ikke den samme referanserammen og må i større grad stole på innspill og veiledning fra omgivelsene. Til tross for advarsler hender det likevel at yngre sangere påtar seg oppdrag de ikke er modne for, slik vi har sett eksempel på tidligere i kapitlet. Dette vil alltid være en fallgrube tidlig i sangerlivet fordi press utenfra kombinert med faren for å gå glipp av muligheter i feltet, kan være vanskelig å stå imot.

## 6.8 *Zwischenfach* og registerproblematikk – om mulige og umulige veivalg

«Jeg startet opp som sopran», forteller Kirsten. Stemmen var tøyelig og hadde «the whole range», som hun sier. På folkeskolen måtte Kirsten bestandig synge andrestemmen: «Jeg var musikalsk nok til å gjøre det», erkjenner hun. Etter hvert kalte hun seg mezzo:

Stemmen ble selvfølgelig mer moden og litt mer kroppslig. Så den ble fullere, og da lå jeg i det området som er veldig vanskelig å analysere, er det egentlig en lyrisk-dramatisk sopran eller er det en lyrisk mezzo? Den problematikken er jeg blitt veldig godt kjent med hos andre også. Men jeg tenkte at jeg kanskje kunne få flere jobber som mezzo også da. Jeg har jo en tro på at jeg gjorde et valg, men jeg kunne likeså gjerne ha ligget på sopransiden.

Kirsten sikter her til det såkalte *zwischenfach*, som direkte oversatt betyr «mellom fag», og som vil ha en klangfarge som er noe lettere enn en dramatisk sopran sammenlignet med klangen til en dramatisk mezzosopran. Omfanget og komfortsonen ligger imidlertid nærmere mezzosopranen enn sopranen. Søker vi i faglitteraturen finner vi en rekke ulike forklaringer og diskrepanser (jf. Cotton, 2007, s. 62). I denne studien anser jeg det som mest hensiktsmessig å forholde meg til informantenes egen forståelse av begrepet, som også kan sies å være den mest utbredte i feltet. Her



refereres i første rekke til en sanger som kanskje enten er en sopran eller en mezzosopran, altså «noe midt imellom og over alt», slik Julia formulerer det. Fenomenet kan også overføres til grenselandet mellom tenor og baryton, noe Henriks løpebane illustrerer.

Etter tre år på musikkonservatoriet søkte Tone seg til et annet studiested. Hun kvalifiserte seg, men fikk ikke plass. Tilbakemeldingene fra professorene i juryen var delte med hensyn til stemmefaget; én mente at hun helt klart var mezzosopran, en annen at hun var sopran. Men hun fikk beskjed om «ikke å stresse sånn med det der», og forteller at denne tilbakemeldingen roet henne ned. Tilbake på konservatoriet la Tone opp «mer sånn *zwischenfach*-greier til eksamen». Selv mener hun at det var et klokt valg å synge roller i lyst mezzoleie som Cherubino, Carmen og Rosina, samt å legge opp mellomutgaver av annet repertoar. Samme år søkte hun videreutdanning ved en tredje musikkutdanningsinstitusjon. Her fikk hun tildelt plass, og fortsatte med å synge mezzostoff selv om sangpedagogen der påpekte at hun nok var sopran. Da Tone var kommet inn i sitt femte studieår, hadde hun gradvis begynt å bevege seg over i sopranfaget. Hun søkte seg likevel til operahøgskolen som mezzosopran

med ganske «heavy» mezzoting, og så kom jeg jo ikke inn. Så var det sånn: «Hva gjør jeg nå?» Jeg var ganske ambisiøs, selv om jeg ikke hadde de aller største drømmene, det var ikke Metropolitan og sånn, men jeg tenkte: «Operaen, dit vil jeg gjerne».

Inntil dette tidspunkt hadde Tone opplevd tre avslag ved ulike musikkutdanningsinstitusjoner. Det at hun opprettholder sin målbevissthet og drivkraft trass motgang, er et viktig poeng gjennom analysen. Tone ser ut til å ha være realistisk, men også litt trygghetssøkende ved at hun ikke satser på en karriere hun oppfatter som uoppnåelig. Som en av mange mulige forklaringer, kan dette ha med den skjermende oppveksten i bygda å gjøre. *Metropolitan Opera* anvendes av flere informanter synonymt med den ultimate oppnåelsen i en sangerkarriere. Når det er sagt, tilhørte Tone en studiekohort tidlig på 1990-tallet som ikke så det like naturlig å reise ut av landet for å studere, slik senere kohorter gjorde. Ifølge Mangset (2004, s. 207–208) viser tall fra Lånekassen at antall utenlandsstudenter i kunsthøgskolen ble mer enn doblet fra 1994–95 til 2002–03. Disse tallene, som skal leses med en viss nøkternhet, belyser noen endringstendenser i en periode hvor

seks av informantene var inne i sine studieløp. På en annen side hadde flere norske sangere lenge før den tid gjort store internasjonale karrierer, blant dem Kirsten Flagstad, Aase Nordmo Løvberg og Ingrid Bjoner. Disse sopranene fikk også stor betydning for norsk musikkliv, og på vokalområdet spesielt, da de suksessivt vendte hjem til Norge etter endt karriere.

Da Tone fikk avslag ved operahøgskolen måtte hun ta et veivalg: Skulle hun satse videre, eller prøve noe annet? Hun skaffet seg en fulltidsjobb som sanglærer ved en videregående skole et stykke fra bostedet. Planen var «å øve masse» fram mot en ny opptaksprøve, men året ble ikke helt slik hun hadde sett det for seg, for det ble nesten ingen tid til overs. Dagene gikk med til undervisning både på skolen og privat, «så jeg jobbet meg jo nesten i hjel og var utrolig mye syk det året», sier hun.

Jeg trivdes vel egentlig med å undervise, men jeg hadde utrolig mange tanker om hvorvidt det var dette jeg skulle gjøre resten av livet. Jeg vet ikke hva som hadde skjedd, men jeg tenkte at «hvis jeg ikke kommer inn i år, så er det siste gang jeg søker». Men nå vet jeg jo ikke [...] det kan godt hende at jeg hadde gjort det, for jeg kom jo inn da – som mezzo.

Tone søkte seg inn med sopranrepertoar, men kom altså inn som mezzo-sopran. Da hun begynte konstaterte hennes nye sanglærer på operahøgskolen: «Du er jo ingen mezzo», noe Tone selv bemerker at hun var blitt stadig mer klar over. De ble enige om å vente fram mot jul, men da byttet hun stemmefag for godt. Samtidig hoppet en medstudent i kullet ned fra sopranfaget til mezzo. Tone ler godt når hun forteller om dette kaoset og utbryter: «Det var veldig morsomt: Vi bare byttet noter, ja det var virkelig *zwischenfach*! Så da var alle fornøyd!» Det innebar riktig nok at de begge måtte øve inn et helt nytt rollerepertoar. Bak det komiske i situasjonen ligger samtidig et dypt alvor knyttet til et viktig vendepunkt i sangerløpet. Tone sier selv: «Da ble det plutselig veldig viktig for meg å komme unna mezzostempelet!»

Det å bygge en faglig identitet som sopran ble viktig for Tone de siste to og et halvt årene som gjensto av studiene. Hun takket derfor nei til alle sangoppdrag som mezzosopran for å signalisere at hun hadde tatt et valg. Men også på operahøgskolen var det «superviktig å finne *akkurat* sin plass og å spesialisere seg», forteller Tone. Her trer det altså fram en vesentlig konstituerende faktor i sangerlivet: Et avklart forhold

til eget stemmefag har stor innvirkning på det videre sangerløpet, og i noen tilfeller avgjørende betydning for framtidige sangoppdrag (se også 7.4).

Til tross for stemmefagbyttet opplevde Tone at hun gjennom operastudiene likevel ikke fikk den ultimate muligheten til å bygge en trygg sangeridentitet:

Det var sånn at vi var bare fire stykker i min klasse – to sopraner. Og hun andre sopranen var et lettere stemmefag enn meg. Hun var veldig koloratur, lys. Så i en utdanningssituasjon, i oppsetninger og til eksamen, burde jeg kanskje ha fått lov å gjøre for eksempel Susanna i stedet for Grevinnen i Figaros bryllup. Jeg var 29 og jeg var ikke sånn kjempetung liksom. Men hun måtte jo ha en større rolle, og da ble det den og da ble det sånn. Og det følte jeg en stund da, at det var utrolig mange ting som jeg fikk sånn nesten. Og jeg tenker at for min selvtilitt og for min oppbygning, så burde jeg kanskje ha fått gjort flere ting som jeg følte var virkelig «ah» – mine ting: «Det her fikser jeg fullt ut!» Det skjedde selvfølgelig noen ganger. [...] Og det tror jeg kanskje at det kunne vært mer av. Men det ble forventet at om noen år så skulle jeg bli akkurat det stemmefaget.

Ifølge Tone var det altså stadig noen andre som fikk de rollene hun mente ville ha passet best for sin egen stemme. Hun opplevde seg også tvunget inn i et mer dramatisk stemmefag som kanskje lå flere år fram i tid, noe som har særlig konstituerende effekt. Den alltid pågående diskursen om hvem som passer best i ulike sceniske roller, starter allerede i utdanningssituasjonen.

Etter oppfordring fra flere sanglærere, begynte også Julia å eksperimentere litt med å synge sopranstoff i det femte året på konservatoriet for å kjenne på hvor hun egentlig hørte hjemme. Fordi hun hadde dette repertoaret inne da hun søkte operahøgskolen senere samme år, ble det til at hun prøvesang med roller hentet fra både mezzo- og sopranrepertoaret:

Så jeg søkte operahøgskolen med Dido, Mimi, Rosina. Jeg sa det: «Jeg søker som sopran skråstrek mezzo» og da sa folk at da kommer man ikke inn! «Det er ingen vits, man må ha et fag for å komme inn der.» Men så kom jeg inn, så tydeligvis så klarte jeg å vise at jeg hadde et potensial i alle fall da. [...] Altså, ingen trodde at jeg skulle komme inn, jeg var liksom ikke så bra. Men det var jeg som kom inn, mens de andre som søkte fra mitt kull på konservatoriet ikke kom videre.

Reaksjonene fra omgivelsene lot ikke vente på seg, og Julia beskriver at det var mange som virket litt sjokkerte: «Det var mye som tilsa at jeg

kunne, på grunn av viljen, at jeg turte å spille ut. Men de hadde ikke sett at jeg var god nok sanglig tror jeg, klassisk sett da. Så det var jo en seier».

Blant søkerne som er funnet kvalifisert av en opptakjury, er det vanlig at operahøgskolene og operaakademiene foretar kvotering av stemmefag. Formålet er å etablere et ensemble som kan fungere sammen stemmemessig både i øvingsøyemed og i forbindelse med oppsetninger. Jeg antar at det også har med realitetene i de ulike operahusene å gjøre. Å ha et *Fach* framstår essensielt, både i studiesammenheng og i operahusene nasjonalt og internasjonalt (se kap. 8). Selv om Julia søkte seg inn uten et definert fag, ble hun likevel tatt opp som sopran, men den nye sanglæreren var usikker, så de valgte å prøve seg fram i oppstartsfasen:

Så jeg jobbet både med sopran- og mezzosopraning hele høsten. Vi hadde en framføring til jul for alle lærerne. På møtet etterpå ble de enige om at jeg skulle jobbe mot mezzofaget – at det var det jeg var. At klangfargen indikerte det.

Julia bemerker at usikkerheten rundt stemmefaget ble forsterket i forbindelse med deltakelsen på to mesterklasser. En internasjonalt anerkjent sangpedagog insisterte på at hun var sopran. Julia bestemte seg for å gå for magefølelsen og stole på lærerne ved Operahøgskolen: «Og så jobbet jeg med mezzoting og mezzoroller, ikke det mørkeste, men Hans og Dorabella som er litt lette, og litt Rossiniroller. Så jeg var sånn *zwischenfach* som de kaller det – midt i mellomfag da», sier Julia.

Stemmefagsforvirringen fikk både for Julia og Tones vedkommende en positiv utgang. Verken de eller deres sanglærere gjennom ti år falt for fristelsen til å velge et for tungt repertoar med for høy eller lav *tessitura* gjennom studietiden. Og i etterpåkløkskapens lys opplever Julia, som alltid har likt å synge jazz, at hun som mezzosopran «har større mulighet til å gjøre mye mer forskjellige ting». Allsidighet kan i noen tilfeller gjøre en sanger mer attraktiv i deler av arbeidsmarkedet. Julia forklarer: «Er du en veldig lys sopran så blir du kanskje ikke spurt om å synge i jazzensemble for eksempel. Vi har litt mer bunn. Jeg har jo en fordel på det viset faktisk». Julia er derfor takknemlig for at hun er i mezzofaget. Tone havnet på sin side i stemmekategorien lyrisk sopran, som står i en særstilling hva angår reell konkurranse. Som så mange andre fikk hun ikke sjansen til å «gå gradene» henimot det lyrisk-dramatiske området. Dette er momenter som utdypes i de neste kapitlene.

Ved regulering av tonehøyden i sang, endrer stemmebåndene form og svingningsmåte. Stemmebåndene blir lengre, tynnere og avtar noe i spenning ved en nedadgående tonerekke (Rørbech, 1988, s. 58). Med riktig og nitid øving er det mulig å bygge «en ny natur» inn i stemmen (Eken, 1998, s. 51). Likevel er det vanskelig å komme utenom det faktum at sangstemmen er avhengig av strupens størrelse og stemmeleppens naturlige og medfødte lengde og tykkelse.<sup>117</sup> Små struper med kortere stemmebånd gir lysere stemmer. Strupen er dessuten ikke ferdig utviklet og ferdig utviklet før etter den endelige kjønnsmodning (s. 52, 59). Disse biofysiologiske aspektene og utviklingen mot et stemmefag spiller derfor inn når det gjelder klassiske sangeres mulighetsbetingelser i det framtidige arbeidsmarkedet. De har en konstituerende funksjon.

Henrik er et eksempel på en *zwischenfach*-sanger som aldri har funnet seg helt til rette, verken i stemmekategori eller stemmefag. Hans brokete sangerliv har hele veien vært preget av det som nærmest kan karakteriseres som et *stemmefagkaos*. Da Henrik droppet ut av konservatoriet etter to år, var dilemmaet og forvirringen rundt stemmefaget hovedårsaken til at han sluttet, forteller han. Stemmen har selvsagt endret seg med årene, men også «etter dagsformen». Han sukker tungt og utdyper: «Nei, jeg er vel en lyrisk baryton. Det er vel det som er mest riktig å si. Så halvparten av dem jeg har hatt som lærere sier at jeg er en klar tenor, og de andre sier at jeg er baryton». De to påfølgende årene etter at Henrik sluttet på konservatoriet, prøvesang han ved flere velrenommerte musikkutdanninger både i inn- og utland. Han ble tilbudt plass, men takket nei til alle. Når jeg spør hvorfor, ler Henrik og svarer: «Ambivalente meg, ja, det har vært en langsom karriere i ambivalens i forhold til sang!». Relatert til tilbudet fra en av utdanningsinstitusjonene utdyper han:

117 Stemmeleppene (eller stemmebåndene) er forenklet forklart to små muskler som er dekket av slimhinner. Hos en voksen kvinne er stemmebåndene mellom 9–13 mm, og hos en voksen mann mellom 15–20 mm (Sundberg, 1986, s. 14). Lengden inkluderer både den membranøse delen og bruskdelen av stemmebåndene (Södersten, 2008, s. 86). Stemmeleppene «er ikke under viljens herredømme», og deres bevegelser lar seg derfor ikke beherske direkte (Rørbech, 1988, s. 70). Derfor rettes oppmerksomheten mot de øvrige muskler som inngår i stemmefunksjonen, de som lar seg viljestyre. Disse musklene skal bidra til at sangeres stemmebånd holder imot luftstrømmen med en tilpasset grad av kompresjon.

Nei, da var jeg mer usikker enn noen gang. For da var det liksom sånn: Ja begynner du på operahøgskolen, da gjør du jo det for at du skal bli sanger og leve av det å synge, være utøvende kunstner. Og det var jo kjempeskummelt. Så da husker jeg at jeg ringte rektoren der og sa at jeg ikke kunne ta plassen i år [...] jeg er sikker på at han satt der og himlet med øynene.

Henrik forteller at det var umulig å få utsatt oppstarten, og at kommisjonen under intervjuene hadde vært spesielt opptatt av studie- og yrkesmotivasjonen og «altså hvor tøff man egentlig var sånn psykisk og hvor mye *guts* man hadde». Når han belyser valgene han tok og den ambivalens han ennå kan kjenne på, kommer det til uttrykk en form for rasjonalitet blandet med en søken etter trygghet og større forutsigbarhet:

Jeg husker at jeg syntes at den opptaksuka var så artig [...] og jeg traff mye artige folk [...] men så måtte man jo bestemme seg. Dette her med at jeg hele tiden har blitt fortalt at jeg skulle være det ene eller det andre og aldri selv helt har funnet ut hva jeg er for noe, gjorde at jeg var veldig skeptisk. Jeg hadde jo hatt sånne lengre perioder hvor jeg prøvde å bli tenor, på ordentlig da. Og så synes jeg ikke at jeg har fått det til. For da så jeg jo for meg at hvis jeg kan synge tenor, da er det masse jobber. Du kan synge opera og kirkemusikk og alt det her. Men som lyrisk baryton så kan du synge opera men det er ikke så veldig mange roller, og de fleste herrestemmene er faktisk barytoner – altså det er litt sånn som å være lyrisk sopran. Det er nesten det verste stemmefaget sånn sett da. Så jeg tror nok jeg har vært litt fornuftig hele veien og det har holdt meg litt igjen hele tiden.

Her legger Henrik til grunn en framtidsrettet vurdering i lys til de muligheter han så for seg den gang, knyttet til stemmefaget. Jeg oppfatter at Henrik kobler sin sangeridentitet opp mot stemmefaget når han bruker uttrykket «hva jeg *er* for noe». For å forstå hvorfor Henrik aldri ble helt komfortabel med dilemmaet han sto i, gir følgende beskrivelse et større innblikk:

Da jeg gikk hos XX så var han helt bestemt: «Nei, du er baryton!» Han var veldig klar på det. Og så begynte jeg å være med på kurs i Oslo, og da hadde jeg mange timer med YY, og hun var veldig bestemt: «Nei, du er en tenor!» Men så synes jeg aldri det var noen som fortalte meg oppskriften på hvordan jeg skulle gjøre det. Det er jo greit at man kanskje har en lys timbre eller klang i stemmen, men når du samtidig mangler den siste tersen på toppen, så hjelper det jo ikke. Du kan jo ikke synge det repertoaret, ikke sånn solistisk i hvert fall. [...] Det har vært et stort dilemma for meg hele karrieren, og det som jeg tror jeg nesten kan legge hovedskylden på for at jeg ikke satset.

Henriks stemmefagsforvirring bærer altså i hans egen selvfortolkning mye av skylden for at han ikke valgte å forfølge en sangerkarriere, til tross for at han kvalifiserte seg til videre utdanning på opptaksprøver til flere ulike musikkutdanningsinstitusjoner. Et endelig frafall ble det imidlertid ikke, selv om han valgte å ta en helsefaglig utdanning og har jobbet innen helsevesenet siden den tid. Henrik tok riktig nok en «pause» fra sangen i hele ti år, men har både før og etter hatt solistoppgaver innenfor opera- og kirkemusikksjangeren. Mest av alt har han sunget i ulike profesjonelle eller semiprofesjonelle vokalensembler og kor. Ikke før han kom i 40-årene fikk han et «avslappet forhold til karrieren» sier han, og vil nå bare kose seg og synge når han får anledning. Når jeg spør han om hva slags oppdrag han påtar seg i forhold til stemmefaget ler han godt: «Tenor-baryton! Jeg klarer *aldri* å finne helt ut av hva jeg egentlig skal være».

Bjørn, som tok lærerutdanning med musikkfag, var aldri i tvil om stemmefagstilhørigheten: «Fargen har nok blitt mørkere med årene. Så av farge så var jeg nok mer bassbaryton da jeg var yngre, men omfanget har vært omtrent det samme. Ja, du vet, vi sliter med høydeskrekken vi basser. Vi gjør jo det», sier han. Bjørn forteller at han i ettertid har tenkt mye på hva en sanglærer sa til han første timen: «Du må være oppmerksom på at det ikke er noe stemmefag som det krever så stort omfang som hos en bass. Og han har helt rett. For vi skal jo ha høyden i tillegg». Når jeg spør han om det ikke er slik også for mezzoene svarer han: «Jo, men damestemmene er smidigere, påstår jeg». Her antydes en underliggende stemmefagsdiskurs.

Stian har vært lyrisk tenor i hele sitt yrkesaktive sangerliv. Likevel har han følt på et lignende dilemma som det Henrik gir uttrykk for hva angår det øverste stemmeregisteret. Klangfargen og stemmekvaliteten har derimot vært soleklar, og derfor har han aldri opplevd at det har vært noe alternativ, forteller Stian:

Da er det jo sånn. For jeg har jo tenkt en del på det: Lyrisk tenor – men jeg fikk aldri riktig sånn fullstendig hjelp til å fikse den ytterste høyden, den ekstreme høyden. Og da var det egentlig et sånt dilemma i hele den aktive karrieren. Men innenfor visse felt så fungerte det jo greit. Men det var liksom det der siste som manglet og det gjorde det faktisk, mange ganger: For man skulle jo på en måte vise at man behersket det, ikke sant? Og jeg kjente mange ganger at jeg var liksom litt på kanten av stupet.

Det å beherske høyden er et gjennomgående problem for mange sangere. Noen har som nevnt et større omfang fra naturens side, mens andre må jobbe lenge og møysommelig for å få til en høyde (og/eller dybde) som er til å stole på. Dette avhenger også av fullt utviklede stemmeregistre. Ikke minst krever det mental styrke, slik Stian er inne på når han til tider opplevde at han var «litt på kanten av stupet», et fenomen også Fleming (2005, s. 66) berører:

I'm glad success didn't come quickly, because I really couldn't count on my high notes yet, and sooner or later anyone who hired me was going to find that out. It took a few more years of struggle before I could approach a high note without a creeping sense of panic. Was it going to come out this time, squawk, or abandon me altogether?

Sceneskrekke er et allment og uønsket fenomen blant musikere. Denne «skrekken», eller det psykiske presset som gjerne oppstår før og under en konsertopptreden, kan ha ulike årsaksforklaringer, slik vi skal se i senere kapitler. Knyttet til foreliggende tema trer det tydelig fram at denne form for usikkerhet også har sammenheng med hver enkelt sangers trygghet i eget stemmefag.

## 6.9 Coda: «Både arv og miljø, det er helt klart!»

I dette kapitlet har jeg anskueliggjort muligheter og begrensninger knyttet til vokale, kroppslige, kulturelle og sosiale forhold i utdanningspraksisen som bidrar til å stake ut kursen i bestemte retninger. Det er i hovedsak de ni informantene som valgte høyere musikkutdanning jeg har konsentrert meg om. Usikkerhet er et gjennomgående tema på mange nivå. Det kan være flere årsaker til at noen av sangerne har mye å fortelle fra denne livsfasen. Jeg merker meg at informantene som har støtt på de største hindringene, også har mest på hjertet. Dette kan forstås som en form for eterrasjonalisering fundert i et behov for å forstå og framstille egen løpebane som et sammenhengende hele. Det kan også dreie seg om et behov for å forklare hvorfor ting ble som de ble framover i banen, eller for å skape en kontrasterende dramaturgi i fortellingene. Sangerne som ser ut til å ha funnet seg til rette gjennom hele utdanningsløpet har til gjengjeld helt bestemte oppfatninger av musikkutdanningssystemet som



sådan. Det har også informantene som ikke gikk den tradisjonelle veien via høyere musikkutdanning. Den verdi sangerne tillegger musikkutdanningen sett i lys av mulighetsbetingelser i feltet, diskuteres særskilt i kapittel 7.4. Konstituerende faktorer i sangerlivet som er trukket fram i dette kapittelet settes der inn i en større sammenheng.

I dette avsluttende delkapittelet konsentrerer jeg meg hovedsakelig om en diskusjon rundt ideen om talent, i forlengelsen av kapittel 5.9. Jeg er spesielt opptatt av å belyse at forestillingen om talent også innebærer differensiering som på sin side skaper usikkerhet. Men det å «ha talent» gir samtidig en framtidstro som i noen tilfeller ser ut til å skygge for den voksende usikkerheten. Informantene opplever at talent er noe delvis medfødt, og jeg vil ta utgangspunkt i dette før jeg beveger meg over i en kultursosiologisk forståelse av fenomenet. Som et ledd i det reflekssive arbeidet og prinsippet om bruddtenkning, vil jeg samtidig diskutere hvor jeg selv plasserer meg i forhold til dette komplekse temaet.

«Alle kan synge» erklærer Eken (1998, s. 15), men nyanserer deretter uttalelsen ved å uttrykke at «det menneske, der som voksen får lyst til at utdanne sin sangstemme, må have nogle specielle medfødte evner – det der med et meget rummeligt begreb kaldes for talent».<sup>118</sup> Eken hevder at eksepsjonelle stemmer bare finnes hos et fåtall, og at variasjonene er store også innenfor denne gruppen, fra det gode til det medfødte helt eksepsjonelle (s. 62). Disse «plussvariantene» er etter Ekens mening å finne på musikkonservatoriene og operahøgskolene. Målet med sangundervisningen blir dermed en sunn og hensiktsmessig bruk av stemmen, altså en «*videreudvikling af det medfødte potentiale*» (s. 63). Her tilkjenner Eken det vi med et visst forbehold kan si er en rådende diskurs i musikkfeltet: Å bli en god musiker fordrer både talent, hardt arbeid og miljømessige faktorer. Informantenes forståelse tenderer i samme retning. Brage sier det slik:

---

118 Eken (1998) inntar det hun kaller en kroppsorientert psykoterapeutisk tilnærming i sin analyse av den menneskelige stemme. Det medfødte talent er etter Ekens oppfatning innkapslet i oppvekstmiljøets positive eller negative påvirkninger. Hun peker blant annet på hvordan barn- og ungdommens traumer og erfaringer former våre liv og skaper ulike sangertyper hvor det kan ligge helt ulike personlighetstrekk bak det å velge sang som levevei (s. 27)

Jeg tror at noen har et veldig stort talent. Men hvis noen av dem som har størst talent ikke gidder å øve, så vil de som har litt mindre talent, men som øver bli bedre, ikke sant? Så det er en kombinasjon av talent og mengden ressurser man setter inn.

Henrik har en lignende forståelse av talentbegrepet, men legger større vekt på medfødte egenskaper:

Jeg tror at det har både med arv og miljø å gjøre, men at du faktisk er skapt på et bestemt vis. For jeg har jo kjent en del folk som har hatt en veldig driv og et enormt ønske om å bli sangere, men som har slitt enormt altså. Og som kanskje har studert musikk i seks-syv år og så gir de opp til slutt. Så da tenker jeg at det ikke er motivasjonen eller «driven» det skorter på. I andre enden så har du sånne som [...] hvor du hører at stemmen er riktig, at den sitter der. Akkurat det tror jeg aldri du kan øve opp. Og det tror jeg med de største klassiske sangerne, at de har hatt et sånt utgangspunkt som de bare har videreutviklet.

Den samme oppfatningen har Solveig som er nokså sikker på at «hvem som helst ikke kan bli profesjonell sanger»:

Jeg tror det har noe med hvordan man er som type å gjøre. Altså, alle vil jo komme opp til et visst nivå, men så er det bare noen som [...] «har det» som man sier, de øver aldri, de bare er der. De bare åpner opp munnen og så kommer det bare vakre toner ut liksom. Sånn har ikke jeg det [lattermildt]

Solveig forteller at hun kjenner flere som har gått på konservatoriet, men som har vokst opp «i et hjem med null musikk, og som har gått den veien likevel». Forholdet mellom arv og miljø blir derfor vanskelig å forstå, opplever hun, og trekker en parallell til den komplekse sammenhengen mellom stemme og personlighet ved å gjøre følgende tankeeksperiment: «Hvis to veiledes fra de er bitte små og hele veien fram til de blir voksne, tror jeg likevel ikke at det går. Personligheten har så utrolig mye å si. Og er du en veldig redd person, er det jo umulig». Dette illustrerer en nokså gjengs oppfatning blant sangere (se 9.6).

Det å lære seg å synge er for de fleste sangere en prosess som krever en enorm mengde tid, energi og øving, erfarer Fleming (2005). Hun legger likevel til:

Of course, every now and then there's someone who just happens to come by all of it naturally – the 25-year-old who just opens her mouth, and by some miracle it's all there. But even the greatest natural talent in the world needs to learn how to support and care for her instrument. (Fleming, 2005, s. 48)

Også Kirsten, som selv har undervist svært mange profesjonelle sangere, påpeker at man kan lære seg å synge «til et visst nivå», men at det her finnes «10 000 lignende». Det er nivået over der igjen som utpeker seg som noe spesielt. Hun henviser til Maria Callas' stemme som vi med en gang gjenkjenner «fordi hun har en sånn spesiell *timbre* eller *sound*. Når vi hører slike spesielle stemmer vet vi at det blir verdensnivå på dem. Så det er både arv og miljø, det er helt klart», understreker Kirsten. Hun legger til at det ikke bare er behov for sangere som står på de store podiene: «Alle de andre som har lært seg opp til å bli flinke og dyktige; vi trenger dem også».

Jeg registrerer at informantenes subjektive oppfatninger av talentbegrepet i stor grad er i overensstemmelse med definisjonen som ble utarbeidet i forbindelse med utviklingsprogrammet *Tid for talent: Talentutvikling i musikk* hvor utvalget kom fram til følgende: «Et talent er en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk» (Rishaug et al., 2008, s. 9). Her åpnes det opp for både arvelige og miljømessige forutsetninger, selv om det understrekes at det er de miljømessige faktorene det er aktuelt å gjøre noe med. Utvalget viser også til *det utvidede talentbegrep* og påpeker at dette perspektivet lenge har vært sentralt innen musikalsk talentutvikling i Norge. Det vil si ambisjonen om «å dyrke frem både hele musikerpersonligheter og hele mennesker» (s. 10), uten å utsette barn og unge for skadelig press og forventninger (s. 29). Det handler sånn sett ikke om et mekanistisk syn på mennesket, men om et verdisyn som bygger på en helhetlig forståelse, som en grunnleggende forbindelse og gjensidig avhengighet mellom biologiske, fysiske, psykologiske, sosiale og kulturelle fenomener (Enoksen, referert i Rishaug et al., 2008, s. 9). Denne sammenhengen er også Brage opptatt av:

Det er noen ting man har lett for og noen ting man ikke har lett for. Det kan utvikles, men til hvilken pris og hvor mye engasjement, tid, penger og krefter skal man legge inn i det? Så det å lære alle å bli flinke i matematikk for eksempel, jeg tror ikke noe på det, jeg tror ikke det er noen vits, det er bortkastet. Og det at alle skulle blitt veldig flinke sangere tror jeg også er helt sprøtt. Samfunnet vil fungere best hvis folk gjør det de er fornøyde med, altså det de liker å holde på med, at samfunnet blir bra. [...] Og jeg tenker ikke at man nødvendigvis bare skal være en flink sanger, jeg tenker at man skal være en kunstner. Og det fordrer en viss allsidighet og det fordrer også at man griper fatt i en del ting hvor man er svak eller ikke har så godt talent og at man bygger opp dette, sånn at det man

leverer er noe samfunnet har bruk for og med nok allsidighet i seg til at det blir interessant for andre. For hvis man bare har et talent og bare kjører det til ende på en måte, så er det veldig få i samfunnet som har bruk for det. Da blir det kanskje bare noen få spesialister som egentlig kan anerkjenne innholdet. [...] Det er jo det man ønsker for sine barn; at de utvikler sine talent og er fornøyd med det de driver med. Og at de ikke går seg bort i talentene sine, at de får gode liv.

Brages perspektiver harmonerer i stor grad med idealene i det utvidede talentbegrep. Her er det nærliggende å trekke en parallell til Aristoteles' *fronesis*, fordi det kunstneriske uttrykket og utviklingen av hele mennesket må forstås som noe langt mer enn å produsere teknisk kyndighet (*techné*) eller et godt håndverk. En slik innfallsvinkel er også i tråd med den rådende sosialdemokratiske likhetstanken som har vært gjeldende i både skolevesen og kulturliv i etterkrigstidens Norge (jf. 5.1), hvor det ikke har vært klima for å kultivere talenter innen musikk og idrett i samme omfang som vi finner i Øst-Europa og deler av Asia (jf. Rishaug et al., 2008, s. 29). Gjennom de neste kapitlene vil jeg i ulike sammenhenger utdype distinksjonen mellom sanger og kunstner, som Brage er inne på i sitatet over.

Ekspertiseteoriene med sine røtter i ferdighetsforskningen (*skill learning*) og kognitiv psykologi avviser hovedsakelig talenttanken og arvede forholds innvirkning på læring og utvikling. Ericsson et al. (1993) utelukker ikke helt at individuelle forskjeller kan ha noe med arvelige disposisjoner å gjøre. Ut over kroppsstørrelse og høyde, finnes det ikke genetiske bevis for medfødt talent og arvede egenskaper, argumenterer Ericsson et al. (2007b), som legger til at framtidige funn kan endre denne listen (s. 44). Ericsson et al. (2007a) slår imidlertid fast at «experts are always made, not born» (s. 116).<sup>119</sup> Å tilegne seg ekspertise er en langsiktig utviklingsprosess og et resultat av en rik livserfaring og omfattende øvelse. Når det gjelder tilnærmingen i dette forskningsparadigmet, ser det imidlertid ut til å herske et nokså entydig syn på at resultatene må kunne måles og være reproducerbare, noe som kommer til uttrykk hos Ericsson et al. (2007b) på denne måten: «If scientists cannot measure the reproducible performance of adult experts in a domain, there will be nothing for theories to explain» (s. 5). Slike teoretiske tilnæringer står i

---

<sup>119</sup> Jeg oppfatter det slik at K. Anders Ericsson har utviklet et mer konsekvent avvisende syn i forhold til arvelige disposisjoner i sine senere ekspertisestudier.

sterk kontrast til sangeres egne opplevelser, som i hovedsak baseres på subjektive oppfatninger og en praktisk kunnskap som ikke er etterprøvable og derfor fruktesløs å måle.

Basert på musikalske biografier, har også musikkpsykologiske studier og livsløpsstudier innenfor *lifespan*-perspektivet de siste 40 årene vært med på å belyse ekspertiseteorienes påstander, selv om denne forskningen viser en god del svakheter fordi undersøkelsene dreier seg om forhold som ligger flere tiår tilbake i tid og er basert på personenes hukommelse (Jørgensen, 2002a, s. 34–35). I konklusjonene fra disse studiene som dreier seg om utviklingen fram mot ekspertnivå, trekker imidlertid Jørgensen fram fem sentrale faktorer som jeg kort sammenfatter slik: Å bli ekspertutøver på et instrument krever 1) målrettet øving og 2) tre typer tid: tid til øving her og nå, tid i forhold til nybegynnerens alder samt tid i forhold til antall øvingstimer totalt gjennom mange år. 3) Den musikalske eksperthen utvikler seg normalt gjennom *tre faser* som knyttes til skifte av lærer, utvikling fra lekbetont, uforpliktende aktivitet til mer formell læring som også kan innebære en endring av målsettinger. Å bli ekspert krever også 4) undervisning og veiledning fra flere (gode) lærere som har bidratt med ulike kvaliteter på de forskjellige alderstrinn og ikke minst krever det å bli ekspert, og 5) familieengasjement (Jørgensen, 2002a, s. 30–34). I tillegg spiller den enkelte utøvers selvregulering og alle de faktorene som inngår i den enkelte utøvers øvingsegenskaper, en vesentlig rolle. *Deliberate practice* innebærer en spesiell form for øving, hvor målet er å forbedre og automatisere de ferdighetene som allerede foreligger, men ikke minst å utvide dem (Ericsson et al., 1993, s. 367ff).

Kirsten, som nettopp gir til kjenne kunnskap om ekspertiseteoriene, uttrykker at «det med å øve er jo velkjent, det vi kaller for *deliberate practice* og det å befatte seg med musikk. Men man kan ikke starte uten å ha et grunnlag fysiologisk og gehørmessig». Kirsten reflekterer videre: «Man kan lære seg til et visst nivå, men over der igjen? Du og jeg sitter her med godt gehør, hvor har vi fått det fra? Og så er det noen andre som har en godt utviklet luktesans». Brage er inne på tilsvarende: «Det er klart at man er utstyrt med ulike byggeklosser, sånn er det jo med alle andre ting i livet. Vi har ulik hårfarge, øyefarge, størrelse på ditt og datt, ulike preferanser og temperament», ramser han opp. «Alle de forskjellige

byggeklossene vi er utstyrt med er i en funksjon og er satt sammen på ulike måter». Med dette blir stemmekroppen å forstå som et råmateriale vi har fått utdelt ved fødselen, men som videreutvikles gjennom livet, noe også Hedda reflekterer over:

Man er disponert for noe da. Det må man jo være. En viss koordinasjon kanskje, i kroppen. Mye kan trenes opp, men noen har anlegg for å bli kulestøtere og noen har anlegg for å bli høydehoppere. Og hvis du egentlig er kulestøter og prøver å bli høydehopper, så kommer du ikke langt. [...] Noen tåler en viss form for kompresjon i stemmen, mens noen ikke tåler det, altså, slimhinnene tåler det ikke. Det kan være mange grunner til det, mye er genetikk; noen er sartere, noen tåler varmt vann bedre enn andre. Altså, det er sånne helt banale ting. Så jeg tror ikke at hvem som helst kan bli det [sanger]. Bare se på skiløpere: Noen får betennelser for ingen ting. Noen tåler ikke kulda, noen gjør det. Så jeg tror at det er mange ting som skal klaffe. Selvfølgelig kan man nå langt på lite. Men jeg tror du skal ha bra psyke og bra vilje og bra tålmodighet og elske det du holder på med. Ikke minst det siste.

Å ha en viss koordinasjon, slik Hedda her er inne på, kan muligens forstås i lys av det mangeårige arbeidet som kreves for å frigjøre enkelte kroppslige spenninger simultant med å opprettholde styrke og energi i andre: «It's a co-ordination process that is technically complicated and difficult to achieve both physically and psychologically, demanding all available resources to get the necessary elements to line up properly», skriver Fleming (2005, s. 45). Kanskje er det nettopp dette koordinasjonsarbeidet Hedda opplever at noen er mer disponert for å klare enn andre. Vi ser også at hun bringer inn faktorer som mental styrke, vilje, tålmodighet og selve kjærligheten sangutøvelsen (jf. 5.9). Dette er aspekter ved sangerlivet som fremtrer avgjørende hos alle informantene. Når det gjelder foreliggende tema er det åpenbart at informantene deler oppfatningen av at ikke alle kan bli gode klassiske sangere. Dette har blant annet å gjøre med ideen om talent.

Også Andreas berører forholdet mellom arv og miljø når han forteller om morens selvsikkerhet: «Når folk spør henne om hun er stolt av sønnen sin, pleier hun å svare at han har sangstemmen til faren og freidigheten min, så det er en kombinasjon, ikke sant?». Diskusjonen som alltid vil være underliggende når utvikling er et tema, er nettopp striden mellom arv og miljø eller mellom talent og læring (Burland & Davidson,

2002, s. 121). Som Jørgensen (2002a, s. 26) påpeker, er det bare «et definitivt gjennombrudd og bidrag fra genetisk forskning som kan sette et punktum for debatten». Fremdeles har dette utsagnet gyldighet, selv om det har skjedd betydelige gjennombrudd innenfor genetikkforskningen de siste 15–20 årene. Dette følges ikke opp her. Relevant i denne sammenheng er det imidlertid at selv om mange psykologer og ekspertise-teoretikere synes å være enige om at medfødte egenskaper *muligens* har betydning knyttet til en spesifikk nedarvet kvalitet, er det lite funn som bekrefter dette (Burland & Davidson, 2002; Jørgensen, 2002a). Derimot finnes det et hav av eksempler på forskning som påviser at det er barnets erfaringer som former hvem hun eller han blir, og her spiller miljømessige faktorer en svært viktig rolle. I disse studiene dreier det seg nesten utelukkende om faktorer på mikro- og mesonivå. Men selv de mest hardnakkede motstandere av medfødt-tanken forneker ikke at det eksisterer biologiske forskjeller mellom individer, og at disse forskjellene kan ha innvirkning på en persons karriere. Disse kan være «physical attributes such as weight, strength, height, or vocal qualities [min utheving], or psychological ones such as personality, temperament, or general intelligence (Howe & Davidson, 2003, s. 210). Samtidig presiseres det at disse ulikhetene barn imellom ikke bidrar til å skape store nok forskjeller til at det blir utslagsgivende. Derfor blir det også vanskelig å hevde at medfødt talent er faktisk. I stedet blir det oppfattet som mytisk (jf. 1.2).

Fordi musikk forbindes med følelser og ekspressivitet og involverer hele personen, er det ikke uvanlig at musikere betrakter sitt felt som noe spesielt sammenlignet med andre områder hvor menneskelig handling foregår (Lehmann & Davidson, 2006, s. 251). Og generelt opplever både kunstnere selv og samfunnet rundt at de er «annerledes» (Aslaksen, 2004). Den allmenne oppfatningen av at kunstnere har noe felles som markerer en avstand til andre, forsterkes også gjennom de mange mytene som omgir kunstnere. Når felles kjennetegn ved kunstnere skal beskrives av aktører utenfra, anvendes nettopp slike kunstnermyter (s. 13–14).

Musikalsk talent er en egenskap som tilhører en kulturell ideologi mer enn en egenskap eller et karaktertrekk ved det individuelle slik vi i den vestlige verden forstår begrepet, hevder Kingsbury (1988). Snarere er talent et kulturelt fenomen som tilkjennes enkelte mennesker av andre

som har posisjonell makt. Ideen om talent er derfor en betydelig sosial og kulturell kraft som er influert av sosial makt og autoritet. Når talent synes å være omdreiningspunktet ved musikkutdanningsinstitusjonene, fører det til en favorisering av «de talentfulle» som er med på å produsere og opprettholde denne makten (s. 103). Et av grunnaspektene ved forestillingen om talent er nettopp differensiering: Noen har en stor mengde talent, andre har lite eller ingenting, og noen har talent på noen områder, men ikke på andre (s. 63). Differensiering på musikkområdet innebærer også at talent manifesterer seg forskjellig mellom ulike instrumentgrupper og de ferdighetene som kreves og tilbakemeldingene som herav følger (s. 81).

Estetisk originalitet og estetiske verdier kan som Menger (2014, s. 179) er inne på, bare måles i relative termer, i motsetning til for eksempel i sportslige aktiviteter. Når Tone uttrykker «det er jo litt sånn med sang at det er så diffust alt», reflekterer hun på mange måter det tvetydige som bidrar til usikkerhet knyttet til mange lag i praksisen. En bedømmelse av musikalsk talent er til tross for begrepets diffuse innhold, en estetisk dom. Talent vurderes alltid ut ifra en eller annen form for utøvelse eller framføring (Kingsbury, 1998). Vurdering av talent kan verken bevises eller motbevises: «Rather, it is validated with reference to the same social process in which it first arose» (s. 75). Vurdering av musikalsk talent er en estetisk vurdering som medfører en moralsk forpliktelse. Slik får talent en symbolsk funksjon. Å stille estetiske dommer har derfor både en etisk og en moralsk side.

Jeg oppfatter ikke at informantene fortolker sine løpebaner uten å ta i betraktning betydningen av egen sosial bakgrunn, tilgang til kvalitativ opplæring, støtte fra omgivelsene og økonomiske ressurser. Tvert imot. Slike forhold har stor betydning når det gjelder muligheten for framtidig suksess (jf. Kingsbury, 1988). Konstitueringen av et solid sangerfundament trer også fram som vesentlig i informantenes livsfortellinger (jf. 5.9). Det er heller ikke slik at sangteknikk, repertoarkunnskap og motivasjon for øving kommer med genmaterialet. Stemmen er ikke bare noe gitt ut ifra biologien. Knyttet til forholdet mellom stemme og personlighet gir det imidlertid mening når Aakvaag (2014) uttrykker følgende: «Hvor stor betydning menneskers medfødte biologiske natur – deres gener – har for hvordan deres liv blir, er nemlig ikke konstant, men avhenger av



det sosiale miljøet» (s. 74). I sosiale miljøer (for eksempel i det klassiske musikkfeltet) hvor den sosiale likheten mellom mennesker er stor, vil gener utgjøre en større forskjell og dermed tre tydeligere fram enn i sosiale miljøer hvor det er mer variasjon. Medfødte biologiske disposisjoner setter altså grenser for hvor sosialt formbare mennesker er (s. 78). Til tross for mye kritikk av atferdsgenetikken, tar Aakvaag (2013, 2014) til orde for en moderat naturalistisk vending i sosiologien, framfor å ignorere biologien, slik jeg var inne på i kapittel 3.7.<sup>120</sup>

Jeg lener meg på Aakvaags (2014) perspektiv når jeg finner det vanskelig, eller snarere umulig, å bryte med informantenes selvforståelse knyttet til opplevelsen av talent som noe delvis medfødt. Det er vanskelig å overse at stemmeorganet er noe vi er født med på lik linje med kroppsstørrelse, høyde, øyenfarge eller hårfarge. Ingen stemmer klinger likt, og noen stemmer «skinner» mer enn andre. Uansett hvor mye arbeid som nedlegges, vil den personlige stemmeklangen ligge der som en form for speiling av personligheten (se også 9.6 og 9.8). På den måten blir det vanskelig å forklare kunstnerisk framgang på bakgrunn av sosialisering-betingelser alene. Når jeg i tråd med informantenes selvfortolkninger nærmest forsøker å fastslå et biologisk faktum, har jeg beveget meg langt fra et sosiologisk moderat konstruktivistisk perspektiv. Diskusjonen hadde muligens vært noe enklere å håndtere om det ikke hadde dreid seg om et instrument som samtidig er et kroppslig organ. Som en del av det refleksive arbeidet i boka, innrømmer jeg at denne diskrepansen har skapt mye hodebry. Når jeg argumenterer for at «natur» kan forenes med sosiale bakgrunnsbetingelser, er jeg samtidig klar over at dette vil kunne farge analysen og mine tolkninger av informantenes livsfortellinger.

Den karismatiske kunstnermyten forstås som en diskursiv struktur, altså en tung strukturell føring. Når produksjonen av tro er hellig innad i kunstfeltet, oppstår også en kamp om anerkjennelse og symbolsk makt. Fordi kulturell kapital på ulike måter er bundet til personen

120 Aakvaag (2013) henviser til at det de siste tjue årene har skjedd store framskritt innen ulike naturvitenskapelige disipliner, nærmest en *naturalistisk revolusjon*. Herunder utviklingen innen (og av) disipliner som molekylærbiologi, sosiobiologi og evolusjonspsykologi, nevrovitenskap, atferdsgenetikk og kognisjonsvitenskap: «Resultatet er at vi nå virkelig begynner å forstå menneskets biologiske natur, selv om det selvfølgelig fortsatt er enormt mye vi ikke vet (s. 389).

i hans biologiske singularitet, og er gjenstand for en arvemessig overføring som alltid er tungt tildekket eller skjult, utfordrer den kulturelle kapitalen den gamle dypt befestede distinksjonen [...] mellom arvede egenskaper [...] og tilegnede egenskaper [...] de som individet legger til sin arv. Den kulturelle kapitalen makter på denne måten å kombinere prestisjen ved medfødte egenskaper med fortjenesten ved tilegnelse. (Bourdieu, 2006, s. 11)

Slik kombinerer den kulturelle kapitalen prestisjen ved medfødte egenskaper med fortjenesten ved tilegnelse. Nettopp fordi tilegnelsen av kulturell kapital er mer tilslørt enn ved økonomisk kapital, «er den forutbestemt til å fungere som symbolsk kapital, det vil si å miskjennes som kapital og anerkjennes som legitim kompetanse» (Bourdieu, 2006, s. 11).

I henhold til den romantisk-karismatiske kunstnermyten antas det at kunstneren besitter spesielle talenter som aktiveres gjennom en «dypt personlig *inspirasjon*» hvor suksess oppnås uavhengig av sosiale og kulturelle bakgrunnsfaktorer (jf. Mangset, 2004, s. 10). Når stemmen, forstås som noe delvis biologisk gitt, men også som et sosialt og kulturelt uttrykk formet gjennom livsløpet, står ikke en slik fortolkning sentralt i informantenes livsfortellinger. Det utelukker ikke at en karismatisk fortolkning skinner igjennom i deres selvforståelse. For noen, men på langt nær alle, er det tydelig at drivkraften (suget, trangen, gleden) og alle de positive tilbakemeldingene og «lovnadene» gjennom oppvekstårene og gymnastiden har gitt dem forhåpninger om framtidig suksess. Det er på denne måten at kunstnere opparbeider en tro på og en overbevisning om at nettopp de tilhører den lille kjernen av kunstnere som vil oppnå anerkjennelse og lykkes. Slik kan informantenes selvfortolkninger forstås som en form for *amor fati* eller «en nødvendighet som er gjort til dyd, og som impliserer en form for kjærlighet til nødvendigheten» (Bourdieu, 1999a, s. 149). Dermed blir ikke valget av en sangerbane å forstå som et fullstendig fritt valg eller en bevisst strategi, snarere noe påkrevet – et kall – hvor andre alternativer synes å være mer eller mindre utelukket.