

Profesionalni glazbenici kao učitelji i nastavnici

Kiseljak, Dominik

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Academy of Music / Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:116:188474>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-02**



Repository / Repozitorij:

[Academy of Music University of Zagreb Digital Repository - DRMA](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
MUZIČKA AKADEMIJA
ODSJEK ZA GLAZBENU PEDAGOGIJU I TAMBURE

akademska godina: 2023./2024.

DOMINIK KISELJAK

PROFESIONALNI GLAZBENICI KAO UČITELJI I NASTAVNICI

DIPLOMSKI RAD

mentor/ica: doc.dr.sc. Nikolina Matoš

komentor/ica: Ana Čorić, pred.



ZAGREB, 2024.

UNIVERSITY OF ZAGREB
ACADEMY OF MUSIC
MUSIC PEDAGOGY AND TAMBURA DEPARTMENT

academic year: 2023./2024.

DOMINIK KISELJAK

PROFESSIONAL MUSICIANS AS TEACHERS

GRADUATION THESIS

supervisor: doc.dr.sc. Nikolina Matoš

co-supervisor: Ana Čorić, pred.



ZAGREB, 2024

Prihvatanje i prijava rada	
mentor/ica:	doc.dr.sc. Nikolina Matoš
potpis:	
datum prijave:	

Izjava o autorstvu rada i suglasnost za javnu objavu	
Izjavljujem da sam jedini/a autor/ica diplomskoga rada pod naslovom <i>Profesionalni glazbenici kao učitelji i nastavnici</i> te da u navedenom radu nisu na nedozvoljeni način, bez pravilnog citiranja, korišteni dijelovi tuđih radova. Suglasan/na sam s javnom objavom rada.	
potpis:	
opaska:	papirnata kopija rada dostavljena je za pohranu knjižnici Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu

Obrana rada	
datum obrane:	
mjesto:	
članovi povjerenstva:	1.
	2.
	3.

Sažetak

U radu se opisuju i istražuju profesionalni identiteti, uloge i motivacije osoba koje se paralelno aktivno bave stvaranjem i izvođenjem glazbe te glazbeno-pedagoškim radom. Višedimenzionalnost njihovog profesionalnog identiteta ispitana je kvalitativnim istraživanjem provedenim u kolovozu 2024. godine s ciljem dobivanja uvida u njihovo shvaćanje vlastitog identiteta, profesionalnih uloga te motivacija za bavljenjem s obje djelatnosti. Rezultati istraživanja pokazuju međusobnu povezanost obje dimenzije njihovog profesionalnog identiteta, kao i različitost motivacija za bavljenjem pedagoškim radom.

Ključne riječi: motivacija, nastavnici, profesionalni glazbenici, profesionalni identitet.

Summary

The thesis describes and explores the professional identities, roles, and motivations of individuals who are simultaneously engaged in music creation and performance, as well as music pedagogy. The multidimensionality of their professional identity was examined through a qualitative study conducted in August 2024, with the aim of gaining insight into their understanding of their own identity, professional roles, and motivations for engaging in both activities. The research results demonstrate the interconnectedness of both dimensions of their professional identity, as well as the varying motivations for pursuing pedagogical work.

Key words: motivation, professional musicians, professional identity, teachers.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Profesionalni identitet i zanimanja u glazbi	2
2.1. Identitet	2
2.2. Profesionalni identitet.....	5
2.3. Profesionalni identitet glazbenog pedagoga	8
2.4. Profesionalni identitet glazbenika	12
2.4.1. Poddomene identiteta profesionalnih glazbenika	14
2.4.1.1. Skladatelji.....	14
2.4.1.2. Dirigenti	15
2.4.1.3. Solisti (instrumentalisti i pjevači)	16
2.4.1.4. Orkestralni glazbenici, komorni sastavi i bendovi	17
2.4.1.5. <i>Session</i> glazbenici	18
2.4.1.6. Glazbeni producenti	19
2.4.1.7. Aranžeri.....	20
2.4.1.8. <i>Songwriteri</i> / tekstopisci	21
2.4.1.9. DJ-evi	21
3. Uloge nastavnika u različitim kontekstima učenja i podučavanja glazbe	23
3.1. Formalni i neformalni konteksti učenja i podučavanja glazbe.....	26
3.2. Popularna glazba i glazbe svijeta	27
3.3. Mjesta učenja i podučavanja glazbe: urbano nasuprot ruralnom.....	29
4. Motivacija za pedagoški rad	32
4.1. Motivacija glazbenih pedagoga za rad.....	34
4.2. Motivacija studenata za glazbeno-pedagoški rad	37
4.3. Motivacija profesionalnih glazbenika za pedagoški rad	40
5. Istraživanje s profesionalnim glazbenicima različitih obrazovnih pozadina.....	42
5.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja.....	42
5.2. Sudionici	42
5.3. Metodologija istraživanja.....	44
5.4. Rezultati istraživanja	45
5.4.1. Profesionalni identitet(i)	45
5.4.2. Glazbeno obrazovanje.....	45
5.4.3. Iskustva pri pedagoškom radu.....	46
5.4.4. Međusobni utjecaj umjetničke i glazbeno-pedagoške karijere	47

5.4.5. Motivacija za pedagoški rad	48
5.5. Rasprava o rezultatima istraživanja	48
6. Zaključak	51
7. Literatura	52

1. Uvod

Glazba je oduvijek bila neizostavan fenomen ljudskog iskustva koji povezuje ljude različitih kultura i vremenskih razdoblja. Također, glazba je ljudima, osim same umjetnosti, i sredstvo izražavanja kulturnog identiteta te proživljavanja emocija (Marčić, 2023). Stoga, zadaća glazbenih stručnjaka kao pedagoga u današnjoj ubrzanoj okolini ne smije biti previđena. Vrlo je važno biti svjestan njihove uloge u društvu kao jedne od temeljnih za pružanje iskustva susreta s glazbom kod djece i odraslih.

Ovaj diplomski rad istražuje profesionalni identitet glazbenih zanimanja, uloge koje ispunjavaju glazbeni pedagozi u različitim kontekstima podučavanja glazbe te motivaciju profesionalnih glazbenika za pedagoški rad. Prvo poglavlje ovog rada bavi se identitetom, profesionalnim identitetom i njegovom formacijom. Poseban naglasak stavlja se na definiranje pojma „profesionalni glazbenik“ kojim se u ovom radu smatraju osobe koje se bave skladanjem, izvođenjem i produkcijom glazbe. Kad se takvi glazbenici nađu u ulozi nastavnika, potrebno je preuzeti neke identitete i uloge koji traže znanja, vještine i razumijevanje iz znanstvenih disciplina poput Teorije glazbe, Muzikologije i Glazbene pedagogije kako bi pojasnili glazbu u okvirima svojih područja. Drugo poglavlje opisuje uloge u kojima se nastavnici mogu naći i pojedinosti na koje nailaze u različitim kontekstima podučavanja. Treće je poglavlje vezano uz motivaciju. U njemu će se opisati koje su različite teorije motivacije, koji faktori utječu na motivaciju te istraživanja o motivaciji za glazbeno-pedagoški rad.

U ovom se diplomskom radu provodi i kvalitativno istraživanje kojem je cilj ispitati profesionalni identitet, motivaciju i iskustva profesionalnih glazbenika u radu u pedagoškom okruženju. Svi ispitanici glazbenici imaju različita iskustva učenja glazbe: od samoukih glazbenika do onih koji su prošli kroz osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visokoškolsko glazbeno obrazovanje.

Tema i istraživanje izabrani su jer su mi osobno bliski budući da i se sam želim nakon studija baviti poslovima poput onog *session* glazbenika. Smatram da će mi ovaj rad pomoći da pronađem dimenziju profesionalnog identiteta koja prevladava u mom životu, a možda će i drugima dati uvod u višedimenzionalnost identiteta glazbenika pedagoga.

2. Profesionalni identitet i zanimanja u glazbi

U ovom će se poglavlju predstaviti koncept identiteta, različite tradicije u njegovu shvaćanju te glavne teorije formiranja identiteta. Posebna pažnja posvetit će se profesionalnoj domeni identiteta, njegovoj važnosti i izgradnji. Također predstaviti će se problematika profesionalnog identiteta glazbenog pedagoga i njegove specifičnosti, a zatim i identitet profesionalnog glazbenika i njegove poddomene.

2.1. Identitet

Kako bi se lakše shvatio profesionalni identitet, najprije ga treba staviti u kontekst identiteta kao takvog. Identitet u sociologiji predstavlja skup karakteristika koje određuju posebnost pojedinca ili skupine kojoj taj pojedinac pripada. Te karakteristike mogu se promatrati kao sličnosti i ili različitosti u odnosu na ostale. Identitet pojedinca, odnosno individualni identitet, odgovara na pitanje „tko sam ja?“, dok društveni identitet odgovara na pitanje „tko smo mi?“, a dijeli se na različite domene poput spolne, rodne, profesionalne, političke, klasne, vjerske itd. Ovi se identiteti mogu podijeliti na dvije skupine: kategorijski, odnosno isključivi, i višestruki, odnosno podijeljeni. Isključivi identiteti bi bili oni koji su, primjerice, vezani za spol ili nacionalnost. U isto vrijeme, osoba može pripadati različitim društvenim skupinama kao što je npr. dvojezičnost, a može pripadati i različitim profesionalnim skupinama u vidu bavljenja više no jednim poslom¹.

Leitch i Harisson (2016) predstavljaju identitet kao složeni koncept koji predstavlja unutarnje prihvaćanje društveno usvojenih bihevioralnih normi kod pojedinca. Identitet je nešto što pruža okvir za razumijevanje i interpretiranje svojih i tuđih postupaka unutar okvira određenih društvenih situacija. U sličnome kontekstu, Vondracek (2006) spominje razvoj identiteta kao međusobno djelovanje različitih bioloških, socioloških, psiholoških i povijesnih utjecaja. U svojoj suštini, identitet proizlazi iz napora pojedinca da može funkcionirati u društvu kao član zajednice, a da u isto vrijeme održi kontinuitet

¹ <https://www.enciklopedija.hr/clanak/identitet> (pristupljeno 29.7.2024.)

i osjećaj osobne jedinstvenosti u različitim, promjenjivim životnim okolnostima i zadacima.

Prema Cinoğlu i Arikan (2012) postoji podjela na dvije teorije mnijenja o identitetu i načinu na koji se formira, a to su osobna teorija identiteta i socijalna teorija identiteta. Osobna teorija identiteta proizlazi iz filozofske tradicije koja u fokus stavlja pojedinca. Razlikuje se od socijalne teorije identiteta po tome što stavlja veći naglasak na osobne karakteristike koje su jedinstvene za pojedinca, a ne na grupnu pripadnost. Identitet se, prema osobnoj teoriji identiteta, oblikuje kroz individualne vrijednosti, ciljeve i uvjerenja koji nisu nužno povezani s grupom ili društvenim normama. S druge strane, socijalna teorija identiteta odnosi se na način na koji pripadnost grupi utječe na formiranje identiteta pojedinca. Prema ovoj teoriji, identitet se oblikuje kroz članstvo u grupama, gdje prihvaćanje i odobravanje od strane grupe igra ključnu ulogu. Pojedinac se identificira s grupom i internalizira njene norme i vrijednosti, što mu pomaže u razumijevanju tko je i kako bi se trebao ponašati. Nastoji se sačuvati homogenost grupe koja je važna jer članovi sličnog pogleda na svijet jačaju koheziju grupe, što može dovesti do depersonalizacije, gdje pojedinci vide svoje uspjehe kao uspjehe grupe, a ne osobne postignuća.

Američki razvojni psiholog Erik H. Erikson predstavio je psihosocijalni razvoj kroz različite životne dobi suprotstavljajući pritom različite psihološke borbe karakteristične za svako razdoblje. Njegova teorija uključuje osam stadija psihosocijalnog razvoja, koji počinje od rođenja, a svaki od njih utječe na onaj koji ga slijedi. Prema Eriksonu, osam stadija psihosocijalnog razvoja su:

1. Povjerenje nasuprot nepovjerenja (dob ispod jedne godine života);
2. Autonomija nasuprot sumnji (1-2 godina života);
3. Inicijativa nasuprot krivnji (3-6 godina života);
4. Poduzetnost nasuprot inferiornosti (7-10 godina života);
5. Identitet nasuprot zbrci uloga (11-19 godina života);
6. Intimnost nasuprot izoliranosti (20-44 godina života);
7. Stvaralaštvo nasuprot samozaokupljenosti (45-64 godina života); i
8. Integritet nasuprot očaja (65 i više godina života) (Despot-Lučanin, 2003.).

Peti stadij psihosocijalnog razvoja odnosi se na formiranje identiteta, što je Erikson smatrao jednim od najvažnijih ciljeva u psihosocijalnom razvoju. Za taj period karakteristična je kriza identiteta, danas često korištena sintagma koju je izmislio sam Erikson (Gross, 1987). Kriza identiteta nužna je kako bi adolescent pronašao vlastiti identitet, a ne preuzeo identitet neke druge osobe. Pojedinci koji imaju preuzeti identitet nisu u stanju potkrijepiti svoja uvjerenja i mišljenja, dok oni koji su riješili krizu identiteta, iz nje mogu izaći i s negativnim identitetom, odnosno onim koji se očituje kao neka nepoželjna društvena uloga.

Wenger (1999) spominje kako identitet nije nužno čvrst, a kao posljedicu navodi, prema Giddensu (1991), razvoj *self-help* industrije koja nudi savjete za izgradnju zdravog identiteta. Nadalje, u svom radu spominje kako postoji nekoliko faktora za izgradnju snažnog i zdravog identiteta:

1. povezanost – odnosi se na povezivanje s ostalima kroz zajednička iskustva, prijašnja i sadašnja, kao i na međusobnu naklonost u društvu i traženje zajedničkih vrijednosti među pojedincima;
2. ekspanzivnost – odnosi se na to da identitet ne bude ograničen i određen lokacijom, već da je osoba otvorena ka novim i širokim iskustvima; i
3. efektivnost – odnosi se na to da efektivan identitet omogućuje osobi djelovanje i sudjelovanje, a neefikasan identitet može predstavljati prepreku pri sudjelovanju u društvenim situacijama te se kao takav valja izbjeći.

Identitet je višestruk, sastavljen od više različitih domena. Vondracek (2006) spominje kako su, iako postoje određena neslaganja u njihovom broju i definicijama, profesionalna, spolna i ideološka (primjerice politička ili religijska) domena među ključnim komponentama identiteta, važna za samopercepciju. Etnička se domena, koju autor također spominje, također može shvatiti kao bitan faktor pri izgradnji identiteta, iako se čini da je etnički identitet važniji za pojedince koji su pripadnici manjinskih grupa, nego za one koji predstavljaju većinsku grupu. Isticanje određenih sastavnica identiteta može varirati i ovisno o situaciji, pa će tako kod osobe identitet roditelja ili supružnika biti izraženiji u okruženju obitelji, nego primjerice identitet poslovođe ili radnika koji će se više isticati na radnom mjestu kao profesionalna domena identiteta.

2.2. Profesionalni identitet

Profesionalni identitet prema prepoznat je kao možda najvažniji čimbenik u formiranju osobnog identiteta (Vondracek, 2006). Autor spominje kako će se odrasli, barem u zemljama zapadnog svijeta, vjerojatnije poistovjetiti sa zanimanjima poput glazbenika ili doktora, nego s religijskim i etničkim domenama. Stoga se zanimanje često uzima kao odrednica društvenog ili ekonomskog statusa kod osobe. Autor zaključuje da je to tko postajemo i tko smo u vlastitim očima, pa i u očima drugih ljudi, često u većoj mjeri određeno našim profesionalnim identitetima nego bilo čim drugim. Adolescenciju spominje kao najvažnije razdoblje formiranja profesionalnog identiteta, uzimajući kao uzor Eriksonovu teoriju psihosocijalnog razvoja. Također, autor spominje kanadskog razvojnog psihologa Jamesa E. Marciju i njegovu teoriju o postojanju četiri statusa razvoja identiteta. Odnosno, razvoj pojedinog identiteta kod adolescenta može se definirati jednim od sljedeća četiri statusa:

1. difuzija – odnosi se na pojedinca koji ne osjeća obavezu posvetiti se određenim pitanjima i ne postiže nikakav napredak u tom kontekstu;
2. propadanje – odnosi se na pojedinca koji nije sudjelovao u eksperimentiranju s identitetom i uspostavio je identitet temeljen na odabirima ili vrijednostima drugih osoba, odnosno, preuzeo je identitet;
3. moratorij – odnosi se na pojedinca koji je u procesu istraživanja različitih mogućnosti, ali onog koji se nije još odlučio posvetiti ni jednoj od njih;
4. postignuće – odnosi se na pojedinca koji je postigao koherentan i čvrst identitet, koji nije preuzet, već je temeljen na osobnim odlukama i uvjerenjima (Vondracek, 2006).

Vondracek također spominje kako svi adolescenti, koji su ostvarili postignuće identiteta prema Marciinoj teoriji, pokazuju entuzijazam oko svoga rada i uloge koju će ispuniti u društvu (ibid.).

Pri formiranju profesionalnog identiteta, važno je naglasiti da postoje dva glavna shvaćanja kako on funkcionira: esencijalističko shvaćanje profesionalnog identiteta, koje pretpostavlja da je profesionalni identitet stabilan, nepodložan promjenama. Drugo shvaćanje je postmodernističko, gdje je identitet nestabilan i promjenjiv (Vignjević Korotaj, 2020). Autorica također navodi da: „(...) zavidan broj autora ipak

postiže konsenzus oko ideje da je profesionalni identitet promjenjiv i nestabilan te se kontinuirano interpretira i reinterpreтира čime se osnažuje njegovo postmodernističko viđenje.“ (ibid., 17)

Caza i Creary (2016) spominju profesionalni identitet kao kognitivni mehanizam koji kod osobe utječe na stavove, ponašanja i afekte, kako u poslovnim, tako i u izvanposlovnim kontekstima. Izgradnja profesionalnog identiteta može omogućiti pojedincima da pronađu svoju svrhu, kako osobnu, tako i onu kojom mogu pridonijeti društvu. Vondracek (2006) govori kako razvoj profesionalnog identiteta počinje u ranoj dobi, a poznato je i da djeca rano u životu počinju učiti o svijetu rada, razvijajući ideje o budućim zanimanjima, kao i o tome u kojim se zanimanjima ne pronalaze. Djeca koja u ranoj dobi proživljavaju uspjeh i priznanje za svoja postignuća, imaju veće šanse za razvijanje osjećaja samopouzdanja u vlastite sposobnosti rješavanja problema, što koristi njihovom školskom uspjehu i štiti ih od devijantnih ponašanja. To može služiti kao poticaj za istraživanje svijeta rada i zanimanja. Adolescencija i rana odrasla dob su razdoblja kada je formiranje identiteta, (pa tako i profesionalnog identiteta) primarni zadatak. Adolescenti koji još nisu pronašli svoj profesionalni put češće su skloni konzumaciji opijata, postižu niže rezultate na testovima samostalnosti i autonomije, i manje spremni prihvatiti osobnu odgovornost za svoje postupke i vlastiti život. Adolescenti koji su razvili određenu sliku o tome čime se žele baviti, imaju pozitivniji stav prema školi i nastavnicima, bolje ocjene, veće i izraženije ambicije, imaju višu razinu samopoštovanja. Dakako, važno je napomenuti da se razvoj profesionalnog identiteta nastavlja kroz cijeli život i njegovo formiranje nikada nije u potpunosti završeno.

Reissner i Armitage-Chan (2024), opisuju formiranje profesionalnog identiteta kroz mehanizam koji nazivaju *Personal Identity Work* (skraćeno PIW). PIW je proces u kojem pojedinac pri formiranju svog profesionalnog identiteta prolazi kroz četiri faze: postajanje, usklađivanje, istraživanje, a nakon toga i borbu. Prilikom tog procesa, pojedinci prelaze iz osobnog u izgradnju profesionalnog identiteta prilagođavajući se višim očekivanjima, poput očekivanja struke, te pronalaze svoju ulogu u takvom okruženju. Postajanje uključuje učenje znanja, vještina i ponašanja te fuziju, formiranje i ojačavanje profesionalnog identiteta, što rezultira osjećajem pripadnosti nekoj profesiji i razvijanjem profesionalnog statusa. Usklađivanje se odnosi na poravnanje

vlastitih vrijednosti, interesa, ponašanja i očekivanja s onime što se unutar određene profesije traži. Istraživanje je proces u kojem pojedinac istražuje različite aspekte svoje profesionalne uloge, izabirajući različite načine pristupa svojem radu, specijalizacije za određeno područje unutar svog posla i sposobnost stavljanja različitih karakteristika posla u prvi plan. Posljednji se proces, borba, odnosi na prelaženje prepreka koje su u mogućnosti onemogućiti pojedincu da se uskladi sa svojim stečenim profesionalnim identitetom. U svom radu, Bebeau i Monson (2011) predstavljaju šest ključnih izazova u formiranju profesionalnog identiteta:

1. preveliku usmjerenost suvremenog učenika na sebe;
2. neusklađenost sa očekivanjima i vrijednostima struke;
3. problem moralnog razmišljanja nasuprot moralnom djelovanju;
4. problem nedovoljno razvijenih perspektiva (kako kod učenika, tako i kod iskusnih profesionalaca koji se opiru učenju da ne ugroze svoj individualizam); te
5. ograničeni resursi te otežano filtriranje kandidata za upis u visokoškolske ustanove.

Također, prema autorima, za razvoj profesionalnog identiteta koji je konzistentan sa očekivanjima društva, učenicima je potrebno podići svijest o tome što točno ljudi vjeruju da mogu očekivati od njih, odnosno, razviti svijest o tome što određena profesija od njih očekuje. Uz to, autori navode kako je bitno učenicima u procesu razvoja profesionalnog identiteta omogućiti dobre moralne uzore te kvalitetne povratne informacije o njihovu napretku kako u učenju, tako i u samoevaluaciji. Osim učenika, iskusni i razvijeni profesionalci u svojim poljima također bi trebali raditi na tome da ostanu u toku s društvenim i profesionalnim očekivanjima.

Promjena profesionalnog identiteta i načina na koji pojedinac vidi sebe u toj domeni, također nije strana. Poticaj za promjenu, ponovno usklađivanje ili preuzimanje više profesionalnih identiteta kod pojedinca može biti vođen vanjskim ili unutarnjim utjecajima. Vanjske motivacije za višestruki profesionalni identitet često dolaze od pritiska i poticaja radnog mjesta na pojedince da preuzmu više profesionalnih uloga. Tu nastaju nove, dvojne ili hibridne uloge, a usklađuju ekonomske i kliničke interese proširujući obaveze i odgovornosti profesionalnih članova nekog kolektiva (Caza i Creary 2016, prema Braithwaite, Hindle, 2001; Ferlie i Shortell, 2001). S druge strane, unutarnje motivacije za višestruki profesionalni identitet dolaze iz vlastitog izbora pojedinca da se bavi s više profesionalnih uloga. Neki se odlučuju promijeniti karijeru

jer im trenutna profesija više ne odgovara, dok drugi jednostavno žele isprobati neki novi posao. Također, neki pojedinci imaju motivaciju koja prelazi granice jedne profesije, pa se bave različitim profesionalnim ulogama u isto vrijeme (Caza i Creary, 2016). Primjer za to bi bila osoba koja se, uz to što se bavi pedagoškim radom držanja nastave glazbenog instrumenta, usput uspješno bavi pjevanjem pratećih vokala u nekom sastavu.

2.3. Profesionalni identitet glazbenog pedagoga

Pedagogija igra ključnu ulogu u oblikovanju društva pružajući pojedincima znanje, vještine i vrijednosti potrebne za osobni i profesionalni razvoj. Potiče kritičko razmišljanje i kreativnost, omogućujući ljudima da doprinesu napretku i inovacijama u različitim sferama društva. Pristup kvalitetnom obrazovanju smanjuje društvenu nejednakost što rezultira poboljšanjem opće kvalitete života. Glazbena pedagogija kao profesija uključuje primjenu pedagoških praksi i principa u kontekstu predaje znanja o Glazbenoj umjetnosti i Glazbenoj kulturi. Najčešće zanimanje glazbenog pedagoga bit će ono nastavnika ili profesora u različitim kontekstima podučavanja pa se tako mogu spomenuti učitelji i nastavnici glazbene kulture i glazbene umjetnosti u općeobrazovnim školama, nastavnici instrumenata te glazbeno-pedagoških, muzikoloških i teorijskih predmeta glazbenim školama, profesori na muzičkim akademijama i fakultetima, voditelji glazbenih radionica i tečajeva, vokalni treneri, autori i urednici glazbenih udžbenika i priručnika, glazbeni terapeuti, itd. Iako se mnoga od ovih zanimanja preklapaju u svojoj srži kojoj je cilj obrazovati pojedinca, a tako i zajednicu, svako od njih ima svoje specifičnosti.

Wagoner (2012, 10) u svome radu navodi sljedeće:

„Identitet učitelja glazbe predstavlja pojam koji osoba ima o sebi kao učitelju glazbe oblikovan kroz pet aspekata:

(a) samoučinkovitost učitelja glazbe (npr. osjećaj vlastite sposobnosti da utječe na učenike u učionici, na roditelje, upravu i zajednicu, te da bude otporan suočen s teškoćama);

(b) predanost učitelja glazbe (npr. spremnost na ulaganje osobnog vremena, novca i energije u podučavanje te sudjelovanje u profesionalnim aktivnostima);

(c) učiteljev kapacitet za djelovanjem (npr. moć preuzimanja kontrole nad određenom situacijom i stvaranja promjene);

(d) kolektivnost učitelja glazbe (npr. vjerovanje u sposobnost tima učitelja i administratora unutar škole da provode potrebne akcije za postizanje željenih rezultata); i

(e) sveobuhvatnost glazbenika-učitelja (npr. širina ili uskost s kojom netko sebe vidi kao glazbenika i učitelja“.

Autorica smatra da je razumijevanje tvorbe profesionalnog identiteta kod nastavnika glazbe nužno, te da ono rezultira efikasnijem pripremanju i mentoriranju novih učitelja i nastavnika koji su na početku karijere suočeni s izazovom pronalaska svog profesionalnog identiteta.

Početak razvoja profesionalnog identiteta glazbenog pedagoga započinje već u ranoj dobi kroz iskustva vlastitog glazbenog obrazovanja. U tom je procesu važno doći do transformacije perspektive o tome što nastavnik zapravo radi i koje vještine, osim znanja o materiji predmeta koji podučava, posjeduje kako bi mogao obavljati taj posao. Cullen (1992), kako je navedeno u radu Dolloff (1999), ističe kako sjećanja i iskustva iz vlastitog glazbenog obrazovanja nisu davala potpunu sliku o radu s učenicima. Tek nakon vlastitog izlaganja radu u učionici postala je svjesna da je za taj posao bitno imati razvijene osjećaje tolerancije, suosjećanja, jednakosti i senzibilnosti prema drugima. Girdzijauskienė i Vitartaitė (2018), upućuju na to da je specifičnost profesionalnog identiteta glazbenog pedagoga upravo taj sukob između identiteta glazbenika i nastavnika. Dok neki vide taj sukob kao negativan, drugi ga smatraju faktorom uspjeha u profesionalnom djelovanju. Izgradnja i nadogradnja profesionalnog identiteta glazbenog pedagoga trebala bi biti u fokusu kako samog nastavnika, tako i radnih mjesta. Škole i sveučilišta mogu poticati međusobne suradnje, usavršavanja i edukacije nastavnika. Pritom je važno da se u isto vrijeme uzme u obzir dvostruki identitet koji je istaknut kod glazbenih pedagoga te pokrenuti aktivnosti koje im omogućuju razvoj oba identiteta u željenom smjeru.

Rojko (2009, 34) navodi kako u Hrvatskoj postoji jedanaest tipova nastavnika glazbe:

1. „jednopedmetni nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi i glazbene umjetnosti u gimnaziji;

2. dvopredmetni nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi i glazbene umjetnosti u gimnaziji;
3. crkveni glazbenici, nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi;
4. jednopredmetni nastavnici povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama i glazbene umjetnosti u gimnazijama, zapravo: jednopredmetni muzikolozi sa završenim psihološko-pedagoškim modulom;
5. dvopredmetni nastavnici povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama i glazbene umjetnosti u gimnazijama;
6. nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama;
7. diplomirani kompozitori i dirigenti sa završenim psihološko-pedagoškim modulom, kao nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama;
8. nastavnici instrumenata/pjevanja u glazbenim školama, zapravo: instrumentalisti i pjevači sa završenim psihološko-pedagoškim modulom;
9. nastavnici razredne nastave u osnovnoj školi;
10. sveučilišni nastavnici na studijima glazbe (muzičkoj akademiji i umjetničkim akademijama);
11. sveučilišni nastavnici na učiteljskim fakultetima“.

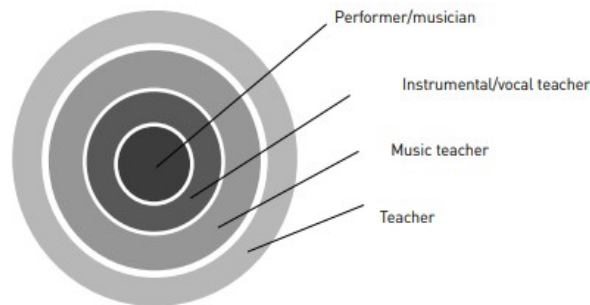
U istraživanju o profesionalnom identitetu glazbenih pedagoga, Svalina (2018) zaključuje da je mišljenje struke kako je važno da svaki glazbeni pedagog posjeduje određene vještine i znanja. U istraživanju je ispitano 34 nastavnika koji vode glazbeno-pedagoške predmete na različitim umjetničkim akademijama i fakultetima iz Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Srbije, Slovenije i Crne Gore. Većina je bila onih nastavnika koji imaju završen studij Glazbene pedagogije. Prema rezultatima istraživanja, najvažnija znanja i vještine koje bi jedan glazbeni pedagog trebao imati su: (1) znanja iz glazbene pedagogije, (2) znanja iz didaktike, (3) vještine sviranja, (4) komunikacijske vještine, (5) znanja iz psihologije, (6) vještina pjevanja, (7) vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih kolegija, (8) znanja iz pedagogije, (9) znanja iz metodike nastave glazbene kulture, (10) vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbeno-pedagoških kolegija, (11) znanja o umjetničkoj glazbi, (12) vještina zapisivanja slušane glazbe, (13) vještine za timski rad, (14) računalne vještine, (15) znanja o harmoniji, (16) vještina vođenja vokalnog ansambla, (17) znanje o teoriji

glazbe, (18) metodika solfeggia, (19) vještina čitanja notnog teksta s lista te (20) organizacijske vještine (ibid. 93-94).

Važno je napomenuti kako su u spomenutom istraživanju sudjelovali nastavnici koji zasigurno imaju jasnu predodžbu o svojoj profesiji i imaju izražen profesionalni identitet glazbenog pedagoga, budući da se bave vođenjem glazbeno-pedagoških predmeta na akademijama i fakultetima. Autorica također upozorava da kako je od velike važnosti, ukoliko se glazbenu pedagogiju želi zvati profesijom, poboljšati kvalitetu visokoškolskog obrazovanja te ujednačiti kompetencije nastavnika koji se bave glazbeno-pedagoškim radom (ibid.).

Slijedom toga, može se zaključiti da bi se pojedinac koji posjeduje navedena znanja i vještine, a referirajući se ponovo na istraživanje Resiner i Armitage-Chan (2024) o formiranju profesionalnog identiteta, mogao identificirati kao glazbeni pedagog.

AEC² (2010), u svojoj publikaciji pod nazivom *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives* na sljedeći način prikazuju dualni identitet nastavnika koji je ujedno i izvođač:



Slika 1: Različiti aspekti dualnog identiteta nastavnika izvođača (AEC 2010, 15; preuzeto 11.8.2024.)

Prema njihovim saznanjima, nastavnici koji su ujedno i izvođači na početku svojeg obrazovanja sebe vide primarno kao izvođače, a s vremenom, kako imaju sve više iskustva sa podučavanjem, njihov se pogled na vlastiti profesionalni identitet proširuje (ibid.). S druge strane, pojava dualnosti profesionalnog identiteta već je prisutna kod studenata koji se vide u nastavničkom radu. Bennet i Chong (2018) su u svojem istraživanju ispitanicima postavili pitanje „Čime se bavite?“ na kojem su oni svojim

² *The Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen* (<https://aec-music.eu/>, pristupljeno 30.8.2024.)

odgovorima, poput „glazbenik sam i pedagog“, „nastavnik i profesionalni glazbenik“ te „predajem i bavim se glazbom“, naglasili kako se osjećaju i kao glazbenici i kao pedagozi.

Jedan od izazova s kojim se nastavnici instrumenata suočavaju svakako je taj da su često prepušteni sami sebi. Purser (2005) u svom članku predstavlja istraživanje pristupa podučavanju kod nastavnika instrumenata. Prema njemu, nastavnici koji održavaju nastavu na visokoobrazovnim ustanovama su obično pojedinci koji imaju izražen status glazbenog umjetnika, a jednom kad dobiju posao, često su slobodni voditi svoju nastavu kako ih je volja. Rezultati tog istraživanja ukazuju na to kako su ispitanici, različite dobi i iskustva u nastavničkom radu, velikim dijelom bili samouki u smislu podučavanja. Autor u zaključku spominje kako je od velike važnosti da postoji neka vrsta komunikacije između nastavnika u svrhu razmjene iskustava i svoga rada, bilo to u vidu seminara, konferencija i sl., kao i indirektno praćenje efikasnosti metoda pojedinih nastavnika kroz uspjeh koji učenici ostvaruju tijekom svog obrazovanja pod njihovim mentorstvom. Istraživanje iz 2017. godine (Svalina, 2017), u kojem su ispitanici bili nastavnici koji vode praktičnu nastavu sviranja instrumenata ili pjevanja, pokazalo je da je većina nastavnika zadovoljna zastupljenošću glazbeno-pedagoških predmeta na visokoobrazovnim ustanovama. Ipak, ispitanici izjavljuju kako bi voljeli da su za vrijeme studija bili izloženi pedagoškoj praksi, spominjući kako su nakon studija bili uhvaćeni nespremni za rad u učionici. Također, ispitanici su većinski izrazili kako je kod njih više izražen identitet glazbenog pedagoga od identiteta glazbenika.

2.4. Profesionalni identitet glazbenika

Postoji više različitih shvaćanja o tome što je potrebno kako bi se kod pojedinca pobudio identitet profesionalnog glazbenika. Danas je glazba više-manje demokratizirana, a znanje je lako dostupno pa svatko može započeti svoj glazbeni put u vidu nekog oblika glazbenog obrazovanja. No, Klaićev *Rječnik stranih riječi* riječ *profesija* opisuje kao „stalno zanimanje; vrsta djelatnosti, vrsta zanimanja, koja služi kao izvor egzistencije; (...)“, a riječ *profesionalac* „(...) u sportskom jeziku naziv za pojavu plaćanja igrača koji se ne bave sportom iz ljubavi, nego za novac“ (Klaić, 1958, 1018). Carruthers (2010) ističe kako je najčešća definicija profesionalnog glazbenika

jednostavno derivat značenja riječi „profesionalan“ i „glazbenik“, a to je osoba koja osigurava svoju egzistenciju baveći se glazbom. Ipak, spominje i muzikologe i pedagoge, koji bi po toj definiciji također trebali biti ubrojeni u tu kategoriju te ih uspoređuje s vlasnikom lokala koji reproducira glazbu: „Vlasnici klubova i muzikolozi mogu provesti svoje karijere u svijetu glazbe, no ako ne zarađuju za život pisanjem ili izvođenjem glazbe, prema ovom revidiranom kriteriju, ne smatraju se profesionalnim glazbenicima“ (Carruthers, 2010, 39). Autor smatra da se profesionalnim glazbenikom treba nazivati onaj koji ima se glazbom bavi na način da ju stvara. Profesionalni identiteti glazbenika se stoga često dijele na umjetničke (primjerice pjevači, instrumentalisti i dirigenti) i one znanstvene (teoretičari, muzikolozi i glazbeni pedagozi).

Na tragu toga, u ovom se radu se želi naglasiti distinkcija između termina identiteta profesionalnog glazbenika i pedagoga, stoga se kao profesionalnog glazbenika podrazumijeva onog glazbenika koji se direktno bavi izvođenjem, skladanjem ili produkcijom glazbe za određeni honorar. Bilo da su to solisti (pjevači ili instrumentalisti), članovi orkestara ili ostalih glazbenih ansambala (komorni sastavi, bendovi, zborovi, manje pjevačke grupe), dirigenti, skladatelji, studijski glazbenici, glazbeni producenti, tekstopisci, aranžeri ili *DJ*-evi. Svako od ovih zanimanja ima svoje zahtjeve i izazove koje osoba koja se naziva profesionalcem ispunjava, a zajednički je nazivnik svakako mogućnost zarade od takvog rada. Na razvoj identiteta profesionalnog glazbenika često će utjecati više faktora, a znanja i vještine koje su im potrebne za takav rad, često će biti uvjetovane poddomenom njihovog profesionalnog identiteta, odnosno područjem glazbe u kojem stvaraju svoju karijeru.

Weller (2007, 245) svoju ideju o razvoju profesionalnog glazbenika predstavlja kao sintagmu „cjelovitog glazbenika“, a takav prema njemu treba imati izražen afinitet i duboku strast prema glazbi, fizičke sposobnosti, temperament koji se može nositi s usponima i padovima pri procesu samostalnog, pa i grupnog vježbanja, izgrađenu samosvijest i sposobnost međuljudskog djelovanja i održavanja odnosa sa ostalim pojedincima u različitim kontekstima. Prema tom modelu, uspješan profesionalni glazbenik mora biti svjestan tri osobne komponente: (1) talent, koji se definira kao pojačana sposobnost učenja, usvajanja, stvaranja, integracije i postizanja rezultata; (2) temperament, koji se opisuje kao način na koji reagiramo na svijet, uzimajući u obzir brzinu, energiju i emociju prisutnu kod reakcije; te naposljetku, (3) osobnost koja

uključuje našu prirodu i iskustva koja su nas oblikovala (urođeno naspram odgojenog). Autor navodi kako te tri komponente utječu na uspjeh u karijeri neovisno o tome što taj pojedinac smatra uspjehom. Bennet i Stanberg (2006) zaključuju kako je uspjeh važan kako bi pojedinac bio zadovoljan sa svojom karijerom i kako bi se konsolidirao njegov identitet.

2.4.1. Poddomene identiteta profesionalnih glazbenika

U nastavku rada pojasnit će se svaka od prethodno navedenih poddomena identiteta profesionalnog glazbenika s ciljem boljeg razumijevanja uloga i izazova s kojima se susreću.

U Republici Hrvatskoj, dostupno je obrazovanje kojim se ove vokacije mogu razviti kod osobe. Primjerice budući skladatelj studij kompozicije može upisati na umjetničkim akademijama u Splitu³ i Osijeku⁴, kao i na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu⁵. Također, za primjer se može uzeti studij dirigiranja dostupan isključivo na Muzičkoj akademiji sveučilišta u Zagrebu, iako se sama kompetencija dirigiranja razvija u sklopu programa ostalih studija poput Glazbene pedagogije u Zagrebu⁶, Osijeku⁷ i Splitu⁸. Nadalje, za određena zanimanja postoje ustanove poput Music Production Academy (MPA) čiji se studijski programi odnose primarno na glazbenu produkciju, a po završetku edukacije se kvalifikacije upisuju u radnu knjižicu⁹.

2.4.1.1. Skladatelji

Odgovorni za kreiranje melodija, harmonija, ritmova i struktura koje čine glazbu onime što je, skladatelji su temelj glazbene umjetnosti otkad ona postoji. Skladatelja se može opisati kao umjetnika *al pari* slikaru ili kiparu koji rade na svojoj umjetnini: „U zapisu glazbene umjetnine skupljeno je svo skladateljevo glazbeno znanje i iskustvo, a

³ <https://www.umas.unist.hr/Upisi/Upisi/Prijediplomski-i-integrirani-studij-upis-u-1-godinu/Glazbeni-odjel/Glazbena-teorija-i-Kompozicija> (pristupljeno 25.8.2024.)

⁴ <http://www.uaos.unios.hr/preddiplomski-sveucilisni-studij-kompozicija> (pristupljeno 25.8.2024.)

⁵ <http://www.muza.unizg.hr/studiji/kompozicija/> (pristupljeno 25.8.2024.)

⁶ <http://www.muza.unizg.hr/studiji/integrirani-sveucilisni-studij-dirigiranje/> (pristupljeno 25.8.2024.)

⁷ <http://www.uaos.unios.hr/odsjek-za-glazbenu-umjetnost> (pristupljeno 25.8.2024.)

⁸ <https://www.umas.unist.hr/Glazbeni-odjel/Glazbena-umjetnost/Glazbena-pedagogija-i-Glazbena-kultura> (pristupljeno 25.8.2024.)

⁹ <https://mpa.com.hr/> (pristupljeno 20.8.2024.)

svaka skladba nosi i pečat svojega vremena i okruženja, raspoloženja, duhovnoga stanja, razmišljanja, stvarnih ili izmišljenih događaja; skladba je proživljaj ili slutnja, a možda i navještaj ili razotkrivanje neobjašnjiva sebe.¹⁰ Skladatelji često surađuju s orkestrima, zborovima i solistima kako bi se njihova djela izvela, a često i pišu po narudžbi za određene ansamble ili događaje. Nash (1961) smatra da uspješan skladatelj često ispunjava društvena očekivanja i glazbene konvencije kako bi bolje rezonirao sa svojom publikom. Noviji izvori tu tvrdnju osporavaju. Eisler (2013, 172) navodi da u današnje vrijeme „ne postoje estetski standardi u glazbi, jer je razlika između lijepog i ružnog postala stvar osobnog ukusa i iskustva. Moderni skladatelj mora to uzeti u obzir. Pojmovi 'lijepo' ili 'nije lijepo', koji su prije pedeset godina imali tako važnu ulogu, sada su zastarjeli. Više ne govore ništa o vrijednosti i stoga ih treba zamijeniti novim pojmovima 'korisno' i "beskorisno".“

Projekti kojima se skladatelji bave uključuju glazbu za kazalište, plesne predstave, video igre i razne multimedijske sadržaje što zahtijeva prilagodljivost i sposobnost rada u različitim žanrovima i stilovima, kao i sposobnost suradnje s drugim umjetnicima i produkcijskim timovima (McAndrew i Everett, 2015).

2.4.1.2. Dirigenti

Uloga dirigenta prije svega je biti vođa orkestra, zbora ili manjeg glazbenog ansambla. Rad dirigenta zahtijeva kombinaciju glazbenog znanja, vrsnih tehničkih vještina i komunikacije, a taj posao se proteže od pripreme i analize partitura pa sve do vođenja proba i konačnog javnog nastupa (Carnicer, Garrido i Requena, 2015). Priprema uključuje detaljnu analizu partitura, razumijevanje strukture djela i stilskih obilježja. Često uključuje i proučavanje, odnosno poznavanje povijesnog konteksta djela, namjera skladatelja i različitih tradicija interpretacije kako bi mogao donijeti umjetničke odluke o vlastitoj. Dirigentski posao također podrazumijeva vođenje proba, tijekom kojih surađuje s glazbenicima na tehničkoj i interpretativnoj razini, dajući upute vezane uz tempo, dinamiku, fraziranje i artikulaciju. Vješti dirigenti bit će vrsni komunikatori dobri u upravljanju vremenom kako bi probe bile što efikasnije i što manje zamorne za izvođače (Carnicer et al., 2015). Tijekom nastupa, dirigent stoji pred orkestrom ili

¹⁰ <https://enciklopedija.cc/wiki/Skladatelj> (pristupljeno 30. 7. 2024.)

ansamblom i vodi izvođenje glazbenog djela. Neverbalnim znakovima, koji se sastoje od pokreta ruku i izraza lica pruža glazbenicima ključne informacije o tempu, dinamici, upadima pojedinih sekcija i/ili instrumenata i umjetničkom izričaju.¹¹ To podrazumijeva visoku razinu koncentracije, kao i visoku razinu fizičke spremne.

Mnogi se dirigenti također direktno bave pedagoškim radom, primjerice održavanjem predavanja na glazbenim akademijama ili održavajući majstorske radionice (*masterclasseve*). Kroz takvu vrstu rada, oni prenose svoje znanje, vještine i iskustvo mladim glazbenicima i budućim dirigentima, pomažući im u razvoju tehničkih i interpretativnih vještina te njihovog vlastitog glazbenog identiteta¹².

2.4.1.3. Solisti (instrumentalisti i pjevači)

Solist je „(prema tal. *solo* sam), samostalni izvođač, instrumentalist ili pjevač koji sam izvodi glazb. djelo, ili istaknuti dio partiture, suprotstavljajući se većem izvođačkom sastavu (zboru, orkestru), koji ga prati ili nadopunjuje.“¹³ Jedan od bitnih aspekata rada profesionalnog glazbenika solista je konstantno vježbanje i usavršavanje svojih glazbeničkih sposobnosti. Vježbanje uključuje izrađivanje, održavanje i unaprjeđivanje tehničkih sposobnosti sviranja instrumenta i pjevanja, rad na interpretaciji glazbenih djela te pripreme za različite nastupe. Pjevači redovito rade na očuvanju i poboljšanju svog vokalnog aparata što može uključivati vježbe disanja, artikulacije i vokalne tehnike, dok instrumentalisti posvećuju vrijeme usavršavanju tehnike sviranja svog instrumenta (O'Bryan, 2015; Zhukov i Rowley, 2022). Priprema za koncerte, neovisno o tome radi li se o klasičnoj, suvremenoj, tradicionalnoj ili čak *pop*-glazbi, zahtijeva vještu analizu partitura, razumijevanje stilskog konteksta skladbi te kreativnu interpretaciju. Solisti, profesionalci, redovito će nastupati na različitim glazbenim događanjima kao što su recitali, koncerti, festivali i slično. Iako su često u središtu pozornosti, njihov rad uključuje i suradnju s drugim profesionalnim glazbenicima iz različitih područja zanimanja (primjerice, suradnje sa raznim glazbenim sastavima, dirigentima, skladateljima pa čak i producentima). Suradnje mogu obogatiti njihov

¹¹ <https://www.britannica.com/art/conductor-music> (pristupljeno 30.7.2024.),
<https://www.connollymusic.com/stringovation/a-conductors-job-is-more-than-waving-a-baton>
(pristupljeno 30.7.2024.)

¹² <https://conductingmasterclass.wordpress.com> (pristupljeno 30.7.2024.)

¹³ <https://proleksis.lzmk.hr/53887/> (pristupljeno 30.7.2024.)

umjetnički izraz i pružiti nove prilike za osobni rast te razvoj njihova identiteta kao glazbenika koji često podrazumijeva cjeloživotno učenje (Lamont, 2011).

2.4.1.4. Orkestralni glazbenici, komorni sastavi i bendovi

Profesionalni glazbenik koji radi unutar sastava, bilo da je riječ o orkestru, komornom sastavu, bendu ili sličnim formacijama, mora biti iznimno discipliniran, precizan i posjedovati određenu svijest o kolektivu. Orkestralni se glazbenici moraju strogo pridržavati notnog teksta, ali i uputa dirigenta čija se interpretacija često može razlikovati od onog što je zapisano. Ta suradnja uključuje pažljivo slušanje i brzu reakciju na dirigentske geste i upute kako bi se postiglo usklađivanje svih dionica te homogen zvuk. Rad Hangerera i Johnsona (2009) upućuje na postojanje određenih sposobnosti od velike važnosti glazbenicima zaposlenim u orkestrima i manjim, komornim sastavima kao što su:

1. tehničko znanje – osoba vlada vještinom sviranja instrumenta, sviranjem samostalno i u sastavu, uz to, tu je i ugađanje visine i boje tona instrumenta kako bi se što bolje uklopili u ansambl;
2. sposobnost prilagodbe – mogućnost da osoba prilagodi stil muziciranja različitim kontekstima i ansamblima;
3. sposobnost suradnje – za skladan i efikasan rad u grupi, osoba mora biti spremna poštivati hijerarhiju i doprinositi kolektivu svojom izvedbom;
4. vještina prosuđivanja u skladu s kontekstom – donošenje ispravnih odluka s obzirom na to u kojoj se situaciji glazbenik nalazi; te
5. vještine mentorstva i komunikacije – sposobnost glazbenika da educira i podržava svoje suradnike, odnosno sposobnost slušanja i učenja slušanjem i opservacijom drugih.

U manjim ansamblima poput dua, trija i kvarteta, svaki član ima veću odgovornost i ulogu u oblikovanju konačnog zvuka. Za to je potrebna dobra komunikacija i međusobno razumijevanje među članovima koji moraju imati razvijen osjećaj za suptilne promjene u dinamici, fraziranju i tempu. Rad u bendovima, bilo da je riječ o *rock*, *pop*, *jazz* ili nekom drugom žanru, uključuje specifične aspekte koji se razlikuju od klasičnih ansambala. Ukoliko je riječ o profesionalnim, pratećim bendovima, vrlo

često se radi o školovanim glazbenicima koji znaju vješto čitati partiture, a i sposobni su improvizirati i prilagoditi se različitim stilovima glazbe. Također, takvi sastavi su često oni koji nemaju stalne članove ili imaju jednu ulogu u sastavu koju, zbog stanja na „tržištu“, često obnaša više ljudi. Taj dio posla će obnašati *session* glazbenik, koji vrlo često treba imati širok spektar vještina i sposobnosti, primjerice sposobnost da izvješta četrdesetak dijela za jednu izvedbu, kako bi ostao konkurentan u svome poslu.

2.4.1.5. *Session* glazbenici

Profesionalni *session* glazbenik zauzima specifičnu ulogu unutar glazbene industrije. Ona od njih zahtijeva visoku razinu vještine muziciranja, fleksibilnosti i sposobnosti brze prilagodbe različitim glazbenim stilovima i samoj okolini u kojoj rade. Najčešći posao koji će obavljati jedan *session* glazbenik rad je u studiju. Tijekom studijskih snimanja, od *session* glazbenika se očekuje da u kratkom vremenu usvoji nove skladbe i izvede ih s visokom razinom preciznosti¹⁴ i muzikalnosti. Iako su mogućnosti manipuliranja snimkama danas sve naprednije, onaj koji će to odraditi na način da omogući producentima što manje gubljenja vremena na ispravljanje grešaka, obično vrlo brzo stekne status vrsnog *session* glazbenika. Često se snimaju različiti glazbeni stilovi pa je u tome smislu bitno pokazati svestranost i prilagodljivost, kao i sposobnost suradnje s producentima, skladateljima i drugim glazbenicima kako bi se ostvarila njihova vizija. Osim studijskog rada, *session* glazbenici nerijetko sviraju uživo. *Live* nastupi mogu uključivati turneje s poznatim izvođačima, sudjelovanje na koncertima, festivalskim nastupima ili televizijskim emisijama uživo. U ovim situacijama, *session* glazbenik mora biti jako dobro tehnički potkovan, izvrsno poznavati opremu s kojom raspolaže s obzirom na to da nema puno prostora za pogreške tijekom izvedbi uživo. Također, važna je sposobnost brze prilagodbe i reagiranja na eventualne promjene tijekom nastupa, bilo da se radi o promjeni repertoara, tehničkim poteškoćama ili

¹⁴ obično se tu radi o tome da glazbenici moraju biti priviknuti na klik-traku, kao što to piše u radu Herbst i Albrehta iz 2018. godine: klik-traka je „metronom koji proizvodi računalo ili aplikacija postavljen na unaprijed određeni tempo (ili brzinu). Bubnjar i ostali glazbenici ga čuju kroz slušalice ili, danas češće, putem *in-ear* monitora.“ <https://www.drumambition.com/what-is/a-click-track> (pristupljeno 10.9.2024.)

neočekivanim zahtjevima osobe za koju sviraju. Stoga se od *session* glazbenika traže dobre komunikacijske vještine i otvorenost ka sugestijama i povratnim informacijama izvođača ili nekog drugog voditelja za kojeg sviraju.

Herbst i Albrecht (2018) istražuju što je potrebno za rad u njemačkoj glazbenoj industriji za takav rad pa naglašavaju da je biti studijski glazbenik u suvremeno doba donošenje ljudskosti u rad u studiju. Suvremena tehnologija omogućuje kvalitetno sintetiziranje različitih instrumenata i glasova, pri čemu je izazov *session* glazbenika da svojim radom pridonese nečime čime ga takva tehnologija ne može zamijeniti. To uključuje znanje i primjenjivanje znanja iz glazbene teorije te sudjelovanje u kreativnom procesu zajedno s producentom za ostvarivanje neke zajedničke vizije o konačnom proizvodu.

2.4.1.6. Glazbeni producenti

U svojoj knjizi *The Art of Music Production: The Theory and Practice* Richard James Burgess (2013, 5) opisuje glazbenu produkciju kao „(...) tehnološku ekstenziju skladanja i orkestracije“. Prema njemu, glazbena produkcija je superiorniji način prenošenja kulture društva ili individualnosti pojedinca od pisanog glazbenog zapisa ili usmene predaje. Autor također napominje da je glazbena produkcija umjetnost sama po sebi te da postoji mnogo različitih vrsta producenata koji su specijalizirani za različite žanrove i načine rada. Opisuje šest vrsta producenata podijeljenih po funkciji, odnosno tome koliko ovlasti imaju nad kreativnim procesom snimanja i kakva je njihova suradnja s autorom:

1. umjetnik – kategorija producenta koji je ujedno i autor, trenutno je i najbrže rastuća zbog dostupnosti edukativnih materijala i opreme; producenti iz ove kategorije pišu, produciraju i izvode vlastitu glazbu;
2. autor – kategorija producenta koji je primarna kreativna sila u procesu nastajanja snimaka; radi se o producentima čiji je stil rada nerijetko prepoznatljiviji od samog izvođača;
3. facilitator – kao što i sam naziv govori, ovaj producent omogućava autoru većinu ovlasti u kreativnom procesu, a on je tu da taj proces olakša, bodri i ponudi savjete kako bi konačni proizvod bio što kvalitetniji;

4. suradnik – producent suradnik će autoru dozvoliti još više kreativne slobode od facilitatora, producent i autor su jednaki čak i u donošenju odluka oko procesa snimanja, smatra se dijelom kolektiva (za primjer se navodi George Martin, koji je često opisan kao peti član popularne grupe The Beatles);
5. osposobljivač – ne upliću se u kreativni proces; ovi su producenti često zaduženi za prve snimke izvođača; i
6. savjetnik – skupina producenata koja često ne surađuje direktno s autorom ili izvođačem u procesu snimanja, već nadgleda rad onoga koji tu suradnju ostvaruje; ova kategorija producenta je obično nadređena i uvelike utječe na sam kreativni proces, a plodno je tlo za stvaranje novih profesionalaca u tom području.

Ova podjela može pomoći diskografskim i produkcijskim kućama, kao i samim umjetnicima, da nađu vrstu producenta koji njima odgovara za suradnju za određeni projekt. Primjerice, bend koji sam piše svoje tekstove i glazbu uglavnom neće surađivati s autorom kako ne bi došlo do preuzimanja većeg dijela kreativnog procesa i sukoba u idejama.

Osim samog snimanja, producentski posao podrazumijeva miksanje i masteriranje. Miksanje uključuje balansiranje različitih elemenata snimke, kao što su vokali, instrumenti i efekti. Masteriranje je završna faza produkcije, u kojoj se prilagođava ukupna glasnoća i ton snimke kako bi bila spremna za distribuciju (Burgess, 2013).

2.4.1.7. Aranžeri

Pojam aranžer dolazi od francuske riječi *arrangeur*. U glazbenom kontekstu označava osobu koja obrađuje glazbena djela ¹⁵. To je osoba zadužena za izradu aranžmana, odnosno preinaku nekog djela, bila ona instrumentalna ili vokalna. U tom se procesu izvorna skladba prilagođava specifičnim potrebama izvođača ili ansambla kako bi se osiguralo da svako djelo zvuči što bolje u zadanim uvjetima. Aranžmanu su podređeni svi elementi izvorne skladbe, a to uključuje melodiju, ritam, harmoniju i oblik (Gligo, 1996). Ovo može uključivati transkripciju kompleksnih orkestralnih partitura za klavir, gitaru ili drugi solo instrument, kao i pojednostavljivanje kompleksnijih skladbi za

¹⁵ <https://www.enciklopedija.hr/clanak/aranzer> (pristupljeno 2.9.2024.)

korištenje u pedagoške svrhe. Pritom, jako je važno da se osigura tehnička izvedivost skladbe u rearanžiranom izdanju. Herbst i Albrecht (2018) spominju da su u popularnoj glazbi aranžeri uglavnom jedna od uloga koju ispunjava ista osoba poput producenta, skladatelja ili čak izvođača, čemu je doprinio razvoj produkcijske tehnologije.

2.4.1.8. Songwriteri / tekstopisci

U najširem kontekstu termin *songwriter* označava osobu koja piše pjesme. Ipak, kako bi se stvorila distinkcija između osoba koje pišu pjesme iz zabave i osoba kojima je pisanje pjesama poziv, odnosno zanimanje, potrebno je naglasiti kako potonji ekonomski zavise od pisanja pjesama, odnosno time osiguravaju svoju egzistenciju. Nadalje, može se zaključiti kako *songwriteri* pišu riječi i/ili glazbu za određene pjesme te ih prema tome dijelimo u dvije kategorije: tekstopisci, oni koji pišu riječi, odnosno tekst pjesme te *songwrtieri* koji uz pisanje teksta obnašaju i ulogu skladatelja i aranžera. Nadalje, kako bi se netko u širem društvu smatrao dobrim *songwriterom* mora pisati pjesme koje se mogu lako prodati, odnosno koje će se svidjeti široj publici. Ipak, *songwriteru* je važno tekst prodati posredniku koji će ga dalje plasirati, a ne i koliko će se on dobro plasirati. Može se reći i kako *songwriteri* rade pjesme po narudžbi te ih prodaju posredniku koji ih tad prodaje pjevačima, izdavačkim kućama i slično, a oni sami s njima nemaju veze (Etzkorn, 1959). S druge strane, za razliku od *songwritera*, kantautori izvode pjesme za koje su sami napisali tekst i glazbu te na njih izravno utječe kvaliteta glazbe koju su stvorili (Till, 2016)

2.4.1.9. DJ-evi

Riječ DJ skraćena je sintagme *disk-jockey*. Prema Hrvatskoj enciklopediji, to je međunarodni pojam koji označava pojedinca koji reproducira zabavnu glazbu u diskotekama, elektroničkim masovnim medijima i na zabavama ¹⁶. Rücker (2021) spominje postojanje dva različita profesionalna identiteta DJ-eva: DJ-a i DJ producenta. DJ koji nije producent nastupa isključivo s tuđim pjesmama, dok DJ producent pri svojim nastupima koristi vlastite skladbe. Često se događa da DJ-evi u

¹⁶ <https://enciklopedija.hr/clanak/disk-jockey> (pristupljeno 11.8.2024.)

nekom trenu svoje karijere postanu DJ producenti. Autorica uz spomenutu, u svome radu nabraja još nekoliko razlika: DJ-evi producenti češće imaju određeno formalno obrazovanje, naspram DJ-eva; nastupi DJ-eva producenata često sa sobom dovode veću razinu stresa, budući da se u tim situacijama radi o predstavljanju vlastitih djela; DJ-evi producenti, uz softver za reproduciranje, koriste još i softver za produkciju glazbe, dok DJ-evi obično koriste samo softver za reproduciranje glazbe. Također, kod DJ-eva producenta vidljiva je jasnija preferenca za određeni žanr koji produciraju, a zatim i reproduciraju.

3. Uloge nastavnika u različitim kontekstima učenja i podučavanja glazbe

U ovom će se poglavlju predstaviti različite uloge nastavnika u različitim kontekstima učenja i podučavanja glazbe. Prije svega, mišljenja o tome koje su to uloge koje jedan pedagog, a tako i glazbeni pedagog, ispunjava svojim radom. Zatim, opisat će se različiti, naizgled kontrastni, konteksti u kojima se jedan nastavnik može naći.

Uloga nastavnika u obrazovnom procesu može se interpretirati na više načina. Učenici često promatranjem postupaka svojih nastavnika donose zaključke o svojim budućim karijerama i što one podrazumijevaju. U istraživanju provedenom 2010. godine (Mills, 2010) ispitani su studenti pjevači u zboru, u svrhu dobivanja uvida u njihovu svjesnost o tome što znači biti glazbenik. Razgovori sa studentima su pokazali kako pri odgovaranju na različita pitanja poput „Što znači biti glazbenik?“, studenti koriste izraze poput „ljepota“, „fraziranje“ i „priprema“ (tona) koje koristi njihova voditeljica. Studenti su, stoga, zaključili da je biti glazbenik spoj emocija sa razvojem tehničkih vještina i teoretskog znanja. Promatrajući postupke svoje voditeljice studenti su u mogućnosti zamisliti sebe kako rade njezin posao i tako dobiti uvid u to koje su vještine potrebne za rad u tom području. Studenti su tada također sposobni biti bolji izvođači jer i sami znaju na koje se segmente izvedbe trebaju fokusirati, odnosno što voditelj takvog sastava traži od njih.

Harden i Crosby (2000) u svome radu navode dvanaest uloga koje nastavnici ispunjavaju u svome radu. Podijeljene su na šest primarnih kategorija pri čemu se svaka sastoji od dvije potkategorije:

1. pružatelj informacija:
 - a. predavač – ispunjava očekivanja učenika o tome da budu podučeni o nečemu, prenosi znanje,
 - b. klinički ili praktični nastavnik – omogućuje i olakšava praktična iskustva učenja;
2. uzor:
 - a. uzor na poslu – pokazuje adekvatna profesionalna ponašanja i stavove,
 - b. uzor kao nastavnik – utječe na učenike kroz svoje podučavanje i međusobnu interakciju s njima;

3. facilitator:
 - a. facilitator pri učenju – ohrabruje zalaganje, kritičko razmišljanje i samostalno učenje kod učenika,
 - b. mentor – vodi i podupire učenike kroz njihov rad;
4. ocjenjivač:
 - a. ocjenjivač učenika - procjenjuje učenička postignuća putem formalnih evaluacija,
 - b. ocjenjivač kurikulumuma – procjenjuje učinkovitost kurikulumuma;
5. planer:
 - a. planer kurikulumuma – organizira i oblikuje svoja predavanja prema kurikulumu,
 - b. planer predavanja – koordinira strukturu i logistiku predavanja;
6. razvijatelj resursa:
 - a. stvaratelj sadržaja – stvara edukativni sadržaj za predavanja,
 - b. stvaratelj vodiča za učenje – stvara sadržaj za učenje izvan predavanja (ibid).

Imajući na umu ovu podjelu različitih uloga, Zdravić Mihailović (2020, 58), prema Iviću i suradnicima (2001) spominje šest uloga koje nastavnici ispunjavaju u kontekstu glazbenog obrazovanja:

- „učiteljeva uloga u užem smislu riječi (učitelj kao predavač, organizator nastavnih aktivnosti, partner u pedagoškoj komunikaciji, profesionalac);
- motivacijska uloga;
- uloga procjenjivača;
- kognitivno-dijagnostička uloga;
- uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi;
- uloga partnera u afektivnoj interakciji“.

Osim navedenih uloga, jedna je uloga prema autorici pogotovo bitna za umjetničke smjerove: stvaratelj pozitivne emocionalne atmosfere tijekom nastave. U toj ulozi, nastavnik kroz svoje ponašanje, način rada, sadržaj i materijale u učenicima pobuđuje određene osjećaje. Zatim, ovisno o tome kako je ispunjena ta uloga učenik razvija pozitivan ili negativan stav prema školi, nastavnicima, predmetima ili nastavnim jedinicama. Na sličnom tragu, Lennon i Reed (2012) prema AEC (2010) navode uloge

specifične za nastavnike koji predaju nastavu instrumenata ili pjevanja u Europi. Oni bi trebali ispunjavati uloge izvođača i umjetničkog uzora; organizatora i planera; komunikatora i pedagoga; facilitatora; refleksivnog praktičara; zagovaratelja, suradnika i umrežitelja. Uloga izvođača i umjetničkog uzora opisuje se kao „izvor glazbene inspiracije za svoje učenike kroz vlastitu vrhunsku glazbenu izvedbu, glazbenu osobnost i umjetničku viziju“ (Lennon i Reed, 2012, 294). Ta uloga podrazumijeva stvaranje i omogućavanje prilika učenicima da razviju vlastite glazbene sposobnosti, znanja, shvaćanja i iskustva. Uloga organizatora i planera odnosi se na postavljanje ciljeva te promatranje i evaluaciju faktora koji utječu na podučavanje kako bi učenicima olakšali glazbeni razvoj. To se odnosi na adekvatno implementiranje propisanog programa; planiranje, izvedbu i evaluaciju satova i proba kao i prostora kako bi iskustvo podučavanja i iskustvo učenja bilo najefikasnije; stvaranje prilika za učenike (primjerice, nastupi) kako bi razvili svoje osobne i glazbene kompetencije te u konačnici, podupiranje učenikovih inicijativa i planiranja vlastitog učenja. Nastavnici kao komunikatori i pedagozi svoju ulogu ispunjavaju razvitkom učeničkih glazbenih potencijala. Oni su sposobni efikasno komunicirati s vlastitim učenicima, a pritom ih slušaju i senzibilni su prema njihovim potrebama i načinima na koji uče. Također, potiču razvoj učenikovog glazbenog potencijala, samostalno učenje i muziciranje kroz različite pedagoške pristupe. Uloga facilitatora podrazumijeva omogućavanje kvalitetnog radnog okruženja učeniku. Nastavnik u toj ulozi potiče angažman u procesu učenja i njeguje pozitivnu interakciju s učenicima tako što su u mogućnosti odgovoriti na svakojake potrebe učenika, bile one kognitivne, fizičke ili socijalne. Pritom nastavnik priznaje, prepoznaje i uzima u obzir različite društvene, kulturalne i etničke pozadine učenika te se, neovisno o tome, zalaže za njihovu samostalnost i autonomiju. Iduće dvije uloge se najviše odnose na same nastavnike: prva je ona reflektivnog praktičara. To je uloga koju nastavnik ispunjava radom na sebi kada aktivno sudjeluje u samoprocjeni kako bi poboljšao svoj pristup radu. Nastavnik je svjestan razvoja novih materijala i metoda podučavanja te se sam brine da nastavlja svoj profesionalni razvoj. Posljednja uloga predstavlja nastavnika kao zagovaratelja, umrežitelja i suradnika koji doprinosi glazbenom životu kako u školi, tako i izvan nje. Nastavnik ispunjava tu ulogu sudjelujući u glazbenom i kulturnom životu van škole, promovirajući glazbeno obrazovanje (kako umjetničko, tako i ono generalno) te preuzimajući ulogu voditelja u kontekstima gdje je to potrebno.

3.1. Formalni i neformalni konteksti učenja i podučavanja glazbe

U formalnim kontekstima glazbenog podučavanja, prema Zdravić Mihailović (2020), spominju se tri različita pristupa o kojima ovise uloge nastavnika. Prvi pristup je individualan i odnosi se uglavnom na nastavu instrumenta i pjevanja. Važnost individualnog pristupa prilikom izvođenja nastave glavnih predmeta je u tome što, osim što omogućuje učeniku provoditi dovoljno vremena sa svojim mentorom s kojim često na kraju razvija prijateljski odnos, zaslužan je i za razvitak prisnosti između nastavnika i učenika što može rezultirati kvalitetnim umjetničkim sadržajem. Autorica također navodi da takva vrsta pristupa omogućuje i razvoj pojedinca neovisno o drugima, što je često brže i efikasnije. Drugi pristup je grupni i odnosi se na grupe od dvoje ili više učenika na predmetima poput Harmonije, Solfeggia, Polifonije, Dirigiranja, Glazbenih oblika itd. Ovaj pristup za svoje prednosti ima mali broj učenika kojima se nastavnik, osim u grupi, može posvetiti i individualno. Primjerice, nastavnik prilikom provjera znanja u manjim grupama može efikasnije evaluirati znanje pojedinaca te pratiti njihov napredak kroz godine obrazovanja. Treći pristup je kolektivan, odnosno frontalni, a podrazumijeva općeobrazovne predmete poput Engleskog jezika, Psihologije odgoja i obrazovanja¹⁷ i slično gdje su uglavnom prisutne puno veće grupe ljudi. Prilikom održavanju nastave važno je imati na umu da sam teorijski segment, iako vrlo važan, predstavlja samo jedan dio uspješnog pedagoškog rada. Važno je vrijeme posvetiti aktivnostima koje će, uz primjerenu integraciju teorije i glazbene prakse, pridonijeti razumijevanju različitih glazbenih estetika, stilova i žanrova (ibid).

Neformalno se obrazovanje odnosi na „svaki oblik obrazovanja koji ne dovodi do stjecanja novih kvalifikacija, odnosno novih diploma ili napredovanja na kvalifikacijskoj ljestvici“¹⁸. Green (2017) u svojoj knjizi opisuje načine na koji glazbenici koji se bave *pop*-glazbom uče. Na kraju svoga rada navodi pristupe koji bi nastavnicima prema uzoru na spomenute *pop*-glazbenike mogli koristiti u radu, a često su zanemareni u metodama klasično obrazovanih glazbenika. Prije svega govori o važnosti prihvaćanja i primjene neformalnih metoda učenja u glazbenom obrazovanju, posebno ako

¹⁷

<https://www.isvu.hr/visokaucilista/hr/podaci/1349/nastavniprogram/2023/razina/5/izvedba/R/smjer/123> (pristupljeno 10.8.2024.)

¹⁸ <https://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/> (pristupljeno 15.8.2024.)

nastavnici sami nemaju iskustvo u takvim praksama. Metode poput slušanja i oponašanja glazbe po sluhu (kolokvijalno: *skidanje glazbe*), slobodne improvizacije i sviranja s prijateljima ili drugim grupama, bez potrebe za strogom teorijskom analizom karakteristične su za glazbenike koji su se neformalno podučili muziciranjem.

3.2. Popularna glazba i glazbe svijeta

Springer (2016) u svome radu ističe značajnu ulogu koju popularna glazba može igrati u glazbenom obrazovanju, budući da najviše rezonira s osobnim iskustvima i kulturnim pozadinama učenika jer je svakodnevno konzumiraju. Uključivanjem popularne glazbe u kurikulum, nastavnici mogu stvoriti zanimljivije i relevantnije okruženje za učenje koje ih potiče da izraze svoju kreativnost kroz skladanje i improvizaciju. Rezultati istraživanja pokazuju nedostatak obuke nastavnika, što pak ukazuje na to da se mnogi nastavnici osjećaju nespremno za učinkovito podučavanje popularne glazbe. Ovo naglašava potrebu da programi glazbenog obrazovanja integriraju pedagogiju popularne glazbe. Također, autor kroz svoj rad navodi nekoliko praksi koje bi mogle bolje integrirati upoznavanje s popularnom glazbom:

1. uključivanje u kurikulum: glazbeni bi pedagozi trebali uključiti popularnu glazbu u postojeće kolegije poput Glazbene teorije, Povijesti glazbe te nastavu instrumenta ili pjevanja, osiguravajući da učenici rade s žanrovima s kojima su upoznati;
2. neformalni oblici učenja: integracija metoda poput otprije spomenutog oponašanja glazbe po sluhu, grupne improvizacije, sviranja s prijateljima ili drugim grupama, bez potrebe za strogom teorijskom analizom mogu stvoriti dinamičnije i učenicima bliže okruženje za učenje; i
3. profesionalni razvoj: pružanje i poticanje kontinuirane obuke usmjerene na podučavanje popularne glazbe opremit će nastavnike potrebnim vještinama i samopouzdanjem za učinkovito podučavanje tog područja.

Važno je napomenuti da kvalitetno obrazovanje glazbenika podrazumijeva upoznavanje tradicija i kultura kojima pojedinac možda nije bio izložen. Prednosti multikulturalnog glazbenog obrazovanja uključuju upoznavanje sa širokim spektrom glazbenih izričaja diljem svijeta što kod učenika proširuje vidike i „paletu“ glazbe koju

slušaju. Time učenici mogu postati receptivniji prema svim tipovima glazbenog izričaja. Nadalje, upoznavanje s glazbama svijeta može navesti učenike da shvate kako mnoge kulture imaju jednako tako razvijenu glazbu kao ona u kojoj su se oni rodili. Na taj način se može i doći do različitih, a opet validnih načina stvaranja glazbe, budući da se pravila i principi uvelike razlikuju među kulturama i tradicijama. Naposljetku, učenici mogu povećati svoju glazbenu fleksibilnost: slušajući i izvodeći glazbu na načine karakteristične za određenu glazbu, učenici uglavnom razvijaju pozitivne asocijacije s njom. Tako se opet doprinosi većoj otvorenosti prema glazbi koja je za njih strana, ali i većem i boljem razumijevanju aspekata glazbe s kojom su već upoznati. Patricia Shehan Campbell (1991) u svojoj knjizi *Lessons From The World: A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning* navodi nekolicinu pristupa vezanih za multikulturalno podučavanje glazbe:

1. glazbeni koncepti – učenici mogu upoznati glazbu kroz aktivno slušanje uz koje zapisuju glazbene sastavnice s kojima su otprije upoznati (melodija, ritam, tempo, boja, dinamika, glazbeni oblik); prema tim sastavnicama, učenici su u mogućnosti otkriti koje su karakteristike određenog stila glazbe te ih mogu usporediti s drugim stilovima, tradicijama i kulturama;
2. izvedba – pjevanjem, sviranjem instrumenata ili plesom učenici se aktivno uključuju u prepoznavanja specifičnosti pojedinih stilova; autorica navodi kako su izvorni instrumenti pojedinih kultura danas dostupni te da bi ih škole mogle nabaviti kako bi podučavanje bilo što autentičnije;
3. vođeno slušanje – uz otprije spomenuto upoznavanje s glazbenim konceptima, vođeno slušanje se odnosi na iskustvo slušanja mnogo različitih glazbi svijeta; to uključuje i gledanje dostupnih videozapisa izvedbi kao i inkorporiranje *live* izvedbi izvođača pripadnika različitih kultura; i
4. integrirano učenje – integrirano se učenje odnosi na upoznavanje cjelokupnog, a ne samo glazbenog, konteksta pri upoznavanju s nekom kulturom; učenici kroz upoznavanje običaja, zanata, arhitekture i ostalih umjetnosti razvijaju svoje percepcije o tuđim i raznovrsnim kulturama, a tako i percepcije o glazbi ostalih kultura (ibid.).

Prema Okvirnom godišnjem izvedbenom kurikulumu za školsku godinu 2021./2022. u obrazovanje učenika općeobrazovnih škola glazbe svijeta, *pop*-glazba i *jazz* glazba uvrštene su kroz nastavu predmeta Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti¹⁹.

3.3. Mjesta učenja i podučavanja glazbe: urbano nasuprot ruralnom

Hunt (2009) u svome radu izlaže implikacije pedagoškog rada u urbanom, nasuprot rada u ruralnom okruženju. Kvalitativno istraživanje provedeno je koristeći metodu intervjua, a ispitano je devetero ljudi od kojih četvero rade u ruralnim, a petero u urbanim područjima. Ispitanici su pomno izabrani na osnovu njihovih različitih osobina, umjesto da se uzorkuje iz veće, ali homogenije populacije. Također, postavljana su otvorena pitanja kako bi ispitanici imali maksimalnu slobodu pri odgovaranju na njih.

U ruralnim sredinama, glazbeni se pedagozi suočavaju s određenim prednostima i izazovima koji oblikuju njihov profesionalni put. Jedan od najpozitivnijih aspekata je snažan osjećaj podrške zajednice: nastavnici se često nalaze okruženi entuzijastičnim roditeljima i lokalnim stanovnicima koji aktivno sudjeluju u raznim glazbenim događanjima, stvarajući živahnu atmosferu zajedničkog ponosa i postignuća. Bliska povezanost unutar ovih zajednica omogućuje stvaranje dubokih odnosa između nastavnika i učenika, što omogućava personaliziranu pažnju koja može značajno unaprijediti proces učenja. Međutim, ova bliska povezanost može donijeti i određene izazove, primjerice ograničen pristup resursima poput glazbenih trgovina i mogućnostima profesionalnog usavršavanja, a to nastavnicima otežava širenje svog djelovanja. Osim toga, njihovi privatni životi su u tako malim zajednicama više eksponirani, što može dovesti do nedostatka privatnosti, a to zahtijeva da pedagozi pažljivo balansiraju svoje uloge. Naposljetku, raznoliki zahtjevi podučavanja različitih dobnih skupina u više škola mogu biti nagrađujući, no u istoj mjeri i iscrpljujući.

Glazbeni se pedagozi koji djeluju u urbanim sredinama također suočavaju s prednostima i izazovima koje takvo okruženje pred njih stavlja. Aspekt podučavanja u

¹⁹<https://mzom.gov.hr/vijesti/okvirni-godisnji-izvedbeni-kurikulumi-za-nastavnu-godinu-2021-2022/4522> (pristupljeno 25.8.2024.)

urbanim sredinama koji se ističe kao jedan od najpozitivnijih, svakako je pristup raznovrsnim resursima: pedagozi mogu iskoristiti bogatstvo različitih ponuda u zajednici. Sudionici istraživanja naveli su koncerte, višu koncentraciju stručnih glazbenika te mogućnost održavanja privatnih satova kao nešto što doprinosi obrazovnom putu njihovih učenika. Osim toga, mnoge urbane sredine pružaju snažnu administrativnu podršku, osiguravajući da glazbeni pedagozi lakše dobiju financijsku i profesionalnu podršku potrebnu za uspjeh u svojoj ulozi. S druge strane, ubrzani gradski ritam donosi i prepreke, poput činjenice da nastavnika ima više pa se češće i mijenjaju. Čest rezultat toga je narušavanje kontinuiteta i odnosa s učenicima. Ograničenja u proračunu često dovode do natjecanja za resurse između škola, što otežava osiguravanje potrebnih sredstava za različite programe koje nastavnici žele provesti. Pedagozi u urbanim sredinama moraju biti vješti u rješavanju složenih potreba raznolike populacije učenika, što zahtijeva inovativnost i prilagodljivost u njihovom pristupu podučavanju kako bi na efikasan način angažirali svakog učenika (Hunt 2009).

Bates (2018) daje pet prijedloga za glazbene pedagoge, administratore i nastavnike iz ruralnih područja za razvoj i napredak u takvoj sredini:

1. iskoristiti prednosti malih mjesta – mala mjesta obično znače manje učenika i manje nastavnika što je pogodno za upoznavanje individualnih potreba učenika i lokalne zajednice kao takve. U takvim je mjestima čak moguće identificirati muzičke potrebe lokalne zajednice te prema tome prilagoditi načine muziciranja;
2. poštivati lokalne glazbene preference i tradicije – važno je uključiti se u lokalnu zajednicu i spoznati koja je to glazba koju učenici i njihove obitelji poznaju i cijene te prilagoditi svoju nastavu tome;
3. prilagodite program potrebama lokalne zajednice – jako važan doprinos koji može imati nastavnik u ruralnoj sredini je osjećaj za potrebe zajednice, tako na primjer u selima s jako malo stanovnika treba uočiti kako su veliki orkestri neodrživi te kako ih treba zamijeniti s manjim, održivijim ansamblima;
4. poticanje ekološke osviještenosti – pomozite u održavanju i očuvanju ruralnog okoliša kako bi se zadržala njegova prirodna ljepota; i
5. regrutiranje učenika iz ruralnih sredina u posao glazbenog pedagoga – shodno svemu do sad navedenom nastavnici koji su odrasli u ruralnoj sredini vjerojatno će najbolje obnašati ulogu nastavnika glazbe u toj sredini.

U konačnici, uspjeh ovisi o radu glazbenih pedagoga i njihovim stavovima o glazbi i podučavanju u ruralnim sredinama. Ako je cilj postići visoku razinu izvedbe u velikim ansamblima i klasičnim glazbenim tradicijama, ruralne sredine mogu predstavljati izazov. No, ako je cilj dugoročno zadovoljstvo u podučavanju, pripremanje učenika za cjeloživotno bavljenje glazbom te očuvanje glazbenih tradicija u skladnom suživotu s prirodom, ruralna područja nude mnogo potencijala.

4. Motivacija za pedagoški rad

Motivacija je „Psihički proces koji nas potiče na mentalne ili tjelesne aktivnosti, i *iznutra* djeluje na naše ponašanje.²⁰“ Lipić, Kolega i Jambrović Čuruga (2020) navode da nas motivacija usmjerava ka cilju, a pobudu koja inicira taj proces nazivamo motivom. Pojedinci mogu biti motivirani intrinzično ili ekstrinzično. Intrinzična motivacija odnosi se na motive koji dolaze iznutra: to su aktivnosti, interesi i ostali poticaji koji osobi donose zadovoljstvo i ugodu. Ekstrinzična se motivacija odnosi na vanjske motive: to mogu biti motivi poput novaca, ocjena, promaknuća, obaveza prema nekome i slično. U spomenutom udžbeniku također se ističe kako postoji više različitih vrsta motiva. Dijelev se na:

1. biološke (primarne) – u osnovi se odnose na biološke potrebe, a zajedničke su svim ljudima; dijelev se na:
 - a. potrebe za materijama – odnose se na one materije nužne za funkcioniranje (hrana, voda, zrak);
 - b. potrebe za eliminacijom – odnose se na uklanjanje štetnih tvari iz organizma (obavljanje nužde);
 - c. potrebe za očuvanjem fizičkog integriteta organizma – odnose se na zaštitu organizma od ranjavanja, bolesti i slično;
 - d. potrebe za odmorom i snom – odnose se na oporavljanje organizma od napora;
 - e. seksualne potrebe – služe za očuvanje vrste;
2. psihosocijalne (sekundarne) – odnose se na potrebe koje nisu od tolike važnosti kao i biološke potrebe, ali ukoliko nisu zadovoljene mogu dovesti do osjećaja usamljenosti, razočaranja, depresije pa čak i do suicida; primjerice potreba za druženjem ili potreba za autonomijom; i
3. osobne – odnose se na navike, interese, stavove i ciljeve koje si je pojedinac sam odredio (Boban Lipić, Kolega, Jambrović Čugura, 2020).

Jakšić (2003 prema Grgin, 1997) ističe kako je, kad se govori o motivima, vrlo bitno napomenuti da isti motiv može navesti pojedinca na različita ponašanja isto kao što i

²⁰ <https://www.enciklopedija.hr/clanak/motivacija> (pristupljeno 30.8.2024.)

različiti motivi mogu navesti pojedince na podjednako ponašanje. Kao primjer za prvu tvrdnju autor navodi motiv za društvenim priznanjem. Spomenuti motiv može ljude navesti na različita ponašanja poput većeg zalaganja na poslu, većeg zalaganja u učenju ili ponašanja koja će osobi omogućiti monetarnu korist. Drugu tvrdnju autor potkrepljuje primjerom procesa učenja kod učenika koji može imati različite motive za to ponašanje poput stjecanja znanja, dobivanja boljih ocjena ili dostizanja nekog povoljnijeg društvenog statusa u skupini.

Postoji više različitih teorija motivacije, a u ovom će se radu istaknuti dvije glavne grupe, koje u svojoj knjizi izdvaja Bahtijarević-Šiber (1999):

- 1) Sadržajne teorije motivacije – skupina teorija usmjerena na otkrivanje i klasifikaciju potreba koje služe kao poticaj za djelovanje:
 - a. Maslowljeva hijerarhija potreba – Maslow smatra da ljudi imaju pet razina potreba: fiziološke, sigurnosne, socijalne, potrebe za poštovanjem i samoaktualizacijom; svaka niža hijerarhijska razina mora biti zadovoljena prije nego što osoba može prijeći na sljedeću;
 - b. Herzbergova dvofaktorska teorija – identificira „motivacijske“ faktore (koji donose zadovoljstvo) i "higijenske" faktore (koji sprječavaju nezadovoljstvo) na radnom mjestu;
 - c. Alderferova teorija trostupanjske hijerarhije – odnosi se na tri vrste potreba: egzistencijalne potrebe, potrebe povezanosti i potrebe rasta i razvoja; odnosi se na progresije (zadovoljenja) ili regresije (frustracije) potreba;
 - d. McClellandova i Atkinsonova teorija motivacije postignuća – fokusira se na dva motiva: potrebu pojedinca za postignućem i uspjehom te željom da se izbjegne neuspjeh. Za razliku od ostalih, usmjerena je prvenstveno na motivaciju za rad;
 - e. Minerova teorija motivacije uloga – Miner smatra da različiti tipovi poslova, odnosno uloga, imaju svoj set potreba.
- 2) Procesne teorije motivacije – odnose se na očekivanja da će određeno ponašanje uroditi adekvatnim nagradama:
 - a. Vroomov kognitivni model motivacije – odnosi se na uvjerenje pojedinca da će određeno ponašanje biti nagrađeno, odnosno da će voditi ka ostvarenju određenog cilja;

- b. Adamsova teorija pravednosti – fokusira se na percepciju pravednosti u odnosu na druge. Ljudi su motivirani kada osjećaju da su njihovi napori i nagrade pravedno uravnoteženi u usporedbi s drugima, stoga se ova teorija još naziva i teorija „socijalne komparacije“; te
- c. Lockeova teorija postavljanja ciljeva – predlaže da specifični i izazovni ciljevi, uz povratne informacije, vode do većeg učinka.

4.1. Motivacija glazbenih pedagoga za rad

Angeline (2014) navodi kako postoji mnogo radova kojima je cilj istražiti motivaciju kod učenika, no puno je manje radova o tome „što motivira motivatora“, odnosno nastavnika. Suvremene teorije motivaciju spominju, ne samo u kontekstu objašnjavanja puta od motiva do cilja, već i kao okvir za navođenje onih koji žele u vlastitom poslu poboljšati ili ojačati određena ponašanja. Teorija koju autor ističe kao dobro istraženu i ispitanu kroz različita područja je teorija samoodređenja, nastala kroz istraživački rad psihologa Edwarda Decija i Richarda Ryana, a cilj joj je objasniti sva ljudska ponašanja: od neaktivnosti do potpune, samostalno usmjerene aktivnosti pojedinca. U teoriji je prihvaćeno postojanje intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva za ponašanje te je nadodana amotivacija, odnosno pasivnost, kao zasebna kategorija. Nadalje, ako je motiv intrinzičan i ako ga ne kontrolira nikakav vanjski stimulans, osoba će tražiti ispunjenje potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću sa društvenim okruženjem. Ispunjavanje te tri potrebe dovodi do osobe koja radi samoodređeno ponašanje. Autonomija se odnosi na slobodu pojedinca od bilo kakve vanjske manipulacije ili kontrole. Autor spominje kako postoji pretpostavka da velika većina glazbenih pedagoga djeluje iz želje da vodi i podučava. Glazbeni pedagozi bi, stoga trebali izraditi jedinstvene i individualizirane metode podučavanja kako bi bolje služili kako sebi, tako i drugima. Ovo zahtjeva određenu potrebu za samostalnim djelovanjem, a iako postoji propisani razvojni plani program, obično je on tu samo da ispuni određene zakonske okvire. Osim toga, možda pomalo neintuitivno, autor navodi kako aktivno traženje povratnih informacija od starijih i iskusnijih kolega o radu može potaknuti želju za samousavršavanjem. Također, poželjno je i dati vlastiti rad na evaluaciju kolegama koji nisu nužno vezani za glazbeno područje jer to pruža

raznovrsniju perspektivu o vlastitom radu. Nadalje, autor spominje razvoj vlastitih kompetencija kod pedagoga kao nešto što je ključno za bolja iskustva pedagoga samih sa sobom, a tako i s učenicima. Preporuča se da glazbeni pedagog ostane povezan sa samom izvođačkom praksom pa makar to bilo izvođenje pjesama s učenicima na satu. Također, učenje novog instrumenta ili čak učenje nove umjetničke discipline može okupirati um i podići želju za daljnjim usavršavanjem. Naposljetku, spominje se povezanost kao nusprodukt dugoročnog bavljenja bilo kojom karijerom. Odnosi se na to kako se pojedinac identificira s karijerom ili kolektivom u sklopu kojeg obavlja svoj posao. Ta povezanost često rezultira preuzimanjem većih odgovornosti kod pojedinca. Iskusniji glazbeni pedagozi mogu svoj glazbeno-pedagoški rad upotrijebiti u seminarima i radionicama kao i ostalim događajima za edukaciju ostalih pedagoga, a preuzimajući tako vidljive uloge, mogu potaknuti daljnji rast vlastitog razvoja, kao i rast same profesije. Autor spominje i konstrukt *metamotivacije* koju je predstavio Maslow. Do *metamotivacije* dolazi kad je pojedinac u potpunosti razvio svoj profesionalni identitet pa će tako, umjesto „sviram violinu“, reći „ja sam violinist“. Osoba koja je na taj način razvila svoj profesionalni identitet motivirana je za rad violinista i ispunjava ju sve što taj rad zahtijeva upravo zato što je violinist, odnosno ne treba nikakve dodatne motive.

Gultekin i Acar (2014) ističu sljedeće ekstrinzične faktore koji utječu na motivaciju nastavnika za pedagoški rad:

1. školsko okruženje

Kada nastavnici rade u suradničkoj atmosferi s kolegama koji se međusobno podržavaju, veća je vjerojatnost da će se osjećati cijenjeno i angažirano. Elementi kao što su siguran i ugodan fizički prostor, snažni odnosi među osobljem i kultura timskog rada doprinose osjećaju pripadnosti i svrhe. Škola bi trebala biti mjesto gdje su nastavnici u mogućnosti izraziti svoja mišljenja, razmjenjivati međusobna iskustva te ideje o tome kako stvoriti ugodnu radnu atmosferu. Prema autorima, nastavnici i učenici koji se osjećaju ugodno u svom školskom okruženju obično su spremni preuzeti više odgovornosti, a tako i više uloga pri različitim aktivnostima poput školskih projekata, a to može rezultirati smanjenjem troškova koje snosi škola.

2. stres nasuprot toleranciji na radnom mjestu

Povišene razine stresa otežavaju kognitivne zadatke. Stoga je od velike važnosti ublažiti stres na radnom mjestu. Ne rješavanje problema stresa može rezultirati lošim upravljanjem financijama, problemima sa zdravljem te poteškoćama u međuljudskim odnosima (autori navode da nastavnici pod stresom češće šalju učenike na disciplinske postupke kod ravnatelja). Stres se može ublažiti humorom, smanjivanjem očekivanja i većom razinom tolerancije od strane kolega. Priznanja kolega, nadležnih i zajednice može značajno utjecati na motivaciju nastavnika. Dakle, nagrade, javno priznanje i mogućnosti za karijerni napredak mogu povećati osjećaj postignuća i profesionalnog identiteta kod nastavnika. Adekvatna priznanja doprinosa nastavnika ohrabruju ih da nastave težiti izvrsnosti u svom radu.

3. plaća i financijski poticaji

Financijska kompenzacija je važan vanjski motivator za nastavnike. Konkurentne plaće i poticaji temeljeni na rezultatima, kao što je nagrađivanje prema zaslugama, mogu potaknuti nastavnike da teže izvrsnosti u svojoj praksi podučavanja. Financije služe kao opipljivo priznanje njihovog doprinosa uspjehu učenika. Tu tvrdnju potvrđuju Shah i suradnici (2012) navodeći kako su intrinzične i ekstrinzične nagrade često u korelaciji, no one intrinzične nisu mjerljive. Stoga, nemaju toliku vrijednost ako nisu popraćene adekvatnim ekstrinzičnim nagradama. Kad nastavnici osjećaju da su njihovi naponi nagrađeni, veća je vjerojatnost da će ostati predani svojim ulogama i nastaviti se profesionalno usavršavati. Gultekin i Acar (2014), prema Figliou i Kennyju (2006), ističu istraživanje provedeno 2000. godine o praksama zaposlenika 502 škole u Americi u kojem se uspostavila korelacija između dobrih plaća zaposlenika i performansi učenika. Prema istraživanju, nastavnici moraju biti u mogućnosti podmiriti svoje financijske obaveze, a nekonzistentnost u plaćama može uvelike utjecati na njihovu motivaciju, njihovu efikasnost te aktivnosti u učionici.

4. uloga profesionalne etike

Etički standardi podučavanja zahtijevaju od nastavnika da steknu poštovanje svojih učenika i kolega te da brane dostojanstvo kako svoje, tako i ono svojih učenika. Nastavnici ne bi nikad smjeli zagovarati pogrešna ponašanja ili stavove, kao ni pogrešne odgovore na njih. Kako autori navode: „Odgovor na pogrešno mora biti ispravno“ (ibid. 300). Pozitivna reputacija i dostojanstvo povezano s profesijom

nastavnika mogu ih motivirati da održavaju visoke standarde u svom profesionalnom ponašanju. Kada nastavnici osjećaju da su poštovani i cijenjeni od strane svojih kolega, učenika, roditelja ili zajednice, veća je vjerojatnost da će biti motivirani stvoriti pozitivno okruženje za učenje i učinkovito se angažirati sa svojim učenicima.

Autori spominju kako motiviran nastavnik izgrađuje bolju budućnost razvijajući razne potencijale kod učenika. Nastavnici koji kvalitetno oblikuju učenike u konačnici oblikuju i budućnost društva, stoga bi svi obrazovni sistemi trebali kao jednu od ključnih zadaća imati motiviranje nastavnika.

4.2. Motivacija studenata za glazbeno-pedagoški rad

Nakon studija na visokoobrazovnim ustanovama poput umjetničkih i muzičkih akademija, studenti glazbe mogu birati svoj karijerni put u skladu sa svojim odabranim studijem. No, uzme li se za primjer studij Glazbene pedagogije pri Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu ²¹, iako su studenti poslije studija osposobljeni za rad u općeobrazovnim školama (osnovne škole i gimnazije) te osnovnim glazbenim školama (djelomično i srednjim, u vidu nastavnika glazbeno-teorijskih predmeta), to nije garancija da će se odlučiti za taj posao. Budući da je obrazovanje u sklopu različitih studija, pa tako i spomenutog, u svojoj ideji koncipirano kao dovoljno široko da pokriva područje različitih profesija, studenti Glazbene pedagogije su također osposobljeni za rad u različitim ne-pedagoškim zanimanjima poput medija, izdavaštva ili glazbene produkcije (ibid.). Za rad u različitim pedagoškim kontekstima i ispunjavanje uloga koje ti konteksti podrazumijevaju, studenti trebaju imati određene intrinzične ili ekstrinzične motive koji će ih navesti na taj karijerni put.

Bennet i Stanberg (2008) provele su istraživanje o motivaciji studenata različitih glazbenih smjerova za pedagoškim radom pri *University of Western Australia*. Cilj istraživanja bio je saznati hoće li studenti biti više potaknuti na posao nastavnika ukoliko su više izloženi pedagoškom radu te ukoliko se ta uloga tijekom godine predstavlja na pozitivan način. Istraživanje je provedeno na skupini studenata druge

²¹ <http://www.muza.unizg.hr/studiji/integrirani-sveucilisni-studij-glazbena-pedagogija/#kompetencije> (pristupljeno 12.8.2024.)

godine preddiplomskog studija glazbene pedagogije, kompozicije te instrumentalnih studija. Ispitani studenti pohađali su kolegij koji je u trajanju jednog semestra od dvanaest tjedana za cilj imao upoznati studente s teorijama učenja, motivacije, razvojnog i popravnog podučavanja, anksioznosti izvedbe, raspolaganju vremena i zagovaranja za određene principe. Inicijalne ankete pokazale su da studenti razmatraju pedagošku karijeru uglavnom zbog ekstrinzičnih, monetarnih motiva. Odnosno, ispitanici su smatrali da profesionalnim muziciranjem ne mogu postići dovoljan i stabilan prihod iz različitih razloga, primjerice neadekvatnog i nedovoljnog osposobljavanja za tu karijeru. Kroz kolegij tijekom semestra te vlastiti pedagoški rad, studenti su razvili svijest o izazovima nastavničke karijere, no i svijest o potencijalnim načinima kako da se ti izazovi svladaju. Tako su svi smjerovi na kraju godine izrazili veće ambicije za pedagoškim radom. Autorice zaključuju da pozitivna pedagoška iskustva prilikom osposobljavanja za posao nastavnika pridonose pozitivnoj percepciji tog posla, kao i većoj zainteresiranosti za taj rad. Isto tako, studenti bi trebali biti izloženi i ostalim karijerama unutar glazbene industrije kako bi istaknuli svoje vrline i proširili perspektivu o tome koja je karijera za njih zadovoljavajuća. Stoga nalažu kako je od velike važnosti da „obrazovanje i osposobljavanje studenata glazbe potiče takvu angažiranost i pomaže studentima da prihvate cjelovite karijere“ (ibid. 19-20).

Wang, Poon i Cheong (2024) proveli su istraživanje o intrinzičnim faktorima koji utječu na izbor karijere studenata glazbe pri završetku njihova studija. Kako navode, prema teoriji samoodređenja Ryana i Decija (2008), intrinzična motivacija je ključan faktor za izgradnju određenog identiteta ili za usvajanje određenog ponašanja. Uzorak istraživanja sastavljen je od dvjesto studenata i radnika pri Music College of Fujian Normal University u Kini. Istraživanje je pokazalo kako će osobe obavljati aktivnosti uglavnom zbog intrinzičnih faktora jer ih one ispunjavaju, zanimljive su im te u njima uživaju. Također, osobe kod kojih su izraženi intrinzični motivi pokazuju bolji odnos s profesijom i bolje performanse u raznovrsnim područjima koje se te profesije tiču. Kao varijable koje općenito utječu na intrinzičnu motivaciju, autori navode: interes za pojedinu karijeru, vještine i znanja, činjenicu da su prepoznati i cijenjeni od strane svojih kolega te na kraju već spomenutu autonomiju u njihovim vlastitim karijerama. Ispitanici su imali zadatak odrediti koliko je pojedinu intrinzični faktor utjecao na odabir i razvoj karijere u jednom od dva smjera: profesionalni glazbenik ili glazbeni pedagog.

Autori navode da su intrinzični motivacijski faktori za karijeru glazbenika interes, samopouzdanje, osjećaj svrhe, osjećaj vlastite vrijednosti, predanost karijeri te poslovno okruženje. Interes se kod muziciranja veže na osjećaje radosti i sreće koje ispitanici osjećaju tijekom obavljanja tog rada. S tim se faktorom složilo 80% ispitanika. Samopouzdanje pri muziciranju veže se uz percepciju studenata o njihovim vlastitim vještinama sviranja. Ispitanici, njih 70.6%, koji su odabrali karijeru profesionalnog glazbenika izjavilo je da ima povjerenja u svoje sposobnosti muziciranja. Nadalje, s faktorom predanosti karijeri složilo se 84.6% ispitanika koji imaju postavljene jasne ciljeve pri odabiru karijere glazbenika. Faktor osjećaja svrhe odnosio se na uvjerenja ispitanika o važnosti prenošenja osjećaja kroz glazbu. Dakle, ispitanici koji usrećuju ljude svojim muziciranjem smatraju da njihov poziv ima smisao, što je potvrdilo njih 80.1%. S faktorom osjećaja vlastite vrijednosti složilo se 85.5% ispitanika, a on se očituje pri validaciji njihovog rada od strane publike, primjerice aplauzom nakon izvedbe. Uz to, glazbenici su, njih 79,7%, naveli da je faktor poslovnog okruženja, odnosno interakcije s ostalim glazbenicima i ljudima koji u glazbi uživaju, također utjecao na odabir njihove karijere. To podrazumijeva razmjenu glazbenih iskustava i znanja te osjećaj potpore koji iz takvih interakcija proizlazi.

Motivacija za pedagoški rad proizašla je iz faktora od kojih je većina identična faktorima za bavljenje muziciranjem: interes, osjećaj svrhe, osjećaj vlastite vrijednosti te poslovno okruženje. U ovome kontekstu, faktor interesa se odnosi na strast za podučavanjem, a 77.4% ispitanika izrazilo je slaganje s tim faktorom. Pritom, većina ispitanika izjavila je da je imala određena iskustva s pedagoškim radom te da uživaju prenoseći znanje. Faktor predanosti karijeri se, slično prethodnom, odnosio na to da oni koji se odluče za pedagoški rad imaju jasne ciljeve pri odabiru te karijere te su sigurni da se njome žele baviti, a to je potvrdilo 74.6% ispitanika. Ispitanici su se složili i s utjecajem faktora osjećaja svrhe, 77.4% sebe vidi kao pomoćnika onima koji žele naučiti nešto o glazbi. Faktor poslovnog okruženja, odnosno interakcije s kolegama i međuljudski odnosi na relaciji nastavnik – učenik utjecao je kod 71.9% ispitanika. Autori navode kako su ispitanici izjavili kako nastavnici u funkciji mentora „pomažu učenicima ne samo da unaprijede svoje glazbene sposobnosti, već i da rastu kao osobe i razviju životne vještine poput discipline, marljivosti i ustrajnosti.“ Najistaknutiji faktor za glazbene pedagoge u konačnici je bio osjećaj vlastite vrijednosti, 79.6%

ispitanika složilo se s tvrdnjom da ih ispunjavaju postignuća i napredak vlastitih učenika.

U konačnici, autori zaključuju kako ispitanici koji se odluče za jednu ili drugu profesiju ulaze u područja za koje smatraju da su ugodna, privlačna i koja ih ispunjavaju. To se podudara s poimanjem iz teorije samoodređenja Ryana i Deci o tome da samoregulacija, ako je ponašanje motivirano intrinzičnim faktorom, dolazi iz uvjerenja pojedinca da to što rade ima smisao te se podudara s njegovim osobnim ciljevima i vrijednostima (ibid.).

4.3. Motivacija profesionalnih glazbenika za pedagoški rad

Sachetti i Salustri (2023) provele su istraživanje o motivacijama i dobrobiti mladih glazbenika koji odabiru podučavanje glazbe kao jedan od svojih karijernih puteva. Ispitano je 126 nastavnika iz trinaest različitih glazbenih škola pokrajine Trentino u Italiji, od kojih je bilo 65 mladih nastavnika i 61 nastavnik s dugogodišnjim iskustvom u podučavanju. U istraživanju se ističe kako su glazbenici često motivirani preuzeti ulogu nastavnika zbog kombinacije intrinzičnih i ekstrinzičnih faktora. Ispitane su inicijalne motivacije za rad: potreba za prihodom i zaposlenjem, profesionalno ispunjenje i želja za podučavanjem te prenošenjem njihove strasti prema glazbi, prilike za suradnju s drugim glazbenicima, osobito onima koje već poznaju i cijene te težnja za većom vidljivošću i mogućnostima kao umjetnici, kao i doprinos lokalnoj kulturi. Razlika u inicijalnim motivacijama između mlađih i iskusnijih nastavnika leži u tome što mlađi nastavnici općenito manje teže profesionalnoj realizaciji i prenošenju strasti prema glazbi u usporedbi sa iskusnijim nastavnicima. Iako obje skupine cijene podučavanje i suradnju, mlađi nastavnici pokazuju manji interes za umjetničku vidljivost i financijske aspekte. Iskusniji nastavnici obično osjećaju snažniju posvećenost podučavanju i jasniji osjećaj svrhe u svojim ulogama, što ukazuje na njihovo veće iskustvo i već uspostavljene karijerne putove. Ispitanici su zadovoljniji svojim pedagoškim radom:

1. ovisno o tome u kojoj mjeri mogu postići željenu ravnotežu između podučavanja i sviranja;
2. ako rade u školi koja podržava i potiče njihov umjetnički razvoj;
3. što su ponosniji na svoj rad;

4. ako su u mogućnosti podučavati željeni broj sati - posjedovanje ugovora na nepuno radno vrijeme, koji ne odražava želje nastavnika (kada bi željeli podučavati više), smanjuje njihovo zadovoljstvo; te
5. ako imaju visokoškolsko obrazovanje.

Purves i suradnici (2005), proveli su istraživanje u periodu od 2002. do 2003. godine u sklopu projekta TIME²². Prema rezultatima navode kako ispitanici koji su motivirani baviti se podukom glazbe imaju izraženu želju za time da budu inspirativni, što proizlazi iz želje da pruže bolje glazbeno obrazovanje nego što su sami dobili, s ciljem da izbjegnu negativna iskustva koja su imali s prijašnjim nastavnicima. Također, nekolicinu ispitanika privukla je kombinacija uloga, odnosno kombiniranje podučavanja s profesionalnim izvođenjem. Valjalo bi napomenuti da se ispitanici, koji su razmatrali karijeru glazbenog pedagoga, imali pozitivan stav prema radu u obrazovanju te su prepoznali važnost glazbenog obrazovanja u društvu. S druge strane, 36% je preferiralo fokusirati se na izvođenje i skladanje, a ne na podučavanje, 13% imalo loše percepcije radnih uvjeta, dok je 13% izrazilo kako jednostavno nisu zainteresirani za podučavanje. Kao razloge naveli su nedostatak podrške od strane uprave, nezadovoljavajuće plaće i veličinu razreda.

Prema tome, kako bi pojedinac bio motiviran za glazbeno-pedagoški rad, važna je usklađenost intrinzičnih i ekstrinzičnih faktora. Glazbenici bi trebali imati pozitivan stav i strast prema podučavanju, kao i svijest o važnosti svoje uloge za zajednicu. Sve spomenuto se često može razviti i postići kroz njihovo obrazovanje. Također, istraživanja u ovom poglavlju ukazuju na to kako adekvatna monetarna nagrada, pozitivno radno okruženje i određeni stupanj autonomije mogu pozitivno utjecati pri odabiru karijere glazbenog pedagoga.

²² *The Teacher Identities in Music Education* (<https://www.imerc.org/research/51-time-teacher-identities-in-music-education>, pristupljeno 9.9.2024.)

5. Istraživanje s profesionalnim glazbenicima različitih obrazovnih pozadina

Profesionalni glazbenici često se nađu u ulozi učitelja ili nastavnika. Taj pedagoški rad može se odvijati u više različitih konteksta obrazovanja. Isto tako, sami glazbenici mogu svoje kompetencije razviti formalnim, informalnim i neformalnim obrazovanjem. U daljnjem se tekstu prikazuje kvalitativno istraživanje provedeno *online* u kolovozu ak. god. 2023/2024 s četiri profesionalna glazbenika koji su opisali svoja iskustva bavljenja glazbeno-pedagoškim radom.

5.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Ovo istraživanje osmišljeno je kako bi se dobio uvid u profesionalni identitet, obrazovanje, stavove prema pedagoškom radu i motivacije za pedagoški rad glazbenika različitih obrazovnih pozadina koji aktivno djeluju ili su u nekom periodu svoga života djelovali kao glazbeni pedagozi. Pritom su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Na koji način ispitanici koji istodobno razvijaju izvođačku i pedagošku dimenziju svojeg profesionalnog identiteta vide svoj profesionalni razvoj?
- 2) Kakva je dinamika između pedagoške i umjetničke/izvedbene dimenzije njihovog profesionalnog identiteta i postoji li međusobni utjecaj?

5.2. Sudionici

U istraživanju sudjelovali su profesionalni glazbenici u dobi od 23 do 36 godina. Spol svih ispitanika je muški. Prilikom istraživanja kontaktirano je više ženskih profesionalnih glazbenica koje nažalost zbog svojih obaveza nisu bile u mogućnosti izdvojiti potrebno vrijeme za intervju.

Dva glavna kriterija za odabir ispitanika bila su:

1. profesionalno se bave/bavili su se glazbom, odnosno ostvarivali su određeni prihod izvođenjem, skladanjem ili produkcijom glazbe;
2. aktivno se bave/bavili su se glazbeno-pedagoškim radom.

Također, kako bi uzorak bio što više raznolik, neki ispitanici su formalno obrazovani (3), dok neki nisu (1). Uz to, njihova se umjetnička djelatnost, kao i ona pedagoška odvija u više glazbenih konteksta, odnosno primarno se bave klasičnom glazbom u širem smislu (1) ili *pop*-glazbom (3). Ispitanici dolaze iz 4 različite županije unutar Republike Hrvatske.

Kako bi se očuvala anonimnost sudionika istraživanja, na njih će se referirati kao Ispitanik 1, Ispitanik 2, Ispitanik 3 i Ispitanik 4, odnosno svaki će biti numeriran u odnosu na to kojim su redom provedeni intervjui.

Ispitanik 1

Intervju s Ispitanikom 1 proveden je 8. kolovoza 2024. godine u 14 sati. Ispitanik je muškarac u dobi od 36 godina. Djeluje kao tonski snimatelj, producent ili aranžer, a primarno se bavi produkcijom *pop*-glazbe. Aktivno djeluje kao vanjski suradnik – predavač na više privatnih institucija koje nude poduku iz područja audio inženjeringa i glazbene produkcije. Također, radi kao akustički projektant za poslovne prostore.

Ispitanik 2

Intervju s Ispitanikom 2 proveden je 12. kolovoza 2024. godine u 22 sata. Ispitanik je muškarac u dobi od 23 godine. Primarno se bavi sviranjem bubnjeva i/ili udaraljki u raznim pratećim bendovima *pop*-umjetnika na području Republike Hrvatske. Njegov se pedagoški rad svodi na pružanje neformalne edukacije iz umijeća sviranja bubnjeva u kontekstima različitih žanrova poput *popa*, *jazza*, *funka* i *rocka*.

Ispitanik 3

Intervju s Ispitanikom 3 proveden je 15. kolovoza 2024. godine u 18 sati. Ispitanik je muškarac u dobi od 28 godina iz mjesta u okolini grada Varaždina. Aktivni je *session* glazbenik koji snima i svira gitaru za razne pjevače, bendove i orkestre. Djelovao je kao nastavnik gitare u glazbenoj školi.

Ispitanik 4

Intervju s Ispitanikom 4 proveden je 28. kolovoza 2024. godine u 16 sati. Ispitanik je muškarac u dobi od 28 godina. Djeluje kao profesor klarineta i saksofona u glazbenoj školi. Umjetničkim izvođenjem bavi se u sklopu više ansambla koji se bave izvođenjem suvremene klasične glazbe, *jazz* glazbe te glazbe iz mjuzikala.

5.3. Metodologija istraživanja

Za potrebe istraživanja odabrana je kvalitativna metodologija uz primjenu polustrukturiranih intervjua. Svaki je intervju bio proveden na način da je ispitanicima postavljeno osam pitanja osmišljenih kako bi se dobili odgovori na istraživačka pitanja. Intervjui su provedeni *online* preko aplikacije *Zoom* koja omogućuje njihovo snimanje. Intervju je sadržavao sljedeća pitanja:

1. Opišite Vašu trenutnu profesiju.
2. Ukratko opišite proces svog glazbenog obrazovanja. (Je li "unutar" ili "izvan" sustava?)
3. Opišite svoj pristup pedagoškom radu. Kako ste stekli znanja i vještine za pedagoški rad?
4. Što vas najviše motivira za pedagoški rad? (Što vas je najviše motiviralo za pedagoški rad?)
6. Koje su prednosti i mane jednog i drugog posla?
7. Utječe li na neki način Vaš umjetnički rad na pedagoški te utječe li pedagoški rad na umjetnički rad?
8. U kojoj se ulozi vidite u budućnosti? Zašto?

Tijekom istraživanja, a u svrhu dolaženja do mogućih korisnih informacija postavljana su i potpitanja poput: „Smatrate li da je onda tu potrebno imati nekog mentora, pedagoga (...)?”, te je ispitanicima pružena potpuna sloboda da sami odluče o širini vlastitih odgovora.

Prije provođenja istraživanja, od svakog ispitanika zatražen je verbalni pristanak za sudjelovanje u intervjuu. Ispitanici su bili informirani o svrsi istraživanja, trajanju intervjua, načinu na koji će podaci biti prikupljeni i obrađeni te o njihovom pravu da u bilo kojem trenutku odustanu bez posljedica. Nakon što su svi elementi objašnjeni, svaki je ispitanik potvrdio svoj pristanak verbalno prije početka intervjua.

Za analizu prikupljenih podataka korištena je metoda deskriptivnog kodiranja. Ova tehnika omogućila je organiziranje i interpretaciju podataka na način da se identificiraju i opišu teme i obrasci u odgovorima ispitanika. Broj tematskih cjelina u kodiranju odredila su istraživačka pitanja: (1) profesionalni identitet(i), (2) glazbeno obrazovanje, (3) iskustva pri pedagoškom radu, (4) međusobni utjecaj umjetničke i glazbeno-

pedagoške karijere te (5) motivacija za glazbeno-pedagoški rad. U nastavku teksta donose se rezultati grupirani u navedene cjeline kao kategorije.

5.4. Rezultati istraživanja

5.4.1. Profesionalni identitet(i)

Istraživanje je pokazalo da su svi ispitanici, barem u nekom periodu svog života, imali izražen dualni identitet koji je kombinacija identiteta glazbenog pedagoga i profesionalnog glazbenika. Ispitanici 1, 2 i 3 doživljavaju svoju karijeru profesionalnog glazbenika, a samim time i taj identitet, primarnim. S druge strane, ispitanik 4 sebe primarno vidi kao nastavnika glazbe, izvođenje glazbe mu je trenutno sekundarno zanimanje, iako smatra da se te karijere ne mogu u potpunosti razdvojiti.

Pritom, ispitanici 1 i 4 imaju želju za nastavkom bavljenja objema karijerama, dok ispitanici 2 i 3 izražavaju kako nemaju namjeru to raditi ukoliko će se mogu uzdržavati svojim glazbeničkom karijerom.

5.4.2. Glazbeno obrazovanje

Po pitanju glazbenog obrazovanja u istraživanju se pokazalo da su ispitanici 1, 3 i 4 formalno obrazovani glazbenici te se njihovo obrazovanje usko veže uz područja na kojima djeluju. Ispitanik 1 pohađao je dvije visokoškolske ustanove od kojih je jedna izvan Republike Hrvatske pri School of Audio Engineering (SAE) institutu u Ljubljani. Druga ustanova koju spominje je Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu, koji ističe kao zaslužan za razvijanje pedagoških znanja i vještina. Ispitanik 3 najviši je stupanj svog formalnog obrazovanja stekao na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu, dok je ispitanik 4 to stekao na Umjetničkoj akademiji u Splitu. Ispitanik 2 nema formalno glazbeno obrazovanje, već se obrazovao neformalno i informalno, usavršavajući se kroz višegodišnje odlaske na privatne instrukcije renomiranih umjetnika u području svoga djelovanja:

„(...) primarno motivacija za tim da ja naučim glazbenu teoriju je bila da sam slušao muziku koja je bila jako kompleksna, znači slušao sam nekakav *jazz*, nekakav *fusion*, progresivnu muziku općenito koja je zapravo sadržavala tih nekoliko kompliciranih

fraza koje jednostavno nisam mogao dokučit' samo slušanjem što me dalje nagnulo da potražim pomoć nekog profesionalca koji će mi na jasan način, ovaj, objasniti što se zapravo događa u muzici.“

Ispitanici 1, 2 i 3 spomenuli su, uz svoje mentore, Internet kao izvor informacija kojim su se služili kako bi razvili određena znanja i vještine. Zajedničko ispitanicima 2 i 4 je to da su tijekom svog obrazovanja mijenjali više mentora te su pritom imali mogućnosti od njih naučiti različite pristupe kako muziciranju, tako i pedagoškom radu. Prilikom usavršavanja svojih umjetničkih znanja i vještina, primarno u kontekstu popularne glazbe, ispitanici 2 i 3 spomenuli su neformalne metode poput *skidanja glazbe* i improvizacije, te sviranje u grupi s drugim glazbenicima.

5.4.3. Iskustva pri pedagoškom radu

U intervjuu ispitanicima je postavljeno pitanje da opišu svoje iskustvo podučavanja te da istaknu koja iskustva su im pozitivna, a koja negativna. Svi su ispitanici izjavili kako im je većina iskustva rada s učenicima pozitivna. Primjerice, ispitanik 1 ističe kako kao jednu od velikih prednosti vidi to što obavlja pedagoški rad u okruženju ljudi koji jednako vole nešto što i on voli. Također, ističe kako je zanimljivo vidjeti da, osobe koje su tek započele obrazovanje u sklopu kojeg on djeluje, imaju jednake predrasude o načinu bavljenja karijerom producenta koje je i on imao. Izjavljuje kako postoji osjećaj vlastite vrijednosti kada u takvim situacijama može biti „ta“ osoba koja može dati odgovor na postavljeno pitanje. Negativni su se aspekti uglavnom vezali za administrativne dijelove posla, kao i nepovoljno stanje na tržištu rada za neke od tih karijera. Ispitanik 4 ističe kako su propisani kurikulumi pretjerano orijentirani na obrazovanje budućih „izvršnih glazbenika“, a ne u tolikoj mjeri da obrazuju osobe koje se možda ipak ne žele baviti muziciranjem profesionalno. Iz sličnog razloga, ispitanik 3 spominje da je stoga u svoj pedagoški rad uklopio i podučavanje *pop*-glazbe:

„(...) učenicima sam se uvijek htio dokazat' onak' malo i motivirati ih s tim, recimo ne znam, vidiš ovog kak' svira, vidiš ovog pa, ne znam, pokazat' neke 'fore' (...) pa oni vježbaju te 'fore' (...) to je onda gušt jer onak', i njima je veći gušt nego da se držimo strogo klasičnog programa u glazbenim školama.“

5.4.4. Međusobni utjecaj umjetničke i glazbeno-pedagoške karijere

Svi su ispitanici izjavili kako jedna karijera utječe na drugu na razne načine. Ispitanik 1 ističe kako ga njegov pedagoški rad „tjera“ na to da bude u toku s novim tehnologijama, ponudama na tržištu što je, prema njegovom navodu, pozitivno. Također, govori kako se ne bi htio baviti pedagoškim radom ukoliko se aktivno ne bavi glazbenom produkcijom jer tako njegova predavanja gube „težinu i smisao“. Ispitanik 2 smatra da pri pedagoškom radu često osvijesti ideje koje može koristiti pri svom umjetničkom radu. S druge strane, budući da ima iskustva s profesionalnim muziciranjem u glazbenoj industriji svoj „kurikulum“ može oblikovati na način da pruža znanja koja, mimo samog umijeća sviranja instrumenta, njegovim polaznicima omogućuju da se lakše snađu u tom poslu:

„(...) mislim da je moj kurikulum baš strogo orijentiran prema stvarima (...), koje su usko vezane uz profesionalno sviranje. Što znači da, netko tko želi naučiti svirati bubnjeve da bi se jednog dana profesionalno bavio sa sviranjem bubnjeva, će imati puno više koristi i puno će mu bit' zanimljivije raditi sa mnom dok netko, recimo, tko samo želi svirati bubnjeve iz nekakve razonode, njemu će možda moj kurikulum bit' prezahtjevan, a možda čak i besmislen (..)“

Ispitanik 3 spominje kako je, upravo zbog činjenice da se njegov rad veže primarno uz sviranje popularne glazbe, imao mogućnost lako motivirati učenike za vježbanje podučavajući ih fraze i pjesme koje su učenicima dizale moral i pružale zadovoljstvo. Također, pedagoški rad mu je omogućio da u vlastitoj karijeri nauči kako da se efikasno pripremi za angažmane konkretno u vidu različitih načina pristupa vježbanju. Ispitanik 4 smatra da njegov umjetnički angažman olakšava prenošenje znanja te da su, prema njegovom mišljenju, te dvije karijere nerazdvojive jer napredak u umjetničkom djelovanju donosi napredak u pedagoškom djelovanju i obrnuto:

„Pa, vidim se u obje uloge u principu jer mislim da u onome čim se ja bavim nekako ide jedno s drugim, s tim da taj pedagoški rad ti na neki način dozvoljava da se baviš sviranjem, ono nastupanjem, a i mislim da je to ono, pošto sam spomenuo maloprije zapravo potrebno čak dapače, kad ti gledaš neke više stadije u smislu jel' kad napreduješ sa učiteljem ili mentorom (...), odnosno kad radiš na akademiji kao docent,

pa napreduješ... i tamo se od tebe i traži da imaš ili nekakve znanstvene radove ili nastupe, tako da to govori da jedno bez drugog ne ide.“

5.4.5. Motivacija za pedagoški rad

Ispitanici 1 i 2 istaknuli su kombinaciju intrinzičnih i ekstrinzičnih faktora koji ih motiviraju za pedagoški rad. Ispitanik 1 govori kako je oduvijek cijenio ljude koji su ga inspirirali i dali mu adekvatan odgovor na njegova pitanja što ga je i nagnalo da on teži ka tomu i želi biti takva osoba:

„(...) želja mi je bila baviti se, (...) obrazovanjem na način da neko svoje znanje mogu doprinijet' i razvoju mladog mozga, što god to bilo, a meni je definitivno to nešto što smatram da je bitno, ovaj, pogotovo ako imaš volju to radit', smatram da profesor ili predavač ne smije bit' neko tko to ne radi sa nekom određenom dozom odgovornošću i ljubavi.“

Ispitanik 2, na sličnom tragu, spominje kako se osjeća kao da je osoba koja voli pomagati ljudima i ostvarivati njihove potencijale. Obojica su kao ekstrinzične faktore naveli monetarnu korist. Nadalje, ispitanik 3 navodi kako je to bio primarni razlog zašto je odabrao tu karijeru, a trenutno, kad svojim umjetničkim zanimanjem može osiguravati svoju egzistenciju, nema namjeru zaposlenja u obrazovanju. Ispitanik 4 spominje da ga motivira „neka želja da ljudi i mladi općenito prođu kroz neki oblik obrazovanja glazbom“. Smatra kako to „podiže cjelokupnu kulturu i sliku nacije“, što u konačnici omogućava svima koji se bave umjetničkim ili pedagoškim poslom daljnji nastavak bavljenja tom karijerom.

5.5. Rasprava o rezultatima istraživanja

Usporede li se rezultati dobiveni intervjuima moguće je primijetiti kako je kod svih ispitanika u nekom trenutku bio prisutan dualni profesionalni identitet – profesionalni identitet glazbenog pedagoga te profesionalni identitet glazbenika – čime su ispunjeni glavni kriteriji za odabir sudionika u istraživanju. Pritom, vidljivo je da je polovica ispitanika spremna odabrati samo jedan, dok polovica želi nastaviti raditi u oba područja, odnosno zadržati obje domene svog profesionalnog identiteta. Do toga dolazi zbog različitih ambicija i motivacija. Ispitanik 2 ima želju u potpunosti se posvetiti

umijeću sviranja bubnjeva, a ispitanik 4 izražava kako je monetarna korist bio jedini motivirajući faktori koji ga je potaknuo za bavljenje karijerom nastavnika. Kod ispitanika se također ističu u radu opisane poddomene identiteta profesionalnih glazbenika: ispitanik 1 je glazbeni producent; ispitanik 2 djeluje kao član više različitih bendova i kao studijski *session* glazbenik; ispitanik 3 je *session* glazbenik koji uz muziciranjem za pjevače i bendove djeluje i u orkestrima²³; ispitanik 4 glazbenik je koji djeluje u više komornih sastava i orkestara. Također, prikupljeni rezultati pokazuju kako tri od četiri ispitanika imaju formalno obrazovanje. Ti se ispitanici bave različitim granama glazbene umjetnosti, odnosno glazbenom produkcijom (ispitanik 1), sviranjem suvremene klasične glazbe (ispitanik 4) te radom *session* glazbenika primarno u popularnoj glazbi (ispitanik 3). Ispitanik 2, koji se također bavi radom u popularnoj glazbi, nije formalno obrazovan. Time je postignuta određena raznolikost pri biranju uzorka za istraživanje. Nadalje, svi ispitanici svoje iskustvo pedagoškog rada s učenicima smatraju pozitivnim. Također, ispostavlja se da kod svih ispitanika postoji određen utjecaj jedne karijere na drugu te da stoga nisu u potpunosti odvojive. Time je postignut odgovor na drugo istraživačko pitanje o međusobnoj dinamici između pedagoške i umjetničke/izvedbene karijere. Motivacije ispitanika za pedagoški rad potvrdile su postojanje različitih intrinzičnih i ekstrinzičnih faktora koji svojim djelovanjem potiču pojedince da se bave tim poslom. Iako uzorak nije odviše reprezentativan, ukazuje na to da postojanje snažnih intrinzičnih faktora može pojedinca navesti da odluči nastaviti pedagoški rad uz profesionalno bavljenje glazbom. U konačnici, istraživanje je kroz ispitivanje profesionalnih identiteta i motivacija uspjelo dati odgovor na prvo istraživačko pitanje.

Važno je napomenuti da istraživanje ima nekoliko ograničenja koja umanjuju njegovu širinu i mogućnost primjene zaključaka na širu populaciju. Prvo, uzorak od četiri ispitanika jednostavno je premalen da bi se izvukli širi zaključci. Drugo, u istraživanju je vidljiv nedostatak rodne raznolikosti: svi ispitanici su muškarci, što znači da je potpuno izostavljena ženska perspektiva koja bi može biti drugačija. Osim toga, u istraživanju nedostaje i rasna te kulturalna raznolikost, budući da su svi sudionici iz Hrvatske i pripadaju istoj etničkoj skupini. To ograničava mogućnost uvida u potencijalno različite kulturne ili etničke utjecaje na temu istraživanja. Što se tiče dobi,

²³ Važno je naglasiti distinkciju između ispitanika 2, koji je stalni član više različitih bendova, i ispitanika 3 koji nije stalni član sastava te se i u tom kontekstu smatra *session* glazbenikom.

iako ispitanici pokrivaju raspon od 23 do 36 godina, istraživanju nedostaje veća dobna raznolikost i perspektive ljudi koji potencijalno imaju više iskustva u umjetničkoj i pedagoškoj sferi glazbenih zanimanja. Također, istraživanje bi se moglo nadopuniti uključivanjem više ljudi kod kojih su prisutne i druge poddomene profesionalnog identiteta. Ipak, unatoč spomenutim ograničenjima, ovo istraživanje može poslužiti kao temelj za šira i detaljnija istraživanja koja bi uključila veći broj sudionika, kao i raznolikiji uzorak u smislu spola, dobi i etničke pripadnosti, kako bi se ovo istraživanje proširilo na druge demografske skupine ili kulturne kontekste, te kako bi dodatno ispitali povezanost između različitih faktora koji su ovdje identificirani.

6. Zaključak

Glazbeno-pedagoški rad je kompleksan i osoba koja se odluči biti u ulozi nastavnika na sebe preuzima odgovornost poduke drugog ljudskog bića koje ima svoje potrebe i očekivanja. Pritom je od velike važnosti da pojedinac koji se nađe u takvoj situaciji razvije svijest o vlastitom profesionalnom identitetu, identitetu koji namjerava preuzeti, uloge s kojima će se susresti u različitim kontekstima poduke te što ga to točno motivira za taj rad. U ovom se radu nastojalo prikazati i istražiti što se dogodi kada se osobe koje se profesionalno bave skladanjem, izvođenjem ili produkcijom glazbe odluče na glazbeno-pedagoški rad. Predstavljena su iskustva ljudi koji se aktivno bave muziciranjem, a djeluju ili su djelovali u nekom trenutku kao glazbeni pedagozi. Smatram da su iskustva profesionalnih glazbenika relevantna jer svaka osoba koja uspije živjeti od određenog posla mora na neki način biti stručnjak u svom području. Isto tako smatram da osobe koje imaju takva iskustva mogu štošta ponuditi u svom pedagoškom radu, no vrlo je važno da imaju ambicije adekvatno razviti svoje sposobnosti prenošenja znanja. Kako bi se ta iskustva mogla što vjernije prikazati, potrebna su daljnja istraživanja za koja ovaj rad može biti određeni temelj. Do tada se nadam da će svaki čitatelj u njemu naći neku vrijednost za sebe.

Osobno sam, pišući ovaj rad, i sam razvio svijest o tome kako je veliki dio profesionalnog rasta u obje karijere tek preda mnom. Zaključujem da je potrebno kontinuirano razvijati svoja znanja i vještine, biti svjestan okruženja i preispitivati motivacije kako bi ono čime se čovjek bavi moglo pružiti zadovoljstvo. Osobni mi je cilj dijeliti zadovoljstvo bavljenja glazbom s drugima; kako s onim mlađima, tako i sa starijima.

7. Literatura

1. Angeline, V. R. (2014). **Motivation, professional development, and the experienced music teacher.** *Music Educators Journal*, 101(1), str. 50-55.
2. Bates, V. C. (2018). **Thinking Critically about Rural Music Education.** *Visions of Research in Music Education*, 32 (3).
3. Bebeau, M. J. i Monson, V. E. (2011). **Professional identity formation and transformation across the life span.** U: Learning trajectories, innovation and identity for professional development. str. 135-162. Dordrecht: Springer Netherlands.
4. Bennett, D., i Chong, E. K. (2018). **Singaporean pre-service music teachers' identities, motivations and career intentions.** U: International Journal of Music Education, 36(1), str. 108-123.
5. Bennett, D. i Stanberg, A. (2006). **Musicians as teachers: Developing a positive view through collaborative learning partnerships.** U: International journal of music education, 24(3), str. 219-230.
6. Boban Lipić, A., Kolega, M. i Jambrović Čugura I. (2020). **PSIHOLOGIJA - udžbenik psihologije s dodatnim digitalnim sadržajima u drugom i trećem razredu gimnazija.** Zagreb: Školska knjiga, d.d.
7. Burgess, R. J. (2013). **The art of music production: The theory and practice.** Oxford University Press.
8. Campbell, P. S. (1992). **Research for teaching music from a multicultural perspective.** *Soundings (Reston, VA)*, 5(3), 26-28.
9. Carnicer, J. G., Garrido, D. C. i Requena, S. O. (2015). **Music and Leadership: the Role of the Conductor.** International Journal of Music and Performing Arts, 3(1), 84-88.
10. Carruthers, G. (2010). **Identity matters: Goals and values of intending and practising professional musicians.** U: The Musician in Creative and Educational Spaces of the 21st Century. Proceedings of the 18th Commission for the Education of the Professional Musician, International Society for Music Education, Shanghai Conservatory, Shanghai, Kina. str. 39-44.

11. Caza, B. B. i Creary, S. (2016). **The construction of professional identity.** U: Perspectives on contemporary professional work. str. 259-285. Edward Elgar Publishing.
12. Despot-Lučanin, J. (2003). **Iskustvo starenja.** Naklada Slap. Jastrebarsko. str. 29.
13. Dolloff, L. A. (1999). **Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education.** U: Music Education Research, 1(2), str. 191-208.
14. Erikson, E. H. (1950). **Childhood and society.** New York: Norton
15. Erikson, E. H. (1959). **Theory of identity development.** E. Erikson, Identity and the life cycle. str. 42-57. New York: International Universities Press.
16. Eisler, H. (2013). **Some Remarks on the Situation of the Modern Composer.** U: *The Twentieth Century Performance Reader.* str. 170-176. Routledge.
17. Etzkorn, K. P. (1959). **Musical and social patterns of songwriters: an exploratory sociological study.** Princeton University.
18. European Association of Conservatoires (AEC). 2010. **Instrumental and vocal teacher education: European perspectives.** Utrecht: Association of European Conservatoires.
19. Girdzijauskienė, R., i Vitartaitė, M. (2018). **Musical identity of a music teacher.** U: Problems in Music Pedagogy, 17(2), str. 7-17.
20. Gligo, N. (1996.). **Pojmovni vodič kroz glazbu 20. stoljeća s uputama za pravilnu uporabu pojmova.** Zagreb: Nacionalna i sveučilišna biblioteka
21. Green, L. (2017). ***How popular musicians learn: A way ahead for music education.*** Routledge.
22. Gross, Francis L. (1987). **Introducing Erik Erikson: An Invitation to his Thinking.** Lanham, MD: University Press of America.
23. Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). **Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children.** U: British Journal of Educational Psychology, 80(4), str. 711–735.
24. Gultekin, H., & Acar, E. (2014). **The intrinsic and extrinsic factors for teacher motivation.** *Revista de cercetare si interventie sociala*, 47.

25. Hager, P., i Johnsson, M. C. (2009). **Learning to become a professional orchestral musician: Going beyond skill and technique.** U: *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), str. 103-118.
26. Harden, R. M., i Crosby, J. R. (2000). **The Good Teacher is More Than a Lecturer – the Twelve Roles of the Teacher.** *Medical Teacher*, 22(4), str. 334-347.
27. Herbst, J. P., & Albrecht, T. (2018). **The skillset of professional studio musicians in the German popular music recording industry.** U: *Etnomusikologian vuosikirja*, 30, str. 121-153.
28. Hunt, C. (2009). **Perspectives on rural and urban music teaching: Developing contextual awareness in music education.** *Journal of Music Teacher Education*, 18(2), 34-47.
29. Jakšić, J. (2003). **Motivacija. Psihopedagoški pristup.** *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 25(1), str. 5-16.
30. Johnson, M. D., Morgeson, F. P., Ilgen, D. R., Meyer, C. J., & Lloyd, J. W. (2006). **Multiple professional identities: examining differences in identification across work-related targets.** U: *Journal of Applied Psychology*, 91(2), str. 498.
31. Klaić, B. (1958). **Rječnik stranih riječi.** Zagreb: Zora
32. Lamont, A. (2011). **The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning.** U: *Music Education Research*, 13(4), 369-388.
33. Leitch, C. M. i Harrison, R. T. (2016). **Identity, identity formation and identity work in entrepreneurship: conceptual developments and empirical applications.** *Entrepreneurship & Regional Development*, str. 177-190.
34. Lennon, M., i Reed, G. (2012). **Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula.** *Music Education Research*, 14(3), str. 285-308.
35. Marčić, I. (2023). **Glazba, pjev izražen Božjim jezikom ljepote.** *Spectrum*, 56(2), 37-44.
36. McAndrew, S., & Everett, M. (2015). **Music as collective invention: A social network analysis of composers.** U: *Cultural Sociology*, 9(1), 56-80.
37. Nash, D. (1961). **The Role of the Composer (Part I).** U: *Etnomusicology*, 5(2), str. 81-94.

38. O'Bryan, J. (2015). **"We ARE our instrument!": Forming a singer identity.** U: *Research studies in music education*, 37(1), str. 123-137.
39. Purser, D. (2005). **Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires.** U: *British Journal of Music Education*, 22(3), str. 287-298.
40. Purves, R., Marshall, N. A., Hargreaves, D. J., & Welch, G. (2005). **Teaching as a career? Perspectives from undergraduate musicians in England.** *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, str. 35-42.
41. Reissner, S., i Armitage-Chan, E. (2024). **Manifestations of professional identity work: an integrative review of research in professional identity formation,** U: *Studies in Higher Education*, Informa UK Limited
42. Rojko, P. (2009). **Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju.** U: S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu 43 sadašnjih i budućih promjena.* str. 25-36. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
43. Rücker, L. (2021). **Profesionalni identiteti i radna svakodnevica DJ-eva na zagrebačkoj sceni elektroničke plesne glazbe** (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija.
44. Sacchetti, S., & Salustri, A. (2023). **Teaching and Playing? A Survey on Young Musicians' Well-Being and Motivations.** *Merits*, 3(3), str. 521-537.
45. Shah, M. J., Akhtar, G., Zafar, H., & Riaz, A. (2012). **Job satisfaction and motivation of teachers of public educational institutions.** *International Journal of Business and Social Science*, 3(8).
46. Shehan Campbell, P. (1991). **Lessons From The World: A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning,** Schirmer Books, New York
47. Smilde, R. (2012). **Lifelong learning for professional musicians.** *The Oxford handbook of music education*, 2, str. 289-302.
48. Søreide, G. E. (2006). **Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation.** *Teachers and Teaching*, 12 (5), 527-547.
49. Springer, D. G. (2016). **Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation.** *International journal of music education*, 34(4), 403-415.

50. Svalina, V. (2017). **Glazbeni umjetnik danas-umjetnik i/ili glazbeni pedagog**. U: Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena str. 447-470.
51. Svalina, V. (2018). **Profesionalni identitet glazbenih pedagoga**. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, 2018. str. 83-98.
52. Taylor, P. (2008). **Being an academic today**. U: Barnett, R., Di Napoli, R. (Ur.), *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives* str. 27-39. New York: Routledge.
53. Till, R., Williams, K., i Williams, J. A. (2016). **Singer-songwriter authenticity, the unconscious and emotions (feat. Adele's 'Someone Like You')**. *The Cambridge companion to the singer-songwriter*, str. 291-304.
54. Vignjević Korotaj, B. (2020) **Formiranje i razvoj profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj** (Doktorska disertacija) Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, Sveučilište u Rijeci
55. Vondracek, F. (2006). **Identity**. U: Greenhaus, J.H. i Callanan, G.A. (Ur.), U: *Encyclopedia of Career Development*, str. 371-374. Thousand Oaks: Sage Publications.
56. Wang, X., Poon, C. H., & Cheong, K. W. (2024). **Intrinsic Factors Influencing Career Choice of Music Graduates in Fujian, China**. *Education Sciences*, 14(3), str. 256.
57. Wagoner, C. (2012). **Defining Music Teacher Identity for Effective Research in Music Education**. International Society for Music Education, Thessaloniki, Grčka.
58. Weller, J. (2004). **The whole musician: Journey to authentic vocation**. U: O. Musumeci (Comp.), *Preparing musicians for new sound worlds*, str. 245-256.
59. Wenger, E. (1999). **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge university press.
60. Zdravić-Mihailović, D. (2020). **The role of a teacher in music education of young professional musicians**. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, str. 57-66.

Mrežni izvori:

1. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/identitet> (pristupljeno 29.7.2024.)
2. <https://www.umas.unist.hr/Upisi/Upisi/Prijediplomski-i-integrirani-studij-upis-u-1-godinu/Glazbeni-odjel/Glazbena-teorija-i-Kompozicija> (pristupljeno 25.8.2024.)
3. <http://www.uaos.unios.hr/preddiplomski-sveucilisni-studij-kompozicija> (pristupljeno 25.8.2024.)
4. <http://www.muza.unizg.hr/studiji/kompozicija/> (pristupljeno 25.8.2024.)
5. <http://www.muza.unizg.hr/studiji/integrirani-sveucilisni-studij-dirigiranje/> (pristupljeno 25.8.2024.)
6. <http://www.uaos.unios.hr/odsjek-za-glazbenu-umjetnost> (pristupljeno 25.8.2024.)
7. <https://www.umas.unist.hr/Glazbeni-odjel/Glazbena-umjetnost/Glazbena-pedagogija-i-Glazbena-kultura> (pristupljeno 25.8.2024.)
8. <https://mpa.com.hr/> (pristupljeno 20.8.2024.)
9. <https://enciklopedija.cc/wiki/Skladatelj> (pristupljeno 30. 7. 2024.)
10. <https://www.britannica.com/art/conductor-music> (pristupljeno 30.7.2024.),
<https://www.connollymusic.com/stringovation/a-conductors-job-is-more-than-waving-a-baton> (pristupljeno 30.7.2024.)
11. <https://conductingmasterclass.wordpress.com> (pristupljeno 30.7.2024.)
12. <https://proleksis.lzmk.hr/53887/> (pristupljeno 30.7.2024.)
13. <https://www.drumambition.com/what-is/a-click-track> (pristupljeno 10.9.2024.)
14. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/aranzer> (pristupljeno 2.9.2024.)
15. <https://enciklopedija.hr/clanak/disk-jockey> (pristupljeno 11.8.2024.)
16. <https://www.isvu.hr/visokaucilista/hr/podaci/1349/nastavniprogram/2023/razina/5/izvedba/R/smjer/123> (pristupljeno 10.8.2024.)
17. <https://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/> (pristupljeno 15.8.2024.)
18. <https://mzom.gov.hr/vijesti/okvirni-godisnji-izvedbeni-kurikulumi-za-nastavnu-godinu-2021-2022/4522> (pristupljeno 25.8.2024.)
19. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/motivacija> (pristupljeno 30.8.2024.)
20. <http://www.muza.unizg.hr/studiji/integrirani-sveucilisni-studij-glazbena-pedagogija/#kompetencije> (pristupljeno 12.8.2024.)

21. <https://aec-music.eu/> (pristupljeno 30.8.2024.)
22. <https://www.imerc.org/research/51-time-teacher-identities-in-music-education>
(pristupljeno 9.9.2024)