

# Sustavi glazbenoga obrazovanja u europskim državama

---

**Biondić, Marija Anđela**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2021**

*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:116:382890>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2023-09-30**



*Repository / Repozitorij:*

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
MUZIČKA AKADEMIJA  
VIII. ODSJEK ZA GLAZBENU PEDAGOGIJU

MARIJA ANĐELA BIONDIĆ

SUSTAVI GLAZBENOGA OBRAZOVANJA  
U EUROPSKIM DRŽAVAMA

DIPLOMSKI RAD



ZAGREB, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
MUZIČKA AKADEMIJA  
VIII. ODSJEK ZA GLAZBENU PEDAGOGIJU

# SUSTAVI GLAZBENOGA OBRAZOVANJA U EUROPSKIM DRŽAVAMA

DIPLOMSKI RAD

Mentor: doc. dr. sc. Nikolina Matoš

Studentica: Marija Anđela Biondić

Ak. god. 2020./2021.

ZAGREB, 2021.

DIPLOMSKI RAD ODOBRILO MENTOR

doc. dr. sc. Nikolina Matoš

---

Potpis

U Zagrebu,

Diplomski rad obranjen \_\_\_\_\_ s ocjenom \_\_\_\_\_ .

POVJERENSTVO:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

OPASKA:

PAPIRNATA KOPIJA RADA DOSTAVLJENA JE ZA POHRANU  
KNJIŽNICI MUZIČKE AKADEMIJE SVEUČILIŠTA U ZAGREBU

## PREDGOVOR

Ovim putem se zahvaljujem svim profesorima koji su doprinijeli mom dosadašnjem glazbenom obrazovanju, a posebno mentorici doc. dr. sc. Nikolini Matoš na velikoj podršci, strpljenju, razumijevanju i smjernicama u pisanju diplomskoga rada.

Najveća zahvalnost mojoj obitelji i prijateljima, a posebno roditeljima bez kojih ne bih bila ovdje gdje danas jesam.

## SAŽETAK

Cilj ovoga diplomskoga rada je prikazati sustave glazbenog obrazovanja u europskim državama. To podrazumijeva analizu različitih aspekata sustava: kvalifikacijskih ispita i vrednovanja općenito, predškolskog glazbenog odgoja, istaknutih metoda, programa za nadarene učenike te različitih predmeta i njihova statusa. U radu su iznesene, opisane i uspoređene opće informacije o glazbenom obrazovanju te glavne odrednice glazbenoobrazovnih sustava europskih država, kategoriziranih po skupinama. Naposljetku, zaključno je donesena usporedba europskih glazbenoobrazovnih sustava i sustava u Hrvatskoj.

Ključne riječi: glazbene škole u Europi, glazbeno obrazovanje, glazbenoobrazovni sustav, kurikulum, kvaliteta obrazovanja, vrednovanje

## SUMMARY

The aim of this thesis is to present the systems of music education in European countries. This involves the analysis of various aspects of the system: qualifying examinations and evaluations in general, pre-school music education, prominent methods, programs for gifted students, and various subjects and their status. The paper presents, describes and compares general information on music education and the main determinants of music education systems in different European countries, categorized in groups. Finally, the paper is concluded with comparison of European and Croatian music education systems.

Keywords: curriculum, evaluation, music education, music education system, music schools in Europe, quality of education.

## SADRŽAJ

|  |    |
|--|----|
| 1. UVOD.....   | 9  |
| 2. OPĆA OBILJEŽJA GLAZBENOOBRAZOVNIH SUSTAVA U EUROPI.....   | 11 |
| 2.1 Uloga glazbenih udruga u promoviranju glazbenoga obrazovanja.....  | 14 |
| 2.2 Glavne odrednice glazbenoobrazovnog sustava.....   | 18 |
| 2.3 Pristupi vrednovanju učeničkih postignuća.....   | 19 |
| 2.4 Pristupi predškolskom glazbenom odgoju .....   | 25 |
| 2.5 Osnovnoškolsko i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje: pristup učenju <i>solfeggia</i> i teorije glazbe .....                     | 25 |
| 2.6 Kurikulum .....  | 27 |
| 3. PREGLED OBILJEŽJA EUROPSKIH GLAZBENOOBRAZOVNIH SUSTAVA .....  | 31 |
| 3. 1. Države Sjeverne Europe.....  | 32 |
| 3. 2. Države Srednje i Jugoistočne Europe.....   | 36 |
| 3. 3. Države Južne Europe.....   | 41 |
| 3. 4. Države Zapadne Europe .....  | 42 |
| 4. KOMPARATIVNA ANALIZA EUROPSKIH GLAZBENOOBRAZOVNIH SUSTAVA ...   | 45 |
| 4.1 Pristupi vrednovanju učeničkih postignuća u europskim državama .....   | 46 |
| 4.2 Pristupi predškolskom glazbenom odgoju u europskim državama.....   | 47 |
| 4.3 Osnovnoškolsko i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje u europskim državama: pristup učenju <i>solfeggia</i> i teorije glazbe..... | 48 |
| 4.4 Kurikulum u europskim državama .....   | 49 |
| 4.5 Organizacija glazbenoobrazovnog procesa u europskim državama .....   | 51 |

|   |    |
|---|----|
| 4.6 Usporedba glazbenoobrazovnoga sustava u Hrvatskoj sa sustavima ostalih europskih država ..... | 54 |
| 5. ZAKLJUČAK.....   | 54 |
| 6. BIBLIOGRAFIJA .....  | 58 |



## POPIS TABLICA

|   |    |
|---|----|
| Tablica 1: Trajanje nastave glazbala u europskim državama .....                             | 29 |
| Tablica 2: Trajanje skupne nastave u europskim državama .....                               | 30 |
| Tablica 3: Kvalifikacijski ispiti u državama Sjeverne Europe.....                           | 33 |
| Tablica 4: Predškolski glazbeni odgoj u državama Sjeverne Europe .....                      | 34 |
| Tablica 5: Programi za nadarene učenike u državama Sjeverne Europe .....                    | 34 |
| Tablica 6: <i>Solfeggio</i> i teorija glazbe u državama Sjeverne Europe .....               | 35 |
| Tablica 7: Kurikulum u državama Sjeverne Europe.....  | 35 |
| Tablica 8: Kvalifikacijski ispiti u državama Srednje i Jugoistočne Europe .....             | 37 |
| Tablica 9: Predškolski glazbeni odgoj u državama Srednje i Jugoistočne Europe.....          | 38 |
| Tablica 10: Programi za nadarene učenike u državama Srednje i Jugoistočne Europe.....       | 39 |
| Tablica 11: <i>Solfeggio</i> i teorija glazbe u državama Srednje i Jugoistočne Europe ..... | 39 |
| Tablica 12: Kurikulum u državama Srednje i Jugoistočne Europe.....                          | 40 |
| Tablica 13: Pregled obilježja sustava u državama Južne Europe .....                         | 41 |
| Tablica 14: Kvalifikacijski ispiti u državama Zapadne Europe.....                           | 42 |
| Tablica 15: Predškolski glazbeni odgoj u državama Zapadne Europe .....                      | 42 |
| Tablica 16: Programi za nadarene učenike u državama Zapadne Europe .....                    | 43 |
| Tablica 17: <i>Solfeggio</i> i teorija glazbe u državama Zapadne Europe.....                | 44 |
| Tablica 18: Kurikulum u državama Zapadne Europe .....                                       | 44 |

## POPIS SLIKA

|  |    |
|--|----|
| Slika 1: Pristupi vrednovanju prema Okviru za vrednovanje .....                | 22 |
| Slika 2: Višedimenzionalnost profesionalnog identiteta glazbenih pedagoga..... | 24 |
| Slika 3: <i>Glazbene škole u Europi</i> (eng. Music Schools in Europe).....    | 31 |
| Slika 4: <i>Glazbene škole u Europi</i> (eng. Music Schools in Europe).....    | 32 |

## 1. UVOD

Glazbeno obrazovanje predstavlja važan dio kulturnoga života određene države, kako u prošlosti, tako i danas. Obrazovni sustavi u Europi karakteriziraju širok spektar obrazovnih tradicija i nacionalno-specifičnih sustava. Povijesno gledano, glazbeno obrazovanje bilo je prvenstveno individualnog pristupa, a glazba se nekoć doživljavala kao elitističko područje koje je bilo dostupno samo imućnima ili nekolicini nadarenih učenika. Pristup je bio usmjeren na učitelje i nastavnike, a ne na učenike, a poučavanje se provodilo u kontekstu naslijeđene tradicije iz 19. stoljeća. Posljednjih godina, u puno se europskih zemalja fokus preusmjerio na učenika i promijenila se percepcija učiteljeve profesionalne uloge. Veći je naglasak na kreativnijem pristupu, na razvoju autonomije učenika, na usmjeravanju učenika kako učiti. Teži se razvijanju „glazbenog razmišljanja“ kao načina mišljenja i usvajanja znanja, a ne pukog stjecanja određenih vještina. Koriste se razne pedagoške metode, kako bi se na odgovarajući način reagiralo na raznolikost učenika. Ponukana navedenim pedagoškim idejama, htjela sam istražiti sustave glazbenog obrazovanja u europskim državama te ih usporediti s hrvatskim glazbenoobrazovanim sustavom.

Nakon opisa glazbenoobrazovnog sustava i glazbenih udruga koje sudjeluju u promoviranju glazbenoga obrazovanja tumače se glavne odrednice glazbenoobrazovnoga sustava, pristupi vrednovanju učeničkih postignuća, pristupi predškolskom glazbenom odgoju, osnovnoškolsko i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje: pristup učenju *solfeggia* i teorije glazbe i kurikulumi. U središnjem dijelu su opisani i uspoređeni glazbenoobrazovni sustavi država Europe. Države su kategorizirane po geografskom položaju: države sjeverne Europe (Island, Norveška, Švedska, Finska, Estonija, Latvija i Danska), države srednje i jugoistočne Europe (Slovačka, Njemačka, Češka, Švicarska, Austrija, Mađarska, Hrvatska i Srbija), države južne Europe (Italija i Španjolska) i države zapadne Europe (Ujedinjeno Kraljevstvo, Irska, Nizozemska, Belgija, Luksemburg i Francuska). Također, uspoređeni su kvalifikacijski ispiti, opisuju se predškolski glazbeni odgoji te istaknute metode i programi. Nadalje, analiziraju se i programi za nadarene učenike te predmeti *solfeggio* i teorija glazbe. Uz sve navedeno se opisuju i kurikulumi. Naposljetku, opisuju se pristupi vrednovanju učeničkih postignuća, pristupi predškolskom glazbenom odgoju u europskim državama, osnovnoškolsko i srednjoškolsko

glazbeno obrazovanje: pristup učenju *solfeggia* i teorije glazbe, kurikulum, organizacija glazbenoobrazovnog procesa. Realiziran je pregled svih europskih država i glazbenoobrazovnog sustava u njima te uspoređen s Hrvatskom i našim glazbenoobrazovnim sustavom.

## 2. OPĆA OBILJEŽJA GLAZBENOOBRAZOVNIH SUSTAVA U EUROPI

Glazbeno obrazovanje je staro koliko i sama glazba, a prema višestrukim izvorima, temelji se na teoriji i praksi razdoblja antičke Grčke. U srednjem je vijeku glazbeno obrazovanje bilo pod okriljem crkve, a služilo je za poučavanje i učenje glazbe na profesionalnoj razini (Rojko, 1996). Ambrozije, biskup iz Milana, osnovao je prvu školu za pjevače u 4. stoljeću i time započinje otvaranje mnogih talijanskih škola u zemljama Europe. „Zahvaljujući osnivanju ustanova poput *Schole cantorum* u Rimu (6.-8. stoljeće), *Škole sv. Marcijala* u Limogesu (10.-12. stoljeće) i *Notrdamske škole* u Parizu (12.-13. stoljeće), učenje glazbe u razdoblju srednjega vijeka postaje institucionalnim te se kao zaseban sustav odvajava od općega obrazovanja“ (Matoš, 2018: 13). Postoje i glazbenoobrazovne ustanove koje su se održale sve do danas poput *Velške katedralne škole* koja je osnovana 909. godine i *Zborske škole L'Escolania* u Montserratu koja je osnovana 1025. godine. „Zahvaljujući kontinuiranom djelovanju takvih ustanova, sustav glazbenog obrazovanja razvija se usporedno sa sustavom općeg obrazovanja i poprima njegova ključna obilježja kao što su: (1) nastavni plan i organizacija odgojno-obrazovnog procesa; (2) nastavni programi, to jest sadržaji određeni na nacionalnoj razini; (3) kontrola kvalitete s ciljem ostvarivanja definiranih obrazovnih standarda (evaluacija školske ustanove i kurikuluma) i (4) opisno i brojčano vrednovanje (evaluacija učenika)“ (Matoš, 2018: 13).

„Kada promišljamo o različitim kontekstima formalnoga učenja glazbe, ono se može promatrati iz perspektive *općeg obrazovanja* (eng. „music in schools“), ili posebnoga sustava *glazbenog obrazovanja* koje se ostvaruje u za to specijaliziranim ustanovama – glazbenim školama (eng. „music schools“)“ (Matoš, 2017: 144). Opće obrazovanje se odnosi na poučavanje Glazbene kulture u osnovnoj školi i Glazbene umjetnosti u srednjoj školi, a tzv. profesionalno glazbeno obrazovanje odnosi se na ono koje se odvija u glazbenim školama. U Hrvatskoj, obrazovanje u općeobrazovnim ustanovama traje osam godina, dok u glazbenim školama traje šest godina. Formalno glazbeno obrazovanje se razlikuje od amaterskog bavljenja glazbom, kao i od nastave glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi jer se prvenstveno odvija u glazbenim školama. Stoga, glazbeno je obrazovanje usmjereno prema svim bitnim glazbenim odrednicama – „razvoju sustava glazbenih vrijednosti i kritičkih estetskih glazbenih stavova, usvajanju glazbenog znanja i omogućavanju praktičnih glazbenih iskustava“ (Brđanović, 2017: 438).

Glazbene škole spadaju pod javne odgojno-obrazovne ustanove te primjenjuju nadležnost *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08). Zakon regulira osnivanje, upravljanje i prestanak rada školskih ustanova, trajanje i vrste škola, vanjsko vrednovanje, samovrednovanje škola i nadzor. Zakon propisuje i oblikovanje temeljnih odgojno-obrazovnih dokumenata, a to su nacionalni kurikulum i nastavni plan i program. Na temelju tih dokumenata glazbene škole svake školske godine oblikuju školski kurikulum te godišnji plan i program rada školske ustanove (NN 87/08).

U 19. stoljeću se javila potreba za nastankom glazbenih škola pa je prva glazbena škola nastala 1829. godine u okviru HGZ-a pod nazivom *Glazbena škola zagrebačkog muzičkog društva*. Protekom vremena su se glazbene škole počele širiti po drugim gradovima i županijama, a iako je prvotna ideja bila edukacija glazbenih amatera i stručnjaka danas je svrha naobrazbe profesionalnog glazbenika (Matoš, 2018). Cilj glazbenog obrazovanja ne bi trebalo biti educiranje učenika za profesionalno bavljenje glazbom. No, bez obzira na to što neće svi učenici biti budući profesionalni glazbenici, glazbeno obrazovanje ne smije biti ni površno informiranje o glazbi. Sva djeca bi, bez obzira na ambicije, trebala imati kvalitetno obrazovanje.

U glazbenim školama se najčešće poučava klasična glazba, no u državama poput Finske, Ujedinjenog Kraljevstva, Nizozemske, Francuske i Njemačke mogu se učiti *jazz*, *world music* i popularni žanrovi. U Estoniji i Mađarskoj se posebno njeguje i tradicijska glazba (Matoš, 2018). Velik broj pojedinaca smatra da je učenje glazbe skupo i društveno neisplativo, no to je posve pogrešan način razmišljanja. Mnoge države iz područja sjeverne Europe smatraju da bi glazbeno obrazovanje trebalo biti pristupačno svima onima koji to žele jer je osobna, ali i društvena dobrobit bavljenjem glazbom nesporna. Poučavanje sviranja glazbala razvija radne navike koje se pokazuju korisnima kroz čitav život, a intenzivno vježbanje i rad donose rezultate i osobno zadovoljstvo. „Pored toga, sudjelovanje u glazbenim ansamblima i projektima pomaže uključivanju i socijalizaciji, uči timskom radu, pruža iskustvo uspjeha i neuspjeha kao normalnih životnih pojava, potiče razmišljanje i kreativnost te razvija spoznaju o važnosti kvalitete u glazbi, a to kao rezultat ima težnju kvaliteti i na ostalim područjima“ (Brđanović, 2015: 663). Kada govorimo o zastupljenosti, države Sjeverne Europe prednjače u pohađanju glazbenog obrazovanja. Najveći postotak polaznika je u Švedskoj gdje oko 14% stanovništva ispod 25 godina pohađa neku vrstu glazbenog obrazovanja. Islandčani su također u samom vrhu po interesu

za glazbeno obrazovanje, gotovo četvrtina učenika osnovnih općeobrazovnih škola pohađa i glazbene škole. Nevjerojatna je činjenica da čak 60% glazbenih škola ima liste čekanja za upis, dok u Danskoj samo 7% stanovništva ispod 25 godina pohađa neku vrstu glazbenog obrazovanja (Polifonia, 2007a: 68). Španjolska ima jako bogatu glazbenu tradiciju, međutim, samo 2% stanovništva ispod 25 godina formalno uči glazbu. U Hrvatskoj je u glazbene škole upisano samo 0.3% stanovništva, što je uistinu poražavajuće uspoređujući se s drugima (EMU, 2010).

Glazbenoobrazovni sustav, kao i općeobrazovni sustav, strukturiran je na nekoliko odgojno-obrazovnih razina: predškolskoj, osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj (Matoš, 2018). Uvrštavanje glazbenog obrazovanja u cjelokupni period od predškolskoga do višeg obrazovanja uobičajeno je u većini država Europe jer se bavljenje glazbom smatra temeljnom sastavnicom ljudske kulture i ponašanja. Velika je raznolikost sustava i struktura glazbenog obrazovanja u Europi, kao posljedica različitih tradicija i kultura. Razlika je vidljiva po kurikulumima, obrazovnim ciljevima, predmetima, načinu upisa polaznika i ostalim parametrima, a neke države u Europi se ističu i po zanimljivim metodama i pristupima. Učenje glazbe u europskim se državama promiče i potiče na različite načine pa je veći broj djece i mladih uključen u određene oblike glazbenog obrazovanja, odnosno aktivnog muziciranja (Island, Švedska, Danska, Lihtenštajn). Glazbu mogu učiti i odrasli (Nizozemska, Luksemburg, Lihtenštajn, Češka), a postoje i različiti programi za djecu predškolske dobi te majke i djecu (Norveška, Austrija, Njemačka, Španjolska) (Matoš, 2017). U Hrvatskoj je omogućeno glazbeno obrazovanje za mlađe polaznike, a obrazovanje za odrasle primjenjuje se samo u Glazbenoj školi „Brkanović“ u Zagrebu. Poučavanje se – uz ono formalno – dijeli na neformalno i informalno te privatno, a svaka vrsta ima pozitivne i negativne strane. Naime, kod privatnog obrazovanja se najčešće sva djeca mogu uključiti i često nema selekcije, ali postoji i faktor financija. Privatno glazbeno obrazovanje je nerijetko jako skupo i samo određena skupina ljudi si to može priuštiti. Za razliku od privatnog obrazovanja, kod javnog postoji faktor ograničenog broja mjesta upisa učenika. Obično djeca s malo slabijim glazbenim vještinama nemaju mogućnost sviranja željenog glazbala.

Pored razlika nastalih na temelju velike raznolikosti kulturnih tradicija i obrazovnih sustava diljem Europe, još jedan od uzroka istih je jezik. Jezične barijere su inhibirale integraciju različitih obrazovnih praksi i tradicija, ali i razmjena ideja te iskustava (Hilden i suradnici, 2010).

Uz sve navedeno, dolazimo i do pitanja je li primarna svrha glazbenih škola obrazovanje ponajprije nadarenih učenika ili je zadaća i svrha navedenih škola plansko povećanje glazbene izobrazbe stanovništva? Različita su mišljenja u vezi toga pa samim time otvara prostor diskusiji. Jako puno ljudi i dan danas dijeli uvjerenje da glazbene škole polaze samo talentirana djeca ili djeca iz imućnijih obitelji i zato se glazbene škole svrstava u vrste škola koje nisu pristupačne svima (Brđanović, 2015). Takve predrasude nastaju zbog nedovoljne informiranosti o radu u glazbenim školama, a i zbog povijesnog aspekta koji se pojavio još u 18. stoljeću u Europi. Tada se počinje razvijati poimanje o posebnom glazbenom daru te opčinjenost nadarenima i njihovim neuhvatljivim odlikama i sposobnostima, iz čega proistječe vjerovanje kako osoba s prosječnim sposobnostima ne može niti s velikim radom i naporom realizirati ono što je za darovitog logično samo po sebi. Postoji mogućnost da odatle datira i fenomen u današnjem društvenom stavu o glazbenoj nadarenosti kao o nečemu potpuno beznačajnom (Brđanović, 2015). Glede glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj, ono nije dostupno svima. Trebalo bi svima omogućiti mogućnost pohađanja glazbene škole i možda provesti obrazovanje na više razina kompleksnosti, ovisno o njihovim mogućnostima. Kod glazbenih škola je problem cijena jer talentirana djeca najčešće trebaju pohađati privatne sate koji su nerijetko preskupi i roditelji si to ne mogu priuštiti. Shodno tome, bez obzira na glazbeni dar i sposobnosti, trebala bi postojati mogućnost glazbenog obrazovanja zainteresirane djece jer se pokazalo da pozitivno utječe na osobnu i društvenu dobrobit.

## 2.1 Uloga glazbenih udruga u promoviranju glazbenoga obrazovanja

U europskim državama postoje različiti glazbenoobrazovni sustavi. Shodno tome, postoje i različite glazbenoobrazovne ustanove, zbog nedostatka općeprihvaćenih zahtjeva koje bi takve ustanove trebale ispunjavati, a i zbog raznolikosti glazbenoobrazovnih tradicija (Matoš, 2018). Sukladno navedenim činjenicama, javila se potreba za prikupljanjem informacija o sustavima glazbenoga obrazovanja i provođenju više istraživanja povezanih s tom



problematikom. Dvije istoimene studije pod nazivom *Glazbene škole u Europi* (eng. *Music Schools in Europe*) istražuju i opisuju organizaciju glazbenoobrazovnih ustanova i pripremu učenika za profesionalno glazbeno obrazovanje. Glavni cilj navedenih studija je komparativna analiza sustava glazbenog obrazovanja država Europe. Prvu su studiju izradili *Polifonijini* stručnjaci 2007. godine (Polifonia, 2007), a druga je studija nastala 2010. godine, pod inicijativom *Europske udruge glazbenih škola* (EMU, 2010).

Udruga pod nazivom *Europsko udruženje konzervatorija, glazbenih akademija i škola* (franc. *Association Européennedes Conservatoires, Académies de Musiqueet Musikhochschulen* – AEC) dobrovoljna je udruga koja predstavlja ustanove visokog glazbenog obrazovanja (eng. *higher music education* – HME) u Europi i šire. Udruga je osnovana 1953. godine, predstavljajući dinamičnu europsku kulturnu i obrazovnu mrežu s gotovo 300 ustanova za stručno glazbeno usavršavanje u 55 zemalja (konzervatoriji, glazbene akademije i sveučilišta te ostale srodne ustanove).<sup>1</sup> Svake godine AEC organizira godišnji sastanak za koordinateure međunarodne suradnje europskih konzervatorija i godišnji kongres AEC-a u drugoj europskoj zemlji s ciljem rasprave o relevantnim temama iz područja visokog glazbenog obrazovanja u Europi i razmjene informacija. Postoje i događaji sa specifičnim temama, poput platforme za *pop* i *jazz* u veljači ili *Europske platforme za umjetnička istraživanja u glazbi*. AEC obuhvaća tri različita područja: umjetničku praksu, učenje i poučavanje te istraživanje i inovacije. Udruga teži njegovanju navedenih elemenata te potiče raznolikost i dinamičnost koja se provodi u različitim ustanovama, zemljama i regijama kroz organizaciju europskih projekata, kongresa i seminara, razmjenu, zastupajući interese svojih članova na europskoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini. AEC, između ostalog, podržava glazbeno i umjetničko obrazovanje kao središnji doprinos kvaliteti ljudskog života i uključuje društvena utemeljenja na demokratskim vrijednostima. Udruga radi na unaprjeđenju visokog obrazovanja u izvedbenim umjetnostima, a fokus je na glazbi. Temelji se na četiri cilja:

- a) poboljšanje kvalitete u visokom glazbenom obrazovanju;
- b) promicanje sudjelovanja, inkluzivnosti i raznolikosti;
- c) jačanje partnerstva i interakcije sa sudionicima;

---

<sup>1</sup>AEC (2021d). Studentska praksa u uredu AEC-a. Dostupno na: <https://aec-music.eu/about-aec/organisation/internships/> (Pristup: 6.8.2021.)

d) promicanje vrijednosti glazbe i glazbenog obrazovanja u društvu.<sup>2</sup>

Vijeće AEC-a zastupa članove udruge. Sastoji se od dvanaest predstavnika iz ustanova članica u dvanaest različitih zemalja: izvršnog odbora (predsjednik, glavni tajnik i dva potpredsjednika) i devet redovnih članova vijeća (uključujući predstavnika pridruženih članova AEC-a). Članovi AEC-a biraju navedene predstavnike na period od tri godine. Članovi vijeća i izvršnog odbora mogu dobiti samo dva mandata za istu poziciju. Vijeće obavlja administrativne poslove udruge, uključujući upravljanje sredstvima i drugom imovinom. Zaduženo je za očuvanje misije i ciljeva udruge, određivanje njezinog strateškog smjera te nadziranje njezina financijskog dijela. Vijeće, također, odlučuje o prijemu aktivnih i pridruženih članova. Odluke Vijeća i Opće skupštine provodi ured AEC-a koji se nalazi u Bruxellesu, u Belgiji.<sup>3</sup> Kao što je i prethodno navedeno, AEC organizira različite platforme i aktivnosti osnivanjem različitih radnih skupina sastavljenih od stručnjaka iz različitih područja unutar visokog glazbenog obrazovanja. Članovi radnih skupina udruge dobrovoljno rade na pripremi događaja i aktivnosti iste. Proaktivnost, zemljopisna i rodna ravnoteža primjenjivi su kriteriji koji jamče različitost skupina koje bi trebale stvoriti raznolikost ustanova članica AEC-a, a to su sljedeće:

1. radna skupina za međunarodne odnose (IRC);
2. pripremna radna skupina za platformu *popa* i *jazza* (PIP);
3. pripremna radna skupina Europske platforme za umjetnička istraživanja u glazbi (EPARM);
4. studentska radna grupa AEC-a;
5. AEC-SMS radna skupina 1: Glazba u društvu;
6. AEC-SMS radna skupina 2: Raznolikost, identitet, inkluzivnost;
7. AEC-SMS radna skupina 3: Poduzetništvo;
8. AEC-SMS radna skupina 5: Podučavanje i učenje;
9. AEC-SMS radna skupina 6: Digitalizacija;
10. AEC-SMS radna skupina 8: Glazbeno obrazovanje u ranom djetinjstvu.<sup>4</sup>

*Koninklijk Conservatorium* u Haagu i AEC zajednički koordiniraju projekt visokog glazbenog obrazovanja pod nazivom „Polifonia“. Projekt je započeo 2004. godine i bavi se

---

<sup>2</sup> AEC. (2021). O AEC. Dostupno na: <https://www.aec-music.eu/about-aec/aec-vision-mission> (Pristup: 19.4.2021.)

<sup>3</sup> AEC (2021b). O AEC vijeću. Dostupno na: <https://aec-music.eu/about-aec/organisation/council/> (Pristup: 6.6.2021.)

<sup>4</sup>AEC (2021c). AEC radne skupine. Dostupno na: <https://aec-music.eu/about-aec/organisation/aec-working-groups/> (Pristup: 6.8.2021.)

proučavanjem različitih predmeta povezanih s profesionalnim glazbenim usavršavanjem u Europi, a uključuje 55 organizacija koje se profesionalno bave glazbom i glazbenom edukacijom u 26 europskih država i četiri izvan Europe.<sup>5</sup>

*Europska udruga glazbenih škola* (eng. *European Music School Union*), pod skraćenim nazivom EMU, osnovana je 1973. godine. EMU je nacionalna, nevladina i neprofitna organizacija europskih glazbenih društava te je članica međunarodnog i europskog vijeća za glazbu. Među ostalim, udruga predlaže osnivanje *Europskoga centra za razvoj glazbenih škola* (Matoš, 2018) jer bi se time pospješili sljedeći aspekti: povezanost glazbenih škola, dostupnost podataka i definiranje terminologije. „Komunikacija između škola potrebna je prvenstveno zbog postojećih razlika u filozofiji učenja glazbe u općem obrazovanju (estetski odgoj bez praktične komponente) odnosno u glazbenom obrazovanju (stjecanje vještina bez odgojno-estetske komponente)“ (Matoš, 2018: 31). Udruga vodi brigu o statusu europskih glazbenih škola uz potporu nacionalnih glazbenih društava. EMU ostvaruje suradnju s udrugama iz 24 države Europe. Za članarinu je nužno zadovoljiti nekoliko uvjeta: javna odgovornost i javno financiranje, kvalitetni standardi u strukturi i kurikulumima, širok spektar predmeta, kvalifikacija nastavnog osoblja te javni nastupi. Organizaciju EMU-a čine: glavna skupština, predsjedništvo i glavno tajništvo, sa sjedištem u Berlinu, u Njemačkoj. U svijetu koji se brzo mijenja, glazbene škole moraju se suočiti sa stalnim i velikim izazovima. U tom kontekstu, važno je osloniti se na kolektivnu inteligenciju, suradnju i partnerstvo. Zbog toga su mreže poput EMU važne za budućnost glazbenog obrazovanja u Europi. Glazbene škole u Europi ustanove su koje provode glazbeno obrazovanje i uglavnom su usmjerene na praktične aspekte stvaranja glazbe. Iako je izraz "glazbena škola" uobičajen, u gotovo svim europskim zemljama ne postoje univerzalni međunarodni zahtjevi koje glazbena škola mora ispuniti. Glazbene škole općenito pohađaju djeca i mladi, ali su u pravilu otvorene i za odrasle do starije dobi. Neke zemlje donijele su zakone vezane za glazbene škole, a one omogućuju ljudima sudjelovanje u stvaranju glazbe na svim razinama do pripreme za profesionalne glazbene studije. "Glazbena škola" u Europi jasno je definirana ustanova koja čini sastavni dio europskog obrazovnog sustava.

---

<sup>5</sup> AEC (2021a). Projekt „Polifonia“. Dostupno na: <https://www.aec-music.eu/polifonia/sub> (Pristup: 21.4. 2021.)

Mnoge glazbene škole blisko surađuju s općeobrazovnim školama.<sup>6</sup> Prema Matoš (2018: 42), zadaće EMU su:

- promicati glazbeno obrazovanje i glazbenu praksu;
- prikupljati, objavlјivati i razmjenјivati informacije o sustavima glazbenoga obrazovanja te o glazbenim događajima, seminarima i projektima u Europi;
- poticati razmjenu učitelja, studenata, učenika, orkestara, zborova i ostalih glazbenih skupina te pobuditi interes javnosti i vladajućih tijela za pitanja glazbenog obrazovanja;
- pomagati u osnivanju i razvoju nacionalnih glazbenih udruga diljem Europe;
- održavati stalne kontakte s međunarodnim organizacijama poput UNESCO-a, IMC-a, EMC-a i EAS-a11;
- djelovati u skladu s Konvencijom o pravima djeteta (UN, 1989), Općom deklaracijom o pravima čovjeka (UN, 1948) i Univerzalnom deklaracijom o kulturnoj raznolikosti (UNESCO, 2001).

## 2.2 Glavne odrednice glazbenoobrazovnoga sustava

Glazbeno obrazovanje u svakoj europskoj zemlji ima određenu raznolikost u načinu provođenja u praksi na temelju kontekstualnih i kulturnih čimbenika. Postoje razlike u onome što se smatra osnovnoškolskim i srednjoškolskim obrazovanjem. U predškolskoj dobi velika je raznolikost glazbenog odgoja i obrazovanja kao dijela obveznog školovanja. U većini europskih zemalja predškolsko glazbeno obrazovanje nije obavezno te često nije propisano u sustavu pa stoga glazba nema jasnu ulogu te ovisi o učiteljevim glazbenim vještinama i sposobnostima. Kod osnovnoškolskog obrazovanja, većina učenika kreće u školu s napunjenih šest godina, a dob završetka škole jako varira. Glede srednjoškolskog obrazovanja, ono započinje različito ovisno o sustavnom uređenju. U nekim državama kreće se od navršenih deset do dvanaest godina i traje do navršenih petnaest ili šesnaest godina dok u drugima kreće od navršenih četrnaest do petnaest godina i traje do navršenih osamnaest ili devetnaest godina (EMU, 2010). Iako je glazba u srednjim školama organizirana oko specifičnih glazbenih aktivnosti kao što su (1) slušanje i razumijevanje glazbe, (2) izvođenje glazbe i (3) komponiranje, u praksi se obično usvaja

---

<sup>6</sup> EMU (2021). O EMU. Dostupno na: <http://www.musicschoolunion.eu/about-emu/> (Pristup: 21.4. 2021.)

cjelovitiji pristup glazbenom obrazovanju. U mnogim se zemljama tradicijska glazba smatra važnim sredstvom za očuvanje ili uspostavljanje nacionalnog identiteta, a učenici su često izloženi tradicijskoj glazbi i plesu narodne kulture. To je osobito prisutno u istočnoeuropskim zemljama kao što su Estonija, Slovačka i Latvija (Rodríguez-Quiles y García i Dogani, 2011).

Ponekad se učitelji sadržajem prilagođavaju kulturi i tradiciji određene zemlje. Primjer Estonije ističe ovu točku, budući da se ova baltička država često opisuje kao “pjevačka nacija”. Očuvanje nacionalnog identiteta nerijetko se smatra glavnim ciljem unutar sustava glazbenog obrazovanja. U Slovačkoj i Mađarskoj, na primjer, od učenika se očekuje da će po završetku moći plesati istočnoeuropske narodne plesove poput *polke* i *czarde*. Međutim, to ne vrijedi za glazbeno obrazovanje u Španjolskoj, unatoč bogatom folkloru s kojim se zemlja obično povezuje. Pristup instrumentalnoj nastavi različit je u cijeloj Europi i ponekad je potpuno isključen iz školskog sustava, posljedično utječući na način na koji se glazbeno obrazovanje provodi u praksi (Rodríguez-Quiles y García i Dogani, 2011). Što se tiče situacije u Hrvatskoj, tradicijska glazba koja je specifična za određeno geografsko područje, njeguje se u pojedinim glazbenim školama (Matoš, 2018). Sve je više studenata i učenika koji nemaju prilike vidjeti ni čuti razne plesove, napjeve i instrumente hrvatske tradicijske glazbe. Postoji mogućnost kada bi se teorijski i praktično učili tradicijski napjevi, plesovi te osvještavala njihova primjena u nastavi glazbe vjerujem da bi se tako potaknulo njegovanje tradicije.

### 2.3 Pristupi vrednovanju učeničkih postignuća

Vrednovanje uključuje sve aktivnosti koje se referiraju na definiranje kvalitete i potrebitosti programa te određivanje prikladnosti namjene programa. Sve pozitivne i negativne strane se mogu prosuditi na temelju verifikacija i analize primijenjenih oblika omogućavanja kvalitete. Ono se može provesti korištenjem unutarnjih i vanjskih postupaka. Ključno kod provedbe navedenih postupaka vrednovanja jest unaprijeđenje kvalitete dobivanja znanja učenika (AZVO, 2021). Kroz čitavo se obrazovanje promatra učenikov razvoj na različite načine: postupkom praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja. Kada je riječ o vrednovanju u školi danas, ponajprije ono uključuje ispitivanje i/ili mjerenje teorijskih znanja učenika te manifestacije ostvarenih rezultata ocjenom. Prikazano znanje ocjenjuje se na mjernoj ljestvici koja je zapravo

ordinalna mjerna skala. „Njome se može utvrditi redosljed među ispitanicima iz kojega je vidljivo je li nešto veće ili manje u odnosu na nešto drugo, ali ne i kolike su te razlike“ (Brđanović, 2017: 344). U glazbenim školama se na sličan način vrednuje te se nadgleda razvoj učenika. Shodno tome, učenike se ispituje i evidentira raznovrsnim načinima vrednovanja. Isti se način vrednovanja ne bi trebao prakticirati u oba tipa škola jer učenici dolaze s različitim predispozicijama pa se kriteriji ne mogu ravnomjerno postaviti. „Tako iza dodijeljenih ocjena na ljestvici – primjerice ocjene dobar jednoga učenika i ocjene odličan drugoga učenika te istih ocjena drugih dvaju učenika – ne stoje jednake razlike u znanju. Odstupanja u znanju prisutna su i u okviru iste ocjene pa uzimanje ocjene kao glavnoga ili čak isključivoga kriterija nečijih postignuća nije opravdano“ (Brđanović, 2017a: 344). Iz toga proizlazi problem i mogući izvor grešaka kod vrednovanja nečijega sviranja i interpretacije “zbog dileme što je kriterij, tj. zbog subjektivnog doživljaja viđenog i odslušanog od strane svakog pojedinog člana ispitne komisije. Kriterije takvog vrednovanja trebalo bi stoga, barem u onom dijelu u kojem je to moguće, detaljnije razraditi i dogovoriti“ (Brđanović, 2012: 182) prije provođenja ispita. Treba razmotriti pristupe vrednovanju učeničkih postignuća, a ono će obuhvatiti: (1) kvalifikacijske ispite; (2) ispitivanje i vrednovanje učenika tijekom školovanja; (3) završne ispite i pogled na kompetencije te ishode učenja.

Kako bi dijete uopće upisalo glazbenu školu, u većini škola diljem Europe potrebno je pristupiti prijemnome ispitu. Uglavnom se učenici, koji su zadovoljili uvjete prijemnog ispita upisuju u prvi razred osnovne glazbene škole. Na prijemnom ispitu od učenika se najčešće zahtijeva samostalno izvođenje odabrane dječje pjesmice i/ili brojalice te ponavljanje zadanog melodijsko-ritamskog primjera. U nekim glazbenim školama u Europi nije potrebno pristupiti prijemnome ispitu, no tada dolazi do ograničenog broja upisa (EMU, 2011). Možemo se zapitati jesu li prijemni ispiti za upise u osnovnu glazbenu školu uistinu potrebni? Ako nema prijemnih ispita, je li pošteno da se upišu učenici koji su prvi pristupili upisima? Odgovor leži u cilju glazbenog obrazovanja odnosno želimo li odgajati profesionalne glazbenike ili glazbene amatere.

Kada učenik položi prijemni ispit, nastavnici moraju na neki način pratiti njegov rad i razvoj. „Za prikaz različitih pristupa vrednovanju unutar suvremenog kurikulumskog pristupa, potrebno je osvrnuti se na *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju Republike Hrvatske* koji definira tri osnovna pristupa vrednovanju (slika 1):

1. vrednovanje za učenje;
2. vrednovanje kao učenje;
3. vrednovanje naučenoga<sup>7</sup>.

*Sumativnom* vrednovanju pripada vrednovanje naučenoga i taj način vrednovanja se najviše koristi u hrvatskom obrazovnom sustavu. Riječ je o ocjenjivanju koje daje učeniku informaciju o znanjima, vještinama i sposobnostima na kraju nastavne jedinice, cjeline ili razdoblja (tromjesečje, polugodište ili kraj godine) u obliku ocjene. Pod *formativno* vrednovanje spadaju vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, čijom se implementacijom uspostavlja povezanost između učenika i učenja, poučavanja i obrazovnih ishoda. To bi značilo praćenje, poticanje i ocjenjivanje tijekom godine. Dobivene informacije učenik koristi u poboljšanju svojega učenja, a koristi ih i učitelj kako bi unaprijedio ili prilagodio svoj način poučavanja. Učenik bi kroz navedeni način vrednovanja trebao imati uvid u svoje „slabosti“ kako bi mogao dodatno raditi i napredovati.

Vrednovanje naučenog možemo podijeliti na: *unutarnje*, *hibridno* i *vanjsko*. Kod *unutarnjeg* vrednovanja (koje provode učitelji i nastavnici) ocjenjuju se učenikova postignuća, a provodi se usmenim ili pisanim provjerama. *Vanjsko vrednovanje* (provodi se od strane određenih ustanova i organizacija) realizira se kroz pisane provjere znanja i vještina putem nacionalnih ispita. Oba načina vrednovanja spadaju pod *sumativno* vrednovanje. *Hibridno* vrednovanje je varijanta *vanjskog* i *unutarnjeg* oblika vrednovanja. Radi se o tome da ispите kreira neka ustanova ili organizacija, a nastavnik ih provodi u pisanom obliku.

---

<sup>7</sup>Preuzeto s: <https://hr.izzi.digital/DOS/8238/3595.html> (Pristup: 4.9.2021.)



Slika 1: Pristupi vrednovanju prema Okviru za vrednovanje (IZZI, 2019)

„Vrednovanje bi i u hrvatskim glazbenim školama trebalo bolje usustaviti te ujednačiti njegovo provođenje, a nastavne planove i programe na kojima se temelji – modernizirati“ (Brđanović, 2017a: 359). Unaprijed dogovoreni kriteriji i pravila stvaraju manje stresa pri samom ocjenjivačkom postupku.

„U povijesti europskoga civilizacijskoga kruga javljale su se različite definicije glazbe pa tako i definicije glazbenih sposobnosti. U antici su najpoznatije bile Ptolemejeva odrednica gdje autor opisuje glazbu kao sposobnost prepoznavanja razlika između visokih i niskih tonova i odrednica Aristida Kvintilijana, u kojoj on glazbu definira kao znanje o melosu i o onome što melosu pripada“.<sup>8</sup> Postoji mogućnost da će učitelji glazbe predavati djetetu koje se ističe po nečemu, to jest posjeduje visoko razvijene glazbene vještine. Takve učenike se nikako ne smije zanemariti. Darovite učenike se često naziva muzikalnima, glazbeno nadarenima, djecom s razvijenim glazbenim vještinama ili djecom s glazbenim talentom. „Pod svim tim pojmovima zapravo se misli na jedno te isto. Teško je odrediti koje je dijete glazbeno darovito ili muzikalno jer se autori koji pišu o toj temi još uvijek nisu složili oko toga što znači kad se kaže da je neko dijete muzikalno“ (Svalina i Matijević, 2011: 433). Kod nekih autora su za muzikalnost

<sup>8</sup> Glazba. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=22246> (Pristup 7. 8. 2021.)



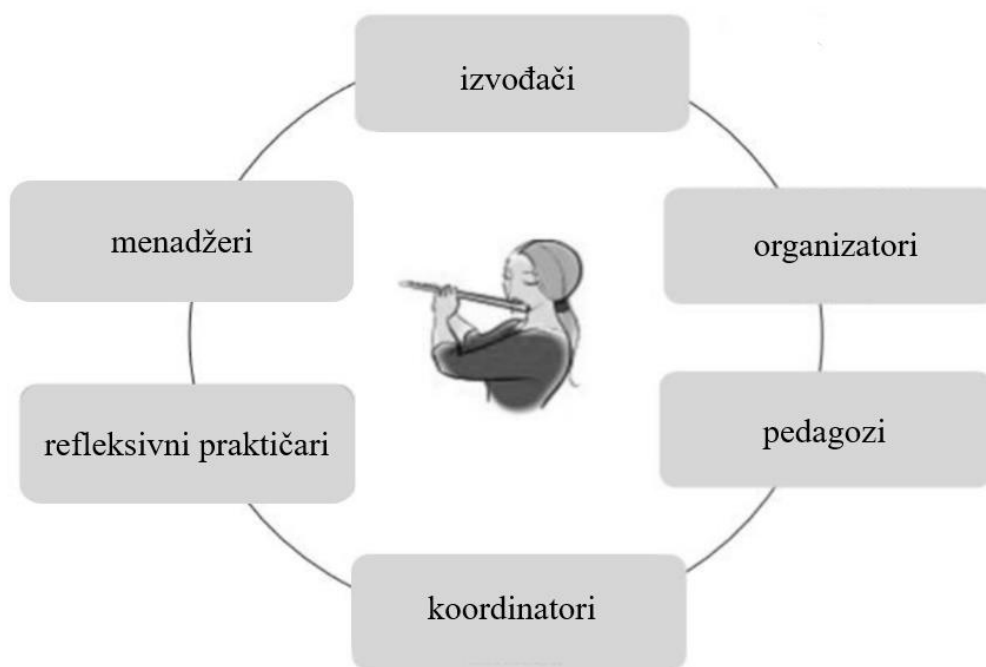
značajnije sposobnosti pamćenja, prepoznavanja i reprodukcije kratkih melodija, dok su kod drugih sposobnosti skladanja, apsolutni sluh, sposobnost sviranja po sluhu, improviziranje te pjevanje drugoga glasa kao pratnje prvom (Svalina i Matijević, 2011). Neki smatraju da su za glazbeni talent važni još i mašta, pamćenje, osjećaji, glazbena inteligencija te glazbeno izvođenje. Pod talentom se tako uključuje razvijenost područno specifične darovitosti – školske (akademske), umjetničke, sportske ili tehnološke. Prema Brđanoviću (2015) način održavanja školovanja za glazbeno nadarenu djecu specifičan je zavisno o području, tradiciji, gospodarskim mogućnostima zemlje, razumijevanju glazbenog obrazovanja i o cilju koji se glazbenim obrazovanjem želi postići. Posebno nadareni učenici u nekim državama imaju pravo na sponzorstvo. „Postoje brojna natjecanja i festivali, a najuspješnijim se učiteljima/nastavnicima i ravnateljima glazbenih škola dodjeljuju godišnje nagrade“ (Matoš, 2018: 53).

Govoreći o vrednovanju u kontekstu glazbenoga obrazovanja, važno je osvrnuti se na kompetencije i ishode učenja. Pronađene su različite definicije kompetencija i postalo je jasno da ne postoji jednoznačan način definiranja istih. Unatoč tim razlikama, sve se definicije vještina odnose na integraciju znanja, vještina i stavova, vrijednosti ili sposobnosti nužnih za izvršavanje pojedine djelatnosti. Glazbene kompetencije potrebne su za zapis glazbenog diktata, analizu glazbenoga djela i svjesno stvaralaštvo (Matoš, 2018). Glazbeno obrazovanje, uz pružanje glazbenih kompetencija, nudi implementiranje znanja iz segmenta glazbene umjetnosti. Samim time poželjno je detaljnije pojasniti značajke kompetencija profesionalnoga glazbenika, zapravo protumačiti znanja i vještine koje profesionalni glazbenici usvajaju svojim glazbenim obrazovanjem, kako bi se stvorili temelji za:

- izradu predmetnih kurikulumata, kojoj prethodi propitivanje nastavnih sadržaja, metoda, strategija, izvora i materijala;
- promišljanje interdisciplinarnoga pristupa, korelacije i međupredmetnoga povezivanja umjetničkih disciplina u glazbenim školama;
- jasno i jednoznačno definiranje odgojno-obrazovnih ishoda za svaki pojedini predmet, modul i međupredmetnu temu – na kraju svake godine učenja odnosno po završetku određene glazbenoobrazovne razine (npr. osnovnoga glazbenog obrazovanja)“ (Matoš, 2018).

Prema Hildénu i suradnicima (2010) (slika 2), učitelji bi i sami trebali imati razvijene određene suvremenije kompetencije vidljive u određenim zanimanjima kako bi to isto mogli razvijati u učenicima, a posljedično i vrednovati. Ta zanimanja su sljedeća:

- a) izvođači koji bi trebali inspirirati i nadahnuti svoje učenike;
- b) organizatori koji koriste glazbena i pedagoška znanja vještine za planiranje;
- c) pedagozi koji učinkovito komuniciraju sa svojim učenicima;
- d) koordinatori koji otvoreno komuniciraju s učenicima njegujući pozitivne socijalne interakcije;
- e) reflektivni praktičari koji kontinuirano razmišljaju o svom podučavanju kako bi poboljšali svoju nastavu;
- f) menadžeri koji trebaju biti svjesni kako se njihov vlastiti rad uklapa u obrazovni kontekst škole.



Slika 2: Višedimenzionalnost profesionalnog identiteta glazbenih pedagoga (Hildén i suradnici, 2010, str.

## 2.4 Pristupi predškolskom glazbenom odgoju

Poslije nekoliko stoljeća djelovanja raznih glazbenoobrazovnih ustanova širom svijeta, povećala se i svijest o nužnosti poučavanja glazbe kod djece. Shodno tomu se u formalni glazbeno-obrazovni sustav, uz osnovnoškolsku, srednjoškolsku i visokoškolsku razinu, uvrštava i predškolski glazbeni odgoj (Rojko, 2012). Uz Hrvatsku, niz država provodi neki oblik predškolskog glazbenog programa, a to su: Island, Švedska, Finska, Latvija, Danska, Slovačka, Njemačka, Češka, Švicarska, Mađarska, Italija, Španjolska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Irska, Nizozemska, Luksemburg i Francuska (EMU, 2010).

Predškolski glazbeni odgoj predstavlja razinu namijenjenu djeci predškolske i osnovnoškolske dobi. Nastava je osmišljena kao svojevrsna priprema za početak osnovnoškolskog glazbenog obrazovanja. S obzirom na to da većina djece prije samog početka osnovnoškolskog obrazovanja pohađa dječji vrtić, također postoji mogućnost da se prije osnovne glazbene škole upiše predškolski glazbeni program. „U razdoblju prije polaska u školu (0-6 godina) razvija se senzorno-emocionalna osjetljivost za glazbu, a u tom razvoju iznimno važnu ulogu imaju obiteljsko i kulturno okruženje“ (Matoš, 2018: 38). Sukladno tome, roditelji često upisuju djecu kako bi djeca razvila ljubav prema glazbi i glazbeni sluh. „Aktivnostima djece na umjetničkom području potiče se njihov cjelokupan intelektualni, psihofizički, emocionalni, moralni, duhovni i tjelesni razvoj i naglašava kulturna i estetska dimenzija odgoja i obrazovanja. Budući da je estetski sud podložan promjenama te da na njega utječu mnogobrojni čimbenici, umjetničkim aktivnostima valja pristupiti pažljivo pa je potreban uzor koji će poticati dječje kreativne potencijale i pomoći da se oni uobliče i korigiraju. Stoga, umjetničkom području u predškolskim ustanovama valja pristupiti stručno i pedagoški, poznavajući sve aspekte i faze dječjeg psihofizičkoga razvoja i mogućnosti glazbeno-pedagoškoga rada u predškolskim ustanovama“ (Vidulin, 2016: 222). Shodno tome, sugerira se da djeca upišu predškolski glazbeni odgoj u razdoblju od četiri do šest godina.

Karakteristično za predškolsko glazbeno obrazovanje je sviranje na udaraljka. Najpoznatija su Orffova glazbala gdje djeca kroz igru savladavaju pjesme, pjevanje, ples i slušanje glazbe. Koncentracija djece je nestabilna i kratkotrajna pa je shodno tome dobar odgajatelj izuzetno nužan. „U oblikovanju stajališta i odnosa prema glazbenoj umjetnosti

odgojiteljica je jedna od onih koja dijete uvodi u svijet glazbe te u velikoj mjeri o njoj ovisi hoće li kontakt s glazbom za dijete biti ugodan ili neugodan. Njezina je uloga individualno pristupiti djetetu, zainteresirati ga za umjetničke aktivnosti kako bi tako proširilo svoje iskustvo i znanje te razvilo vještine“ (Vidulin, 2016: 223).

## 2.5 Osnovnoškolsko i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje: pristup učenju *solfeggia* i teorije glazbe

„Svijest o razvoju glazbene percepcije kod djece i mladih osoba od iznimne je važnosti za promišljanje cjelovita glazbenoobrazovnog procesa. S obzirom na uočenu povezanost između učenja jezika i učenja glazbe, tijekom vremena razvile su se mnoge metode i strategije poučavanja koje s jedne strane počivaju na općoj psihologiji razvoja muzikalnosti, a s druge strane, na metodama početničkog čitanja i pisanja (posebice globalnoj i sintetičko-analitičkoj metodi). Iz tog je razloga potrebno pružiti uvid u razvoj *solfeggia* kao zasebne discipline koja se u glazbenoobrazovnom procesu bavi upravo ovom problematikom“ (Matoš, 2018: 116). „Produktivne glazbene sposobnosti razvijaju se u okviru nastave *solfeggia* sljedećim aktivnostima: melodijskom, ritamskom i melodijsko-ritamskom improvizacijom, zamišljanjem i spontanom izvođenjem ritmiziranih govorenih tekstova (brojalica), dovršavanjem započete melodijske fraze/cjeline (dominanta-tonika), improviziranjem melodije na tekst brojalice ili dječje pjesmice, samostalnim stvaranjem ritamsko-melodijske cjeline, realiziranjem melodije na tekst dječje pjesmice, samostalnim stvaranjem melodijsko-ritamske cjeline koju je potrebno i zapisati. Neke od navedenih aktivnosti trebale bi se provoditi u gotovo svim razredima osnovne glazbene škole, dok se neke uvode tek od četvrtog razreda“ (Svalina i Matijević, 2011: 8). Uz predmet *solfeggio* obrađuje se i teorija glazbe. U nekim državama su navedeni predmeti konceptualizirani kao jedinstven predmet. Vrlo je zanimljivo to što se kod nekih država uopće ne provodi *solfeggio*, već samo sviranje na određenom glazbalu i skupno muziciranje. Pa kao što je rečeno, postoje nekoliko varijanti izvedbe nastave *solfeggia* i teorije glazbe:

- a) *solfeggio* i teorija glazbe kao zasebni predmeti;
- b) *solfeggio* i teorija glazbe zajedno;
- c) *solfeggio* i teorija glazbe ne postoje kao predmeti.

Također, uz navedene varijante nastave, teorijski predmeti mogu biti obvezni, izborni, fakultativni. Važno je napomenuti da u studijama nije jasno definirano misli li se na *solfeggio* ili na teoriju glazbe. Kao što je već gore navedeno, *solfeggio* ima ulogu glazbenog opismenjavanja, dok se na predmetu teorija glazbe pruža dopunsko znanje koje će učeniku oplemeniti teorijsko znanje u području glazbe (MZOŠ i HDGPP, 2006). Točnije, glazbena teorija nam pruža znanje kako bi bolje razumjeli glazbu. Ona prikazuje i objašnjava načine na koje su tonovi povezani, što u konačnici glazbenicima pruža slušanje glazbe na jedan sasvim drugi način, a i velika je pomoć u analizi glazbenih djela. Kasnije, kada čovjek razvije unutarnji glazbeni sluh, isti pomaže i pri glazbenoj memoriji te interpretaciji djela. Kada je riječ o varijanti izvedbe nastave *solfeggia* i teorije glazbe kao zasebnih predmeta, nastava se odvija u različitim terminima. *Solfeggio* se najčešće odvija dva puta tjedno kao redovni (obvezni) predmet, dok predmet teorija glazbe spada pod izborne predmete. Prema Rojku (1996) nije poželjno razdvajati nastavu *solfeggia* i teorije glazbe. Autor smatra da teorija glazbe treba biti sastavni dio *solfeggia*. „...sama po sebi je suhoparna i nepovezana s praksom te „predstavlja didaktički apsurdno razdvajanje jedinstvenog procesa stjecanja znanja i vještina na znanja i na vještine” (Rojko, 1996: 30). Ovom tvrdnjom se možemo složiti jer su interdisciplinarnost i povezivanje gradiva iz različitih predmeta izrazito bitni radi boljeg razumijevanja srži predmeta. Interdisciplinarnost se često prikazuje kao zahtjevniji pristup, ali u konačnici s puno boljim rezultatima. Predmeti *solfeggio*/teorija glazbe prisutni su u sljedećim državama: Islandu, Finskoj, Estoniji, Češkoj, Mađarskoj, Hrvatskoj, Srbiji, i Nizozemskoj. U državama poput Danske, Njemačke i Austrije su navedeni predmeti izborni pa sve zavisi o afinitetima učenika (EMU, 2011).

## 2.6 Kurikulum

„Pristupi učenju glazbe te popis predmeta/modula, projekata i ostalih aktivnosti određuju se *kurikulumom* za glazbeno obrazovanje. Kurikulum postoji u otprilike dvije trećine europskih država i takav dokument na nacionalnoj razini određuje sadržaje i oblike poučavanja i učenja te postavlja standarde kvalitete i postignuća u učenju glazbe. Kurikulume uglavnom sastavljaju ministarstva obrazovanja odnosno kulture, nacionalne udruge glazbenih škola i drugi stručnjaci“ (Matoš, 2018: 32). Nacionalni kurikulumi za glazbeno obrazovanje objašnjavaju funkciju

glazbenoobrazovnih ustanova, izbornih i fakultativnih predmeta te organizaciju i trajanje nastave. Također, koji put i raspisuju dokument o selekciji i verifikaciji polaznika, a kurikulumom se definiraju neophodne sposobnosti učitelja (Matoš, 2018). „Glede kurikuluma poučavanja u kontekstu glazbenoga obrazovanja, potrebno je ukazati na nekoliko važnih elemenata:

- a) potrebnu stručnu spremu i kvalifikacije učitelja/nastavnika;
- b) stečene kompetencije po završetku studija glazbe;
- c) zahtjeve za učitelje koje donosi poučavanje glazbe u 21. stoljeću (s naglaskom na primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije);
- d) cjeloživotno učenje i usavršavanje učitelja“ (Matoš, 2018: 76).

U studiji *Glazbene škole u Europi* koju je objavila EMU, možemo vidjeti da Hrvatska sadrži nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje, no dokument pod tim nazivom nije objavljen. „Pritom se zapravo misli na sljedeće dokumente: (1) Nastavne planove i programe predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (MZOŠ i HDGPP, 2006) i (2) Nastavne planove i programe za srednje glazbene i plesne škole (MZOŠ i HDGPP, 2008)“ (Matoš, 2018: 83). Navedeni dokumenti uključuju planove i programe za sve predmete koji spadaju u sustav glazbenoga obrazovanja. Pojedini ravnatelji glazbenih škola Europe imaju veliku autonomiju kada se odlučuje o tome koliko je vremena dodijeljeno glazbenom obrazovanju. U većini zemalja glazbeno obrazovanje se uglavnom izvodi jedan sat tjedno u vrtiću i osnovnoj školi, a najveći opseg je dva do tri sata u određenim zemljama. U srednjim školama izvodi se u opsegu od jedan do pet sati tjedno (Rodríguez-Quiles y García i Dogani, 2011). „Odgojno-obrazovni proces uglavnom se ostvaruje pomoću sljedećih metoda:

- a. individualno učenje i učenje u skupinama;
- b. predmetna, međupredmetna, modularna, projektna i izvan učionička nastava;
- c. teorijska i/ili praktična nastava koja može uključivati glazbu različitih glazbeno-stilskih razdoblja, vrsta i žanrova“ (Matoš, 2018: 40).

Individualna nastava najčešće traje od 30 do 60 minuta (tablica 1), a skupna nastava od 30 do 90 minuta (tablica 2). Individualna nastava se ističe kao jedini oblik učenja u mnoštvu europskih kurikuluma za glazbeno obrazovanje, a najčešće se primjenjuje u nastavi glazbala. Kod takvog tipa nastave nastavnik se više može približiti pojedincu, a samim time i prilagoditi

metodologiju njemu. Za razliku od individualne nastave, u skromnijem broju se provodi skupna nastava ili mogućnost učenikova odabira između individualne i skupne nastave. Nastava teorijskih predmeta odvija se skupno. Uz teorijske predmete, postoji mogućnost komornog muziciranja. Ono se provodi u manjim skupinama učenika, a što se tiče zborova i orkestra, formirani su od većeg broja učenika (Matoš, 2018).

Tablica 1: Trajanje nastave glazbala u europskim državama (Polifonia, 2007, str. 20)

|                        | 0-30 min | 30-60 min | 60-90 min | Više od 90 min |
|------------------------|----------|-----------|-----------|----------------|
| Island                 |          | x         |           |                |
| Norveška               | x        |           |           |                |
| Švedska                | x        |           |           |                |
| Finska                 |          | x         |           |                |
| Estonija               |          | x         |           |                |
| Latvija                |          | x         |           |                |
| Danska                 | x        |           |           |                |
| Slovačka               |          | x         |           |                |
| Njemačka               |          | x         |           |                |
| Češka                  |          | x         |           |                |
| Švicarska              |          | x         |           |                |
| Austrija               |          | x         |           |                |
| Mađarska               |          | x         |           |                |
| Hrvatska               |          | x         |           |                |
| Srbija                 | x        | x         |           |                |
| Italija                |          | x         |           |                |
| Španjolska             | x        | x         |           |                |
| Ujedinjeno Kraljevstvo | x        |           |           |                |
| Irska                  |          | x         |           |                |
| Nizozemska             | x        | x         |           |                |
| Belgija                |          | x         |           |                |
| Luksemburg             | x        | x         | x         | x              |
| Francuska              |          | x         |           |                |

Tablica 2: Trajanje skupne nastave u europskim državama (Polifonia, 2007, str. 22)

|                        | 0-30 min | 30-60 min | 60-90 min | Više od 90 min |
|------------------------|----------|-----------|-----------|----------------|
| Island                 |          | x         |           |                |
| Norveška               |          | x         |           |                |
| Švedska                |          | x         |           |                |
| Finska                 |          |           | x         |                |
| Estonija               |          | x         |           |                |
| Latvija                |          | x         |           |                |
| Danska                 |          | x         |           |                |
| Slovačka               |          | x         |           |                |
| Njemačka               |          |           | x         |                |
| Češka                  |          | x         |           |                |
| Švicarska              |          | x         |           |                |
| Austrija               |          | x         |           |                |
| Mađarska               |          |           |           | x              |
| Hrvatska               |          | x         |           |                |
| Srbija                 |          | x         |           |                |
| Italija                |          |           | x         | x              |
| Španjolska             |          |           | x         | x              |
| Ujedinjeno Kraljevstvo | x        |           |           |                |
| Irska                  |          | x         |           |                |
| Nizozemska             |          | x         |           |                |
| Belgija                |          |           | x         | x              |
| Luksemburg             | x        | x         | x         |                |
| Francuska              |          |           | x         |                |

U tablici broj jedan možemo vidjeti da u većini europskih država individualna nastava traje 30-60 minuta. Postoji nekoliko iznimki gdje nastava traje manje od 30 minuta, a Luksemburg se ističe po tome što se nastava prilagođava motivaciji i interesu učenika. U tablici broj dva je prikazano trajanje skupne nastave u europskim državama. Također, kao i u prethodnoj tablici, u većini europskih država nastava traje 0-30 minuta. Manje od 30 minuta nastava traje u Ujedinjenom Kraljevstvu. U Luksemburgu postoji nekoliko opcija trajanja nastave to ovisi o razini znanja učenika i njihovim afinitetima. U nekoliko država postoji i mogućnost trajanja nastave 60-90 minuta ili čak više od 90 minuta.



### 3. PREGLED OBILJEŽJA EUROPSKIH GLAZBENOOBRAZOVNIH SUSTAVA

Pri komparativnoj analizi koristile su se dvije istoimene studije Polifonijinih stručnjaka (Polifonia, 2007) (slika 3) i Europske udruge glazbenih škola (EMU, 2010) (slika 4) pod nazivom *Glazbene škole u Europi* (eng. *Music Schools in Europe*) te doktorski rad naziva *Kurikulumski pristup oblikovanju profesionalnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja* (Matoš, 2018). U svrhu usporedbe napravljena je analiza glazbenoobrazovnih sustava u Europi i pritom su izdvojene 23 europske države. Opisi glazbenoobrazovnih sustava europskih država grupirani su prema geografskom položaju država:

- države Sjeverne Europe – Island, Norveška, Švedska, Finska, Estonija, Latvija i Danska;
- države Srednje i Jugoistočne Europe – Slovačka, Njemačka, Češka, Švicarska, Austrija, Mađarska, Hrvatska i Srbija;
- države Južne Europe – Italija i Španjolska;
- države Zapadne Europe – Ujedinjeno Kraljevstvo, Irska, Nizozemska, Belgija, Luksemburg i Francuska.



Slika 3: *Glazbene škole u Europi* (eng. *Music Schools in Europe*) (Polifonia, 2007)



Slika 4: *Glazbene škole u Europi* (eng. Music Schools in Europe) (EMU, 2010)

Opisom će biti obuhvaćeni: (1) kvalifikacijski ispiti; (2) predškolski glazbeni odgoj te istaknute metode i programi; (3) programi za nadarene učenike; (4) *solfeggio* i teorija glazbe; (5) kurikulum. Obrazložene su gotovo sve metode i programi kako bi se pružio što bolji uvid u sustave glazbenog obrazovanja u navedenim državama.

### 3. 1. Države Sjeverne Europe

U državama Sjeverne Europe je situacija oko izvođenja prijemnih ispita podijeljena (tablica 3). Na Islandu uglavnom nema prijemnih ispita za upis u glazbenu školu, ali se provode u nekim školama (Matoš, 2018). Prilikom upisa u više razrede ili prelaska u drugu školu, realiziraju se razlikovni ispiti. U Finskoj i Estoniji svi imaju mogućnost pohađanja programa glazbenih igraonica ili vrtića, ali za upis u glazbenu školu je ipak neophodno polaganje prijemnog ispita (EMU, 2010). U Norveškoj, Švedskoj i Danskoj nema prijemnih ispita, mjerenja postignuća i sustava kontrole kvalitete jer smatraju glazbeno obrazovanje isključivom dobrobiti za ljude (Matoš, 2018).

Tablica 3: Kvalifikacijski ispiti u državama Sjeverne Europe prema EMU (2010)

| države   | kvalifikacijski ispiti |
|----------|------------------------|
| Island   | ponekad                |
| Norveška | ne                     |
| Švedska  | ne                     |
| Finska   | da                     |
| Estonija | da                     |
| Latvija  | da                     |
| Danska   | ne                     |

U svim državama Sjeverne Europe generalno je prisutan predškolski glazbeni odgoj, izuzev Norveške i Estonije (tablica 4). Jedna od popularnih metoda koja se primjenjuje na predškolskoj razini je *Suzuki metoda* čiji je autor Shinichi Suzuki. Metoda se razvila oko 1930-ih. Suzuki je polazio od stajališta da se u svakom djetetu treba iskoristiti i razviti puni kreativni potencijal. Smatrao je da svako dijete ima sluha, a polazna točka mu je bila činjenica da je dijete u mogućnosti svladati svoj materinski jezik. Stoga se ova metoda često naziva i metodom materinskoga jezika (njem. *Muttersprachmethode*, engl. *Mother Tongue Method*). Specifičnost ove metode je učenje sviranja po uzoru na učenje govora i to slušanjem, promatranjem i oponašanjem. Suzuki je smatrao da priprema za glazbenu naobrazbu treba početi već od djetetovoga rođenja, izlažući dijete svakodnevnom slušanju glazbe (Bačlija Sušić, 2016). Iako u Norveškoj nema predškolskog odgoja, situacija je zanimljiva. Naime, sve općine su obvezne voditi „školu kulture“ u kojoj učenici mogu imati sate iz različitih umjetničkih predmeta. Mnoge su škole okupile razne učenike u bendove, orkestre i zborove. Otprilike 16% norveških učenika pohađa školu kulture, a veliki broj njih uči svirati određeno glazbalo. Norveška ima veliki broj puhačkih sastava, zborova, ansambla narodne glazbe i drugih glazbenih aktivnosti, a mnoge od tih aktivnosti namijenjene su isključivo djeci, individualno ili kao aktivnosti za sve generacije (EAS, 2021). U Švedskoj, općine imaju obvezu osigurati predškolske aktivnosti za djecu od prve godine života do polaska u školu (EAS, 2021a). Finska, uz razne predškolske programe, organizira brojne ljetne glazbene festivale, od kojih su mnogi posebno za djecu i uključuju ih u različite vrste sudjelovanja kao što su pjevanje, ples, gluma i sviranje. Najveći i najistaknutiji je *Festival narodne glazbe Kaustinen*. Selo Kaustinen se nalazi 450 kilometara sjeverno od

Helsinki s populacijom nešto višom od 4.000 stanovnika, ali svako ljeto preko 100.000 ljudi tamo prisustvuje tjednom događaju koji uključuje koncerte, radionice, *jam sessione* i niz događaja namijenjenih djeci (Strahle, 2018).

Tablica 4: Predškolski glazbeni odgoj u državama Sjeverne Europe prema EMU (2010)

| države   | predškolski glazbeni odgoj (istaknute metode i programi) |
|----------|--|
| Island   | da, <i>Suzuki metoda</i>                                 |
| Norveška | ne   |
| Švedska  | da   |
| Finska   | da   |
| Estonija | ne   |
| Latvija  | da   |
| Danska   | da   |

Uz predškolske programe, većina država Sjeverne Europe nudi programe za nadarene učenike poput Norveške, Švedske, Finske, Estonije i Danske (tablica 5). U Norveškoj postoji privatna škola, smještena u Oslu, koja pruža dodatno glazbeno obrazovanje nadarenim učenicima (Matoš, 2018). U Finskoj postoji mogućnost prilagodbe kurikuluma, uvođenja dodatne nastave i posebnih seminara za nadarene učenike, a one iznimno talentirane se upućuje na *Sibelius akademiju* u Helsinkiju (Polifonia, 2007, 61).

Tablica 5: Programi za nadarene učenike u državama Sjeverne Europe prema EMU (2010)

| države   | programi za nadarene učenike |
|----------|------------------------------|
| Island   | ne                           |
| Norveška | da                           |
| Švedska  | da                           |
| Finska   | da                           |
| Estonija | da                           |
| Latvija  | ne                           |
| Danska   | da                           |

U Islandu, Finskoj i Estoniji *solfeggio* i teorija glazbe obvezni su predmeti (tablica 6). Prema Matoš (2018), u Estoniji ima velikog interesa za natjecanja iz teorije glazbe i *solfeggia*.

Također, publicirani su razni nastavni materijali za predmete poput *solfeggia*, povijesti glazbe i nastave glazbala. Kod ostalih država nije prikazano postoje li navedeni predmeti i provode li se u glazbenom obrazovanju.

Tablica 6: *Solfeggio* i teorija glazbe u državama Sjeverne Europe prema EMU (2010)

| države   | <i>solfeggio</i> i teorija glazbe |
|----------|-----------------------------------|
| Island   | da                                |
| Norveška | /                                 |
| Švedska  | /                                 |
| Finska   | da                                |
| Estonija | da                                |
| Latvija  | /                                 |
| Danska   | ne                                |

Island, Finska, Estonija, Latvija i Danska imaju službeno uspostavljen kurikulum za glazbeno obrazovanje koje je izradilo ministarstvo obrazovanja uz pomoć različitih povjerenstva, stručnjaka i iskusnih učitelja glazbe (tablica 7). Međutim, postoje određene razlike. Naime, na Islandu nacionalni kurikulum ne provode sve glazbene škole, no objavljen je kurikulumski vodič za provedbu sa zasebnom knjižicom za glazbenteorijske predmete (Matoš, 2018). U Finskoj uz klasičnu glazbu postoji mogućnost učenja *popa*, *rocka* i glazbi svijeta. Organiziraju se razni koncerti, festivali i natjecanja diljem države. U Estoniji se jedna od najvažnijih stavki razvoja društva sastoji od dvije komponente: (1) dobro (opće) obrazovanje i (2) pjevanje, uključujući zbornsko pjevanje. Jedan od glavnih ciljeva nastave glazbe u općeobrazovnom sustavu je očuvanje i održavanje estonske kulturne baštine i tradicije. Danska posjeduje službeni nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje, no škole imaju mogućnost izbora hoće li ga provoditi ili ne. Također, roditelji učenika mogu sudjelovati u donošenju odluka o glazbenom obrazovanju. Za razliku od navedenih država, Norveška i Švedska nemaju službeni kurikulum za glazbeno obrazovanje. Ipak, zanimljivo je da norveški zakon propisuje da svaka pokrajina ima kulturnu školu. Kulturne škole su ustanove koje nude djeci sate plesa, glazbe, kazališta i umjetnosti.<sup>9</sup> „Postoje dva tipa škola: (1) glazbene škole s programima za talente i (2) srednjoškolske obrazovne ustanove specijalizirane za umjetnost (glazbu, dramu i ples)“ (Matoš, 2018: 44). S

<sup>9</sup> Dostupno na: <http://www.nyinorge.no/en/Familiegjenforening/New-in-Norway/Recreational-activities/Local-recreational-activities/Music-and-culture-schools/> (Pristup: 2.8.2021.)

obzirom na to da ne postoji nacionalni kurikulum za glazbu, svaki profesor izrađuje vlastiti kurikulum prema potrebama svojih učenika. Što se tiče provedbe nastave, postoje razne kombinacije. Uglavnom je praksa da je instrumentalna nastava individualna, a teorijski predmeti se odvijaju u grupnoj nastavi.

Tablica 7: Kurikulum u državama Sjeverne Europe prema EMU (2010)

| države   | kurikulum |
|----------|-----------|
| Island   | da        |
| Norveška | ne        |
| Švedska  | ne        |
| Finska   | da        |
| Estonija | da        |
| Latvija  | da        |
| Danska   | da        |

### 3. 2. Države Srednje i Jugoistočne Europe

Većina država Srednje i Jugoistočne Europe provodi prijemne ispite, a to su: Slovačka, Češka, Švicarska, Mađarska, Hrvatska i Srbija (tablica 8). U Mađarskoj, osim što provode prijemni ispit prilikom upisa u osnovnu glazbenu školu, postoji i regulirani sustav verifikacije koji upotrebljavaju razne glazbene škole. Za kraj svakog razreda zahtijeva se pojedina razina znanja i kompetencija zbog manjka financijskih sredstava. Njemačka kao cilj ima „poglabljivanje“ populacije, a provodi ga tako što u glazbenim školama nema prijemnih ispita te je školarina pristupačna jer se teži tome da glazba bude dostupna svima (Matoš, 2018). U mnogim njemačkim glazbenim školama učenici imaju pogodnost odrastati uz glazbu s obzirom na to da nude programe namijenjene grupama roditelja i djece. Što se tiče situacije u Austriji, oni nemaju prijemnih ispita za osnovnu glazbenu školu, a u koncept osnovne škole je implementiran cilj amaterskog muziciranja. Usprkos tome je za upis srednjoškolskog glazbenog obrazovanja potrebno položiti prijemni ispit i takve se škole posvećuju profesionalnom glazbenom razvoju, a mogu se upisati od četrnaeste godine (EMU, 2010).

Tablica 8: Kvalifikacijski ispiti u državama Srednje i Jugoistočne Europe prema EMU (2010)

| države    | kvalifikacijski ispiti |
|-----------|------------------------|
| Slovačka  | da                     |
| Njemačka  | ne                     |
| Češka     | da                     |
| Švicarska | ponekad                |
| Austrija  | ne                     |
| Mađarska  | da                     |
| Hrvatska  | da                     |
| Srbija    | da                     |

Uz prijemne ispite, skoro sve države prakticiraju predškolski glazbeni odgoj – osim Austrije i Srbije (tablica 9). U Hrvatskoj postoje razni oblici predškolskog glazbenog programa poput: glazbenog vrtića, glazbenih igraonica, početničkog *solfeggia*, dječjih zborova i nastave glazbe u ustanovama općeg tipa (Juričić, 2019). „U Njemačkoj je veliki interes za glazbeno obrazovanje u ranom djetinjstvu i vrlo je uobičajeno pohađanje predškolskih programa (njem. *Musikalische Früherziehung*). Prisutna je i tendencija za prostornim i administrativnim spajanjem glazbenih škola s vrtićima i općeobrazovnim školama“ (Matoš, 2018: 51). Od metoda je prisutna *Orff-Schulwerk* ili *Orffova metoda*. Navedena metoda predstavlja drugačiji način glazbenog obrazovanja. Radi se o aktivnom i kreativnom pristupu gdje se glazba poučava obuhvaćajući pjesmu, govor, ples i sviranje. Uz prethodno navedene aktivnosti, djeca mogu izvoditi pratnju na melodijskim glazbalima ili raznim udaraljkaama zajedničkog naziva „Orffov instrumentarij“. Osnivač je Carl Orff, uz Dorotheu Günther s kojom je osnovao radionicu u školi gimnastike i plesa *Güntherschule* u kojoj spaja glazbu i ples (Kir, 2017). U Mađarskoj je prisutna Kodaly metoda koja nosi ime po osnivaču, Zoltanu Kodalyju. Ta metoda pripada grupi metoda relativne intonacije, a od ostalih metoda najviše se razlikuje po temeljima iz narodne glazbe. Kodaly je smatrao da je tradicijska glazba jedan od najboljeg puta do vrhunskog ostvarenja glazbene umjetnosti (Kiš, 1991). Za malu djecu koriste se *Suzuki* i *Rollandova metoda* te Bartókov *Mikrokosmos* i Kurtagov *Jatekok*.

Tablica 9: Predškolski glazbeni odgoj u državama Srednje i Jugoistočne Europe prema EMU (2010)

| države    | predškolski glazbeni odgoj (istaknute metode i programi) |
|-----------|--|
| Slovačka  | da   |
| Njemačka  | da   |
| Češka     | da   |
| Švicarska | da   |
| Austrija  | ne   |
| Mađarska  | da   |
| Hrvatska  | da   |
| Srbija    | ne   |

Programe za nadarene učenike provode Slovačka, Njemačka, Češka, Austrija (u većini pokrajina), Mađarska i Srbija (tablica 10). U Češkoj posebno nadareni učenici imaju mogućnost postati izvanredni učenici češkog konzervatorija. Hrvatska, nažalost, nema takvih opcija jer iza ideje ne postoji nikakav šire osmišljen program, već je sve svedeno na individualni napor učitelja. Shodno tome, učenici su primorani sami tražiti privatne poduke. U Srbiji zajednica škola surađuje s Europskim vijećem za visoka postignuća (eng. *European Council for High Abilities – ECHA*) (Matoš, 2018). Jedna od poznatih škola je *Škola za muzičke talente u Ćupriji*. „Škola je osnovana 1973. godine na inicijativu tadašnjih javnih ustanova s ciljem da glazbeno nadarenoj djeci, bez obzira na njihov ekonomski status, pruži mogućnost i uvjete za kvalitetno glazbeno obrazovanje“ (Brđanović, 2015: 668). Škola je namijenjena mladim nadarenim učenicima od šest do osamnaest godina starosti, a u trajanju od deset godina. Škola je predviđena isključivo za učenike gudačkih glazbala. Školu sponzorira *Fakultet muzičke umetnosti* u Beogradu.



Tablica 10: Programi za nadarene učenike u državama Srednje i Jugoistočne Europe  
prema EMU (2010)

| države    | programi za nadarene učenike |
|-----------|------------------------------|
| Slovačka  | da                           |
| Njemačka  | da                           |
| Češka     | da                           |
| Švicarska | ne                           |
| Austrija  | u većini pokrajina postoji   |
| Mađarska  | da                           |
| Hrvatska  | ne                           |
| Srbija    | da                           |

Kada govorimo o *solfeggiu* i teoriji glazbe, navedeni se predmeti realiziraju od početka do kraja školovanja i služe kao pomoć pri svladavanju čitanja nota za sviranje glazbala te razvijanje sluha u sljedećim državama: Češkoj, Mađarskoj, Hrvatskoj i Srbiji (tablica 11). „U Hrvatskoj jezgru odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj glazbenoj školi čine nastava glazbala i *solfeggia* s dva školska sata tjedno tijekom svih šest godina učenja (MZOŠ i HDGPP, 2006)“ (Matoš, 2018: 69).

Tablica 11: *Solfeggio* i teorija glazbe u državama Srednje i Jugoistočne Europe prema EMU (2010)

| države    | <i>solfeggio</i> i teorija glazbe |
|-----------|-----------------------------------|
| Slovačka  | /                                 |
| Njemačka  | ne                                |
| Češka     | da                                |
| Švicarska | /                                 |
| Austrija  | ne                                |
| Mađarska  | da                                |
| Hrvatska  | da                                |
| Srbija    | da                                |

Što se tiče kurikuluma, Slovačka, Češka, Austrija, Mađarska i Srbija posjeduju kurikulum za glazbeno obrazovanje koje izrađuje ministarstvo obrazovanja uz pomoć različitih povjerenstava, stručnjaka i iskusnih učitelja glazbe (tablica 12). Iako u Austriji postoji službeni

nacionalni kurikulum, svaka savezna pokrajina ima vlastite zakone o glazbenom obrazovanju. U Mađarskoj škole koriste nacionalni kurikulum kao smjernicu za oblikovanje vlastitog kurikuluma. Za razliku od navedenih država, Njemačka i Švicarska nemaju službeno uspostavljeni kurikulum za glazbeno obrazovanje na nacionalnoj razini, a u Njemačkoj čak ne postoji zakon za isto. Samo neke pokrajine imaju zakonski regulirano glazbeno obrazovanje. Nacionalni kurikulum osmišljava VdM – *Udruga njemačkih glazbenih škola* (njem. *Verbanddeutscher Musikschulen*). U Švicarskoj svaka glazbena škola mora uspostaviti vlastiti nastavni plan i program. Shodno visokoobrazovanim i kompetentnim nastavnicima, učenici imaju solidne temelje u slučaju nastavka glazbenog obrazovanja na visokoškolskoj razini (Matoš, 2018). Po pitanju provedbe nastave, situacija je slična kao i u zemljama Sjeverne Europe. Najčešće se instrumentalna nastava izvodi individualno, dok se teorijski predmeti izvode grupno. U Austriji učenici mogu birati između individualne i grupne nastave, ovisno o financijskim sredstvima škole. Austrija potiče na suradnju između osnovnih glazbenih i općeobrazovnih škola pa se tako organiziraju zajednički projekti, npr. „muziciranje u razredu“ (njem. *Klassenmusizieren*).

Tablica 12: Kurikulum u državama Srednje i Jugoistočne Europe prema EMU (2010)

| države    | kurikulum |
|-----------|-----------|
| Slovačka  | da        |
| Njemačka  | da        |
| Češka     | da        |
| Švicarska | ne        |
| Austrija  | da        |
| Mađarska  | da        |
| Hrvatska  | da        |
| Srbija    | da        |

### 3. 3. Države Južne Europe

U državama Južne Europe specifična je situacija u vezi kvalifikacijskih ispita (tablica 13). Države uglavnom ne provode prijemne ispite za osnovnu glazbenu školu, osim ako ima previše prijavljenih učenika. Uobičajena je predškolska nastava i učenje sviranja nekog glazbala. Od metoda predškolskog glazbenog odgoja vrlo su popularne: *Orffova* i *Dalcroze metoda*. Emile Jaques-Dalcroze je zajedno s psihologom Edouardom Claparedom sročio osnove istoimene metode. *Dalcrozeova metoda* bazirana je na temeljnim principima euritmijske igre, *solfeggia* i improvizacije. Ova metoda sadrži i sustav gimnastičke ritmike, euritmije ili ritmike. Kroz ritmiku, učenicima se pruža mogućnost spajanja osnovnog glazbenog obrazovanja i razvoja motoričkih sposobnosti te glazbene percepcije. Temeljni cilj navedene metode je razvijanje slušnih i improvizacijskih vještina učenika (Košta i Desnica, 2013). Osim predškolske nastave, postoje i posebni programi za nadarene učenike. Nije jasno specificirano postoje li predmeti *solfeggio* ili teorija glazbe. Italija nema službeno uspostavljen kurikulum za glazbeno obrazovanje, Španjolska ima, no svaka glazbena škola može osmisliti vlastiti nastavni plan i program, razrađujući interese, karakteristike i ciljeve svojih učenika. Također, u Španjolskoj učenici mogu birati između individualne i grupne nastave. Zanimljivo je da u Španjolskoj postoji i dopuna kurikuluma za slabije i za iznimno darovite učenike, dok u Italiji to ne postoji (Matoš, 2018).

Tablica 13: Pregled obilježja sustava u državama Južne Europe prema EMU (2010)

| države     | kvalifikacijski ispiti | predškolski glazbeni odgoj istaknute metode i programi | programi za nadarene učenike | <i>solfeggio</i> i teorija glazbe | kurikulum |
|------------|------------------------|--|------------------------------|-----------------------------------|-----------|
| Italija    | ponekad                | da,<br><i>Orff</i> i <i>Dalcroze metoda</i>            | da                           | /                                 | ne        |
| Španjolska | često                  | da   | da                           | /                                 | da        |

### 3. 4. Države Zapadne Europe

Kod država Zapadne Europe uglavnom se ne provodi prijemni ispit za upis u osnovnu glazbenu školu (tablica 14). Isti se ponekad provode u Ujedinjenom Kraljevstvu i Irskoj, a jedino u Luksemburgu i Francuskoj postoje prijemni ispiti za upise u pojedinim školama.

Tablica 14: Kvalifikacijski ispiti u državama Zapadne Europe prema EMU (2010)

| države                 | kvalifikacijski ispiti |
|------------------------|------------------------|
| Ujedinjeno Kraljevstvo | ponekad                |
| Irska                  | ponekad                |
| Nizozemska             | ne                     |
| Belgija                | ne                     |
| Luksemburg             | ponekad                |
| Francuska              | često                  |

Glede predškolskog glazbenog odgoja, u svim državama je generalno prisutan osim Belgije (tablica 15). Jako zanimljiva činjenica je da je u Nizozemskoj i prije COVID-19 postojala virtualna glazbena škola gdje se su svi predmeti odvijali *online*.

Tablica 15: Predškolski glazbeni odgoj u državama Zapadne Europe prema EMU (2010)

| države                 | predškolski glazbeni odgoj (istaknute metode i programi) |
|------------------------|--|
| Ujedinjeno Kraljevstvo | da   |
| Irska                  | da   |
| Nizozemska             | da   |
| Belgija                | ne   |
| Luksemburg             | da   |
| Francuska              | da   |

U Ujedinjenom Kraljevstvu, Irskoj, Nizozemskoj, Belgiji postoje programi za nadarene učenike, dok u Luksemburgu i Francuskoj ne (tablica 16). U Ujedinjenom kraljevstvu, u malom

gradiću Stoke d’Abernon nedaleko od Londona, nalazi se glazbena škola *Yehudi Menuhin School*. Osnovao ju je poznati violinist Yehudi Menuhin 1963. godine. „Menuhinova je želja bila stvoriti najbolje moguće uvjete za poučavanje glazbeno nadarene djece iz cijelog svijeta kako bi im se omogućilo da u takvim uvjetima maksimalno razviju svoje potencijale te postignu najviše izvođačke standarde na svojim glazbalima (Brđanović, 2015: 669). Kako bi došlo do razvoja izvođačkog umijeća, od glazbenika se traži svakodnevni višesatni rad na glazbalu. Uz to učenici moraju pohađati probe, imaju solističke nastupe i nastupe u ansamblu. Također, postoje i razne druge aktivnosti koje su vezane uz reprodukciju glazbe, što često ne ostavlja dovoljno vremena za učenje ostalih, obveznih predmeta. „Zato je kao cilj škole postavljeno razvijanje glazbenog potencijala darovitih mladih ljudi bez obzira na njihovo porijeklo ili materijalne mogućnosti“ (Brđanović, 2015: 670). Školu mogu pohađati učenici od osam do devetnaest godina starosti. Učenici mogu učiti svirati klavir, violinu, violu, violončelo, kontrabas i gitaru. Yehudi Menuhin je inzistirao na tome da učitelji glazbala moraju biti osobe koje su aktivni koncertni glazbenici, zato što je tvrdio da će takvi učitelji na najbolji mogući način uputiti svoje učenike u izazove sviranja i nastupanja. Nastava se održava u malim grupama u koje su učenici uvršteni sukladno dobi i sposobnostima (Brđanović, 2015). U Irskoj ne postoji program za nadarene učenike, a jedino što nude za iste su stipendije. Takvi učenici najčešće nastavljaju svoj glazbeni put na konzervatorijima unutar domovine ili u inozemstvu. U Belgiji, u gradu Valoniji, nalazi se glazbena škola *Chapelle musicale Reine Elisabeth* koja je namijenjena darovitim učenicima. Školu pohađa desetak učenika koji imaju mogućnosti sviranja klavira, violine ili violončela te se spremaju za profesionalno glazbeno obrazovanje (Matoš, 2018).

Tablica 16: Programi za nadarene učenike u državama Zapadne Europe prema EMU (2010)

| države                 | programi za nadarene učenike |
|------------------------|------------------------------|
| Ujedinjeno Kraljevstvo | da                           |
| Irska                  | da                           |
| Nizozemska             | da                           |
| Belgija                | da                           |
| Luksemburg             | ne                           |
| Francuska              | ne                           |

U Francuskoj je obvezna nastava teorije glazbe, no sustav glazbenog obrazovanja je jako različit unutar granica iz razloga što ne postoji jedinstveni sustav i pritom dolazi do velikih razlika u statusu i veličini škola, nastavnom kadru i obrazovnim programima (Matoš, 2018). Kod ostalih država Zapadne Europe nije jasno definirano kako navedeni predmeti izgledaju i kako se primjenjuju (tablica 17).

Tablica 17: *Solfeggio* i teorija glazbe u državama Zapadne Europe prema EMU (2010)

| države                 | <i>solfeggio</i> i teorija glazbe |
|------------------------|-----------------------------------|
| Ujedinjeno Kraljevstvo | /                                 |
| Irska                  | /                                 |
| Nizozemska             | da                                |
| Belgija                | /                                 |
| Luksemburg             | /                                 |
| Francuska              | /                                 |

Nizozemska, Belgija, Luksemburg i Francuska posjeduju kurikulum za glazbeno obrazovanje (tablica 18). Kod Nizozemske je specifična situacija jer je kurikulum raspisan samo za nastavu limenih puhačkih glazbala i harmonije. Osim klasične glazbe, zastupljeni su *pop* i *rock*. U Belgiji, iako je kurikulum prisutan, glazbene škole osmišljavaju vlastiti nastavni plan i program koji mora biti odobren od strane njihove Vlade. Ujedinjeno kraljevstvo i Irska nemaju službeno uspostavljen zakon i kurikulum za glazbeno obrazovanje. Slijedom toga, glazbene škole dužne su napraviti vlastiti nastavni plan i program. U Ujedinjenom kraljevstvu mnoge škole slijede nastavni plan i program *Saveza glazbenih servisa Ujedinjenog kraljevstva* (eng. *Federation of Music Services – FMS*). Taj program nije formalno uspostavljen kao nacionalni kurikulum, premda je implementiran u velikom broju glazbenih servisa (Matoš, 2018). U Irskoj glazbene škole osmišljavaju vlastiti nastavni plan i program prema raspoloživom nastavnom kadru. Ponekad učitelji nisu dovoljno kvalificirani pa i to utječe na kvalitetu glazbe. Zanimljivost kod Irske je to što njeguju svoju drevnu folklornu tradiciju, dok se klasično glazbeno obrazovanje smatra elitističkim. „Održavaju se razna natjecanja i festivali, kampovi, radionice, a promiče se i cjeloživotno glazbeno obrazovanje pa postoje glazbeni tečajevi s polaznicima do sedamdeset godina starosti“ (Matoš, 2018: 46).

Tablica 18: Kurikulum u državama Zapadne Europe prema EMU (2010)

| države                    | kurikulum |
|---------------------------|-----------|
| Ujedinjeno<br>Kraljevstvo | ne        |
| Irska                     | ne        |
| Nizozemska                | da        |
| Belgija                   | da        |
| Luksemburg                | da        |
| Francuska                 | da        |

#### 4. KOMPARATIVNA ANALIZA EUROPSKIH GLAZBENOOBRAZOVNIH SUSTAVA

Usporedba europskih glazbenoobrazovnih sustava provodi se zbog različitosti pristupa vrednovanju učeničkih postignuća, pristupa predškolskom glazbenom odgoju, osnovnoškolskog i srednjoškolskog glazbenog obrazovanja odnosno pristupa učenju *solfeggia* i teorije glazbe, kurikuluma, organizacije glazbenoobrazovnog procesa te zbog nedostatka informacija i nedovoljne povezanosti država. Cilj poglavlja je izvršiti pregled svih navedenih europskih država i glazbenoobrazovnog sustava u njima te usporedbu s Hrvatskom i našim glazbenoobrazovnim sustavom.

Opisom su obuhvaćeni i uspoređeni: (1) kvalifikacijski ispiti, (2) predškolski glazbeni odgoj te njemu pripadajuće metode i programi, (3) programi za nadarene učenike, (4) *solfeggio* i teorija glazbe i (5) kurikulum. Postojeće su informacije grupirane u tri kategorije:

- a. sadržaj se provodi;
- b. sadržaj se djelomično provodi;
- c. sadržaj se ne provodi.

#### 4.1 Pristupi vrednovanju učeničkih postignuća u europskim državama

Uvidom u dostupne informacije o glazbenoobrazovnim sustavima, utvrđeno je da osam europskih država provodi kvalifikacijske ispite, a to su: Finska, Estonija, Latvija, Slovačka, Češka, Mađarska, Hrvatska i Srbija. Uz navedene države čak osam država ponekad/često provodi prijemne ispite, a to su: Island, Švicarska, Italija, Španjolska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Irska, Luksemburg i Francuska. Na posljertku, njih sedam uopće ne provodi ovaj tip ispita: Norveška, Švedska, Danska, Njemačka, Austrija, Nizozemska i Belgija. Iz priloženog možemo vidjeti da većina država u Europi provodi odnosno djelomično provodi kvalifikacijske ispite. Najčešće, škole koje provode kvalifikacijske ispite teže profesionalnom glazbenom obrazovanju, dok se druge zalažu i smatraju bitnijim glazbeni amaterizam. „Amatersko učenje glazbe vani je daleko prisutnije i takva mogućnost postoji na svim odgojno-obrazovnim razinama – u glazbi uživaju tek rođena djeca, ali i umirovljenici“ (Matoš, 2018: 89). Glazbene škole koje promiču glazbeni amaterizam uglavnom nude, uz klasičnu glazbu, popularnu, *jazz* i tradicijsku glazbu.

Proces utvrđivanja učenikovih glazbenih vještina može biti težak za učenike i nastavnike. Kriteriji moraju biti jasno postavljeni, ali treba imati na umu da neki učenici nikada nisu imali prilike pjevati pred drugima odnosno komisijom koja sluša prijemne ispite pa ih prevlada trema te u nekim slučajevima ne pokažu svoj puni potencijal, kao što bi pokazali u manje stresnim situacijama. Učenikove vještine se ne mogu vidjeti samo kroz pjevanje nizova tonova, pjesmice ili pljeskanja obrazaca različitih ritmova. Glazbene vještine trebale bi se utvrditi standardiziranim praćenjem učenikovih postignuća, no to isključivo vrijedi tijekom školovanja. Mnogi glazbenici nisu vrsni pjevači, što ne znači da imaju „lošiji“ glazbeni sluh, već baš naprotiv, odlični su izvođači i interpreti. Može se primijetiti da države sjeverne Europe uopće ne provode ispite, a k tome je i veći postotak ljudi koji je na neki način pohađao glazbeno obrazovanje. Na samome kraju, mali postotak učenika se opredijeli za profesionalno glazbeno obrazovanje pa bi kvalifikacijski ispiti trebali nastupiti kada se polaznici odluče žele li se glazbom baviti profesionalno ili isključivo kao hobi. Također, ako „fizički“ nema mjesta za sve učenike, trebao bi postojati neki eliminacijski dio ili barem pružiti priliku da učenici pohađaju neku vrstu pripreme za prijemni kao što na primjer postoji u Austriji.



Programme za nadarene učenike provodi šesnaest europskih država. Mađarska pruža dobar primjer kada je riječ o programima za nadarene učenike, zato što omogućuje dodatnu nastavu na kojoj učenici proširuju znanje iz određenih predmeta što im elementarni dio nastave ne omogućuje. Izuzetno je bitno da postoje programi za nadarene učenike jer su upravo ti programi način na koji se konvencija o pravima djeteta može u potpunosti zadovoljiti. Nerijetko se u društvu vidi primjer da zbog neadekvatnog programa poneka djeca budu zapostavljena bilo zbog nepostojanja takvog programa, zbog lošeg planiranja ili realiziranja programa. „Konvencija o pravima djeteta nalaže da obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti (UN, 1989, članak 29)“ (Matoš, 2018: 24). Shodno tome, sva djeca bi trebala imati pravo na dodatne sate, poseban način rada ili posebnu prilagodbu kurikuluma u slučaju da učitelj uoči talent jer se oni često, uz učenike s poteškoćama, zanemaruju.

#### 4.2 Pristupi predškolskom glazbenom odgoju u europskim državama

Po pitanju predškolskog glazbenog odgoja te njemu pripadajućih metoda i programa, pronalazimo podatke za osamnaest europskih država, a to su: Island, Švedska, Finska, Latvija, Danska, Slovačka, Njemačka, Češka, Švicarska, Mađarska, Hrvatska, Italija, Španjolska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Irska, Nizozemska, Luksemburg i Francuska. Za razliku od navedenih, sljedećih pet europskih država ne provodi predškolski glazbeni odgoj: Norveška, Estonija, Austrija, Srbija i Belgija (Polifonia, 2007; EMU, 2010; Matoš, 2018).

Iz navedenih opisa možemo zaključiti da je u većini država prisutan predškolski glazbeni odgoj koji pomaže da djeca na jedan vrlo jednostavan i njima prihvatljiv način svladaju osnove glazbe te putem igre vježbaju sluh i glas. Važno je napomenuti da se tijekom predškolskoga glazbenog odgoja može detektirati i glazbeni talent jer se u periodu prije polaska u školu oblikuje senzorno-emocionalna osjetljivost za glazbu, a obiteljsko i kulturno okruženje ima važnu ulogu (Matoš, 2018). Učenici koji pohađaju predškolski glazbeni odgoj ne moraju nužno i upisati glazbenu školu, no isti daje dobar temelj za cjeloviti razvoj pojedinca. Također, kod glazbenih radionica s roditeljima, roditelji se na kvalitetan i kreativan način povezuju sa svojom djecom, a i na jednostavan način se i njima opisuje glazba. Većina roditelja nije imalo prilike pohađati neku

vrstu glazbenog obrazovanja pa je predškolski glazbeni odgoj odlična ideja pri upoznavanju glazbe zajedno s njihovom djecom. Odličan primjer je Njemačka koja se zalaže za „muzikalizaciju društva“ te se trude ponuditi raznovrsne programe za najmlađe sudionike. Na taj način svatko može pronaći pristup koji mu najviše odgovara.

#### 4.3 Osnovnoškolsko i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje u europskim državama: pristup učenju *solfeggia* i teorije glazbe

Kod predmeta *solfeggio* i teorija glazbe, u studijama nije jasno definirano misli li se na zasebne ili odvojene predmete (Polifonia, 2007; EMU, 2010). Također, kod nekih europskih država nije prikazano postoje li navedeni predmeti i provode li se u okviru glazbenoga obrazovanja. *Solfeggio* i teorija glazbe se provode u osam država, a to su: Island, Finska, Estonija, Češka, Mađarska, Hrvatska, Srbija i Nizozemska. Za razliku od navedenih država, u Danskoj, Njemačkoj i Austriji se ne provode. Kod Norveške, Švedske, Latvije, Slovačke, Švicarske, Italije, Španjolske, Ujedinjenog Kraljevstva, Irske, Belgije, Luksemburga i Francuske nije prikazano postoje li navedeni predmeti i provode li se u glazbenom obrazovanju (Polifonia, 2007; EMU, 2010).

Iz danoga možemo zaključiti da su različiti pristupi glazbenom obrazovanju u državama Europe te da ne smatraju svi da su predmeti poput *solfeggia*, teorije glazbe, glazbala i ansambla jednako važni. Važno je napomenuti da svaki pristup ima svoje prednosti i mane. Naime, svrha predmeta *solfeggio* je razvoj glazbenoga sluha, intonacije i ritma, glazbenog pamćenja, kao i opažanje i zapisivanje onoga što se čuje ili reproducira te usvajanje pojmova glazbene teorije, što u krajnjem rezultatu dovodi do glazbene pismenosti. R. Schumann je to rekao ovako: „Dobar glazbenik je onaj tko razumije glazbu bez partiture i partituru bez glazbe. Uho ne bi trebalo oka, oko ne bi trebalo uha.“ (Rojko, 2012a, 34). Ako je predmet *solfeggio* isključen, to može rezultirati nedovoljnom razvijenosti sluha, predodžbe zvuka, glazbene pismenosti i pjevanja. Naime, jedan je od ciljeva ovoga predmeta reprodukcija notnoga zapisa glasom, što se ne može razviti isključivo sviranjem na svom glazbalu.

#### 4.4 Kurikulum u europskim državama

Kada je riječ o kurikulumu, on se provodi u sedamnaest europskih država, a to su: Island, Finska, Estonija, Latvija, Danska, Slovačka, Njemačka, Češka, Austrija, Mađarska, Hrvatska, Srbija, Španjolska, Nizozemska, Belgija, Luksemburg i Francuska. U šest se država nastava ne realizira prema kurikulumu za glazbeno obrazovanje, a to su: Norveška, Švedska, Švicarska, Italija, Ujedinjeno Kraljevstvo i Irska (Polifonia, 2007; EMU, 2010; Matoš, 2018). Izvršavaju se razne unutarnje i vanjske kontrole kvalitete. „Kurikulumi su *otvoreni* te postoje dodatni vodiči za implementaciju“ (Matoš, 2018: 88). Također, jedna od zanimljivost da glazbeno obrazovanje mogu pohađati polaznici raznih dobnih skupina te ne postoji opterećivanje u vezi upisa kao što je situacija u Hrvatskoj. Europske države su više otvorene i fleksibilnije jer nemaju striktno glazbene škole s propisanim rasporedom rada, većinom sami raspisuju kurikulume i prilagođavaju nastavu učenicima. Velik broj europskih država ima formalni kurikulum glazbenoga obrazovanja. „Zakon i kurikulum pozitivno utječu na kontrolu kvalitete, kako vanjsku (odstrane države/ministarstva), tako i unutarnju (u okviru glazbene škole)“ (Matoš, 2018: 89).

Sve je „popularniji“ interdisciplinarni pristup poučavanja glazbe u europskim državama, pa tako učenici, uz glazbu, uče dramsku, filmsku i likovnu umjetnost. Čovjek u svakodnevnom životu uči i apsorbira informacije iz više različitih disciplina istovremeno te zbog toga bi se suvremeni odgoj i obrazovanje trebalo organizirati fleksibilno, interdisciplinarno i u vezi sa stvarnim životom. Interdisciplinarnost podrazumijeva stvaranje prirodnih, smislenih i logičkih veza povezivanjem sadržaja. „Interdisciplinarno povezivanje nastavnih sadržaja uvjetuje učinkovitu racionalizaciju, bolju konceptualnu povezanost odgojno-obrazovnih sadržaja, ali i cjelovitiji razvoj učenika“ (Kostović-Vranješ i Šolić, 2011: 207). Radi se o stvaranju prirodnih, smislenih i logičkih veza u povezivanju sadržaja. U pedagoškom smislu, pod pojmom interdisciplinarno poučavanje misli se na proces izgradnje znanja u kojem se problem analizira primjenjujući različite disciplinarni pristupe što u konačnici omogućuje interdisciplinarno razumijevanje, integriranje znanja i razmišljanja (Klein, 2006 prema Kostović-Vranješ i Šolić, 2011). Učitelji bi trebali poticati učenike na razne aktivne interdisciplinarni oblike učenja. Zato što bi se učenike potaknulo na mogućnost usvajanja nastavnih sadržaja, poticanje kritičkog i

kreativnog promišljanja i djelovanja te odgovornog i samoorganiziranog učenja s ciljem razvoja samosvijesti, samopoštovanja i osjećaja osobne vrijednosti.

Postoje prednosti i nedostaci službenog kurikuluma. Kurikulum uključuje detaljno planiranje, provjeru kvalitete rada i djelovanja s obzirom na ciljeve, sadržajne elemente i metode. Suvremeni kurikulum stavlja fokus na učenika, dok je nekada fokus bio na nastavnom sadržaju. Kod kurikuluma ne bi trebao biti fokus samo na razvijanje razumnih i logičnih koncepcija novih stečenih znanja, već i stvaranje kulture koja poboljšava kreativnost kod učenika. Nastavni sadržaj uglavnom ne odabiru nastavnici, već je sve određeno kurikulumom. Nedostaci kurikuluma su ograničavanje nastavnikovih i učenikovih potreba te nije uvijek raspisan za učenike s poteškoćama u razvoju ili posebnim potrebama. Može se primijetiti da je loš primjer slučaja u Irskoj jer kod njih ne postoji zakon i kurikulum za glazbeno obrazovanje. Učitelji sami sastavljaju kurikulum, a za navedeno oni nekada nisu dovoljno kompetentni pa neadekvatna kontrola nastave negativno utječe na njihovu kvalitetu glazbenog obrazovanja. Kako bi se riješile proturječnosti koje podrazumijeva pristup glazbenom kurikulumu, potrebno je na glazbenim akademijama uvesti kreativniji i društveno kritičniji pristup načinu na koji bi se budući učitelji glazbe trebali obrazovati u Europi. Studenti bi trebali biti u stanju razumjeti glazbenu učionicu kao mjesto za interakciju i suočavanje s borbama kako bi postali jedinstvene ličnosti. Stoga je potrebno međusobno povezati glazbeno obrazovanje u različitim sustavima i preispitati što bi glazba u sadašnjim demokratskim društvima trebala značiti za cjelovito obrazovanje djece, ne samo na teoretskom, već i na praktičnom planu. Učenje jedni od drugih može samo ojačati mjesto glazbenog obrazovanja u Europskoj uniji na dobrobit svih građana.

Velika je važnost postojanja službenog kurikuluma jer s time se kontrolira kvaliteta nastave zbog detektiranja eventualnih problema u realizaciji nastave. Kvaliteta nastave bi trebala biti ujednačena s kvalitetom glazbenoobrazovnih sustava u europskim državama, a to se postiže tako da je kurikulum osuvremenjen i aktualiziran. Trebala bi postojati neka „zlatna sredina“ kao u državama Sjeverne Europe gdje postoje službeni kurikulumi, no škole i nastavnici mogu sami odlučiti žele li ga primijeniti i svoju nastavu maksimalno prilagođavaju svojim učenicima.

#### 4.5 Organizacija glazbenoobrazovnog procesa u europskim državama

Glazbeno obrazovanje se dijeli na više odgojno-obrazovnih razina: predškolsku, osnovnoškolsku, srednjoškolsku i visokoškolsku (Matoš, 2018), a organizacija glazbenoobrazovnog procesa se odnosi na:

- nastavni plan (broj sati);
- popis predmeta s pripadajućim statusom (obvezni, izborni, fakultativni);
- realizacija nastave (samo ujutro, samo popodne, u smjenama);
- trajanje nastave;
- grupiranje učenika.

Glede grupne nastave *solfeggia* i teorije glazbe, ono je obavezno u Francuskoj, Češkoj, Islandu, Finskoj, Slovačkoj i Mađarskoj. Sudjelovanje u ansamblu je obavezno u Francuskoj, Češkoj, Slovačkoj, dok su u Islandu, Finskoj i Mađarskoj su izborni. „Postoje i *crossover* projekti u kojima se na različite načine kombinira klasična glazba, etno, *jazz* i *pop* odnosno *poliestetski* projekti koji uz glazbu mogu uključivati ples, kazališnu, filmsku i likovnu umjetnost te primjenu IKT-a“ (Matoš, 2018: 40).

Trajanje individualne nastave najčešće nije određeno, već se oblikuje prema učenicovim vještinama i motivaciji. Kada je riječ o grupnoj nastavi, broj učenika ovisi o postavljenim ishodima učenja. Kao što je već spomenuto, u europskim državama individualna nastava najčešće traje od 30 do 60 minuta, a skupna nastava od 30 do 90 minuta.

Kada govorimo o grupiranju učenika, možemo podijeliti na individualnu ili skupnu nastavu. Individualna nastava je karakteristična za glazbeno obrazovanje, a samim time je i najraširenija. U dokumentima se, uz individualnu nastavu, spominje skupna nastava i mogućnost biranja između individualne i skupne nastave.

Sve je više glazbenih radionica namijenjenih mlađoj dobi jer je znanstveno dokazano da djeca tada mogu razviti glazbeni sluh. „Period od treće do šeste godine predstavlja veću mogućnost dječjeg glazbenog razvoja, stoga će, ovisno o stupnju razvoja djece i kvaliteti dotadašnjeg glazbenog odgoja, biti moguće u tom periodu postići konkretnije rezultate“ (Vidulin, 2016: 224). Shodno tome, mnogi roditelji upisuju svoju djecu na razne aktivnosti vezane uz glazbu – glazbeni vrtići, škole namijenjene predškolskom glazbenom odgoju, pjevanje i sviranje.

„Vođeni glazbeni odgoj djeteta implicira sljedeće: razvoj glazbenog sluha prepoznavanjem i razlikovanjem različitog trajanja i visine tona, razvoj ritamskog umijeća, sviranje na udaraljka, njegovanje i razvoj dječjeg glasa, prakticiranje igara s pjevanjem, glazbenih dramatizacija i glazbenih priča te rad na razvoju samostalnog dječjeg glazbenog izražavanja“ (Vidulin, 2016: 225). No predškolskom glazbenom odgoju ne bi trebao biti cilj odgoj profesionalnog glazbenika, već stvaranje ljubavi i afiniteta prema glazbi. „Zadaća predškolskoga odgoja je razviti kod učenika ljubav prema glazbi i zainteresirati ih za otkrivanje svijeta glazbe“ (Matoš, 2018: 67).

Cjelokupno profesionalno glazbeno obrazovanje uglavnom traje četrnaest do dvadeset godina. Kod osnovnoškolskog glazbenog obrazovanja, učenici kreću u glazbenu školu s navršenih sedam do devet godina. „U europskim državama, glazbena škola nije dužna pripremiti pojedinca za profesionalno glazbeno obrazovanje pa su srednjoškolski programi konstruirani slobodnije“ (Matoš, 2018: 91). Sve je veća svijest o važnosti formalnog, neformalnog i informalnog načina podučavanja glazbe. Mnogi nastavnici koji podučavaju glazbu ne bave se samo pojedincima, već rade s grupama različite dobi, različitih sposobnosti, uključujući niz glazbenih žanrova i raznih obrazovnih ciljeva i zadataka. Cilj je da što većem broju djece glazbeno obrazovanje bude dostupno, a sve veći naglasak na zajedničko muziciranje i improvizaciju. Danas glazba ne služi samo kao hobi ili kao profesija, već je i sredstvo kojim se ide k osobnom razvoju, socijalnoj uključenosti, kulturnom razumijevanju, dobrobiti i ljudskom ispunjenju. Profesori slijede širok raspon glazbenih i obrazovnih ciljeva kao što su:

1. njegovanje profesionalnog muziciranja na visokoj razini i amaterskog muziciranja unutar određene zajednice
2. razvoj umjetničkog izražavanja kod starijih osoba i osoba s invaliditetom
3. promicanje glazbe kulturnih manjina i korištenje glazbe kao sredstvo za osnaživanje i komunikaciju različitih kultura

U mnogim europskim državama ni ne postoji osnovnoškolsko odnosno srednjoškolsko glazbeno obrazovanje pa se ide direktno u srednju glazbenu školu ili na studij glazbe. Također, srednjoškolsko obrazovanje je moguće upisati i bez certifikata uz polaganje prijemnog ispita (Matoš, 2018). Poduka prije toga je neformalna, informalna te privatna. Većinom je prijemni ispit obavezan u svim europskim državama jer se tada najčešće učenici opredijele žele li glazbu učiti profesionalno ili amaterski.

Zadaće glazbenih škola su:

- (1) omogućiti stjecanje glazbenih vještina, kao i cjelovit glazbeni razvoj;
- (2) promicati glazbu putem javne djelatnosti;
- (3) unapređivati glazbenu kulturu u sredini u kojoj škola djeluje.<sup>10</sup>

Sukladno potrebama za modernizacijom nastavnih sadržaja i poboljšanje kvalitete oblika rada su nastale *škole kulture* u kojima je spoj glazbene, kazališne, filmske i plesne umjetnosti. „Odličan primjer za takvo stapanje umjetnosti su škole kulture, najrasprostranjenije u nordijskim zemljama“ (Matoš, 2018: 89). Smatra se da djeca i mladi bi trebali imati priliku stvarati, savladavati i doživljavati estetska iskustva u glazbi. Koristeći sva ljudska osjetila i kreativnost, razvit će ljubav prema životu i motivaciju za učenje. U nordijskim zemljama navedene škole imaju cilj umjetničkog i estetskog iskustva (proces), a ne rezultate (proizvod) (Matoš, 2018). One se sustavno razvijaju i u Poljskoj, Češkoj te Slovačkoj. Kako bi *škole kulture* uopće bile moguće, potrebna je velika opremljenost škole i uporaba digitalnih tehnologija. To bi značilo dodatna osposobljavanja učitelja u takvom području. Uz *škole kulture*, postoje i *world music* škole. Najpoznatija je u Helsinkiju, u Finskoj koja je osnovana 2015. godine sa svrhom podučavanja glazbe kao materinjeg jezika. Svaki mjesec se odvija nastup gdje se izvode narodni plesovi, napjevi i skladbe. Cilj im je približiti tradicijsku glazbu svima, od djece do odraslih. Danas je, zbog COVID-19, moguće glazbeno obrazovanje *online*. Učenici putem društvenih mreža, aplikacija i softvera uče glazbu. Prije cijele situacije s pandemijom, postojale su *virtualne glazbene škole*. „Uz tradicionalne oblike učenja glazbe, postoji mogućnost e-učenja, koje je zaživjelo u obliku „virtualnih glazbenih škola“ (Nizozemska, Belgija)“ (Matoš, 2018: 155). Isto tako, nastankom pandemije COVID-19, nastaju razne *online* glazbene radionice, seminari i aplikacije kao dopuna nastavi. Nigdje se službeno ne mogu učiti *jazz*, popularni ili tradicijski žanrovi, a jedina mogućnost učenja raznolikih žanrova je *Rock akademija* u Zagrebu čija je velika mana visoka cijena školarine. Postoji mogućnost da bi više učenika bilo zainteresirano za glazbeno obrazovanje kada bi postojale glazbenoobrazovne ustanove u kojima se podučavaju ostali glazbeni žanrovi. Zbog velike angažiranosti oko istoga u Švedskoj oko 14% stanovništva ispod 25 godina pohađa neku vrstu glazbenog obrazovanja.

---

<sup>10</sup> Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/umjetnicko-obrazovanje/glazbene-skole/465> (Pristup: 30.8.2021.)

#### 4.6 Usporedba glazbenoobrazovnog sustava u Hrvatskoj sa sustavima ostalih europskih država

Obilježje glazbenoobrazovnog sustava u Hrvatskoj je stavljanje naglasaka na učenje glazbe na profesionalnoj razini, dok se može primijetiti da je u europskim zemljama uglavnom naglasak na glazbenom amaterizmu. U hrvatskim se glazbenim školama u pravilu poučava klasična glazba, no ipak postoje iznimke. Imali smo priliku vidjeti da se u europskim zemljama, za razliku od Hrvatske, poučava šarena paleta glazbenih žanrova te postoje razne vrste podučavanja. Neki smatraju da bi se u Hrvatskoj trebao promijeniti način rada u predškolskom glazbenom odgoju. „Konceptija predškolskoga glazbenog odgoja trebala bi se promijeniti te uključiti različite kombinacije instrumentalnih programa (npr. violina, flauta)“ (Matoš, 2018: 263). Tek od prije nekoliko godina se osnivaju tečajevi za majke i djecu, a najčešći oblici takve vrste obrazovanja su glazbeni vrtić ili početnički *solfeggio*. Kada je riječ o prijemnom ispitu, on je obavezan za upis u sve razine glazbenog obrazovanja, a obrazovanje je namijenjeno isključivo djeci. Postoji glazbena škola gdje odrasli imaju mogućnost educiranja. Osnovnoškolsko glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj traje šest godina, a postoji i mogućnost pripremnih razreda koji traju dvije godine. Nakon završene osnovne ili pripremnih razreda postoji mogućnosti upisivanja srednjoškolskog glazbenog obrazovanja. Ako učenici žele upisati srednjoškolsko glazbeno obrazovanje, neophodan je završetak osnovnoškolske razine ili pripremnih razreda (Matoš, 2018). Srednjoškolsko glazbeno obrazovanje traje četiri godine. S obzirom na to da je u hrvatskom obrazovnom sustavu naglasak na učenju glazbe na profesionalnoj razini, srednjoškolsko glazbeno obrazovanje učenika priprema za upis na visokoškolsku razinu. U Hrvatskoj ne postoji zakon, ni nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje pa se kontrola kvalitete, za razliku od većine europskih država, ne provodi. „Kod usporedbe sadržajnih obilježja hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava sa sustavima u Europi, može se zaključiti da nastavni planovi i programi hrvatskih glazbenih (i plesnih) škola ukazuju na visoku razinu zatvorenosti i propisanosti, što ostavlja manje slobodnoga prostora za kreativan rad učitelja. Programi su orijentirani na sadržaj (što poučavati i učiti), a manje se vodi računa o samom procesu (kako poučavati i učiti). Primjeri dobre prakse nekih europskih država ukazuju na rješenja u obliku vodiča za implementaciju kurikuluma koji se mogu objaviti za sve ili za pojedine predmete (primjer Estonije)“ (Matoš, 2018: 89). Teorijski predmeti su obavezni i provode se u obliku skupne nastave, dok se nastava glazbala provodi individualno. Važno je napomenuti da je



hrvatski glazbenoobrazovni sustav na zavidnoj razini te učitelji i nastavnici odgajaju sjajne i vrhunske glazbenike, no je li uistinu potrebno toliko profesionalnih glazbenika? Također, jako je malo glazbenih škola opskrbljeno kvalitetnom opremom za rad. Sve ide k digitalnoj revoluciji pa bi učionice trebale sadržavati kvalitetnu opremu zbog mogućnosti prenošenja velikog protoka informacija s kojima bi se na različite načine oblikovala glazbena iskustva učenika. Teško je stvoriti ikakav napredak što se tiče načina poučavanja, a s takvim načinom poučavanja bi došlo i do pomicanja granica između formalnog, neformalnog i informalnog oblika poučavanja glazbe.

## 5. ZAKLJUČAK

S obzirom na iznesene podatke, možemo zaključiti koliko je raznolika situacija u europskim državama u pogledu glazbenoga obrazovanja. Uvidom u primjere dobre prakse europskih glazbenoobrazovnih sustava, može se vidjeti potreba za izvjesnim promjenama sustava u Hrvatskoj. Važno je pratiti sadržaje glazbenog obrazovanja u Europi kako bi se inicijalno školovanje u Republici Hrvatskoj moglo obogatiti. Uz sve gore navedene razlike u sadržajima, one zapravo prikazuju razlike u financijskim resursima, mentalitetu i strukturi stanovništva. Navedene stavke itekako utječu na uređenje pojedine države, a posljedično i na uređenje obrazovanja. U analizi se može primijetiti da hrvatski glazbenoobrazovni sustav teži profesionalizmu, dok većina europskih zemalja, uz glazbeni profesionalizam, potiče estetski odgoj učenika, razvoj ljubavi prema glazbi i glazbeni amaterizam. Veliki postotak polaznika na kraju neće postati odlični izvođači, ali putem glazbenoga obrazovanja polaznici mogu stvoriti ljubav prema glazbi i razviti istančani glazbeni ukus te kasnije biti značajni sudionici kulturnoga života. Česta je situacija da učenici u Hrvatskoj usvajaju glazbene pojmove bez razumijevanja te tako dolazi do nepotpunog razumijevanja glazbe kao fenomena. Kako ne bi došlo do toga, potrebno je svakako razmisliti o interdisciplinarnom pristupu, za razliku od dosadašnje nastave u kojoj su predmeti bili strogo razdvojeni. Hoćemo li ikada dočekati promjenu u pristupima poučavanju glazbe? Odgovor na to pitanje ovisi o afinitetima, motivaciji i kompetencijama učitelja i nastavnika. Uz navedeno, postoji i razlika u zastupljenosti i izvođenju ostalih vrsta glazbe (osim klasične) u europskom glazbenoobrazovnom sustavu – *jazza*, popularne glazbe i naposljetku, tradicijske glazbe koju je potrebno očuvati. Jedna od glavnih karakteristika glazbenog obrazovanja u državama Sjeverne Europe je upravo široka paleta glazbenih žanrova. Danas, kada je globalizacija veća no ikada, bitno je pratiti trendove i stilove koji se brzo mijenjaju te na taj način ostati u korak s vremenom i ponuditi suvremeni pristup.

Ovdje je još jednom važno napomenuti da je zaključak donesen isključivo na temelju analize postojeće literature i odraza mog poimanja glazbe jer, nažalost, zasad nije bilo prilike za praktično upoznavanje s obilježjima europskih glazbenoobrazovnih sustava. Tijekom pisanja ovog diplomskog rada te čitanja literature, otkrila sam nove kreativne ideje koje se mogu provesti u raznim aktivnostima u nastavi različitih predmeta (npr. *Solfeggio*), područja rada (npr.

predškolski glazbeni odgoj) i aspekata poučavanja (npr. rad s darovitim učenicima). Smatram da će rad koristiti kao svojevrsna ideja za početak stvaranja poveznica između glazbenoobrazovnih ustanova, kao i poticaj studentima te učiteljima i nastavnicima na mobilnost u svrhu obogaćivanja sadašnjeg hrvatskog glazbenoobrazovnog sustava.

## 6. BIBLIOGRAFIJA

Bačlija Sušić, B. (2016). Komparacija ideja funkcionalne muzičke pedagogije i temeljnih glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20. stoljeća. *Život i škola*, LXII (1), 195-206.

Brđanović, D. (2012.). Stavovi predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58 (27), str. 177-193.

Brđanović, D. (2015). Glazbena darovitost i obrazovni sustav. *Školski vjesnik*, 64 (4), 661-678.

Brđanović, D. (2017). Glazbeno obrazovanje i obrazovanje glazbom - neiskorišteni obrazovni potencijal. *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 2017. str. 431-446 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni).

Brđanović, D. (2017a). Vrednovanje u glazbenom obrazovanju i obrazovna reforma: stavovi nastavnika glazbene škole prema godišnjem ispitu sviranja instrumenta. *Napredak*, 158 (3), 339-362.

EMU (2010). *Music schools in Europe*. Berlin: European Music School Union

Hildén, K., Ardila-Mantilla, N., Bolliger, T., Francois, J.-C., Lennon, M., Reed, G., Stolte, T. i Stone, T. (2010). *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training. Amsterdam: AEC Publications.

Juričić, L. (2019). *Metodički aspekti nastave početničkog solfeggia* (diplomski rad). Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu.

Kiš, G. (1991). *Osnove Kodalyeve metode* (diplomski rad). Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu.

Kostović-Vranješ, V., Šolić, S. (2011). Nastavni sadržaji prirode i društva – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25 (1). 207-216.

Košta, T., i Desnica, R. (2013). Utjecaj važnijih europskih glazbenih pedagoga na razvoj nastave u Hrvatskoj i Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća. *Magistra Iadertina*, 8.(1.), str. 27-37.

Matoš, N. (2017). Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj. *Napredak*, 158(1-2), str. 143-164.

Matoš, N. (2018). *Kurikulumski pristup oblikovanju profesionalnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja* (doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

MZOŠ i HDGPP (2006). Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja za glazbene i plesne škole. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga

MZOŠ i HDGPP (2008). Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga

Polifonia (2007). *Music schools in Europe. Brussels (Belgium): Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)*

Rodríguez-Quiles y García, J.A., Dogani, K. (2011). Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. *Music Inside and Outside the School*. str. 95-122.

Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera – Pedagoški fakultet Osijek.

Rojko P. (2012a). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija

Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Svalina, V. i Matijević, M. (2011). Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja. *Napredak*, 152 (3-4), 425-446.

Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola*, LXII(1), str. 221-233.

## MREŽNI IZVORI

AEC. (2021). O AEC. Dostupno na: <https://www.aec-music.eu/about-aec/aec-vision-mission> (Pristup: 19.4.2021.)

AEC (2021a). Projekt „Polifonia“. Dostupno na: <https://www.aec-music.eu/polifonia/sub> (Pristup: 21.4. 2021.)

AEC (2021b). O AEC vijeću. Dostupno na: <https://aec-music.eu/about-aec/organisation/council/> (Pristup: 6.6.2021.)

AEC (2021c). AEC radne skupine. Dostupno na: <https://aec-music.eu/about-aec/organisation/aec-working-groups/> (Pristup: 6.8.2021.)

AEC (2021d). Studentska praksa u uredu AEC -a. Dostupno na: <https://aec-music.eu/about-aec/organisation/internships/> (Pristup: 6.8.2021.)

EAS (2021). Music Education in Schools (SE). Dostupno na: <https://eas-music.org/music-education-in-schools-se/> (Pristup: 1.8.2021.)

EAS (2021a). Music in Schools. Dostupno na: <https://eas-music.org/countries/norway/music-in-schools/> (Pristup: 1.8.2021.)

Glazba. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=22246> (Pristup 7. 8. 2021.)

EMU (2021). O EMU. Dostupno na: <http://www.musicschoolunion.eu/about-emu/> (Pristup: 21.4. 2021.)

MZO. (). O projektu. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/o-projektu/eksperimentalne-skole/> (Pristup: 29.4.2021.)

New in Norway. *Music and culture schools*. Dostupno na: <http://www.nyinorge.no/en/Familiegjenforening/New-in-Norway/Recreational-activities/Local-recreational-activities/Music-and-culture-schools/> (Pristup: 10.9.2021.)

Strahle (2018). Music australia. *Another Key to Finland's Success in Music Education: Its Summer Music Festivals*. Dostupno na: [https://musicaustralia.org.au/2018/04/another-key-to-finlands-success-in-music-education-its-summer-music-festivals/?utm\\_source=Music+Australia+Newsletter+List&utm\\_campaign=e64ce60635-Music+Australia+ENewsletter+18+January+2017&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_f536243dd9-e64ce60635-249700729](https://musicaustralia.org.au/2018/04/another-key-to-finlands-success-in-music-education-its-summer-music-festivals/?utm_source=Music+Australia+Newsletter+List&utm_campaign=e64ce60635-Music+Australia+ENewsletter+18+January+2017&utm_medium=email&utm_term=0_f536243dd9-e64ce60635-249700729) (Pristup: 10.9.2021.)