Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola

Begić, Amir

Doctoral thesis / Disertacija

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:152210

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Amir Begić

INTERKULTURALNI ODGOJ U NASTAVI GLAZBE OPĆEOBRAZOVNIH ŠKOLA

DOKTORSKI RAD

Osijek, 2017.



University of Osijek



Faculty of Humanities and Social Scienses

Amir Begić

INTERCULTURAL EDUCATION IN TEACHING MUSIC IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

DOCTORAL THESIS

Osijek, 2017.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Amir Begić

INTERKULTURALNI ODGOJ U NASTAVI GLAZBE OPĆEOBRAZOVNIH ŠKOLA

DOKTORSKI RAD

Mentor:

prof. dr. sc. Vlatko Previšić

Osijek, 2017.



University of Osijek



Faculty of Humanities and Social Scienses

Amir Begić

INTERCULTURAL EDUCATION IN TEACHING MUSIC IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

prof. dr. sc. Vlatko Previšić

Osijek, 2017.

O MENTORU:

Prof. dr. sc. Vlatko Previšić od 1973. do 2016. djelatnik je Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u svim statusima (asistent, znanstveni asistent, docent, izvanredni profesor, redoviti profesor te redoviti profesor u trajnom zvanju). Od godine 2014. do 2016. obnašao je dužnost dekana Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Srednju Učiteljsku školu pohađao je i maturirao u Petrinji. Studirao je pedagogiju i sociologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu (1968. – 1972.). Doktorirao je 1984. godine na Sveučilištu u Zagrebu disertacijom: Mogućnosti, pretpostavke i realizacija stvaralaštva u slobodnim aktivnostima učenika. Tijekom rada na Filozofskom fakultetu (Odsjeku za pedagogiju) predavao je više različitih nastavnih predmeta i kolegija: Sistematsku pedagogiju, Pedagogiju slobodnog vremena, Socijalnu pedagogiju, Obiteljsku pedagogiju, Metodiku sociologije, Alternativne pedagoške ideje i škole, Pedagogiju adolescencije, Diferencijalne pedagogije, Osnove interkulturalne pedagogije i Teorije kurikuluma. Višegodišnji voditelj Katedre za sistematsku pedagogiju i Katedre za didaktiku na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Voditelj poslijediplomskog magistarskog i doktorskog studija pedagogije Kurikulum suvremenog odgoja i škole na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Suvoditelj poslijediplomskog studija Glazbene pedagogije (i predavač) na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu. Pokretač i voditelj novoutemeljenog Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije Pedagogija i kultura suvremene škole na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Mentor kod pisanja diplomskih radova za preko dvije stotine studenata na redovitim studijima pedagogije u Zagrebu, Osijeku, Zadru i Mostaru te studiju socijalnog rada u Zagrebu. Mentor kod izrade znanstvenih magisterija pedagogije dvadeset trojici (23) kandidata i član ili predsjednik povjerenstava za obranu magisterija na Filozofskom fakultetu i Muzičkoj akademiji iz Zagreba kod devetnaest (19) obrana. Mentor dvadeset sedam (27) obranjenih doktorskih disertacija iz pedagogije i član i(li) predsjednik povjerenstava za obranu doktorskih radova kod devetnaest (19) kandidata. Angažiran 2004. godine kod utemeljenja studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku te gostujući nastavnik toga studija u nekoliko kolegija. Gostujući profesor poslijediplomskog studija na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu i na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

Dobitnik znanstveno-istraživačke stipendije Alexander von Humboldt Stiftunga 1986. – 1988. u SR Njemačkoj na temu: Multikulturalni utjecaji u odgoju djece migranata. Član više različitih stručnih i znanstvenih udruga i njihovih upravnih tijela u zemlji i inozemstvu (Hrvatski pedagoško-književni zbor, Pedagogijsko društvo, Interkultura, Hrvatsko-njemačko društvo, Klub hrvatskih Humboldtovaca, Forum za slobodu u odgoju, SIETAR, IAIE i dr.) Urednik i član uredništava i savjeta nekoliko stručnih i znanstvenih časopisa i listova: Umjetnost i dijete, Penološke teme, Odgoj i samoupravljanje, Napredak, Smotra – Rundschau, Anali za povijest odgoja, Pedagogijska istraživanja i Život i škola. Autor nekoliko samostalnih knjiga, priređivač nekoliko knjiga, suurednik nekoliko knjiga, autor oko stotinu pedeset znanstvenih i stručnih radova te manjih osvrta i članaka. Pokretač i supokretač utemeljenja različitih udruga i dužnosnik u istima (Kluba hrvatskih Humboldtovaca, Interkulture, Hrvatsko-njemačkog društva, Akademije odgojnih znanosti, Hrvatskog pedagogijskog društva). Bio jedan od utemeljitelja i prvi predsjednik (u prva dva mandata) Hrvatskog pedagogijskog društva – profesionalne udruge pedagoga Hrvatske. Bio tajnik i predsjednik Kluba hrvatskih Humboldtovaca. Bio članom Upravnog i Izvršnog odbora te predsjednik KK "Cibona". Bio članom Upravnog odbora Košarkaškog saveza Hrvatske i član Povjerenstva MZOŠ za profesionalne športske klubove.

Primio za svoj rad različita javna priznanja kao što su „Nagrada Ivan Filipović“, Godišnja nagrada Filozofskog fakulteta za 2006. godinu za znanstvenoistraživački rad i objavljene rezultate projekta, povelja Kluba hrvatskih Humboldtovaca za osobit doprinos ostvarivanju ciljeva KHH 2012. godine, nagrada Grada Zagreba za područje prosvjete i obrazovanja 2012. godine i povelja Filozofskog fakulteta Sveučilišta iz Zagreba za 2012. godinu.

SADRŽAJ

1. UVOD 1
2. INTERKULTURALIZAM KAO GLOBALNA POJAVA 26
   2.1. Interkulturalizam/multikulturalizam 26
   2.2. Interkulturalizam iz povijesne perspektive 29
   2.3. Globalizacija i interkulturalizam 34
   2.4. Interkulturalizam u suvremenom društvu 37
3. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM 43
   3.1. Kultura i kulturni identitet 43
   3.2. Interkulturalna komunikacija 48
   3.3. Mediji i interkulturalni odgoj 52
   3.4. Interkulturalna kompetencija 59
      3.4.1. Razvijanje interkulturalne kompetencije 63
   3.5. Interkulturalni kurikulum 68
      3.5.1. Interkulturalni kurikulum kao nužnost 71
   3.6. Odgoj za interkulturalno i globalno građanstvo 76
      3.6.1. Interkulturalno učenje 80
   3.7. Partnerstvo škole, roditelja i učenika za interkulturalni odgoj 83
      3.7.1. Kultura škole 83
      3.7.2. Suradničko interkulturalno djelovanje učenika, roditelja i nastavnika 87
4. NASTAVA GLAZBE U OPĆEOBRAZOVNIM ŠKOLAMA I INTERKULTURALIZAM 93
   4.1. Koncepcije nastave glazbe i zastupljenost interkulturalnih nastavnih sadržaja 93
   4.2. Različite glazbe svijeta na pratećim CD-ima osnovnoškolskih i gimnazijskih udžbenika za nastavu glazbe 118
   4.3. Didaktički aspekti interkulturalizma u nastavi glazbe 131
5. INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA GLAZBE 148
   5.1. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u programima studija Glazbene pedagogije 148
   5.2. Interkulturalne kompetencije studenata/budućih nastavnika glazbe 155
6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE 165
   6.1. Metodologija 165
      6.1.1. Tijek istraživanja i ispitanici 165
      6.1.2. Ciljevi istraživanja i hipoteze 165
      6.1.3. Vrsta i metoda istraživanja 166

6.1.4. Postupci i instrumenti prikupljanja podataka 166
6.2. Analiza i interpretacija rezultata 168
6.2.1. Sociodemografska obilježja ispitanika 168
6.2.2. Interkulturalizam u nastavi 171
6.2.3. Stavovi ispitanika o interkulturalnom odgoju i zastupljenosti interkulturalizma u nastavi glazbe i njihova procjena vlastite interkulturalne kompetencije 185
6.2.4. Procjena mogućnosti razvoja i podrške u provedbi interkulturalnog odgoja 199
6.2.5. Povezanost različitih varijabli sa stavovima nastavnika prema interkulturalizmu i provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi škola i akademija 205
6.2.6. Poučavanje glazba svijeta u praksi 210
7. ZAKLJUČAK I PRIJEDLOZI 221
8. LITERATURA 228
9. SAŽETAK 248
10. SUMMARY 250
11. PRILOZI 252
11.1. Popisi glazbenih primjera s CD-a za nastavu glazbe u osnovnoj školi i gimnaziji 252
11.2. Anketni upitnici 288
11.2.1. Anketni upitnik 1 za nastavnike Glazbene kulture 288
11.2.2. Anketni upitnik 2 za nastavnike Glazbene umjetnosti 295
11.2.3. Anketni upitnik 3 za studente Glazbene pedagogije 303

1. UVOD

Od početaka organiziranog poučavanja i školovanja ***glazba*** je bila sastavni dio ***odgoja i obrazovanja***. Još u Staroj Grčkoj, kulturnoj kolijevci Europe, glazba je imala značajnu ulogu u životu ljudi. Glazbena naobrazba i poznavanje sviranja barem jednog instrumenta bilo je obvezno, a samoj glazbi pridavala se velika važnost. Platon i Aristotel ostavili su nam u naslijeđe određenu odgojnu filozofiju glazbe koja je odigrala značajnu ulogu u kasnijim razmišljanjima o mjestu i ulozi glazbe u odgoju mladeži (Rojko, 2012). Srednjovjekovno školovanje temeljilo se na modelu poznatom pod nazivom *Septem Artes Liberales* (sedam slobodnih vještina), u kojemu se uz gramatiku, retoriku, dijalektiku, aritmetiku, geometriju i astronomiju poučavala i teorija glazbe (Previšić, 2005). Naime, glazba je tada bila jedno od spomenutih područja čije se poznavanje u to vrijeme smatralo najvišim znanstvenim dostignućem. U doba renesanse, među pripadnicima građanskog staleža, smatralo se nekulturnom osobu koja ne može u nekoj prigodi zapjevati s ostalima kakvu višeglasnu skladbu jer ne zna „čitati" note. U kasnijim stoljećima glazba (p)ostaje nezaobilaznim dijelom plemićkog kulturnog života na dvorovima, pučkog života na trgovima i u kućama, kao i religioznog života u crkvama.

Danas smo okruženi glazbom više no ikada prije. Sastavni je dio života svakog pojedinca bez obzira bavi li se glazbom ili ne. I u privatnim i u poslovnim razgovorima često se glazba nametne kao jedna od tema. No, s obzirom na nezaustavljive i sve brže procese globalizacije, na ubrzan razvoj starih i novih medija i na potrebu komunikacije među pripadnicima sve više kulturalno raznolikih društava, nije dovoljno znati pričati samo o glazbi. Život u 21. stoljeću nameće potrebu dubljeg poznavanja sugovornika, njegove tradicije i kulture, kao i razumijevanje istih. Upravo zato ***interkulturalna*** kompetencija postaje jednom od najvažnijih kompetencija suvremenog čovjeka i daje novu dimenziju ostalim „stručnim" kompetencijama, čineći čovjeka građaninom svijeta ili jednostavno čovjekom u punom smislu te riječi.

Glazba se stoljećima razvijala ispreplitanjem najrazličitijih kultura, što znači da je u samoj svojoj biti interkulturalna umjetnost. Danas je to zamjetno u daleko većoj mjeri. Protokom ljudi i informacija teško će nečija kulturno „čista" glazba, pa čak i tradicijska narodna glazba, ostati imuna na utjecaje različitih stilova iz cijeloga svijeta. Stoga je, gledano

s pedagoškog aspekta, ***nastava glazbe*** idealno područje na kojemu učenici mogu steći interkulturalnu kompetenciju. Najvažniji je preduvjet za ostvarenje tog cilja interkulturalno kompetentan nastavnik[1] glazbe koji će, u nastavi glazbe u ***općeobrazovnim školama***, razvijati interkulturalnu kompetenciju svojih učenika. Interkulturalnu kompetenciju najvećim bi dijelom budući nastavnici trebali steći tijekom školovanja na studiju *Glazbene pedagogije*. Na taj način bit će u mogućnosti kompetentno djelovati kao interkulturalni odgajatelji u školi, mjestu koje sa svim svojim pozitivnim (i negativnim) čimbenicima pomaže u izgradnji ličnosti svakog učenika. Hentig (1997) slikovito navodi da je škola mjesto između „malog" i „velikog" svijeta, tj. mjesto u kojemu se živi, stječe iskustvo i postaje cjelovitim čovjekom.

Pedagogija, kao znanost o odgoju, mora svoje snage usmjeriti upravo u tom smjeru, u smjeru postajanja svakog djeteta cjelovitim bićem. Uloga je pedagogije i u kontinuiranom promišljanju o pravim i univerzalnim ciljevima odgoja. Dufour i Curtis (2012) navode tri funkcije odgojnog procesa s filozofskog aspekta:

- odgoj je očuvanje kulture koje pomaže da se kulturni dosezi prenesu s jedne generacije na sljedeću,
- odgoj je oruđe za promjene kojim se očekuje da buduće generacije budu kritički orijentirane i spremne poduzimati promjene u društvu, a u svrhu kontinuiranog napretka,
- odgoj je proces u središtu kojega je isključivo učenik i njegove potrebe.

Isto tako, pedagogija mora biti usko povezana s praksom i težiti da promišljanjem, istraživanjima i praktičnim rješenjima pomogne toj odgojno-obrazovnoj praksi. Tako König i Zedler (2001) promatraju pedagogiju iz nekoliko različitih perspektiva, primjerice kao:

- znanost o odgoju kao normativnoj disciplini koja je prevladavala jedno stoljeće s Herbartovim formalnim stupnjevima nastave,
- znanost o odgoju kao empirijskoj znanosti o ponašanju koja se prema Layu i Petersenu kritički odnosi spram tradicionalne normativne pedagogije tvrdeći da je ista znanstveno neutemeljena,

[1] U radu će se koristiti imenica muškog roda – *nastavnik*, istodobno podrazumijevajući, bez namjere rodne diskriminacije, i *nastavnice*.

- znanost o odgoju kao hermeneutičkoj disciplini koja ima vlastito znanstveno-teorijsko utemeljenje (koje nije preuzeto iz prirodnih znanosti).

Autori zastupaju stav da ne postoji „prava znanost o odgoju“, već različite paradigme koje se manje ili više razlikuju. Prema njima cilj je znanosti o odgoju pružiti smjernice za praktično djelovanje u različitim pedagoškim situacijama.

Odgoj nema jednostavnu definiciju. Prema nekima to je postajanje čovjekom i dostizanje zrelosti, prema nekima plansko oblikovanje mladeži, prema nekima to su socijalne radnje kojima ljudi poboljšavaju psihičke dispozicije drugih ljudi, a prema nekima odgoj je samo represija koja je često i pretjerana (Lenzen, 2002). Schleiermacher (1959; prema Palekčić, 2015: 220) navodi: „Odgoj je pokretanje i nastavljanje razvojnog procesa pojedinca pomoću vanjskog utjecaja“. Nadalje, Bernfeld (1971; prema Palekčić 2015: 221) ističe: „Odgoj je...suma reakcija nekog društva na činjenicu razvitka“.

Bez obzira kojoj se definiciji priklonili, odgoj za čovjeka 21. stoljeća nezamisliv je bez interkulturalne dimenzije. Globalizacijski procesi, migracijska kretanja i sve naglašenija multikulturalnost suvremenih društava nameću potrebu za interkulturalno kompetentnom osobom koja će biti sposobna nositi se sa svim životnim izazovima.

Tako Drandić (2010) naglašava da društva sve više postaju interkulturalna i napuštaju shvaćanja o dominantnim kulturama te na taj način omogućuju ljudima da slobodno oblikuju svoj identitet obogaćujući ga utjecajima različitih kultura. Previšić (2009) ističe da se interkulturalizam danas javlja kao nova filozofija i nova praksa u višekulturnim društvima i da je kod interkulturalizma prije svega riječ o razumijevanju i prihvaćanju različitosti među ljudima i kulturama koje svijet čine takvim kakav jest. Interkulturalizam izaziva i budi našu osnovnu ljudskost i umanjuje nejednakosti i različitosti naglašavajući sličnosti (Dei 2000; prema Bradley, 2007).

Republika Hrvatska već dugi niz stoljeća ima obilježja multikulturalnog društva, kako zbog svog geografskog položaja, tako i zbog brojnih političkih i ratnih, a u svoje sadašnje i buduće vrijeme, i migracijskih zbivanja. Slična obilježja karakteristična su i za cijeli europski kontinent. „Europu je oduvijek krasilo bogatstvo kultura, običaja, tradicija, uvjerenja, a Europska unija bez granica rezultirala je pojačanim susretom svih tih različitosti. Multikulturalna Europa postala je interkulturalna te je postala očita potreba za

kompetencijama koje će olakšati komunikaciju i razumijevanje među svim različitostima“ (Mrnjaus i Rončević, 2012: 314). „Došavši zapravo preko oceana, iz SAD-a, Kanade i Australije u Europu, multikulturalizam je uzburkao ne samo političke, nego i kulturne, filozofske, obrazovne i svakodnevne životne vode. Primljen vrlo različito – s odobravanjem i osporavanjem – ubrzo je postao predmetom znanstvenog praćenja i istraživanja, kao i praktičnog provjeravanja“ (Previšić, 1994: 19).

Izazovi, koje je multikulturalizam sa sobom donio i u svakodnevnu nastavnu praksu, također su već dulje vrijeme tema brojnih istraživanja stručnjaka s područja pedagogije. Bez obzira na istraživanja, filozofska promišljanja i implementaciju interkulturalizma u nacionalne kurikulume, pred interkulturalnim odgojem u školama još su velika iskušenja. Kako navodi Sekulić Majurec (1996: 876): „od interkulturalizma u obrazovanju danas se očekuje da riješi mnoge probleme suživota među različitim grupama, osigura daljnji razvitak demokracije, zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda, intenzivira odgoj za slobodu, sigurnost, mir i razoružanje, promiče svijest o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom, vjerskom, spolnom, rasnom i drugom identitetu, ali i ideja o međusobnom razumijevanju i uvažavanju različitosti. Cilj je tih nastojanja oživotvoriti ideju skladnog suživota različitih, kao osnovu svjetskog mira i tolerancije“.

Paralelno s razvojem demokratskih, socijalno osjetljivih i slobodnih društava, interkulturalizam bi trebao biti nadgradnjom civilizacijskih dosega tih istih društava. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u tom slučaju postaju ne samo potreba, već i nužnost. Interkulturalno obrazovanje podrazumijeva da svi učenici trebaju, bez obzira na spol i društvenu klasu i bez obzira na etnička, rasna ili kulturna obilježja, imati jednake uvjete za učenje u školi. Jer, interkulturalizam traži kritičko promišljanje osobne točke gledišta i prihvaćanje perspektive drugačije od vlastite (Schwarzbauer, 2010). Kako ističe Hollins (2008), demokracija, ljudska prava, jednakost i socijalna pravda temelji su na kojima se zasniva interkulturalno obrazovanje. Sablić (2011) naglašava da je jedan od zadataka škole promicanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja koje nastoji priznavati različitosti u načinu življenja i shvaćanju svijeta.

Interkulturalni odgoj nije samo odgoj za prihvaćanje različitosti. On traži i nudi više od toga. „Interkulturalni odgoj se oslanja na suživot, a nadasve na tolerantnost prema nacionalnim entitetima. Analize interkulturalnosti otkrivaju primjere kada ljudi katkad čine

djela velike samopožrtvovnosti, a katkad se ponašaju bezbrižno i bezdušno zanemarujući osjećaje obespravljenih. Dakle, pitanje interkulturalizma je pitanje odgoja za altruizam, snošljivost, odgoj za mir, priznanje i poštovanje različitosti, demokratski suživot i odgoj za ljudska prava.“ (Miliša, 2008: 220). „Interakcija kultura potiče na razmišljanje o uočenim razlikama, o borbi protiv predrasuda i stereotipa, o mirnom zajedničkom životu naroda, pojedinaca ili grupa različitog porijekla, kao i o jednakim mogućnostima u obrazovanju i zapošljavanju“ (Jevtić i Mikanović, 2012: 140). Razumjeti drugoga, shvaćati ga, pomoći mu, biti otvoren i osjetljiv za drugo i različito te biti sposoban snošljivo komunicirati jesu temeljne komponente interkulturalne odgojenosti (Previšić, 2009).

Odgoj kritičke osobe koja je u stanju isto tako kritički promišljati, ali iz različitih kulturnih perspektiva, jedan je od ciljeva interkulturalnog odgoja. Tako Gorski (2001; prema Tarman, I. i Tarman, B. 2011) naglašava da su interkulturalni odgoj i obrazovanje proces koji teži odgajanju socijalno aktivnih članova društva koji kritički razmišljaju. To nije samo promjena kurikuluma ili dodatna aktivnost. To je proces koji traži nove stavove, nove pristupe i nove temelje za transformaciju društva. Izgarjan i sur. (2013) ističu da je važno uvođenje elemenata interkulturalizma u multikulturalnim zajednicama kako bi učenici razvijali osjećaj poštovanja prema različitim kulturama. Jer: „sama pedagogija interkulturalizma usmjerava se na stjecanje novih znanja, ali i razgradnju stereotipa i predrasuda koje inače toliko otežavaju susrete i drugima i novima“ (Previšić, 1994: 21).

Neka istraživanja bavila su su se ispitivanjem stavova učenika općeobrazovnih škola prema interkulturalizmu, ksenofobiji, demokratskim vrijednostima i dr. U istraživanju koje je provedeno u južnoafričkim školama, Carrim (1998; prema Meier, 2005) je utvrdio da učenici u interkulturalnim školama doživljavaju asimilaciju, što samo predstavlja negiranje razlika među ljudima, a ne izvorni interkulturalni pristup. Kanadski autori Griffith i Labercane (1993) sa sveučilišta u Calgaryju proveli su istraživanje među srednjoškolcima o njihovim stavovima prema rasizmu. Rezultati su pokazali, između ostalog, sljedeće:

- učenici snažno podupiru interkulturalizam,
- škole su važne institucije za društvene promjene,
- podrška vlade u različitim društvenim programima važna je za stvaranje i očuvanje interkulturalnog ozračja u Kanadi,

- učenici su motivirani, vjeruju da je uloženi trud u učenju važan i naglašavaju individualnost kao bitan aspekt nastave,
- učenici vjeruju u koncept „Kanadskog mozaika“ (interkulturalizma),
- učenici smatraju da nisu imali prilike nazočiti tečajevima o interkulturalizmu i da bi učenje o interkulturalizmu trebalo započeti što ranije,
- učenici misle da bi i nastavnici morali proći određenu vrstu obuke kako bi uspješno interkulturalno djelovali u razredu.

Odgoj i obrazovanje poštuju, slave i prepoznaju različitosti u svim aspektima ljudskog života. Oni senzibiliziraju učenika za shvaćanje o tome da ljudi imaju različite načine života, običaje i svjetonazore koji obogaćuju sve ljude. Odgoj i obrazovanje promiču jednakost i ljudska prava, suprotstavljaju se nepravednoj diskriminaciji i zagovaraju vrijednosti na kojima se gradi ravnopravnost. Dakle, rezultati upućuju na zaključak da su učenici svjesni važnosti interkulturalnog odgoja, da podupiru različite organizacijske oblike interkulturalnog obrazovanja, ali i da smatraju kako je implementacija interkulturalizma u nastavni proces još uvijek nedovoljna.

U Republici Hrvatskoj također su provedena slična istraživanja. Tako Buterin i Jagić (2013), koji su istraživali stavove srednjoškolaca općenito o multikulturalizmu, zaključuju da srednjoškolski učenici imaju umjereno pozitivne stavove prema pripadnicima drugih (manjinskih) kultura. Sablić (2012) je provela istraživanje sa svrhom ispitivanja stavova mladih prema selektiranim demokratskim vrijednostima u kontekstu društvenih promjena u Hrvatskoj. Ispitanici (N=776) su bili srednjoškolci iz Osječko-baranjske županije. Rezultati su pokazali da većina mladih razmišlja na demokratski način i da gimnazijalci imaju pozitivnije stavove prema demokratskim vrijednostima u odnosu na učenike strukovnih škola.

Osnovni je cilj interkulturalnog odgoja razvijanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika. U procesu nastave to najviše ovisi o interkulturalnoj kompetenciji nastavnika jer: „...pitanje interkulturalne kompetentnosti nastavnika postaje od ključne važnosti prilikom suočavanja s neminovnim promjenama uzrokovanima prijelazom jedinstvenih monokulturalnih i nacionalnih u kulturno-pluralna društva“ (Bedeković, 2012: 81). Stoga su nužne kompetencije nastavnika poput sposobnosti interpersonalne komunikacije, tolerancije, uvažavanja različitosti, inovativnosti i kreativnosti (Zrilić, 2012).

Didaktička i metodička osmišljenost i isplaniranost nastavnog procesa važna je za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Međutim, interkulturalizam u nastavi zahtijeva više od tradicionalnog pristupa koji podrazumijeva suho prenošenje nastavnih sadržaja. Interkulturalizam traži od nastavnika drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup poučavanju poput suradničkog učenja. „Pedagoško-metodička pripremljenost nastavnika za rad u interkulturalnom odgoju višestruko je važna, kako zbog specifične učeničke populacije, tako i zbog samih sadržaja. Umjesto fiksiranja programa, strogih zahtjeva svake nastavne jedinice, stalne brige za ocjenu i rezultat, nastavnik se više usmjerava na atmosferu među djecom, na toleranciju u mišljenjima i posredovanje među razlikama“ (Previšić, 1987: 311). Nažalost, istraživanja koja se odnose na nastavnikovu percepciju odnosa prema učenicima (Pena, 1997; prema Sharma, 2005) ukazuju na to da nastavnici provode malo vremena upoznavajući svoje učenike i stoga vrlo malo znaju o njima.

Sve naglije i sve brojnije promjene koje zahvaćaju život suvremenog čovjeka neminovno se odražavaju i na školu. Interkulturalno kompetentan nastavnik ne samo da mora biti svjestan svih tih promjena, nego mora kontinuirano kritički promišljati o izazovima koje one donose i u sadašnjosti i u budućnosti. Da bi to bio u stanju, mora biti svjestan važnosti cjeloživotnog obrazovanja upravo u svjetlu tih promjena. U današnje vrijeme iznimno je važno da nastavnici nauče kako se prilagoditi stalnim promjenama nastavnog okružja.

Načela koja bi nastavnici trebali slijediti kako bi se osigurali interkulturalni odgoj i obrazovanje u stalnim promjenama koje donosi interkulturalno društvo su sljedeća:

- nastavnik mora pomoći učenicima da povećaju svoju akademsku razinu postignuća u svim područjima, uključujući i osnovne vještine i to korištenjem nastavnih strategija koje vode računa o učenikovom sociokulturnom podrijetlu i iskustvima,
- verbalna i neverbalna komunikacija između učenika i nastavnika mora se analizirati kako bi se povećala uključenost učenika u proces učenja,
- stilovi učenja učenika i stilovi poučavanja nastavnika moraju se analizirati i razumjeti te iskoristiti za razvoj učinkovitih nastavnih strategija,
- interkulturalni odgoj i obrazovanje moraju prožimati formalni kurikulum,

- interkulturalni odgoj i obrazovanje moraju utjecati na skriveni kurikulum na svim razinama,
- interkulturalni odgoj i obrazovanje moraju naučiti učenike kritičkom razmišljanju, dopuštajući im slobodu postavljanja pitanja,
- interkulturalni odgoj i obrazovanje zahtijevaju razumijevanje kulture obitelji i šire zajednice,
- interkulturalni odgoj i obrazovanje moraju koristiti zajednicu kao izvor ideja i smjernica za nastavne strategije (Sharma, 2005).

Interkulturalno djelovati u razredu, s pozicije nastavnika, nije lako i traži dodatne napore, ali daleko od toga da je to nemoguće ostvariti. Nastava s učenicima iz kulturno različitih sredina nije teška i nemoguća. Ona zahtijeva restrukturiranje nastavnih pristupa i strategija. Nastavnici moraju postati voditelji procesa učenja, a ne samo davatelji informacija. Razred mora postati grupa koja je orijentirana na skupni rad, a ne grupa koja je okrenuta individualiziranom i represivnom načinu rada. Svi učenici moraju biti uključeni poput nastavnika u proces učenja, zajedno sa zajednicom i roditeljima. U skladu s navedenim, Mlinarević i Brust Nemet (2010: 152) naglašavaju da će „učitelj integracijom poštovanja i tolerancije u odgojno-obrazovni proces stvarati učeniku osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti te će učenici, dobivajući poruku prihvaćanja, istovremeno razvijati sposobnost razumijevanja, poštovanja i prihvaćanja drugih“.

Implementacija interkulturalnih sadržaja u školske kurikulume nije sama po sebi dovoljna. Obrazovni ciljevi i ishodi učenja nisu ostvarivi bez potpunog angažmana interkulturalno kompetentnog nastavnika. Školskim kurikulumom ponekad se nastoje smanjiti kulturne raznolikosti, ali nastavnici su sve više svjesni da oni moraju znati mnogo više o kulturi iz koje potječu svi učenici, kao i o zajednicama u kojima učenici žive. Nastavnici shvaćaju da učenici dolaze iz različitih kulturnih sredina i imaju različite potrebe. Nažalost, svi nastavnici nemaju potrebne vještine koje bi zadovoljile potrebe učenika, ali i oni moraju biti spremni poučavati svu djecu (Gorham, 2001).

Transformacija kurikuluma u interkulturalni kurikulum može pomoći svim dionicima, fakultetima, studentima i sveučilištu u cjelini u pripremanju studenata za život i rad u globalnom društvu. Obrazovne institucije ne mogu više koristiti samo retoriku u pogledu

različitosti. One moraju početi strateški rješavati pitanja kako bi se poboljšala sposobnost fakulteta da iskoriste preobrazbu kurikuluma u interkulturalni kurikulum (Mayo i Larke, 2009). Naime, među kompetencijama koje budući nastavnici trebaju steći na fakultetu svakako je i interkulturalna kompetencija.

Interkulturalno kompetentan nastavnik osoba je koja je u stanju nositi se sa svim interkulturalnim izazovima koje suvremeno obrazovanje nameće kao imperativ u multikulturalnom svijetu. „Kompetentnim se smatra onaj učitelj koji posjeduje sposobnost viđenja odnosa između kulturno različitih učenika, sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih učenika. Pritom se kognitivna, emocionalna i ponašajna dimenzija njegove interkulturalne kompetencije ogledaju u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, empatiji i motivaciji za prilagođavanjem te prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti, dok se odlike interkulturalno kompetentnog učitelja ogledaju u njegovoj strpljivosti, fleksibilnosti, osjetljivosti i otvorenosti“ (Zrilić, 201: 454).

Dakle, interkulturalnu kompetenciju budući bi nastavnici prije svega trebali steći tijekom studija. No, jesu li obrazovne strategije pojedinih sveučilišta i njihovih sastavnica usmjerene k takvom cilju? Je li dovoljno samo nadopuniti (nadograditi i proširiti) nastavne sadržaje kako bismo mogli zaključiti “da, naši studenti pohađaju nastavu interkulturalnog karaktera i stječu potrebnu interkulturalnu kompetenciju za svoj budući pedagoški rad!“ Osim nadopune nastavnih sadržaja potrebno je da cjelokupna obrazovna politika doživi preobrazbu i implementaciju interkulturalizma u zacrtane strategije za bližu i dalju budućnost.

Brojna istraživanja usmjerena su upravo prema ispitivanju interkulturalnog obrazovanja studenata i stjecanja potrebne interkulturalne kompetencije. Tako Ambe (2006; prema Brown, 2009) navodi da su fakulteti, na kojima se školuju budući nastavnici, odgovorni za razvijanje vještina tih istih nastavnika koje su im potrebne za rad s kulturno različitim učenicima. Ukpokodu (2002; prema Brown, 2009) je provela istraživanje, čiji rezultati ukazuju na to da je važno da fakulteti, na kojima se školuju budući nastavnici, stvore mogućnosti za razvijanje interkulturalne kompetencije studenata.

Brown (2009) je provela istraživanje na sveučilištu u američkoj saveznoj državi Alabami, kojim je htjela ispitati samoprocjenu interkulturalne kompetencije budućih nastavnika nakon završenog studija, odnosno smatraju li sebe osposobljenima za rad s

učenicima koji pripadaju različitim kulturama. Rezultati su pokazali da ispitanici smatraju važnim spremnost nastavnika da prihvati različitosti i uloži trud kako bi svaki učenik postigao uspjeh. Također, rezultati ukazuju na to da obrazovni programi na fakultetima trebaju uključivati dodatne sadržaje poput interkulturalnih radionica, dodatnih seminara i terenskih iskustava kako bi budući nastavnici stekli interkulturalnu kompetenciju. Osim toga, Zuwalt i Craig (2005; prema Choi i Hickey, 2013) zaključuju da je razvoj interkulturalne kompetencije nastavnika posebno važan jer stručnjaci predviđaju naglo povećanje raznolikosti učeničke populacije.

Što je, dakle, nužno da bi budući nastavnici postali učinkoviti interkulturalni nastavnici u pluralističkom društvu? Chou (2007) tvrdi sljedeće:

- budući nastavnici moraju postati refleksivni nastavnici; refleksivni nastavnici mogu primijeniti svoje empirijske i analitičke sposobnosti za praćenje, procjenu i revidiranje svoje nastavne prakse (Irvine 1990; prema Chou, 2007); obrazovanjem za buduće nastavnike razvijaju svijest o vlastitom kulturnom identitetu, čime dobivaju uvid u svoja očekivanja, uvjerenja i ponašanja,

- budući nastavnici moraju cijeniti vrijednost kulturne raznolikosti svojih učenika; oni moraju razumjeti odnos ljudske raznolikosti, moći i nejednakosti u školama i posljedice istih na živote učenika,

- budući nastavnici trebaju biti u mogućnosti preispitati prirodu nastave, što uključuje različite dimenzije i filozofije, istodobno razumijevajući kako ta filozofska podloga utječe na njihovo poučavanje; oni moraju biti u stanju samostalno procijeniti vlastitu nastavnu praksu i koristiti povratne informacije od drugih,

- budući nastavnici moraju naučiti važnost jezika i kulture svojih učenika; različite kulture moraju biti uključene u kurikulum, doprinoseći povećanju razumijevanja različitih kultura od učenika; nastavnici moraju biti pažljivi prema učenicima i biti osjetljivi na učenikove potrebe i njegove stilove učenja.

U kontekstu pripreme nastavnika jedan je od prioriteta pomoći potencijalnim nastavnicima steći stavove, znanja, vještine i sklonosti kako bi učinkovito radili s kulturno

različitim učenicima. Škole, fakulteti i cjelokupna prosvjetna vlast moraju preuzeti odgovornost za pripremanje svih učitelja za poučavanje u kulturalno različitim razredima.

Dok većina fakulteta, koji obrazuju buduće nastavnike, tvrdi da obrazuje nastavnike za rad s raznovrsnom studentskom populacijom i omogućava praksu koja je u skladu s načelima interkulturalnog obrazovanja, malo podataka potvrđuje da su nastavnici interkulturalno kompetentni i da sebe vide kao interkulturalne odgojitelje. Zbog ograničenog broja istraživanja o utjecaju interkulturalne pripreme nastavnika na stvarni rad nastavnika u školama nakon završenog studija postoji veliki jaz u istraživanjima koja se odnose na praksu interkulturalnog odgoja u školama. Stoga je važno da se obrazovanje budućih nastavnika bavi pitanjem kulturne raznolikosti i izloži buduće nastavnike interkulturalnim pitanjima u razredu (Premier i Miller, 2010).

Choi i Hickey (2013) provele su istraživanje na jednom od američkih sveučilišta o interkulturalnoj kompetenciji budućih nastavnika. Rezultati ukazuju na to da ispitanici prepoznaju važnost interkulturalnog učenja, ali i da razumiju kako manjak interkulturalne osjetljivosti može imati utjecaja na njihov budući rad u školi. Međutim, ispitanici su istovremeno pasivni u svojim nastojanjima da se upoznaju s ljudima iz različitih sredina i iskazuju nedoumicu kada treba odabrati više interkulturalnih kolegija. Ova pasivnost može se shvatiti kao nespremnost na preispitivanje vlastitog sustava vrijednosti. Ovi rezultati naglašavaju nezamjenjivu ulogu fakulteta i sveučilišta u razvijanju interkulturalne kompetencije budućih nastavnika.

Osim toga, Melnick i Zeichner (1997; prema Chou, 2007) na temelju svog istraživanja tvrde da studenti koji upisuju fakultete na kojima se školuju za buduće nastavnike imaju ograničeno interkulturalno iskustvo s pogrešnim pretpostavkama o kulturnim razlikama među mladima i s ograničenim očekivanjima u odnosu na mogućnost uspjeha svih učenika u razredu.

Nadalje, rezultati istraživanja koje su proveli Polat i Ogay Barka (2014) pokazali su da je interkulturalna kompetencija budućih nastavnika iz Švicarske i Turske na prosječnoj razini. Budući učitelji sebe vide kao najkompetentnije u području kulturalne empatije, zatim slijedi otvorenost u pristupu prema drugačijem i novom, područje društvene inicijative, fleksibilnost i emocionalna stabilnost. Značajnima su se pokazale razlike u samoprocjeni interkulturalne kompetencije u korist švicarskih ispitanika. Jedan od razloga je taj što studenti u Švicarskoj

imaju priliku pohađati različite kolegije na kojima stječu interkulturalnu kompetenciju, dok njihovi kolege u Turskoj nemaju tu mogućnost čak ni u obliku izbornih kolegija. Međutim, nije bilo značajnih razlika u samoprocjeni s obzirom na rodnu pripadnost i pokrajinu iz koje ispitanici dolaze.

Slično istraživanje proveli su Vincent i sur. (2014), kojim su htjeli utvrditi učinak interkulturalnih kolegija koje studenti pohađaju na njihovu interkulturalnu kompetenciju. Rezultati su pokazali da, uopćeno gledajući, nema statisitički značajnije razlike u interkulturalnoj kompetenciji studenata koji su polazili interkulturalne kolegije i onih koji to nisu. Međutim, naglašavaju autori, postoje vrlo značajne razlike u interkulturalnoj kompetenciji ako je studentima nastavu iz interkulturalnog kolegija držao profesor koji im predaje i stručne kolegije.

Dakle, postavlja se pitanje pruža li nastava na fakultetima uvjete za interkulturalno obrazovanje budućih nastavnika. Jer, potreba za razvijanjem interkulturalne kompetencije nije samo nužna za nastavnike u osnovnim i srednjim školama, već isto tako i za nastavnike na fakultetima koji se također susreću s kulturno različitim grupama studenata.

Peko i sur. (2009) provele su istraživanje kojim se htjelo utvrditi broj obveznih i izbornih kolegija na jednom hrvatskom fakultetu na kojem se školuju budući nastavnici, a u sklopu kojih se obrađuju interkulturalni sadržaji (različitost, međusobno razumijevanje, tolerancija, suživot, mirno rješavanje sukoba, itd.) koji potiču razvoj interkulturalnih sposobnosti. Analizom dokumenata izdvojeni su kolegiji koji pripremaju buduće učitelje za interkulturalizam osnažujući ih znanjima i vještinama i interkulturalnim sposobnostima, kao i satnica pojedinih kolegija. Rezultati su pokazali da od ukupnog broja svih kolegija (104), njih 21 unutar sadržaja provodi interkulturalno obrazovanje. Autorice su također zaključile da izborni kolegiji najviše podupiru interkulturalno obrazovanje.

Rezultati istraživanja pokazuju različito viđenje uspješnosti razvijanja interkulturalne kompetencije za vrijeme studija. Tako nastavnici na mnogim fakultetima i dalje pretpostavljaju da će studenti koji se obrazuju za buduće nastavnike potrebna znanja, vještine i stavove potrebne za rad u interkulturalnom razredu steći bez izravnog poučavanja. Štoviše, nastavnici pretpostavljaju da će većina škola i dalje biti monokulturna. Drugim riječima, nije potrebno trošiti vrijeme i sredstva za pripremu budućih nastavnika i razvijanje njihove interkulturalne kompetencije. Iako su istraživanja provedena prije skoro trideset godina,

rezultati su svejedno zabrinjavajući ako se pretpostavi da i danas, u 21. stoljeću, ima sveučilišnih nastavnika koji slično razmišljaju (Banks, 2008).

Srećom, protiv ovakvog tradicionalnog obrambenog stava govore rezultati istraživanja koje su proveli Larke, P. i Larke, A. (2009) sa sveučilišta u američkoj saveznoj državi Texas. Istraživanje je obuhvatilo šest profesora s američkih sveučilišta u nekoliko saveznih država koji na fakultetima drže nastavu iz interkulturalnih kolegija. Rezultati istraživanja govore da su profesori u svojih 15 do 37 godina poučavanja razvili bogat repertoar vještina za izvođenje interkulturalne nastave. Priznaju da interkulturalno poučavanje sa sobom donosi brojne izazove, ali da im u sjećanju ostaju situacije koje ih motiviraju da nastave dalje. Ukratko, spomenuti profesori imaju pozitivne stavove prema poučavanju interkulturalnih sadržaja i spremno prihvaćaju nove izazove.

Koje su mogućnosti za napredak u razvijanju interkulturalne kompetencije budućih nastavnika tijekom studija? Je li dovoljno pridodati jedan ili dva kolegija koja su interkulturalnog karaktera? Može li se na taj način cjelokupnom obrazovnom procesu dati pridjev interkulturalan? Nije li dublja i dalekosežnija promjena koja zahvaća sve (i već postojeće i eventualno nove) kolegije, a koja počiva na interkulturalnim temeljima, naglašavajući kako nužnost samog interkulturalizma kao ideje i politike studija, ali i kao nezaobilazne sastavnice nastavničkih kompetencija mora biti odgovor na kulturnopluralističku stvarnost suvremenih društava?

Rezultati različitih istraživanja pokazuju da se stavovi budućih nastavnika o interkulturalnom obrazovanju mogu mijenjati u pozitivnom smjeru osmišljavanjem novih interkulturalnih kolegija, ali i implementacijom interkulturalnih sadržaja u već postojeće kolegije, terensku nastavu, pedagošku praksu itd. (Brown, 2004; Capella-Santana, 2003; Keim sur, 2001. Locke 2005; Milner i sur., 2003; Mysore i sur., 2006; prema Brown, 2009). No, isto tako, rezultati drugih istraživanja upozoravaju da se interkulturalna kompetencija budućih nastavnika ne može razvijati samo jednim (izoliranim) kolegijem (Anderson i Szabo, 2007; prema Brown, 2009).

Nastava glazbe u općeobrazovnim školama nudi velike mogućnosti u kontekstu interkulturalnog odgoja učenika. Razlozi tomu su višestruki. Prije svega, glazba je sama po sebi multikulturalna umjetnost jer u njezinu razvoju oduvijek sudjeluju različiti narodi i kulture. Danas je to naglašenije nego prije jer se intenzivnim razvojem i napretkom medija

stilovi međusobno isprepliću. Osim toga, današnja nastava glazbe, upravo zahvaljujući tehničkim dostignućima, može i mora obuhvatiti glazbenu tradiciju i suvremenost najrazličitijih kultura.

Jedan od najznačajnijih događaja za razvoj interkulturalnog glazbenog odgoja i obrazovanja dogodio se 1966. godine u organizaciji društva *International Society for Music Education* (ISME). U Interlochenu je održana konferencija, čija je glavna tema bila obrazovanje glazbenih pedagoga i potreba uključivanja glazbe različitih kultura u glazbenu nastavu na svim nivoima (Ponick, 2007). Na taj se način ostvaruje interkulturalni pristup nastavi glazbe koji podrazumijeva proučavanje različitih glazbenih kultura, njihovo komparativno promatranje te odnos takve glazbe prema kulturama iz kojih potječu (Anderson, 1991).

Fung (1995; prema Abril, 2003) izdvaja tri glavna argumenta za interkulturalni glazbeni odgoj i obrazovanje:

- argument *socijalizacije*, tj. poučavanje učenika kako bi razvili toleranciju i nepristran stav prema ljudima i glazbi drugih kultura,
- *glazbeni* argument, koji se odnosi na interkulturalni glazbeni odgoj koji može dovesti do dubljeg razumijevanja glazbe i njenih sastavnica,
- *globalni* argument, koji drži da interkulturalni glazbeni odgoj i obrazovanje omogućavaju učenicima bolje razumijevanje glazbe, humanosti i kulture kao svjetskih fenomena.

Ovi argumenti pružaju perspektivu nastavnicima koji interkulturalno djeluju u nastavi glazbe. Nadalje, Anderson i Campbell (1996; prema Abril, 2003) navode prednosti interkulturalnog glazbenog obrazovanja:

- učenici proširuju svoja iskustva različitim zvukovima iz cijelog svijeta,
- učenici shvate da je „zapadna“ glazba samo jedna od mnogih glazbenih sustava,
- njihova lepeza kreativnosti u stvaranju glazbe širi se kao rezultat boljeg razumijevanja „nezapadne“ glazbe,
- učenici razvijaju sklonost prema nepoznatoj glazbi.

Suvremeno strukturiran kurikulum mora imati naglašenu interkulturalnu dimenziju, a to je naročito ostvarivo u umjetničkom području, kojemu pripada i glazba. Benedict i Schmidt (2014) smatraju da reforma kurikuluma iz perspektive nastave glazbe zahtijeva sljedeće:

- veću ravnotežu između inovacije i tradicije, što bi trebalo postati novom normom pri izradi kurikuluma,
- sinergiju i integraciju između izvođenja, skladanja i improvizacije, što bi trebalo postati temeljnom strukturom nastave glazbe,
- razumijevanje različitih iskustava (na primjer urbanih i prigradskih škola) kao jedno od područja u nastavi glazbe,
- razumijevanje utjecaja medija i tehnologije u stvaranju i razmjeni glazbe u današnjem društvu,
- razumijevanje glazbenih različitosti u smislu stilova, uporabe, formalne i neformalne prakse,
- bolju ravnotežu između slušnog, govorno-pjevnog i vizualnog (notacijskog) izražavanja,
- predstavljanje glazbe kao političkog fenomena koji utječe na društveni i individualni život s odgojno-obrazovnim, umjetničkim i gospodarskim ishodima.

Primarni zadatak nastave glazbe trebao bi biti razvoj glazbenog ukusa i odgoj budućeg ljubitelja glazbe koji će biti u stanju kritički prosuđivati o kvaliteti glazbe koju sluša. No, kritički i estetski procjenjivati glazbu u kontekstu multikulturalnog svijeta 21. stoljeća nije moguće bez sagledavanja glazbe iz različitih kulturnih perspektiva. Također, dio učenika možda će se kasnije amaterski baviti glazbom, u čemu nastava glazbe može odigrati motivacijsku ulogu. Nerijetki su slučajevi da nastavnik zamijeti nadarenost određenog učenika i usmjeri ga u glazbenu školu. U tom slučaju vrlo je izgledno da će se učenik i profesionalno baviti glazbom.

Osim toga, postoje razne izvannastavne i izvanškolske aktivnosti na kojima učenici (uglavnom na amaterskoj razini) muziciraju. Sve su to aktivnosti tijekom kojih učenici mogu razvijati interkulturalnu kompetenciju, a često se odvijaju pod vodstvom istog nastavnika

glazbe (naročito ako su u pitanju izvannastavne aktivnosti) i time je nastavnikova uloga u stjecanju učenikove interkulturalne kompetencije još značajnija.

Europa u 21. stoljeću pred novim je i sve većim izazovima interkulturalnog (pa samim time i glazbenog) obrazovanja jer se kulturna slika stanovništva kontinenta ubrzano mijenja. Tako Ott (2011) ističe kako je u većini velikih gradova Njemačke u prosjeku svako drugo dijete koje kreće u prvi razred osnovne škole imigrantskog podrijetla. I zato je interkulturalna pedagogija kao grana pedagogije postala iznimno važnom, a interkulturalno učenje prioritetnom zadaćom svih dionika. To se također odnosi i na nastavu glazbe. Koncept interkulturalne pedagogije u nastavi glazbe njemačkih škola mora zaživjeti i u praksi. Interkulturalno društvo kao što je njemačko ima sjajnu priliku interkulturalno obogatiti nastavu glazbe u školama (Eckstaedt, 2003).

U skandinavskim državama Karlsen je od 2009. do 2011. godine provela istraživanje o interkulturalnom glazbenom odgoju i obrazovanju. Podatci su prikupljeni u nižoj srednjoj školi (učenici u dobi od 13 do 16 godina) u imigrantskom području Helsinkija (Finska), Stockholma (Švedska) i Osla (Norveška). Ispitanici su bili nastavnici glazbe i njihovi učenici. Rezultati istraživanja objavljeni su u nekoliko radova (Karlsen i Westerlund, 2010; Karlsen, 2011; Karlsen, 2012). Sažimajući rezultate istraživanja autorica zaključuje da ispitani učenici posjeduju bogato razumijevanje glazbe, kao i raznolike pristupe samoj glazbenoj aktivnosti. Međutim, njihov talent za glazbu u većini slučajeva ostaje neprepoznat iako njihovi nastavnici ulažu dosta napora kako bi svoju nastavu glazbe učinili kulturno odgovornom i interkulturalnom.

No, ključno je pitanje na koji će način nastavnik interkulturalno djelovati u odgojnom smislu. Pri tomu je važno upozoriti na činjenicu (i problem) koji dugo postoji u nastavi glazbe u općeobrazovnim školama, ali i u nastavi na fakultetima na kojima se školuju budući nastavnici glazbe. Naime, nastavom glazbe dominira *zapadnoumjetnička* glazba. Riječ je o glazbi koja ima višestoljetnu tradiciju i potječe s europskih prostora. Korijeni (napose teorijski) sežu joj u Staru Grčku, da bi nakon dulje stanke nastavila svoj razvoj zahvaljujući srednjevjekovnim crkvenim glazbenicima i teoretičarima. Dalje su se nizali različiti stilovi, svaki sa svojim karakterističnim obilježjima poput renesanse, baroka, klasicizma, romantizma i sl. U 20. stoljeću javlja se mnoštvo stilova koji više ili manje međusobno utječu jedni na druge. Dio njih nastoji raskinuti s tradicijom i traži potpuno novi glazbeni izraz, ali ipak,

njihov je krajnji cilj ili naslanjanje na zapadnoumjetničku glazbenu tradiciju ili pak negiranje iste.

Zapadna umjetnička (ili *zapadnoeuropska umjetnička*) glazba uglavnom se sastoji od djela europskih skladatelja. Prošireni pojam *zapadna* (a ne samo *europska*) pretpostavlja glazbu skladanu i izvođenu od europskih imigranata u Sjevernoj Americi i njihovih potomaka, kao i drugih europskih emigranata koji su se naselili u kolonijama diljem svijeta. Kako definirati *umjetničku glazbu*? Ona posjeduje pet obilježja:

- izvodi se od stručnjaka koji su školovani,
- podrazumijeva veliki broj glazbenih djela poznatih skladatelja,
- zapisana je notnim pismom,
- ima svoju teoriju glazbe,
- sama za sebe tvrdi da je umjetnička (Drummond, 2010).

Međutim, formalno glazbeno obrazovanje u mnogim je državama i dalje utemeljeno na paradigmi izgrađenoj na zapadnoj kulturi. Mukuna (1997; prema Drummond, 2010) upozorava da kolonijalni utjecaji u Africi i dalje podržavaju obrasce prema kojima se organiziraju nastavni glazbeni sadržaji, a napredak učenika mjeri se prema standardima stranih kultura. Ovakvi modeli vrlo su kruti, njihova provedba ostavlja malo prostora slobodi nastavnika i često imaju uspostavljen kalup prema kojem se svi glazbeni sadržaji moraju prilagoditi zapadnoeuropskim standardima ili se smatraju manje vrijednima.

Nastavnici glazbe moraju svladati dvije prepreke koje ih priječe da interkulturalno i kompetentno poučavaju učenike. Prvo je da preispitaju svoju privrženost određenoj vrsti glazbe, a drugo je da se oslobode modela (najčešće eurocentričnih) nametnutih od obrazovnih vlasti. Jedan je od načina implementacija nastavnih sadržaja o drugim kulturama i glazbenim tradicijama. Suvremeni (interkulturalni) kurikulumi sigurno ostavljaju dovoljno prostora za takav pristup (Drummond, 2010). Osim toga, u izvještaju Međunarodnog udruženja za glazbeni odgoj i obrazovanje (International Society for Music Education - ISME) o svjetskoj glazbi stoji da bi glazba različitih svjetskih kultura, pojedinačno i kao cjelina, trebala imati značajnu ulogu u području glazbenog obrazovanja (ISME Panel, 1994; prema Beegle, 2012).

Međutim, orijentiranost na isključivo „zapadnu“ glazbu, u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća, koje teži biti interkulturalno u skladu s razvojem globalnog građanstva, postaje kočnicom implementacije interkulturalizma u nastavni proces. Jer, nastava glazbe koja je usmjerena isključivo na zapadnu umjetničku glazbu morala bi postati stvar prošlosti. Jedino upoznavajući različite kulturne glazbene tradicije sa svih kontinenata učenici će biti u mogućnosti razviti interkulturalnu kompetenciju. Proučavajući različite glazbe svijeta učenici razvijaju glazbenu fleksibilnost te su sposobni izvoditi, slušati i vrednovati glazbu koja pripada različitim glazbenim stilovima (Dobrota, 2012a: 134). Tako učenici posredno uče uvažavati i prihvaćati druge kulture i pojedince koji njima pripadaju.

Koji su glavni razlozi da zapadnoumjetnička glazba i dalje snažno dominira nastavom u općeobrazovnim školama? „Muzikolozi, glazbeni pedagozi pa čak i neki etnomuzikolozi često ističu kako je zapadna umjetnička glazba superiorna u odnosu na sve ostale vrste glazbe. Takvo se mišljenje temelji na ideji da je zapadna umjetnička glazba intrinzično zanimljiva i složena, dok je za razumijevanje ostalih glazbi potrebno steći uvid u njihov društveni kontekst“ (Dobrota, 2012b: 155).

Becker (1986; prema Dobrota, 2012b) ističe kako zapadnoeuropska umjetnička glazba prema ostalim glazbenim kulturama nije ni superiorna ni inferiorna. „Osim zapadne umjetničke glazbe, u nastavu treba uvesti i primjere ostalih kultura, kako bismo obogatili dječje glazbeno iskustvo. Mogućnosti za to, osim redovite glazbene nastave, pružaju i izvannastavne aktivnosti“ (Dobrota, 2012b: 157). Zagovornici interkulturalnog glazbenog obrazovanja tvrde da upoznavanje glazba svijeta pomaže učenicima u razvoju interkulturalne svijesti, promiče dublje razumijevanje i prihvaćanje drugih kultura i njeguje otvorenost (Fung, 1995; prema Teo i sur., 2008).

Istraživanja koja se bave (samo)procjenama interkulturalne kompetentnosti nastavnika i stvarnom implementacijom interkulturalizma u nastavu glazbe uglavnom daju slične rezultate. U istraživanju koje je provedeno 2006. godine u dvanaest škola pokazalo se da nastavnici sebe vide kao kompetentne interkulturalne odgojitelje (Muñiz i sur., 2010). Međutim, Yudkin (1990; prema Abril, 2003) navodi da rezultati istraživanja pokazuju kako nastavnici glazbe pristupaju poučavanju glazba svijeta vrlo površno i posvećuju mu vrlo malo vremena. Postavlja se pitanje zašto nastavnici izbjegavaju interkulturalni pristup nastavi glazbe.

Dobrota (2009: 158) smatra kako „učitelji nemaju dovoljno znanja za poučavanje glazbe iz interkulturalne perspektive, jer je njihova glazbena pouka uglavnom utemeljena na zapadnoj umjetničkoj glazbi“. Ovakav zaključak ne čudi jer je nastava i na samim fakultetima, na kojima se školuju budući nastavnici glazbe, orijentirana na zapadnoumjetničku glazbu.

S jedne strane nastavnici glazbe nastoje implementirati interkulturalne sadržaje u nastavu, a s druge strane mnogi također to izbjegavaju navodeći različite razloge. Među razlozima su nedostatak jasnog razumijevanja o tome što uopće čini interkulturalno obrazovanje ili jednostavno osjećaj manjka znanja i sigurnosti u načine poučavanja. Neki navode nedostatak motivacije za promjenu svog pristupa nastavi koji su već ranije usvojili (Boyer-White, 1988; Gonzo, 1993: Teicher, 1997; prema Legette, 2003). Osim toga, mnogi nastavnici preferiraju eurocentrični pristup koji se usredotočuje na zapadnoumjetničku glazbu jer im je poznat i tu se osjećaju sigurno.

Kada je riječ o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, nastavnike glazbe najčešće brine što poučavati od različitih glazbenih kultura svijeta i koje su moguće poteškoće u procesu poučavanja. Međutim, jednostavno uvođenje primjera bubnjara iz Gane, norveških narodnih pjesama, indijskih raga ili slično u kurikulume nije dovoljno da bi se zadovoljile potrebe kulturno sve raznolikije populacije u općeobrazovnim školama. Na kolegijima koje pohađaju studenti koji se obrazuju za buduće nastavnike glazbe takvi interkulturalni sadržaji svakako su nužni. Međutim, Emmanuel (2003) promišlja o tome da bi se isto toliko pozornosti trebalo usmjeriti i na sam proces poučavanja i učenja na samim studijima, ali i u školama. Takav bi pristup buduće nastavnike bolje pripremio za učinkovitiji rad s učenicima iz različitih kulturnih sredina.

Ovdje moramo, kako ne bi bilo zabune, pojasniti pojam ***glazbe svijeta***, koji će se koristiti u sljedećim poglavljima ovoga rada i biti osnovnim kriterijem pri procjeni zastupljenosti interkulturalizma u nastavi glazbe. Prije svega, moramo naglasiti da pod pojmom glazbe svijeta ne mislimo na dobro poznati izraz „world music“ koji je ušao u uporabu krajem osamdesetih godina 20. stoljeća i postao sinonim (neopravdano) za svu onu glazbu koja se razlikuje od „zapadne glazbe“ bilo koje vrste. Taj naziv poslužio je samo kao izgovor da se glazbenici, koji nisu kao „mi“ (sljedbenici zapadnoeuropske glazbene tradicije), otpišu kao nevažni i da se na vrlo sofisticiran način hegemonizira zapadna glazba i samim

time getoizira najveći dio svjetske glazbe (Byrne, 2002). Izraz *glazbe svijeta* koji ćemo koristiti dalje u radu podrazumijeva glazbene izričaje različitih svjetskih kultura, prije svega one koji pripadaju *tradicijskoj* glazbi, ali dijelom i one koji su proizašli iz tradicije određene kulture i pripadaju nekim suvremenim glazbenim stilovima. Stoga će se u nastavku ovoga rada često suprotstavljati pojmovi ***glazbe svijeta*** i ***zapadnoeuropska (umjetnička) glazba***, ne zbog same prirode njihovog međusobnog odnosa, već zbog pedagoškog pristupa nastavi glazbe (od osnovne škole do akademije) koji, favorizirajući „zapadnjačku" glazbu potencira rivalstvo, pa čak i nespojivost različitih glazbenih filozofija i tradicija. Kao što ćemo vidjeti u nastavku ovoga rada, brojni autori mišljenja su da je nespojivost glazba svijeta i zapadnoumjetničke glazbe nametnuta i da je njihovo prožimanje jedini ispravni put daljnjeg razvoja glazbe, a samim time i nastave glazbe.

Kako bi nastavnici glazbe uspješno poučavali različite glazbe svijeta i na taj način najučinkovitije interkulturalno djelovali na svoje učenike, nužna je dobro osmišljena nastava na fakultetima koja će se usmjeriti na razvijanje njihove interkulturalne kompetencije. Nethsinghe (2012) tvrdi da je unapređenje interkulturalne nastave glazbe u školama moguće samo implementacijom interkulturalizma u kolegije na studijima za buduće nastavnike glazbe. Nažalost, prema rezultatima mnogih istraživanja to se još uvijek ne događa unatoč brojnim kurikulumskim reformama i deklarativnoj opredijeljenosti nastavnika, sveučilišta i prosvjetnih vlasti za interkulturalizam.

Tako Norman (1999; prema Abril, 2003) donosi zaključke na temelju rezultata istraživanja kojim se htjela ispitati percepcija interkulturalnog odgoja i obrazovanja nastavnika glazbe, profesora, doktoranada i glazbenih savjetnika (N = 22). Njihovo viđenje interkulturalnog glazbenog obrazovanja uglavnom je ograničeno na određeni nastavni sadržaj i materijale za poučavanje. Samo jedan nastavnik opisao ga je kao pedagoški pristup koji bi trebao biti osjetljiv na jedinstvene potrebe svakog pojedinog učenika. Tri ispitanika mišljenja su da ono nema svrhu u pripremanju budućih nastavnika za nastavu glazbe. Ti ispitanici smatraju da studenti, poučavani prema standardima zapadnoumjetničke glazbene tradicije, stječu kompetencije za poučavanje bilo koje vrste glazbe. Neki ispitanici mišljenja su da je današnji kurikulum dovoljno pretrpan obvezatnim kolegijima i da je dodavanje novih sadržaja praktično nemoguće. Ovi rezultati, zaključuje autor, ilustriraju nerazumijevanje nastavnika o ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja i nepoznavanje načina na koji se glazbeni odgoj i obrazovanje uklapaju u širi obrazovni sustav.

Emmanuel (2005) je provela istraživanje kojim je htjela ispitati utječu li interkulturalna iskustva tijekom studija na interkulturalnu kompetenciju studenata, tj. budućih nastavnika glazbe. Ispitanici su bili sudionicima dvaju projekata u trajanju od tri tjedna, na kojima su nazočili radionicama s interkulturalnim temama i na kojima su promatrali nastavu u nekoliko škola. Rezultati istraživanja govore da je najučinkovitiji način razvijanja interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe kombinacija nastave koja je obogaćena interkulturalnim sadržajima i vlastitog praktičnog iskustva u samom razredu. Autorica također naglašava da je znatno važnije usmjeriti pozornost kod obrazovanja budućih nastavnika glazbe na stjecanje njihove interkulturalne kompetencije nego na samo upoznavanje kulturno različitog glazbenog repertoara.

Doista, praktična iskustva u razredu tijekom studija (u okviru metodičkih kolegija) iznimno su važna za razvijanje stručnosti i samopouzdanja budućih nastavnika, ali isto tako i za sposobnost interkulturalnog djelovanja u razredu i za razvoj interkulturalne kompetencije. Međutim, ne manje važno je i implementiranje interkulturalnih sadržaja u kolegije na studijima. Wang i Humphreys (2009) proveli su istraživanje na jednom američkom sveučilištu, na kojem se školuju budući nastavnici glazbe, želeći utvrditi zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kolegijima koje studenti pohađaju. Rezultati istraživanja pokazali su veliki raskorak s onim što propisuju brojni dokumenti na nacionalnoj razini.

Naime, još na simpoziju u Tanglewoodu (1967) sudionici su donijeli preporuke za proširenje repertoara koji je prisutan u školama na nastavi glazbe na glazbu svih razdoblja, stilova, oblika i kultura. Američko udruženje glazbenih škola (NASM) 1972. godine propisalo je obvezu uvođenja interkulturalnog repertoara u nastavu glazbe, kao i poznavanje nezapadnjačke umjetničke glazbe kao dio kompetencije budućih nastavnika glazbe. Nadalje, brojne druge stručne organizacije pozvale su na implementaciju interkulturalnih sadržaja u programe obrazovanja budućih nastavnika glazbe.

Unatoč svim naporima, glazba zapadnoumjetničke tradicije ostala je dominantno područje, kako u školama, tako i na sveučilištima (Asmus, 2001; College Music Society Study Group on the Content of the Undergraduate Music Curriculum, 1986; Emmons, 2004; Humphreys, 2002, 2006; Klocko, 1989; Nettle, 1995; Norman, 1999; Reimer, 2002; Rideout, 1990; Volk, 1998; Wicks, 1998; prema Wang i Humphreys, 2009). Osim toga, Montague (1988; prema Wang i Humphreys, 2009) na temelju rezultata svog istraživanja zaključuje da

sveučilišta nisu ispunila ciljeve zacrtane u programima obrazovanja budućih nastavnika glazbe, pa čak ni one u zakonima donesenima od vlastite države. Chin (1996; prema Wang i Humphreys, 2009) ističe da samo polovica glazbenih ustanova u Sjedinjenim Američkim Državama (od njih 534) u svom kurikulumu spominje interkulturalne kolegije, a onih koje nude više od pet takvih kolegija samo je 28. Legette (2003; prema Wang i Humphreys, 2009) navodi da 64% nastavnika glazbe u osnovnim i srednjim školama tvrdi da se tijekom svog obrazovanja nisu imali prilike susresti s interkulturalnim sadržajima.

Cevik (2011) je provela istraživanje kojim je htjela ispitati zadovoljstvo školovanjem turskih studenata koji se obrazuju za buduće nastavnike glazbe. Rezultati istraživanja otkrivaju da su nastavnici zadovoljni svojim školovanjem. Belz (2006; prema Nethsinghe, 2012) sugerira da tijekom svog obrazovanja budući nastavnici glazbe trebaju naučiti glazbeno se izražavati jezikom dvaju različitih glazbenih kultura, naučiti svirati barem jedan „nezapadnjački" instrument i proučavati glazbu barem jedne „nezapadnjačke" kulture s pripadnikom te iste kulture.

Istraživanje koje je proveo Miralis (2003) obuhvatilo je ispitanike s deset uglednih sveučilišta u Sjedinjenim Američkim Državama. Svrha istraživanja bila je utvrditi u kojoj su mjeri na studijima za buduće nastavnike glazbe zastupljeni kolegiji koji sadrže interkulturalne elemente i postoje li kolegiji koji bi studentima nudili upoznavanje različitih glazba svijeta. Osim toga, istraženo je koliko se izbornih interkulturalnih glazbenih kolegija nudi studentima koji na sveučilištu studiraju neglazbene studije. Rezultati pokazuju sljedeće:

- sveučilišta nude sveukupno 16 kolegija na kojima se studenti upoznaju s *općim informacijama* o glazbama različitih kultura svijeta; nazivi ovakvih kolegija su primjerice *Svjetska glazba, Uvod u svjetsku glazbu, Glazba u kulturi* i sl.; samo pet od deset sveučilišta predviđa ove kolegije kao obvezne za studente glazbe, dok su na ostalima to izborni kolegiji koje mogu pohađati i svi drugi studenti,

- kolegija na kojima se studenti upoznaju i s *geografskim* obilježjima pojedine kulture ukupno je 70; većina kolegija bavi se isključivo narodnom glazbom različitih kontinenata (Sjeverna Amerika, Afrika, Azija, Europa),

- *interdisciplinarnih* kolegija, koji povezuju glazbu s različitim područjima čovjekova djelovanja, ukupno je 28; neki su od naziva kolegija *Glazba, politika i*

identitet, Glazba, mediji i popularna kultura i sl.; u kolegijima se istražuje odnos glazbe i medija, politike, spola, rase, etničke pripadnosti, društva, plesa i sl.,

- etnomuzikološki kolegiji pokrivaju povijesni razvoj, teorijske orijentacije i metodološke pristupe u području etnomuzikologije; ukupno ih je 19,

- *izvodilački* kolegiji odnose se na kolegije na kojima studenti upoznaju putem pjevanja ili sviranja glazbe iz različitih dijelova svijeta; neki od ovih kolegija nisu samo ograničeni na pjevanje ili samo na sviranje, već kombiniraju pjevanje, sviranje i ples; ovakvih je kolegija 59 i većina ih je orijentirana na džez glazbu (naročito „instrumentalni" kolegiji), a manji dio na afričku, azijsku ili europsku glazbu,

- na ovim su sveučilištima 53 *pedagoška* kolegija koja sadrže interkulturalne sastavnice koje se odnose na filozofske, povijesne, metodološke i pedagoške aspekte glazba različitih svjetskih kultura; nazivi kolegija različiti su, poput *Poučavanje glazba svijeta u razredu, Interkulturalni principi i glazbeno obrazovanje* i sl.,

- *interkulturalni* kolegiji neglazbeni su kolegiji i pokrivaju različite sadržaje poput interkulturalizma, različitosti i jednakosti; ukupno ih je 10 i svi su obvezni na preddiplomskim studijima; neki su od naziva kolegija *Različitost u odgoju i obrazovanju, Poučavanje u pluralističkom društvu* itd.,

- *intrakulturalni* kolegiji podrazumijevaju kolegije koji pokrivaju različite glazbene stilove unutar američke glazbe; na ovim kolegijima upoznaje se američka rok-glazba, popularna glazba, bluz, džez i gospel; *Napredna džez improvizacija*, *Povijest džeza* i *Povijest roka* neki su od naziva intrakulturalnih kolegija; od 83 ovakva kolegija, 73 ih se odnosi na džez glazbu.

Ovakav naglasak na džez glazbi objašnjava se činjenicom da je ona jedinstveno američko nasljeđe, da su literatura i glazbena građa pristupačni i da veliki broj džez sastava i danas aktivno djeluje. Brojni autori ističu važnost interkulturalnih kolegija, ne samo za studente koji se školuju za buduće nastavnike glazbe, već i za studente drugih usmjerenja (Chin, 1996; Schippers, 1996; Skyllstad, 1997; prema Miralis, 2003). Autor zaključuje da je imperativ današnjeg školovanja budućih nastavnika glazbe zauzimanje za aktivniji stav u

implementaciji interkulturalnih sadržaja u nastavu. To se može postići ili implementacijom interkulturalnih sadržaja u već postojeće kolegije ili osmišljavanjem novih kolegija poput *Glazba svijeta* u kurikulume. Kako bi budući nastavnici glazbe razvili interkulturalnu kompetenciju i znali uključiti *svjetsku glazbu* u nastavu, moraju steći potrebna filozofska, teoretska i metodološka razumijevanja, znanja i iskustva. Obvezni kolegiji s interkulturalnim sadržajima i upoznavanjem glazba svijeta moguće su rješenje.

Ovim radom pokušat će se utvrditi u kojoj je mjeri nastava glazbe u općeobrazovnim školama zasnovana na interkulturalizmu i razvijaju li programi kolegija na studiju Glazbene pedagogije interkulturalne kompetencije studenata koje su im potrebne za organiziranje nastave glazbene kulture/umjetnosti. Problemu istraživanja pristupljeno je teorijski, komparativno i empirijski.

Prvi dio rada govori o interkulturalizmu iz povijesne perspektive, odnosu interkulturalizma i globalizacije i aktualnoj ulozi interkulturalizma u multikulturalnim društvima. Također, obrazlažu se pojmovi kao što su kultura, kulturni identitet, interkulturalna komunikacija i interkulturalna kompetencija. Razmatra se i kurikulumska problematika s interkulturalnog aspekta, kao i potreba za partnerstvom učenika, nastavnika, roditelja, škole, lokalne i šire zajednice u interkulturalnom odgoju. Promišlja se i s didaktičkog stajališta mjesto i uloga interkulturalizma u nastavi glazbe i u školovanju budućih nastavnika glazbe, a s ciljem razvijanja njihove interkulturalne kompetencije koja im je potrebna za poučavanje u razredu. Na kraju prvog dijela analizirani su ciljevi, sadržaji i ishodi učenja kolegija prisutnih u studijima *Glazbene pedagogije* u Hrvatskoj s obzirom na interkulturalne kompetencije koje studenti trebaju steći tijekom studija te važeći nastavni planovi i programi nastave glazbe u Hrvatskoj i u drugim europskim državama s obzirom na interkulturalizam. Također, analizirani su sadržaji pratećih CD-a službeno odobrenih udžbenika od *Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta* za školsku godinu 2014./2015.[2] s obzirom na zastupljenost interkulturalnih glazbenih primjera, odnosno primjera koji pripadaju različitim glazbama svijeta.

U empirijskom istraživanju, koje je obuhvaćeno drugim dijelom ovoga rada, bit će uključeni nastavnici Glazbene umjetnosti iz gimnazija svih hrvatskih županija i studenti

[2] *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole od školske godine 2014./2015.* Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s: http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13199, 10.8.2016.

Glazbene pedagogije s akademija u Osijeku, Zagrebu, Puli i Splitu. Osim toga, istraživanje će obuhvatiti nastavnike Glazbene kulture osnovnih škola iz slučajno odabranih hrvatskih županija. Anketirat će se pomoću anketnih upitnika osnovnoškolski nastavnici glazbene kulture i gimnazijski nastavnici glazbene umjetnosti te budući nastavnici glazbene kulture/umjetnosti, tj. studenti diplomskog studija Glazbene pedagogije. Ispitat će se postoje li razlike u procjenama stavova prema interkulturalizmu u predmetu Glazbena kultura/umjetnost i interkulturalnih kompetencija osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije. Također, ispitat će se odnos stavova ispitanika prema interkulturalizmu i procjene vlastite interkulturalne kompetencije s pojedinim sociodemografskim varijablama (spol, radni staž, grad/županija, područje, veličina škole) te doprinos pojedinih sociodemografskih varijabli objašnjenju stavova i procjeni kompetencije.

Ovim radom istražit će se, između ostalog, uvode li nastavnici (glazbe) interkulturalne sadržaje u nastavu, smatraju li sebe interkulturalno kompetentnima i kakvo je njihovo viđenje interkulturalnog odgoja na nastavi glazbe. Također će se istražiti je li obrazovanje budućih nastavnika (glazbe) usmjereno na interkulturalizam i stječu li studenti interkulturalnu kompetenciju potrebnu za pedagoški rad.

2. INTERKULTURALIZAM KAO GLOBALNA POJAVA

2.1. Interkulturalizam/multikulturalizam

Multikulturalizam i *interkulturalizam* pojmovi su koji se u literaturi međusobno isprepliću, nadopunjavaju, sukobljavaju, prožimaju i još uvijek ostavljaju određene nedoumice glede svoga značenja i pravilne uporabe. Autori (pretežito 20. stoljeća) iz područja filozofije, sociologije, pedagogije i drugih srodnih znanosti, koji pripadaju anglosaksonskom govornom području, rabe pojam *multikulturalizam*[3], pod kojim podrazumijevaju, kako demografske i kulturne značajke određene države ili područja, tako i sveobuhvatne odnose među pripadnicima različitih kultura koji na tom području žive ili privremeno borave.

Tako primjerice Motani (2001) ističe da se *multikulturalizam* može shvatiti kao vrijednost i političko načelo koje promiče miran i smislen suživot kulturno različitih skupina, štiteći identitet pojedinca i kulturne baštine različitih kulturnih skupina. Matsinhe (2008), također kanadski autor, naglašava da je *multikulturalizam* proces demokratizacije u kojem raspodjela moći među društvenim slojevima društva teži još većoj jednakosti. Citrin i sur. (2001; prema Friederici, 2011) navode da *multikulturalizam* podrazumijeva zalaganje za raznolikost i načine kako se nositi s razlikama između kultura i tretirati ih ravnopravno kao prikladne načine života.

Pojam *interkulturalizam*[4] tradicionalno se veže uz europske autore, iako se češće koriste izrazi poput interkulturalan, interkulturacija, interkulturalitet i slično. U ovim slučajevima pojmovi najčešće upućuju na suodnos pripadnika različitih kultura koje žive na određenom području. Tako Aguilera (1994; prema Lafraya, 2011) smatra da je interkulturalizam oblik susreta s drugim kulturama koji nadilazi kulturološki relativizam utoliko što traži kontakt s drugim kulturama na temelju ravnopravnosti i s kritičkim pristupom. Stoga takav susret promiče razvoj obaju kultura.

[3] *multi-* (lat.), predmetak u složenicama: mnogo-, više-. Preuzeto s: http://www.hrleksikon.info/definicija/multi.html, 15.08.2015.
kultura (lat.), 1. Skladna sinteza čovjekova pov. stvaralaštva u nekom društvu koja obuhvaća njegovo znanstveno, filoz., knjiž. i umj. umijeće, osjetilnost i iskustvo. 2. Ukupnost razvoja pojedinaca ili skupina, usavršenje, produhovljenje njihova bića, uma, osjeta, interesâ, običajâ i ukusa; svojstvo onoga tko je kulturan. 3. Rezultat procesa čovjekova usavršavanja na određenom području: književna k., glazbena k., likovna k. i dr. 4. Ukupnost tvorbi ili pojava u materijalnom i duhovnom životu jednoga naroda, u odnosu prema različitim fazama razvojnoga procesa (nacionalna k.). Preuzeto s: http://www.hrleksikon.info/definicija/kultura.html, 15.8.2015.
[4] *inter-* (lat.), predmetak u složenicama: među-, između. Preuzeto s: http://www.hrleksikon.info/definicija/inter.html, 15.8.2015.

Ipak, u 21. stoljeću izrazi *interkulturalizam* i *multikulturalizam* gotovo da postaju istoznačnice, bilo da se radi o europskim ili izvaneuropskim autorima. Poimanje demokracije i demokratskih društava podrazumijeva ne samo multikulturalan sastav stanovništva, nego nužno i takvo (interkulturalno) uređenje koje će težiti ostvarivanju i izgradnji ravnopravnih odnosa svih građana, bilo da se razlikuju po rodnoj pripadnosti, kulturi, nacionalnosti, vjeri, spolnoj orijentaciji ili nečemu drugom. Jer, država prvo mora biti ujedinjena po pitanju demokratskih vrijednosti, kao što su pravednost i jednakost, da bi mogla štititi prava kulturnih, etničkih, vjerskih i jezičnih skupina i omogućiti im da dožive kulturnu demokraciju i slobodu (Banks, 2009b).

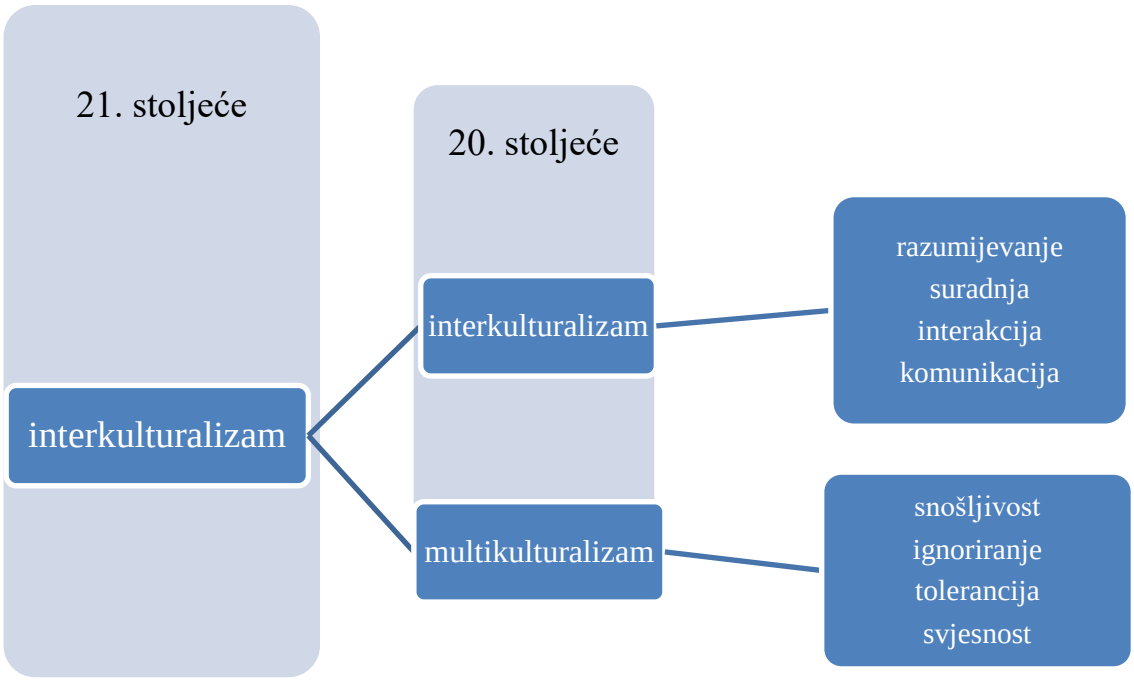
Lafraya (2011; prema Mrnjaus i Rončević, 2012) smatra da je *multikulturalno* društvo takvo društvo u kojem različite kulture, nacionalnosti i druge grupe žive zajedno, ali bez realističnog i konstruktivnog kontakta s drugima. U takvim (*multikulturalnim*) društvima na različitost se gleda kao na prijetnju i to obično stvara plodno tlo za predrasude, rasizam, ksenofobiju i druge oblike diskriminacije. S druge strane, *interkulturalno* je društvo društvo u kojem se na različitost gleda kao na pozitivno bogatstvo za društveni, obrazovni, kulturni, politički i ekonomski rast. Previšić (1994) naglašava da *interkulturalizam* u vrijednosnom smislu predstavlja nadgradnju *multikulturalizma*.

Za Kymlicku (2012) *interkulturalizam* (koji bi trebao zamijeniti multikulturalizam) može biti samo stvar terminologije, a nikako ideje ili politike jer za to jednostavno nema potrebe. Čak u nekim slučajevima može biti i opasno, nadodaje autor, pogotovo ako se u ime *interkulturalizma* omalovažava i odbacuje sve dobro što je *multikulturalizam* donio. Autor tvrdi da multikulturalna integracija ostaje živuća opcija za zapadne demokracije. „Svijet je otvorena pluralna kulturna scena pri čemu se brišu svi mogući prefiksi ispred riječi kultura (sub-kultura, kontra-kultura i sl.), a inter-kulturno postaje poželjan među-dijalog jednakovrijednosti u smislu uvažavanja, primanja, davanja, prihvaćanja i aktivnog toleriranja različitosti“ (Previšić, 2010: 171).

Čačić-Kumpes (1999: 145) ističe da „iz kritike *multikulturalizma* koji u osnovi i pojmovno i praktično podrazumijeva tek ravnopravno koegzistiranje kultura te iz kritike statičnog shvaćanja kulture – izrastao je *interkulturalizam*. On pak teži suodnosu kultura u kojem one ne gube svoja posebna obilježja, ali u svojem dodiru stvaraju *novu kulturnu sintezu*“.

„*Multikulturalizam* samo kaže da postoji više kultura, da žive u nekom susjedstvu, ali ništa više od toga. *Interkulturalizam* pak ima više značenja. On sugerira mogućnost, kao i nužnost, poprečnih veza među kulturama, odnosno njihovim pripadnicima… Sugestija interkulturalizma je intencionalna: kao da šapće kako se pri susretu i dodiru između govornika ili aktera dviju kultura mora roditi nešto treće“ (Katunarić, 1993; 155, prema Bognar, 2008). Pojam *multikulturalno* obrazovanje promijenjen je u *interkulturalno* obrazovanje kako bi ukazao da je cilj ne samo suživot, nego plodna i ravnopravna suradnja i učenje između pripadnika različitih kultura (Räsänen, 2010). U svakom slučaju, pojam *interkulturalizam* upućuje na postojanje, suodnos, interakciju, prožimanje ili, jednostavnije rečeno, obogaćivanje jedne kulture (manjinske ili većinske na određenom prostoru) drugom kulturom (kulturama). Treba naglasiti da je dvosmjerni proces najpoželjniji oblik takvog međusobnog prožimanja.

Radi lakšeg praćenja, ali ne samo zbog toga, u daljnjem tekstu koristit ćemo se isključivo pojmom ***interkulturalizam***. Razlozi su višestruki. S jedne strane on naglašava i dodatne aspekte koji se neminovno javljaju pri interakciji između pripadnika različitih kulturnih skupina, a ne samo svjesnost o prisutnosti više kultura na određenom prostoru. Drugi je razlog taj što suvremena globalizacijska društva 21. stoljeća ne mogu i ne smiju ostati samo na razini multikulturalizma, odnosno prihvaćanja postojanja različitih kultura na svome tlu. To mora postati prošlim vremenom, onim što je bilo karakteristično za prošla stoljeća i prepustiti mjesto interkulturalnim odnosima među ljudima. Treći razlog vezan je uz odgojno-obrazovnu dimenziju interkulturalizma jer termin interkulturalizam ponajprije se koristi u europskim zemljama kada je riječ o obrazovanju i umjetnosti (Mesić, 2006). Naime, pojam interkulturalizam, za razliku od multikulturalizma, snažnije podcrtava ulogu suvremene škole (a samim time i nastave glazbe) u razvoju cjelokupne, demokratski osviještene osobe sposobne da uspješno komunicira s pripadnicima različitih kultura i djeluje na human način u lokalnom i globalnom smislu (slika 1.).



Slika 1. *Interkulturalizam/multikulturalizam u 20. i 21. stoljeću*

2.2. Interkulturalizam iz povijesne perspektive

Ako kulturne odnose ne promatramo samo kao uniformne obrasce ponašanja i kao posljedicu nastojanja određenog društva (nacije) da kulturu stanovništva učvrsti i zadrži, već i kao sveukupne odnose među različitim pojedincima i grupama (po bilo kojoj orijentaciji) koje su živjele na užem ili širem području, tada možemo ustvrditi da je interkulturalizam star koliko i samo društvo. No, o problematici interkulturalnih odnosa nije se ozbiljnije govorilo sve do nekoliko stoljeća unatrag (Hollins, 2008).

Prva velika migracija stanovništva u svjetskim razmjerima događala se u 17. stoljeću kada su Španjolci, Francuzi, Nizozemci, Englezi, Nijemci i Irci u značajnijem broju počeli nastanjivati područje Sjeverne Amerike. Nedugo zatim, u 18. stoljeću, javlja se po prvi puta izraz *melting-pot* (lonac za taljenje) koji je označavao nastojanja tamošnjih političara, a uglavnom su to bile kolonije pod britanskom vlašću, da svi doseljenici prihvate jedan, zajednički način života i da pritom zaborave na svoje podrijetlo, kulturu i tradiciju. Naime, u prošlosti su države pokušavale stvoriti jedinstvo prisiljavajući pripadnike rasnih, kulturnih, etničkih i vjerskih manjina da odustanu od vlastitog jezika i kulture kako bi ravnopravno

participirali u nacionalnoj građanskoj kulturi. „S vremenom se pokazalo da ideja melting-pota nije ostvariva i da mnoge imigrantske skupine, unatoč pritiscima, s vremenom ipak nisu izgubile svoje kulturne osobitosti“ (Sablić, 2014: 13).

Giambattista Vico (18. stoljeće) među prvim je filozofima koji su na društvo i čovjeka počeli gledati na kulturnopluralistički način (Mesić, 2006), a slično je razmišljao i Herder (kraj 18. stoljeća) koji je, suprotno tadašnjem uvriježenom mišljenju, tvrdio da ne mogu isključivo europski kulturni obrasci biti uzor narodima ostalih kontinenata u dosizanju kvalitetnog načina života. Horace Kallen (20. stoljeće) prvi se otvoreno suprotstavio spomenutom američkom načinu asimilacije (melting-potu) i postao začetnikom kulturnog pluralizma u prošlom stoljeću na američkom tlu.

Tek u 20. stoljeću počinje prevladavati mišljenje da *asimilacija* nije dobro rješenje za imigrantske skupine. Umjesto asimilacije, koja podrazumijeva apsorpciju manjinskih kultura u većinsku kulturu, nastojalo se manjinske kulture ***integrirati*** u društvo. Jer, cilj je asimilacije monokulturno, možda čak i monovjersko društvo, dok je cilj integracije interkulturalno i pluralističko društvo (Borooah i Mangan, 2009).

Značajnija migracija stanovništva u novije vrijeme na europskim prostorima dogodila se u drugoj polovici 20. stoljeća, kada su milijuni radnika (pretežito iz jugoistočne Europe) u potrazi za poslom došli u zapadnoeuropske zemlje. Zemlje domaćini uglavnom su ponovile sličnu grešku kao svojedobno i Amerikanci, nastojeći asimilirati pridošlice. „Za Europu interkulturalizam je postao zanimljiv sedamdesetih godina, ili točnije 1975, kada je radna grupa *Europskog savjeta za kulturu* predložila ovaj koncept kao pristup obrazovanju migranata i kao mogući izlaz iz stanja u kojem se našla većina zemalja imigracije“ (Previšić, 1994: 19). Tako je Njemačka, najčešća ciljna destinacija emigranata u to vrijeme, od 1970-ih do 1980-ih godina krenula s „prvom fazom“ interkulturalne pedagogije poznate pod nazivom *Ausländerpädagogik*. Ciljevi ove pedagogije bili su:

- integracija djece imigranata u postojeći obrazovni sustav,
- smanjenje konflikta između Nijemaca i imigranata,
- osnaživanje kulturnog identiteta učenika imigranata.

Ubrzo su se pojavile oštre kritike na račun ovakve pedagoške koncepcije s obrazloženjem da integracija djece imigranata nije uspjela i da, između ostalog, 46% navedenih učenika (podatci iz 1981. godine) ne završava školovanje. Ovaj pedagoški koncept uskoro je zamijenjen novim pod nazivom *interkulturalno razumijevanje* (Diehm i Radtke, 1999; Nieke, 2008; prema Knigge, 2013).

Tablica 1. *Razlike između pedagogije za imigrante i interkulturalne pedagogije* (Diehm i Radtke, 1999; prema Knigge, 2013)

Razdoblja/koncepti	Dijagnoza	Adresanti	Praksa	Ciljevi	Društveni model
pedagogija za imigrante (*Ausländerpädagogik*)	nedostatak	djeca imigranata	kompenzacija mjere potpore materinski jezik	asimilacija ili povratak	homogena kultura
interkulturalna pedagogija (*Interkulturelle Pädagogik*)	razlika	svi učenici	multiperspektivnost kulturni relativizam materinski jezik	priznanje i potvrda kulturnog identiteta	interkulturalno društvo

Dakle, s vremenom je postalo jasno da nisu došli samo radnici, već su došli i „ljudi“. Jer, kako navodi Stojanović (2012), značaj interkulturalizma je u tome što čovjeka stavlja na prvo mjesto, afirmira razvoj sposobnosti za empatiju i teži k tome da ljudi mogu upravljati vlastitim aktivnostima i vrijednostima, pod uvjetom da su one usklađene sa socijalnim praksama koje ih okružuju. U zemljama diljem svijeta asimilacijska ideologija bila je dominantna povijesna sila još u doba kolonizacije i širenja zapadnih zemalja prema Americi, Karibima, Africi, Aziji i Australiji. Zagovornici asimilacije tvrdili su da svi građani koji se razlikuju po rasnoj, nacionalnoj, kulturnoj, jezičnoj i vjerskoj osnovi od građana većinske skupine moraju svoju tradiciju i kulturu zamijeniti onom koja je karakteristična za dominantnu skupinu (Patterson, 1977; Schlesinger, 1991; prema Banks, 2009a).

Asimilacijsku ideologiju ozbiljno su uzdrmali etničko osvještenje i prosvjedni pokreti 60-ih, 70-ih, i 80-ih godina prošloga stoljeća. Uostalom, interkulturalizam i interkulturalni odgoj i obrazovanje izrasli su upravo iz tih pokreta. Čačić-Kumpes i sur. (2012) također podsjećaju da su u drugoj polovici 20. stoljeća pluralističke politike, barem nominalno, zamijenile asimilacijske politike, ali i da je upitno koliko su one uistinu istisnule asimilacijski obrazac iz praktične primjene. Jer, „glavnim ciljem obrazovanja postala je socijalizacija lojalnih državljana unutar zajedničke nacionalne kulture i razvijanje svijesti o zajedničkoj

prošlosti. Tako je višekulturnost i višeetničnost europskih država aktivno zataškavana zbog potrebe da se sakrije porijeklo te raznolikosti ne bi li se očuvao mit o unutarnjem jedinstvu. Na tom su mitu izgrađene nacije i njihove institucije, među njima i školski sustav“ (Čačić-Kumpes, 1999: 143).

U većini postinterkulturalne literature interkulturalizam je opisan kao slavlje etnokulturnih raznolikosti, poticanja građana da priznaju i prihvate bogatu lepezu običaja, tradicije, glazbe i kuhinje koje postoje u multietničkom društvu. Međutim, Kymlicka (2012) se s takvom definicijom ne slaže, već tvrdi da je kod interkulturalizma prije svega riječ o razvoju novih modela demokratskog građanstva utemeljenih na idealima za ljudska prava koji su zamijenili prethodne necivilizirane i nedemokratske odnose. Isto tako, težeći formalnoj jednakosti svih kultura unutar djelokruga države i njenog obrazovnog sustava, interkulturalizam zahtijeva odvajanje političke zajednice i njenih uobičajenih društvenih institucija od bilo koje kulturne tradicije (Turner, 1993: 425; prema Dijkstra i sur., 2001). „Velika većina liberalno-demokratskih država, koje kroz ideal univerzalnog građanstva promiču jednakost i slobodu svih svojih građana, prepoznatljive su upravo po kulturnom pluralizmu. U kulturno pluralnim društvima, politička kultura univerzalnog građanstva nudila se kao temelj zajedničkog identiteta, a samim time i kao adekvatan model postizanja stabilnosti i ostvarenja neutralnosti“ (Brčić, 2008: 52).

Narodi u raznim dijelovima svijeta reagirali su na kulturna i građanska prava imigrantskih i manjinskih skupina na različite načine. Nakon pokreta etničkog osviještenja 1960-ih i 1970-ih, mnogi državnici i građani u SAD-u, Kanadi i Australiji doživljavaju svoje države kao interkulturalne i demokratske. Ideal koji zagovaraju je da manjinske skupine mogu zadržati važne elemente svoje kulture i u potpunosti sudjelovati u nacionalnoj građanskoj zajednici. Međutim, postoji široki jaz između ideala i iskustava etničkih skupina. Primjerice, etničke manjine u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi i Australiji osjećaju diskriminaciju i u školi i u društvu. Ostale zemlje, kao što su Japan i Njemačka, još se opiru viđenju sebe kao interkulturalne države (Banks, 2009b).

Sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća u Europi se razvilo nekoliko modela odgoja i obrazovanja migranata (Previšić, 1987):

- *model potpune brige za djecu migranata* (Švedska, Danska, Nizozemska), u kojemu se materinski jezik tretirao kao strani jezik, a cjelokupna organizacija nastave bila je u rukama zemlje domaćina (nastavnici, udžbenici i ostalo),

- *model uključivanja djece migranata u postojeće domaće škole* (Njemačka, Austrija, Francuska, Švicarska). Preduvjet je bio da djeca svladaju jezik zemlje domaćina. Osim toga, učenici su pohađali dopunsku nastavu nastavnim sadržajima odabranim od zemlje porijekla koja se ujedno brinula za nastavni kadar, udžbenike i sl.,

- *model tzv. „stranih škola“*, čije je djelovanje u potpunosti bilo u nadležnosti zemlje porijekla (primjerice u Bavarskoj). Ove škole stvarale su svojevrsnu izolaciju koja je priječila interkulturalnu komunikaciju između djece migranata i djece koja su pripadala domaćinskoj kulturi.

Međutim, nijedan od navedenih modela nije u potpunosti riješio sve odgojno-obrazovne probleme s kojima se suočavaju djeca migranata. I danas se države u zapadnoj Europi, kao što su Francuska, Nizozemska, Švicarska, Irska i Engleska suočavaju s izazovima koje donose imigrantske skupine. Međutim, „zajednički živjeti, to treba postati svijest i stav većine, jer mnogima još uvijek nije lako, 'znati nešto o drugima, živjeti s njima', a istodobno ne izgubiti prevlast svoje kulture, uopće prihvatiti to kao rješenje“ (Previšić, 1987: 309).

Od 1970-ih do sredine 1990-ih bio je zamjetan jasan trend diljem zapadnih demokracija prema prepoznavanju različitosti, što se moglo vidjeti u nizu političkih odluka i dokumenata o interkulturalizmu i pravima manjina. Takve politike podržane su i na državnim razinama i u međunarodnim organizacijama i odbacivale su ranije ideje o unitarističkoj i homogenoj naciji. Od sredine 1990-ih, međutim, može se uočiti bijeg od interkulturalizma i ponovno oživljavanje ideja o izgradnji države, zajedničkih vrijednosti i identiteta, uniformne nacije, pa sve do ponovnog poziva k "povratku asimilaciji". Taj bijeg od interkulturalizma dijelom je potaknut strahovima među većinskim skupinama stanovništva, za koje je priznavanje različitosti "otišlo predaleko" i ugrožava njihov način života (Kymlicka, 2012). S ovakvim izazovima bile su suočene mnoge europske države tijekom devedesetih godina prošloga stoljeća, kada su stotine tisuća izbjeglica s područja ratom zahvaćenog Balkana potražile sigurnost i spas u zemljama zapadne Europe.

Strahovi koji uzrokuju ovakva razmišljanja ne mogu imati opravdanja jer nije riječ o nametanju novih i drugačijih kultura, već jednostavno o prilikama koje se ne smiju propustiti. Previšić (1987: 304) ističe da „Migranti...tokom više generacija, zadržavaju i bore se za stare korijene, no istodobno svi se trude što prije, makar i uz najveća odricanja, da se uklope u novu sredinu“. Ovdje je riječ o mogućnosti da se srazom različitih tradicija (naravno, ne odričući se svoje vlastite kulture i kulturnog identiteta) duhovno, ili na drugi način, obogati i oplemeni svaki pojedinac, bilo da pripada većinskoj ili manjinskoj kulturi.

Europska su stvarnost svakodnevna iskrcavanja desetaka tisuća izbjeglica iz Sirije, Afganistana, Pakistana i drugih zemalja na talijansku obalu i grčke otoke. Nažalost, bježeći od ratnih strahota, neimaštine i gladi, nemali broj ne uspije doći do obećane zemlje, stradavajući uglavnom zbog bešćutnosti krijumčarske mafije i spore reakcije međunarodne politike. Ova tragična zbivanja stavljaju Europu na kušnju s humanitarnog i interkulturalnog aspekta. U nadolazećim godinama (a možda već i mjesecima) europske zemlje moraju razviti zajedničku strategiju kojom će omogućiti sadašnjim i budućim imigrantima uvjete za dostojanstven život, a zatim i uvjete za kulturni integraciju u europsku obitelj zemalja. Jer, ne zaboravimo, došli su i doći će „ljudi“.

2.3. Globalizacija i interkulturalizam

Osim migracijskih kretanja stanovništva kao čimbenika koji utječe na procese interkulturacije u većini zemalja, jedan drugi proces, koji svoje korijene ima u pedesetim godinama prošlog stoljeća, kada je došlo do prvog značajnijeg trgovačkog povezivanja među zemljama, sve više utječe na interkulturalnu sliku suvremenih društava. Riječ je o *globalizaciji*, procesu koji se uslijed sve bržeg razvitka tehnologije te sve bolje prometne i komunikacijske povezanosti nezaustavljivo odvija.

Globalizacija podrazumijeva socijalni proces koji teži sveobuhvatnosti i jedinstvenosti svijeta (Turek, 1999; prema Lončar, 2005). „Globalizacija znači da svijet postaje sve manji i manji svakim danom i pretvara se u globalno selo "(McLuhana, 1964: 93; prema Dijkstra i sur., 2001). Globalizacija je dijalektički i dinamičan proces koji uzrokuju međusobni odnosi više kulturnih identiteta i kulturne raznolikosti i odnosi između *lokalizacije i univerzalizacije*.

Osim toga, globalizacija je univerzalno sveprisutna. Ona se kreće poput zraka i prodire u svaki aspekt ljudskog društva i utječe na način na koji živimo, na koji razmišljamo i kako se ponašamo. Globalizacija je također i holistički povezana jer gradi velike matrice u kojima su svi dijelovi međusobno umreženi. Ujedno, ona predstavlja kulturalno hibridnu državu koja omogućava kulturni prijenos putem novih medija, postupno brišući granice među ljudima. I konačno, globalizacija povećava individualnu moć u suvremenom društvu, prepoznajući sposobnosti i važnost svakog pojedinca (Chen, 2012).

Ljudi iz gotovo svih društava suočeni su s aspektima drugih društava i kultura poput turizma, medija i potrošnje robe. Novi stilovi potrošnje (odjeća, potrepštine, hrana), kao i standardizirano vrijeme i novac, uvode se posvuda. Kapital, ljudi, ideje i slike putuju velikom brzinom putem revolucionarnog napretka u komunikacijskoj tehnologiji i transportu. Politički, ideološki, vjerski i kulturni trendovi koji su izvorno bili povezani s određenom regijom, kulturom ili vremenskim razdobljem sada su se proširili na veći dio svijeta.

S jedne strane ljudi uspostavljaju transnacionalne odnose i stvaraju zanimljivu mješavinu različitih kulturnih izvora. S druge strane, ponekad istovremeno i unutar tog istog procesa, ljudi se vraćaju "svojoj" kulturi i potvrđuju "svoju" etničku pripadnost. Ova tendencija globalizacije, koja ide ruku pod ruku s lokalizacijom, ima čak i više dimenzija u situaciji u kojoj se nalazi, recimo, jedan migrant nego za onoga koji i dalje živi u jednom mjestu. U interkulturalnom društvu prije ćemo vidjeti transformaciju kulture, a ne gubitak nečije "vlastite" kulture, tradicije i identiteta, odnosno strogu prilagodbu "drugim" kulturnim identitetima. Ishod ovakvih procesa slabljenje je nacionalnih kultura koje su se nekada smatrale relativno homogenima (Dijkstra i sur., 2001).

Nažalost, pojam globalizacije više je pojam koji podsjeća nego koji objašnjava trenutne promjene, s *mekdonaldizacijom* svijeta kao najizraženijim aspektom kulturne globalizacije. Globalizacija označava višeznačan proces homogenizacije koji potiče prilagodbu različitih kultura tzv. "zapadnjačkom modelu" (Cesari, 2002).

U nekim državama interkulturalnost je prisutna u većoj mjeri, u nekima nešto manje, ali jedan od prioriteta koji nameću globalizacijski trendovi je i umijeće razumijevanja i prihvaćanja drugačijih kultura i pojedinaca koji pripadaju tim kulturama. Bognar (2008) navodi da globalizacija koja je zahvatila cijeli svijet ne samo da stavlja ljude pred nove uvjete života, nego otvara potpuno novo razdoblje u načinu života. Isti autor ističe kako je očito da

interkulturalne zajednice ne mogu opstati bez interkulturalizma koji u različitostima ne vidi opasnost, nego bogatstvo. Obilježje većine zemalja u današnjem svijetu vrlo je raznolik sastav stanovništva i suživot autohtonog stanovništva koje živi s onima koji su ga u prošlosti kolonizirali. Raznovrsne useljeničke skupine koje su stigle na obale i granice određene države, bilo u prošlosti, bilo u novije vrijeme, i različite etničke, vjerske i jezične skupine stopile su se u nekoj određenoj državi (De Jaeghere, 2009). Svijet koji je podijeljen u odvojene nacionalne države ipak postaje *transnacionalno i interkulturalno globalno društvo,* doduše ponekad i polako, ali još češće naglim promjenama (Dijkstra i sur., 2001).

Skupine i granice oblikovale su se kroz društvene i političke procese. Za izbjeglice to su procesi u njihovoj zemlji podrijetla, procesi u zemlji u koju su došli i procesi na globalnoj razini, svi istovremeno. Oni doživljavaju napetost koja postoji između boli prouzročene prisilnim fizičkim odvajanjem od svojih domova i jednako teškim iskustvom izgradnje novoga života u novoj državi. Sve se to događa u svijetu koji prolazi kroz velike promjene uslijed globalizacije kojoj ti isti migranti također doprinose. To jednostavno više nisu potpuno odvojeni svjetovi (Dijkstra i sur., 2001).

Doseljenici, prije svega u razvijene države zapada, često proživljavaju i kroz nekoliko generacija traumatične pokušaje asimilacije (prisilno ili svojevoljno) u kulturne obrasce i načine življenja domicilne kulture. To ponekad izaziva i radikalne pokušaje odbacivanja svega što je karakteristično za većinsku kulturu. Takvih slučajeva ima i u Sjedinjenim Američkim Državama, gdje Afroamerikanci, negirajući važnost kulturne tradicije bijelaca, nastoje prikazati svoje stoljetno afričko nasljeđe kao izvorište cjelokupne ljudske civilizacije. Ovakvi radikalni stavovi samo daju povoda oštrim protivnicima interkulturalizma za obračun s interkulturalnim nastojanjima politika svojih vlada (Banks, 2003). I upravo ovi procesi uzrokovani globalizacijom, kao i trenutna i buduća migracijska kretanja kao posljedica bijega od ratova i siromaštva, dokaz su da je *uloga interkulturalizma u suvremenim društvima* važnija i potrebnija nego ikada prije.

2.4. Interkulturalizam u suvremenom društvu

Suvremena društva suočena su sa sve većim interkulturalnim izazovima uslijed globalizacijskih procesa, ekonomskih i političkih migracija stanovništva, razvitka gospodarskih odnosa, napretka turizma i brojnih drugih čimbenika. Pojedine države (primjerice zemlje Skandinavije, Beneluksa, Kanada, Australija) ne samo da se nose s izazovima interkulturalizma, nego i sve probleme i poteškoće koje sa sobom interkulturalizam nosi dosta uspješno rješavaju na zadovoljstvo svojeg svekolikog (kulturno raznolikog) stanovništva. Ekonomska, socijalna i obrazovna politika sličnih zemalja sve više služi kao primjer ostalim državama koje tek kreću ususret interkulturalnim izazovima.

Sredinom drugog desetljeća 21. stoljeća svjedočimo novim migracijskim kretanjima prema europskom tlu s teško predvidivim i sagledivim razmjerima. I ovoga puta riječ je o ljudima koji bježe od rata, siromaštva i gladi, nadajući se naći spas u demokratskoj i gospodarski razvijenoj Europi. Većina europskih građana voljna je i spremna pomoći imigrantima, ali isto tako postoje i neistomišljenici koji dolazak izbjeglica vide kao prijetnju političkoj i ekonomskoj sigurnosti i očuvanju nacionalne kulture i tradicije. Tolerancija prema različitosti lajtmotiv je zapadnih društava. Mnoge zapadne zemlje glavni su donatori pomoći, većina su primatelji imigranata, a i sve su potpisnice brojnih povelja Ujedinjenih naroda koje odbacuju diskriminaciju i progon i jamče ljudska prava. Ipak, unatoč toj opredijeljenosti za liberalizam, u proteklih desetak godina u zapadnim zemljama zamjetno je zaoštravanje stavova prema ljudima koji su "drugačiji", a naročito prema imigrantima (Borooah i Mangan, 2009).

Stoga su se pojavila mišljenja da je interkulturalizam projekt koji na europskom tlu nije uspio i da treba tražiti nova i drugačija rješenja za prevladavanje kulturnih različitosti. S ovim se ne slaže Kymlicka (2012), koji kaže da interkulturalizam nije, kako tvrde zapadni političari poput Merkel, Camerona i Sarkozyja, mrtav i da nije istina da nije ostvario pozitivne učinke. Također, tvrdi isti autor, nije istina da interkulturalizam nema budućnosti. Upravo suprotno. To potkrepljuje rezultatima istraživanja u rasponu od 30 godina (1980, 2000, 2010) provedenih u 21 europskoj državi koji su pokazali da je u samo tri države zamijećeno smanjenje učinkovitosti interkulturalne politike (Nizozemska, Danska i Italija), u drugima je primijećen znatan napredak (Belgija, Finska, Grčka, Irska, Norveška, Portugal, Španjolska i

Švedska), a u ostalima neznatan napredak ili je stanje ostalo nepromijenjeno. Autor čak smatra da uopće nije došlo do promjene u politikama s obzirom na interkulturalizam, već samo do promjene u izražavanju i terminologiji (*multikulturalizam - interkulturalizam, integracija, pluralizam*). Smatra da političari samo deklarativno proglašavaju interkulturalizam mrtvim kako bi promovirali „svoju" novu vrstu politike kao nešto inovativno.

Kao filozofija i politika, interkulturalizam se odnosi na prihvaćanje različitih kultura u društvu te aktivnu podršku kulturnoj različitosti različitih skupina. Primjerice, Kanada, kao jedna od kulturno najraznolikijih država po sastavu stanovništva, iznjedrila je veći broj mislilaca i teoretičara koji se bave ovom problematikom. Među njima su Charles Taylor sa svojim znamenitim djelom *Politika priznavanja* (1994) i Will Kymlicka (*Multikulturalno građanstvo*, 2003) koji, između ostalog, zagovara liberalan pristup manjinskim pravima (Mesić, 2006).

U mnogim su državama zajedništvo i snošljivost postavljeni kao glavni cilj, tj. svakom pojedincu bit će osigurana ljudska prava i temeljne slobode, pravo na vlastiti jezik, kulturu, vjeru i tradiciju. Takvom humanističkom pristupu danas se suprotstavljaju asimilacija, netolerancija, ksenofobija, nacionalizam i rasizam. Sukob tih dvaju životnih filozofija danas postoji i stalno se obnavlja (Katunarić, 2001).

Dakle, interkulturalizam je nerijetko i osporavan jer navodno može dovesti do zaoštravanja razlika među pojedinim skupinama i uzrokovati sukobe i separatizam, kao i ugroziti jedinstvo u društvu. Relativno malo se zna o tome što javno mnijenje misli o interkulturalizmu. Za razliku od broja radova o problematici interkulturalizma s filozofskog stajališta, mišljenja i stavovi javnosti do sada su se uglavnom ignorirali. Ono što obični ljudi misle o interkulturalizmu i kulturnoj raznolikosti ostalo je uglavnom neprovjereno. Ovo je važno pitanje jer se, u konačnici, interkulturalna društva sastoje od ljudi koji se u stvarnom životu susreću s kulturnom raznolikošću (Verkuyten, 2004).

Rezultati istraživanja u Nizozemskoj pokazali su da 72% ispitanika smatra kako je interkulturalno društvo pozitivna stvar. Osim toga, ispitanici su u većini isticali prednosti koje sa sobom donosi interkulturalizam, naglašavajući kako obogaćuje svakodnevni život ljudi poput novih i zanimljivih običaja, bogatijih i raznovrsnijih jelovnika, glazbe, umjetnosti općenito itd. ili pak jednostavno život čini uzbudljivijim. Ipak, određeni dio ispitanika iznio je

strahove o ugroženosti domicilne kulture dolaskom brojnih i različitih kulturnih skupina (Verkuyten, 2004).

Borooah i Mangan (2009) smatraju da se Velika Britanija često doživljava kao država koja ima najrazvijeniji oblik interkulturalizma, u kojoj različite kulturne i vjerske skupine imaju ravnopravan status i nijedna kultura nije dominantna. Isto tako, Francuska se često percipira kao glavni zagovornik asimilacije u Europskoj uniji. Francuski sustav podupire gubitak obilježja karakterističnih za neku kulturnu skupinu i svi građani jednostavno trebaju biti građani. Između tih dvaju krajnosti nalaze se politike Njemačke, Švedske i Nizozemske.

U njemačkom sustavu doseljenici (*Gastarbeiter*), neovisno o duljini boravka, tretiraju se kao gosti i uskraćuje im se pravo na državljanstvo. Nizozemski je odgovor na kulturnu raznolikost tzv. *pilarizacija* koja podrazumijeva zasebno obrazovanje, odvojene sindikate, odvojene medije i slično. Pilarizacija je prvotno bila osmišljena za katolike i protestante, a kasnije je proširena i na imigrante. Međutim, postoje naznake da se službene politike mijenjaju i približavaju modelima koji su politički svrhoviti i sposobni su nositi se s činjenicom da je većina zemalja multietnička.

Dijkstra i sur. (2001) pitaju se je li današnji proces interkulturalizacije privremen ili trajan. Autori navode tri perspektive koje nude različite rasplete sadašnje situacije, a to su *konvergencija, divergencija* i tzv. *krpež* (Bricolage):[5]

- Prva je perspektiva kulturne konvergencije ili rastuće istovjetnosti. Ova perspektiva predstavlja klasičnu viziju modernizacije koja kao parni valjak ravna i eliminira sve kulturne razlike na svom putu. Pristalice ovakve "mekdonaldizacije" vjeruju da raste globalna međuovisnost i povezanost, što će u konačnici dovesti do povećanja kulturne standardizacije i uniformiranosti. Kombinirajući učinkovitost, proračunljivost, predvidivost i upravljivost, „mekdonaldizacija“ istovremeno predstavlja i modernizaciju i kulturni imperijalizam.

- Druga perspektiva naglašava aspekt koji je zanemaren u perspektivi konvergencije, a to su različitosti. U ovoj perspektivi moguće su dvije varijante, varijanta sklada i varijanta sukoba. U svojim empirijskim istraživanjima zagovornici obje varijante naglašavaju sociokulturne i etničke razlike između različitih skupina. U varijanti

[5] *Bricolage* (fr.), umijeće kombiniranja i rekombiniranja različitih simbola i kulturnih elemenata s ciljem stvaranja novih struktura. Preuzeto s: http://struna.ihjj.hr/naziv/krpez/25146/, 10.7.2015.

sklada naglašeno je kako prisutnost kulturnih razlika i kulturnih skupina ne samo da treba tolerirati, već treba i priznati kao stalne vrijednosti te ih aktivno štititi i promicati zakonom i javnom politikom (Taylor 1992; prema Dijkstra i sur., 2001). U varijanti sukoba razlike se vide kao izvor rivalstva i sukoba. Zagovornici ove varijante interkulturalizaciju vide kao uzrok raspada društvene integracije i štetnog djelovanja na državu.

- Treća perspektiva naglašava da je kulturna struktura „Bricolage“. Ova teza naglašava ideju kako su globalni procesi dosta ranjivi na lokalne otpore i da će tako biti i u budućnosti. Ovdje valja spomenuti i pojam *bricolage* u metodološkom smislu kao jednu od osobina kvalitativnih istraživanja. „Strategija bricolagea dovodi sudionike da postaju 'sami svojim majstorima', da se, osim znanjima i umjetničkim preokupacijama, koriste i iskustvima osobnog života“ (Mužić i Mužić, 2007: 233).

Današnji svijet višeslojan je i brzo se mijenja. Više nije moguće biti uspješan u kompleksnom globalnom gospodarstvu iz monokulturne i jednojezične perspektive (*Education for Global and Multicultural Citizenship*, 2009). Suvremena interkulturalna društva suočena su s izazovom formiranja država koje prepoznaju i integriraju različitosti svojih građana i prihvaćaju sveobuhvatni skup zajedničkih vrijednosti, ideala i ciljeva na koje su se svi građani obvezali (Friederici, 2011). Bitno obilježje suvremenih migracijskih tokova jest umnožavanje različitosti, odnosno sve su različitija obilježja zemalja podrijetla migranata, njihovo društveno, ekonomsko i kulturno podrijetlo, motivi njihova migriranja te obilježja zemalja njihova primitka.

Osim toga, migracijska kretanja posljednjih su tridesetak godina većeg opsega nego u prijašnjim razdobljima (Čačić-Kumpes i sur., 2012). Demokracija u različitim društvima teži uvažavanju pravednosti, jednakim pravima i uključivanjem svih građana u društveni život, a povijesne činjenice i današnja praksa čak i u najrazvijenijim demokracijama otkrivaju nejednakost i diskriminaciju (De Jaeghere, 2009).

Danas se velika većina država u svijetu odlikuje kulturnim, etničkim, jezičnim i vjerskim raznolikostima. Jedan od izazova u pluralističkim demokratskim društvima je pružiti mogućnosti kulturnim i etničkim skupinama da zadrže kulturu svoje zajednice, ali i da u isto vrijeme grade društvo u kojemu se različite uključene skupine osjećaju privrženo. Građani u

21. stoljeću trebaju znanja, stavove i vještine nužne za djelovanje u svojoj etničkoj i kulturnoj zajednici, ali i izvan nje. Također trebaju sudjelovati u izgradnji nacionalne građanske kulture koja je moralna i pravedna zajednica i koja utjelovljuje demokratske ideale i vrijednosti, kao što su one utjelovljene u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (Banks, 2001).

„Današnje otvaranje društvenih, nacionalnih, državnih i kulturnih granica jest nagnuće postmoderne pluralne demokracije, gospodarske međuzavisnosti, masovnih potrošačkih navika, moderne urbanizacije, novih tehnologija, digitalnih sredstava komunikacije i zabave, slobodnog vremena i masovnog turizma koje sve skupa svijet čine preuskim. Umjesto stapanja u zajedničkoj posudi ili slaganja folklornog kulturnog mozaika nudi se 'voćna salata' (što više sastojaka, tim ukusnija) i puzzla za igru u kojoj je svaki, i najsitniji dio jednako vrijedan“ (Previšić, 1999: 80).

Međutim, u mnogim dijelovima svijeta situacija je još uvijek nezadovoljavajuća jer najveći svjetski problemi proizlaze upravo iz nemogućnosti ljudi da u svijetu različitih kultura, rasa i vjera djeluju zajedno i da zajedno rade na rješavanju ključnih svjetskih problema poput globalnog zatopljenja, epidemije AIDS-a, siromaštva, rasizma, seksizma, i ratova. Jedinstvo bez različitosti rezultira kulturnom represijom i hegemonijom. Raznolikost bez jedinstva dovodi do „balkanizacije“ i raspada države. Raznolikost i jedinstvo trebaju koegzistirati u delikatnoj ravnoteži u demokratskom interkulturalnom društvu. Jer, samo kada građanska kultura neke države odražava raznolike etničke, rasne, jezične i vjerske zajednice koje tu državu i čine, samo tada će se smatrati legitimnom od svih njezinih građana (Banks, 2003).

„Pravednost multikulturalizma sastoji se u tome da se izdignemo iz svojega sebičnog ego-svijeta i usmjerimo pogled prema drugom čovjeku te da suosjećamo s njegovim/njezinim životnim stanjem i omogućimo mu, kao uostalom i sebi, sposobnosti koje ćemo onda uzajamno s razlogom cijeniti“ (Šokčević, 2011: 749).

Države mogu deklarativno biti opredijeljene za interkulturalizam, naglašavati ga kao civilizacijsko postignuće i isticati potrebu kvalitetnih međukulturalnih odnosa svojih građana. Međutim, bez jasne strategije odgoja i obrazovanja koja uvažava kulturne različitosti i koja nastoji interkulturalizam implementirati u svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu, ta će nastojanja ostati samo na deklarativnoj razini.

Naime, odgojno-obrazovni sustavi zapadnih zemalja nisu daleko odmakli od samodopadnog eurocentrizma. Tako Churchill (1998; prema Mesić, 2006) tvrdi da je američki obrazovni sustav i dalje vrlo eurocentričan. Autor navodi da nije toliki problem u nastavnim sadržajima (iako i u njima praktično povijest čitavoga svijeta i zapadne civilizacije započinje Kolumbovim otkrićem Amerike), već u koncepciji samih studija koji bi se slobodno mogli nazvati „bijelim studijima". Što se tiče američkog sustava javnog školstva, autor smatra da je isti ustanovljen za potrebe asimilacije doseljenika i samim time baziran na promoviranju i očuvanju američkih (anglo-protestantskih) kulturnih vrednota. Međutim, takvu kulturnu uniformnost treba zamijeniti kulturnom raznovrsnošću.

Kulturno pluralistička društva nisu nova povijesna kategorija. Gotovo svaka civilizacija (i one koje su s vremenom nestale) podrazumijevala je suživot različitih kultura. Neke su u tome prednjačile, neke u drugim područjima poput razvoja tehnologije i uvjeta života, ali u današnje vrijeme shvaćanje i razumijevanje različitih kultura nameće se kao nužnost bez koje nema daljnjeg prosperiteta bilo koje države, odnosno kulturne skupine.

Interkulturalno uređena društva svjesna su da su temelj razvitka interkulturalnih odnosa među građanima i kulturnim skupinama interkulturalni odgoj i obrazovanje. U takvim državama napušta se centrističko gledanje na društvo, a samim time i na odgoj i obrazovanje, odnosno na sadržaje poučavanja, kurikulumske ciljeve i ishode učenja. Oni više nisu kreirani iz perspektive dominantne kulture (ako se ta dominacija uopće više može pripisati određenoj kulturi), već jednako uvažava sve različitosti i potrebe pojedinaca i skupina najrazličitijih kulturnih pripadnosti i opredjeljenja. Razumije se da taj proces nije jednostavan niti se može dogoditi u kratkom vremenu. Problemi se mogu pojaviti u bilo kojoj fazi i na bilo kojoj razini na kojoj se taj proces odvija. Primjer su neke australske države u kojima je obrazovna politika izrazito interkulturalno opredijeljena, a savezni kurikulumi u velikoj mjeri interkulturalno usmjereni. No, prema istraživanjima, sve što je u dokumentima zacrtano nije još dovoljno zaživjelo u praksi.

Drugim riječima, odgoj i obrazovanje za interkulturalizam i dalje predstavljaju veliki izazov brojnih kulturno raznolikih društava u 21. stoljeću.

3. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM

3.1. Kultura i kulturni identitet

Definiciju *kulture* nije moguće dati bez sagledavanja svih njezinih aspekata i to iz različitih perspektiva. Teško bismo se odlučili za samo jednu definiciju, a ima ih više od dvjesto. Osim toga, riječ kultura (*culture*) u engleskom je jeziku među riječima koje označavaju najviše različitih pojmova. Teško je uopće govoriti o čovjeku kao biću bez da se govori o njegovoj kulturi kao kulturi pojedinca ili o kulturi u civilizacijskom, povijesnom ili drugom smislu i kontekstu. Jer, „...čovjek je duhovno i društveno, simboličko i stvaralačko biće – biće kulture, nekad više, nekad manje, *proizvod,* ali i *proizvoditelj* kulture...“ (Skledar, 2001; prema Jagić, 2002: 16).

Ako se nakratko vratimo u prošlost, točnije u 19. stoljeće, može se uočiti da se pojam kultura odnosio uglavnom na dosege *zapadne* civilizacije. Ostale kulture, a postojale su na svim kontinentima, smatrale su se zaostalima ili se uopće nisu shvaćale kao kulture iz europskog kuta gledanja. U 20. stoljeću i „zapad“ je postao svjestan da egzistiraju kulture među svim narodima, od kojih su neke znatno starije i s duljom tradicijom od zapadne kulture.

Objašnjenja pojma kultura su brojna. Hofstede (1996) kulturu definira kao kolektivno programiranje uma. Previšić (2010: 170) ističe da „u civilizacijskom smislu, što se zapravo i prenosi odgojem, središnje mjesto kulture zauzimaju prosvjećenost, izobraženost, očovječenost, moralnost, odgojenost, uljuđenost – sve do vrlo banalna shvaćanja svakodnevne pristojnosti. Ali kultura, jednako tako, može biti shvaćana i kao povijesno stvaralaštvo (naroda) iskazano kroz materijalne i duhovne dosege, proizvodnju, stilove i načine rada – jednom riječju svojevrsna mudrost življenja“.

Vidulin-Orbanić (2012: 420) naglašava da „kultura podrazumijeva sveukupnost etičkih i socijalnih vrijednosti i normi koje je stvorilo čovječanstvo te ukupnost duhovne, moralne, umjetničke i znanstvene djelatnosti jednog društva ili razdoblja. Možemo zaključiti da kultura obuhvaća dvije sastavnice: održanje i prenošenje postojećih, stvorenih kulturnih vrijednosti (tradiciju stečenu promišljanjem i stvaralaštvom) i proizvodnju novih vrijednosti temeljem tradicije, mišljenja, kreativnosti i inovacija.“

Prema Lukašu (2012: 223) „kultura se shvaća kao trajan objektivni sustav vrijednosti „kulturnih dobara“ koje određuju odgoj, a on ima zadaću da svakog člana zajednice osposobi za sudjelovanje u kulturi svoje zajednice. Mlade se ljude odgojem vježba razlikovati vrijednosti te osposobljava za stvaralačko djelovanje u daljnjem razvoju kulturnog života. U demokratskom odgoju sudjelovanje u kulturi i njenom daljnjem razvoju moguće je samo u kulturnim zajednicama ravnopravnih ljudi“. Također, „...pod pojmom kultura se podrazumijeva ukupnost čovjekova stvaralaštva, koje se jasno izražava kroz: pogled na svijet, ponašanje i djelovanje u svakdanjem životu, rad i slobodno vrijeme“ (Jagić, 2002: 27).

Kako shvaćati kulturu u vrijeme velikih i naglih promjena na lokalnoj, ali i na globalnoj razini? „U tom smislu umjetnost, znanost i obrazovanje, tradicijsku pučku kulturu, alternativne kulture, kao i kulturu svakidašnjeg života, razumijemo kao niz sposobnosti koje omogućuju preživljavanje i promjene. Te sposobnosti jesu: adaptacija putem učenja, razumijevanje smisla, anticipacija daljnjeg djelovanja i njegovih ishoda, te, kao najvažnije, nadilaženje postojećeg stanja i promjena uvjeta i načina djelovanja (transcendencija)“ (Katunarić, 1999: 100).

„Postmodernu, demokratsku i globalnu kulturu čine: stavovi, ponašanja, distance, prihvaćanja, hijerarhija, egalitarizacija, individualno, zajedničko, tolerancija, solidarnost, snošljivost, jednakopravnost, muževnost, ženstvenost i ostale stečevine građanskih društava“ (Previšić, 2010: 171). Hofstede (1994) grupira različite elemente kulture u nekoliko kategorija. To su *simboli, rituali, vrednote* i *heroji*. *Simboli* se odnose na verbalnu i neverbalnu komunikaciju, *rituali* su različite društvene aktivnosti unutar neke kulture, *heroji* su stvarne ili izmišljene osobe koje služe kao uzor pripadnicima određene kulture, dok su *vrednote* različita vjerovanja u skladu s kojima djeluje većina pripadnika neke kulture.

Jukić (2012: 152) tvrdi da „kultura može doći do izražaja tek kada se pojedinac promatra u kontekstu društvene cjeline i njihove međusobne interakcije. To nipošto ne znači da kultura i kulturne pojave ne sadrže komponentu individualnosti pojedine ličnosti, već je kultura u cjelini i po svome smislu, bitan društveni fenomen“. Hollins (2008) podsjeća da je kultura zapravo cjelokupno čovjekovo ponašanje, kako djeluje, kako govori, kako se kreće, na koji način rješava probleme, kako organizira društvo, ekonomiju itd. „Od sredine 20. stoljeća pojam kulture znatno je proširen. Ključni pojmovi suvremenih istraživanja kulture postaju

kulturna dinamika; kulturna različitost; kulturna dominacija; opresija i emancipacija; kulturni diskontinuitet; konstrukcija kulture; prijenos i učenje kulture i sl.“ (Mrnjaus i sur., 2013).

Bennett (1998) navodi da je sustav koji tradicionalno koriste interkulturalisti za analizu kulturnih vrednota onaj kojeg su razvili Florence R. Kluckhohn i Fred L. Strodtbeck. Na temelju istraživanja nekoliko različitih kultura taj sustav definira pet dimenzija kulturnih pretpostavki:

- odnos ljudi prema okolišu,
- odnos jednih prema drugima,
- odnos prema aktivnosti,
- odnos prema vremenu,
- odnos prema osnovnoj prirodi ljudskih bića.

Ono što čini svaku od tih dimenzija kontinuitet je mogućih odnosa koje ljudi mogu uspostaviti s prirodom, čovjekom i slično. Na primjer, ljudi mogu pretpostaviti da mogu kontrolirati okoliš, da mogu živjeti u skladu s njim ili da su podređeni utjecaju okoliša. Kluckhohn i Strodtbeck navode da će svi ovi stavovi biti zastupljeni u određenoj mjeri u svim kulturama, ali je činjenica da će jedan stav u jednoj određenoj kulturi ipak prevladati.

Nijedna kultura, shvaćena u povijesnom kontekstu, nije mogla izolirano egzistirati bez kontakta s drugom kulturom (kulturama). Njezina dostignuća, u civilizacijskom smislu, mogla su se mjeriti i prosuđivati tek u dodiru i prožimanju s drugim i drugačijim kulturama. U današnjem globalizacijskom društvu to naročito dolazi do izražaja. Pri tomu se mora napustiti jednostrano prosuđivanje drugih kultura iz perspektive isključivo vlastite kulture. Naime, prihvaćanjem i razumijevanjem druge kulture i promatranjem vlastite iz te druge perspektive potpunije ćemo shvatiti i onu kojoj pripadamo. Jer, „vlastitu kulturu pojedinac spoznaje tek u susretu s kulturom drugih. Susret kultura – njihov kontakt podrazumijeva nužnost suodnosa među njima. Taj se odnos definira kao interkulturalizam, a utemeljen je na ideji ravnopravnog dijaloga, suradnji, međuovisnosti različitih jezika, kultura, vjera i tradicija“ (Katunarić, 2001: 37).

Koegzistencija koja je krasila španjolsku pokrajinu Andaluziju u doba srednjeg vijeka (židovi, kršćani, muslimani), može poslužiti za razmišljanje o tome na koji način možemo izgraditi demokratska i pravedna društva u današnjem interkulturalnom svijetu (Banks, 2003). No, da bi u takvim društvima mogla uspješno interkulturalno djelovati i komunicirati, interkulturalno osviještena osoba mora imati izgrađen vlastiti *kulturni identitet*.

Svjesnost o vlastitom kulturnom identitetu pretpostavka je za priznavanje i razumijevanje pripadnika drugačijih kultura. Jer, kako ističe Piršl (2007), poznavanje i prihvaćanje vlastite kulture preduvjet je za razumijevanje, poštivanje i prihvaćanje drugih i drugačijih kultura, njihovih sličnosti, ali i razlika kao izvor bogatstva. Jevtić i Mikanović (2012) naglašavaju da svjesnost o vlastitom kulturnom identitetu znači i prihvaćanje spontanosti, mogućnosti zapažanja problema, sposobnosti "odvajanja" od same kulture i okruženja, a time i mogućnosti interkulturalizacije. „Naime, upravo priznavanje kulturnog identiteta osnova je za priznavanje kulturne različitosti. Sam proces podrazumijeva interakciju s prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Kulturni identitet ne izražava samo ono što jesmo, nego i ono što želimo biti“ (Miliša i Tolić, 2009: 153). „Izgradnja identiteta je nerazdvojna od procesa identifikacije s teritorijalno, etnički i kulturno definiranom zajednicom kao i s usporednim uvjetovanjima kognitivne i emocionalne dimenzije pojedinca“ (Sablić, 2011: 127).

Dio pripadnika većinske kulture u interkulturalnim društvima ponekad osjeća (neopravdano) ugroženost i smatra kako pripadnici manjinskih kultura trebaju odustati od svojeg kulturnog nasljeđa i u potpunosti prihvatiti kulturu većinske skupine, odnosno asimilirati se. Zagovornici integracije pak tvrde da međusobno prožimanje i obogaćivanje različitih kultura na određenom prostoru može samo obogatiti u duhovnom i civilizacijskom smislu sve sudionike interkulturalnog procesa i pomoći im da postanu „građanima svijeta“. Jer, „...nasilno odricanje etničkog i kulturnog identiteta manjinskim (bilo kojim) nacionalnim zajednicama slabi integrativne i globalne procese jednog novog budućeg „otvorenog svijeta“. Isto tako, ničiji nacionalni, jezični, kulturni, vjerski, regionalni i drugi identitet ne smije se suprotstavljati općoj stvari, suradnji i kooperaciji s drugima – bez obzira na razlike“ (Previšić, 1999: 80).

Nussbaum (2002; prema Banks, 2009b) tvrdi da građani u demokratskom društvu moraju biti u stanju održavati veze sa svojom kulturnom zajednicom, kao i djelotvorno

participirati u zajedničkoj nacionalnoj kulturi. Različitost podrazumijeva široki raspon rasnih, kulturnih, etničkih, jezičnih i vjerskih varijacija koje postoje unutar i između skupina koje žive u interkulturnim državama. „Priznanje različitosti, dijalog među identitetima (društvenim subjektima) pruža mogućnost za razvijanje identiteta u smislu bogatstva društvenosti i to u smislu emancipacije, u smislu oslobođenja od diskriminacije, asimilacije i poniženja“ (Šokčević, 2011: 737). „ Dijalog među kulturama znači da je svaka od njih voljna otvoriti se drugim kulturama, ali i na preispitivanje svojih vrijednosti“ (isto: 741).

Biti *građaninom svijeta* ne znači da treba odustati od vlastitog kulturnog identiteta koji je izvor velikog bogatstva u životu. „Jer, posjedovanje vlastitog (nacionalnog, jezičnog, kulturnog, vjerskog i drugog) identiteta nikada ne protivrječi prihvaćanju suradnje i kooperacije s drugima koji su po tome različiti“ (Previšić, 1994: 19). Interkulturalizam treba shvatiti ne samo kao potvrdu identiteta, već i kao temelj za priznavanje jednakosti i dostojanstva svih ljudi (Cornell i Murphy, 2002). Dijkstra i sur. (2001) tvrde da etnički identitet nije nešto što ljudi nose u sebi samima, već da je on samo društvena konstrukcija u određenom povijesnom kontekstu. Autori ističu da napredak globalizacije nagoni mnoge ljude na povratak svom etničkom identitetu, tj. prizivanju tradicije i povijesti kojima ponekad manipuliraju kako bi promicali pojedinačne i grupne interese. Međutim, kako ističe Previšić (2009: 25) „...razvijanje svijesti o sebi, svojoj povijesti, svojim etničkim korijenima i kulturnim vrijednostima ne smije ostati u granicama okovanog, nego fleksibilnog identiteta“.

„Stoga je perspektiva multikulturalnosti u integraciji i priznavanju Drugoga koji nije samo »simulacija« nekog zamišljenog političkog programa nego realno biće, čiji identitet zahtijeva respekt. Osim toga, svaka kultura je uključena u svoj komunikacijski okvir, ima svoje poteškoće, antagonizme, pluriformna je i kao takva zavrjeđuje puno poštovanje. Jačanje individualne autonomije, čega smo svjedoci, ne znači da se čovjek nužno mora odricati svih kulturnih okvira u kojima je do tada bio. Konflikti, kontradikcije, antagonizmi, pluriformnost bitni su za proces formiranja identiteta“ (Šokčević, 2011: 744).

Kulturni identitet pojedinca nije genetski određen i nepromjenjiv. On se kontinuirano razvija i mijenja ponajviše zbog sve češćih i snažnijih doticaja s drugim kulturama i kulturnim identitetima osoba s kojima je on (pojedinac) u svakodnevnom kontaktu. To ne znači da se njegov kulturni identitet nužno mora preoblikovati ili prilagođavati datim okolnostima, već da će shvaćanje drugačijih identiteta od njegovih pomoći u boljem sagledavanju i razumijevanju

vlastitog kulturnog identiteta. Hoće li pri tomu doći do transformacije, prilagodbe ili do bitnih promjena neće niti doći, i nije najbitnije.

I upravo stoga, jedna je od važnih uloga škole razvoj i očuvanje svjesnosti o svom kulturnom identitetu gledano iz perspektive svakog učenika. „Učenici moraju poznavati obilježja i vrijednosti svoga nacionalnog i kulturnog identiteta, biti informirani o svojoj kulturi i osposobljeni za nositelje i promicatelje vlastite kulture kako bi ravnopravno stupili u kontakt s drugim kulturama i ostvarili interkulturalnu komunikaciju na svim razinama, ali i stvorili senzbilitet i otvorenost za razumijevanje i prihvat drugih ljudi i drugačijih kultura“ (Katunarić, 2001: 39). Bruner (2000) naglašava da obrazovni sustav mora pomoći učenicima da pronađu identitet unutar kulture. Škola također mora odgojiti učenike kako bi stekli sposobnost razumijevanja, osjećanja i djelovanja u svijetu kulture. Dodali bismo i unutar različitih kultura u interkulturalnim društvima. Jedna je od bitnih karika u tom procesu i interkulturalna komunikacija.

3.2. Interkulturalna komunikacija

Jedna misao iz 19. stoljeća kazuje sljedeće: „Jedini način na koji čovjek može pristupiti nekoj temi znajući je u cijelosti je kada čuje što o toj temi kažu različiti ljudi različitog mišljenja i sagledavanjem teme iz različitih perspektiva“ (Mill 1859: 25; prema Bloom, 2013). Sveobuhvatno sagledavanje nekog problema (teme), razvijanje konstruktivnog i kritičkog stava prema istom i sučeljavanje s drugačijim pogledima i razmišljanjima neostvarivo je bez dvosmjerne *komunikacije,* tj. *dijaloga*. Miliša (2008) naglašava da je komunikacija društveni proces razmjene informacija, koja ima za cilj uzajamno razumijevanje.

Da bi se to moglo ostvariti nužna je uspješna komunikacija među ljudima različitih stavova koja opet može biti jednosmjerna i dvosmjerna. Interkulturalni dijalog nužno pretpostavlja komunikaciju koja se odvija u oba smjera – od pošiljatelja primatelju i obrnuto. Komunikacija također može biti verbalna i neverbalna, a oba oblika podjednako su važna za uspješan interkulturalni dijalog. Ono što kazujemo riječima svakako je važno. No, poruke koje odašiljemo pokretima tijela, mimikom lica ili bojom glasa nisu ništa manje značajne, a u nekim situacijama imaju i važniju ulogu.

Ljudi komuniciraju od svoga postanka. U početku su to možda bile gestikulacije ili ispuštanje zvukova poput glasanja životinja, ali postupnim razvojem glasovnog aparata komunikacija je postajala sve složenija i bogatija. Je li u davna vremena bila moguća i interkulturalna komunikacija? Neki autori sumnjaju u tu mogućnost.

Tako Bennett (1998) tvrdi da nemamo baš previše razloga za optimizam ako gledamo na povijest ljudske vrste jer čovjekova je prva reakcija na različitost izbjegavanje te iste različitosti. Autor zamišlja grupu naših davnih predaka primata okupljenih oko vatre i plijena koji su taj dan ulovili. Približava im se druga skupina primata i kreće prema vatri. Teško je zamisliti prvu skupinu kako ushićeno reagira na sljedeći način: "Ah, kulturna raznolikost, kako divno!" Vjerojatniji je scenarij borba ili bijeg, a što je najžalosnije, autor smatra da se stvari nisu znatno promijenile od tada. Skrivamo se u predgrađima ili iza zidova kako bismo izbjegli kulturološke razlike, a ako smo prisiljeni suočiti se s njima, obično to postaje sukob. Povijesno gledano, ako smo bili neuspješni u izbjegavanju različitih ljudi, pokušali smo ih preoblikovati. Politički, ekonomski i vjerski misionari uvijek su tražili mogućnost kako nametnuti svoja uvjerenja drugima razmišljajući „kada bi svi ljudi bili poput nas tada ne bi bilo problema“. Prošlo je samo nepuno stoljeće od kada se ova pretpostavka ocrtavala u "melting pot-u" u Sjedinjenim Američkim Državama. Nažalost, mnogim je ljudima teško vjerovati da je razumijevanje među ljudima različitih kultura moguće bez da svi ljudi postanu slični ili isti.

Abdallah-Pretceille (2006) ističe da se druge ljude ne može shvatiti i razumjeti izvan komunikacijskog procesa i razmjene. Doista, nije lako ostvariti uspješnu komunikaciju, a još je teže ostvariti uspješnu interkulturalnu komunikaciju. Jer, kako navodi Rehman (1993), razumijevanje druge kulture zahtijeva znatno više od elementarnog poznavanja stranog jezika ili svijesti o razlikama u neverbalnoj komunikaciji. To jesu bitne osnove, ali nisu jedine. Razvoj smislenog razumijevanja druge kulture proces je koji se sastoji od dviju faza: *analize* i *djelovanja*. Analiza pretpostavlja identificiranje glavnih sličnosti i razlika između dvaju kultura. Nakon što su sličnosti i razlike identificirane, nužno je djelovanje. Postoje dvije dimenzije djelovanja. Prvo, treba raditi na isticanju i povećanju sličnosti i drugo, treba razviti sustavni plan za smanjenje kulturnih razlika. Miliša (2008) ističe da je interkulturalni dijalog imperativ u svim aspektima komuniciranja, a njegova izgradnja tim je teža što je veća kulturna distanca među različitostima pojedinih kultura. Jer, „interkulturni dijalog tumači se

kao priznanje i prihvaćanje različitosti u mišljenjima, pogledima i vrijednostima unutar svake kulture i između različitih kultura“ (Jevtić i Mikanović, 2012: 140).

Većina pristupa interkulturalnoj komunikaciji (i komunikaciji općenito) istu tretira kao isključivo ljudski fenomen. Jer, „interkulturalizam širi veze i dodire među ljudima i kulturama; širi polje komunikacija, poštovanja i jednu opću mobilnost svakovrsne razmjene“ (Previšić, 2009: 23). Naime, prema Bennettu (1998), ti pristupi nastoje analizirati ljudsku interakciju koja se stvara svaki put kada različiti kulturni obrasci dođu u dodir ili putem komunikacije koja se odvija licem u lice. Drugi je humanistički aspekt pretpostavka osobnog i kulturnog relativiteta. To znači da se ponašanja i vrijednosti moraju shvatiti, kako u pogledu jedinstvenosti svake osobe, tako i u pogledu kulture te iste osobe.

Poanta interkulturalne komunikacije je u tome kako se ljudi prilagođavaju drugim kulturama. Ipak, interkulturalni koncept prilagodbe često je pogrešno shvaćen. Naime, potrebno je razlikovati prilagodbu od asimilacije. Asimilacija je proces resocijalizacije koji nastoji zamijeniti jedan izvorni svjetonazor onim koji je karakterističan za većinsku kulturu, dakle to je proces zamjene. Prilagodba je, pak, proces u kojem je jedan pogled na svijet proširen svjetonazorima karakterističnima za dominantnu kulturu. To, dakle, nije zamjena, već dodavanje (pridruživanje). Asimilacija teži stvoriti novu osobu (melting-pot), a prilagodba bikulturalnu ili interkulturalnu osobu. Međutim, prilagodba nije jednostavan i kratkotrajan proces i pretpostavlja određenu vrstu *kulturnog šoka*.

Adler (1977; prema Bennett, 1998) sugerira da je *kulturni šok* proces koji ima pet faza:

1. *euforiju kontakta,* tj. prvi dodir s kulturnim razlikama,
2. *zbunjenost,* kada se javlja gubitak samopoštovanja,
3. *bijes zbog reintegracije,* kada se odbacuje nova kultura i ponovo učvršćuje stara,
4. *samouvjeravanje u autonomiju,* kada se osoba lakoćom snalazi u interkulturalnim situacijama,
5. *kreativnost neovisnosti*, kada odluke i odgovornost prate duboko poštovanje prema vlastitim i tuđim kulturama.

Dakle, interkulturalna komunikacija pretpostavlja stvarnost koja podržava simultano postojanje jedinstva i raznolikosti, suradnje i natjecanja u današnjem svjetskom „globalnom

selu“ i konsenzusa i kreativnog sukoba u interkulturalnim društvima. Slično tomu, Piršl (2012) ističe da kvaliteta suradnje među ljudima ovisi i o načinu percipiranja i razumijevanja osjećaja, misli i stavova osoba koje ne pripadaju istoj kulturi i koje zbog toga reagiraju na drugačiji način, drugačije razmišljaju i oblikuju misaone strukture prema obrascima svoje vlastite kulture.

Građani u interkulturalnim društvima moraju naučiti nositi se s kulturnim razlikama na odgovarajuć način. Uostalom, u pluralnom društvu svaki će građanin neminovno biti povezan s ljudima koji imaju različit način razmišljanja i djelovanja. Postoji hitna potreba da se stalno komunicira s drugima, sa strancima. Nužno je da građani o sebi promisle kao o strancu i shvate da više nema univerzalnih mjerila koja određuju kulturni identitet (Dijkstra i sur., 2001). Drachsler i Kallen (prema Banks, 2008) tvrde da *kulturna demokracija* mora postojati zajedno s političkom i ekonomskom demokracijom i da građani u demokratskom društvu trebaju ravnopravno sudjelovati u građanskom životu i uživati ekonomsku jednakost. Građani bi trebali imati pravo njegovati važne aspekte svoje kulture sve dok to nije u sukobu sa zajedničkim demokratskim idealima i načelima države. Drugim riječima, kulturna demokracija bitna je sastavnica političke demokracije.

Svjesnost o vlastitom kulturnom identitetu pretpostavka je za uspješan interkulturalni dijalog. Tako Abdallah-Pretceille (2006) naglašava da je preispitivanje nečijeg identiteta u odnosu na druge sastavni dio interkulturalnog pristupa. „Priznavanje i poznavanje kulturnog identiteta osnova je za priznavanje kulturne raznolikosti, a i sam proces podrazumijeva interakciju s prošlošću i budućnošću. Kulturni identitet izraz je ne samo za ono što jesmo već i za ono što želimo biti. Upravo interkulturalni dijalog pretpostavlja svakom subjektu i grupi formiranje i potvrđivanje svog identiteta, jer iz svijesti o značenju vlastite osobnosti dopušta se prepoznavanje različitosti drugih. Ne razvije li se kulturni identitet, dolazi do krize identiteta, što ujedno znači i smetnju u razvoju procesa interkulturalnog dijaloga. I upravo stoga „...jedna od najvažnijih uloga interkulturanog dijaloga jest stvaranje kulturalnog identiteta, i individualnog i kolektivnog. Upravo interkulturalni dijalog pretpostavlja svakom subjektu i svakoj skupini formiranje i potvrđivanje svojeg identiteta, jer iz svijesti o značenju vlastite osobnosti dopušta se prepoznavanje različitosti drugih“ (Miliša, 2008: 221).

„Ako se razumije i prihvati da su susreti kultura i njihova uzajamnost realnost i zakonitost suvremenog života, da se zbivaju na svim područjima ljudskog djelovanja, osobito

u obrazovanju, te da je osposobljenost za interkulturalne komunikacije temeljni preduvjet za ravnopravno sudjelovanje u životu Europe i svijeta, onda to za mladi naraštaj znači „misliti suvremenost, razumjeti budućnost“ (Katunarić, 2001: 41).

Dakle, preduvjet je za uspješan interkulturalni dijalog spremnost na prihvaćanje drugih i drugačijih kultura i spremnost na upoznavanje i razumijevanje istih. Mnogima će se činiti dovoljnim (ili dovoljno pristojnim, uljuđenim) da s uvažavanjem komuniciraju s pripadnicima druge kulture, iskazujući pritom poštovanje prema sugovorniku kao osobi, kao i prema kulturi kojoj pripada. Međutim, bilo bi još poželjnije i učinkovitije kada bi se, u ovom slučaju već dosegnut visoki stupanj interkulturalnog dijaloga, iskoristio za sagledavanje i svoje vlastite kulture iz perspektive te druge kulture. Tako se vlastita kultura može promatrati na drugačiji način i time još dublje spoznati vlastiti kulturni (nacionalni, vjerski ili bilo koji drugi) identitet.

Interkulturalni dijalog u prošlosti se najčešće događao licem u lice ili eventualno pisanim putem. Međutim, danas se međukulturni dijalog (sve) češće odvija putem najrazličitijih medija. Upravo stoga mediji su nezaobilazni čimbenik interkulturalnog dijaloga, pa samim time i interkulturalnog odgoja.

3.3. Mediji i interkulturalni odgoj

Život u 21. stoljeću donosi brojne izazove koje čovjek mora znati riješiti i prevladati ako želi (p)ostati bićem koje uspješno ostvaruje svoje individualne potencijale i u odnosu prema sebi i u odnosu prema drugima. Ili drugim riječima, ako misli živjeti u punom smislu te riječi. Doista, nije jednostavno znati živjeti. Škola, kao mjesto koje bi trebalo pojedinca voditi upravo u tom smjeru, nije jedini, a često ni presudan faktor. „Jer, danas više nego prije, postoji toliko „ravnopravnih“ suodgojitelja, toliko neformalnih okolnosti učenja i mjesta socijalizacije da se to nikako ne može zanemarivati“ (Previšić, 2009: 24). Roditelji, škola, vršnjaci, *mediji*... samo su neki od odgojnih čimbenika koji utječu na formiranje osobe. Ili možda drugim redoslijedom: *mediji*, vršnjaci, škola, roditelji...?

„Vrijeme je medija; i to vrlo prodornih, agresivnih i nametljivih po načinu i sadržaju konzumiranja“ (Previšić, 1998: 153). No, „načini prosljeđivanja, primanja, obrađivanja

socijalnih sadržaja preko medija otvaraju, s jedne strane širok spektar vrednota za mlade, ali s druge strane, (i) opasnost manipulacije gdje se ugrožava osobni identitet pojedinca“ (Miliša i Tolić, 2009: 145). Nije teško manipulirati osobom koja ne zna što će sa svojim slobodnim vremenom. Naročito ako je masovna kultura posredovana masovnim medijima dominantan sadržaj slobodnoga vremena najvećeg dijela odraslih i djece (Ilišin, 2003). Šulentić Begić i Begić (2014) ističu kako su mladi u svojem slobodnom vremenu izloženi utjecaju medija te su tako u društvu tretirani kao konzumenti komercijalnih proizvoda. Ovo se ne odnosi samo na osnovnoškolce i srednjoškolce, već i na djecu predškolske dobi jer, kako navodi Ilišin (2003: 14), „što su djeca mlađa, to su i manje sposobna zaštititi se od različitih utjecaja“.

Utjecaj medija na mlade već je dulje vrijeme predmetom istraživanja ne samo pedagoga, već i znanstvenika srodnih područja. „Medijski pedagozi, psiholozi, liječnici i sociolozi već desetljećima pokušavaju dati relativno suglasan odgovor ili preporuke za svrhovito i kvalitetno provedeno vrijeme s medijima, međutim, promjenjivost raznovrsnih parazitarnih čimbenika koji uvjetuju proces komunikacije i primanja informacija, odnosno individualne, socijalne, medijske i druge sadržajne karakteristike uključene u interakciju s medijskim izvorom, problem istraživanja posljedica utjecaja i izloženosti medijima čini eksponencijalno složenijim“ (Livazović, 2012: 272).

Tko i gdje će mlade odgajati da budu u stanju nositi se s agresivnim medijima i manipulatorima koji stoje iza njih i njihovih ne(prikrivenih) poruka? Očito je da ovaj težak zadatak stoji pred školom i nastavnicima, no dok su se društvena i kulturna iskustva mladih dramatično promijenila u posljednjih pedeset godina, škole nisu išle ukorak s promjenama (Carlsson i sur., 2008). U nekim europskim zemljama medijski je odgoj preporučena kroskurikularna (međupredmetna) tema. No, je li to dovoljno? Miliša i Šaravanja (2011) zalažu se za uvođenje *Medijske kulture* kao zasebnoga predmeta u škole.

Blažević (2012) tvrdi da u našem odgojno-obrazovnom sustavu nema sustavnog učenja o medijima, no primjećuje pozitivne korake koje čine hrvatski znanstvenici i stručnjaci čija su područja proučavanja djeca i mediji. Isti autor primjećuje da društvo, roditelji i odgojno-obrazovne i državne institucije ne ulažu dovoljno u odgoj i obrazovanje za medije. Medijski odgoj mora naći svoje mjesto u nacionalnim i školskim kurikulumima, a to je zadatak zasebne znanstvene grane pedagogije, tj. *Medijske pedagogije*. Jer, naglašavaju Miliša i Ćurko (2010: 59), „kako mediji sve češće manipuliraju informacijama i zloupotrebljavaju

informacije, potrebna nam je medijska pedagogija, ali i (novi) školski kurikulum koji sadržava upute i metodičke prijedloge kako djecu 'uvježbati' kritičkom promišljanju svijeta oko sebe, tako i kritičkom procesuiranju informacija koje provode (novi) mediji“. Tolić (2009) navodi da se medijsku pedagogiju, kao granu pedagogije, mora promatrati kao iznimno važnu jer je njena uloga bavljenje (inovativnim) medijima kako bi se razvile odgovarajuće kompetencije i na taj način spriječila medijska manipulacija.

Postupno raste broj zemalja koje se u posljednje vrijeme ozbiljno bave problemima proizašlima iz sve snažnijeg utjecaja medija na mlade. Polako se shvaća nužnost implementacije kritičkoga odgoja spram medija. No, rezultati istraživanja pokazuju da se odgoj za medije presporo integrira u obrazovne sustave i da teško odolijeva izazovima koje gotovo svakodnevno donosi razvoj sve brojnijih, složenijih i agresivnijih *novih medija*. „U posljednjem desetljeću, status odgoja za medije u mnogim se državama svijeta bitno poboljšao, premda su ga tek rijetke države uključile u školski program“ (Erjavec i Zgrabljić, 2000: 91).

„Brz i općenit pregled integracije odgoja za medije u školske nastavne planove u razvijenim državama svijeta pokazuje da odgoj za medije unatoč svim naporima ostaje na početnoj razini“ (isto: 103). Carlsson i sur. (2008) ističu da je medijska i informacijska pismenost nužno potrebna svim građanima i da je od presudne važnosti za mlađe generacije, a osnovni je preduvjet za razvoj medijski i informacijski pismenog društva medijski odgoj. Jer, „što je jača svijest o medijskom djelovanju, to je manja šansa za njezino negativno djelovanje. U tome važnu ulogu ima medijska pedagogija“ (Miliša, 2008: 220).

Kako u mlade osobe razviti kritičko mišljenje i sposobnost da se odupre negativnim utjecajima televizije, interneta i ostalih medija? Miliša i Ćurko (2010) ističu da jedino kritički osviješten pojedinac može prepoznati manipulaciju medija. „Pod naletom suvremene tehnologije nastao je socijalno izoliran pojedinac. Ljudi, doduše, danas imaju veću mogućnost izbora, ali ih prati kriza identiteta, slab utjecaj vrijednosti zajedništva i nesnalažljivost u ubrzanom razvoju tehničke revolucije“ (Miliša 2008: 220). I upravo je ovdje važna uloga medijske pedagogije jer „medijska pedagogija treba razotkrivati skrivenu moć manipulatora, (na primjer manipuliranje osjećajima, nacionalnim manjinama), ističući primjere kada na mjesto informiranosti dolazi spektakularnost ili senzacionalizam“ (isto: 221).

Uloga medija u interkulturalnom odgoju 21. stoljeća, stoljeća koje donosi nove i do sada najveće izazove interkulturalnog življenja, postala je iznimno važnom. Vrste medija koje povezuju ljude iz cijelog svijeta kontinuirano se umnožavaju. Tako Shuter (2012) ističe kako su komunikacija posredovana internetom i računalom, web-stranice s društvenim mrežama, mobilni telefoni, *Skype*, *SMS poruke*, *on-line* igre, virtualni svjetovi i *blogovi* značajno povećali kontakt između pojedinaca i skupina različitih kultura. Komunikacija nije više ograničena samo licem u lice, već ljudi diljem svijeta koriste nove medije za komunikaciju s drugima, bez obzira na geopolitičke granice, vrijeme ili mjesto.

Novi mediji i nova interkulturalna komunikacijska teorija mogu promijeniti ljudsko razumijevanje procesa interkulturalne komunikacije prepoznavanjem nove digitalne teorije interkulturalnog kontakta, prije svega na područjima:

- akulturacije,
- adaptacije,
- razvoja treće (nove) kulture,
- interkulturalne kompetencije,
- kroskulturne komunikacije,
- kulturnog identiteta,
- interkulturalnog dijaloga,
- „kulturnog šoka“,
- stereotipa,
- etnocentrizma,
- rasizma,
- interkulturalne svijesti,
- interkulturalnog sukoba,
- načina govora,

- razvoja interkulturalnih odnosa (Shuter, 2012).

Razvoj tehnologije i novih medija sve je brži. I upravo oni, a to su prije svega roditelji i škola, koji bi trebali odgajati kritičku osobu otpornu na negativne utjecaje koji su često prateći čimbenici medija, u većini slučajeva ne mogu držati korak s galopirajućim napretkom na području tzv. novih medija. Chen (2012) navodi da je nagli razvoj novih medija bio glavna sila ubrzavanja trenda globalizacije u ljudskom društvu u posljednjih nekoliko desetljeća. *Novi mediji* doveli su ljudsku interakciju i društvo do vrlo složene razine i u isto vrijeme doveli u pitanje postojanje interkulturalnog komuniciranja u tradicionalnom smislu. Posljedica je činjenica da se sve više znanstvenika bavi istraživanjem odnosa između novih medija i interkulturalne komunikacije.

U tim istraživanjima tri su glavna područja kojima se znanstvenici bave. To su utjecaj pojedine kulture na razvoj novih medija, utjecaj medija na kulturni i etnički identitet i utjecaj novih medija na različite aspekte interkulturalne komunikacije. Novi mediji funkcionalno omogućavaju ljudima interakciju s više osoba istodobno, s mogućnošću individualiziranja poruka u procesu interakcije.

Tanaka i sur. (2008) ističu da je interkulturalna komunikacija razmjena poruka između pripadnika različitih kultura u koju su uključene sve vrste medija, a mediji posreduju između pošiljatelja i primatelja u različitim sredinama s različitim podrijetlom i različitom kulturom. Miliša (2008) naglašava da bez medija interkulturalna komunikacija nije ni moguća. Međutim, uloga medija u interkulturalnom dijalogu i komunikaciji može imati svoju dobru i lošu stranu. Tako Rehman (1993: 18) naglašava da „masovni mediji igraju dvostruku ulogu u globalnom razumijevanju. S jedne strane stvaraju vrlo konstruktivan doprinos upoznavanju udaljenih mjesta i ljudi, a s druge strane ti isti mediji stvaraju stereotipe i daju jednostrane informacije koje potpiruju nerazumijevanje“.

Novi mediji ne samo da utječu na oblik i sadržaj informacijskih poruka, već također utječu na to kako ljudi razumiju jedni druge u procesu ljudske komunikacije, posebno pripadnike različitih kulturnih ili etničkih skupina. S intrinzične strane, nova kultura koju su iznjedrili novi mediji stvara kontinuirani jaz između tradicije i inovacija unutar kulture. Ovaj kulturni jaz izazvao je poteškoće u razumijevanju i komunikaciji između generacija i ljudi iste kulture. S druge strane, novi mediji, ekstrinzično gledajući, produbljuju komunikacijski jaz između različitih kulturnih i etničkih skupina (Chen, 2012).

Preraspodjela i restrukturiranje kulturnih obrazaca i svjetonazora traži da pripadnici određene kulture preispitaju svoje komunikacijske obrasce unutar vlastite zajednice i nauče novi način interakcije s ljudima iz različitih kultura. Vremensko i prostorno sažimanje uzrokovano pojavom novih medija i globalizacije stvara univerzalni *cyberspace* (kibernetski svemir), u kojemu se pojavljuju novi kulturni identiteti u različitim virtualnim zajednicama (Chen, 2012).

Utjecaj novih medija na različite aspekte interkulturalne interakcije očit je i privlači pozornost sve više znanstvenika iz interkulturalnog komunikacijskog područja. Tri su zajedničke aspekta interkulturalne interakcije u globalnom kontekstu: interkulturalni odnosi, interkulturalna prilagodba i interkulturalni konflikt. Novi mediji, posebice društveni mediji kao što su *Facebook*, *blogovi*, *MySpace*, *YouTube*, *Twitter* i *iPhone*, omogućili su ljudima iz svakog kutka svijeta da se predstave na određen način i ostanu povezani u *cyberspaceu*.

Izgradnjom treće kulture (kibernetičke), stvara se nova, hibridna kultura koja omogućava interakciju među pripadnicima različitih kultura i u kojoj oni, izgradnjom *online* zajednica, tvore interkulturalne odnose. Društvena interakcija putem novih medija pokazatelj je kojim se može, između ostalog, utvrditi mogu li se, primjerice, imigranti uspješno prilagoditi zemlji domaćinu. Novi mediji ne samo da pružaju prostor u kojem ljudi različitih kultura mogu slobodno izraziti svoje mišljenje i uspostaviti odnose, već također mogu dovesti u pitanje komunikaciju u interkulturalnom kontekstu zbog svojih specifičnih obilježja koja se značajno razlikuju od tradicionalnih medija (Chen, 2012).

Doista, mediji daju neslućene mogućnosti interkulturalnog dijaloga premošćujući i najveće udaljenosti (i u geografskom i u kulturološkom smislu). No, istodobno u sebi kriju mnoge opasnosti koje često generiraju neželjene posljedice. Miliša (2014) upozorava da su gledatelji žrtve iluzija uzrokovanih perfidnim medijskim manipulacijama. „Mediji imaju veliku moć u poticanju globalne svijesti, razvijanju interkulturalnog razumijevanja, tolerancije i prihvaćanja etničkih, kulturnih, vjerskih i spolnih razlika u zajednicama diljem svijeta. Nažalost, u medijima leži i sila koja se može lako obiti o glavu. Širenjem poruka stvaraju i osnažuju negativne stereotipe i pogrešna shvaćanja, onemogućuju dijalog i djeluju protiv međusobnog razumijevanja“ (Ross i Idriss, 2006: 2).

Miliša (2008) ističe da bi mediji morali odigrati značajnu ulogu u interkulturalnom odgoju jer su u novije vrijeme postali najvažniji čimbenik u socijalizaciji mladih. „Širenje

digitalnih medija u svakodnevnom životu traži da u obzir uzmemo slobodu govora koja treba pratiti međukulturni dijalog“ (Pfister i Soliz, 2011: 247). U eri globalizacije ljudi žele saznati što više jedni o drugima, a mediji u tom slučaju podupiru interkulturalnu komunikaciju. Brojni međunarodni timovi stručnjaka i znanstvenika bave se problemima medija u interkulturalnom odgoju. Među njima je i interkulturalni tim autora sa sveučilišta u Göteborgu koji u svojoj knjizi, *Empowerment through Media Education. An intercultural dialogue,* zaključuje da „u okruženju globalnih medija i komunikacije moramo krenuti prema inovativnim i međunarodnim programima za medijsku i informacijsku pismenost i medijski odgoj koji briše etničke, kulturne, vjerske i političke granice“ (Carlsson i sur., 2008: 32).

No, je li dovoljno znati s nekom osobom samo komunicirati (npr. internetom) na nekom stranom jeziku, istodobno ne znajući ništa (ili vrlo malo) o kulturi kojoj ta osoba pripada? Odgovore i rješenja mora, između ostalog, ponuditi i medijska pedagogija. Naime, „ta znanstvena disciplina treba odgovoriti na pitanje kako mediji pridonose razvoju interkulturalne komunikacije. Ona bi mogla ponuditi nove koncepte i razviti metode kako bi se (posebice) mladi znali koristiti medijima, jer oni imaju socijalnu i integracijsku dimenziju. Njene poddiscipline: medijska didaktika i medijsko obrazovanje imaju u tome vodeću ulogu“ (Miliša, 2008: 223). Isti autor naglašava da uloga medija nije samo razvijanje interpersonalne komunikacije među pripadnicima iste kulture, već i razvijanje komunikacije među pripadnicima različitih kultura.

Činjenica je da danas mediji imaju veliku ulogu u odgoju mladih. Nažalost, prevladavaju negativni utjecaji jer medijskim kreatorima (manipulatorima) profit je iznad svega, a profit se krije tamo gdje je zabava, izvanjsko blještavilo, uzbuđenje, nasilje i tamo gdje prestaje moral i ljudskost. Manipulatori dobro znaju da je najranjivija populacija generacija mladih. „Načini prosljeđivanja, primanja, obrađivanja socijalnih sadržaja preko medija otvaraju, s jedne strane širok spektar vrednota za mlade, ali s druge strane, (i) opasnost manipulacije gdje se ugrožava osobni identitet pojedinca. Dakle, pitanje interkulturalizma jest pitanje odgoja za snošljivost, odgoja za mir, priznanje i poštivanje različitosti, a sve zajedno dio je medijske socijalizacije“ (Miliša i Tolić, 2009: 146).

Može li škola umanjiti ili neutralizirati štetan utjecaj medija na mlade ljude? U svakom slučaju, ne smije se držati postrani i biti nezainteresirana. Dužnost je škole i cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava boriti se protiv negativnosti koje odašilju mediji.

Isto kao što je obveza svakog nastavnika glazbe da razvija glazbeni ukus učenika i odgaja kritičkog slušatelja i poznavatelja glazbe (iako taj zadatak nije nimalo lagan s obzirom na neviđenu količinu glazbenog kiča koji dolazi do mladih putem medija), tako je obveza svakog nastavnika u školi da odgaja u duhu interkulturalizma unatoč nerijetko suprotnim utjecajima medija.

I upravo zato škola mora preuzeti odgovornost u obrambenoj zadaći i smanjiti, što je više moguće, štetan utjecaj medija na mlade. Neosporno je da svijet više ne može funkcionirati bez medija, ali kritički pristup problemima koji iz medija proizlaze i razvoj kritičkog mišljenja u mladih zadatak je škole ili, točnije, medijskog odgoja koji mora postati sastavni dio suvremenih školskih kurikuluma. Isto tako, sastavnica medijskog odgoja mora biti i interkulturalni odgoj putem medija jer upravo mediji (koji su povezali i najudaljenije točke svijeta) pružaju neograničene mogućnosti međukulturalnog dijaloga i interkulturalnog djelovanja. Da bi odgoj za medije bio učinkovit i razvijao interkulturalnu kompetenciju učenika uvjet je nastavnik koji posjeduje interkulturalnu kompetenciju.

3.4. Interkulturalna kompetencija

Suvremeni nacionalni kurikulumi u većini europskih i svjetskih zemalja ističu, kao glavne ciljeve odgojno-obrazovne politike, *kompetencije* koje bi učenici trebali steći u školi. Razvijanje tih kompetencija ponajprije ovisi o kompetentnosti nastavnika, a „...interkulturalni odgoj traži posebno pripremljene i osposobljene učitelje...“ (Previšić, 1999: 82). No, „...nije dovoljno da se učitelj smatra kompetentnim. Njega kao socijalno kompetentnoga trebaju priznati učenici kroz vlastite postupke, ali i kroz postupke koje nameću i sami učenici“ (Jurčić, 2010: 206). Različite su definicije pojma *kompetencija*. Weinert (2001; prema Šulentić Begić, 2013: 140) „definira kompetenciju kao kombinaciju kognitivnih, motivacijskih, moralnih i socijalnih vještina dostupnih pojedincu (primjerice učenjem) koje su pretpostavka uspješnoga ovladavanja širokim spektrom zahtjeva, zadataka, problema i ciljeva“. Papenkort (2014: 31) navodi da su „kompetencije ... rezultati učenja koje su međunarodno poznate kao *learning outcomes*, te ili stvarno postoje te ih je prema tome moguće utvrditi ili su pak poželjne te se njima teži kao ciljevima učenja“.

Bedeković (2012: 82) ističe da „...osnovni elementi kompetencije obuhvaćaju znanja, iskustva, sposobnosti, vještine i stavove na temelju kojih pojedinac postiže mjerodavnost u određenom području, odnosno vrsti djelatnosti, a manifestiraju se u određenim kognitivnim, emotivnim i afektivnim sposobnostima“. Jurčić (2012: 190) naglašava da je „kompetentan onaj učitelj koji na teorijskoj razini razumije i u svojoj praksi primjenjuje najznačajnije odrednice suvremene nastave. Koji ostvaruje zadaću posredovanja u stjecanju temeljnih znanja, sposobnosti i vještina za daljnje školovanje djece i mladih“.

Autori *Europskog kompetencijskog okvira* navode osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje:

- komunikacija na materinskom jeziku,
- komuniciranje na stranim jezicima,
- matematička kompetencija i kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji,
- digitalna kompetencija,
- kompetencija učiti kako učiti,
- socijalna i građanska kompetencija,
- kompetencija za inicijativu i poduzetništvo,
- kulturna svijest i izražavanje u području kulture (*Recommendation of the European Parliament*, 2006).

Kao što je vidljivo iz navedenog, *interkulturalna kompetencija* ovdje se izričito ne navodi. Međutim, njena dimenzija zahvaća svaku od spomenutih kompetencija. Drugim riječima, teško je zamisliti kompetentnu osobu iz bilo kojeg od navedenih područja, a da pritom nema, barem u određenoj mjeri, razvijenu i interkulturalnu kompetenciju. Naime, u današnjim globalnim i interkulturalnim društvima suradnja i uspješna komunikacija bilo na poslovnom, privatnom ili kulturnom planu teško je ostvariva bez posjedovanja interkulturalne kompetencije koja prožima sve navedene kompetencije. Izostanak uspješne interkulturalne komunikacije vrlo će vjerojatno dovesti do nerazumijevanja, izbjegavanja ili čak sukoba s pripadnicima drugačijih kultura.

No, kako navodi Piršl (2012), biti uspješan u ostvarenju kvalitetnih odnosa s drukčijima od nas ne ovisi samo o prethodnom iskustvu, već i o kompetencijama koje posjedujemo. Jedan od najvažnijih čimbenika u ophođenju s drugima i drugačijima upravo je interkulturalna kompetencija. Biti interkulturalno kompetentan znači imati znanja i pozitivne stavove i biti sposoban uspostaviti učinkovitu interakciju s drugima. Interkulturalna kompetencija sposobnost je uspješnog komuniciranja u kroskulturalnim situacijama i primjerenog djelovanja u različtim kulturalnim kontekstima (Bennett i Bennett, 2001). Steći interkulturalnu kompetenciju znači moći prepoznati široki raspon kulturnih razlika i znati nositi se s njima (Bennett, 1998; prema Bennett, 2009).

Sastavnice interkulturalne kompetencije su znanja (prije svega o tome kako društvene grupe i identiteti funkcioniraju i što je uključeno u interkulturalnu interakciju), vještine (moći interpretirati bilo koji aspekt druge kulture, objasniti ga i usporediti sa sličnim aspektom vlastite kulture) i stavovi (znatiželja, otvorenost i spremnost na promjenu mišljenja o drugoj kulturi kao i o vlastitoj). Istodobno, treba upozoriti da dostizanje savršene interkulturalne kompetencije nikad nije moguće (Byram i sur., 2002).

„Interkulturalna kompetencija znači i konstantno razvijanje razumijevanja odnosa među kulturama u čemu nam može pomoći i proučavanje njihove povijesti i civilizacije, što pretpostavlja shvaćanje i prihvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnog društva koja se ističu svojom posebnošću u odnosu na dominantnu kulturu, etničnost, rasu, religiju, tjelesnu i/ili mentalnu sposobnost, spolnu i/ili rodnu orijentaciju“ (Hrvatić 2007; prema Hrvatić, 2012: 158). Sablić (2011) naglašava da je važna sastavnica interkulturalne komunikacijske kompetencije sposobnost prihvaćanja drugačijeg mišljenja. Pri tomu se počinju cijeniti različitost i druga stajališta, što je opet temelj demokratskome zajedničkom životu. Prema Šulentić Begić (2015), učenici stječu interkulturalnu kompetenciju interkulturalnim odgojem i obrazovanjem i postaju svjesni različitih kultura koje priznaju i prihvaćaju.

Earley i Ang (2003; prema Piršl, 2012) ističu da se interkulturalna kompetencija može grupirati u deset temeljnih dimenzija. To su:

- komunikacijske sposobnosti,
- tolerancija prema dvosmislenosti,

- empatija,
- mentalna otvorenost,
- fleksibilnost,
- sposobnost koncentracije u određenim situacijama i u odnosima s kulturno drukčijim osobama,
- pozitivan stav prema učenju,
- tolerancija prema različitim stilovima razmišljanja i kulturnoj različitosti,
- poznavanje kulture,
- sposobnost postizanja uspjeha u različitim područjima.

Isto tako, Benson (1987; prema Piršl, 2012) navodi deset dimenzija interkulturalne kompetencije, a to su:

- govorne vještine,
- komunikacijske vještine,
- interakcija,
- pojačane aktivnosti,
- prijateljstvo,
- društveno odgovarajuće ponašanje,
- posao,
- stavovi,
- zadovoljstvo,
- mobilnost.

Sve navedene dimenzije moraju se ocrtavati u suvremenom interkulturalnom kurikulumu. One moraju prožimati sva kurikulumska područja i u horizontalnom i u

vertikalnom pogledu. Međupredmetna suradnja i međupredmetne teme koje zahvaćaju spomenute dimenzije jedan su od načina za ostvarenje cilja. Naravno da se interkulturalna kompetencija također mora razvijati i njegovati u okviru svakog pojedinog predmeta. Razvoj interkulturalne kompetencije svakako ovisi o samom pojedincu, ali još više o interkulturalnoj orijentaciji kurikuluma i kompetenciji nastavnika. Taj proces morao bi biti kontinuiran i sustavno vođen od interkulturalno kompetentnog nastavnika.

3.4.1. Razvijanje interkulturalne kompetencije

Postavlja se pitanje kako *razvijati* interkulturalnu kompetenciju. Bennett (1998) obrazlaže da kada netko planira, primjerice navečer, posvetiti se umjetnosti, književnosti, drami, klasičnoj glazbi ili plesu, taj drugim riječima planira posjetiti jednu od kulturnih ustanova. Ovakav aspekt kulture autor naziva "*kulturom napisanom s velikim slovom K*", a akademski je uobičajen naziv *objektivna kultura*. Razumijevanje objektivne kulture može doprinijeti stjecanju znanja, ali ne mora nužno doprinijeti stjecanju kompetencije.

Manje očigledan aspekt kulture njegova je subjektivna strana, tj. ono što možemo nazvati "*kulturom s malim slovom k*". *Subjektivna kultura* odnosi se na psihološke značajke koje definiraju skupinu ljudi i njihovo svakodnevno razmišljanje i ponašanje. Dobra radna definicija subjektivne kulture značila bi da su to naučeni zajednički obrasci vjerovanja, ponašanja i vrijednosti skupine ljudi. Razumijevanje subjektivne kulture (vlastite i tuđe) važna je pretpostavka za razvoj interkulturalne kompetencije. Tradicionalno interkulturalno obrazovanje stavlja naglasak samo na objektivnu stranu tog procesa. Nasuprot tomu, interkulturalna komunikacija fokusirana je gotovo isključivo na subjektivnu stranu. Na primjer, interkulturaliste zanima kako se koristi jezik u međukulturnim situacijama, a ne njegov gramatički aspekt.

Naravno da pojedinac može kroz vlastite postupke, promišljanja, cjeloživotno obrazovanje i kontakte s pripadnicima drugačijih kultura djelovati u smjeru kontinuiranog razvijanja vlastite interkulturalne kompetencije. Međutim, čini se da znatno veća odgovornost u procesu stjecanja interkulturalne kompetencije leži na suvremenom interkulturalnom kurikulumu i još više na samom nastavniku. Interkulturalna osjetljivost nije urođena ljudska osobina. Nju treba steći i razvijati. Također, interkulturalna osjetljivost sposobnost je

uočavanja i prepoznavanja različitih pogleda na svijet. Putem toga učimo prihvaćati i priznavati vlastite kulturne vrijednosti, kao i vrijednosti kulturno drugačijih osoba. Razvoj interkulturalne osjetljivosti, a samim time i kompetencije, podrazumijeva pripremu pojedinca za poštivanje razlika među ljudima i različitim kulturnim grupama i za osvješćivanje stereotipa i predrasuda o sebi i drugima (Piršl, 2007).

Interkulturalna kompetencija razvija se u procesu prijelaza pojedinca s *etnocentrizma* na *etnorelativizam* (Bennett, 2004). *Etnocentrizam* podrazumijeva doživljavanje vlastite kulture kao jedine i nepriznavanje postojanja kulturalne različitosti negiranjem druge kulture, suprotstavljanjem drugoj kulturi ili umanjivanjem njezina značaja. *Etnorelativizam* pretpostavlja prihvaćanje postojanja drugih kultura, prilagođavanje tim kulturama i integraciju cijeloga koncepta u definiranju identiteta. Put koji vodi od etnocentrističkog shvaćanja prema etnorelativističkom za mnoge nije jednostavan ni lagan.

Prva tri oblika svjetonazora definirana su kao **etnocentrizam**, koji podrazumijeva:

1. *Negiranje*. Negiranje kulturnih razlika stanje je u kojem se vlastita kultura doživljava kao jedina prava kultura. Druge se kulture ne primjećuju ili se tumače na nejasan način. Kao rezultat toga, kulturne se razlike ili uopće ne doživljavaju ili se doživljavaju povezane pojmovima kao što su "stranac" ili "imigrant". U ekstremnim slučajevima ljudi pripadnike vlastite kulture doživljavaju kao jedina ljudska bića, a na druge se gleda kao na jednostavnije oblike života koji su prisutni i koje će možda tolerirati i eventualno iskoristiti, pa čak i eliminirati.

2. *Obrana*. Ovakav stav prema kulturnoj različitosti stanje je u kojem se vlastita kultura (ili usvojena kultura) doživljava kao jedina, ili kao ona koja je najnaprednija u civilizacijskom smislu, ili, u najmanju ruku, jedina koja predstavlja dobar način življenja. Ljudi ovakvog svjetonazora ipak su svjesniji postojanja drugih kultura od onih koji ih negiraju. Pripadnike drugih kultura doživljavaju kao neku vrstu prijetnje i nastoje se od toga obraniti (primjerice, ne dopustiti im da budu ravnopravni kod zapošljavanja, sudjelovanja u tijelima vlasti i sl.). Varijanta ovakvog svjetonazora je tzv. *obrat* ili *zaokret*, u kojemu se usvojena kultura doživljava od pojedinca kao dominantna spram njegove izvorne kulture.

3. *Minimaliziranje*. Minimalizacija kulturnih razlika stanje je u kojem se vlastiti kulturni svjetonazor doživljava kao univerzalan. Strah od drugih kultura prisutan kod

obrambenog stava ovdje se neutralizira očekivanjima od pripadnika drugih kultura da se prilagode njihovoj (dominantnoj) kulturi koja je sama po sebi razumljiva, a samim time i univerzalna. Prihvaća se postojanje drugih kultura, njihovih običaja i vrednota, ali se to nastoji držati podalje od sebe i obitelji. Razlog zašto je ovakav stav ipak više etnocentričan nego etnorelativističan je što u ovom slučaju pripadnici dominantne kulture jednostavno nisu u potpunosti svjesni svoje vlastite kulture i nisu u stanju sagledati vlastite stavove i uvjerenja.

Druga tri oblika svjetonazora definirana su kao **etnorelativizam**, što znači da se vlastita kultura doživljava u suodnosu s drugim kulturama.

4. *Prihvaćanje*. Prihvaćanje kulturnih razlika stanje je u kojem se vlastita kultura doživljava samo kao jedna od brojnih i ravnopravnih kultura. Uopćeno, ljudi možda imaju pozitivne stavove prema drugoj kulturi bez sposobnosti dubljeg doživljavanja druge kulture. Prihvaćanje ne znači ujedno i slaganje jer nije točno da su interkulturalna osjetljivost i kompetencija povezani samo s naklonošću prema drugim kulturama i slaganjem s njihovim vrijednostima ili načinima života. Drugim riječima, nekritičan pristup prema drugim kulturama sličniji je etnocentričnom pristupu (točnije, svjetonazoru obrata).

Obilježje je sljedeće faze sagledavanje druge kulture iz njezine perspektive, a bez gubitka perspektive vlastite kulture.

5. *Prilagodba*. Prilagodba na kulturne razlike stanje je u kojem iskustvo s drugom kulturom rezultira percepcijom i ponašanjem koji su u skladu s tom kulturom. U ovom slučaju, svjetonazor pojedinca proširen je svjetonazorima pojedinaca drugih kultura. Prilagodba ne znači asimilaciju, pojam koji se veže uz američki „melting pot“ i koji je podrazumijevao odustajanje (zaborav) od vlastite kulture i slijepo prihvaćanje svjetonazora dominantne kulture. Prilagodba predmnijeva obogaćivanje čovjekovih vidika, uvjerenja i ponašanja, a bez gubitka vlastitog kulturnog identiteta. Ovakav pristup zahtijeva dosta truda, prije svega različitim oblicima upoznavanja druge kulture, pripremama, tečajevima i slično.

6. *Integracija*. Integracija kulturnih različitosti stanje je u kojem je nečije iskustvo obogaćeno prožimanjem različitih kulturnih svjetonazora. U ovom slučaju pojedinac promišlja svoj identitet i vlastitu kulturu u ravnopravnom suodnosu s drugim kulturama i u mogućnosti je doživjeti se interkulturalnim bićem koje stalno odabire najprikladniji kulturni

kontekst za svoje ponašanje. Ovakvo balansiranje na rubovima različitih kultura može povremeno biti stresno i otuđujuće, ali još češće je uzbudljivo i ispunjavajuće (Bennett, 2004).

Ipak, ohrabrujuće je da se sve više ljudi postupno udaljava od geocentrizma i etnocentrizma. Drugim riječima, razvijene zemlje počinju prihvaćati da nisu u „središtu svemira“ i da postoje i druge kulture koje su jednako važne. Brojna američka sveučilišta počinju uključivati interkulturalnu dimenziju u svoje kurikulume. Na primjer, Sveučilište George Washington traži od svojih studenata čitanje knjiga autora koji pripadaju manjinskim skupinama. Sveučilište države New York, College u Plattsburghu i sveučilište Maryland u College Parku traže nove načine kako bi implementirali interkulturalizam u programe usavršavanja svojih nastavnika. Sveučilište u Južnoj Dakoti zahtijeva da svi nastavnici pohađaju tečaj o rasnim odnosima i predrasudama (Nicklin, 1991; prema Rehman, 1993).

Jedan od najučinkovitijih načina za poboljšanje interkulturalne kompetencije je poučavanje pripadnika različitih kulturnih skupina socijalnim vještinama potrebnima za uspješno i učinkovito komuniciranje s pripadnicima drugih kultura. Učenici trebaju naučiti kako uočiti, razumjeti i reagirati na razlike među kulturnim skupinama. Biti žrtvom stereotipa, predrasuda i diskriminacije vrlo je bolno iskustvo. Učenici reagiraju na različite načine, a neki od tih načina mogu biti potencijalno štetni. Na primjer, reagiraju ljutnjom, bijesom i nasiljem, dakle nastoje uzvratiti istom mjerom ili pak jednostavno prihvaćaju stereotipe i diskriminaciju. Učenici bi trebali naučiti kako izbjegavati sukobe pregovaranjem, činjenjem ustupaka, davanjem isprika i objašnjenja (Fisher, 1994; Bochner, 1986; 1993; prema Banks i sur., 2001).

Osnovni preduvjet za razvijanje učenikove interkulturalne kompetencije je prije svega interkulturalno kompetentan nastavnik. Takav nastavnik mora biti u stanju svim učenicima, bez obzira na kulturnu pripadnost, ne samo omogućiti jednake uvjete učenja u školi, već i kvalitetno i kontinuirano raditi na razvitku odnosa i međusobnom uvažavanju kulturno različitih učenika. Također, interkulturalno kompetentan nastavnik mora znati iskoristiti prednosti i bogatstva kulture svakog pojedinog učenika u razredu i na taj način dodatno obogatiti kulturu razreda i cjelokupnu nastavu. Nužne su tri ključne osobine kako bi nastavnik mogao razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju. To su: *otvorenost, uvažavanje* i *znatiželja*. Nastavnik koji posjeduje navedene osobine može si postaviti niz pitanja kojima će preispitati vlastitu interkulturalnu kompetenciju. Neka od njih su:

- Koliko sam uistinu otvoren prema učenicima koji dolaze iz različitih kulturnih, društveno-ekonomskih i religijskih sredina?
- Donosim li prebrzo zaključke o pojedinom učeniku? Prejudiciram li pojedine odluke ili prethodno preispitam određeni problem iz više različitih (kulturnih) perspektiva?
- Procjenjujem li ponašanje učenika na temelju svojih kulturalno uvjetovanih očekivanja ili nastojim razumjeti ponašanje učenika iz njegove kulturne perspektive?
- Cijenim li učenike koji dolaze iz različitih kulturnih sredina? Na koji način pokazujem da cijenim druge čak i kada se ne slažem s njihovim uvjerenjima i mišljenjima?
- Jesam li željan znanja o različitim kulturama i jesam li željan učiti o učenikovoj kulturi i njegovim iskustvima? Ulažem li trud kako bih više naučio? (Deardorff, 2009)

Dakle, iako se interkulturalna kompetencija izričito ne navodi u *Europskom kompetencijskom okviru*, razvijanje i stjecanje iste postalo je u 21. stoljeću nužno za uspješno djelovanje i suživot u interkulturalnim društvima globalizacijskog svijeta. Društva više nisu niti mogu ostati zatvorena i izolirana, a mediji i sve lakši i brži načini putovanja povezali su i najudaljenije krajeve. Kontakti između pripadnika najrazličitijih kultura postali su sastavni dio političkog, ekonomskog, kulturnog i svakog drugog aspekta života, kako na globalnoj tako i na lokalnoj i individualnoj razini. Poslovni, kulturni ili bračni ugovori brišu gotovo sve granice i u geografskom i u kulturološkom smislu.

Škola može i mora odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije svakog učenika. To ne smije ostati samo na deklarativnoj razini, već mora biti obvezom svakog nastavnika. Uloga razrednika još je odgovornija jer se u kontaktu s roditeljima interkulturalna kompetencija može još snažnije iskoristiti, a sve za dobrobit učenika. Upravo stoga, ili između ostalog, razvijanje interkulturalne kompetencije učenika mora biti sastavnicom svakog nacionalnog i školskog *kurikuluma*.

3.5. Interkulturalni kurikulum

Brojne su definicije riječi *kurikulum*, no u svakoj od njih može se pronaći nešto zajedničko, nešto što nastoji opisati sveukupna nastojanja određenog društva da smisleno, organizirano i ciljano, putem odgojno-obrazovnog procesa, pedagoški djeluje na mlade ljude. Prema Previšiću (2005: 166): „*Curriculum* u latinskoj etimologiji je tijek, slijed (osnovnoga planiranog i programiranog događanja) koji opisuje relativno optimalni put djelovanja i dolaska do nekoga cilja". Mijatović i sur. (2000) navode da je kurikulum, odnosno nastavni plan i program, cjelovita i sustavna planiranost obrazovanja koja podrazumijeva organizaciju vremena, metoda rada i precizno određuje što učenici trebaju naučiti. Mijatović (2000: 169) za kurikulum ističe da „... je to svestrano i precizno određenje odgojnog i obrazovnog procesa u kojemu je nedvojbeno što učenik treba naučiti i znati". Prema Gudjonsu (1994), kurikulum je organizirani proces poučavanja i učenja.

Dvadesetih godina 19. stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama javljaju se prve znanstvene analize školskog kurikuluma, a nakon toga razvoj kurikuluma i njegove interpretacije prošle su kroz nekoliko faza:

1. početno usko i statično određenje kurikuluma kao nastavnog programa s naglaskom na sadržaje obrazovanja,
2. širenje koncepta na planirane i neplanirane procese poučavanja i učenja u školi,
3. naglašavanje učinaka ili ishoda ostvarivanja kurikuluma.

Pomak prema razvoju kurikuluma orijentiranog na ishode javio se u SAD-u početkom 60-ih godina i traje na različite načine do danas, dok u Europi njegov razvoj počinje osamdesetih godina prošlog stoljeća, a krajem stoljeća širi se na većinu europskih zemalja (Baranović, 2007).

Faze *konstruiranja kurikuluma* prema Marshu (1994) su:

1. analiza potreba (koja ovisi o obrazovnoj politici, roditeljima, učenicima, nastavnicima i financijskim mogućnostima),

2. definiranje namjera, ciljeva i zadataka,

3. odabir metoda (pronalaženje i organiziranje sadržaja),

4. procjena učinka (formativna i sumativna).

Prema Previšiću (2007), četiri su osnovna procesa pri izradi kurikuluma: *planiranje*, *organizacija*, *provođenje* i *evaluacija*. Isti autor naglašava dva različita kurikulumska koncepta, a to su *humanistički* (orijentiran na razvoj i usmjeren na učenika, koji uvažava Gardnerovu teoriju o višestrukim inteligencijama) i *funkcionalistički* (orijentiran na proizvod, odnosno na praksu i osposobljavanje, koji svoje korijene ima u ideologiji Johna Deweyja).

U suvremeno doba koje obilježava globalizacija, kada znanje s jedne strane sve brže zastarijeva, a s druge se strane sve brže udvostručuje, aktualno su pitanje sadržaji odgoja obrazovanja i njihov odabir. Naime, nastavni sadržaji samo su jedna od sastavnica kurikuluma i njima se ostvaruju ciljevi odgoja i obrazovanja, a ostvarivanje ciljeva doprinosi zadovoljavanju potreba pojedinca i društva. Kurikulumski plan trebao bi sadržavati sljedeće sastavnice:

1. utvrđivanje potreba u odgoju i obrazovanju,

2. transformaciju odgojnih i obrazovnih potreba u ciljeve ili ishode učenja,

3. odabir nastavnih sadržaja,

4. programiranje odgojno-obrazovnih sadržaja,

5. stvaranje uvjeta za realizaciju kurikuluma,

6. organizaciju nastave, poučavanja i učenja,

7. vrednovanje učeničkih postignuća i kurikuluma (Cindrić i sur. 2010: 108; prema

Strugar, 2012).

Treba naglasiti i nekoliko *tipova kurikuluma*, a to su prema Previšiću (2007):

- *zatvoreni* kurikulum – koji je tradicionalno orijentiran i konstruiran prema katalozima znanja; u takvom kurikulumu nema prostora za učenikovu kreativnost i stoga je u doba postmoderne doživio brojne kritike,

- *otvoreni* kurikulum – u kojemu se cijeni spontanost i kreativnost,
- *mješoviti* kurikulum – suvremeni kurikulum koji samo okvirno određuje sadržaje i proces realizacije kurikulumskih ciljeva i kojemu je cilj aktivirati učenika u što većoj mjeri.

Nužno je navesti i dimenziju *skrivenog* kurikuluma koji se javlja u sva tri navedena tipa, a naročito je prisutan kod otvorenog kurikuluma. Njegov značaj u novije se vrijeme posebno naglašava jer su istraživanja potvrdila da ima značajnu ulogu u procesu odgoja i obrazovanja. Naime, skriveni kurikulum predstavlja važan čimbenik u socijalizaciji mladih koji preko „skrivenih" poruka, koje svakodnevno primaju od svih dionika u odgojno-obrazovnoj ustanovi, uče stilove ponašanja i grade svoj (kulturni) identitet. Utjecaj ovakvoga kurikuluma može biti pozitivan, ali nerijetko ima upravo suprotnu ulogu i stoga je važno posvetiti mu više pažnje. Jer, kako ističe Hentig (1997), škola mora biti mjesto u kojem se stječe iskustvo, mjesto na kojemu se postaje čovjekom i *mjesto na kojemu se živi*, a sve ove konotacije prisutne su upravo (a možda i najviše) u skrivenom kurikulumu.

Posljednjih desetljeća aktualizirao se razvoj nacionalnih kurikuluma u europskim zemljama. Pojedine zemlje, manje ili više uspješno, a često i uz brojne reforme, nastoje konstruirati kurikulum koji bi zadovoljio potrebe društva u cjelini i koji bi ostvario vizije suvremenog društva u pogledu odgoja i obrazovanja budućih građana. Takav kurikulum odavna je napustio zastarjeli pristup koji je naglasak stavljao na sadržaj. U suvremenim društvima nacionalni kurikulumi moraju biti usmjereni na učeničke kompetencije.

Suvremeni kurikulum mora uvažavati kulturne razlike u svakom pojedinom razredu, svakoj školi, naselju, gradu, državi. Ako nije koncipiran na ovim temeljima, neće se u potpunosti ostvariti ciljevi koji su predviđeni, ma kako god oni bili postavljeni i dobro osmišljeni. Mišljenja smo da je interkulturalni kurikulum jednostavno suštinska potreba svakog modernog odgojno-obrazovnog sustava.

3.5.1. Interkulturalni kurikulum kao nužnost

Suvremeni, a samim time i interkulturalni kurikulum, mora uvažavati sve izraženija interkulturalna obilježja većine europskih i svjetskih zemalja. Jer, kurikulum koji bi tu činjenicu zanemario i favorizirao pripadnike samo jedne kulturne, vjerske ili nacionalne skupine, a ostale učinio da se osjećaju zanemarenima ili odbačenima, nikada ne bi u potpunosti ostvario svoje ciljeve. Sablić (2011) navodi da vrijednosti i onih koji su drukčiji (u manjini) moraju ući u kurikulum i postati sastavni dio kulture škole. „Tu je i nova kultura škole temeljena na tekovinama suvremenog demokratsko-građanskog društva koje prihvaća različitosti, pojedinačne stavove, bliskosti, zajedništvo, snošljivost, solidarnost, jednakopravnost i druge humane komponente multikulturnih društava“ (Previšić, 2012: 9). Pravednu školsku zajednicu karakterizira sudjelujuća demokracija u kojoj nastavnici i učenici imaju jednaka prava, u kojoj je naglasak na rješavanju sukoba kroz dijalog i u kojoj se demokratski i ravnopravno raspravlja pri izradi kurikuluma (Kohlberg i sur., 1975; prema Banks, 2009b).

Previšić (1999: 80) ističe da „...interkulturalni kurikulum treba oblikovati takve programe, sadržaje, nastavna sredstva i metode rada koje neće služiti samo stjecanju znanja, nego i odgoju za suprotstavljanje kulturnim i socijalnim stereotipima, predrasudama, ksenofobiji i stigmatizaciji ljudi“. Takav kurikulum bi „...trebao predvidjeti uvođenje novih pedagoških pristupa, metoda i praksi na razini škole i razreda, koji pomažu razviti kod učenika (kritički) osjećaj vlastitoga kulturnog identiteta te kroz njega i razumijevanje različitog kulturnog i etničkog identiteta, kako bi mogli otkriti zajedničku ljudskost koja nadilazi sve kulturne i druge razlike“ (Hrvatić i Piršl, 2005; prema Hrvatić, 2012: 157).

Zrilić (2012) ističe da se suvremeni kurikulum nastave temelji na uvažavanju individualnih razlika i oslonac je za kreiranje nastavnog procesa koji podržava individualne razlike. De Jaeghere (2009) naglašava da istraživači i nastavnici moraju postaviti pitanje na koji način konstruirati kurikulume koji će osigurati razvoj kritičkoga mišljenja budućih građana koji će biti u stanju djelovati kako bi se u društvu uklonile političke, društvene i gospodarske nejednakosti. Sablić (2011) navodi da se sve skupine, bez obzira na svoja obilježja i opredjeljenja moraju uključiti u društvo na temelju jednakih prava i da svakome mora biti omogućena jednaka mogućnost da ostvari svoje pravo, a sve to ima perspektivu u

uvođenju interkulturalnoga kurikuluma. „U školskim su sustavima glavna uporišta provedbe interkulturalnih načela nastavni planovi i programi, udžbenici i priručnici, izvannastavne aktivnosti i iznimno važno djelovanje nastavnika. Jednom riječju, školski kurikulum“ (Katunarić, 2001: 38).

Suvremeni interkulturalni kurikulum mora uzeti u obzir tradiciju, kulturu i običaje, kako dominantne, tako i manjinskih skupina u društvu. „Pri izradi interkulturalnog kurikuluma valjalo bi se voditi odrednicama nacionalne kulture, uz uvažavanje doprinosa i posebnosti etničkih manjina. Interkulturalni pristup možemo sagledati na nekoliko razina: društvenoj (poučavanje o ljudskim pravima i demokratskim vrijednostima), pedagoškoj (stjecanje sposobnosti i umijeća koja će omogućiti učenicima uspostavljanje odnosa prema drugima, prihvaćanje i vrednovanje vlastite i drugih kultura), didaktičkoj (polazište znanja može biti različito, nastavni sadržaji proučavaju se sa stajališta drugih naroda), što pretpostavlja sustavno promatranje frekvencije i prirode međusobnih interakcija i komunikacija između pojedinaca i skupina (pripadnici različitih etničkih, vjerskih, spolnih, jezičnih, kulturnih... odrednica) u razredu“ (Hrvatić, 2012: 157). I upravo zato potreban je suvremeni kurikulum, naglašava Stojanović (2012), koji se neće rukovoditi samo stjecanjem znanja, već će razgrađivati stereotipe i predrasude među učenicima.

„Interkulturalni kurikulum trebao bi sadržavati elemente kao što su: suzbijanje kulturnog etnocentrizma i hijerarhije između različitih kultura, objektivno i s poštivanjem promatrati karakteristike različitih kultura i područja s kojih potječu i "otvoriti" učenicima pogled na svijet, osobito u područjima gdje ima više različitih manjinskih skupina“ (Brander, 2004; prema Mlinarević i Brust Nemet, 2010: 152). Neki autori smatraju da kurikulumi (primjerice u Sjedinjenim Američkim Državama) još uvijek, unatoč deklarativnoj opredijeljenosti za interkulturalni pristup, favoriziraju određene kulturne, klasne i rasne skupine. Tako se, primjerice, kurikulumima i udžbenicima učenike često poučava povijesnim događajima isključivo ili uglavnom iz perspektive pobjednika. Gledišta poraženih često su ušutkana, zanemarena ili marginalizirana. Ovakav pristup privilegira učenike koji su se identificirali s pobjednicima ili dominantnom skupinom, a druge marginalizira (Sleeter i Grant 1991; prema Banks i sur., 2001).

Dosta toga još mora biti učinjeno u zemljama diljem svijeta prije nego većina nastavnika operacionalizira demokraciju i socijalnu pravdu u svojim kurikulumima,

stavovima, očekivanjima i ponašanju. Javne škole u Sjedinjenim Američkim Državama imaju kurikulume koji su usmjereni na potrebe učenika isključivo euroameričke kulture, što stvara određenu distancu kod učenika nekih etničkih skupina. Stoga treba kreirati kurikulum koji će smanjiti te razlike (Banks i sur., 2001).

Suvremena društva i njihova odgojno-obrazovna politika moraju voditi računa o interkulturalnim smjernicama pri konstruiranju nacionalnih i školskih kurikuluma. Pri tome bi vodeću ulogu morali imati pedagozi, što do sada uglavnom nije bio slučaj. Bennett (2001 prema Hollins 2008) navodi četiri zadatka koji stoje pred teoretičarima i praktičarima, a to su:

- revizija postojećeg kurikuluma,
- ostvarenje pravične pedagogije,
- razvijanje interkulturalnih kompetencija budućih nastavnika,
- postizanje stupnja socijalne jednakosti.

Stephens (2000; prema Hollins, 2008) navodi četiri elementa kurikuluma zasnovanog na kulturnim i znanstvenim temeljima. Riječ je o *kulturnom značaju* takvog kurikuluma, njegovom *ostvarenju u praksi*, njegovoj *zasnovanosti na standardima* i *vrednovanju* takvog kurikuluma. Sadržaj kurikuluma mora biti povezan s onim što djeca nauče i donesu od kuće u školu i mora biti nadogradnja tog znanja jer inače dolazi do raskoraka i neuspjeha. Kurikulum može deklarativno sadržavati te sastavnice, ali da bi takav kurikulum bio učinkovit, on mora uvažavati učenikova očekivanja u svezi učenja, njegova iskustva, očekivanja roditelja, povijest etničke ili kulturne skupine kojoj učenik pripada, ekonomsku i političku situaciju, status njegove etničke ili kulturne skupine u odnosu na cijelo društvo itd. Jer, osim nacionalne kulture koja obuhvaća povijesnu tradiciju, moral i običaje, jezik, književnost i umjetnost svakog naroda, stvara se *svjetska kultura* koja u globaliziranom svijetu postaje izvorište nastavnih sadržaja (Strugar, 2012).

Provode li se, na koji način i s kojim uspjehom promjene u izgradnji nacionalnih kurikuluma koje bi rezultirale nagnućem prema suvremenim interkulturalnim nacionalnim kurikulumima? Jesu li te promjene uistinu suštinske ili se samo kozmetički ocrtavaju u dokumentima, ne zadirući dublje u srž samog problema? Reforme različitih vlada na razini sustava samo površinski mijenjaju stanje u odgojno-obrazovnim ustanovama i ne prodiru

dublje u samo tkivo ustanova (Lieberman i Miller 2002; Prosser 1999; Stoll i Fink 2000; prema Vujičić, 2012). Isti autori upozoravaju da se kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu dogoditi promjenom ustroja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Peterson (2002; prema Vujičić, 2012) zaključuje da je danas oblikovanje kulture daleko važnije od kurikuluma jer temeljne reforme ulažu napor u pokušaju da sadržaj, poučavanje i procjenjivanje uključe u procjenjivanje uspješnosti neke reforme, ali bez kulture koja ih podržava te reforme su osuđene na neuspjeh. „Ali, ako kurikulumsku filozofiju shvatimo kao svrhovito putovanje malim koracima kroz odgoj i obrazovanje, izbjeći će se zamka revolucionarnih promjena i eksperimentiranja „u živo" što s ljudima nikada nije dopušteno" (Previšić, 2010: 169).

Bognar (2008) tvrdi da poseban kurikulum za interkulturalizam nije potreban, ali postojeći mora imati interkulturalnu dimenziju. Ciljevi takvog kurikuluma trebali bi biti sljedeći:

- jačati uvjete za razvoj pluralizma u društvu,
- osvijestiti učenike o vlastitoj kulturi i prilagoditi ih činjenici da postoje i drugačiji oblici ponašanja i sustavi vrijednosti,
- razvijati poštovanje prema načinu života drugačijem od njihovog,
- jačati povjerenje u ravnopravnost kako bi se učenici mogli postaviti u odnosu na predrasude i diskriminaciju,
- uvažavati i vrednovati sličnosti i razlike kako bi učenici mogli artikulirati svoju kulturu i povijest.

Nužno je promijeniti pristup izradi kurikuluma jer „u kurikulumu suvremene nastave prevladava obrazovni materijalizam i didaktički pozitivizam u formi pretrpanih nastavnih programa te brojnih nastavnih sredstava i materijala koji se koriste gotovo isključivo za postizanje što boljeg položaja na „kvalifikacijskoj ljestvici" osposobljavanja za zvanje, ali ne i za odgajanje" (Previšić, 2010: 168). Dufour i Curtis (2012) upozoravaju da je jedan od glavnih nedostataka današnjih kurikuluma to što su često dirigirani iz središta (političkih i prosvjetnih). „U tome smislu i školski kurikulum treba štititi učenike tako da oni mogu utjecati na odvijanje procesa učenja, a ne da to umjesto njih čine prosvjetna birokracija ili

akademsko-predmetni egoisti. Kurikulum ipak nije 'paket znanja' koji treba ponijeti iz škole, nego i način kako s tim blagom znati živjeti“ (Previšić, 2010: 173).

Nažalost, kako navodi Hrvatić (2012: 155), „bez obzira na značajan razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja, suvremene škole često slijede rutinu, drže se strogo rasporeda i zatvorenih kurikuluma pokušavajući sve dovesti do standardnih normi većine“. Stoga suvremeni nacionalni (i školski) kurikulum ne smije biti konstruiran samo od odgojno-obrazovnih vlasti. Pri njegovoj izradi jednakopravno moraju sudjelovati sve „zainteresirane strane“, odnosno škola kao ustanova, nastavnici, roditelji, učenici, lokalna i šira zajednica itd. Jedino suradnjom i zajedničkim naporom svih sudionika može se iznjedriti kvalitetan, orijentiran na budućnost, a samim time i interkulturalni kurikulum.

Jedan od načina koji bi vodio u tom smjeru su i znanstvena istraživanja kojima bi se istražile potrebe i očekivanja od svih koji su u taj proces uključeni. Partnerstvo ostvareno na taj način dalo bi temelje za konstrukciju modernog kurikuluma i smjernice za njegov daljnji razvoj. Rezultati istraživanja u nekoliko europskih zemalja pokazali su da je jedno od ključnih pitanja koje su izdvojili učenici iz različitih kulturnih skupina upravo nedostatak interkulturalnog kurikuluma (De Jaeghere, 2009). Predložili su poboljšanja kurikuluma u tom smjeru i sugerirali da zajedno sa školskim osobljem sudjeluju u kreiranju kurikulumskih promjena. Učenici koji su sudjelovali u skupinama koje su radile na izmjenama školskog kurikuluma osjećali su se ohrabrenima i korisnima rješavajući pitanja koja su bila važna za njihov život u školi. Ovakvi kolektivni procesi za uključenje učenika u rješavanje problema koji utječu na njihov život mogu poslužiti kao uzor nastavnicima u drugim školama.

„Dakle, interkulturalni bi kurikulum trebao poticati razvoj svijesti učenika o važnosti razvoja demokratskih institucija i procesa u vlastitom društvu i na globalnoj razini; razvoj pozitivnog stava i interesa učenika za konstruktivno i učinkovito sudjelovanje u životu škole i neposredne zajednice u kojoj živi; razvoj svijesti učenika o jednakopravnosti spolova, snošljivosti prema drugim narodima, kulturama i religijama, različitosti mišljenja, osposobljavanje za mirno/konstruktivno rješavanje sukoba, kritičko prosuđivanje društvenih zbivanja, korištenje i procjenu različitih izvora informiranja pri donošenju odluka i angažmanu. Korak u pravom smjeru jest uključivanje roditelja, učenika, učitelja, pedagoga, stručnih suradnika, lokalne zajednice... u proces izrade i nastajanje kurikuluma“ (Sablić, 2011: 133).

Pri tomu „kulturno“ i „interkulturno“ mora biti nit poveznica koja će kroz sva kurikulumska područja ne samo obrazovati, već i odgajati. Jer, „kultura i kulturni elementi obrazovanja te estetskog odgajanja ne smiju, kao do sada, ostajati na periferiji pedagogije, kurikuluma i škole. U tome smislu i humanističko obrazovanje treba danas zauzeti značajno mjesto u pedagogiji jer samo ono može uzdići znanje i um iznad „fah-idiotizma profesije - kao svojevrsne profesionalne indoktrinacije koja ubija svaki drugi životni smisao i emociju“ (Previšić, 2012:7).

Interkulturalni kurikulum postaje nužna potreba suvremenih društava koja teže daljnjem razvoju i napretku. U eri globalizacije i medijske ekspanzije interkulturalna kompetencija svakog pojedinca nije samo nadogradnja ili dopuna ostalih kompetencija. Ona postaje preduvjet da se i ostale kompetencije mogu u potpunosti razviti, a pojedinac uspješno raditi i živjeti. Odgoj za interkulturalno i globalno građanstvo zasigurno je put koji vodi u tom smjeru.

3.6. Odgoj za interkulturalno i globalno građanstvo

Interkulturalno građanstvo pretpostavlja aktivno sudjelovanje u interkulturalnom društvu i poštovanje prema sličnostima i razlikama. *Globalno građanstvo* podrazumijeva svijest o povezanosti s ljudima i sredinama diljem svijeta te doprinos globalnom društvu i ekonomiji. Globalno i interkulturalno građanstvo dvije su strane medalje: jedna usmjerena interno, druga fokusirana izvana. Zajedno, one promiču društvenu koheziju i ekonomsku korist na lokalnoj i globalnoj razini (*Education for Global and Multicultural Citizenship,* 2009).

Previšić (2009: 25) ističe da „...škola treba osim uloge pozitivnog odgojnog medijatora djelovati i u smjeru razgradnje različitih stereotipa. Tome će osobito doprinijeti učenje o ljudskim pravima i dužnostima, građanskim slobodama i obvezama te demokratskim procesima u društvu“. Banks (2009b) podsjeća da su migracije ljudi preko državnih granica stare kao i same nacionalne države. Međutim, nikada prije u povijesti te migracije nisu bile tako raznovrsne po rasnoj, kulturološkoj, etničkoj, vjerskoj i jezičnoj različitosti niti su bile tako brojne i brze. Sa sobom su donijele složena pitanja o državljanstvu, ljudskim pravima,

demokraciji i odgoju i obrazovanju. Stoga se demokratske države i njihove škole suočavaju s brojnim važnim pitanjima, paradigmama i ideologijama jer njihovo stanovništvo postaje sve više kulturno, rasno, etnički i jezično raznoliko. Kada odgovaraju na probleme nastale uslijed međunarodnih migracija, škole u interkulturalnim državama moraju se baviti složenim odgojno-obrazovnim pitanjima na način i u skladu sa svojim demokratskim ideologijama.

Postoji velika razlika između demokratskih ideala u zapadnim zemljama i svakodnevnih iskustava učenika u školama (Banks, 2004; prema Banks, 2008) koji pripadaju etničkim manjinama u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi, Velikoj Britaniji, Njemačkoj i Francuskoj, kao i u drugim zemljama svijeta. Takvi učenici često doživljavaju diskriminaciju zbog svojih kulturnih, jezičnih i vjerskih različitosti. Isto tako, naglašavaju da ih ostali učenici, kao i nastavnici, doživljavaju kao "druge".

Iz navedenog se može zaključiti da brojne deklaracije, razni politički dokumenti, deklarativna opredijeljenost pojedinih društava i državnih ustanova, kao i današnjih kurikuluma prema implementaciji interkulturalizma u odgoj i obrazovanje i društvo u cjelini još nisu (u potpunosti) zaživjeli u praksi. Odgoj i obrazovanje građana koji imaju globalni i kozmopolitski identitet osporava se u brojnim državama svijeta jer je nacionalizam i dalje jak. Broj ljudi koji žive izvan države gdje su rođeni narastao je od 120 milijuna u 1990. godini do 160 milijuna u 2000. godini (Martin i Widgren, 2002; prema Banks, 2009b).

Očito je da se demokratske države moraju baviti kompleksnim odgojnim i obrazovnih problemima kada pokušavaju odgovoriti na probleme nastale zbog brojnih migracija stanovništva. Asimilacija doseljenika, koja je bila povijesnom zbiljom tijekom 20. stoljeća, pokazala se krivom politikom. Ipak i danas u većini zemalja nisu malobrojni oni koji i dalje smatraju da se imigranti i pripadnici manjinskih kulturnih skupina trebaju asimilirati u domicilnu kulturu. Zagovornici asimilacije u mnogim zemljama strahuju da učenici neće razviti dovoljno jake veze i odanost dominantnoj kulturi ako im se pomaže u razvijanju identiteta koji je vezan uz njihovu kulturnu zajednicu (Banks, 2009).

Ovaj strah čini se potpuno neopravdanim i gubi iz vida činjenicu da miješanje i prožimanje različitih kultura čini upravo suprotno. To neće dovesti do slabljenja nacionalne (dominantne) kulture ni do nepriznavanja kulturnih dosega i tradicije domicilnog stanovništva, već će doprinijeti obogaćivanju kulture življenja i načina života pripadnika svih kultura koje žive na nekom području. Samo isključivanjem, zanemarivanjem i prisiljavanjem

na asimilaciju građana koji ne pripadaju dominantnoj kulturi mogu se dogoditi posljedice kojih se zagovornici asimilacije pribojavaju. Demokratske, suvremene, interkulturalne države moraju napraviti strukturne promjene koje će smanjiti nejednakosti i omogućiti marginaliziranim građanima ostvariti svoje snove i vizije kako bi u potpunosti razumjeli i osnažili svoje obveze prema državi (Banks, 2009b).

Jedan od pozitivnih primjera je australska savezna država Viktorija. Po kulturnoj raznolikosti to je najbogatija savezna država u Australiji. Stanovništvo potječe iz više od 230 zemalja, govori 180 jezika i dijalekata i štuje više od 116 različitih religija. Odgoj i obrazovanje za globalno i interkulturalno građanstvo sadržani su u strategijama viktorijanskih državnih škola i imaju viziju pripremanja učenika i studenata za ovladavanjem znanjem, vještinama i stavovima potrebnim za aktivno globalno i interkulturalno građanstvo. Više nego ikada prije, interkulturalne vještine, dobro znanje engleskog jezika, znanje još najmanje jednog jezika osim engleskog i poznavanje informacijsko-komunikacijske tehnologije, vještine su od najveće važnosti za tamošnje učenike. Također je važno poznavanje interkulturalne perspektive, kao i razvoj otvorenog, poštujućeg i suosjećajnog stava prema različitosti (Joseph i Southcott, 2011).

Učenici koji posjeduju vještine, znanja i stavove o globalnom i interkulturalnom građanstvu imat će konkurentnu prednost i na taj će način obogatiti naciju. Odgoj i obrazovanje za globalno i interkulturalno građanstvo ključna je sastavnica učenja u 21. stoljeću. Ono uključuje stjecanje vještina u interkulturalnoj komunikaciji, jeziku (uključujući engleski) i informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji (ICT), znanje o interkulturalnim i globalnim perspektivama i inkluzivne i poštujuće stavove prema drugima (*Education for Global and Multicultural Citizenship,* 2009).

Svjesnost o postojanju najrazličitijih kultura i na lokalnoj i na globalnoj razini i svjesnost o njihovoj međusobnoj povezanosti i međusobnom utjecaju te razumijevanje istoga moraju biti jedan od prioriteta odgoja za interkulturalizam i odgoja za globalno građanstvo. Učenici bi trebali razumjeti kako život u njihovoj kulturnoj zajednici i njihovoj državi utječe na druge narode i isto tako trebali bi shvatiti na koji način međunarodni događaji mogu imati utjecaja na njihov svakodnevni život. Globalni odgoj i obrazovanje trebaju pomoći učenicima razumjeti međuovisnost među narodima u svijetu i razviti i razjasniti svoje stavove prema pripadnicima drugih naroda (Banks, 2009).

Kulturna samosvijest nužan je preduvjet za interkulturalno učenje koje uključuje prepoznavanje kulturnih razlika. Ako učenici nemaju razvijenu svijest o vlastitoj kulturi, teško će prepoznati kulturne razlike i znati se odnositi prema njima. Oni mogu naučiti nešto o ciljnoj kulturi, ali ta vrsta učenja različita je od interkulturalnog učenja. Učenje o kulturama obično se odnosi na stjecanje znanja o određenoj stranoj kulturi i stjecanje komunikacijskih vještina prema pripadnicima tih kultura (Bennett, 2009).

Globalni odgoj i obrazovanje moraju prije svega pomoći učenicima razviti razumijevanje o međuovisnosti među narodima u današnjem svijetu, razjasniti stavove prema drugim narodima i razviti refleksivni identitet sa svjetskom zajednicom (Banks i sur., 2001). Isto tako, interkulturalne demokratske države moraju pronaći načine kako pomoći učenicima razviti uravnotežene i promišljene veze i identitete sa svojom kulturnom zajednicom, svojim narodom i globalnom zajednicom (Banks, 2009). Budić i sur. (2012) naglašavaju kako interkulturalno obrazovanje ima svoje polazište u idealima socijalne pravde i obrazovne jednakosti. Kad škole i učionice postanu *mikrosvemir* i primjer demokracije i socijalne pravde, pomoći će učenicima u stjecanju demokratskih stavova, naučiti ih kako prakticirati demokraciju i kako razmijeniti mišljenja s učenicima iz drugih etničkih, kulturnih, jezičnih i vjerskih skupina (Gutmann, 2004; Osler i Starkey, 2009; prema Banks, 2009b).

Nužna pretpostavka za gore navedeno je kompetentnost nastavnika i njegova spremnost da nastavu usmjeri na učenike i njihove potrebe. Organizacijske i socijalne vještine koje bi morao posjedovati nastavnik mora iskorisiti za ostvarenje suradničkog ozračja i učenja u razredu. Suradničkim i aktivnim učenjem učenici će razvijati ne samo socijalnu kompetenciju, već i interkulturalnu. Koja su dakle obilježja interkulturalnog učenja i koji preduvjeti moraju biti ispunjeni da bi se ono ostvarilo u praksi?

3.6.1. Interkulturalno učenje

Jedan od presudnih čimbenika u interkulturalnom odgoju, a samim time i u interkulturalnom učenju, je ozračje (razredno, školsko...) u kojemu se odgojni proces i odvija. Ono (ozračje) mora biti poticajno za komunikaciju i učenje koje uvažava kulturne raznolikosti i koje je zasnovano na slobodi i jednakopravnosti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa bez obzira na kulturnu pripadnost. Stoga je potrebno:

- stvoriti školsko i razredno ozračje u kojemu su ljudska prava sadržaj učenja i poučavanja, vrijednosti kojima se teži, koje se promiču i štite te stvarnost u kojoj se živi i razvija,
- osigurati da svaki učenik razumije najvažnije pojmove u području ljudskih prava i sloboda te da ih prihvati kao vrijednosti prema kojima će usmjeriti svoje ponašanje,
- osigurati poštovanje svjetonazora i kulturnog podrijetla svakog učenika,
- dati prednost socijalnom i moralnom razvoju njegujući povjerenje, suradnju i solidarnost među učenicima,
- osigurati postojanost u poštovanju školskih pravila ponašanja te vjerodostojnost autoriteta učitelja,
- koristiti različite formalne i neformalne izvore učenja i poučavanja“ Sablić (2014: 210).

Interkulturalno učenje može imati i neposredni i dugoročni učinak. Kratkoročno, interkulturalno učenje uključuje stjecanje interkulturalne osjetljivosti i sposobnosti da se netko služi interkulturalnom kompetencijom u dodiru s drugom kulturom. Srednjoročno gledano, to je prijenos interkulturalne osjetljivosti i potencijalnih interkulturalnih kompetencija proizašlih iz kontakta s jednom kulturom u nove kontakte prema drugim kulturama. Dugoročni učinci uključuju razvoj globalnog građanstva i / ili druge trajne oblike razvijene svjesnosti (Bennett, 2009).

„Interkulturalni odgoj i obrazovanje, odnosno *interkulturalno učenje*, podrazumijevaju puno više od jednostavnog postojanja svjesnosti o različitosti. Činjenica je da smo svi mi različiti na ovakav ili onakav način. Interkulturalno učenje znači i uvažavanje multikulturalnog društva u kojem će se kompetencije temeljiti na otvorenosti, poštivanju i prihvaćenosti. Također, ukoliko pođemo od činjenice da se interkulturalni odgoj i obrazovanje ne temelje samo na iskazivanju odgovarajućih stavova prema 'drugačijima' - već na njihovom priznavanju i prihvaćanju, tada je i interkulturalna kompetencija sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s 'drugačijim'“ (Hrvatić, 2012: 158).

Prema Lafrayi (2011), interkulturalno učenje uči nas o tome kako doživljavati druge koji su drugačiji od nas. Riječ je o poticanju poštivanja i promicanju dostojanstva među kulturama, posebno tamo gdje su neki u manjini, a drugi u većini. Jer, „utemeljenje interkulturalne pedagogije zasniva se na općim demokratskim načelima, aktivnoj participaciji i odgovornosti sudionika odgojno-obrazovnog procesa, razvoju individualnih osobina, poboljšanju međuljudskih odnosa, novoj kvaliteti življenja, socijalnom dijalogu, kulturnim posebnostima i zajedničkim poveznicama“ (Previšić, 1999: 81).

Prema Sablić (2014), tri su važna oblika učenja karakteristična za interkulturalni odgoj. *Suradničko učenje* podrazumijeva stalnu međusobnu interakciju među učenicima koja se nerijetko može temeljiti i na sukobima mišljenja, ali istodobno traži od njih da konstruktivno i kompromisno nađu zajedničko rješenje određenog problema. *Aktivno učenje* stavlja u prvi plan učenika, a ne nastavnika i traži od učenika da, u suradnji s drugima, preispita svoju percepciju određenog problema i nauči promatrati svijet oko sebe iz različitih (kulturnih) perspektiva. *Učenje kroz diskusiju* na sličan način traži od učenika kontinuirano preispitivanje svojih stavova i postavlja temelje za interkulturalni dijalog temeljen na uvažavanju različitih stavova i mišljenja.

Interkulturalna iskustva u učenju obuhvaćaju uključenost nastavnika i učenika u aktivnosti i razgovore koji ih potiču da preispitaju različite vrijednosti i uvjerenja među različitim skupinama u društvu, istovremeno istražujući svoje kulturne perspektive i uvjerenja Značajna iskustva interkulturalnog učenja vjerojatno se neće dogoditi slučajnim interakcijama, već treba osigurati susrete na kojima će nastavnici i učenici raspravljati i pokušati empatično razumjeti tuđe perspektive, značenja i iskustva (Bennett, 1998; prema De Jaeghere, 2009). „Kvalitetno je ono poučavanje u kojem su stvoreni uvjeti za reorganizaciju

učenikova osobnog razumijevanja na temelju refleksije. To je nastava u kojoj učenik koristi određene podatke kao mogućnosti za daljnju analizu i potkrepljivanje svojih razmišljanja, gdje vlastita značenja povezuje, uopćava i strukturira u odnosu na prethodna“ (Tot, 2010: 68).

U procesu interkulturalnog učenja naglasak se mora, između ostalog, staviti i na razvoj kritičkog mišljenja koje je usmjereno na objektivnu percepciju i razumijevanje interkulturalnih odnosa i na lokalnoj i na globalnoj razini. Banks (2003) podsjeća da kada učimo učenike kako kritizirati nepravdu u svijetu, istodobno im trebamo pomoći da nauče djelovati kako bi učinili svijet demokratskijim i pravednijim, a interkulturalna pismenost treba pomoći učenicima steći vještine, stavove i znanja koja su nužna da bi postali građani koji će razvijati socijalnu pravdu u svojoj državi i svijetu. „Istraživači u području interkulturalnog obrazovanja posljednjih su godina izradili program kooperativnog učenja. Polazeći od toga da su učionice postale, simbolično ili stvarno, jedinstveno mjesto okupljanja različitih kultura, zajedničkog učenja i suživota, zalažu se da se interkulturalni odnosi ne svode samo na multietničku komponentu, nego da se interkulturalnost promatra u mnogo širem pristupu, tj. da se definiraju i poštuju sve razlike koje se pojavljuju u učionici, školi i u svekolikoj zajednici...“ (Katunarić, 2001: 39).

Interkulturalno učenje u odgojno-obrazovnom procesu mora biti usmjereno razvijanju interkulturalne kompetencije svakog učenika. Ono se može ostvarivati, kao što je već navedeno, različitim strategijama i metodama, a sve u svrhu prihvaćanja i razumijevanja drugih kultura i pojedinaca koji tim kulturama pripadaju, neovisno o tome je li kulturna raznolikost u razredu i školi izražena u manjoj ili većoj mjeri. Ono (interkulturalno učenje) pretpostavlja ujedno i preispitivanje vlastite kulture i kulturnog identiteta i samim time i ne(svjesno) preoblikovanje i razvoj istoga. Međusobna interakcija nastavnika, učenika, roditelja, školskog osoblja, lokalne i šire zajednice u tom procesu igra važnu ulogu. Možemo zaključiti da je sve navedeno u suvremenom društvu teško postići bez učinkovitog *partnerstva* svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

3.7. Partnerstvo škole, roditelja i učenika za interkulturalni odgoj

Suvremena škola koja je usmjerena na učenika i koja u prvi plan stavlja razvijanje učenikovih kompetencija ne može uspješno funkcionirati bez kvalitetnog partnerstva sa svim dionicima i zainteresiranim stranama u odgojno-obrazovnom procesu. Nužno je stvoriti preduvjete za kvalitetno partnerstvo, prije svega između škole, učenika i roditelja. Škole moraju znati kako sa sigurnošću pomiriti kulturne, vjerske i jezične razlike unutar svojih zajednica. Ravnatelji škola kao vođe u mogućnosti su izgraditi školsku kulturu u kojoj je raznolikost poželjna i cijenjena. Razvoj takve kulture doprinijet će poboljšanju rezultata učenja za sve učenike (*Education for Global and Multicultural Citizenship*, 2009). „Od škole koja njeguje suradničke i partnerske odnose na svim razinama očekuje se demokratičnost, humano ozračje, poželjno fizičko okruženje, kvalitetan rad i međusobni odnosi“ (Sablić, 2011: 128).

Predugo je škola bila odvojena od stvarnosti i začahurena u svoju samodopadnost. Suvremena škola mora ići ukorak s vremenom ili čak i malo ispred njega. Kako ističu Stoll i Fink (2000), da bi pratile promjene, škole moraju biti i brže od promjena. To, naravno, nije lako u današnje vrijeme, kada je tempo razvoja civilizacije i društvenih promjena sve brži.

3.7.1. Kultura škole

Kako definirati kulturu škole? Što se sve pod tim pojmom podrazumijeva? Ona je nešto što se teško može vidjeti, čuti, nikako dodirnuti, a opet, lako ju je prepoznati i osjetiti već pri kratkom posjetu školi ili komunicirajući s nastavnicima, učenicima, školskim osobljem. Ona nas može zadiviti, učiniti da se od prvog trenutka osjećamo ugodno, ali može djelovati i hladno, odbojno i neugodno. Ona ovisi o brojnim čimbenicima, može se kontinuirano mijenjati, a može biti i duboko ukorijenjena (Hollins, 2008).

Prema Stollu i Finku (2000), kulturu škole nije jednostavno opisati. Ona uključuje sve običaje, rituale, priče, humor... i prema nekima je zacementirana nakon što se stvori, a prema drugima je ona kontinuirani proces. „Kultura škole je višedimenzionalna kategorija, koju osim humanističkog pristupa u osiguranju sustavnog učenja i poučavanja svakog učenika kroz poticanje i unaprjeđivanje njegova intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog

i duhovnog razvoja, čini i ponašanje, interakcija s vanjskim subjektima, ali i međusobno djelovanje učenika i učitelja te svih ostalih sudionika u školskom kontekstu“ (Zrilić, 2012: 451). „Škola u suvremenom društvu ima tri središnje društvene funkcije: kvalifikacijsku, selekcijsku i integracijsku. Četvrta funkcija škole, koju dodaje Klafki, odnosi se na kulturnu predaju koja nije dovoljno zahvaćena u spomenute tri. Školska predaja kulture daje pravac napretku škole time što pomaže da se kroz kulturnu koherentnost naraštaja utemelji i dalje razvija njezin kulturni identitet“ (Klafki, 1989; Gudjons, 1994; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2012: 122).

„Moguće je govoriti o barem dva vida kulture unutar škole, najorganiziranijeg i najmasovnijeg „obrazovatelja“. Jedan je tzv. visoka kultura, jer biti obrazovan i biti kulturan implicira poznavanje djelâ visoke vrijednosti, osobito književnosti, muzičke i likovne umjetnosti. U drugom, sociološkom i/ili antropološkom smislu, govori se o kulturi...kao o *nacrtu za življenje*...što podrazumijeva način života, sustav vrijednosti i običaje što ih trebaju usvojiti članovi zajednice unutar koje se obrazovanje organizira“ (Čačić-Kumpes, 1999: 139).

Piršl (2007) ističe da interkulturalizam potencira važnost različitih kultura i školske kulture te na taj način potiče upoznavanje, razumijevanje i poštivanje drugačijih stilova života, kao i razvoj interkulturalne osjetljivosti. „Oduvijek su obitelj i škola bile glavne odgojne zajednice i primarni činitelji socijalizacije. Danas se, međutim, javlja toliko suodgajatelja da je vrlo teško uskladiti pluralizam svih tih utjecaja, a najmanje postići međusobno razumijevanje vrlo različitih i često suprotstavljenih interesa“ (Previšić, 2010: 169). „Čini se da opća kultura i opće obrazovanje ostaju primarna zadaća suvremene škole, na koje se brzo i fleksibilno mogu nadograđivati sve te nagle znanstvene i tehnološke promjene kojima smo sve više izloženi“ (isto: 166).

Doista, koordinacija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa današnja je pedagoška nužnost. Bez uspješnog suodnosa manje su šanse za ostvarenje glavne uloge škole, a to je omogućavanje razvoja svih učenikovih potencijala i postajanje djeteta čovjekom. I kako navodi Gojkov (2011; prema Stojanović, 2012), u pluralizmu različitosti kultura, nacionalnih i lokalnih identiteta, posebnu ulogu ima škola jer razvija komunikativnu kompetenciju među kulturama, interkulturalnu komunikaciju, kozmopolitske stavove i oslobođenost od nacionalnih ograničenosti i predrasuda. Stojanović (2012) ističe da kooperativno učenje pozitivno utječe na zainteresiranost učenika, povećava sposobnost

razumijevanja drugačijeg mišljenja, razvija empatičnost i toleranciju. Mlinarević i Brust Nemet (2010: 153) naglašavaju da je „u kulturi današnje škole snažno utemeljena kultura njezina socijalnog okruženja i učenikove obitelji sa svim svojim značajnim razlikama, vrednotama i sukobima“.

Uloga pedagogije kao znanstvene discipline u stvaranju i njegovanju školske kulture upravo je u promišljanju o tome na koji način ravnopravno i učinkovito uključiti sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa (učenike, roditelje, školu, zajednicu) u suvremeni partnerski odnos koji će omogućiti što je moguće bolje uvjete za razvoj kulture svake škole, a samim time i svakog učenika. „Obrazovanje 21. stoljeća ne gleda se više samo kroz gospodarstvo i ekonomsku dobit, ma koliko se to danas još uvijek čini primarnim, nego će mu u budućnosti sve veća uloga biti posredovanje u kulturi, filozofiji duhovnog života, slobodnom vremenu i svakodnevnom demokratskom komuniciranju ljudi“ (Previšić, 2012: 7). „Bez suradnje, naime, s drugim disciplinama kao, na primjer filozofijom i sociologijom nemoguće je govoriti o ciljevima odgoja, sustavu vrijednosti, granicama i mogućnostima spoznaje itd., a bez psihologije nezamisliva je suvremena didaktika, a još više, i osobito, neke naše metodike za koje kažu da su pedagoške discipline „bez čovjeka“ (isto: 8).

Suvremeni nacionalni i školski kurikulumi moraju sadržavati temelje koji će omogućiti razvoj specifičnih obilježja svake pojedine škole, tj. školske kulture, po kojima će se one međusobno razlikovati, ali istodobno i ponositi i biti prepoznate u društvu. Tako Hrvatić (2012: 152) ističe da se „neposredne implikacije novih pristupa u pedagogiji očituju i na provedbenoj razini: nacionalnom kurikulumu i implementaciji u (školskoj) praksi, poticanju timskog rada u nastavi (kooperativni pristup), usvajanju demokratskih vrijednosti, odgoju za solidarnost, osnaživanju osobnosti i samopouzdanja učenika, razvijanju motivacije za učenje (promjene u načinu rada), (su)konstrukciji školskog kurikuluma i usmjerenosti prema interkulturalnoj školskoj zajednici, ali i studiju pedagogije, koncepciji cjeloživotnog učenja i trajnog profesionalnog razvoja pedagoga“. I zaključuje da „proces (su)konstruiranja znanja i razumijevanja nije moguće ostvariti bez postizanja ravnopravnih, uvažavajućih i partnerskih odnosa učenika i odraslih (učitelja), kao i onih kulturno različitih“ (isto: 152).

Pri razvijanju i njegovanju partnerskih odnosa svih dionika odgojno-obrazovnog procesa mora se imati na umu da su dodiri i međusobni utjecaji različitih kultura stalno prisutni. Obiteljska kultura nekog učenika može biti potpuno drugačija od nastavnikove, koja

se opet može razlikovati od kulture uprave škole ili lokalne zajednice itd. Stoga je nužna kontinuirana suradnja između obitelji i nastavnika (škole) kako ne bi došlo do nerazumijevanja, ignoriranja ili čak sukoba.

„Kroz isticanje važnosti interkulturalnih sadržaja i načina učenja u multikulturalnoj sredini, škola je nadopuna obiteljskome odgoju. Interkulturalni pristup podrazumijeva snalaženje i doživljaj drukčijih kulturalnih obilježja posredstvom obrazovanja o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima Sve je to moguće uvođenjem novih načina u izradbi kurikuluma kao i u izvođenju nastave“ (Sablić, 2011: 129).

Međutim, Hollins (2008) ističe da, iako su škole oblikovane temeljnim vrijednostima i praksom društva, značenje kulture u školskom učenju nije potpuno jasno učiteljima, učenicima i roditeljima. Antropolozi nam daju različite definicije kulture koje pružaju uvid u njen utjecaj na čovjeka, na njegovo ponašanje i način razmišljanja, ali te definicije mogu biti nedostatne za osmišljavanje iskustvenog učenja u kulturno raznolikim školama. Buduće nastavnike, smatra autorica, treba ohrabrivati i poticati da rade na sustavnom izgrađivanju definicije kulture koja će biti vodilja u procesu donošenja odluka za planiranje nastave u razredu s različitom populacijom učenika.

Cockrell i sur. (1999; prema Hollins, 2008) proveli su istraživanje i došli do zaključka da postoje tri osnovna tipa nastavnika s obzirom na odnos prema kulturi u školskom okružju. Taj odnos promatran je kroz šest različitih pokazatelja, a to su: definicija kulture, ideološko stajalište, konceptualizacija učenja, sadržaj kurikuluma, nastavni pristup i društveni kontekst. Prvoj skupini nastavnika pripadaju „kulturni prenositelji“ tj. nastavnici koji se striktno drže onoga što propisuje kurikulum. Takvi nastavnici nastoje ukalupiti učeničku manjinu u razredu u većinu, ne dopuštaju slobodu učeničkog mišljenja i smatraju da njegovanje interkulturalizma nije uloga škole.

Drugu skupinu nastavnika čine „kulturni medijatori“, odnosno nastavnici koji umjesto asimilacije preferiraju jednakost i pluralizam. Ovaj tip nastavnika spreman je na promjene, na drugačiji pristup i trudi se razumjeti različitosti.

Treći tip nastavnika, koji su autori nazvali „kulturnim transformerima“ i koji je ujedno i najpoželjniji tip, manje stavlja naglasak na samo poučavanje, a više na proces osnaživanja svijesti mladih kroz znanja, vještine i kulturne vrijednosti. Oni nastoje naći poveznicu između

kućnog odgoja i škole, potiču učenike da uče jedni od drugih, da kritički razmišljaju i analiziraju i da budu osjetljivi za drugo i drugačije. Jer, „...nova se uloga nastavnika u interkulturalnom odgoju i obrazovanju ogleda u organizaciji raznovrsnih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja“ (Bedeković, 2012: 85).

Škola ne smije kaskati za promjenama u društvu, događale se one na makro ili na mikro razini. To, naravno, nije lako u današnje vrijeme kada je tempo razvoja civilizacije i društvenih promjena sve brži. Pozitivnu transformaciju škola ne može doživjeti nastojeći ostvariti napredak izolirana od vanjskog svijeta. Promjene su moguće isključivo u kontinuiranoj suradnji i razvoju pozitivnih odnosa s roditeljima učenika, istodobno prateći promjene u društvu, kako na lokalnoj, tako i na globalnoj razini.

„Kulturne različitosti u razredu i uspostavljanje suradničkih odnosa na svim razinama odgoja i obrazovanja predstavljaju uporišnu točku u sukonstrukciji kurikuluma. Stvaranje suvremenoga interkulturalnog kurikuluma za 21. stoljeće proces je koji se stvara i razvija u neposrednom kontaktu, u interakciji s ljudima i problemima u konkretnom socijalnom kontekstu. Učenik postaje kompetentan sudionik vlastitoga učenja i razvoja. Korak u pravom smjeru jest uključivanje roditelja, učenika, učitelja, pedagoga, stručnih suradnika, lokalne zajednice... u proces izrade i nastajanje kurikuluma“ (Sablić, 2011: 133).

Dakle, stvoriti zdravu i humanu kulturu škole znači omogućiti svakom učeniku da se u njoj osjeća „kao kod kuće“, da s radošću dolazi u školu, da se ni u jednom trenu ne osjeća nepotrebnim, izgubljenim ili odbačenim i da u takvom okružju izraste u čovjeka u punom smislu te riječi.

3.7.2. Suradničko interkulturalno djelovanje učenika, roditelja i nastavnika

Nastajanje i rast interkulturalnih društava stavlja naglasak na dodatnu dimenziju svakog modernog kurikuluma, a to je interkulturalni odgoj koji mora biti implementiran u sva odgojno-obrazovna područja. No, da bi takav kurikulum mogao zaživjeti i omogućiti ostvarivanje predviđenih ishoda, nužno je da sukreatori budu i sami učenici. Stoga bi

„interkulturalni kurikulum trebao predvidjeti nove pedagoške pristupe, metode i prakse na razini škole i razreda, koje pomažu oblikovati učenicima kritički osjećaj vlastitoga kulturnog identiteta, te kroza nj i razumijevanje različitosti. Ovi pristupi pomažu učenicima otkriti zajedničku humanost koja nadilazi sve kulturne i druge razlike. Pri konstrukciji interkulturalnoga kurikuluma učenici aktivno sudjeluju u određivanju cilja, sadržaja i metoda učenja, kao i u vrjednovanju svoga i učiteljeva rada. Temeljna svrha participacije učenika u stvaranju interkulturalnoga kurikuluma jest njihovo osnaživanje za sudjelovanje u odlučivanju i preuzimanje odgovornosti za izvršavanje dogovorenih zadataka uz poštovanje načela dostojanstva osobe, jednakosti, različitosti i pravednosti. Dopusti li se učenicima da postanu aktivni sudionici u odlučivanju o kurikulumu, kolegijalnost, partnerstvo između učitelja i učenika te šire školske zajednice, postat će mnogo izraženiji“ (Sablić, 2011: 127).

Učenici mogu biti motivirani i osjećati se zadovoljnima u školi, ali i kod kuće samo ako su ravnopravno uključeni u sve aspekte odgojno-obrazovnog procesa, uključujući i konstruiranje školskog kurikuluma. Motivacija i zadovoljstvo u ovom slučaju u najužoj su vezi s odabirom sadržaja, zadataka, ishoda, metoda i strategija kao sastavnica odgojno-obrazovnog procesa. Učenici koji su uključeni u sukonstrukciju kurikuluma sigurno će biti ravnopravniji partneri školi, nastavnicima i roditeljima, ali i svjesniji odgovornosti koja proizlazi iz te uloge.

Suradnja roditelja i škole u prošlosti nikada nije bila dominantna tema odgojno-obrazovnog procesa. Međutim, „pitanje suradnje roditelja i škole danas je jedno od nezaobilaznih pitanja pedagoške teorije i prakse“ (Lukaš i Gazibara, 2010: 210). No, isto tako, „za razliku od prošlih vremena, u današnjem suvremenom i sve više demokratskom društvu, roditelji žele i mogu dati svoj doprinos u sukonstrukciji kurikula usmjerenog na dijete“ (isto: 212). Jurić (1995) naglašava da kvaliteta komunikacije između obitelji i škole uvelike ovisi o roditeljskom zadovoljstvu školom. Naravno da će to zadovoljstvo biti tim veće što su roditelji više uključeni u konstrukciju školskog kurikuluma, u razne školske aktivnosti i ako im se omogući da budu ravnopravni partneri u odgojno-obrazovnom procesu.

Tradicionalna škola nije imala intenciju uključiti roditelje u odlučivanje o „školskim pitanjima“ niti su to roditelji tražili. Međutim, u takvoj školi niti učenik nije bio u središtu pozornosti, već nastavni sadržaji. I kako navode Pahić i sur. (2010: 330), „tradicionalna orijentacija pretpostavlja odnos u kojem roditelji prepuštaju odgovornost za obrazovanje djece

školi, a škola podržava takav stav te ne očekuje od roditelja izravnu uključenost u život škole. U partnerskom pristupu postoji jasno i obostrano opredjeljenje za suradnju škole i roditelja i zajednički doprinos dječjim postignućima, česta komunikacija, stvaranje pozitivnog ozračja u odgoju te međusobno uvažavanje“. Kolak (2006; prema Lukaš i Gazibara, 2010) navodi da roditelji i škola moraju surađivati na obostrano zadovoljstvo, uložiti obostrani trud i imati zajedničku viziju. Kako ističe Marsh (1994), suradničko upravljanje školom podrazumijeva između ostalog i aktivnost školskog vijeća u kojemu su roditelji, nastavnici i učenici. „Važna je i suradnja škole i obitelji kao humane socijalne zajednice koja se ostvaruje kroz suradnju učenika, roditelja i učitelja te njeguje kritičko i stvaralačko mišljenje i uči snošljivosti“ (Sablić 2011: 128).

Uz pretpostavku da su svi preduvjeti za uspješno partnerstvo ostvareni, ipak se mogu pojaviti određeni problemi proizašli iz međusobnog nerazumijevanja, nedostatka komunikacije ili potencijalnih interkulturalnih prepreka između nastavnika i roditelja. Jer, „...u interkulturalnom obrazovanju i komunikaciji s različitim kulturama susrećemo se s preprekama koje usporavaju, otežavaju, a često i onemogućavaju međusobno razumijevanje. U takvim okolnostima nastavnici trebaju preuzeti ulogu facilitatora ili katalizatora, tako što će imati potrebna znanja o različitim kulturama, vještine prepoznavanja i prihvaćanja različitosti, pozitivne stavove o svojoj i drugim kulturama, otvoren obrazac opažanja, mišljenja, osjećanja i ponašanja s ciljem poticanja razvoja interkulturalnih kompetencija kod učenika“ (Drandić, 2010; prema Drandić, 2012: 84).

U Sjedinjenim Američkim državama brojni nastavnici vjeruju da učenik ima veće šanse za dobar uspjeh u školi ako ga roditelji u tome podržavaju, no, isto tako, značajan broj nastavnika ne zna kako uključiti roditelje u školski proces. Također, neki nastavnici potpuno krivo smatraju kako roditelji afroameričke djece nisu zainteresirani za uspjeh svoje djece u školi. Svaki nastavnik trebao bi pronaći način kako ohrabriti i uključiti roditelje u školski proces. Hollins (2008) predlaže upitnik koji ne mora biti na engleskom jeziku, već na njihovom (ako se slabo služe engleskim) i pomoću kojeg bi se doznalo koja su njihova očekivanja od škole. Napominje da se ta očekivanja ne moraju podudarati s nastavnikovim očekivanjima (naročito ako postoje kulturne i etničke razlike između roditelja i nastavnika).

Upitnik za roditelje:

- Ono što moje dijete najviše očekuje od škole ove godine je…

- Mislim da bi ove godine najkorisnije za moje dijete bilo da…
- Očekujem da će ove godine najveći problem biti…
- Taj problem može se riješiti ili izbjeći ako…
- Vjerujem da će moje dijete ove godine biti uspješno ako…
- Moje dijete je najuspješnije u školi kada…
- Učenje je najteže u školi kada…
- Nastavnik s njim najbolje radi kada…
- Vjerujem da mu je najdraži predmet…
- Vjerujem da je najsretnije u školi kada…
- Vjerujem da je najrazočaranije u školi kada…

Također, autorica daje i objašnjenje za neuspjeh u školi, odnosno navodi četiri kategorije koje utječu na razlike u akademskom i intelektualnom postignuću između učenika različitih etničkih i kulturnih skupina. To je genetska inferiornost (biološke predispozicije), kulturni deficit (nedovoljno predznanje doneseno od kuće), kulturno neslaganje (škola je bazirana na euroameričkoj kulturi) i višestruka interakcija (jer je riječ o više faktora, a ne samo jednom). Istraživanja različitih pristupa učenju pripadnika etničkih skupina otkrila su nekoliko važnih zadataka kojima se mora posvetiti pozornost. Bitno je osposobiti učenika da usmjeri vlastito učenje, olakšati sudjelovanje roditelja i zajednice u donošenju odluka i povezati iskustva u učenju s kulturnim vrijednostima. Navedeni zadatci odnose se na osnovnoškolsku situaciju, dok za srednjoškolsku vrijedi isto uz dodatnu zadaću, a to je povezivanje iskustva u učenju sa stvarnim životnim situacijama.

Uzimajući u obzir gore navedeno, nastavnika se mora shvatiti kao najvažniju poveznicu između kulture obitelji (i učenika) i kulture škole. Jer, „uvažavajući ulogu obitelji kao prve djetetove odgojno-obrazovne i socijalne sredine za učenje, učitelj je ključan čimbenik koji povezuje školu, obitelj i zajednicu s ciljem unapređenja kontinuirane dvosmjerne komunikacije“ (Livazović i sur., 2015: 16). Isto tako, Sablić (2011: 131) ističe da „uloga učitelja zauzima jedno od središnjih mjesta u implementiranju interkulturalnih sadržaja

u nastavu. Ona se odražava u poznavanju različitih kulturnih obilježja učenika kao i u implementaciji vlastitih iskustava i aktivnosti u školski kurikulum“. „Pritom se višeznačnost uloge učitelja ogleda u činjenici da se razvoj njegovih odgojnih funkcija sve više nadopunjuje ulogom suradnika, koordinatora i kreatora novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima, ali i u organizaciji primjerenih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja“ (Zrilić, 2012: 453).

Također, Marzano i sur. (2006) tvrde da je nastavnik najvažniji čimbenik učenikova učenja. No, rezultati nekih istraživanja na određeni način potkopavaju (barem trenutno) optimizam koji se gaji s obzirom na značajnost uloge nastavnika u interkulturalnom odgoju učenika. Naime, „istraživanje provedeno 2008. godine na uzorku roditelja, učenika i učitelja u Slavoniji pokazuje kako su stavovi učenika o interkulturalnim odnosima bliži stavovima njihovih roditelja nego učitelja. To se objašnjava činjenicom da se zbog nepostojanja sustavnog odgoja i obrazovanja iz ovoga područja socijalizacija mladih većim dijelom odvija unutar obitelji, a manje u školi“ (Sablić 2009; prema Sablić, 2011).

Škole trebaju pomoći učenicima shvatiti kako su kulturni, nacionalni, regionalni i globalni identiteti međusobno povezani i složeni. U demokratskim školama učenici koji pripadaju različitim kulturnim skupinama komuniciraju i raspravljaju s ravnopravnih pozicija. Oni također razvijaju pozitivne rasne i etničke stavove, kao i znanja, vještine i stavove za uspješnu interakciju s učenicima iz različitih kulturnih skupina. Nastavnici u takvim školama koriste nastavne strategije koje pomažu učenicima u razvijanju pozitivnih stavova i demokratskog ponašanja prema drugim učenicima. Jedan od najvažnijih ciljeva suvremene škole treba biti stvaranje zajednice velike etničke, kulturne i jezične različitosti. Škola može promijeniti učenikov život i ključ je za održavanje slobodnog i demokratskog društva, a pritom je cjeloživotno obrazovanje o interkulturalizmu posebno važno za nastavnike zbog sve većeg kulturnog i etničkog jaza između nastavnika i učenika (Banks, 2008).

Pedagoške strategije koje promiču društvenu odgovornost i akciju, kao i ravnopravne odnose u razredu, također su potrebne. Uspješne interkulturalne škole pomažu učenicima iz različitih rasnih, kulturnih, etničkih i jezičnih skupina doživjeti akademski uspjeh jer su akademska znanja i vještine bitni u današnjem globalizacijskom društvu. Međutim, oni nisu

dovoljni. Učenici također moraju razvijati znanja, stavove i vještine potrebne za pozitivnu interakciju s ljudima iz različitih kulturnih skupina (Banks, 1997; prema Banks i sur., 2001).

Organizacija i vodstvo škole mogu ili osnažiti ili umanjiti razvoj pozitivnog školskog ozračja koje priprema učenike za život u interkulturalnom i demokratskom društvu. Uspješne interkulturalne škole organizacije su koje uključuju široku paletu dionika, uključujući i učenike, nastavnike, administratore, roditelje i članove zajednice. Nastavnici i školsko osoblje trebaju kontinuirano preispitivati osobne, društvene i kognitivne posljedice školske politike i prakse u cilju promicanja jednakosti u školi.

Suradnja koja mora postojati između nastavnika i učenika, škole i roditelja ne smije se ograničiti samo na organizacijsku stranu odgojno-obrazovnog procesa, konstrukciju kurikuluma ili provođenje zacrtanih planova od lokalne ili šire zajednice. Ta suradnja mora prožimati svako predmetno područje, nastavne i izvannastavne aktivnosti, stručne ekskurzije, sportska natjecanja i slično. Prilike za interkulturalnu suradnju i učenje neiscrpne su, kako u redovitoj nastavi, tako i na satima razrednika, roditeljskim sastancima, različitim svečanostima i školskim proslavama (Banks, 1997; prema Banks i sur., 2001).

Bogatstvo je svake države u etničkim, kulturnim i jezičnim razlikama među građanima. Bogatstvo je svake škole u mladim ljudima i njihovim individualnim razlikama u kulturi koju u sebi nose i oplemenjuju.

4. NASTAVA GLAZBE U OPĆEOBRAZOVNIM ŠKOLAMA I INTERKULTURALIZAM

4.1. Koncepcije nastave glazbe i zastupljenost interkulturalnih nastavnih sadržaja

UNESCO je uveo Međunarodnu standardnu klasifikaciju obrazovanja (International Standard Classification of Education - ISCED) kao instrument za prikupljanje i prikazivanje statističkih podataka o obrazovanju unutar pojedinih zemalja i na međunarodnoj razini. ISCED je bio odobren na 35. sjednici Međunarodne konferencije o obrazovanju u Ženevi 1975., a usvojen na 20. sjednici Generalne konferencije UNESCO-a u Parizu 1978. godine. UNESCO je 1997. prihvatio revidiranu međunarodnu klasifikaciju obrazovanja *International Standard Classification of Education* - ISCED '97, kao međunarodni standard za prikupljanje i prezentiranje podataka o obrazovanju. ISCED '97 omogućava usporedivost podataka o obrazovanju na međunarodnoj razini i obvezatan je za izvješćivanje međunarodnih organizacija (npr. *Eurostata*) o obrazovanju stanovništva. ISCED '97 daje potpun i dosljedan statistički okvir za prikupljanje i prikazivanje podataka o obrazovanju na svjetskoj razini jer omogućava međunarodnu usporedivost podataka.[6]

Tablica 2. *Obrazovne razine prema ISCED-u*

Obrazovni sustav	Razine obrazovanja
Predškolsko obrazovanje (dječji vrtić, predškola)	0
Osnovno obrazovanje (niži razredi)	1
Osnovno obrazovanje (viši razredi)	2
Srednje obrazovanje	3
Obrazovanje nakon srednjeg koje nije ni više ni visoko	4
Više i visoko obrazovanje, magisterij	5
Doktorat	6

U nastavku rada, pri analizi programa nastave glazbe u različitim europskim državama, ograničit ćemo se na više razrede osnovne škole i gimnazije. Razlog je taj što tu nastavu glazbe u Republici Hrvatskoj poučavaju predmetni nastavnici glazbe, tj. bivši studenti

[6] *International Standard Classification of Education*. Preuzeto s: http://www.propisi.hr/print.php?id=7110, 6.9.2015.

studija glazbene pedagogije. Takvi nastavnici glazbe poučavaju nastavu glazbe od petog do osmog razreda (u nekim slučajevima i devetog razreda) osnovne škole i u gimnaziji, što je slučaj i u većini europskih država. Njihova interkulturalna kompetencija bit će predmet istraživanja provedenog u okviru ovoga rada. Analiza osnovnoškolske i gimnazijske nastave glazbe usmjerena je na identificiranje prisutnosti interkulturalizma.

Osnovna škola obvezna je za svu djecu u **Republici Hrvatskoj** i traje osam godina. Nakon toga učenici upisuju srednju školu, među kojima je i gimnazija. Nastava glazbe odvija se u osnovnoj školi pod nazivom *Glazbena kultura,* a u gimnazijama pod nazivom *Glazbena umjetnost*. Predmet je obvezan i zastupljen je u tjednoj satnici s jednim satom tijekom svih osam godina osnovne škole i četiri godine gimnazijskog školovanja (vrijedi za opće, jezične i klasične gimnazije). U prirodoslovno-matematičkim gimnazijama predmet je obvezan samo u prve dvije godine i učenici ga polaze jedan sat tjedno, dok je u prirodoslovnim gimnazijama zastupljen s dva sata tjedno i to u četvrtom razredu.[7]

U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010), kao jedan od općih odgojno-obrazovnih ciljeva nastave, navedeno je osposobljavanje učenika za poštivanje različitosti i snošljivosti i za život u današnjem globalizacijskom, interkulturalnom svijetu. Jedno je od načela izrade kurikuluma i interkulturalizam, tj. razumijevanje i prihvaćanje kulturoloških razlika s ciljem uklanjanja predrasuda prema pripadnicima drugih kultura. Ujedno, kao jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva društveno-humanističkog područja, navodi se da će učenici usvojiti međukulturne kompetencije koje će im omogućiti prihvaćanje i razumijevanje drugoga i drugačijega bez obzira na kulturnu, etničku ili nacionalnu pripadnost. Također, među očekivanim učeničkim postignućima unutar umjetničkog područja navodi se da će učenici slušanjem i izvođenjem djela različitih tradicija razviti toleranciju prema drugim kulturama.

Konkretno, u istom dokumentu (isto: 153) stoji sljedeće: „Učenjem pomoću umjetnosti, upoznavanjem i korištenjem različitih izvora podataka, umjetničkih jezika, tehnoloških postupaka, načina izražavanja i komunikacijskih tehnologija, stvaranjem vlastitih umjetničkih ostvaraja, sudjelovanjem u umjetničkim aktivnostima, odgovorom na umjetnička djela i stvaralaštvo te na umjetničke ostvaraje drugih učenika, učenike se osposobljava za istraživanje različitih komunikacijskih putova prema drugim sadržajima, ljudima i kulturama.

[7] *Nastavni plan gimnazija*. MZOS Republike Hrvatske. Preuzeto s: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3389, 10.3.2015.

Odgoj pomoću umjetnosti i za umjetnost bitno pridonosi oblikovanju osobnih te društvenih i kulturnih uvjerenja i svjetonazora, stvaranju osobnoga i društvenoga, nacionalnoga i europskoga kulturnoga identiteta te stjecanju univerzalnih humanističkih vrjednota, poštivanju razlika među ljudima i kulturama, razvijanju empatije, suradnje, solidarnosti te osobne, društvene i kulturne odgovornosti.“ Jedan je od odgojno-obrazovnih ciljeva umjetničkog područja da učenici „usvoje temeljna znanja i pozitivan odnos prema hrvatskoj kulturi i kulturama drugih naroda, prema kulturnoj i prirodnoj baštini te univerzalnim humanističkim vrijednostima“ (isto: 153).

U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006: 10)[8] među ciljevima odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi navode se i sljedeći: „Suvremeno društveno-kulturno okruženje pretpostavlja odgoj i obrazovanje odgovorne, istinoljubive, tolerantne i solidarne osobe, osobe stvaralačkoga duha, s dubokim osjećajem za očuvanje nacionalne i kulturne baštine, te poštivanje vrijednosti drugih kultura i naroda. Učenike valja poučiti o i osposobiti za življenje prema načelima poštivanja različitosti i interkulturalnog razumijevanja“. Nadalje, u istom dokumentu stoji da su „odlike osobnosti kojima valja težiti u odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi: samostalnost, inicijativnost, istraživački duh, stvaralački interes, komunikativnost, poštenje, pravednost, samopouzdanje, poštivanje drugoga i briga o drugome, tolerancija i razumijevanje, samostalno i kritičko mišljenje, miroljubivost, odgovornost, osjećaj za jednakovrijednost i jednakopravnost svih ljudi, solidarnost, suradnički duh te samosvjesnost“ (isto: 11).

Jedan od integrativnih odgojno-obrazovnih sadržaja za osnovnu školu predviđenih u istom dokumentu je i *Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo*, koji obuhvaća:

- odgoj za ljudska prava,
- odgoj za demokratsko građanstvo,
- identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje,
- odgoj za mir i nenasilno rješavanje sukoba,

[8] *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto s: http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf, 9.9.2015.

- odgoj za održivi razvoj,
- odgoj za sprječavanje predrasuda i diskriminacije,
- istraživanje humanitarnog prava i sl.

Ostvarivanje navedenih sadržaja predlaže se na sljedeće načine:

- interdisciplinarno, kroz sve predmete koji sadrže programske teme koje su bliske temama ljudskih prava,
- kao izborni predmet kroz izvannastavne aktivnosti u vidu projekata,
- kroz izvanškolske aktivnosti,
- sustavno kroz cjelokupni školski plan i program.

Međutim, u istom dokumentu, u okviru predmeta *Glazbena kultura,* u višim razredima nema navedenog nijednog obveznog primjera izvaneuropske glazbe (osim džeza i roka) koji bi bio predviđen za slušanje ili pjevanje. Također, među obrazovnim postignućima nigdje se ne spominje interkulturalizam ili interkulturalni odgoj. Ipak, u spomenutom dokumentu naglašava se da je „program nastave glazbene kulture ***otvoren***, što znači da daje slobodu učitelju da, uz obvezatne sadržaje, sam uobličuje dobar dio nastave, uzimajući u obzir i želje i mogućnosti učenika. Obvezni dio nastavnoga sadržaja mora biti slušanje i upoznavanje svih pojavnih oblika glazbe: od tzv. umjetničke glazbe, preko narodne (domaće i strane), do jazza i popularnih žanrova svih vrsta. Učitelj je slobodan u izboru načina aktivnoga muziciranja – po načelu realne ostvarivosti i mogućnostima glazbeno relevantnoga dosega“ (isto: 84). Za svaki razred predviđena su dva sata za upoznavanje folklorne glazbe (prema izboru nastavnika i učenika).

No, neki autori udžbenika za nastavu glazbe u osnovnoj školi ipak su predvidjeli veći broj pjesama različitih kultura koje bi učenici trebali naučiti pjevati. Tako su za peti razred predviđene pjesme iz **Švicarske, Slovenije, Njemačke, Engleske Španjolske, Poljske, Rusije, Italije, Češke, Južnoafričke Republike, Francuske, Grčke** i **Kube** (Ščedrov i Marić, 2007a). U šestom razredu (Marić i Sikirica, 2007) pjevaju se pjesme iz **Izraela, Sardinije, Rusije, Mađarske** i **Engleske.** Pjesme iz **Engleske, Italije, Francuske, Afrike,**

Japana i **Izraela** predviđene su za pjevanje u sedmom razredu (Ščedrov i Marić, 2007b), a u osmom razredu iz **Grčke, Amerike, Rusije, Mađarske, Izraela** i **Koreje** (Ščedrov i Marić, 2007c). U sljedećem poglavlju slijedi detaljna analiza svih važećih i aktualnih pratećih CD-a udžbenika za osnovnu školu i gimnaziju s obzirom na pripadnost glazbenih primjera različitim kulturama.

U *Nastavnom programu Glazbene umjetnosti* (1994) ne spominju se interkulturalizam i interkulturalni odgoj, a za slušanje (koje je središnje područje predmeta) nisu predviđeni primjeri izvan zapadnoeuropske glazbene tradicije. Međutim, u predmetnim udžbenicima i na pripadajućim CD-ima nalazi se dvanaest primjera iz glazbene baštine raznih europskih naroda i dvadeset primjera **izvaneuropskih kultura** sa svih kontinenata. Ipak, spomenuti primjeri uglavnom su vrlo kratkog trajanja i cjelokupna glazba drugih kontinenata trebala bi se upoznati u svega 2 do 3 školska sata (od ukupno 140 sati).

U **mađarskom** odgojno-obrazovnom sustavu postoji više načina vertikalne prohodnosti između osnovnog i srednjeg školstva. U većini slučajeva osnovna škola traje četiri godine, no, isto tako, učenik se može odlučiti za šestogodišnju ili osmogodišnju osnovnu školu. Postoji također i mogućnost pohađanja kombiniranog tipa škole (osnovna i srednja) u trajanju od dvanaest godina. Srednja škola može trajati, ovisno o odabiru osnovne škole, četiri godine (dob od 14 do 18 godina), šest godina (od 12 do 18) ili osam godina (od 10 do 18). Dakle, učenici se mogu odlučiti za prelazak u srednju školu nakon četvrtog, šestog ili osmog razreda ili se odmah u početku odlučiti za dvanaestogodišnju školu (kombinirani tip). Učenici polažu maturu (završni ispit) nakon dvanaest godina školovanja.

Nastava glazbe (*Ének-zene*) obvezna je u prvih deset godina školovanja i zastupljena je s jednim satom u tjednoj satnici. Drugim riječima, u gimnazijama je obvezna samo prve dvije godine. Školama je ostavljena mogućnost da pri izradi kurikuluma predvide veći broj sati nastave glazbe, no to je slučaj u svega nekoliko gimnazija. Na maturi se učenici mogu odlučiti pisati završni ispit na nižoj ili višoj razini. Od godine 1995. nacionalni je kurikulum osnova za sastavljanje programa lokalnih škola i on propisuje da glazbeni odgoj i obrazovanje u školi moraju imati važnu ulogu u razvoju djetetova senzibiliteta, intelekta i karaktera. Primarni je cilj glazbenog odgoja i obrazovanja njegovanje ljubavi prema glazbi. U dokumentu se navodi da razumijevajući, cijeneći i reproducirajući glazbu djeca nauče komunicirati pomoću glazbe.

U mađarskom *Nacionalnom jezgrovnom kurikulumu*[9] navodi se da pri izradi školskih kurikuluma škole moraju voditi računa o napretku u suradnji između temeljnih zajednica (obitelj, nacija, zajednica europskih naroda, čovječanstvo), o ravnopravnosti naroda, nacija, nacionalnih manjina i etničkih i rodnih skupina, kao i o solidarnosti i toleranciji. Također se među obrazovnim ciljevima naglašava da učenici trebaju razvijati osobnu, međuljudsku, interkulturalnu, društvenu i građansku kompetenciju što su preduvjeti za skladan život i integraciju zajednice, predanost i djelovanje za opće dobro. U okviru stjecanja interkulturalne kompetencije učenici bi morali postati svjesni interkulturalnih i društveno-ekonomskih dimenzija europskih društava i razumjeti interakciju između nacionalnog kulturnog identiteta i europskog identiteta. U okviru istog područja učenici bi trebali razumjeti potrebu za očuvanjem kulturne i jezične raznolikosti Europe.

Nacionalni kurikulum izričito navodi dva nastavna područja:

- *glazbeno stvaralaštvo*
- *uvažavanje i vrednovanje glazbe.*

Glazbeno stvaralaštvo služi razvoju sposobnosti tumačenja glazbe pomoću pjevanja, a skladbe koje su predviđene u početku mađarske su narodne pjesme, da bi se kasnije repertoar širio i na pjesme drugih kultura i na umjetničku glazbu. Druga je sastavnica ovoga područja *improvizacija* pomoću koje se djeca uče kreativno izražavati (nerijetko i u kombinaciji s plesom i dramom). Za područje uvažavanja i vrednovanja glazbe *slušanje glazbe* najvažnija je aktivnost. Učenici se upoznaju sa zvukovima instrumenata, poviješću glazbe, najpoznatijim skladateljima i sl. Naglašava se da je slušanje glazbe sinonim za razmišljanje o glazbi i da podrazumijeva usporedbu, apstraktno mišljenje i analizu.

Ipak, u višim razredima osnovne škole prevladavaju isključivo pjesme mađarske narodne tradicije i zapadnoeuropske glazbene kulture. Jedina je iznimka sedmi razred, gdje je predviđeno upoznavanje desetak skladbi drugih kultura (**Švicarska, Srbija, Češka, Nizozemska, Španjolska, Ukrajina, Finska** i **Francuska**).

[9] *Hungarian National Core Curriculum*. Preuzeto s: http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core, 8.9.2015.

Jedan od obrazovnih ciljeva iz područja gimnazijske nastave glazbe navedenih u Nacionalnom kurikulumu je i upoznavanje različitih kultura i tradicija.[10] Nastavna područja koja su obuhvaćena su:

- *pjevanje,*
- *slušanje,*
- *teorija glazbe,*
- *razvijanje kompetencija,*
- *kreativno izražavanje.*

Najveći broj sati predviđen je za pjevanje i slušanje glazbe.[11] Ipak, među predloženim skladbama (Lukin i Ugrin, 2009) ne mogu se pronaći djela koja bi pripadala izvaneuropskim glazbenim kulturama (iznimka su Gershwinova opera *Porgy and Bess* i Bernsteinov mjuzikl *West side story*), pa čak ni različitim europskim narodnim tradicijama. Glazbeni repertoar obuhvaća najvećim dijelom mađarsku tradicijsku glazbu i zapadnoeuropsku umjetničku glazbu. Potonjoj, istina, pripadaju i skladatelji iz različitih dijelova kontinenta koji su obogatili europsku glazbeni izričaj unošenjem elemenata glazbene tradicije vlastitog naroda u svoje skladbe. No, u cjelini gledano, zastupljen je samo manji broj država, odnosno naroda.

U **Sloveniji** je obvezno devetogodišnje osnovnoškolsko obrazovanje. Nakon toga učenici se opredjeljuju za jednu od srednjih škola, među kojima je i gimnazija u trajanju od četiri godine. Na kraju gimnazijskog školovanja učenici polažu državnu maturu.

Tjedna satnica nastave glazbe u četiri viša razreda osnovne škole iznosi jedan sat (u zadnja tri razreda moguće je izabrati po još jedan sat kao izbornu aktivnost). Osnovne glazbene aktivnosti u osnovnoškolskoj nastavi glazbe su:

- *izvođenje glazbe,*
- *glazbeno stvaralaštvo,*

[10] *Művészetek - ének-zene helyi tanterv 11-12*. Évfolyam Batthyány Lajos Gimnázium, Nagykanizsa. Preuzeto s: http://www.blg.hu/tantervek/muveszetek_enek_1_1.pdf, 6.3.2015.
[11] *Lovassy-László-Gymnasium, Pedagógiai Program*. Preuzeto s: http://www.lovassy.hu/online/egyeb/e-dok/pp2013/Enek_zene.pdf, 6.3.2015.

- *slušanje glazbe.*

Postignuća u ova tri osnovna područja glazbenog odgoja i obrazovanja prikazana su učenjem i razumijevanjem odabranih glazbenih struktura i razvojem glazbenih sposobnosti, vještina i znanja. Obvezan dio kulturnog života svake osnovne škole školski je pjevački zbor. U privatnim osnovnim školama predviđeno je šest sati tjedno za rad jednoglasnih, dvoglasnih i troglasnih zborova.

Glazbeni odgoj i obrazovanje u osnovnoj školi pružaju učenicima temeljna iskustva potrebna za kritički i aktivan pristup glazbi putem medija i glazbenih događanja, za pjevanje u zboru i druge glazbene aktivnosti te za daljnje obrazovanje koje potiče dublji interes za glazbu. Glazbeni život u školi mora biti u skladu s kulturnim ozračjem. Svojom otvorenošću i glazbenim jezikom glazbeni odgoj i obrazovanje omogućavaju drugačiju, opušteniju komunikaciju u radu škole. Priroda glazbenog obrazovanja omogućuje afektivni, psihomotorni, kognitivni, estetski i psihosocijalni razvoj. Dakle, glavne glazbene aktivnosti (izvođenje, stvaranje i slušanje) povezane su s učenikovim glazbenim razvojnim sposobnostima. Priroda same glazbe zahtijeva korištenje aktivnih i različitih metoda i oblika rada.

U očekivanim obrazovnim ishodima predviđenima za četiri posljednja razreda osnovne škole navodi se da bi učenici trebali:

- pjevati određeni repertoar slovenskih i **stranih tradicijskih** i autorskih pjesama,
- znati određeni repertoar skladba i pratnja na instrumentima Orffovog instrumentarija,
- znati vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne skladbe različitih oblika i sadržaja,
- znati osnove razvoja glazbe i suvremene glazbene stvarnosti u Sloveniji i svijetu te imenovati klasične glazbene stilove,
- znati nekoliko slovenskih i stranih skladatelja pojedinih stilova i neke suvremene glazbenike,

- znati različite stilove i žanrove glazbe (narodne i autorske glazbe, glazbe za kazalište i film, glazbe za ples, džez, pop glazbe),
- znati nazive glazbenih oblika,
- razlikovati apsolutnu i programnu glazbu.

Međutim, u slovenskom nacionalnom kurikulumu, u dijelu koji se odnosi na nastavu glazbe u višim razredima osnovne škole, ne navodi se interkulturalizam kao jedna od sastavnica niti se među slušnim primjerima nalaze skladbe koje bi pripadale narodima drugih kultura. Isključivo su navedene skladbe slovenskih i europskih skladatelja i skladbe koje pripadaju zapadnoeuropskoj umjetničkoj glazbi.[12]

Nastava glazbe pod nazivom *Glasba* obvezna je samo u prvom razredu gimnazije s ukupno 70 sati (52 kao obvezan predmet i 18 kao izborni). U drugom, trećem i četvrtom razredu predmet ima status izbornog predmeta i moguće je odabrati jedan od triju različitih modula: *Glazbeni jezik*, ***Svjetska glazbena kultura*** i *Slovenska glazbena kultura*. Sva tri modula (svaki po 70 sati) međusobno se povezuju i nadopunjavaju.[13] Osim toga, svaka gimnazija mora imati pjevački zbor (čija satnica može biti i do četiri sata tjedno).[14]

U nastavnom planu za gimnazije[15] među obrazovnim ciljevima nastave glazbe, između ostalog, navodi se:

- oblikovanje pozitivnog odnosa i odgovornosti prema slovenskoj i **svjetskoj glazbi**,
- razvijanje osjetljivosti i tolerancije prema **različitim glazbenim kulturama**,
- oblikovanje glazbenih vrednota koje su važne za slovensku i **svjetsku glazbenu kulturu**.

Nastavna područja koja su obuhvaćena nastavom glazbe su sljedeća:

[12] *Učni načrt za Glasbenu vzgoju*. Preuzeto s: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Glasbena_vzgoja_obvezni.pdf, 6.9.2015.
[13] *Učni načrt za Glasbeni jezik*. Preuzeto s: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/gimnazija/gimnazija/glasbeni-jezik.htm, 6.3.2015.
[14] meNet. Music Education in Slovenia. Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 6.9.2015.
[15] *Učni načrt za gimnazije*. Preuzeto s: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm, 6.3.2015.

- *slušanje glazbe,*
- *pjevanje i sviranje,*
- *glazbeno stvaralaštvo,*
- *glazbeni jezik.*

Interkulturalizam se navodi kao jedno od obilježja nastave, ali samo kod upoznavanja glazbe 20. i 21. stoljeća. U glazbenim primjerima predviđenima za državnu maturu[16] nalaze se isključivo djela zapadnoeuropske umjetničke glazbe, slovenske glazbe i džeza. Dakle, nema slušnih zapisa koji pripadaju izvaneuropskim glazbenim kulturama.

U **Austriji** se obvezno obrazovanje sastoji od triju dijelova od kojih posljednji (od 10. do 14. godine života) može biti ujedno i niži dio gimnazijskog obrazovanja (*Unterstufe Gymnasium*) na koji se nadovezuje viši (14-18). Nakon završene škole učenici polažu državnu maturu.[17]

Nastava glazbe *Musikerziehung* u posljednjim četirima razredima osnovne škole ima sljedeću tjednu satnicu: u petom i šestom razredu po dva sata tjedno, a u sedmom i osmom po jedan sat. U kurikulumu se navode vrlo opći ciljevi učenja i poučavanja u nastavi glazbe koji su podijeljeni u šest jednako važnih skupina:

- *vokalno glazbeno stvaralaštvo,*
- *instrumentalno glazbeno stvaralaštvo,*
- *slušanje,*
- *kretanje na glazbu,*
- *kreativnost,*
- *glazbena teorija.*

[16] Izbor glasbenih del in video posnetkov za pisni ispit splošne mature iz glasbe 2015. Preuzeto s: http://www.dijaski.net/gradivo/gla_mat_tematski_sklop_2015_01, 6.3.2015.
[17] meNet. Music Education in Austria. Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 6.3.2015.

Tri su ključna kurikulumska područja koja se odnose na nastavu glazbe. To su *praktično muziciranje, muzikologija i slušanje glazbe*. U okviru posljednjeg područja navodi se da kod učenika treba pobuditi znatiželju spram novih i drugačijih vrsta glazbe. Ističe se da su sva tri područja usko povezana i da ih se po potrebi može dodatno integrirati i to naročito s interkulturalnog stajališta. Kao najvažniji interkulturalni aspekt spominje se da ***susreti s oblicima izražavanja drugih kultura*** trebaju poticati poštovanje i kritičko razumijevanje.

Nastava glazbe obvezna je u prva dva razreda gimnazije, dok u trećem i četvrtom razredu učenici moraju izabrati između predmeta *Glazba* i *Umjetnost*. Osim toga, tijekom sve četiri godine učenici se mogu odlučiti i za izborne predmete poput *Zborskog pjevanja, Skupnog muziciranja* i slično. Tjedna satnica nastave glazbe ponešto se razlikuje u različitim vrstama gimnazija i kreće se od dva sata u prva dva razreda do dva sata u prva tri i jednog u četvrtom razredu.[18]

U nastavnom planu za nastavu glazbe u gimnaziji navodi se da nastava glazbe:

- treba promicati **toleranciju** prema novom i drugačijem,
- treba služiti kao sredstvo **kulturne** komunikacije.

Nastavna područja pokrivena nastavom glazbe su:

- *glazbeno izražavanje* (vokalno, instrumentalno, pokretom...),
- *teorija i povijest glazbe*,
- *slušanje glazbe.*

Za slušanje su predviđeni brojni primjeri iz različitih stilskih razdoblja i među njima prevladavaju skladbe zapadnoeuropske umjetničke glazbe. Ipak, predviđeni su i glazbeni primjeri drugih kultura poput **indijske**, **kineske**, **tibetanske**, **jamajčanske** i **bugarske**.[19]

Obrazovni sustav u **Saveznoj Republici Njemačkoj** koncipiran je na taj način da djeca pohađaju četiri godine osnovne škole (*Grundschule*), nakon čega se mogu usmjeriti u različite škole, među kojima je i gimnazija (*Gymnasium*) koja traje šest godina. Nakon toga

[18] *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Preuzeto s: https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/Verordnung_Aenderung_der9110.html, 6.3.2015.
[19] *Spielpläne Oberstufe: Wissen und Wege, Schülerbuch.* Preuzeto s: http://www.klett.de/web/uploads/assets/22/229c4ad9/booklet_175001.pdf, 6.3.2015.

nastavljaju još tri godine školovanja na višem stupnju gimnazije (*Gymnasiale Oberstufe*). Nastava glazbe obvezna je u prvih deset godina školovanja (po dva sata tjedno, a na posljednje dvije godine po jedan sat), dok na višem stupnju gimnazije (dva sata tjedno) učenici mogu birati između nastave glazbe i nastave umjetnosti (npr. književnost, drama).[20] U mnogim školama učenici mogu odabrati različite dodatne glazbene aktivnosti, kao što su zbor i orkestar.

Njemačka nema nacionalni nastavni plan i program, već svaka od šesnaest saveznih pokrajina ima svoj vlastiti. Prema mišljenju glazbenih stručnjaka, glavni su cilj nastave glazbe učenikove aktivnosti poput pjevanja i individualnog i skupnog muziciranja. Osnovna su nastavna područja:

- *muziciranje,*
- *muzikologija,*
- *prezentacija glazbe,*
- *slušanje glazbe,*
- *znanje o glazbi,*
- *glazbena refleksija.*

U *Nastavnom planu i programu za nastavu glazbe u saveznoj pokrajini Bavarskoj* kao aktivnosti navode se i plesanje plesova koji potječu od ***različitih kultura*** i ***različitih zemalja*** i pjevanje ***pjesama drugih naroda***. Posebno je zanimljivo da se spominje upoznavanje pjesama i plesova kultura kojima pripadaju učenici koji nisu dio većinske kulture u Bavarskoj. Također se navodi mogućnost upoznavanja s instrumentima drugih kultura kojima isti učenici pripadaju.[21]

Nadalje, predviđeno je upoznavanje neeuropskih glazbenih kultura (npr. **afričke**, **južnoameričke**, **indijske**...), ritamskih instrumenata, različitih bubnjeva, osnovnih tehnika

[20] *meNet. Music Education in Germany.* Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 8.3.2015.
[21] *Mittelschule, genehmigter Lehrplan*. Preuzeto s: http://www.isb.bayern.de/download/13387/02lp_mu_5_r.pdf, 6.9.2015.

sviranja na bongosima, a svakako, ako je moguće, predlaže se uživo poslušati muziciranje glazbenika koji izvode ***neeuropsku glazbu***.[22]

Nastavna područja koja su obuhvaćena u gimnazijskoj nastavi glazbe su:

- *uočavanje i razumijevanje glazbe,*
- *glazbeno izražavanje,*
- *razmišljanje o glazbi.*

Okvirni nastavni plan za nastavu glazbe savezne pokrajine Berlin (*Rahmenlehrplan Musik-Sekundarstufe II*, 2006) navodi kao dio sadržaja i očekivanog razvoja kompetencija i upoznavanje i razumijevanje ***glazbe različitih kultura***. Učenici bi trebali plesanjem, pjevanjem, slušanjem i izvođenjem skladba različitih naroda upoznati raznolikost i bogatstvo glazbenog izričaja i razviti osjetljivost prema različitim kulturama u njemačkom društvu. Iako i ovdje dominiraju skladbe zapadnoeuropske umjetničke glazbe, određeni broj primjera potječe iz **američke** glazbene tradicije (kantri, rep...), a u školskom kurikulumu gimnazije iz Lohmara (*Gymnasium Lohmar*)[23] predviđa se u trećem razredu i upoznavanje **turske**, **kubanske**, **južnoafričke** i **zapadnoafričke** glazbe.

U **češkom** obrazovnom sustavu djeca od šeste do petnaeste godine pohađaju obveznu osnovnu školu, a nakon toga nastavljaju srednjoškolsko obrazovanje (*střední školy*). Tijekom osnovnoškolskog obrazovanja nastava glazbe zastupljena je u tjednoj satnici s jednim satom. Dio učenika upisuje se i u gimnazije, u kojima u prva dva razreda biraju između pohađanja nastave glazbe ili nastave likovne umjetnosti (dva sata tjedno), a u trećem i četvrtom razredu to su izborni predmeti.[24]

Nastavna područja koja su zastupljena u nastavi glazbe u višim razredima osnovne škole su:

- *vokalne aktivnosti,*

[22] *Mittelschule, genehmigter Lehrplan*. Preuzeto s: http://www.isb.bayern.de/download/13391/06lp_mu_9_r.pdf, 6.9.2015.
[23] *Curriculum für das Fach Musik in der Oberstufe des Gymnasiums Lohmar Sekundarstufe II.* Preuzeto s: http://www.gymnasium-lohmar.org/images/Faecher/Musik/Curriculum_Musik_Oberstufe.pdf, 6.3.2015.
[24] *meNet. Music Education in Czech Republic.* Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 8.3.2015.

- *instrumentalne aktivnosti,*
- *pokret uz glazbu,*
- *aktivnost slušanja.*

Nažalost, ne spominje se upoznavanje glazba drugih kultura niti su predviđeni slušni primjeri izvaneuropskih glazbenih tradicija.[25]

Područja koja su obuhvaćena gimnazijskom nastavom glazbe (*Framework Educational Programme for Basic Education*, 2007) su:

- *pjevanje,*
- *izvođenje glazbe,*
- *kretanje uz glazbu,*
- *slušanje glazbe.*

Interkulturalni pristup ne navodi se izričito u očekivanim ishodima samoga predmeta, već je predviđen kao jedna od kroskurikularnih tema koje se protežu kroz sva četiri razreda i među kojima su i *Individualni i društveni odgoj i obrazovanje*, *Odgoj i obrazovanje u europskom i globalnom kontekstu* itd. (*Structures of education and training systems in Europe - Czech Republic,* 2009). U sadržaju nastave glazbe (*Hudební výchova*) nije predviđeno upoznavanje glazba naroda drugih kontinenata osim skladba skladatelja klasične glazbe koji su bili nadahnuti izvaneuropskom glazbenom tradicijom (*Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň osmiletého gymnázia*, 2012).

Slovački obrazovni sustav isti je u cijeloj državi, a službeni je jezik slovački. Nacionalne manjine poput mađarske i ukrajinske mogu osnivati škole na vlastitom jeziku i u njima se slovački jezik tretira kao strani jezik. Osnovno školovanje obvezno je i traje devet godina (od šeste do petnaeste godine života). Nakon završene škole učenici mogu upisati

[25] *Framework Educational Programme for Basic Education*. Preuzeto s: http://www.msmt.cz/areas-of-work/basic-education-1, 6.9.2015.

stručne srednje škole, kao i gimnazije koje omogućuju nastavak školovanja na svim fakultetima.[26]

Nastava glazbe obvezan je predmet i u prva tri viša razreda osnovne škole (peti, šesti i sedmi) i zastupljena je s jednim satom u tjednoj satnici. Nakon toga predmet mijenja naziv u *Umjetnički odgoj i obrazovanje* i satnica mu se smanjuje na samo pola sata. Isto tako, u posljednja dva razreda nastavu organizira nastavnik umjetnosti, a ne glazbe.

Nastavna područja od petog do devetog razreda zastupljena u nastavi glazbe su:

- *pjevanje,*
- *sviranje instrumenta,*
- *opažanje,*
- *glazba i pokret,*
- *glazba i drama.*

Od interkulturalnih sadržaja, samo u devetom razredu predviđena je nastavna cjelina pod nazivom ***Svjetska i etnička glazba***.

U gimnaziji se nastava glazbe ne odvija kao samostalan predmet, već samo djelomično tijekom četiri godine (jedan sat tjedno) u okviru predmeta pod nazivom *Umjetnost i kultura* (*Umenie a kultúra*). U nastavnim planovima nije precizirano koliki će se dio sadržaja predmeta odvijati isključivo glazbom. Naime, glazba se uglavnom javlja u sintezi s drugim umjetnostima (dramom, plesom, filmom...). Pozitivna je činjenica da se izričito navodi razvijanje učenikove interkulturalne kompetencije za komunikaciju i suradnju s pripadnicima drugih kultura.

Osnovnoškolsko obrazovanje u trajanju od devet godina obvezno je za svu djecu u **Švicarskoj**. Na njega se nastavlja srednjoškolsko obrazovanje koje može biti općeg usmjerenja (gimnazije) ili stručno usmjereno. U petom, šestom, sedmom i osmom razredu osnovne škole tri sata tjedno predviđena su za nastavu glazbe ili nastavu umjetnosti. Od toga barem jedan sat mora biti nastava glazbe. U devetom razredu predmet postaje izborni i

[26] *meNet. Music Education in Slovakia*. Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 8.3.2015.

zastupljen je s jednim do dva sata tjedno. Mogućnost uključivanja u školski zbor ili instrumentalni sastav ovisi o samoj školi. [27]

Švicarski kurikulum (*Curriculum 21*) za nastavu glazbe navodi sljedeća nastavna područja:

- *pjevanje i govor,*
- *slušanje i orijentacija,*
- *pokret i ples,*
- *glazbeno stvaralaštvo,*
- *proces kreativnosti,*
- *primjena glazbenog znanja.*

Među očekivanim kompetencijama koje bi učenici trebali steći navodi se, ukratko, da će učenici moći prepoznati glazbu različitih razdoblja, žanrova i ***kultura*** s uvažavanjem ***tolerancije spram drugačijega***.

Nastava glazbe u gimnaziji zastupljena je s dva sata tjedno u prva dva razreda i u prvom polugodištu trećeg razreda. Osim toga, učenici su u mogućnosti u gimnazijama upisati različite smjerove, u kojima su određena područja zastupljena većom satnicom. Takav je slučaj i s glazbenim smjerom, gdje je satnica nastave glazbe veća, traje sve četiri godine i još su dodani predmeti poput *Sviranja* i *Pjevanja u zboru*. Nastavom glazbe (*Musik*) obuhvaćena su sljedeća područja:

- *praktično muziciranje,*
- *glazbena znanja i vještine,*
- *susret s glazbom - doživljaj glazbe.*

[27] *Music Education in School (Canton of Zürich).* Preuzeto s: http://www.eas-music.org/countries/switzerland-ch/music-education/, 7.9.2015.

I ovdje je zamjetna dominacija zapadnoeuropske glazbe, no u sadržaju predmeta naglašava se potreba za upoznavanjem glazba ***različitih kultura*** (i onih koje su geografski udaljene) i nužnost stjecanja interkulturalne kompetencije.[28]

Obvezno obrazovanje u **Italiji** sastoji se od osnovne škole (dob od 6 do 11 godina) i niže srednje škole (dob od 11 do 14 godina). Osnovna škola dio je prvog ciklusa obrazovanja i osposobljavanja, zajedno s nižom srednjom školom. Postoje dvije različite razine obrazovanja, svaka s vlastitim zahtjevima, iako su dio istog školskog ciklusa. Osnovna škola traje pet godina. U višim razredima osnovne škole nastava glazbe obvezan je predmet i zastupljen je s dva sata tjedno. U suprotnoj smjeni učenici mogu pohađati još jedan sat pjevanja ili sviranja.

Očekivani ishodi nastave glazbe navedeni u kurikulumu za osnovnu školu govore da će učenici na kraju obrazovnog ciklusa moći:

- aktivno sudjelovati u realizaciji glazbenih događanja izvodeći i tumačeći vokalne i instrumentalne skladbe ***različitih stilova i kultura***,
- koristiti različite notne sustave za čitanje, učenje i reprodukciju glazbe,
- stvarati glazbu, improvizirati i znati to zapisati,
- dati smisao vlastitom glazbenom iskustvu,
- analizirati glazbu s formalnog i strukturalnog aspekta,
- vrednovati glazbu, kako u funkcionalnom, tako i u estetskom smislu i vlastiti doživljaj povezati s povijesnim tradicijama i različitim suvremenim kulturama,
- razvijati vlastitu glazbenu kompetenciju i izgraditi vlastiti glazbeni identitet.

Iako se ovdje ne navodi razvijanje interkulturalne kompetencije među obrazovnim ciljevima, između ostalog, ističe se da učenici trebaju povezati vlastita iskustva s drugim kulturama, naglašavajući interkulturalnu dimenziju.

[28] *Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang. Fachlehrplan Bildnerisches Gestalten.* Preuzeto s: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_klm_musik.pdf, 9.3.2015.

Nastava glazbe (*Educazione musicale*) nije predviđena u gimnazijskom obrazovanju, već se odvija samo u srednjim glazbenim školama (*Liceo musicale*).[29]

U **Bosni i Hercegovini** obvezna je devetogodišnja osnovna škola, s čime se u dijelu Federacije Bosne i Hercegovine započelo školske 2004./2005. godine, a proces je okončan školske 2009./2010. godine (*Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine*, 2004: 4). Nakon završetka osnovne škole učenici mogu upisati srednju školu, među kojima je i gimnazija koja traje četiri godine. Tijekom osnovnoškolskog i gimnazijskog obrazovanja učenici pohađaju nastavu iz predmeta *Muzička/glazbena kultura*, odnosno *Muzička/glazbena umjetnost*. U višim razredima osnovne škole predmet je obvezan i zastupljen je u tjednoj satnici s jednim satom.

Nastavna područja iz predmeta *Muzička/glazbena kultura* koja se navode u *Okvirnom nastavnom planu i programu za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine su*:

- *pjevanje i sviranje,*
- *muzičke/glazbene igre,*
- *brojalice,*
- *slušanje muzike,*
- *dječje stvaralaštvo.*

U nastavnom planu za peti razred navodi se da je isti interkulturalnog karaktera jer je predviđeno upoznavanje s glazbom **Hrvatske, Srbije, Slovenije, Slovačke, Engleske, Škotske, Francuske, Austrije, Njemačke, Rusije, Norveške** i **Meksika**. U šestom razredu predviđeno je učenje glazbenih igara naroda drugih kultura (**Brazil, Izrael, Libija, Italija**). Za sedmi razred također su navedene skladbe koje pripadaju različitim tradicijama europskih i izvaneuropskih naroda (**Hrvatska, Srbija, Poljska, Belgija, Rusija, Izrael**). U osmom

[29] *meNet. Music Education in Italy.* Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 9.3.2015.

razredu navode se skladbe iz **Japana, Italije, SAD-a, Grčke, Rumunjske** i **Danske**. Za deveti razred predviđene su, između ostalih, pjesme iz **Makedonije, Rusije** i **Brazila**.[30]

Satnica nastave glazbe u gimnazijama razlikuje se po kantonima, pa tako, primjerice, u gimnazijama sarajevskog kantona predmet je obvezan samo u drugom razredu (dva sata tjedno), a u kantonu Središnja Bosna predmet je obvezan u sve četiri godine školovanja (jedan sat tjedno).[31] Interkulturalnih sadržaja gotovo da nema jer se nastava svodi na povijesni prikaz razvoja glazbe s isključivim naglaskom na razvoj zapadnoeuropske umjetničke glazbe.

Francuski obrazovni sustav vrlo je centraliziran, organiziran i razgranat. Podijeljen je u tri različite faze:

- osnovno obrazovanje (*enseignement primaire*),
- srednjoškolsko obrazovanje (*enseignement secondaire*),
- visoko obrazovanje (*enseignement supérieur*).

Osnovna škola obvezna je za sve učenike i traje od njihove šeste do jedanaeste godine. Osnovno i srednje obrazovanje uglavnom je pod nadzorom države. No, privatne škole postoje, a osobito jaku mrežu osnovnog i srednjeg obrazovanja imaju katoličke škole. Školska godina u Francuskoj traje najmanje 36 tjedana koji su podijeljeni u pet razdoblja koja traju podjednako. U vrtiću i osnovnoj školi djeca imaju 26 sati tjedno i ne više od šest sati dnevno. Broj sati u gimnazijama varira od 30 do 40 sati tjedno ovisno o tome koliko izbornih predmeta učenik odabere.

U osnovnim i srednjim školama nastavni plan i program isti je za sve učenike. Međutim, postoje specijalizirani moduli i razne mogućnosti koje učenici mogu izabrati. U višim razredima osnovne škole nastava glazbe obvezan je predmet i zastupljena je u tjednoj satnici s jednim satom. Povrh toga, učenici mogu izabrati pjevanje u zboru ili učenje sviranja instrumenta kao slobodnu aktivnost. Temeljna nastavna područja su:

- *glazbena aktivnost (naročito pjevanje)*

[30] *Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine*. Preuzeto s: http://uciteljitk.com.ba/Npp.pdf, 8.9.2015.
[31] *Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini za Kanton Središnja Bosna*. Preuzeto s: http://www.mozks-ksb.ba/Dokumenti/OpciDokumenti/Nastavni%20plan%20i%20program%20na%20hrvatskome%20jeziku%20za%20gimnazije%20%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf, 8.9.2015.

- *slušanje glazbe.*

Između ostalog, jedan je od nastavnih sadržaja upoznavanje različitih glazbenih stilova, gdje se navodi da bi trebalo upoznati i glazbu drugih kontinenata (**Afrike**, **Južne Amerike** i **Azije**).[32] U ostalim nastavnim područjima nisu zamjetni elementi interkulturalizma u značajnijoj mjeri.

U gimnazijama (*lycée*) glazba je izborni predmet i učenici mogu birati između većeg broja različitih modula. Ako se odluče za ***Glazbu različitih kultura***, nudi im se mogućnost upoznavanja glazbe svih kontinenata.[33]

Obvezno školovanje u **Engleskoj** traje dvanaest godina. Prvu etapu predstavlja osnovna škola (od pete do jedanaeste godine života), a drugu srednja škola (od jedanaeste do šesnaeste godine života). Do četrnaeste godine života nastava glazbe obvezna je za sve učenike.

U nacionalnom kurikulumu navodi se da je glazba snažan, jedinstven oblik komunikacije koji može promijeniti način na koji učenici osjećaju, misle i djeluju. Ona zaokuplja um i osjećaj i omogućuje osobni izraz, razmišljanje i emocionalni razvoj. Kao sastavni dio kulture, prošlosti i sadašnjosti, ona pomaže učenicima razumjeti odnose prema drugima, izgraditi snažne veze između doma, škole i šireg svijeta. Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba i kritički sudi o njihovoj kvaliteti. Nastava glazbe potiče aktivno sudjelovanje u različitim oblicima amaterskog muziciranja, pojedinačnim i skupnim, kao i razvitak osjećaja grupnog identiteta i zajedništva. To također povećava samodisciplinu i kreativnost i estetski senzibilitet.[34]

U višim razredima osnovne škole (*Key stage 2* i *Key stage 3*) nastava glazbe je obvezna, ali se školama prepušta da odluče o satnici predmeta. U posljednja tri razreda

[32] *Programmes du collège Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*. Preuzeto s: http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/4/programme_musique_general_33214.pdf, 8.9.2015.
[33] *Programme d'enseignement obligatoire au choix d'arts en classe de première littéraire, d'enseignement de spécialité au choix d'arts en classe terminale littéraire et d'enseignement facultatif d'arts au cycle terminal des séries générales et technologiques*. Preuzeto s: http://www.education.gouv.fr/cid53325/mene1019677a.html, 8.9.2015.
[34] *meNet. Music Education in the United Kingdom*. Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=1&zusatz=at&lang=en, 8.9.2015.

učenici bi trebali upoznati glazbu ***različitih kultura***,[35] a također se navodi da glazbeni sadržaji trebaju odražavati raznolik kulturni krajolik Engleske. Tri su najvažnija nastavna područja:

- *skladanje,*
- *izvođenje,*
- *slušanje.*

U srednjoškolskom obrazovanju glazba nije samostalan predmet, već se poučava u okviru *Umjetnosti* (*Arts*), a nastavni sadržaji uglavnom su prepušteni na izbor školama.

Osnovna škola u **Finskoj** traje šest godina, a niža srednja škola tri godine. Školovanje je obvezno za svu djecu u dobi od 7 do 16 godina. Nakon niže srednje škole učenici nastavljaju daljnje školovanje ili u strukovnim školama ili u gimnazijama. Nacionalni kurikulum koji je donijelo Ministarstvo prosvjete vrlo je fleksibilan. Obrazovni ciljevi koji su u njemu navedeni ističu razvijanje učenikovih pozitivnih stavova, razumijevanje slušanja glazbe i interakciju pomoću glazbe. Jedna je od središnjih kroskurikularnih tema i u osnovnoj i u srednjoj školi obrazovanje za međunarodno razumijevanje.

Što se tiče plana i programa nastave glazbe, ključna je riječ raznovrsnost. Dugo se vremena nastava glazbe obično nazivala nastavom pjevanja, međutim u novije vrijeme sve veća pozornost pridaje se instrumentalnoj glazbi, slušanju glazbe i različitim oblicima kreativnog rada. Broj tjednih sati ovisi o školi. Minimalna je satnica predmeta od prvog do šestog razreda jedan sat tjedno. U prvom razredu niže srednje škole učenici također imaju jedan sat tjedno obvezne nastave glazbe, a u drugom i trećem razredu ona postaje izborni predmet.

Osim srednjih glazbenih škola, ostale srednje škole, kao i gimnazije, mogu imati nastavni plan i program s naglaskom na glazbi. Prema nacionalnom kurikulumu, u takvim školama moguće je imati i do pet predmeta koji su vezani uz glazbu. U prvom i drugom razredu gimnazije svi učenici moraju pohađati nastavu glazbe u ukupnom trajanju od 38 sati, a nakon toga mogu, ali i ne moraju odabrati taj predmet. U kurikulumu i za osnovno i za

[35] *The national curriculum in England*. Preuzeto s: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf, 8.9.2015.

gimnazijsko obrazovanje navodi se da će učenici, između ostalog, upoznati glazbu ***različitih stilova i kultura***.

Pogledajmo tablične prikaze satnice nastave glazbe i implementacije interkulturalizma u nastavi glazbe različitih europskih država.

Tablica 3. *Zastupljenost nastave glazbe u tjednoj satnici viših razreda osnovne škole*

Država	Zastupljenost nastave glazbe u tjednoj satnici viših razreda osnovne škole				
	5. raz.	6. raz.	7. raz.	8. raz.	9. raz.
Hrvatska	1	1	1	1	-
Mađarska	1	1	1	1	-
Slovenija	1	1	1	1	1
Austrija	2	2	1	1	-
Njemačka	2	2	1	1	-
Češka	1	1	1	1	-
Slovačka	1	1	1	1/2[1]	1/2[1]
Švicarska	3	3	3	1-2[2]	1-2[2]
Italija	2	2	2	2	-
BiH	1	1	1	1	1
Francuska	1	1	-	-	-
Engleska	*	*	-	-	-
Finska	1	1	-	-	-

1 - nije samostalan predmet
2 - učenici se opredjeljuju za nastavu glazbenog ili umjetničkog odgoja
* - satnica predmeta ovisi o školi

Kao što je vidljivo iz Tablice 3., nastava glazbe tijekom osnovnoškolskog obrazovanja u navedenim državama obvezan je predmet bez obzira je li riječ o osnovnoj školi koja traje šest, osam ili devet godina. U velikoj većini obrazovnih sustava nastava glazbe samostalan je

predmet i tjedna satnica predmeta varira od jedan (u većini zemalja) do tri (u Švicarskoj), a u nekima je satnica u potpunosti prepuštena odluci same škole (Engleska). Bez obzira na satnicu, iz podataka se može zaključiti da je osnovnoškolska nastava glazbe u europskim državama tretirana kao važan obvezni predmet. Osim toga, školama je gotovo uvijek omogućeno da ponude učenicima dodatne sadržaje i izvannastavne aktivnosti poput *pjevačkog zbora, sviranja u orkestru, individualnog sviranja, glazbe na računalu* i slično.

Tablica 4. *Zastupljenost nastave glazbe u tjednoj satnici gimnazije*

Država	Zastupljenost nastave glazbe u tjednoj satnici gimnazije			
	1. raz.	2. raz.	3. raz.	4. raz.
Hrvatska	1	1	1	1
Mađarska	1	1	1[1]	1[1]
Slovenija	2[2]	2[1]	2[1]	2[1]
Austrija	2	2	2[1]	1[1]
Njemačka	1	1	2[3]	2[3]
Češka	2[3]	2[3]	2[1]	2[1]
Slovačka	1[4]	1[4]	1[4]	1[4]
Švicarska	2	2	1/2	-
Italija	-	-	-	-
BiH	1	1	1	1
Francuska	1[1]	1[1]	1[1]	1[1]
Engleska	1[4]	1[4]	1[4]	1[4]
Finska	1/2	1/2	1[1]	1[1]

1 - kao izborni predmet
2 - kombinacija redovnog i izbornog
3 - učenici se opredjeljuju za nastavu glazbenog ili likovnog odgoja
4 - nije samostalan predmet

U većini navedenih država nastava glazbe obvezan je predmet u gimnazijama, dok je otprilike u polovici samostalan predmet. Samo u Italiji nastava glazbe nije zastupljena u gimnazijskom programu. Tjedna satnica predmeta u rasponu je od jednog do dva sata. Može

se zamijetiti da, nadovezujući se također i na osnovnu školu, **Švicarska** malo prednjači u ukupnom broju sati nastave glazbe.

Tablica 5. *Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nacionalnom kurikulumu i/ili nastavnom programu za nastavu glazbe u osnovnoj školi*

Država	Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nacionalnom kurikulumu i/ili nastavnom programu za nastavu glazbe u osnovnoj školi
Hrvatska	+
Mađarska	+
Slovenija	+
Austrija	+
Njemačka	+
Češka	-
Slovačka	+
Švicarska	+
Italija	+
BiH	+
Francuska	+
Engleska	+
Finska	+

Interkulturalni nastavni sadržaji implementirani u kurikulume ili nastavne programe pronađeni su u većini država. U nekima se o njima govori kao kroskurikularnim temama, a u nekima se izričito navode među obrazovnim ciljevima ili ishodima učenja u nastavi glazbe. Ova pozitivna činjenica ohrabruje, no pitanje je koliko je ideja interkulturalizma doista i zaživjela u praksi nastave glazbe. Ovim će se radom, između ostalog, pokušati doznati uvode li osnovnoškolski i gimnazijski nastavnici glazbe u Republici Hrvatskoj interkulturalne sadržaje u nastavu glazbe.

Tablica 6. *Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nacionalnom kurikulumu i/ili nastavnom programu za nastavu glazbe u gimnaziji*

Država	Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nacionalnom kurikulumu i/ili nastavnom programu za nastavu glazbe u gimnaziji
Hrvatska	-
Mađarska	+
Slovenija	+
Austrija	+
Njemačka	+
Češka	-
Slovačka	+
Švicarska	+
Italija	-
BiH	-
Francuska	+
Engleska	-
Finska	+

Nažalost, podatci o implementaciji interkulturalizma u kurikulume i nastavne programe gimnazijske nastave glazbe europskih država ukazuju na manju prisutnost interkulturalnih sadržaja u odnosu na osnovne škole. Naime, u nekim državama (npr. Hrvatska, Bosna i Hercegovina) cjelokupna nastava glazbe u gimnazijama orijentirana je na povijesni prikaz razvoja glazbe (što samo po sebi i ne mora biti tako loše), ali samo iz perspektive zapadnoeuropske umjetničke glazbe.

Iz navedenog se može zaključiti da su nastavni sadržaji, koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu, nedovoljno prisutni u nastavi glazbe. Gimnazijska nastava glazbe mora biti koncipirana upravo u suprotnom smjeru. Naime, glazba je područje koje je prožeto duhom interkulturalizma možda više nego bilo koje drugo. Jer, kako ističe Dobrota (2009),

superiornost zapadne umjetničke glazbe u najmanju je ruku diskutabilna i vrlo je upitno tvrditi da je takva glazba prirodnija i izražajnija spram ostalih vrsta glazba. Mišljenja smo da je napredak u kreiranju nastavnih sadržaja, s obzirom na interkulturalni odgoj u nastavi glazbe, moguć jedino uvođenjem i upoznavanjem glazbe izvaneuropskih glazbenih tradicija i kultura. Ne treba posebno naglašavati da nam današnja tehnologija omogućava da s učenicima putujemo (virtualno) u najudaljenije dijelove svijeta. Slušati (i gledati) indonezijski *gamelan* orkestar, plesati s učenicima na satu c*alypso* uz zvuke karipskog *steel-banda*, naučiti pjevati *nyatiti* pjesmu iz Kenije uz razgovor i upoznavanje s običajima tih dalekih kultura, pravi je način na koji će nastavnik interkulturalno djelovati na svoje učenike.

4.2. Različite glazbe svijeta na pratećim CD-ima osnovnoškolskih i gimnazijskih udžbenika za nastavu glazbe

U ovom poglavlju analizirani su sadržaji CD-a koji prate udžbenike za nastavu glazbe u hrvatskim osnovnim školama i gimnazijama. Odmah na početku razjasnit ćemo zašto smo se odlučili samo za prateće CD-e, a ne i za udžbenike. Naime, opravdanost uporabe udžbenika u nastavi glazbe u najmanju je ruku upitna iz razloga što je njegovu svrhu moguće opravdati samo u slučaju da se učenici njime služe samostalno. „Upravo tu, na području samostalne učenikove uporabe udžbenika, započinju važni problemi jer je priroda znanja i umijeća koja se stječu u nastavi glazbe takva da je mogućnost njihova samostalnog stjecanja ograničena, pa je time ograničena i mogućnost samostalne uporabe udžbenika“ (Rojko, 2012: 121). U suprotnom, ako to učenici nisu u stanju i ako je nužno vođenje od nastavnika, udžbenik postaje sasvim nečim drugim. Točnije, postaje priručnikom za nastavnike. Zašto je tomu tako, između ostalog, ističu Šulentić Begić i Rado (2013: 25): „Možemo zaključiti da nijedan udžbenik glazbene kulture u današnjoj nastavnoj praksi razredne nastave zapravo nije udžbenik već priručnik za učitelje. Riječ je o stjecanju praktičnih vještina koje učenik ne može naučiti sam i zahtijevaju stalnu kontrolu učitelja. Zbog toga udžbenik glazbene kulture može biti samo zbirka primjera te stoga opet nije udžbenik.“ Isto tako, Rojko (2012: 120) ističe da „Jedna od bitnih karakteristika udžbenika je mogućnost da se učenici njime samostalno koriste. Zato je relativno lako napisati udžbenik za područja na kojima se stječu znanja, a vrlo teško, ili gotovo nemoguće, za područja na kojima se stječu umijeća. Kako u

nastavi glazbe imamo posla više sa stjecanjem umijeća nego sa stjecanjem znanja, mogućnost uporabe udžbenika vrlo je ograničena“.

Udžbenik koji bi mogao ispuniti svoju svrhu bio bi onaj koji bi u osnovnim crtama donio muzikološke informacije o primjerima koji se slušaju. Takav udžbenik (upitno je uopće bi li se i u tom slučaju trebao zvati udžbenikom) mogao bi opsegom zamijeniti sve udžbenike od petog do osmog razreda osnovne škole ili udžbenike za sva četiri razreda gimnazije. Da zaključimo, udžbenik za nastavu glazbe u općeobrazovnoj školi gotovo da je nemoguće napisati jer su glazbena znanja i umijeća takve prirode da se „ne mogu učiti iz knjiga nego se moraju stjecati na glazbenom materijalu uz izravno vođenje stručne osobe“ (Rojko, 2011; 35). Stoga smo se u ovom radu odlučili analizirati samo prateće CD-e aktualnih udžbenika za nastavu glazbe za koje smatramo da bi ih učenici svakako trebali posjedovati i njima se koristiti. I kako naglašavaju Šulentić Begić i Rado (2013: 25): „Ono što učeniku osnovne škole treba...je nekoliko CD-a (što više, to bolje)“.

Udžbenici i njihova pomoćna nastavna sredstva (u koja pripadaju i prateći CD-i) u uporabi su u određenoj školi najmanje četiri godine.[36] Nakon toga stručni aktivi i Vijeća roditelja ponovo odabiru jedan od ponuđenih udžbenika koji su objavljeni u *Katalogu obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava* koji izdaje *Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta*. U osnovnoškolskoj nastavi glazbe trenutno su u uporabi tri različita paketa udžbenika (svaki ima pripadajuće CD-e) za nastavu Glazbene kulture od petog do osmog razreda. To su:

- ***Svijet glazbe (5, 6, 7 i 8).*** Autori su Ante Gašpardi, Tonka Lazarić, Nevenka Raguž i Zoran Štefanac. Nakladnik je izdavačka kuća *Alfa*.
- ***Glazbena petica, šestica, sedmica i osmica.*** Autori su: Saša Marić i Ljiljana Ščedrov. Nakladnik je izdavačka kuća *Profil*.
- ***Allegro (5, 6, 7 i 8).*** Autori su: Vlasta Dvořak, Margita Jeličić Špoljar i Eva Kirchmayer Bilić. Nakladnik je izdavačka kuća *Školska knjiga*.

U nastavku slijedi pregled zastupljenosti različitih glazba svijeta i ostalih vrsta glazba u pojedinim CD-izdanjima za osnovnu školu.

[36] *Udžbenici za osnovnu i srednju školu*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2354, 07.08.2016.

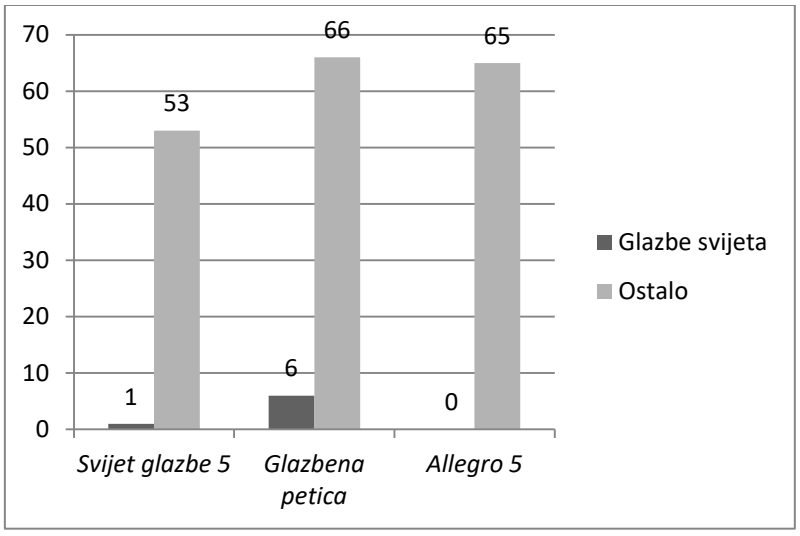
U *Svijetu glazbe 5* različite glazbe svijeta zastupljene su na dva CD-a sa svega jednim primjerom *La Engañadora* (Kuba), što čini 1,85% od ukupno 54 skladbe.

U *Glazbenoj petici* (tri CD-a) glazbe svijeta zastupljene su sa šest primjera od 72 skladbe, što čini 8,33% od ukupnog broja, a to su:

- Slovenija: *Ob jezeru*
- Engleska: *A soalin*
- Ukrajina: *Minka*
- Italija: *Tarantella*
- Kuba: *Un poquito cantas*
- Izrael: *Havenu shalom aleichem*

Prateći CD-i (1, 2 i 3) udžbenika *Allegro 5* ne sadrže nijedan primjer različitih glazba svijeta od ukupno 65.

Odnos zastupljenosti glazba svijeta za sva tri izdanja može se vidjeti u Grafikonu 1. Sveukupno gledajući, najviše primjera različitih glazba svijeta na CD-ima za peti razred osnovne škole nalazi se u izdanju *Glazbena petica*, no kao što je navedeno, i u ovom slučaju riječ je o svega osam posto od ukupnog broja skladba.



Grafikon 1. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za peti razred osnovne škole*

Slijedi pregled nosača zvuka za 6. razred osnovne škole.

Različite glazbe svijeta zastupljene su na tri CD-a *Svijeta glazbe 6* sa svega dva primjera: *Kaljinka* (Rusija) i *Oh, Happy Day* (Amerika), što čini 2,60% od ukupnog broja skladba (77).

U *Glazbenoj šestici* (tri CD-a) glazbe svijeta zastupljene su sa sedam primjera:

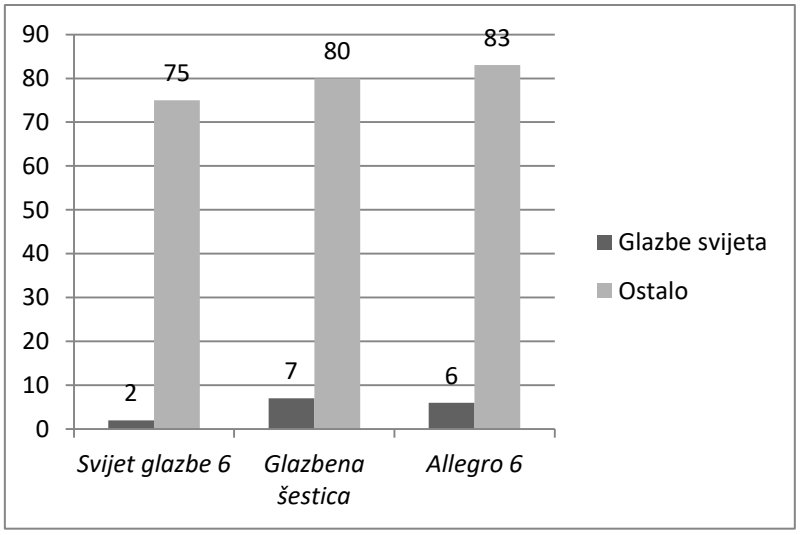
- Rusija: *Korobuška*
- Španjolska: *Flamenco*
- Koreja: *Arirang*
- Afrika: *Siyahamba*
- Jamajka: *Jamaica Farewell*
- Rusija: *Kamarinskaya*
- Rusija: *Tamo daleko, preko rijeke*

što čini 8,05% od ukupno 87 skladba.

Tri prateća CD-a udžbenika *Allegro 6* sadrže šest primjera različitih glazba svijeta, što je 6,74% od ukupnog broja primjera (89):

- Irska: *Fillimiooriay*
- Rusija: *Crvene čarape*
- Havaji: *Aloha Oe*
- Rusija: *Kaćuša-Kalinka*
- Rusija: *Večernji zvon*
- Amerika: *I Will Follow Him*.

U Grafikonu 2. vidljiva je zastupljenost glazba svijeta u sva tri različita izdanja. Najviše primjera različitih glazba svijeta na CD-ima za šesti razred osnovne škole nalazi se i ovoga puta u izdanju *Glazbena šestica.* Ponovno treba naglasiti da je riječ o svega osam posto od ukupnog broja skladba.



Grafikon 2. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za šesti razred osnovne škole*

U izdanjima za sedmi razred osnovne škole situacija nije ništa bolja. Različite glazbe svijeta zastupljene su na tri CD-a *Svijeta glazbe 7* sa svega tri primjera: *La muieru maladita,* bitinada (Hrvatska, skladba talijanske nacionalne manjine iz Istre), *Said He Would* (Amerika) i *Completo y Furioso* (Kuba), što čini 3,3% od ukupnog broja skladba (91).

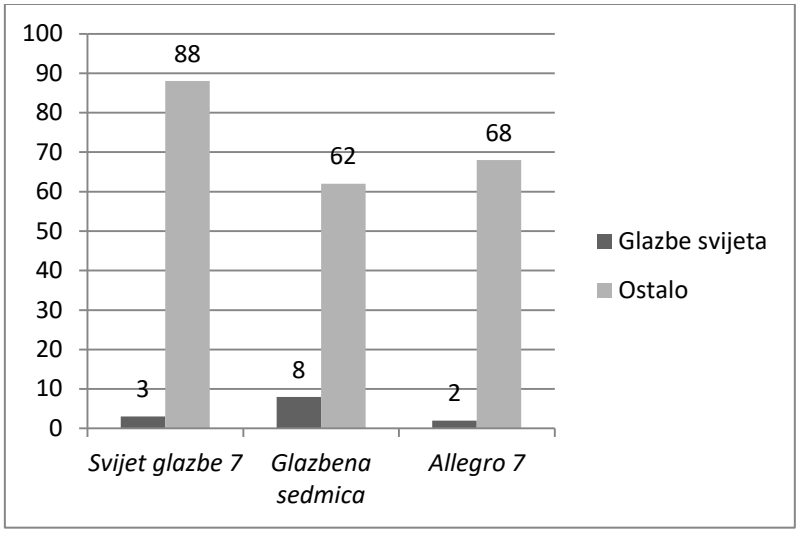
U *Glazbenoj sedmici* (tri CD-a) glazbe svijeta zastupljene su s osam primjera:

- Engleska: *Sad sretan budi čovječe*
- Francuska: *Pjesma trubadura*
- Engleska: *Greensleeves*
- Afrika: *Sin Jen Jen*
- Japan: *Haru-No-Kyoku*
- Amerika: *Amazing Grace*
- Havaji: *Zbogom*
- Australija: *Old Groove*

što čini 11,43% od ukupno 70 primjera.

Tri prateća CD-a udžbenika *Allegro 7* sadrže samo dva primjera različitih glazba svijeta: *Guadalajara* (Meksiko) i *Greensleeves* (Engleska), što je 2,86% od ukupno 70 primjera.

Zastupljenost različitih glazba svijeta u sva tri izdanja prikazan je u Grafikonu 3. I u ovom slučaju najviše skladba glazba svijeta na CD-ima za sedmi razred osnovne škole nalazi se u izdanju *Glazbena sedmica*, ali opet s malih 11% u odnosu na ukupan broj.



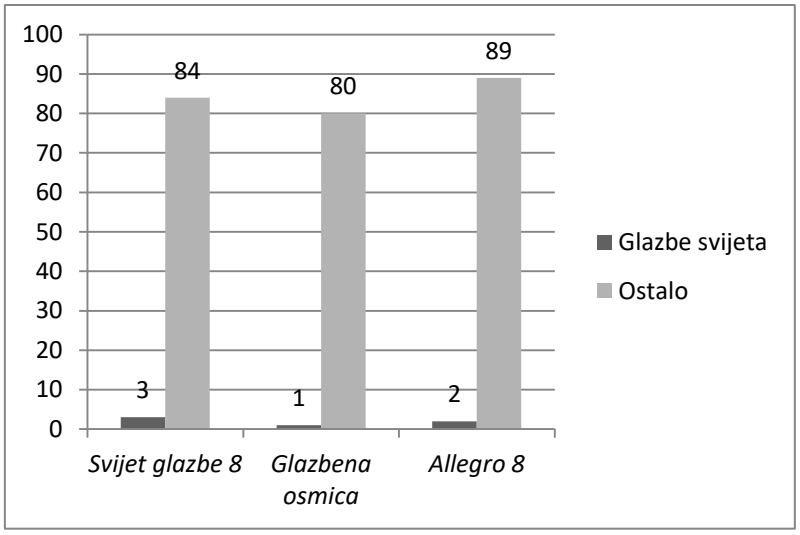
Grafikon 3. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za sedmi razred osnovne škole*

U završnom razredu osnovne škole različite glazbe svijeta zastupljene su na tri CD-a *Svijet glazbe 8* sa svega tri primjera: *When the Saints Go Marchin In* (Amerika), *Swing Low, Sweet Chariot* (Amerika) i *Karnevalski napjev iz Tarascona* (Francuska), što čini 3,45% od ukupno 87 skladba.

U *Glazbenoj osmici* (tri CD-a) glazbe svijeta zastupljene su sa samo jednim primjerom: *Oh, When the Saints Go Marchin In* (Amerika), što čini 1,23% od ukupno 81 primjera.

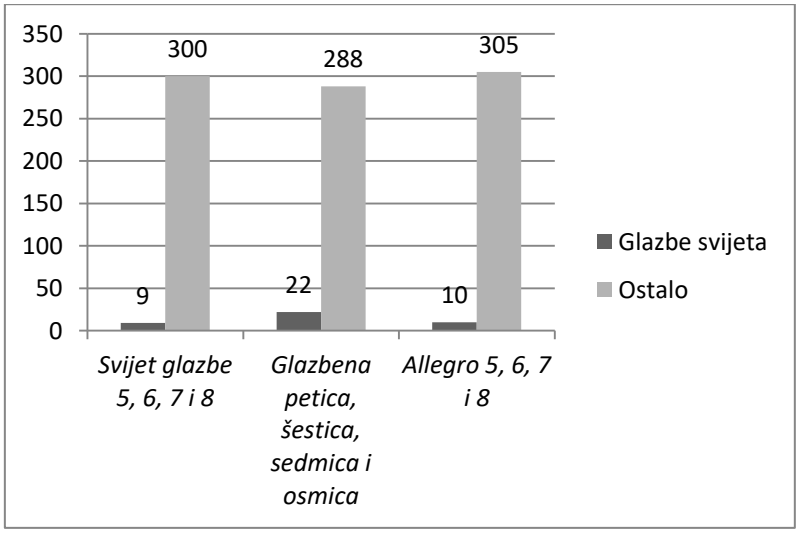
Na prateća tri CD-a udžbenika *Allegro 8* nalaze se samo dva primjera različitih glazba svijeta: *When the Saints Go Marching In* (Amerika) i *Go Down Moses* (Amerika), što je 2,13% od ukupnog 91 primjera.

U ovom slučaju, najveći broj skladba koje pripadaju različitim glazbama svijeta nalazi se u izdanju *Svijet glazbe 8*. No, taj broj (tri skladbe) daleko je od poželjnog. Usporedba različitih izdanja s obzirom na zastupljenost glazba svijeta iskazana je u Grafikonu 4.



Grafikon 4. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za osmi razred osnovne škole*

Zaključno, ova analiza pokazala je da je zastupljenost različitih glazba svijeta na CD-ima za nastavu glazbe od petog do osmog razreda osnovne škole više nego nedovoljna. U izdanju *Svijet glazbe* ona iznosi 2,91%, odnosno devet primjera od ukupno 300. Izdanje *Glazbene petice, šestice, sedmice i osmice* sadrži ukupno 22 skladbe od ukupno 310, što čini 7,1%, dok je takvih primjera u izdanju Allegro 10 od ukupno 315 ili 3,17% (Grafikon 5.).



Grafikon 5. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za osnovnu školu*

Iako je satnica predmeta mala, mišljenja smo da otvoreni model nastave glazbe u osnovnoj školi pruža mogućnosti nastavnicima da znatno obogate nastavu i upoznavanjem

različitih kulturnih i glazbenih izričaja sa svih kontinenata. Različite glazbe svijeta u petom bi i šestom razredu mogle biti zastupljene s jednom četvrtinom od ukupnoga broja skladba, a u sedmom i osmom, po potrebi, i većim udjelom.

U gimnazijskoj nastavi glazbe trenutno su u uporabi dva različita kompleta udžbenika (svaki ima pripadajuće CD-e) za nastavu Glazbene umjetnosti (četverogodišnji program) i jedan za dvogodišnji gimnazijski program. To su:

- ***Glazbeni susreti 1., 2., 3. i 4. vrste.*** Autori su Nataša Perak Lovričević i Ljiljana Ščedrov. Nakladnik je izdavačka kuća *Profil*.
- ***Glazbena umjetnost 1 i 2.*** Autorica je Nada Medenica. Nakladnik je izdavačka kuća *Školska knjiga*.
- ***Glazbena umjetnost 3 i 4.*** Autori su: Rozina Palić Jelavić i Nada Medenica. Nakladnik je izdavačka kuća *Školska knjiga*.
- ***Glazbeni kontakti 1 i 2*** (dvogodišnji program). Autori su: Nataša Perak Lovričević i Ljiljana Ščedrov. Nakladnik je izdavačka kuća *Profil*.

Prije analize potrebno je upozoriti na činjenicu da je izdanje *Glazbeni kontakti* namijenjeno gimnazijama u kojima se nastava Glazbene umjetnosti izvodi prema dvogodišnjem programu, dakle satnica je dvostruko manja nego u ostalim gimnazijama. U nastavku slijede prikazi zastupljenosti različitih glazba svijeta i ostalih glazbenih vrsta u pojedinim CD-izdanjima za gimnazije.

Različite glazbe svijeta zastupljene su na tri CD-a *Glazbeni susreti 1. vrste* s 36 primjera:

- Škotska: *Morning Has Broken*
- Engleska: *Scarborough Fair*
- Amerika: *Once I Had A Sweetheart*
- Norveška: *Bansull*
- Španjolska: *La trilla*
- Italija: *Bionda*
- Italija: *Vittorio Emanuelle*
- Gruzija: *Makrull*

- Bugarska: *Houbava Milka*
- Španjolska: *A mi no me gustan ias rubias, flamenco*
- Portugal: *Amar, fado*
- Irska: *Kid on the mountain*
- Austrija: *Der Bohm*
- Grčka: *Karsilama*
- Rusija: *Breza*
- Afrika: *Improvizacija u pošti*
- Afrika: *Pjesma berača kokosa*
- Afrika: *Makala*
- Afrika: *Ingoma*
- Afrika: *Nhemamussasa*
- Afrika: *Djon ka fili sabouma*
- Iran: *Cahahar Mezrab in Mahour*
- Egipat: *Sama 'i el 'aryan*
- Indija: *Bhajana*
- Indija: *Skladba za pakhavaj*
- Kina: *Huan San Liu*
- Kina: *Zou Zai*
- Japan: *Hageromo*
- Indonezija: *Bubaran Kembang Pacar*
- Australija: *Green Brog*
- Amerika: *Ples trave*
- Peru: *El condor pasa*
- Meksiko: *El Balaju*
- Trinidad i Tobago: *Calypso za steel band*
- Italija: *Saltarello*
- Engleska: *Greensleeves*

što čini 33, 64% od ukupno 107 skladba.

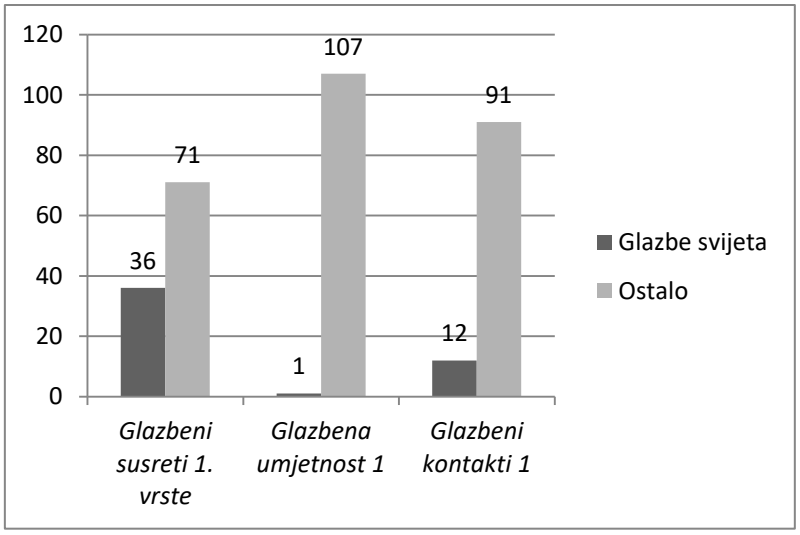
U izdanju *Glazbena umjetnost 1* (tri CD-a) glazbe svijeta zastupljene su samo jednim primjerom: *Ples trave* (Amerika), što čini 0,93% od ukupno 108 primjera.

Na četiri prateća CD-a udžbenika *Glazbeni kontakti 1* nalazi se 12 primjera različitih glazba svijeta:

- Engleska: *Scarborough Fair*
- Engleska: *Greensleeves*
- Amerika: *Once I Had A Sweetheart*
- Afrika: *Pjesma berača kokosa*
- Afrika: *Improvizacija u pošti*
- Bugarska: *Houbava Milka*
- Afrika: *Makala*
- Kina: *Huan San Liu*
- Indija: *Bhajana*
- Amerika: *Ples trave*
- Australija: *Green Brog*
- Italija: *Saltarello*

što je 11,65% od ukupno 103 primjera.

U Grafikonu 6. vidljiv je odnos zastupljenosti glazba svijeta u sva tri izdanja. Sveukupno gledajući, daleko najviše primjera različitih glazba svijeta na CD-ima za prvi razred gimnazije nalazi se u izdanju *Glazbeni susreti 1. vrste.* Ova količina i izbor skladba koje pripadaju različitim kulturama sa svih kontinenata trebali bi biti primjerom za osmišljavanje CD-a (naravno, i udžbenika) za sve razrede. U nastavku ćemo vidjeti da to, nažalost, nije slučaj.



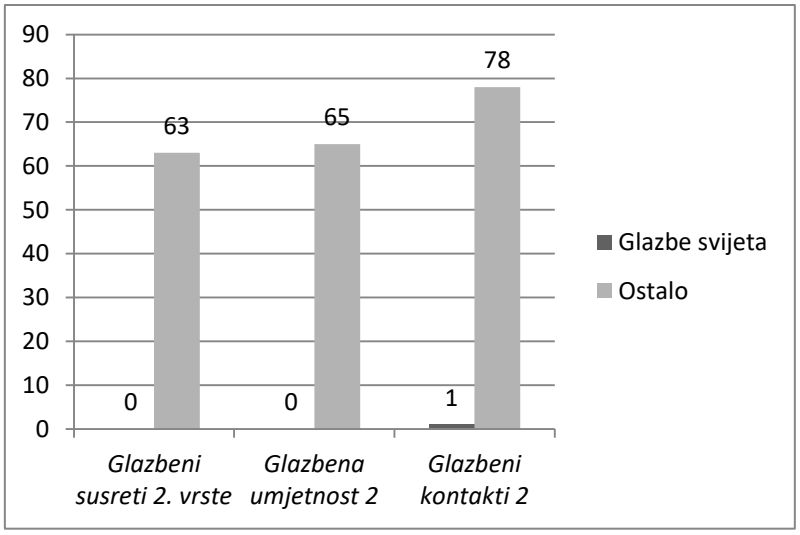
Grafikon 6. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za prvi razred gimnazije*

Kao što ćemo vidjeti na CD-ima za drugi razred gimnazije, situacija je potpuno drugačija. Tako različite glazbe svijeta nisu zastupljene ni s jednim primjerom na tri CD-a *Glazbeni susreti 2. vrste* od ukupnog 63 skladbe.

U izdanju *Glazbena umjetnost 2* (tri CD-a) glazbe svijeta također nisu zastupljene niti s jednim primjerom od ukupno 65 skladba.

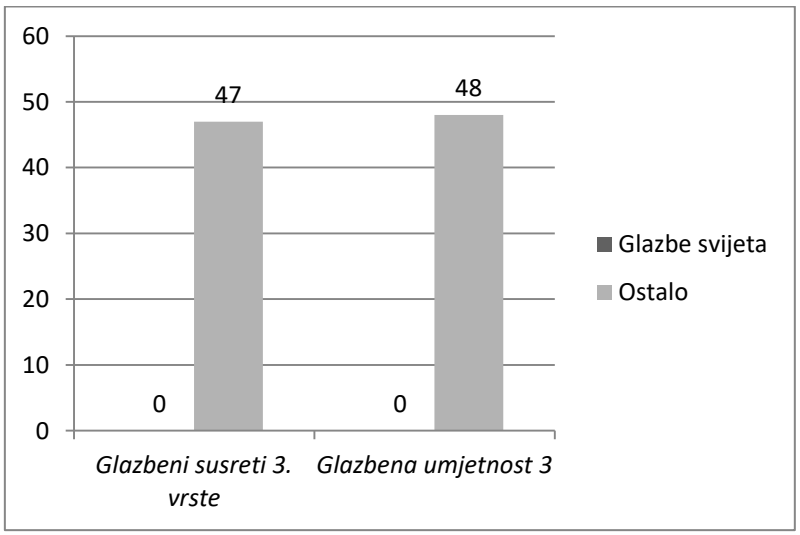
Četiri prateća CD-a udžbenika *Glazbeni kontakti 2* sadrže samo jedan primjer različitih glazba svijeta, *Joshua Fit De Battle Of Jericho* (Amerika), što je 1,28% od ukupno 78 primjera.

Odnos zastupljenosti glazba svijeta između svih triju izdanja može se vidjeti u Grafikonu 7. Sveukupno, samo je jedan primjer različitih glazba svijeta na CD-ima za drugi razred gimnazije, a nalazi se u izdanju *Glazbeni kontakti 2.* S obzirom na zastupljenost koja je bila na CD-ima za prvi razred (naročito *Glazbeni susreti 1. vrste*), bilo je za očekivati da se barem zadrži podjednak odnos. No, dogodilo se upravo suprotno. Dijakronijski model nastave glazbe, prema kojemu nastavu izvodi velika većina nastavnika, predviđa u drugom razredu upoznavanje glazbenih vrsta i oblika renesanse i baroka. Mišljenja smo da ipak tijekom školske godine ima dovoljno vremena da se i pored renesansne i barokne glazbe upoznaju i brojne druge glazbe svijeta koje se nisu upoznale u prvom razredu.



Grafikon 7. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za drugi razred gimnazije*

U CD-izdanjima za treći razred gimnazije situacija je, s obzirom na zastupljenost različitih glazba svijeta, poražavajuća. Naime, glazbe svijeta nisu zastupljene na tri CD-a *Glazbeni susreti 3. vrste* niti s jednim primjerom od ukupno 47 skladba, a isto tako i u izdanju *Glazbena umjetnost 3* (tri CD-a) glazbe svijeta također nisu zastupljene niti s jednom skladbom od ukupno 48 primjera (Grafikon 8.). U trećem razredu predviđeno je upoznavanje glazbe 19. stoljeća koje je donijelo procvat europske glazbe. Mišljenja smo da to ipak nije razlog da se osim zapadnoeuropske umjetničke glazbe ne upoznaju i glazbeni izričaji različitih kultura.



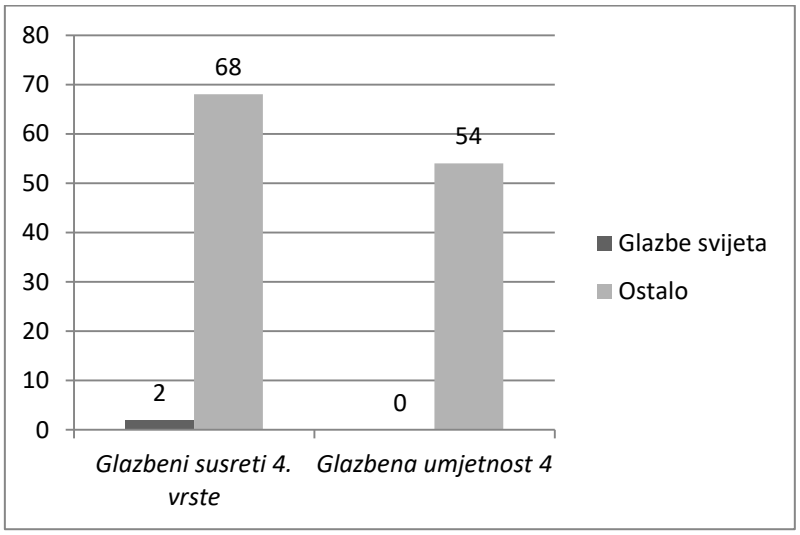
Grafikon 8. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za treći razred gimnazije*

I, naposljetku, slijedi prikaz zastupljenosti različitih glazba svijeta na nosačima zvuka za četvrti razred gimnazije.

Različite glazbe svijeta zastupljene su na tri CD-a *Glazbeni susreti 4. vrste* sa svega dva primjera: *Joshua Fit De Battle Of Jericho* (Amerika) i *Nobody Knows* (Amerika), što čini 2,86% od ukupnog 70 skladba.

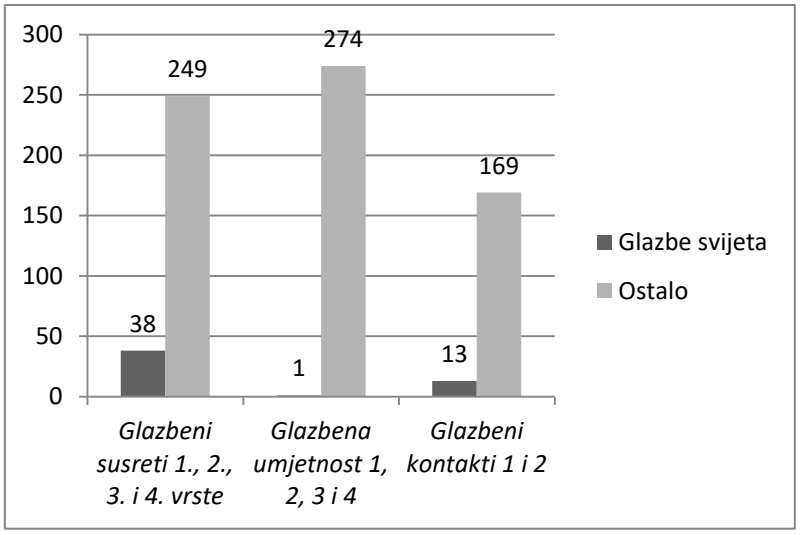
U izdanju *Glazbena umjetnost 4* (tri CD-a) od ukupno 54 skladbe nema niti jednog primjera glazba svijeta.

Odnos zastupljenosti glazba svijeta u dva izdanja može se vidjeti u Grafikonu 9. Dakle, u izdanjima za četvrti razred gimnazije nalaze se samo dva primjera različitih glazba svijeta (*Glazbeni susreti 4. vrste*).



Grafikon 9. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za četvrti razred gimnazije*

U Grafikonu 10. dajemo zbirni pregled zastupljenosti glazba svijeta od prvog do četvrtog razreda gimnazije s obzirom na pojedino CD-izdanje. Nažalost, u izdanju *Glazbena umjetnost* od 275 primjera samo jedan pripada glazbama svijeta, u *Glazbenim kontaktima* 13 od ukupno 181, što čini 7,18% i u *Glazbenim susretima* 38 skladba od ukupno 287 (13,24%).



Grafikon 10. *Glazbe svijeta na pratećim CD-ima za gimnaziju*

Smatramo da je ovako mala zastupljenost različitih glazba svijeta i osjetna prevlast skladba zapadnoumjetničke glazbe velika prepreka interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe općeobrazovnih škola. Naime, brojni nastavnici koriste se u nastavi najvećim dijelom (a neki i isključivo) pripadajućim CD-ima. Naravno da je svakom nastavniku dostupan neograničen broj glazbenih primjera, ali se mnogi ustručavaju poučavanja različitih glazba svijeta zbog straha da se već predviđeni nastavni sadržaji neće uspjeti svladati u okviru postojeće satnice predmeta ili zbog nesigurnosti u svoju interkulturalnu kompetenciju, a samim time i uspješnost u poučavanju različitih glazba svijeta. Osim toga, „postoje, dakle, mnoge mogućnosti uvođenja glazba svijeta na praktičnoj osnovi u cijelo područje obrazovanja počevši od njihovog postavljanja u aktualne obrazovne module do uključivanja u predstave, predavanja, uvode, povezivanje s projektima izvan škole, na webstranice itd“ (Schreuder, Wüst, 2001; 22).

4.3. Didaktički aspekti interkulturalizma u nastavi glazbe

Interkulturalizam implementiran u sadržaje poučavanja može ostati samo mrtvo slovo na papiru ako nastavni proces nije didaktički isplaniran i vođen s interkulturalnog aspekta i od interkulturalno kompetentnog nastavnika. Drugim riječima, bez kvalitetne komunikacije, interakcije, različitih nastavnih strategija i pozitivnog socijalnog i interkulturalnog ozračja,

interkulturalni odgoj u nastavi nije ostvariv. Stoga je iznimno važno buduće nastavnike osposobiti i u didaktičkom smislu jer će jedino tako moći nastavu osnažiti i interkulturalnim sadržajima.

Didaktika je predmetom proučavanja i istraživanja otkad je i škole. Od samog nastanka pojma *didaktika,* koji još u 17. stoljeću uvode Ratke i Komensky, preko Rousseaua, Pestalozzija, Herbarta i Humboldta, pa sve do znamenitih didaktičara 20. stoljeća, ona (didaktika) ne prestaje biti aktualnom temom. Tako Gudjons (1994b) ističe da je didaktika planiranje i analiza procesa poučavanja i učenja u nastavi, ali istodobno tvrdi da je didaktika samo teorija koja kritizira praksu. Pri tomu naglašava da je nastava presložen proces da bi ju mogla u potpunosti objasniti samo jedna teorija i u tom kontekstu navodi pet različitih teorija:

- didaktika je ***teorija obrazovanja*** (prema Klafkom) u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju; prema ovoj teoriji nastava mora pomoći učenicima da razviju svoje sposobnosti i treba povezati poučavanje i učenje; nastava se mora odvijati u suplaniranju s učenicima, a učenici trebaju učiti isključivo putem otkrivanja,

- didaktika je ***teorija poučavanja*** (prema Schultzu) i ona traži od nastave da intencionalno djeluje u svrhu predinterpretacije svijeta u okviru znanosti i umjetnosti; glavno je obilježje ove teorije da traži vrlo sustavno i pažljivo planiranje odgojno-obrazovnog procesa,

- didaktika je ***kibernetičko-informacijska teorija*** (prema von Cubeu) koja zagovara stajalište da je odgoj proces tijekom kojeg su učenici, uz određenu korekciju, vođeni prema odgojnom cilju,

- didaktika je ***teorija kurikuluma*** (prema Möller), čiji je prioritet jasno odrediti ciljeve, instrumente i vrednovanje ostvarenih ishoda,

- didaktika je ***kritička teorija nastavne komunikacije*** (prema Winkelu) koja naglašava činjenicu da je nastava prije svega komunikacijski proces koji se ne smije prepustiti proizvoljnosti.

Autor naglašava da je svim ovim teorijama zajednički ciljno usmjeren pristup, pri čemu se mora postupati na strateški način.

Bognar i Matijević (2002) didaktiku smatraju granom pedagogije koja istražuje teoriju odgojno-obrazovnog procesa. Shodno tomu, njena pozornost usmjerena je na sam nastavni proces. Prema Lenzenu (2002), nastava je ciljano planiranje, izvođenje i provjera procesa poučavanja i učenja. Meyer (2005) ističe deset obilježja koja karakteriziraju svaku dobru nastavu. To su:

- jasno strukturiranje nastave,
- visoki udio stvarnog vremena učenja,
- poticajno ozračje za učenje,
- jasnoća sadržaja,
- uspostavljanje smisla komunikacijom,
- raznolikost metoda,
- individualno poticanje,
- inteligentno vježbanje,
- transparentnost očekivanih postignuća,
- pripremljena okolina.

Dobru nastavu nije lako osmisliti i oživotvoriti pa, samim time, i interkulturalnu nastavu jer kulturna raznolikost predstavlja dodatni pedagoški izazov odgojiteljima. „Interkulturalno obrazovanje nalazi svoje oslonce u suvremenoj didaktici te različitim varijantama učenja putem razlika u kojem osim aktivnog dijaloga značajno mjesto zauzima upoznavanje drugih kultura, stjecanje povijesnih znanja, upoznavanje društvenih odnosa i socijalnih stanja“ (Previšić, 2009: 26).

Učinkovita nastava u kulturno različitim razredima znači korištenje kulturno senzibilne strategije i nastavne sadržaje kako bi se osigurale jednake mogućnosti za akademski uspjeh i osobni razvoj svih učenika. Jer, „interkulturalizam naglašava dimenziju dijaloga, socijalno uvažavanje i snošljivost kao svojevrsnu pravednost života. Njegove su pedagoške posljedice to značajnije što školski pluralizam već unutar sebe potiskuje

konfekcijsku nastavu najčešće svedenu na memoriranje udžbenički oblikovane i nekreativno artikulirane građe“ (Previšić, 1999: 80).

Iako se budući nastavnici općenito osjećaju sigurnima u svoje sposobnosti i temeljnu vještinu poučavanja, znatno su suzdržaniji po pitanju svoje sposobnosti za poučavanje učenika koji pripadaju drugačijim kulturama od njihove (*Association of Teacher Educators* 1991; Hadaway i sur. 1992; prema Chisholm, 1994). „Pitanje različitosti u središte pozornosti dovodi promišljanje mogućnosti poticanja jednakog i ravnomjernog razvoja svakog pojedinog učenika kao pristupa koji učitelju omogućava stvaralačko osmišljavanje odgojno-obrazovnog procesa čija kompleksnost proizlazi iz raznovrsnosti ciljeva, sadržaja, pristupa, metoda, socijalnih oblika rada, postignuća i evaluacijskih postupaka“ (Zrilić, 2012: 455).

Na temelju istraživanja o učinkovitoj interkulturalnoj komunikaciji, interkulturalno kompetentna osoba:

- uspješno se nosi s psihološkim i emocionalnim stresom pri suočavanju s nečim nepoznatim,
- brzo uspostavlja odnos s drugima,
- razumije tuđe osjećaje,
- uspješno komunicira s ljudima iz različitih kulturnih sredina,
- adekvatno reagira na moguće probleme u komunikaciji i nerazumijevanje (Giles i sur. 1991; prema Chisholm, 1994).

Uloga je nastavnika u razvoju učenikove interkulturalne kompetencije višestruka. „Učitelj će više učiniti ako stvori povoljno ozračje za snošljivost u mišljenju i posredovanje među razlikama. Pritom se ne misli samo na etničke i kulturološke posebnosti, nego uopće slobodno i kreativno iznošenje mišljenja jednako o prirodnim, kao i društvenim pojavama“ (Previšić, 1999: 82).

Kako stoji u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006: 66) Republike Hrvatske, „nastavu glazbene kulture prožimaju dva temeljna načela: jedno je psihološko, a drugo kulturno-estetsko. Psihološko načelo uzima u obzir činjenicu da učenici u pravilu vole glazbu i da se njome žele i aktivno baviti (pjevati, svirati). Koliko je to moguće, toj želji

učenika treba izlaziti ususret, jer njihova dob, pa zatim i škola, nisu samo vrijeme i mjesto pripreme za život, nego su i život sam. S druge strane, kulturno-estetsko načelo polazi od toga da nastava glazbe mora učenika i pripremati za život, tj. osposobljavati ga da već za vrijeme, ali i nakon škole, bude kompetentan korisnik glazbene kulture. U današnjoj poplavi svakovrsne glazbe to je izvanredno važno“. Osim toga, u istom dokumentu navodi se da je program nastave glazbe otvoren, tj. da ostavlja mogućnost nastavniku da, uz predviđene obvezne sadržaje, sam osmišljava nastavu uvažavajući želje i interese učenika.

Pod obveznim dijelom nastavnih sadržaja podrazumijeva se slušanje i upoznavanje glazbe, dok su ostali sadržaji poput pjevanja, sviranja, glazbenog opismenjivanja, upoznavanja folklorne glazbe i dr. prepušteni slobodnom izboru nastavnika. Pritom se misli na odabir pjesama, vrijeme posvećeno određenoj nastavnoj cjelini ili nastavnoj jedinici itd. Također se ističe da, osim redovite nastave glazbe, „glazbena nastava u osnovnoj školi uključuje izbornu nastavu, izvannastavne aktivnosti (zbor, instrumentalne i vokalne skupine, folklor, ples, glazbenu slušaonicu, raznovrsne glazbene projekte) te nastavu izvan učionice, u prvom redu posjete glazbenim priredbama“ (isto: 66).

Otvoreni model novost je u nastavi glazbe u hrvatskim školama. „On je prvi put primijenjen u praksi glazbene nastava u osnovnoj školi u Hrvatskoj u okviru projekta izrade Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS-a). To je model koji nastavniku ostavlja mogućnost da samostalno kreira nastavni proces – u potpunosti ili djelomično, tj. da sam bira nastavna područja koja će biti predmetom rada. U „hnosovskoj“ varijanti otvorenoga modela zadano je, dakle je obvezatno, samo područje slušanja i upoznavanja glazbe, a područja pjevanja, sviranja, glazbenoga opismenjivanja, glazbenoga stvaralaštva i, eventualno još nekoga, prepuštena su na izbor nastavniku, koji ih može uvrstiti u program ili sasvim izostaviti“ (Rojko, 2012). Osim toga, nastavnik odabire pjesme iz ili izvan predloženog popisa kojima će upoznati učenike (Rojko, 2005).

U Nastavnom programu Glazbene umjetnosti (1994) za nastavu glazbe u hrvatskim gimnazijama predviđa se slušno upoznavanje glazbenih djela (isključivo zapadnoeuropske ili zapadne tradicije) i to kronološkim redoslijedom. Ovaj model nastave ostavlja vrlo malo slobode nastavniku u izboru sadržaja ako misli realizirati sve što je predviđeno programom. Pri tomu valja imati na umu da se cjelokupna povijest razvoja glazbe treba upoznati sa samo jednim satom tjedno Glazbene umjetnosti.

Nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi i nastava Glazbene umjetnosti u gimnaziji doživjet će određene promjene izradom novog nacionalnog kurikuluma koji je u tijeku. Nadamo se da će se i nastava glazbe u gimnaziji približiti otvorenom modelu osnovnoškolske nastave glazbe. Primjena otvorenog modela nastave glazbe ne sputava, već pruža brojne mogućnosti za interkulturalne doticaje učenika s najrazličitijim vrstama glazba. U određenoj situaciji nastavnik će smatrati prikladnijim da se glazba neke kulture upozna isključivo slušanjem. Međutim, nerijetko će se nečija glazbena kultura upoznati i pjevanjem, sviranjem ili nekom drugom aktivnošću. Odluka će možda ovisiti i o tome ima li u konkretnom razredu učenika koji pripadaju određenoj kulturi ili pak onih koji su već otprije zainteresirani za glazbu druge kulture, imaju instrument koji je karakterističan za određenu kulturu i slično. Ujedno se nadamo da će se među obrazovnim ciljevima i ishodima učenja kurikuluma koji je u izradi implementirati i interkulturalni sadržaji kojih do sada gotovo da nije ni bilo.

Koji su razlozi za uvođenje interkulturalizma u nastavu glazbe? Southcott i Joseph (2010) ističu da je nastava glazbe snažan medij za promišljanje kulturalne različitosti. Dobrota i Kovačević (2007: 120) navode da „interkulturalnom koncepcijom glazbene nastave učenici upoznaju glazbeni izričaj različitih kultura, ne ostajući pritom hermetizirani u okvirima zapadnoeuropske glazbene tradicije“. Weidknecht (2009) podsjeća da znanstvenici navode nekoliko argumenata. Prvi je taj da kulturološki sastav učenika u razredu postaje sve raznolikiji. To je prilika da učenici upoznaju glazbu i kulturu svojih kolega, ali je ujedno i prilika da s ponosom upoznaju druge sa svojom kulturom i tradicijom. Drugi argument polazi od toga da upoznavanje glazbenih tradicija naroda iz drugih krajeva svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe koja se uglavnom i poučava na nastavi glazbe. Treći je razlog globalne prirode i temelji se na pretpostavci da je glazba univerzalni jezik koji nadilazi etničke, nacionalne i geografske podjele.

Interkulturalna nastava glazbe mora biti koncentrirana na sljedeća četiri problema:

- nastavnici moraju znati procijeniti važnost interkulturalnog pristupa nastavi,
- moraju, koliko je to moguće, precizno odrediti kako implementirati interkulturalne sadržaje u nastavu,
- moraju identificirati inherentne probleme koji se mogu pojaviti u nastavi,
- moraju istražiti moguća rješenja za probleme.

Doista, nastava glazbe u općeobrazovnim školama pruža velike mogućnosti za interkulturalni odgoj jer je glazba sama po sebi interkulturalna. S obzirom na usku povezanost glazbe i kulture, razvijanje kulturnog razumijevanja može biti učinkovit ishod nastave glazbe. Tri nastavna područja (izvođenje glazbe, skladanje, slušanje) nude brojne mogućnosti za uvažavanje interkulturalizma i različitosti. Razvijanje učenikove osjetljivosti i uvažavanja spram drugih kultura može se postići kvalitetnim poučavanjem. Učenikov osjećaj vlastitog kulturnog identiteta i pripadnosti može se poduprijeti kreativnim aktivnostima i skupnim muziciranjem (Ilari i sur., 2013).

Interkulturalna nastava glazbe treba sadržavati:

- *izvođenje* glazbe drugih kultura,
- *razgovor* o glazbi drugih kultura,
- *organiziranje koncerata* na kojima gostujući izvođači izvode glazbu drugih kultura,
- *organiziranje predstava* s glazbom drugih kultura, uključujući i kostime, ples, scenografiju,
- *prezentaciju kulturne raznolikosti* putem talenta i bogatstva učenika, nastavnika i roditelja koji pripadaju različitim kulturama,
- *skupno muziciranje* koje daje osjećaj zajedništva, suradnje i tolerancije,
- *zajednički odabir pjesama* koje pripadaju različitim kulturama,
- *raspravu* o značaju glazbe pojedine kulture,
- *istraživanje glazbe* koja se bavi temama sukoba i mira te oslobođenja od diskriminacije (*Intercultural education in the post-primary school, 2006*).

Field (2010) navodi preporuke nastavnicima glazbe koji imaju prilike raditi prema suvremenom interkulturalnom kurikulumu. Neke od njih su:

- promicati kulturno razumijevanje, kritičku pedagogiju, dijalog i suradnju,
- biti svjestan različitih globalnih i subjektivnih značajki i izraza različitih kultura,

- poticati pluralizam,
- staviti naglasak na sam proces poučavanja i učenja, a ne na sadržaj,
- osigurati uvjete učenicima za kulturnu razmjenu i proširenje vlastitog kulturnog znanja.

Abril (2006) na temelju svog istraživanja tvrdi da izvođenje ili slušanje glazbe u učionici može utjecati na učenikove glazbene vještine i iskustva, ali razgovor o tim iskustvima pomaže učenicima u upoznavanju i afektivnom reagiranju na glazbu drugih kultura. Naime, neki istraživači tvrde da je glazbeno znanje nepotpuno i neučinkovito bez poznavanja i razumijevanja određene kulture kojoj ta glazba pripada (Anderson i Campbell, 1996; Quesada, 2002; Robinson, 2002; prema Abril, 2003). Tucker (1992; prema Abril, 2003) ističe niz kriterija kojima bi se trebali voditi nastavnici pri odabiru interkulturalne glazbe u nastavi. Jedna je od navedenih preporuka da svaki glazbeni primjer za slušanje, pjevanje ili sviranje trebaju pratiti detaljni podatci o kulturi kojoj primjer pripada, kao i povijesne i zemljopisne podatke. Osim toga, rad na određenom primjeru treba biti na izvornom jeziku uz vodič za pravilan izgovor.

Interkulturalni glazbeni odgoj i obrazovanje ne podrazumijevaju samo proučavanje strane glazbe. Oni uključuju i proučavanje stranih kultura u cjelini. Ako učenike izložimo samo glazbi, tada oni propuštaju druge sastavnice određene kulture kao što su ples, drama, odjeća, hrana, povijest i običaji (Goodkin, 1994; prema Weidknecht, 2009).

Uloga nastavnika u procesu interkulturalnog glazbenog odgoja i obrazovanja je presudna. Tako Volk (1998; prema Nethsinghe, 2012) ističe da je, bez obzira na metode ili materijale, ključni čimbenik interkulturalne nastave glazbe nastavnik. Campbell (2004; prema Drummond, 2010) opisuje brižnog i savjesnog nastavnika glazbe kao onog koji je otvoren prema svim oblicima glazbe, koji pokazuje ozbiljan interes za učenikova iskustva i potrebe u pogledu znanja o vlastitim i drugim glazbenim kulturama. On također pokazuje spremnost za balansiranje između novog, globalnog pristupa nastavi glazbe i tradicionalne nastave. Emmanuel (2005) naglašava da nastavnici glazbe moraju biti pripremljeni za rad s učenicima i roditeljima koji potječu iz različitih kulturnih sredina. Nketia (1988; prema Nethsinghe, 2012) tvrdi da će nastavnici glazbe, implementirajući interkulturalne sadržaje u nastavu glazbe, bolje razumjeti vlastitu glazbenu kulturu i tradiciju.

Ilari i sur. (2013) predlažu praktične ideje kojima bi nastavnici osnažili interkulturalnu kompetenciju svojih učenika. Konkretno predlažu, osim upoznavanja glazbe drugih kultura putem interneta ili audio i videozapisa, kontakte s roditeljima ili prijateljima učenika različitih kultura, čime bi se ostali učenici upoznali ne samo s glazbom, već i sa sveukupnom tradicijom određene kulturne skupine. Autori također smatraju da glazbu drugih kultura treba upoznavati kroz prizmu njene uloge u društveno-kulturnom kontekstu, odnosno kroz društveno-kulturni pristup. Kao primjer navode *pjevanje* kao nastavno područje koje je redovito prisutno u nacionalnim i školskim kurikulumima. Ono (pjevanje) se prakticira i u okviru redovite nastave, ali često i u izvannastavnim aktivnostima kao što je pjevački zbor.

Pjevanjem kulturno različitih pjesama učenici uče o vlastitoj kulturi, ali i o drugim kulturama, ujedno izražavajući svoje najdublje emocije. Moguće koristi od pjevanja interkulturalnih pjesama u glazbenom odgoju i obrazovanju višestruke su. Pjevanje pjesama različitih kultura pomaže učenicima:

- produbiti svoje znanje o glazbi, jeziku i kulturi nekog naroda,
- razviti vokalne sposobnosti pjevanja i govorenja,
- razviti socijalne kompetencije za život u interkulturalnom i globalnom društvu, istodobno razvijajući snažan osjećaj vlastitog identiteta i razumijevanje identiteta kulturno drugačijih osoba,
- poboljšati svoj emocionalni izraz.

Stavovi nastavnika prema interkulturalizmu i poučavanju u interkulturalnim razredima također utječu na razvijanje učenikovih interkulturalnih kompetencija. Tako Campbell (2002) i Countryman (2005; prema Kelly-McHale, 2013) ističu da učenikova glazbena iskustva na nastavi glazbe uvelike ovise o uvjerenjima nastavnika o tome što je najbolje za učenike i što od njega očekuje zajednica. Nastavnici glazbe u suvremenoj i humanoj školi trebali bi napustiti tradicionalni pristup i pažljivo slušati što učenici očekuju od nastave te promatrati njihove reakcije i zbivanja u učionici. Drugim riječima, nastavnici bi trebali postati učenici svojih učenika, učitelji koji uče (Kelly-McHale, 2013).

Kako bi, dakle, trebala izgledati interkulturalna nastava glazbe u općeobrazovnim školama? Wolfgang Martin Stroh[37] predlaže i analizira deset modela interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe:

1. *Izvaneuropska glazba u nastavi glazbe*

Pod ovim pristupom autor podrazumijeva samo autentičnu narodnu glazbu kao nastavni sadržaj. Dakle, suvremena umjetnička glazba određene kulture kao i njena popularna glazba nisu obuhvaćene ovim modelom. Najveći je nedostatak ovoga pristupa je što je velika većina snimljenih materijala s takvom autentičnom glazbom djelo etnomuzikologa koji često nemaju pedagoškog iskustva i pedagoških kompetencija.

2. *Učenje iz nastave glazbe u drugim kulturama*

Autor se pita može li se nastava glazbe u jednoj državi obogatiti iskustvima nastave glazbe drugih kultura. Kao pozitivan primjer utjecaja njemačke glazbenopedagoške tradicije navodi djelomičnu implementaciju rada s Orffovim instrumentarijem u školskim sustavima različitih zemalja (Turska, Kina, Gambija, Indonezija).

3. *Pjesme i plesovi iz cijelog svijeta*

Pjesme i plesovi različitih kultura, naglašava Stroh, uvijek su bili u središtu interkulturalne nastave glazbe. U takvom pristupu naglašene su dvije dimenzije interkulturalizma u nastavi. Prvo, ovakav pristup olakšava integraciju djece različitih kultura u nekom razredu i ujedno promiče razumijevanje između učenika dominantne kulture i učenika koji pripadaju ostalim kulturama. Drugo, ovaj model može doprinijeti i općem interkulturalnom razumijevanju i razvijanju interkulturalnih kompetencija učenika. U ovom modelu, kao i u prvom, nisu predviđene pjesme koje pripadaju suvremenoj, popularnoj glazbi neke kulture, već samo tradicijskoj glazbi.

4. *Model „sučeljavanja" Irmgard Merkt*

Navodeći Merkt kao jednu od najistaknutijih zagovornica interkulturalne pedagogije u njemačkoj nastavi glazbe, Stroh ističe njenu tvrdnju da je polazišna točka svake dobre interkulturalne nastave glazbe – glazbena praksa. Dakle, pravi put k stjecanju učeničkih

[37] *Modelle Interkulturelle Musikerziehung*. Preuzeto s: http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/multicultural_me/index.html, 10.7.2015.

interkulturalnih kompetencija aktivno je sučeljavanje s glazbom, odnosno muziciranje koje, naravno, uključuje pjevanje i sviranje pjesama različitih kultura cijeloga svijeta.

5. *Modeli glazbene prakse iz cijelog svijeta*

Stroh se pita zašto u višim razredima ne nastaviti s instrumentalnim muziciranjem različitih pjesama sa svih kontinenata kada u nižim razredima djeca pjevaju i slušaju glazbe iz cijeloga svijeta. Istodobno upozorava da nastavnici ne smiju činiti pogreške kao npr. dati učenicima da izvode brazilsku *sambu* na afričkim bubnjevima ili *gamelan* glazbu na Orfffovom instrumentariju. Kao i u prvom i trećem modelu, ni ovdje nije predviđeno izvođenje aktualne popularne glazbe određene kulture, već samo tradicijskih pjesama i plesova. Autor to vidi kao nedostatak ovog modela.

6. *Znatiželjom i tolerancijom protiv straha od nepoznatog i drugačijeg*

Autor podsjeća na empirijska istraživanja, čiji rezultati pokazuju da su učenici netolerantni prema svakoj vrsti glazbe koja im je nepoznata i drugačija. Predlaže dva komplementarna pristupa, a to su: upoznavanje s umjetničkom glazbom koja svoje korijene ima u izvaneuropskim kulturama i upoznavanje zapadnoumjetničke glazbe s povijesnog aspekta.

7. *Popularna glazba kao interkulturalni fenomen ili uvod u interkulturalnu nastavu glazbe*

Stroh ističe da su džez i popularna glazba danas interkulturalno obojeni jer se izvode i slušaju diljem svijeta. Upravo zahvaljujući njima razumijevanje izvaneuropske glazbe posljednjih je godina naglo poraslo. Autor izdvaja tri relevantna smjera s glazbenopedagoškog stajališta:

- popularna glazba promovirana putem medija često je temeljena na izvaneuropskim elementima poput npr. afričkih ritmova,
- izvaneuropska tradicijska glazba preobličena u popularno ruho, koju izvode razni europski glazbeni sastavi, dobar je glazbenopedagoški model za nastavu,
- upoznavanje izvaneuropske popularne glazbe ne smije biti samo dodatak upoznavanju tradicijske glazbe drugih kultura, već bi, kao nešto što je blisko

učenicima, trebalo poslužiti kao uvod u upoznavanje s različitim glazbenim kulturama.

8. *Svjetska glazba kao tema nastave glazbe*

Svjetska glazba, pojašnjava Stroh, smatra se univerzalnim oblikom glazbene komunikacije među glazbenicima koji pripadaju različitim kulturnim tradicijama. Autor naglašava da svjetska glazba može poslužiti kao primjer za interkulturalnu komunikaciju i kao model za nastavu glazbe.

9. *Interkulturalni odgoj i obrazovanje u nastavi glazbe trebali bi biti odgoj i obrazovanje protiv rasizma*

Autor navodi da se u Engleskoj interkulturalni odgoj i obrazovanje prije svega vide kroz prizmu antirasističkog odgoja i pita se postoji li i u njemačkom odgojno-obrazovnom sustavu ista tendencija i kakva i kolika bi mogla biti korist takvog koncepta u nastavi glazbe. Stroh ujedno zaključuje da ova tema još nije dovoljno razrađena u njemačkoj literaturi.

10. *Glazbena kultura imigranata kao polazište*

Stroh ovo ističe kao vrlo aktualnu temu, naglašavajući da nije još dovoljno ni teorijski ni empirijski razrađena. Postoje mišljenja da u interkulturalnoj nastavi glazbe ne treba staviti naglasak na tradicijsku glazbu pripadnika drugih kultura (u ovom slučaju imigranata), već na suvremenu, aktualnu glazbu koja živi s njima u njihovoj zajednici. Stoga se u posljednje vrijeme pojavljuju istraživanja koja ispituju obilježja i ulogu takve glazbe (primjerice o turskoj glazbi u Njemačkoj ili o orijentalnom repu).

Svih deset navedenih modela podjednako je vrijedno i u funkciji stjecanja interkulturalne kompetentnosti učenika. U pojašnjenju svakoga modela ne spominje se izričito da je nužan i razgovor o drugim kulturama i njihovoj glazbi, ali se to podrazumijeva. Ako se nastavnik odluči za samo jedan ili pak više spomenutih modela, tada mora biti svjestan da to traži od njega jedan novi, drugačiji pristup i nastavi i glazbi. Također, nastavnik će u tom slučaju morati uložiti više truda kako bi se uspješno pripremio za interkulturalnu nastavu i učinkovito djelovao u odgojno-obrazovnom procesu. Na tom putu mogu se pojaviti različite prepreke, bilo subjektivne, bilo objektivne prirode.

Čovjekova se ljubav prema glazbi formira u ranoj dobi u interakciji s jednom određenom vrstom glazbe koja je važan dio nečijeg djetinjstva u procesu izgradnje identiteta. U adolescentsko doba možda će doći do određene vrste bunta i odabira neke drugačije glazbe (npr. rok glazbe) koja može također postati dio nečijeg identiteta. Kao rezultat tih procesa, osoba zna što joj se sviđa i to se ogleda u glazbi koju sluša, u glazbenicima s kojima muzicira, u glazbi koju sluša s prijateljima, a i u izboru glazbenih događanja koje posjećuje. To su, naravno, određene predrasude prema glazbi i pretpostavljaju neku vrstu subjektivnog pristupa. Često takav pristup sprječava objektivno sagledavanje drugih vrsta glazba i glazbenika koji se njima bave. Cain (2005; prema Drummond, 2010) naglašava da su obrazovni ciljevi i ishodi učenja mnogih nastavnika glazbe „filtrirani" životnim iskustvima i time nenamjerno obojeni predrasudama, stereotipima, a ponekad i zabludama.

Elliot (1989; 1995; prema, Abril 2003) daje koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe koji se sastoji od šest mogućih modela:

- *asimilacija* - ovaj model gleda na zapadnoumjetničku glazbu kao jedini uzor i pretpostavlja poučavanje usredotočeno isključivo na ovaj glazbeni stil,
- *spajanje* - ovaj model fokusiran je na zapadnoumjetničku glazbu, ali također zagovara i proučavanje glazba drugih kultura, no samo kao manifestaciju te glazbe u glazbi zapadnih klasičnih skladatelja,
- *otvoreno društvo* - ovaj model stavlja naglasak na proučavanje i izvođenje popularne i suvremene glazbe, istodobno pružajući mogućnosti za samoizražavanje; u ovom slučaju ipak je obuhvaćena glazba isključivo dominantne kulturne skupine,
- *ograničeni interkulturalizam* – kao dodatak tradicionalnom kurikulumu, ovaj model fokusiran je na glazbu i glazbenu praksu koje su u svezi s kulturama kojima učenici pripadaju,
- *modificirani interkulturalizam* - ovaj model koristi komparativni pristup proučavanju elemenata glazbe ili kulturnim značenjima glazbe; glazba se poučava pomoću metoda bliskih pojedinim kulturama,

- *dinamički interkulturalizam* - ovaj model omogućuje globalni pristup različitim vrstama glazba, istodobno izbjegavajući „zapadnjački“ pristup; učenici bivaju vođeni k istraživanju poznatih i nepoznatih glazbenih sustava, uvjerenja i metoda.

Ovi modeli, ili bolje rečeno faze interkulturalnog pristupa nastavi glazbe, slikovito prikazuju dug i nimalo lagan put od tradicionalnog (neinterkulturalnog) poučavanja do interkulturalne nastave vođene od interkulturalno kompetentnog nastavnika. Na tom putu (ili transformaciji) često se nailazi na brojne prepreke.

Koji se to problemi mogu javiti u interkulturalnoj nastavi glazbe? Jedan od njih može proizlaziti iz određenih predrasuda, poput one da je zapadnoeuropska umjetnička glazba superiorna ostalim vrstama glazba. Među brojnim argumentima koji govore o zabludama na kojima se temelje takva shvaćanja nabrojimo samo neke:

- nekoliko opera G. Puccinija, koje su danas među najpopularnijim operama uopće, temelji se i u glazbenom i kulturološkom smislu na dalekoistočnoj tradiciji (Japan i Kina),

- dio repertoara C. Debussyja pod utjecajem je indonezijske glazbe (*gamelan* orkestri) i glazba drugih kultura,

- A. Dvořák svoju je najpopularniju simfoniju (*Simfonija br. 9 u e- molu,* poznata i kao *Simfonija iz Novoga svijeta*) skladao nakon boravka u Sjedinjenim Američkim Državama i doticaja s indijanskom i crnačkom glazbom,

- još je u doba W. A. Mozarta Beč bio očaran Orijentom i Turskom, tako da je Mozart skladao svoj poznati *Turski marš* (*Sonata za glasovir u A-duru*, 3. stavak, *Finale-Alla turca*) i operu *Otmica iz Saraja* pod utjecajem turske melodike.

Skladatelje zapadnoeuropske kulture 20. stoljeća koji su skladali nadahnuti glazbom kultura s drugih kontinenata i njihova djela teško bi bilo nabrojati. Razlozi zašto je takvih međukulturalnih umjetničkih djela u prijašnjim razdobljima ipak bilo manje leže u tadašnjoj međusobnoj prometnoj i komunikacijskoj izoliranosti kontinenata. No, prvi kontakti s glazbenom tradicijom drugih kultura već su se snažno očitovali u djelima skladatelja. Tako su G. Puccini i C. Debussy nazočili Svjetskoj izložbi u Parizu 1889. godine, gdje su se po prvi

puta susreli s glazbom Dalekog istoka. Nedugo zatim ti utjecaji postali su zamjetni u njihovim skladbama.

Drugi problem mogao bi biti nedostatak volje, nespremnost ili jednostavno nezainteresiranost samih nastavnika da se podrobnije bave interkulturalnim aspektom nastave glazbe. Razlozi se mogu nalaziti u nedostatku vremena za pripremu interkulturalnih nastavnih sadržaja i njihovu implementaciju u kurikulum ili pak u jezičnim barijerama koje se mogu pojaviti kod upoznavanja ili pjevanja pjesama na stranim jezicima.

Treći problem neki istraživači vide u negativnoj reakciji učenika kada se prvi puta susretnu s glazbom kultura s drugih kontinenata. Isti autori ističu da percepcija „nepoznate" glazbe često ovisi o spolu i uzrastu učenika. Navode da učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju glazbu drugih kultura, što sugerira da bi s interkulturalnom nastavom glazbe trebalo započeti u najranijoj dobi. Također ističu da je spremnost prihvaćanja „drugačije" glazbe među starijim učenicima izraženija kod djevojčica nego kod dječaka. Ovi rezultati upozoravaju nastavnike da bi trebali obratiti pozornost i na uzrast i na spol učenika pri implementaciji interkulturalizma u nastavu glazbe (Demorest i Schultz, 2004; prema Weidknecht, 2009).

Četvrti problem, a to je nedostatak originalnih (autentičnih) audio i videozapisa s primjerima glazbe različitih kultura i tradicija, u današnje se vrijeme uz malo truda može riješiti. Osim dostupnih nosača zvuka i slike, današnja internetska umreženost cijelog svijeta omogućava „putovanje" i zvukom i slikom u gotovo svaki dio svijeta. No, možda i najvažniji razlog, kojim će se, između ostaloga, baviti ovo istraživanje, nedostatna je pripremljenost studenata (budućih nastavnika glazbe) za izvođenje interkulturalne nastave glazbe.

Iskustva iz prakse svakako su relevantan čimbenik u znanstvenim istraživanjima koja su usmjerena na unapređivanje interkulturalne glazbene nastave. Tako je Legette (2003) proveo istraživanje kojemu je bila svrha ispitati stavove, uvjerenja i praktična iskustva nastavnika glazbe u američkim javnim školama s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe. Neka od istraživačkih pitanja bila su sljedeća:

- koji su zajednički stavovi, uvjerenja i praktična iskustva nastavnika s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe?
- kojim se interkulturalnim izvorima najčešće koriste?

- koje interkulturalne aktivnosti najčešće koriste u nastavi?
- koliko se procjenjuju interkulturalno kompetentnima?
- gdje se najčešće interkulturalno obrazuju?
- postoji li značajnija razlika u korištenju interkulturalne glazbe između nastavnika koji rade u ruralnim, urbanim i prigradskim javnim školama?

Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici (N=394) deklarativno podržavaju interkulturalne sadržaje u nastavi glazbe (99%). Međutim, istodobno je njih 65% izjavilo da te sadržaje ne prakticira u nastavi. Razlozi su različiti, poput manjka znanja o interkulturalnom obrazovanju, manjka motivacije ili nedostatku vremena jer se „prije svega mora poučavati američka glazba“. Iz navedenog se vidi da su interkulturalni sadržaji kurikuluma koji živi u praksi uglavnom marginalizirani. Velika većina ispitanika procjenjuje se interkulturalno kompetentnima, ali ono što zabrinjava su tvrdnje da kompetenciju nisu stekli obrazujući se za nastavnike glazbe, već radionicama i tečajevima. Među aktivnostima interkulturalnog sadržaja koje koriste na nastavi najzastupljeniji su slušanje glazbe, pjevanje pjesama, razgovor o glazbi, sviranje, igranje i gledanje videozapisa. Rezultati su pokazali da nema statistički značajnije razlike u korištenju interkulturalne glazbe između nastavnika koji rade u ruralnim, urbanim i prigradskim javnim školama.

Rezultati istraživanja (Young, 1996; prema Abril, 2003) kojim se htjelo ispitati stavove nastavnika glazbe prema interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe govore da je, prema njihovu mišljenju, interkulturalni odgoj koristan za učenike općeobrazovnih škola, iako se njihove definicije interkulturalnog odgoja razlikuju. Ujedno, nastavnici su iskazali osjećaj nesigurnosti pri implementaciji interkulturalnih sadržaja u nastavu glazbe. Robinson (2002; prema Abril, 2003) na temelju rezultata svog istraživanja tvrdi da se nastavnici glazbe upuštaju u izazove koje sa sobom nosi interkulturalna nastava, ali da imaju poteškoća u pronalaženju kvalitetnih materijala koji bi zainteresirali učenike. Osim toga, navodi da su nastavnici suočeni s problemima u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu.

Wong i sur. (2014) proveli su istraživanje sa svrhom ispitivanja razine interkulturalizma u smislu životnog iskustva, osobnih stavova i ponašanja i profesionalnog ponašanja među malezijskim osnovnoškolskim nastavnicima glazbe. Rezultati su pokazali da su nastavnici počeli sumnjati u neke svoje negativne stereotipe i počeli prihvaćati etničku

raznolikost. Postajući svjesni složenosti kulturnih razlika, počeli su preispitivati svoje poglede prema interkulturalizmu u nastavi.

Rezultati spomenutih istraživanja ukazuju na velike mogućnosti interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe, na sve veću spremnost nastavnika da interkulturalno odgajaju i na pozitivne pomake u nacionalnim i školskim kurikulumima u različitim državama s obzirom na interkulturalni karakter. Također je razvidno da se brojni stručnjaci i znanstvenici bave mogućnostima, načinima, strategijama i metodama interkulturalnog pristupa odgoju u nastavi glazbe općeobrazovnih škola. No, istodobno nastoje ukazati na postojeće probleme koji se javljaju u procesu interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe. Možemo zaključiti da nastava glazbe u općeobrazovnim školama može doprinijeti interkulturalnom odgoju, tj. stjecanju učeničkih interkulturalnih kompetencija, no neizostavni su uvjeti interkulturalni pristup nastavi glazbe i interkulturalna kompetencija nastavnika glazbe. Kako navode istraživači, nastavnici bi interkulturalnu kompetenciju trebali steći prije svega tijekom studija, a na različitim tečajevima ili radionicama istu dalje razvijati i osnaživati. U ovom području su, dakle, potrebne promjene u smjeru konkretnijeg i organiziranijeg obrazovanja budućih nastavnika glazbe s interkulturalnog aspekta. Neka sveučilišta u Europi i SAD-u napredovala su na tom području i mogla bi poslužiti kao uzor onim sveučilištima koja se tom problematikom još nisu pozabavila ili su tek u početnoj fazi. U nastavku pogledajmo kakva je situacija s obzirom na interkulturalne sadržaje implementirane u programe studija Glazbene pedagogije na hrvatskim akademijama.

5. INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA GLAZBE

5.1. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u programima studija Glazbene pedagogije

U Republici Hrvatskoj studij Glazbene pedagogije organiziran je na četiri sveučilišta: na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, Umjetničkoj akademiji u Splitu, Umjetničkoj akademiji u Osijeku i Muzičkoj akademiji u Puli. Na spomenutim sastavnicama studenti se na studiju Glazbene pedagogije školuju za buduće nastavnike glazbe i stječu kvalifikacije za izvođenje nastave Glazbene kulture u osnovnoj školi (od 4. do 8. razreda), nastave Glazbene umjetnosti u gimnaziji, kao i za izvođenje nastave u glazbenoj školi. U Splitu, Osijeku i Puli studij Glazbene pedagogije sastoji se od četverogodišnjeg preddiplomskog studija i jednogodišnjeg diplomskog studija, a u Zagrebu je riječ o petogodišnjem integriranom studiju. Slijedi pregled obveznih i izbornih kolegija na pojedinim studijima s obzirom na implementaciju interkulturalnih sadržaja.

Tablica 7. *Obvezni i izborni kolegiji studija Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu* (napomena: istaknuti su kolegiji s implementiranim interkulturalnim sadržajima)

obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	izborni kolegiji
Solfeggio	Sviranje partitura	Osnove glazbene pedagogije	Poznavanje instrumenata
Harmonija	Tambure	Metodika nastave	Osnove muzikoterapije
Harmonija na klaviru	Osnove znanstvenog rada	Pedagoška praksa	Komorni zbor
Klavir obligatno	Glazbena literatura u školi	Glazbena pedagogija	Glazbena informatika
Osnove vokalne tehnike	**Glazbe svijeta**	Glazbena psihologija	Osnove kompozicije
Glazbeni oblici i stilovi	**Uvod u etnomuzikologiju**	Povijest glazbe	Estetika glazbe
Dirigiranje	Povijest hrvatske glazbe	Strani jezik	Teorija i povijest glazbene kritike
Polifonija	Psihologija odgoja i obrazovanja	Zbor	Uvod u muzikologiju
Priređivanje za ansamble	Didaktika	Likovna kultura	Udaraljke

Kao što je vidljivo u Tablici 7., od 27 obveznih kolegija na studiju Glazbene pedagogije samo dva kolegija imaju interkulturalne sadržaje, i to su *Glazbe svijeta* i *Uvod u etnomuzikologiju*. Među devet izbornih kolegija takvih sadržaja nema.

Tablica 8. *Obvezni i izborni kolegiji studija Glazbene pedagogije na Umjetničkoj akademiji u Splitu*

obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	izborni kolegiji
Solfeggio	Psihologija odgoja i obrazovanja	Elementi glazbenih oblika	Upoznavanje instrumenata
Osnove harmonije	Crkvena glazba	Povijest glazbe	Mandolina
Osnove vok. tehnike	Osnove klasične harmonije	Sviranje partitura	Strani jezik
Harmonija na glasoviru	Didaktika	Glazbena pedagogija	Poznavanje računala
Glasovir	Uvod u povijest umjetnosti	Glazbeni stilovi i oblici	Dirigiranje
Gitara	Osnove romantične harmonije	Instrumentalna polifonija	Uvod u muzikologiju
Zbor	Vokalna polifonija	Etnomuzikologija	Estetika glazbe
Dirigiranje	Priređivanje za ansamble		Uvod u sociologiju
Upoznavanje glazbene literature	Povijest hrvatske glazbe		Sociologija kulture
Metodička praksa	Metodologija znanstvenog rada		Aspekti glazbe 20. st.
Tradicijska glazba Dalmacije	Metodika glazbene nastave		Mediji i društvo

Na studiju Glazbene pedagogije splitskog sveučilišta niti u jednom kolegiju nema interkulturalnih sadržaja (Tablica 8.) iako je obveznih kolegija 29 i izbornih 11, što čini ukupno čak 40 kolegija.

Tablica 9. *Obvezni i izborni kolegiji studija Glazbene pedagogije na Umjetničkoj akademiji u Osijeku* (napomena: istaknuti su kolegiji s implementiranim interkulturalnim sadržajima)

obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	izborni kolegiji	izborni kolegiji
Solfeggio	Dirigiranje	Teorija glazbe	Psihologija odgoja i obrazovanja
Harmonija	Osnove vokalne tehnike	Kulturna praksa	Didaktika
Harmonija na klaviru	Tambure	**Poznavanje školske literature**	Glazbena pedagogija djece s teškoćama u razvoju
Polifonija	Sviranje partitura	Pedagoška praksa	
Priređivanje za ansamble	**Pedagogija**	Metodika nastave	
Glazbeni oblici i stilovi	Povijest glazbe	Glazbena informatika	
Poznavanje instrumenata	Povijest hrvatske glazbe	Glazbena radionica	
Klavir obligatno	**Strani jezik**	**Udaraljke**	
Glazbena informatika	Zbor	Osnove kompozicije	
Tjelesna i zdravstvena kultura	Glazbena pedagogija	Oblikovanje zvuka	
Metodologija znanstvenog istraživanja	**Glazbe svijeta**	Analitička harmonija	
Uvod u etnomuzikologiju	Dječja vokalna pedagogija	Poznavanje glazbene literature	

Studij Glazbene pedagogije osječkog sveučilišta sadrži sveukupno 39 različitih kolegija (24 obvezna i 15 izbornih). Četiri su obvezna kolegija s interkulturalnim sadržajima (Tablica 9.). To su *Uvod u etnomuzikologiju*, *Pedagogija*, *Strani jezik* i *Glazbe svijeta*, dok su takvi izborni kolegiji *Poznavanje školske literature* i *Udaraljke*.

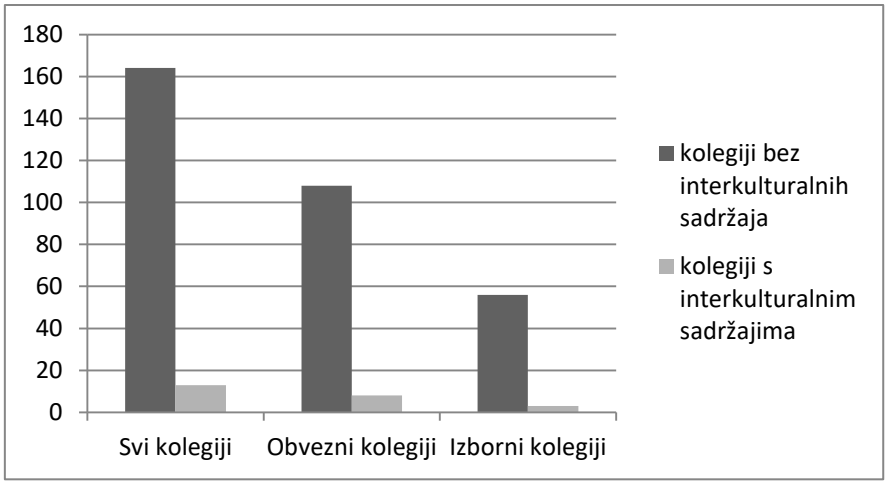
Tablica 10. *Obvezni i izborni kolegiji studija Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Puli* (napomena: istaknuti su kolegiji s implementiranim interkulturalnim sadržajima)

obvezni kolegiji	obvezni kolegiji	izborni kolegiji	izborni kolegiji
Solfeggio	Europska glazba	Strani jezik	Sociologija odgoja
Harmonija	Opća psihologija	Estetika glazbe	Osnove vokalne tehnike
Harmonija na klaviru	**Uvod u pedagogiju**	Harmonika	Povijest civilizacija
Povijest glazbe	Razvojna psihologija	Orgulje	**Interkulturalna pedagogija**
Klavir	Glazbeni oblici i stilovi	Računalo u glazbi	Osnove kompozicije
Zbor	Partiture	Sociologija	Primijenjena glazba
Zborsko dirigiranje	Glazbena pedagogija	Tjelesna i zdravstvena kultura	Osnove kompozicije
Osnove vokalne tehnike	Uvod u didaktiku	Uvod u povijest umjetnosti	
Poznavanje glazbala	Opća didaktika	Uvod u filozofiju	
Analitička harmonija	Povijest hrvatske glazbe	Kultura govorenja i pisanja	
Psihologija glazbe	Metodika glazbe	Psihologija učenja i nastave	
Polifonija	Priređivanje za ansamble	Poremećaji ponašanja u djetinjstvu i adolescenciji	
Poznavanje glazbene literature	**Hrvatska folklorna glazba**	Urednička praksa: tv, radio i novine	
Metodička praksa	Aspekti suvremene glazbe	Istarsko-primorski glazbeni izričaj u hrvatskoj umjetničkoj glazbi	

Studij glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Puli sadrži 28 obveznih kolegija i 21 izborni kolegij, što ukupno čini 49 kolegija (Tablica 10.). Međutim, od tako velikog broja kolegija, u samo dva obvezna (*Uvod u pedagogiju* i *Hrvatska folklorna glazba*) i jednom izbornom (*Interkulturalna pedagogija*) implementirani su interkulturalni sadržaji.

U nastavku slijedi sveukupna kvalitativna i kvantitativna analiza kolegija spomenutih studija s obzirom na implementaciju interkulturalizma u sadržaje kolegija.

Dakle, sveukupno je 108 obveznih i 56 izbornih kolegija na studijima Glazbene pedagogije na svim četirima hrvatskim sveučilištima. Odnos broja kolegija koji sadrže interkulturalne elemente i onih koji ih nemaju je sljedeći:



Grafikon 11. *Odnos broja kolegija s interkulturalnim sadržajima i onih koji te sadržaje nemaju*

Iz grafikona 11. vidljivo je da su u svega 11 kolegija pronađeni implementirani interkulturalni sadržaji (6,7%). Od toga ih je među obveznim kolegijima ukupno 8 (7,4%), a u izbornima 3 (5,4%). Kolegiji u kojima je uočena implementacija interkulturalizma u sadržaje su:

- *Pedagogija,*
- *Uvod u pedagogiju,*
- *Interkulturalna pedagogija,*
- *Glazbe svijeta* (dvije akademije),
- *Uvod u etnomuzikologiju* (dvije akademije),
- *Udaraljke,*
- *Hrvatska folklorna glazba,*
- *Strani jezik (engleski),*
- *Poznavanje školske literature.*

Broj ECTS bodova navedenih kolegija kreće se u rasponu od jedan (*Udaraljke*) do pet (*Uvod u etnomuzikologiju*), a trajanje u semestrima od jedan do dva.

U programima spomenutih kolegija među sadržajima kolegija i očekivanim postignućima studenata, između ostalog, navodi se sljedeće:

- *sposobnost timskog rada i učenja rješavanjem problema u okviru širega višekulturalnog konteksta u kulturi i nastavi škole,*
- *osjetljivost za posebne potrebe učenika, socijalna i kulturalna obilježja osoba s kojima se dolazi u doticaj te učinkovito odgojno i obrazovno djelovanje kako bi se uspostavilo razumijevanje,*
- *prepoznavanje posebnih potreba i specifičnosti odgojnog i obrazovnog rada darovitih učenika, učenika s razvojnim teškoćama i teškoćama u učenju kao i potreba učenika iz različitih sociokulturnih skupina,*
- *upoznavanje s instrumentima i osnovnim ritmovima Afrike, Amerike, Azije,*
- *bolje razumijevanje i poštivanje različitih kultura, interkulturalno djelovanje,*
- *Latinska Amerika i Karibi, Afrika, Europa, arapski Srednji istok, nearapski Srednji istok, Južna Azija, Jugoistočna Azija, Kina, Pacifik,*
- *upoznavanje fenomena World music (glazbe svijeta),*
- *razlikovati glazbene izričaje različitih naroda i kultura, definirati ključna obilježja glazbe određenih naroda i kultura, usporediti različite glazbene kulture i opisati sličnosti i razlike među njima,*
- *senzibilizirati se u odnosu na različite kulture i interkulturalno djelovati,*
- *glazbeni izraz različitih naroda, pristupi proučavanju i vrednovanju folklorne glazbe,*
- *temeljni pojmovi kao što su inkulturacija, akulturacija,*
- *koliko smo "kulturni" i o čemu ovisi koliko se netko više ili manje kulturno ophodi s drugim i drugačijim,*
- *prepoznati, navesti i objasniti najvažnija kulturna obilježja i elemente (dimenzije) nacionalne (regionalne ili neke druge) kulture,*

- *konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju,*
- *cjelovit okvir djelovanja u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju,*
- *različiti sustavi vrijednosti u različitim kulturama i različitim vremenskim kontekstima,*
- *hrvatska tradicijska glazba i tradicijska glazba u svijetu,*
- *kulturne različitosti i interkulturalnost općenito u glazbi RH i različite podjele na „kulturne regije“,*
- *značajke tradicijske glazbe izvaneuropskih zemalja,*
- *istraživanje glazbe Roma,*
- *definiranje jedanaest glazbenih regija svijeta,*
- *glazbe svijeta u Hrvatskoj,*
- *Europa, Podsaharska Afrika, Zanzibar, Sjeverna Afrika i Jugozapadna Azija, Egipat, Južna Azija, Indija, Šri Lanka, Jugoistočna Azija, Indonezija i Tajland, Australija i Oceanija, Sjeverna Amerika,*
- *izvaneuropske glazbe,*
- *etnomuzikologija "drugdje",*
- *popularne glazbe svijeta.*

Može se zaključiti da je broj kolegija s implementiranim interkulturalnim sadržajima vrlo mali. Poboljšanja u tom smjeru sigurno su moguća bilo osmišljavanjem novih kolegija ili interkulturalizacijom već postojećih kolegija. Mišljenja smo da bi budući nastavnici glazbe morali steći interkulturalnu kompetenciju najvećim dijelom tijekom studija, a istu kasnije dalje razvijati samostalnim individualnim usavršavanjem na različitim seminarima i radionicama i slično. Moguće pozitivne promjene ostvarive su uz suradnju i međusobnu podršku studenata, nastavnika, uprave fakulteta i cijeloga sveučilišta.

5.2. Interkulturalne kompetencije studenata/budućih nastavnika glazbe

Na hrvatskim akademijama obrazuju se budući nastavnici glazbe. Sastav studenata, s kulturološkog aspekta, raznolik je i u budućnosti će to zasigurno biti u još većoj mjeri (kao što je već slučaj na većini zapadnoeuropskih akademija). Postavlja se pitanje jesu li akademske ustanove svjesne te činjenice i mogućnosti koje proizlaze iz kulturnog bogatstva koje sa sobom donose tako različiti studenti.

Stjecanje interkulturalne kompetencije budućih nastavnika mora biti jedan od prioriteta nastave na fakultetima. Snažna uprava važna je za promjenu, u pozitivnom smislu, kulture institucije na svim razinama sveučilišnog života. Sveučilište u Michiganu je, primjerice, izgradilo istinsko interkulturalno sveučilište s naglaskom na zapošljavanje i zadržavanje nastavnika i studenata koji pripadaju različitim kulturama i na razvoj programa koji će poticati inkluzivnu sveučilišnu zajednicu (Price i Valli, 1998; prema Chou, 2007).

Također, cjeloživotno obrazovanje koje bi uključilo i (daljnje) razvijanje interkulturalne kompetencije mora postati obvezom svakog odgovornog suvremenog nastavnika. Jer, „osim spremnosti na cjeloživotno učenje, sposobnosti vođenja, upravljanja i razvijanja školskog kurikuluma, organizacije i evaluacije odgojno-obrazovnog rada te suradnje s roditeljima i drugim socijalnim partnerima, interkulturalne i socijalne kompetencije učitelja zauzimaju značajno mjesto“ (Zrilić, 2012: 451). Prema Banksu (2001), nastavnici moraju razvijati svoj refleksivni kulturni, nacionalni i globalni identitet kako bi učinkovito djelovali u interkulturalnim razredima i pomogli učenicima da postanu brižni, refleksivni građani u interkulturalnom svijetu. Nastavnici moraju cijeniti i iskoristiti kulturne prednosti koje učenici iz različitih skupina sa sobom donose u školu (Banks, 2008).

„Naime, da bi stekli interkulturalne kompetencije, nastavnici trebaju razumjeti vlastitu kulturu i vlastiti kulturni identitet; upoznati različite kulturne zajednice; razumjeti i uvažavati kulturne različitosti; razumjeti prednosti i nužnosti učenja o kulturno različitima; naučiti prilagoditi nastavne programe, strategije i aktivnosti koje provode u odgojno-obrazovnom procesu s različitim kulturama na način da se time unapređuje učenje svih; razumjeti i koristiti stečene vještine, znanja i sposobnosti u nastavnom procesu; poznavati odgovarajuće resurse i znati ih koristiti (literaturu, časopise, Internet, muziku, umjetnost…) radi unapređenja nastave,

učenja i poučavanja; istražiti nove ideje, strategije, tehnike, te različite pristupe obrazovanju u multikulturalnoj sredini“ (Hernandez, 1989; prema Drandić, 2012: 84). „Ukoliko nastavnici steknu znanja o tim barijerama i osvijeste ih i u svom ponašanju i u samom interkulturalnom obrazovanju, osnažit će svoje interkulturalne kompetencije i osigurati pozitivnu i djelotvornu komunikaciju u kulturno složenom razredu i školi“ (isto: 90).

Kao što je već navedeno, nastavnik glazbe ne može se orijentirati samo na slušanje, pjevanje ili sviranje glazba koje pripadaju drugim kulturama. Za potpuno razumijevanje i doživljavanje kulturno drugačije glazbe važno je poznavati i sveukupnu kulturu i tradiciju određenog naroda. To je preduvjet da se s učenicima kritički razgovara o „nepoznatoj“ glazbi.

Shodno tomu, Sablić (2011: 131) ističe da je „...uloga učitelja konstantno razvijati razumijevanje odnosa između kultura u čemu nam može pomoći i proučavanje njihove povijesti i civilizacije, tradicije karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih grupa unutar pluralnoga društva koja se ističu svojom posebnošću u odnosu spram dominantne kulture, etničnosti, rase, religije, tjelesnih i/ili mentalnih sposobnosti, spolnog i/ili rodnog usmjerenja“. Međutim, iako brojne studije pružaju dokaze o učinkovitosti interkulturalnog odgoja, istraživanja koja ispituju učinkovitost pojedinih nastavnih strategija u interkulturalnom odgoju i obrazovanju još uvijek su nedovoljna (Dickson i Shumway, 2011).

Interkulturalna kompetencija studenata glazbe kao budućih nastavnika bila je problemom više suvremenih istraživanja koja su proveli McKoy 2009. i 2013. godine te Joseph i Southcott 2010. i 2011. godine. Svrha istraživanja koje je provedeno u SAD-u (McKoy, 2009) bila je istražiti interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe. Sudionici istraživanja (N=86) s devetnaest sveučilišta na jugoistoku SAD-a ispunili su upitnik kojim se željela procijeniti njihova intekulturalna kompetencija s obzirom na sljedeće faktore: faktor poticanja i faktor ograničavanja sposobnosti za poučavanje u kulturno različitom odgojno-obrazovnom okruženju, kao i faktor odgojno-obrazovnog iskustva koje su stekli tijekom studija s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe. Rezultati istraživanja pokazuju da je većina ispitanika svjesna kako kulturološke razlike utječu na njihov stil poučavanja i učenje učenika, da su se tijekom svog školovanja susreli s glazbom drugih kultura i stekli određeno predznanje za organiziranje interkulturalne nastave i da su bili sudionici projekata vezanih uz interkulturalizam u nastavi glazbe. Istraživanje nije potvrdilo ni odbacilo tvrdnju da ispitanici imaju stavove i vjerovanja koji koče njihovu spremnost za

odgojno-obrazovni rad u različitim kulturnim okruženjima. Autorica ovog istraživanja predlaže dodatna istraživanja na većem uzorku koja bi uključila i provjeru učinka specifičnih demografskih varijabli na interkulturalnu kompetenciju budućih nastavnika glazbe.

McKoy (2013) je provela novo istraživanje na znatno većem uzorku, ali s nešto drugačijom svrhom. Ovoga puta željela je ispitati utjecaj etničkog školskog okruženja na interkulturalnu kompetenciju studenata, a s kojim su bili u doticaju tijekom nastavne prakse za vrijeme njihova školovanja za buduće nastavnike glazbe. Ispitanici (N=337) s ukupno 36 sveučilišta diljem SAD-a ispunili su upitnik kojim se htjela procijeniti njihova interkulturalna kompetencija s obzirom na sljedeće faktore: faktor poticanja i faktor ograničavanja sposobnosti za poučavanje u kulturalno različitom odgojno-obrazovnom okruženju, kao i faktor odgojno-obrazovnog iskustva koje su stekli tijekom studija, a s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe. „Poticanje“, „ograničavanje“ i „iskustvo sa studija“ poslužili su kao zavisne varijable. Rezultati su pokazali da nema značajnijeg utjecaja etničkog školskog okruženja na interkulturalnu kompetenciju studenata.

Istraživanjem provedenim u Australiji (Southcott i Joseph, 2010) htjelo se utvrditi u kojoj mjeri fakulteti omogućuju studentima (budućim učiteljima glazbe) ostvarivanje njihove interkulturalne kompetencije koja će im biti nužna u njihovom budućem pozivu. Istraživanjem se također htjelo utvrditi postoje li razlike između onoga što propisuje i nudi nacionalni kurikulum i onoga što se u praksi (s obzirom na razvijanje interkulturalne kompetencije studenata glazbe) doista i ostvaruje. Istraživači su ispitali studente (buduće nastavnike glazbe) na dvama sveučilištima u saveznoj državi Viktoriji koja ima etnički najraznolikiji sastav stanovništva u Australiji, i u čijem saveznom kurikulumu stoji da je interkulturalizam sastavni dio odgoja i obrazovanja. Provedeni su polustrukturirani intervjui i analiza je pokazala da postoji raskorak između razine onoga što propisuje kurikulum i razine stvarne interkulturalne kompetencije koju studenti razvijaju tijekom studija. U zaključku, autori, koji kao profesori koji rade na dvama spomenutim sveučilištima, naglašavaju kako treba ohrabrivati i poticati studente u razvijanju interkulturalne kompetencije nužne za njihov budući odgojno-obrazovni rad.

Isti istraživački tim (Joseph i Southcott, 2010), istraživao je koliko njihovi studenti razumiju interkulturalizam i različitosti u nastavi glazbe. Tijekom četiri godine proveli su polustrukturirane intervjue s ukupno 30 studenata na dvama sveučilištima. Nakon

interpretativne fenomenološke analize dalo se zaključiti kako su ispitanici (studenti) svjesni interkulturalnog okruženja u kojemu žive i da je integracija interkulturalizma u školske kurikulume pozitivna i nužna potreba. Također, smatraju da je glazba idealno područje u kojemu se interkulturalizam može ostvariti.

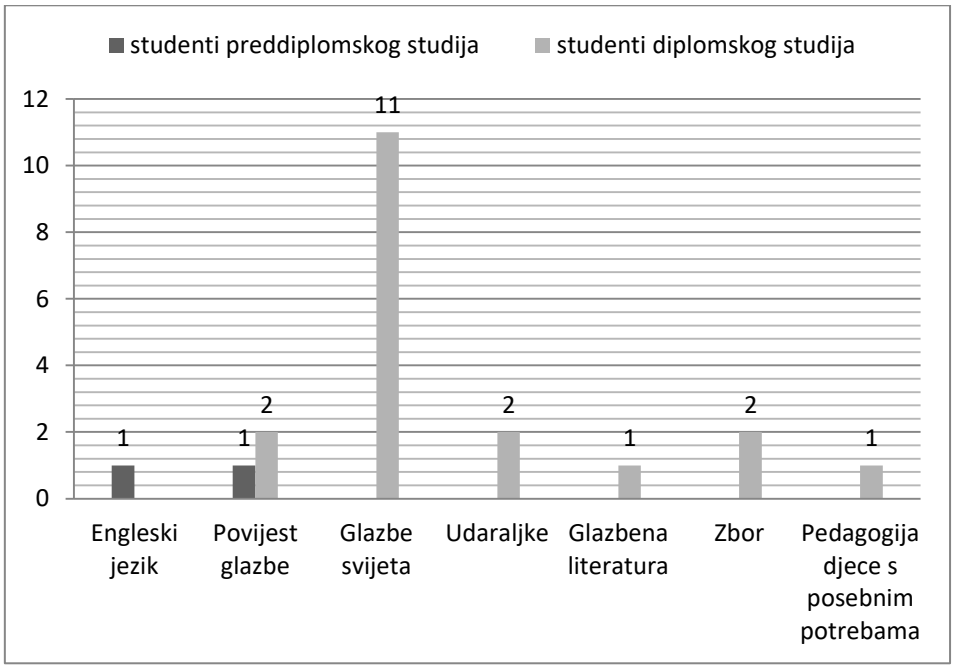
U istraživanju provedenom također u Australiji, istraživači (Joseph i Southcott, 2011) su htjeli utvrditi koliko osobno iskustvo (obiteljsko, školsko…) utječe na razvoj interkulturalne kompetencije studenata koji se školuju za nastavnike glazbe i koliko se ta kompetencija razvija na samom studiju. Rezultati istraživanja pokazali su da nema značajnije razlike u njihovom prihvaćanju interkulturalnosti s obzirom na životna iskustva i okruženje u kojem su odrastali. Naprotiv, tijekom intervjua ispitanici su iznijeli brojne prijedloge kako razvijati interkulturalnu kompetenciju, svjesni odgovornosti koja ih čeka u budućem odgojno-obrazovnom radu.

Jedno drugo istraživanje (Begić, 2014) imalo je za cilj utvrditi u kojoj je mjeri razvijena interkulturalna kompetencija studenata koji se školuju za buduće nastavnike glazbe. U istraživanju je sudjelovalo dvanaest studenata treće godine preddiplomskog studija te isti broj studenata diplomskog studija, tj. ukupno 24 studenta koji se školuju za buduće nastavnike glazbe na jednoj hrvatskoj akademiji. Pomoću anketnog upitnika ispitano je njihovo viđenje vlastite interkulturalne kompetencije. Osim toga, željelo se utvrditi postoji li razlika u interkulturalnoj kompetentnosti studenata preddiplomskog studija koji nisu polazili kolegij *Glazbe svijeta* u odnosu na studente diplomskog studija koji su polazili navedeni kolegij. Na kolegiju *Glazbe svijeta* studenti se upoznaju pomoću audio i videozapisa s različitim svjetskim glazbenim tradicijama, kao i s njihovom kulturom općenito. Slušanjem autohtone glazbe naroda svih kontinenata, upoznavanjem velikog broja tradicijskih instrumenata, plesova i običaja različitih kultura iz svih krajeva svijeta putem videozapisa, studenti dolaze u doticaj s kulturama koje se razlikuju od njihove. Na taj način uvažavaju i prihvaćaju drugačije i različito te tako stječu interkulturalnu kompetenciju koja će im u budućem zanimanju biti nužna kako bi učenicima pomogli razviti interkulturalnu kompetenciju.

Interkulturalni pristup nastavi glazbe u općeobrazovnim školama podrazumijeva razumijevanje glazbe kao globalnog fenomena, a to znači da bi budući nastavnici glazbe tijekom studija trebali upoznati glazbene jezike različitih kulturnih tradicija. Tako doprinosimo njihovoj interkulturalnoj kompetenciji jer će upoznajući različite glazbene

tradicije upoznati različite kulture i steći toleranciju prema kulturnoj različitosti te će isto moći razvijati u svojih učenika.

Rezultati istraživanja koje je provedeno u okviru ovoga rada pokazali su da su studenti u značajnoj mjeri svjesni da žive u interkulturalnom okruženju, da shvaćaju nužnost interkulturalne osviještenosti i da smatraju interkulturalnu kompetenciju značajnom za njihovo buduće zanimanje. Istraživanjem se također htjelo utvrditi postoji li razlika u shvaćanju interkulturalizma, stavovima i interkulturalnoj kompetenciji među studentima preddiplomskog i diplomskog studija i je li kolegij *Glazbe svijeta* bio jedan od faktora koji je utjecao na eventualno drugačije stavove među ovim dvama skupinama studenata.



Grafikon 12. *Kolegiji na kojima se, prema mišljenju studenata, stječe interkulturalna kompetencija* (Begić, 2014)

Samo jedan student preddiplomskog studija (Grafikon 12.) smatra da je polazio kolegije na kojima je razvijao interkulturalnu kompetenciju. Prema mišljenju tog studenta, to se ostvarivalo na kolegijima *Engleski jezik* i *Povijest glazbe*. Svih jedanaestero studenata diplomskog studija, koji su se složili s prethodnom tvrdnjom, navelo je kolegij ***Glazbe svijeta*** kao onaj na kojemu su razvijali interkulturalnu kompetenciju. Osim toga, neki od studenata uz taj su kolegij dodali i druge kao što su: *Udaraljke, Poznavanje glazbene literature, Zbor, Pedagogija djece s posebnim potrebama* i *Povijest glazbe*.

Uspoređujući odgovore dvaju skupina studenata može se zaključiti da postoji razlika u interkulturalnoj osviještenosti, uvjerenjima i pozitivnom viđenju vlastite interkulturalne kompetencije u korist studenata diplomskog studija. Ta razlika u nekim odgovorima i nije značajna, ali je zanimljivo da je uvijek prisutna. Značajna razlika između dvaju skupina studenata pokazala se kada je trebalo navesti kolegije za koje misle da utječu na razvijanje njihove interkulturalne kompetencije. Očito je da su studenti diplomskog studija svjesniji interkulturalnih sadržaja pojedinih kolegija od svojih mlađih kolega. Kolegij *Glazbe svijeta* vjerojatno je utjecao na drugačije stavove, ali i u studenata probudio svijest o interkulturalizmu u sadržajima drugih kolegija. Nažalost, ipak određeni broj kolegija nije naveden u odgovorima ispitanika, vjerojatno iz razloga što te sadržaje studenti ili nisu prepoznali ili ih nisu bili svjesni. Rezultati također daju zaključiti da studenti i preddiplomskog i diplomskog studija, unatoč svjesnosti o potrebi posjedovanja interkulturalne kompetencije, smatraju da nisu u dovoljnoj mjeri razvili tu istu kompetenciju.

Kako ističe Scholz (2001; 5), „studenti ne bi nužno morali istraživati svoju vlastitu kulturu. Trebalo bi biti moguće da student bira bilo koji aspekt kulturne raznolikosti i da to bude predmet njegova istraživanja. To može biti neka udaljena kultura, to može biti kultura prisutna u našim gradovima, to može biti folklorna ili pop glazba. Naravno, istraživanje nije nešto što je ograničeno samo na studente. Zbog obveza koje imaju, nastavnici su također odgovorni da više istražuju“. Jedno drugo istraživanje, kojim se htjela ispitati interkulturalna kompetencija nastavnika, pokazalo je da nema statistički značajne razlike u interkulturalnoj kompetenciji između nastavnika sa završenim preddiplomskim studijem i onih sa završenim diplomskim studijem (Vassallo, 2012).

Brojni autori ističu da školovanje budućih nastavnika glazbe mora sadržavati planski osmišljene i implementirane interkulturalne sadržaje u svim kolegijima gdje je to ostvarivo. Programi obrazovanja budućih nastavnika moraju sadržavati isplanirana interkulturalna iskustva. Premalo pozornosti usmjereno je na uvjerenja i stavove budućih nastavnika glazbe i njihovo razumijevanje svega onoga što im je potrebno da budu sposobni i učinkoviti u kulturno raznolikom razredu. Očito je da istraživanja na području glazbenog odgoja i obrazovanja treba usmjeriti na iznalaženje načina kako bi se budući nastavnici glazbe bolje pripremili za uspješan rad i bolje razumijevanje potreba i želja učenika iz različitih kulturnih sredina. Nastavnici moraju znati prepoznati i razumjeti svoje svjetonazore kako bi shvatili svjetonazore svojih učenika i na taj način bili učinkoviti u radu s učenicima koji pripadaju

različitim kulturama. Ako su nastavnici glazbe kompetentni potaknuti učenike iz različitih kulturnih sredina da podijele svoja glazbena iskustva s njim i s ostalim učenicima i ako nastavnici i drugi učenici to poštuju, to može stvoriti atmosferu prihvaćanja, tolerancije i sigurnosti u kojima se stereotipi lako prevladavaju. Tada nastava glazbe postaje mjesto samootkrića, prihvaćanja, refleksije i imaginacije (Cruz, 1997; prema Emmanuel, 2005).

Salisbury (2011) je proveo zanimljivo istraživanje na uzorku od više tisuća američkih studenata sa 17 različitih fakulteta sa svrhom ispitivanja učinka studiranja u inozemstvu na razvoj interkulturalne kompetencije. Rezultati su pokazali da studiranje u inozemstvu ima interkulturalni učinak bez obzira na to s kojeg fakulteta su studenti i bez obzira na njihove obrazovne aspiracije. Na sveučilišnoj razini, studij u inozemstvu obuhvaća masivnu mobilnost studenata među sveučilištima Europske unije između SAD-a i drugih zemalja. Isto je omogućeno i učenicima srednjih škola brojnim programima i projektima mobilnosti.

Međutim, osnovno načelo međunarodne razmjene učenika i studenata u inozemstvu ostalo je nepromijenjeno. Svaki program, bez obzira na kojoj razini i u kojem obliku, i dalje tvrdi da obrazovni kroskulturni kontakt doprinosi razvoju interkulturalne kompetencije, a time i razvitku globalnog građanstva, odnosno mladih ljudi kao građanina svijeta. Bilo da se radi o europskim ili američkim međunarodnim programima, svi se temelje na ideji da je izlaganje kulturnim razlikama proširenje i stoga legitiman aspekt odgoja u suvremenom svijetu. Ovi rezultati trebali bi potaknuti sveučilišta na još više ulaganja u projekte studiranja u inozemstvu i na animaciju studenata za te projekte (Karlsen, 2011).

Visokoobrazovne glazbene institucije u sjevernoj Europi postale su posljednjih godina međunarodno poznate po svojoj snazi i inovativnom pristupu, osobito kada je riječ o pedagoškim temama kao što su europska narodna glazba, džez i popularna glazba. Ipak, s iznimkom samo nekoliko ustanova u Švedskoj (Göteborg, Malmö i Stockholm), glazbene akademije u nordijskim zemljama uglavnom prilično sporo razvijaju programe za učenje i poučavanje neeuropske glazbe, kao i interkulturalizma u nastavi.

Pozitivan je primjer *Glomus Network*, međunarodna mreža za visoko obrazovanje o globalnoj glazbi i srodnim umjetnostima. Osnovale su je tri nordijske akademije: *Royal Academy of Music* (Aarhus, Danska), *Lund University's Malmö Academy of Music* (Malmö, Švedska) i *Sibelius Academy* (Helsinki, Finska). Glomus mreža ima za cilj razviti suradničke projekte za poboljšanje:

- interkulturalne komunikacije,
- razmjene znanja,
- organizacijskog razvoja,
- glazbene suradnje za međusobne inspiracije i inovacije.

Istovremeno, ovaj projekt poslužio je kao izvor inspiracije za razvoj kurikuluma na temelju već postojećih programa (Hebert i sur. 2010).

„Kao rezultat povećanih migracija, međunarodnog prometa i ekspanzije medija, glazbeni su stilovi drugih kultura postali umjetnička snaga velikih dimenzija. Značajno se promijenio i izgled koncertne scene: pozornice interkulturne Europe obiluju koncertima i festivalima glazba svijeta i privlače svake godine doslovno milijune posjetitelja. U visokom obrazovanju, mnoge su akademije reagirale na izazove interkulturalizma na različite načine: od prigodnih radionica s glazbom svijeta do odsjeka za glazbe svijeta sa zajamčenim programom. (Schippers, 2001; 8)“. Isti autor ističe da je korisno razlikovati sljedeće pristupe kulturnoj raznolikosti na glazbenim akademijama:

- *Monokulturni*: u tome pristupu dominantna kultura (najčešće zapadna klasična glazba) predstavlja jedini referentni okvir. Ostale glazbe i pristupi glazbi marginaliziraju se. Može izgledati da je to prošlost, ali se u biti još i sad pokazuje da je to vodeća filozofija većine ustanova, programa i metoda.
- *Multikulturni*: ovdje različite glazbe vode sasvim odvojene živote. Tu se u glazbu najčešće prenosi obrazovanje ciljano na “korijene” korisnika. Crnci uče afričke, Marokanci arapske pjesme, a Bijelci Mozarta, blaženo nesvjesni brzih promjena i miješanja kulturnih realnosti glazbenih ukusa u našim društvima.
- *Interkulturni*: predstavlja slabe kontakte uz razmjenu među kulturama, a uključuje i jednostavne oblike stapanja. To je vrlo popularno u sjeverozapadnoj Europi, u glazbenim školama. Stvar je uvelike rukovođena osjećajem političke ispravnosti, ali i glazbenim interesom i svjesnošću.
- *Transkulturni*: odnosi se na produbljenu razmjenu i približavanje ideja. Na prvi pogled može izgledati malo preidealistično. Ali, stvarno je moguće zamisliti – pa i ostvariti – programe u kojima su mnoge različite glazbe i različiti pristupi

ravnopravni, pogotovo u općim, uvodnim predavanjima, u povijesti, teoriji, metodologiji, estetici.

Isti autor naglašava i različite pristupe poučavanju:

- *Tradicionalni* stilovi poučavanja u osnovi se svode na kopiranje kulture izvornika što je vjernije moguće: mala Indija u kući sitar-gurua na Amsterdamskom kanalu, javanski dvor i gamelan-učionica na Sveučilištu u New Yorku.
- *Zapadni* stilovi predstavljaju prijevod glazbenih tradicija i njihovih načina transmisije u zapadne koncepte: tradicijska pjesma turskog asika u zapadnoj notaciji, analiza afričkih poliritamskih struktura, kao temelj za sviranje djembe.
- *Miksevi* su obično rezultat eklektičkog pristupa, najčešće utemeljenog na načelima "autentičnog" načina improviziranja u izvođenju glazbe i elemenata zapadne tradicije poučavanja. Primjeri su rage u kurikulumu Rotterdamskoga konzervatorija, ali i na audiovrpci snimljeni satovi ewe-druminga na Cal/Arts u Los Angelesu.

U akademskoj godini 2002./2003. Wang i Humphreys proveli su istraživanje kojemu je cilj bio utvrditi odnos zastupljenosti različitih stilova glazbe u okviru kolegija na studijima za buduće nastavnike glazbe. Rezultati su pokazali da bavljenje glazbom 20. stoljeća zauzima 25,14% sveukupnog vremena rada studenata, glazba romantizma 22,71%, glazba klasicizma 21,56%, barokna glazba 14,54%, džez glazba 6,12%, ostala glazba (uglavnom se odnosi na etide i različite vježbe isključivo u stilu zapadnoumjetničke glazbe) 4,98%, glazba renesanse 1,95%, srednjovjekovna glazba 1,95%, američka popularna glazba 0,54%, latino karipska glazba 0,28%, afrička 0,17%, azijska 0,05%, a starosjedilačka američka glazba 0,00%. Iz ovoga se može zaključiti da studenti oko 93% svoga ukupno aktivnog vremena na studiju posvećuju glazbi koja pripada zapadnoumjetničkoj tradiciji. Ako se ovomu pridoda i vrijeme posvećeno stilovima koji su proizašli iz tradicije zapadnjačke glazbe, postotak raste čak na 99,77. Autori naglašavaju da su ispitanici sa samo jednog američkog sveučilišta, ali sveučilišta koje je akreditirano od NASM udruženja, tako da su rezultati vrlo vjerojatno reprezentativni.

Razni europski autori upozoravaju na vrlo izvjesne probleme s kojima bi se akademije u skoroj budućnosti mogle suočiti ako na vrijeme ne shvate važnost interkulturalnog pristupa nastavi. Tako Caird (2001; 13) ističe kako bi se „...mnoge akademije mogle suočiti s velikim

teškoćama u budućnosti jer bi klasična zapadna glazba iz razdoblja 1600.-2000. mogla prestati biti zanimljivom za naše populacije u cjelini. Upis bi u budućnosti mogao sve više ovisiti o raznolikosti sadržaja koje akademija nudi“. Branch (2000; prema Gregory, 2001; 18)“ naglašava da bi „zatvorene kulturne perspektive mnogih profesionalnih glazbenika i studenata mogle dovesti do destrukcije akademija u budućnosti. Opasnost je u tome što one proizvode golem broj nevjerojatno vještih svirača, koji imaju malo ideja o tome kako se povezati s ostatkom svijeta i koji se muče da shvate mjesto glazbe u kulturi postmoderne“.

Joseph i Southcott (2012) proveli su istraživanje o interkulturalizmu u nastavi različitih kolegija na studiju za buduće nastavnike glazbe u australskoj saveznoj državi Viktoriji. Rezultati pokazuju da studenti iskazuju potrebu za više interkulturalnih sadržaja u okviru različitih kolegija koje pohađaju na studiju. Konkretno, studenti su naveli pozitivan primjer kolegija pod nazivom *Afrička glazba*. No, istovremeno su upozorili da su slični kolegiji vrlo malo zastupljeni i da je trajanje takvih kolegija prekratko. „Aspekti kulturne raznolikosti mogu se uvesti u mnoga različita područja kurikuluma na akademijama. Prvo, moguće je otvoriti poslijediplomski ili dodiplomski studij različitih glazbala pa i same glazbe. Nastavu je lako ponuditi ako postoje zainteresirani studenti i ako imamo odgovarajuće nastavnike. Moguće je također, ponuditi različitu glazbu kao izborni program“ (Scholz, 2001; 5).

Uvidom u spomenuta istraživanja može se zaključiti kako su autori htjeli istražiti razvijaju li i u kojoj mjeri studenti koji se školuju za buduće nastavnike glazbe interkulturalnu kompetenciju, kakvi su njihovi stavovi o interkulturalizmu te koji faktori utječu na sposobnost i spremnost studenata da istu kompetenciju razviju. Može se zaključiti kako su ispitanici svjesni svog interkulturalnog okruženja, kako smatraju razvijanje interkulturalne kompetencije važnim za svoj budući odgojno-obrazovni rad i da na kolegijima koje polaze tijekom studiranja moraju imati uvjete za ostvarivanje iste kompetencije. No, studenti ujedno naglašavaju da je ostvarenje toga cilja često u raskoraku s onim što propisuju kurikulumi, kao i da postoji dosta prostora za napredak u tom smjeru.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

6.1. Metodologija

6.1.1. Tijek istraživanja i ispitanici

Istraživanje je obuhvatilo 309 nastavnika Glazbene kulture u osnovnim školama i 65 nastavnika Glazbene umjetnosti u gimnazijama iz 21 hrvatske županije, kao i 46 studenata završne godine diplomskog studija Glazbene pedagogije s četiri hrvatske akademije koji se školuju za buduće nastavnike glazbe u osnovnoj školi i gimnaziji. Istraživanje se odvijalo tijekom drugog polugodišta školske godine 2015./2016., odnosno tijekom ljetnog semestra akademske godine 2015./2016.

Anonimnim anketnim upitnicima (1, 2 i 3) ispitana je samoprocjena interkulturalne kompetencije nastavnika i studenata, njihovi stavovi prema interkulturalizmu u nastavi glazbe, kao i utjecaj pojedinih sociodemografskih varijabli na njihove stavove. Nastavnici su ispunili anketne upitnike na županijskim stručnim vijećima, dok su studenti upitnike ispunili u dogovoreno vrijeme na akademijama.

6.1.2. Ciljevi istraživanja i hipoteze

Cilj istraživanja bio je utvrditi je li nastava glazbe u općeobrazovnim školama zasnovana na interkulturalizmu. Također, željelo se utvrditi je li nastava na studiju Glazbene pedagogije koncipirana u smjeru razvijanja interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe.

Istraživanje je polazilo od sljedećih hipoteza:

H1/1 *Nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi i nastava Glazbene umjetnosti u gimnaziji nisu zasnovane na interkulturalizmu.*

H1/2 *Nastava na studiju Glazbene pedagogije nije zasnovana na interkulturalizmu.*

H2/1 *Ne postoji značajna razlika između osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije u stavovima prema interkulturalnom odgoju u predmetu Glazbena kultura/umjetnost.*

H2/2 *Ne postoji značajna razlika između osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije u procjenama vlastite interkulturalne kompetencije.*

H2/3 *Ne postoji značajna razlika između osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije u procjeni razvoja i podrške u provedbi interkulturalnog odgoja.*

H3/1 *Postoji značajna povezanost sociodemografskih varijabli i stavova nastavnika prema interkulturalizmu i provedbi interkulturalnog odgoja u osnovnoškolskoj i gimnazijskoj nastavi glazbe.*

H3/2 *Ispitivane sociodemografske varijable bit će značajni prediktori stavova prema interkulturalizmu i provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi škola i akademija.*

6.1.3. Vrsta i metoda istraživanja

Provedeno je istraživanje *empirijsko* jer se zasniva na prikupljanju podataka o svakodnevnoj nastavnoj praksi. Ono je ujedno i *operativno – primijenjeno* jer teži unapređenju nastave glazbe u općeobrazovnim školama s interkulturalnog aspekta, kao i nastave na akademijama. Istraživanje je također i *transverzalno* jer opisuje presjek određene pojave u određenom trenutku.

Metoda je *deskriptivna* jer istraživanje opisuje određenu pedagošku pojavu i stoga što se „ ne zadovoljava prikupljanjem i sređivanjem podataka, nego obuhvaća i uspoređivanje, suprotstavljanje kao i vrednovanje te interpretaciju podataka“ (Mužić, 1982; 67).

6.1.4. Postupci i instrumenti prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno anonimnim anketiranjem nastavnika i studenata i to pomoću sljedećih instrumenata:

- anketnim upitnikom za nastavnike Glazbene kulture,
- anketnim upitnikom za nastavnike Glazbene umjetnosti,
- anketnim upitnikom za studente Glazbene pedagogije.

6.1.4.1. Anketni upitnici

Anketni upitnik 1[38] ispunili su **nastavnici Glazbene kulture** koji izvode nastavu glazbe u osnovnoj školi. Upitnik se sastojao od dvaju dijelova. Prvi dio sadržavao je ukupno 13 pitanja. Prvih pet odnosilo se na sociodemografske podatke (spol, županija, veličina škole, područje na kojem se škola nalazi i duljina radnog staža). Pomoću sljedećih sedam pitanja željelo se utvrditi izvode li i na koji način anketirani nastavnici nastavu koja je koncipirana na interkulturalnim načelima. Prije spomenutih pitanja nastavnicima je kao podsjetnik ponuđena jedna od mogućih definicija interkulturalizma, kao i interkulturalne nastave glazbe. Posljednjim pitanjem u prvom dijelu upitnika željelo se doznati na koji način i gdje su nastavnici stjecali svoju interkulturalnu kompetenciju. Drugi dio upitnika sastojao se od 43 tvrdnje, a zadatak ispitanika bio je procijeniti u kojoj se mjeri slažu s pojedinom tvrdnjom i to na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 = Uopće se ne slažem do 5 = U potpunosti se slažem). Ovim dijelom upitnika htjelo se doznati kakvi su stavovi nastavnika o interkulturalizmu u nastavi glazbe, imaju li želje, mogućnosti i prilike interkulturalno odgajati svoje učenike i kako procjenjuju svoju interkulturalnu kompetenciju.

Anketni upitnik 2[39] ispunili su **nastavnici Glazbene umjetnosti** koji nastavu glazbe izvode u gimnaziji. Upitnik je bio gotovo identičan prvom upitniku s tom razlikom da su pojmovi poput *osnovna škola* i *Glazbena kultura* zamijenjeni pojmovima *gimnazija* i *Glazbena umjetnost*.

Anketni upitnik 3[40] ispunili su **studenti završne godine diplomskog studija Glazbene pedagogije** koji se na četirima hrvatskim akademijama školuju za buduće nastavnike glazbe u

[38] Vidi prilog 11.2.1.
[39] Vidi prilog 11.2.2.
[40] Vidi prilog 11.2.3.

općeobrazovnim školama. Ovaj upitnik, što je razumljivo, razlikovao se od prethodna dva jer se njime htjela ispitati zasnovanost akademske nastave na interkulturalizmu, kao i percepcija ispitanika o interkulturalnoj nastavi glazbe koja u skoroj budućnosti studente očekuje na radnom mjestu. Također se željela ispitati njihova samoprocjena vlastite interkulturalne kompetencije i njihovi stavovi o interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe.

6.2. Analiza i interpretacija rezultata

Pri analizi dobivenih podataka služili smo se kvalitativnom i kvantitativnom analizom. Jedno od obilježja kvalitativnog pristupa proučavanju pedagoških pojava je i fleksibilnost, otvorenost prema promjenama tijekom samog istraživanja (Bognar, 2000). To ide u prilog kvalitativnoj obradi podataka, no u pedagogijskim istraživanjima dolazimo i do kvantitativnih podataka koji zahtijevaju kvantitativnu analizu. Stoga je potrebna sinteza kvalitativnog i kvantitativnog pristupa istraživanju jer triangulacijom dobivamo jasniju i sveobuhvatniju interpretaciju. Tijekom obrade dobivenih podataka nastojali smo i kvalitativnim pristupom objasniti određene pojave u okviru istraživane pedagogijske problematike. Jer, ujedinjenje kvalitativnog i kvantitativnog pristupa istraživanju odgoja i obrazovanja podrazumijeva triangulaciju (Mužić, 1996).

S obzirom na prirodu pedagogijskih istraživanja, često se događa da podatci nemaju normalnu distribuciju, što zahtijeva, osim parametrijskih, i neparametrijske statističke metode (Opić, 2010). Za obradu kvantitativnih podataka koristili smo sljedeće parametrijske i neparametrijske postupke: t-test, F-test, Kolmogorov-Smirnovljev test, hi-kvadrat test i hijerarhijsku regresijsku analizu. Kvantitativni podatci obrađeni su računalnim programom SPSS.

6.2.1. Sociodemografska obilježja ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 309 nastavnika Glazbene kulture i 65 nastavnika Glazbene umjetnosti iz 21 županije. Poduzorci su detaljnije opisani u Tablicama 11. i 12.

Tablica 11. *Opis uzorka nastavnika Glazbene kulture*

Varijabla	Kategorije	Nastavnici Glazbene kulture (N = 309)
Spol	Ženski	231 (74,8%)
Radni staž	0-10 godina	117 (37,9%)
	11-20 godina	101 (32,4%)
	21-30 godina	57 (18,4%)
	Više od 30 godina	34 (11%)
Područje na kojem se nalazi škola	Ruralno	142 (46%)
	Urbano	150 (48,5%)
	Ruralno i urbano	17 (5,5%)
Veličina škole	Manje škole (do 250 učenika)	79 (25,6%)
	Srednje velike škole (250 do 750 učenika)	132 (42,7%)
	Velike škole (više od 750 učenika)	98 (31,7%)

Tablica 12. *Opis uzorka nastavnika Glazbene umjetnosti*

Varijabla	Kategorije	Nastavnici Glazbene umjetnosti (N = 65)
Spol	Ženski	55 (84,6%)
Radni staž	0-10 godina	26 (40%)
	11-20 godina	19 (29,2%)
	21-30 godina	16 (24,6%)
	Više od 30 godina	4 (6,2%)
Područje na kojem se nalazi škola	Ruralno	8 (12,3%)
	Urbano	53 (81,5%)
	Ruralno i urbano	4 (6,2%)
Veličina škole	Manje škole (do 250 učenika)	16 (24,6%)
	Srednje velike škole (250 do 750 učenika)	18 (27,7%)
	Velike škole (više od 750 učenika) (%)	31 (47,7%)

Kao što se može vidjeti iz Tablica 11. i 12, većina nastavnika Glazbene kulture i većina nastavnika Glazbene umjetnosti koji su sudjelovali u ovom istraživanju bila je ženskog

spola. Hi-kvadrat testom nije utvrđena značajna razlika između sudionika iz osnovnih i srednjih škola s obzirom na spol, χ^2 (1, N = 374) = 2,90, p > 0,05. Nadalje, većina nastavnika, bez obzira radi li se o osnovnoj školi ili gimnaziji, ima do 10 godina radnoga staža, nakon čega slijede oni s radnim stažem između 11 i 20 godina. Slično usporedbi po spolu, hi-kvadrat testom nije utvrđena značajna razlika između nastavnika Glazbene kulture i nastavnika Glazbene umjetnosti s obzirom na duljinu radnoga staža, χ^2 (3, N = 374) = 2,55, p > 0,05.

Što se tiče područja na kojem se nalazi škola, podjednak postotak nastavnika Glazbene kulture naveo je urbana i ruralna područja. Suprotno tomu, većina nastavnika Glazbene umjetnosti navela je urbana područja. Očekivano, hi-kvadrat testom, χ^2 (2, N = 374) = 25,97, p < 0,001, utvrđena je značajna razlika između nastavnika Glazbene kulture i nastavnika Glazbene umjetnosti s obzirom na područje na kojem se nalazi škola. I konačno, većina nastavnika Glazbene kulture radi u srednje velikim školama, dok većina nastavnika Glazbene umjetnosti radi u velikim školama. Također očekivano, hi-kvadrat testom, χ^2 (2, N = 374) =7,02, p < 0,05, utvrđena je značajna razlika između nastavnika Glazbene kulture i nastavnika Glazbene umjetnosti s obzirom na veličinu škole u kojoj rade. U istraživanju je također sudjelovalo 46 studenata završne godine diplomskog studija Glazbene pedagogije s četiriju hrvatskih akademija. Poduzorak je detaljnije opisan u Tablici 13.

Tablica 13. *Opis uzorka studenata Glazbene pedagogije*

Varijabla	Kategorije	Studenti Glazbene pedagogije (n = 46)
Spol	Ženski	28 (60,9%)
Akademija	Zagreb	19 (41,3%)
	Split	3 (6,5%)
	Osijek	13 (28,3%)
	Pula	11 (23,9%)
Područje na kojem se nalazila osnovna škola	Ruralno	14 (30,4%)
	Urbano	32 (69,6%)
Veličina osnovne škole	Manje škole (do 250 učenika)	7 (15,2%)
	Srednje velike škole (250 do 750 učenika)	22 (47,8%)
	Velike škole (više od 750 učenika)	17 (37%)

Kao što se vidi iz Tablice 13., ispitanih 28 studenata (60,9%) bilo je ženskog spola.

Najviše studenata bilo je s akademije u Zagrebu (41,3%), zatim Osijeku (28,3%), Puli (23,9%), a najmanje iz Splita (6,5%), Većina ih je pohađala srednje veliku osnovnu školu (47,8%) u urbanom području (69,6%).

6.2.2. Interkulturalizam u nastavi

6.2.2.1. Interkulturalizam u nastavi glazbe općeobrazovnih škola

U nastavku prvog dijela upitnika za nastavnike željelo se dobiti podatke o provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe koju izvode ispitani nastavnici. U tu svrhu osmišljene su tvrdnje i pitanja. Najprije su se nastavnici izjašnjavali o dvjema tvrdnjama: *Tijekom redovne nastave glazbe moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta (DA/NE*, Tablica 14.) te *Vrijeme poučavanja različitih glazba svijeta* (*Nikada/Na kraju školske godine/Tijekom cijele školske godine*, Tablica 20.). Nakon toga, postavljena su im pitanja o tome kako to čine (Tablica 15. i Tablica 16.), koje glazbene izričaje učenici imaju prigodu upoznati (Tablica 18. i Tablica 19.), koliko puta godišnje pozivaju glazbenike da izvode različite glazbe svijeta te koliko puta godišnje vode učenike na koncerte različitih glazba svijeta.

Tablica 14. *Različite glazbe svijeta u nastavi*

Tvrdnja	Odgovori	Nastavnici Glazbene kulture (N=309)	Nastavnici Glazbene umjetnosti (N=65)
6. Tijekom redovne nastave glazbe moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta.	DA	303 (98,1%)	60 (92,3%)
	NE	6 (1,9%)	5 (7,7%)

Iz Tablice 14. možemo vidjeti da velika većina nastavnika glazbe u osnovnoj školi (98,1%), kao i većina nastavnika u gimnaziji upoznaju na nastavi svoje učenike s različitim glazbama svijeta. Ovako veliki postotak iznenađuje s obzirom na značajnu dominaciju sadržaja usmjerenih na upoznavanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe, napose u nastavnom programu gimnazijskog predmeta Glazbena umjetnost. Ipak, da bismo jasnije mogli procijeniti je li nastava u znatnijoj mjeri usmjerena na različite glazbe svijeta, nužno je

vidjeti odgovore na ostala pitanja/tvrdnje. Nastavnici su zatim trebali navesti nastavna područja u kojima je zastupljena provedba interkulturalizma u samoj nastavi.

Tablica 15. *Nastavna područja u kojima se upoznaju različite glazbe svijeta u nastavi Glazbene kulture*

Tvrdnja/pitanje	Područja	Nastavnici Glazbene kulture
7. Ako DA, navedite kako.	Pjevanjem	281 (90,9%)
	Sviranjem	108 (35%)
	Plesanjem	94 (30,4%)
	Slušanjem	293 (94,8%)
	Razgovorom	223 (72,2%)
	Na neki drugi način	49 (15,9%)

Kao što se može vidjeti u Tablici 15., najviše nastavnika u osnovnim školama upoznaje svoje učenike s različitim glazbama svijeta *slušanjem* (94,8) i *pjevanjem* (90,9%), a zatim slijede *razgovor*, *sviranje*, *plesanje* i *ostali načini*.

Tablica 16. *Područja na kojima se upoznaju različite glazbe svijeta u nastavi Glazbene umjetnosti*

Tvrdnja/pitanje	Područja	Nastavnici Glazbene umjetnosti
7. Ako DA, navedite kako.	Pjevanjem	23 (35,4%)
	Sviranjem	7 (10,8%)
	Plesanjem	8 (12,3%)
	Slušanjem	60 (92,3%)
	Razgovorom	49 (75,4%)
	Na neki drugi način	13 (20%)

Kod gimnazijskih nastavnika (Tablica 16.) najčešće je područje *slušanje* (92,3%), zatim *razgovor* (75,4%) pa potom *pjevanje*, *ostali načini*, *plesanje* i *sviranje*.

Što se tiče ostalih načina upoznavanja različitih glazba svijeta izdvojimo neke od onih koje su nastavnici naveli:

- videomaterijali,

- internetski izvori,
- PPT prezentacije,
- odlasci na koncerte,
- referati,
- gostovanje glazbenika,
- različiti projekti,
- sviranje u rok sastavu.

Sveukupno gledajući, obje skupine ispitanih nastavnika kao najčešće područje upoznavanja s različitim glazbama svijeta navele su slušanje (94,4%), pjevanje (81,3%) te razgovor (72,7%). Za razliku od toga, 30,7% nastavnika navelo je da to čini sviranjem, a 27,3% plesanjem. Očekivano, s obzirom na različit pristup, odnosno sadržaje u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, utvrđene su značajne razlike s obzirom na pojedina područja u kojima nastavnici upoznaju učenike s različitim glazbama svijeta. Rezultati usporedbi prikazani su u Tablici 17.

Tablica 17. *Usporedba različitih područja poučavanja glazba svijeta u osnovnim školama i gimnazijama*

Područja	Nastavnici Glazbene kulture (n = 303†)	Nastavnici Glazbene umjetnosti (n = 60†)	χ^2
Pjevanje	90,9%	35,4%	108,94***
Sviranje	35%	10,8%	14,75***
Plesanje	30,4%	12,3%	8,88**
Slušanje	94,8%	92,3%	0,64
Razgovor	72,2%	75,4%	0,28

Legenda. † Nastavnici koji su naveli da njihovi učenici tijekom redovne nastave imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta

***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05

Kao što se može vidjeti i u Tablici 17., nastavnici Glazbene kulture značajno češće koriste *pjevanje*, *sviranje* i *plesanje* kao načine upoznavanja učenika s različitim glazbama svijeta od nastavnika Glazbene umjetnosti. No, dvije skupine nastavnika podjednako koriste *razgovor* i *slušanje*. Riječ je, kao što je već spomenuto, o razlikama u nastavnim programima za osnovnoškolsku i gimnazijsku nastavu glazbe. Naime, prema važećem nastavnom

programu za osnovne škole središnja je nastavna aktivnost *slušanje glazbe*, što također vrijedi i za gimnazijski program. U osnovnoškolskom programu ostala područja (među njima i *pjevanje*) prepuštena su odabiru nastavnika (već spomenuti *otvoreni model nastave glazbe*), dok je gimnazijska nastava više nalik svojevrsnoj „povijesti glazbe“. Osim toga, većina nastavnika Glazbene kulture na određeni način zanemaruje ovu činjenicu i *pjevanje* preferira kao dominantnu aktivnost. Ovo zasigurno nije niti može biti slučaj u nastavi Glazbene umjetnosti. Nadalje, znatno veća zastupljenost različitih glazba svijeta u sviranju u okviru Glazbene kulture isto tako može se pripisati nastavnom programu koji ovu aktivnost i predviđa u osnovnoj školi, dok u gimnaziji to nije slučaj. Pozitivno je i to što gotovo dvije trećine i osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika uz slušanje, pjevanje i sviranje svoje učenike upoznaje s različitim glazbenim kulturama i *razgovorom* o tim kulturama. O važnosti upoznavanja drugih kultura ne samo glazbom, već i u cjelini bilo je već govora u prvom dijelu ovoga rada.

U sljedećem pitanju nastavnici su trebali izdvojiti neke od ponuđenih glazbenih izričaja s kojima upoznaju svoje učenike tijekom nastave. Rezultati su prikazani u Tablicama 18. i 19.

Tablica 18. *Različiti glazbeni izričaji koji se upoznaju u nastavi Glazbene kulture*

8. Glazbeni izričaj	Nastava Glazbene kulture (n = 309)
Europska tradicijska glazba	296 (95,8%)
Europska suvremena glazba	206 (66,7%)
Južnoamerička tradicijska glazba	159 (51,5%)
Sjevernoamerička suvremena glazba	132 (42,7%)
Afrička tradicijska glazba	214 (69,3%)
Afrička suvremena glazba	26 (8,4%)
Indijska tradicijska glazba	41 (13,3%)
Indijska suvremena glazba	10 (3,2%)
Dalekoistočna tradicijska glazba	133 (43,0%)
Dalekoistočna suvremena glazba	14 (4,5%)
Niti jedan	2 (0,6%)
Nešto drugo	9 (2,9%)

Iz rezultata koji su prikazani u Tablici 18. da se zaključiti kako se u nastavi glazbe u osnovnoj školi učenici, uz zapadnoeuropsku umjetničku glazbu, najviše upoznaju s *europskom tradicijskom* ((95,8%), *europskom suvremenom* (66,7%) i *afričkom tradicijskom glazbom* (69,3%). S ostalim glazbenim izričajima učenici se upoznaju rjeđe ili vrlo rijetko. Samo tri nastavnika istaknula su da učenike upoznaju s glazbenim kulturama koje nisu navedene, poput *izraelske*, *romske* ili *ruske* glazbe. Možemo zaključiti da je nemali broj nastavnika Glazbene kulture koji svoje učenike rijetko upoznaju s glazbenim izričajima izvaneuropskih kultura.

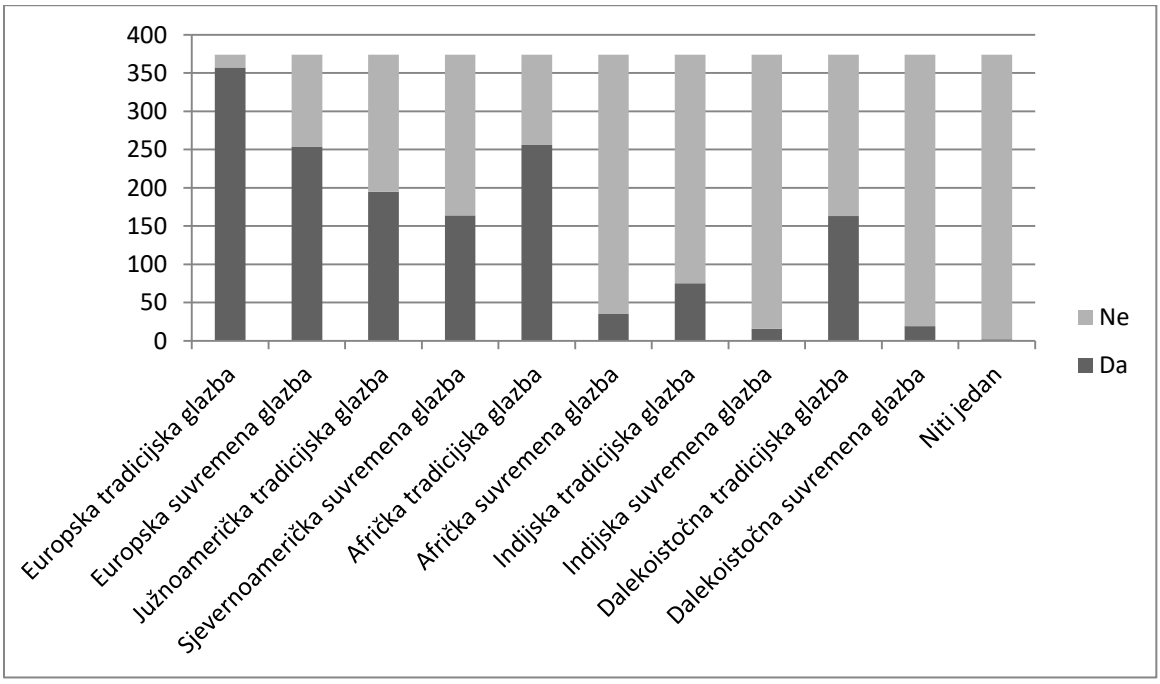
Kao što se može iščitati iz Tablice 19., i nastavnici Glazbene umjetnosti svoje učenike najčešće upoznaju s *europskom tradicijskom* (93,8%) i *europskom suvremenom glazbom* (73,8%). Zatim slijede *afrička tradicijska* (64,6%), *južnoamerička tradicijska* (55,4%) i *indijska tradicijska* glazba (52,3%). Također, nastavnici u gimnaziji osim ponuđenih izričaja nisu naveli niti jedan drugi. No, ono što je pozitivno je to da nema nijednog nastavnika koji ne upoznaje učenike s barem jednim od navedenih izričaja.

Tablica 19. *Različiti glazbeni izričaji koji se upoznaju u nastavi Glazbene umjetnosti*

8. Glazbeni izričaj	Nastava Glazbene umjetnosti (n = 65)
Europska tradicijska glazba	61 (93,8%)
Europska suvremena glazba	48 (73,8%)
Južnoamerička tradicijska glazba	36 (55,4%)
Sjevernoamerička suvremena glazba	32 (49,2%)
Afrička tradicijska glazba	42 (64,6%)
Afrička suvremena glazba	9 (13,8%)
Indijska tradicijska glazba	34 (52,3%)
Indijska suvremena glazba	6 (9,2%)
Dalekoistočna tradicijska glazba	30 (46,2%)
Dalekoistočna suvremena glazba	5 (7,7%)
Niti jedan	0 (0%)
Nešto drugo	0 (0%)

Sveukupno gledajući, nastavnici Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti naveli su najčešće *europsku tradicijsku* (95,5%), *afričku tradicijsku* (68,4%), *europsku suvremenu* (67,9%) te *južnoameričku tradicijsku* glazbu (52,1%). Učenici su se imali najmanje prilike upoznati s *afričkom suvremenom* (9,4%), *dalekoistočnom suvremenom* (5,1%) i *indijskom suvremenom* glazbom (4,3%). Za sve ostale izričaje najmanje 45% nastavnika navelo je da se njihovi učenici imaju priliku upoznati s njima. Rezultati su prikazani u Grafikonu 13.

Različiti glazbeni izričaji koji su u anketnim upitnicima bili ponuđeni ispitanicima kao mogući odgovori (uz mogućnost navođenja i drugih glazba koje nisu nabrojane), naravno da ne obuhvaćaju sve postojeće (i tradicijske i suvremene) vrste glazba. Iz tog je razloga ispitanicima ostavljena mogućnost da dopišu neki drugi glazbeni izričaj. Međutim, dok je kod osnovnoškolskih nastavnika troje ispitanika navelo druge vrste glazba, kod gimnazijskih to nije bio slučaj.



Grafikon 13. *Različiti glazbeni izričaji koji se upoznaju u nastavi*

Nadalje, većina nastavnika niti poziva glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u njihovoj školi (80%) niti vodi učenike na koncerte različitih glazba svijeta (59,6%). Ovaj je podatak zabrinjavajući jer glazbeno djelo i glazbena kultura najbolje se mogu upoznati i

doživjeti upravo na koncertima. Neposredan kontakt s izvođačima, kao i slušni i vizualni događaj, ostavlja na učenike snažan i trajan utisak. Osim toga, na koncertima različitih kultura, prije svega onih koje su nam manje poznate, učenici često imaju priliku i razgovarati s izvođačima i postavljati pitanja, kako o samoj glazbi, tako i o svemu onome što ih zanima o kulturi koju upoznaju tom istom glazbom.

No, usporedbom dvaju skupina nastavnika s obzirom na broj dolazaka gostujućih glazbenika u školu i s obzirom na broj odlazaka na koncerte, hi-kvadrat testom utvrđena je značajna razlika u broju odlazaka na koncerte, χ^2 (3, N = 374) = 29,45, $p < 0{,}001$, pri čemu nastavnici Glazbene umjetnosti češće vode učenike na koncerte različitih glazba svijeta. Tako je 56% nastavnika glazbene umjetnosti navelo da najmanje jedanput godišnje vode učenike na koncert, što ohrabruje, ali istodobno i brine jer samo 36% nastavnika Glazbene kulture čini to isto. Jedan od razloga ovakve razlike zasigurno je i činjenica da znatno veći postotak osnovnoškolskih nastavnika radi u ruralnim školama, za razliku od gimnazijskih, čije se škole (81,5%) nalaze u urbanim područjima. Lako je za pretpostaviti da je nastavnicima Glazbene umjetnosti ne samo jednostavnije, bliže i financijski prihvatljivije odvesti učenike na koncert, nego je činjenica da se različita kulturna zbivanja (pogotovo ako je riječ o koncertima različitih glazba svijeta) prije svega događaju u urbanim područjima.

Nažalost i suprotno tomu, nije utvrđena značajnija razlika u broju gostovanja glazbenika u školama između dvaju skupina nastavnika χ^2 (3, N = 374) = 0,72, $p > 0{,}05$. Iako bismo na prvi pogled rekli kako je za očekivati da se i gostovanja znatno češće događaju u urbanim sredinama, to ipak nije slučaj. Dio razloga možda leži u tome što je ipak teže organizirati takvo događanje u prostoru škole nego učenike odvesti na već organizirani koncert. Međutim, mišljenja smo da je veći problem nedostatak potpore od škole (kako u financijskom, tako i u organizacijskom smislu).

S obzirom na vrijeme poučavanja različitih glazba svijeta tijekom školske godine, nastavnici su se izjasnili na sljedeći način:

Tablica 20. *Vrijeme poučavanja različitih glazba svijeta u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti*

Pitanje	Odgovori	Nastavnici Glazbene kulture (*n=309*)	Nastavnici Glazbene umjetnosti (*n=65*)
12. Kada poučavate različite glazbe svijeta?	Nikada	8 (2,6%)	5 (7,7%)
	Na kraju školske godine (ako ostane vremena)	44 (14,2%)	14 (21,5%)
	Tijekom cijele školske godine	257 (83,2%)	46 (70,8%)

Odgovori na ovo pitanje, iskazani u Tablici 20., ukazuju na kontinuirano upoznavanje glazba različitih kultura tijekom školske godine kod većine nastavnika. Sveukupno gledajući, to čini 81% nastavnika, što je sasvim zadovoljavajući postotak. Ipak, u gimnazijama je nešto veći broj nastavnika koji takvu glazbu poučavaju samo na kraju školske godine (21,5%). Mišljenja smo da dio razloga leži u činjenici što je nastavni program Glazbene umjetnosti usmjeren na upoznavanje isključivo zapadnoeuropske umjetničke glazbe. Za razliku od toga, u osnovnoj školi u primjeni je otvoreni model koji nastavnicima ostavlja mogućnosti i slobode u kreiranju različitih nastavnih sadržaja pa samim time i upoznavanja glazba različitih kultura.

Naposljetku, na kraju prvog dijela upitnika nastavnici su na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 = Izrazito negativna do 5 = Izrazito pozitivna) trebali procijeniti prve reakcije svojih učenika na različite glazbe svijeta. Isto tako, i studenti su na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 = Izrazito negativna do 5 = Izrazito pozitivna) trebali procijeniti svoju prvu reakciju na različite glazbe svijeta. Obje skupine nastavnika prve su reakcije svojih učenika na različite glazbe svijeta procijenile izrazito pozitivnima (M = 4,84, SD = 0,61). Pri tomu nije utvrđena značajna razlika u procjenama učeničkih reakcija između dvaju skupina, t (359) = 0,37, $p > 0,05$. Dakle, bez obzira na dob učenika, procjene njihovih reakcija na glazbe svijeta su slične, odnosno vrlo pozitivne. Izrazito pozitivne reakcije na glazbe svijeta utvrđene su i među studentima Glazbene pedagogije, pri čemu je prosječna ocjena bila 4,94 (*SD* = 0,68). Ovakve pozitivne reakcije učenika značajan su pokazatelj potrebe uvođenja različitih glazba svijeta u nastavu glazbe u daleko većoj mjeri nego li je to sada slučaj.

Konačno, analizirani rezultati govore da većina nastavnika glazbe u nastavi općeobrazovnih škola upoznaje svoje učenike s glazbom različitih kultura, a pri tomu to čine u različitim nastavnim područjima (pjevanje, sviranje, slušanje, razgovor, plesanje). Također,

većina nastavnika interkulturalne sadržaje poučava tijekom cijele školske godine. Međutim, najveći dio obrađenih sadržaja i dalje se odnosi na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu, a glazbeni primjeri drugih kultura također su najvećim dijelom orijentirani na europski kontinent. Nadalje, u školama su vrlo rijetka gostovanja glazbenika koji izvode glazbe svijeta, a ni odlasci učenika na takva događanja nisu puno češća. Kao što je već prije zaključeno, *Nacionalni okvirni kurikulum* (2010) u određenoj mjeri sadrži interkulturalnu dimenziju, međutim ništa od toga nije implementirano u postojeće nastavne planove i programe. Ujedno, na CD-izdanjima za osnovnoškolsku i gimnazijsku nastavu glazbe vrlo je malo primjera različitih glazbenih kultura. Zbog svega navedenog prihvatili smo hipotezu H1/1 koja glasi *Nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi i nastava Glazbene umjetnosti u gimnaziji nisu zasnovane na interkulturalizmu.* Mišljenja smo da se sama nastava može još znatno obogatiti upoznavanjem različitih glazba sa svih kontinenata. Ujedno, posjete koncertima, kao i gostovanja glazbenika u školama sigurno mogu, uz više entuzijazma i uloženog truda, postati ne iznimkom, nego redovitom pojavom barem jednom do dvaput tijekom školske godine, iako smo svjesni i objektivnih poteškoća pri realizaciji istoga.

6.2.2.2. Interkulturalizam u nastavi na akademijama

Kao što je već spomenuto, na četiri Glazbene/Umjetničke akademije (Zagreb, Split, Osijek i Pula) školuju se budući nastavnici glazbe u općeobrazovnim školama. Studenti Glazbene pedagogije također su ispunili upitnik (Upitnik 3) čiji je prvi dio bio sličan upitniku za nastavnike, no odnosio se na interkulturalizam u nastavi na akademijama iz sasvim jasnog razloga. Naime, nužan je preduvjet za razvoj budućeg interkulturalnog nastavnika glazbe interkulturalna nastava na akademijama na kojima se školuju. Odabrani su studenti završne godine diplomskog studija iz razloga jer se pretpostavlja da su se do kraja studija trebali susresti s interkulturalnim sadržajima u različitim kolegijima i na taj način razvijati interkulturalnu kompetenciju nužnu za izvođenje interkulturalne nastave glazbe u općeobrazovnim školama.

Provedba interkulturalizma tijekom studija Glazbene pedagogije ispitana je pomoću nekoliko pitanja. Najprije su studenti trebali odgovoriti na sljedeće pitanje: *Jeste li tijekom studija upoznavali različite glazbe svijeta?* (DA/NE), a zatim navesti kolegije na kojima se to

događalo kao i glazbene izričaje koje su imali prilike upoznati. Nakon toga trebali su navesti vrijeme kada su imali prilike upoznavati se s glazbama različitih kultura (*Nikada/Tijekom jednog semestra/Tijekom cijele akademske godine*). Naposljetku, postavljena su im pitanja o tome koliko puta godišnje na njihovoj akademiji gostuju glazbenici koji izvode glazbu različitih kultura te koliko puta godišnje odlaze na koncerte glazba drugih kultura. Pitanja/tvrdnje, odgovori studenata i analiza rezultata slijede u nastavku.

Tablica 21. *Različite glazbe svijeta u nastavi na akademijama*

Pitanje	Odgovori	Studenti Glazbene pedagogije (*n=46*)
6. Jeste li tijekom studija upoznavali različite glazbe svijeta?	DA	43 (93,5%)
	NE	3 (6,5%)

Iz Tablice 21. vidljivo je da je većina studenata (93,5%) polazila kolegije na kojima su upoznavali različite glazbe svijeta. Tri studenta (6,5%) izjavila su da takve kolegije nisu polazili, a među njima su dva studenta (od ukupno tri) s Umjetničke akademije u Splitu (Tablica 22.).

Tablica 22. *Interkulturalni kolegiji na akademijama prema mišljenju studenata*

Akademija	Interkulturalni kolegiji		Ukupno
	DA	NE	
Zagreb	18 41,9%	1 33,3%	19 41,3%
Split	1 2,3%	2 66,7%	3 6,5%
Osijek	13 30,2%	0 0%	13 28,3%
Pula	11 25,6%	0 0%	11 23,9%

Od ukupnog broja studenata (*n=46*), svih 13 s osječke akademije i svih 11 s pulske akademije izjavilo je da su tijekom studija polazili kolegije s interkulturalnim sadržajima. Jedan student sa zagrebačke i dva sa splitske akademije izjavili su da nisu polazili takve kolegije. Podsjetimo se, od 27 različitih kolegija na zagrebačkoj akademiji dva kolegija imaju interkulturalne sadržaje (*Glazbe svijeta* i *Uvod u etnomuzikologiju*). Osim spomenutih kolegija, dvoje studenata navelo je kolegij *Povijest glazbe*, a jedan student kolegij *Zbor*. Ovi podatci ukazuju na činjenicu da interkulturalnih sadržaja ima i u onim kolegijima u kojima oni nisu izričito spomenuti u studijskim programima. No, sveukupno gledajući, premalo.

Na splitskoj akademiji, pri analizi sadržaja kolegija (ukupno ih je 40), nismo pronašli one koji bi imali interkulturalne sadržaje. Ipak, jedan student izdvojio je dva kolegija (*Povijest glazbe* i *Crkvena glazba*) na kojima je upoznavao različite glazbe svijeta, što opet govori u prilog prethodnoj tvrdnji. Dakle, od prilično velikog broja kolegija, samo dva (prema mišljenju studenta) imala su interkulturalne sadržaje.

Svih trinaestoro osječkih studenata polazilo je kolegije s interkulturalnim sadržajima. Broj kolegija koje su naveli ovdje je nešto veći (*Glazbe svijeta, Udaraljke, Poznavanje instrumenata, Zbor* i *Klavir*). No, u ovom slučaju nedostaju kolegiji kod kojih smo analizom studijskih programa utvrdili postojanje interkulturalnih sadržaja, a to su *Uvod u etnomuzikologiju*, *Pedagogija*, *Strani jezik* i *Poznavanje školske literature*. Zaključak upućuje na dvije mogućnosti. Ili se pronađeni interkulturalni sadržaji nisu implementirali u samu nastavu ili ih studenti možda nisu prepoznali, odnosno bili ih svjesni.

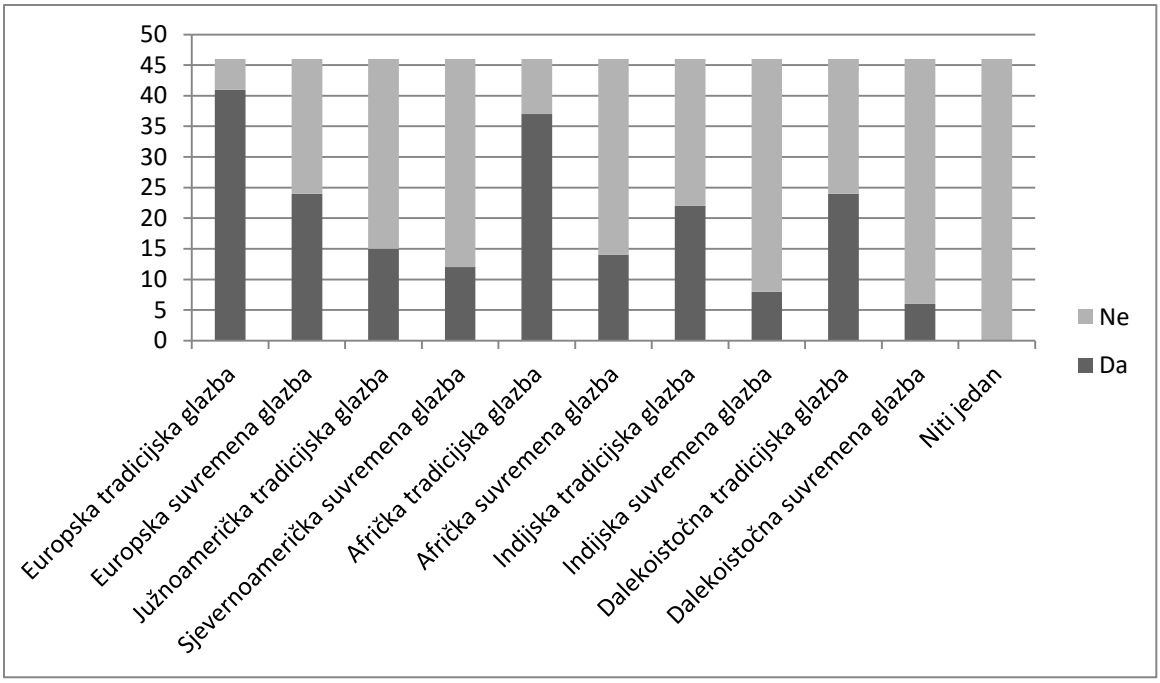
Na akademiji u Puli također su svi studenti izjavili da su polazili interkulturalne kolegije. Naveli su sljedeće: *Europska glazba, Folklorna glazba, Povijest glazbe, Poznavanje glazbene literature, Metodika nastave glazbe, Priređivanje za ansamble, Aspekti suvremene glazbe* i *Zbor*. Analizom sadržaja kolegija ustanovili smo dva kolegija koje studenti nisu naveli, a to su *Uvod u pedagogiju* i *Interkulturalna pedagogija* (moguće je da posljednje spomenuti kolegij nisu polazili s obzirom da je izbornog karaktera jer je teško zamislivo da isti ne bi spomenuli). Međutim, pozitivno je što su studenti naveli čitav niz kolegija koji u svojim programskim sadržajima ne spominju interkulturalnost, a studenti su ih tijekom nastave prepoznali. Slijedi tablični prikaz usporedbe interkulturalnih kolegija s obzirom na sadržaj i onih koji to jesu prema mišljenju studenata (Tablica 23.).

Tablica 23. *Usporedba interkulturalnih kolegija s obzirom na sadržaj i na mišljenje studenata*

Akademija	**Kolegiji s implementiranim interkulturalnim sadržajima**	**Interkulturalni kolegiji prema mišljenju studenata**
Zagreb	*Glazbe svijeta* *Uvod u etnomuzikologiju*	*Glazbe svijeta* *Uvod u etnomuzikologiju* *Povijest glazbe* *Zbor*
Split		*Povijest glazbe* *Crkvena glazba*
Osijek	*Glazbe svijeta* *Udaraljke* *Uvod u etnomuzikologiju* *Pedagogija* *Strani jezik* *Poznavanje školske literature*	*Glazbe svijeta* *Udaraljke* *Poznavanje instrumenata* *Zbor* *Klavir*
Pula	*Uvod u pedagogiju* *Folklorna glazba* *Interkulturalna pedagogija*	*Europska glazba* *Folklorna glazba* *Povijest glazbe* *Poznavanje glazbene literature* *Metodika nastave glazbe* *Priređivanje za ansamble* *Aspekti suvremene glazbe* *Zbor*

Podatci iz Tablice 23. govore da su pulski studenti prepoznali najviše interkulturalnih kolegija (N=8), osječki pet, zagrebački četiri, a splitski dva. Nasuprot tomu, bilo je za očekivati da će osječki studenti navesti najviše kolegija, što se ipak nije dogodilo. No, rezultati mogu zavarati jer su samo zagrebački (N=9) i osječki studenti (N=8) u većem broju istaknuli određene kolegije (***Glazbe svijeta*** i ***Uvod u etnomuzikologiju***), a pulski studenti ***Europsku glazbu*** (N=6). Mišljenja smo da je, s obzirom na broj kolegija koje studenti Glazbene pedagogije polaze tijekom studija, a koji se kreće od 36 (Zagreb) do 49 (Pula), premali broj interkulturalnih kolegija, bilo s aspekta implementiranih sadržaja, bilo iz perspektive studenata. O mogućim poboljšanjima u tom smjeru bit će riječi na kraju poglavlja.

Studenti su, nadalje, poput nastavnika trebali navesti koje su glazbene izričaje upoznavali tijekom studija. Osim ponuđenih odgovora bilo im je omogućeno dodati i neke druge glazbene izričaje koji nisu navedeni u upitniku (samo je jedan student dopisao *Romska glazba*). Rezultati su prikazani u Grafikonu 14.



Grafikon 14. *Različiti glazbeni izričaji koje studenti upoznaju na studiju*

Kao što je razvidno iz Grafikona 14., glazbeni izričaji koje studenti Glazbene pedagogije imaju priliku upoznati tijekom studija najčešće su *europska tradicijska* (89,1%), *afrička tradicijska* (80,4%), *europska suvremena* (52,2%) te *dalekoistočna tradicijska glazba* (52,2%). Kao izričaje s kojima su se najmanje susreli, studenti su naveli *indijsku suvremenu* (17,4%) te *dalekoistočnu suvremenu glazbu* (13%). I ovdje, kao i kod osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika, primjećujemo znatnu orijentiranost nastave na akademijama prema, ako ne već u potpunosti zapadnoumjetničkoj glazbi, onda europskoj tradicijskoj i suvremenoj glazbi. Od brojnih različitih glazba s ostalih kontinenata naglasak je, čini se, dobrim dijelom stavljen na afričku tradicijsku glazbu. Mišljenja smo da je glazba različitih kultura sa svih kontinenata jednako zanimljiva i pristupačna i da jednako obogaćuje naše viđenje ne samo zapadnoeuropske umjetničke glazbe, već i drugih kultura u cjelini. To bi trebao biti jedan od puteva k razvijanju interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe. Ta se prilika na akademijama ne bi smjela olako propustiti.

Sljedećim dvama pitanjima u prvom dijelu upitnika htjelo se istražiti koliko često studenti posjećuju koncerte glazbe različitih kultura i koliko često imaju prilike na svojim akademijama nazočiti takvim koncertima. Otprilike polovica studenata (54,7%) navela je da na njihovoj akademiji glazbenici koji izvode glazbu različitih kultura gostuju 1-2 puta godišnje, njih 23,9% navelo je 3 i više gostovanja, dok su preostali odabrali odgovor nikada (N = 10). Ako se usporede različite akademije s obzirom na broj gostovanja, najveći postotak

studenata koji su naveli da na njihovoj akademiji nikada ne gostuju glazbenici koji izvode glazbu različitih kultura su iz Pule (N=8), a najmanji u Osijeku (N=0). S druge strane, zagrebački studenti (N=9) imaju prilike nazočiti takvim koncertima na svojoj akademiji najmanje triput godišnje.

Nadalje, većina studenata (65,2%) godišnje odlazi (barem jednom) na koncerte glazbe drugih kultura, a triput i više samo njih 10.9%. Ujedno, njih gotovo četvrtina (23,9%) to uopće ne čini. Usporedbom različitih akademija utvrđena je podjednaka zastupljenost studenata koji ne odlaze na prethodno spomenute koncerte. Ovi su rezultati pozitivniji u odnosu na rezultate osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika. Pri tomu se mora uzeti u obzir i činjenica da se sve četiri hrvatske akademije nalaze u velikim gradovima čija je kulturna scena bogatija od ruralnih područja. Osim toga, akademije vrlo često usko surađuju sa sličnim ustanovama iz drugih europskih gradova pa i onih s drugih kontinenata, što rezultira uzajamnim gostovanjima glazbenika koji pripadaju različitim kulturama. No, sigurni smo da i u ovom području ima prostora za napredak jer se još uvijek velika većina glazbenih događanja na akademijama odnosi na koncerte zapadnoumjetničke glazbe.

S obzirom na vrijeme kada su na različitim kolegijima tijekom akademske godine imali priliku upoznati se s glazbom različitih kultura, studenti su se izjasnili na sljedeći način:

Tablica 24. *Vrijeme poučavanja različitih glazba svijeta u nastavi na akademijama*

Tvrdnja	Odgovori	Studenti Glazbene pedagogije (*n=46*)
12. Na nastavi ste upoznavali različite glazbe svijeta:	Nikada	4 (8,7%)
	Na kraju akademske godine (ako ostane vremena)	15 (32,6%)
	Tijekom cijele akademske godine	27 (58,7%)

Dakle, kao što je vidljivo iz Tablice 24., od onih studenata koji su pohađali interkulturalne kolegije, nešto više od polovice (58,7%) navelo je da su se s glazbom različitih kultura upoznavali tijekom cijele akademske godine, a njih trećina (32,6%) navela je da su to činili tijekom jednog semestra. Ovaj podatak ne ohrabruje, jer upućuje na činjenicu da je trećina sveučilišnih nastavnika prednost tijekom akademske godine očito dala zapadnoeuropskoj umjetničkoj glazbi (u bilo kojem njezinom pojavnom obliku), a da se glazba drugih kultura upoznavala na kraju („ako ostane vremena“). Pri tomu valja imati na

umu činjenicu da je riječ o malom broju kolegija u odnosu na ukupni broj. Mišljenja smo da je i u ovom slučaju potreban napredak u smislu davanja više prostora i vremena glazbi različitih kultura sa svih kontinenata.

Naposljetku, skloni smo prihvatiti hipotezu H1/2 koja glasi *Nastava na studiju Glazbene pedagogije nije zasnovana na interkulturalizmu.* Razlozi su sljedeći. Iako značajan postotak studenata tvrdi da su se tijekom studija susreli s interkulturalnim sadržajima u nekim kolegijima, smatramo da je broj kolegija koji nudi interkulturalne sadržaje premali u odnosu na ukupan broj kolegija tijekom studija. Također, većina studenata navela je svega jedan ili dva interkulturalna kolegija, a znatno je manji broj studenata koji su ih naveli više (i to najviše pet). Drugim riječima, zastupljenost interkulturalnih sadržaja, sveukupno gledajući tijekom cijelog studija, mala je u odnosu na mogućnosti koje nudi velika većina kolegija, pa tako i onih koji uopće nisu spomenuti. Ujedno, postoji još dosta prostora za napredak u organiziranju koncerata glazba različitih kultura, kako na samim ustanovama, tako i izvan njih.

Ponovit ćemo, kao i kod nastavnika općeobrazovnih škola, jedan od najboljih načina upoznavanja drugačije glazbe i drugačije kulture upravo je živa izvedba i kontakt s pripadnicima drugih kultura. Stoga takva događanja ne smiju biti izuzetak već trebaju postati pravilo. To naročito vrijedi za akademske ustanove na kojima bi budući nastavnici glazbe morali razvijati interkulturalnu kompetenciju. Osim toga, vrijeme u nastavi posvećeno glazbi drugih kultura ne smije biti u zanemarivom odnosu spram vremena koje se na akademijama posvećuje zapadnoumjetničkoj glazbi. Konačno, živimo u vremenu koje će nam sve više nametati potrebu upoznavanja drugih i drugačijih. Jedan od načina svakako je i upoznavanje različitih glazbenih kultura.

6.2.3. Stavovi ispitanika o interkulturalnom odgoju i zastupljenosti interkulturalizma u nastavi glazbe i njihova procjena vlastite interkulturalne kompetencije

6.2.3.1. Instrument

Kako bi se ispitali stavovi prema interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe, za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik od 43 čestice. Upitnik interkulturalizma

nastao je na temelju drugih sličnih upitnika, poput upitnika Vasalla (2012) i Weidknecht (2010). Pri tome se vodilo računa da čestice budu sadržajno jednake i primjenjive i za nastavnike koji već rade u školama i za studente Glazbene pedagogije. Zadatak sudionika bio je procijeniti u kojoj se mjeri slažu s pojedinom tvrdnjom na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 = Uopće se ne slažem do 5 = U potpunosti se slažem).

S obzirom da se ovaj upitnik prvi put koristi u Republici Hrvatskoj, provedena je faktorska analiza njegove strukture. Korištena je metoda glavnih osi uz Varimax rotaciju (s obzirom da su korelacije među faktorima manje od 0,30). Pri početnoj ekstrakciji dobiveno je jedanaest značajnih faktora koji su zadovoljavali Kaiser-Guttmanov kriterij, tj. imali su karakteristični korijen veći od 1. No, na temelju Scree plota, interpretabilnosti čestica i postotka objašnjene varijance, izdvojena su dva faktora koja su, s obzirom na čestice s kojima su zasićeni, nazvani *Stavovi prema interkulturalnom odgoju* (17 čestica) te *Razvoj i podrška u provedbi interkulturalnog odgoja* (7 čestica).

Dakle, iz konačne verzije upitnika isključeno je 19 čestica. Neki od razloga isključivanja čestica bili su višestruka, slična zasićenja na obama faktorima, zasićenja s faktorima manja od preporučene granice zasićenosti, odnosno 0,30, sadržajno neuklapanje u faktor kojem su pripale, razlike u česticama kod nastavnika i studenata itd. Prvi faktor, odnosno *Stavovi prema interkulturalnom odgoju* objašnjavaju 26,86% varijance, dok drugi faktor, *Razvoj i podrška u provedbi interkulturalnog odgoja*, objašnjava 8,56% varijance. Konačna verzija upitnika i zasićenja pojedinih čestica s faktorima prikazani su u Tablici 25.

Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alfa) za faktor nazvan *Stavovi prema interkulturalnom odgoju* vrlo je visoka i iznosi $\alpha = 0,90$, dok je za faktor nazvan *Razvoj i podrška u provedbi interkulturalnog odgoja* pouzdanost niža, iako u granicama prihvatljivosti ($\alpha = 0,71$). Prosječne korelacije među česticama kreću se od $r = 0,26$ za faktor *Razvoj i podrška u provedbi interkulturalnog odgoja* do 0,37 za faktor *Stavovi prema interkulturalnom odgoju*. Prosječne korelacije smatraju se vrlo dobrima ukoliko su umjereno visoke, odnosno trebale bi biti u rasponu od .15 do .25 za konstrukte višeg reda, a iznad .30 za uže definirane konstrukte (Netemeyer i sur., 2003). Korelacija između dvaju faktora iznosi $r = 0,29$, $p < 0,001$.

Tablica 25. *Faktorska struktura Upitnika interkulturalizma i zasićenost tvrdnji*

Tvrdnje	Stavovi prema interkulturalnom odgoju	Razvoj i podrška u provedbi interkulturalnog odgoja
5. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom nastave glazbe.	0,47	
7. Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno poučavanje različitih glazba svijeta.		0,73
8. Pri poučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim (koristit ću se) se i drugim izvorima.		0,42
15. Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	0,35	
16. Osjećam se kompetentnim/om za poučavanje različitih glazba svijeta.		0,70
18. Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.		0,50
20. Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	0,45	
21. Škola mi omogućuje (bi trebala omogućiti)* organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.		0,49
22. Škola mi financijski omogućuje (bi trebala omogućiti)* nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.		0,47
23. Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	0,50	
27. Nastava glazbe područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	0,68	
28. Glazba je interkulturalna umjetnost jer su u njezinu razvoju sudjelovali brojni različiti narodi i kulture.	0,68	
29. Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	0,66	
30. Nastavnik glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	0,63	
33. Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.		0,73
34. Interkulturalni odgoj doprinosi razgradnji stereotipa i predrasuda.	0,57	
35. Cilj interkulturalnog odgoja stjecanje je interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	0,66	
37. U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	0,74	
38. Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	0,73	
39. Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	0,70	
40. Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	0,73	
41. Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	0,74	
42. Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	0,74	
43. Nastavnik glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	0,50	

**odnosi se na studente Glazbene pedagogije*

Ukupni rezultat računa se kao prosječna vrijednost na tvrdnjama unutar pojedinih faktora, pri čemu viši rezultat na pojedinim faktorima ukazuje na pozitivnije stavove prema

interkulturalizmu u predmetu Glazbena kultura/umjetnost, odnosno bolju procjenu podrške u razvoju kompetencije i provedbi interkulturalnog odgoja.

Kako bi se ispitala procjena vlastitih interkulturalnih kompetencija kod nastavnika, zadatak sudionika bio je da na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 = Uopće se ne slažem do 5 = U potpunosti se slažem) procijene u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjom *Posjedujem interkulturalnu kompetenciju*. Osim toga, nastavnici su trebali navesti i gdje su stekli istu kompetenciju, npr. na studiju, radnom mjestu, različitim seminarima i radionicama itd. Nadalje, ispitana je i motivacija za razvojem interkulturalne kompetencije. Naime, slično procjeni vlastitih interkulturalnih kompetencija, nastavnici su morali procijeniti slaganje s tvrdnjom *Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju* na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 = Uopće se ne slažem do 5 = U potpunosti se slažem). Slično nastavnicima, istim pitanjima ispitana je procjena vlastite interkulturalne kompetencije, kao i motivacija za razvojem interkulturalne kompetencije i kod studenata.

Naposljetku, nastavnike se pitalo za mišljenje o *zastupljenosti intrekulturalizma* u postojećim programima Glazbene kulture, odnosno Glazbene umjetnosti. Za tu svrhu osmišljena su tri pitanja: (24) *Nastava glazbe u školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu*, (25) *Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe* te (26) *Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u nastavi glazbe*. Zadatak sudionika bio je procijeniti u kojoj se mjeri slažu s pojedinom tvrdnjom na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 = Uopće se ne slažem do 5 = U potpunosti se slažem). S obzirom na mali broj čestica, nije izračunata njihova pouzdanost. Prosječna korelacija među česticama iznosi r = 0,21, a ukupni rezultat izračunava se kao prosječna vrijednost odgovora na pojedinim tvrdnjama (nakon rekodiranja treće tvrdnje). Pri tomu viši rezultat ukazuje na mišljenje da nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi i nastava Glazbene umjetnosti u gimnaziji nisu zasnovane na interkulturalizmu.

Slično nastavnicima, kako bi se studente Glazbene pedagogije pitalo za mišljenje o zastupljenosti intrekulturalizma u postojećim programima na akademiji, osmišljena su tri pitanja: (24) *Nastava na akademiji isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu*, (27) *Zapadnoumjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe na akademijama*, te (8) *Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu*

nedovoljno su prisutni u nastavi na akademiji. S obzirom na mali broj čestica, nije izračunata njihova pouzdanost. Prosječna korelacija među česticama iznosi r = 0,28, a ukupni rezultat računa se kao prosječna vrijednost odgovora na pojedinim tvrdnjama (nakon rekodiranja treće tvrdnje). Pri tomu viši rezultat ukazuje na mišljenje da nastava na akademiji nije zasnovana na interkulturalizmu. Osim toga, studenti su trebali navesti kolegij(e) na kojima su upoznavali različite kulture i/ili glazbu različitih kultura.

6.2.3.2.Rezultati

Ovo poglavlje podijeljeno je u dva dijela. U prvom dijelu uspoređeni su rezultati na ispitivanim varijablama kod triju skupina sudionika. Drugi se dio fokusira na ispitivanje povezanosti ispitivanih varijabli i to putem: (1) procjene bivarijatnih odnosa; te (2) procjene samostalnih i zajedničkih doprinosa objašnjenju stavova prema interkulturalizmu u predmetu Glazbena kultura/umjetnost i procjene vlastite interkulturalne kompetencije osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije.

Kako bi se provjerili preduvjeti za korištenje parametrijskih postupaka, Kolmogorov-Smirnovljevim testom provjeren je normalitet distribucija rezultata svih varijabli korištenih u istraživanju. Kolmogorov-Smirnovljevim testom utvrđeno je da distribucije svih korištenih varijabli značajno odstupaju od normalne distribucije. Rezultati na varijablama imaju tendenciju grupiranja oko viših vrijednosti, odnosno upućuju na negativno asimetričnu distribuciju rezultata. Indeksi asimetričnosti za navedene varijable kreću se u rasponu od -0,04 do 0,42. Indeksi spljoštenosti za varijable kreću se od -0.02 do 1,03. Navedeno upućuje na blago do umjereno spljoštene distribucije rezultata. Navedene vrijednosti nalaze se u očekivanim okvirima za normalnu distribuciju (indeks asimetričnosti < 3, indeks spljoštenosti < 8) (Kline, 2005). Vizualnom inspekcijom rezultata na varijablama korištenim u istraživanju, temeljem histograma i *Q-Q* dijagrama, utvrđeno je kako na svim promatranim varijablama pronađena odstupanja rezultata od normalne distribucije nisu velika te da distribucije imaju tendenciju normalnih distribucija. S obzirom na veličinu uzorka (N=420) i veliku strogost korištenog testa za procjenu normaliteta distribucija, pretpostavljeno je da su uvjeti za korištenje parametrijskih testova zadovoljeni (Howell, 2010). Odnosno, razumno odstupanje rezultata od normalne distribucije neće imati značajne posljedice na rezultate u slučaju

primjene parametrijske statističke obrade rezultata.

Kako bi se odgovorilo na postavljenu hipotezu H2, odnosno provjerilo postoji li razlika između osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije u ispitivanim varijablama, korištena je ili analiza varijance uz Bonferronijevu korekciju intervala pouzdanosti/t-test (u slučaju kada su varijable kontinuirane) ili hi-kvadrat test (u slučaju kada su varijable kategorijalne). Ovaj dio započinje prikazom rezultata triju skupina sudionika. U Tablici 26. navedene su aritmetičke sredine i standardne devijacije na pojedinim varijablama za različite skupine ispitanika.

Tablica 26. *Usporedba osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije s obzirom na ispitivane varijable.*

Varijable	Nastavnici Glazbene kulture (n = 309)		Nastavnici Glazbene umjetnosti (n = 65)		Studenti Glazbene pedagogije (n=46)		Usporedba	
	M	SD	M	SD	M	SD	F-omjer (ANOVA)	Post-hoc test Bonferroni
Procjena vlastite interkulturalne kompetencije	3,52	0,91	3,51	0,93	3,57	0,96	0,05	—
Stavovi prema interkulturalnom odgoju	4,17	0,53	4,32	0,49	4,23	0,50	2,15	—
Razvoj i podrška u provedbi interkulturalnog odgoja	3,00	0,62	2,97	0,58	3,35	0,56	6,78**	3 > 1 3 > 2
Mišljenje o zastupljenosti interkulturalizma u nastavi glazbe	3,29	0,64	3,25	0,74	3,45	0,93	1,42	—

Legenda. 1 = osnovnoškolski nastavnici; 2 = gimnazijski nastavnici; 3 = studenti Glazbene pedagogije

***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05

Kao što se može vidjeti iz Tablice 26., i osnovnoškolski i gimnazijski nastavnici izražavaju **pozitivne stavove prema interkulturalnom odgoju** u nastavi glazbe. Slični rezultati utvrđeni su i za studente Glazbene pedagogije. Pri tomu gimnazijski nastavnici, odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti, imaju najpozitivnije stavove, nakon čega slijede studenti Glazbene pedagogije te osnovnoškolski nastavnici, odnosno nastavnici Glazbene

kulture. Tablica 27. prikazuje razlike između nastavnika i studenata prema pojedinim tvrdnjama.

Tablica 27. *Usporedba odgovora nastavnika i studenata u pojedinim tvrdnjama o interkulturalnom odgoju.*

	Stavovi prema interkulturalnom odgoju					
	Nastavnici Glazbene kulture (N=309)		Nastavnici Glazbene umjetnosti (N=65)		Studenti Glazbene pedagogije (N=46)	
Tvrdnja	M	SD	M	SD	M	SD
5. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom nastave glazbe.	4,08	0,893	4,25	0,830	4,00	0,869
15. Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	3,76	0,846	3,83	0,894	3,35	1,269
20. Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	3,94	0,863	4,14	0,704	4,20	0,654
23. Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	3,98	0,960	4,26	0,668	4,17	0,902
27. Nastava glazbe područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	4,18	0,838	4,31	0,683	4,41	0,777
28. Glazba je interkulturalna umjetnost jer su u njezinu razvoju sudjelovali brojni različiti narodi i kulture.	4,37	0,742	4,51	0,687	4,43	0,750
29. Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	4,37	0,764	4,57	0,661	4,50	0,863
30. Nastavnik glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	4,28	0,771	4,49	0,616	4,48	0,586
34. Interkulturalni odgoj doprinosi razgradnji stereotipa i predrasuda.	4,04	0,978	4,31	0,748	4,02	0,954
35. Cilj interkulturalnog odgoja stjecanje je interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	4,10	0,839	4,17	0,675	4,26	0,773
37. U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	4,33	0,806	4,57	0,728	4,46	0,721
38. Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	4,25	0,781	4,38	0,804	4,13	0,885
39. Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	4,26	0,783	4,34	0,871	4,20	0,778
40. Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	4,18	0,768	4,34	0,691	4,24	0,673
41. Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	4,31	0,846	4,34	0,957	4,52	0,623
42. Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	4,31	0,782	4,26	0,815	4,37	0,741
43. Nastavnik glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	4,26	0,821	4,38	0,700	4,26	0,828

Razmatrajući svaku tvrdnju zasebno, pokušat ćemo objasniti dobivene rezultate (Tablice 28., 29. i 30.). Na 5. tvrdnju *Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom nastave glazbe* nastavnici Glazbene umjetnosti iskazali su najveći stupanj slaganja (M=4,25), zatim nastavnici Glazbene kulture te studenti Glazbene pedagogije. Od svih 420 ispitanika samo su dva osnovnoškolska nastavnika izjavila da se uopće ne slažu s navedenom tvrdnjom. Rezultat pokazuje da je stav svih ispitanika u cjelini vrlo pozitivan i da pokazuje svjesnost kako se nastava glazbe ne smije temeljiti samo na upoznavanju zapadnoumjetničke glazbe.

Tvrdnja br. 15 kako *Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe* procijenjena je od ispitanika, u odnosu na ostale tvrdnje, najlošijom ocjenom (kod studenata M= 3,35) te govori kako nisu svi ispitanici svjesni važnosti upoznavanja različitih glazbenih tradicija, a sa svrhom boljeg razumijevanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe. Naime, promatranje i shvaćanje glazbene kulture koja nam je bliska može se samo produbiti i obogatiti ako se to čini iz druge i drugačije perspektive. Ukupno četiri ispitanika izjavila su da se uopće ne slažu s tom tvrdnjom, a riječ je o osnovnoškolskim nastavnicima.

S tvrdnjom pod rednim brojem 20 *Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje* u najvećoj mjeri su se složili studenti (M=4,20). Među njima nije bilo nikoga tko se ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok je kod nastavnika Glazbene kulture 15 ispitanika izjavilo da se ne slaže uglavnom ili potpuno. Ovo bi se donekle moglo opravdati ako se vrijeme predviđeno za razgovor o nekoj kulturi „potroši“ na još pokoji glazbeni primjer koji se sluša, pjeva ili svira. No, ipak bi za interkulturalnu nastavu glazbe trebalo odvojiti barem malo vremena za upoznavanje određene kulture u cjelini.

Sljedeća tvrdnja (br. 23) glasila je *Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta*. Najveće slaganje s navedenom tvrdnjom iskazali su nastavnici Glazbene umjetnosti (M=4,26), a najmanje osnovnoškolski nastavnici. Čak 20 osnovnoškolskih nastavnika djelomično se ili u potpunosti nije složilo s tom tvrdnjom, dok kod gimnazijskih nastavnika takvih slučajeva nije bilo. Slično tvrdnji br. 15, i ovdje je riječ o potpunijem sagledavanju i razumijevanju vlastite glazbene kulture i kulture u cjelini iz perspektive drugih kultura.

Nastava glazbe područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati

interkulturalna svijest glasila je tvrdnja br. 27. Ova tvrdnja zadire u samu srž stavova nastavnika o mogućnostima interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe i vjerovanja u odgojnu moć nastave (da ne bi bilo zabune, ovdje isključivo mislimo na **nastavu** glazbe, a ne na samu glazbu). Jer, ne postoje nikakvi antropološko-medicinski dokazi za vjerovanje u odgojno djelovanje glazbe (Richter, 1978, prema Rojko, 2012). Sve tri grupe ispitanika u značajnoj su se mjeri složile s navedenom tvrdnjom, posebice studenti (M=4,41). Ovakav rezultat kod studenata morao bi potaknuti visokoobrazovne institucije na aktivnije promišljanje i rekonceptualizaciju nastave na akademijama sa svrhom osnaživanja interkulturalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije.

Značajno slaganje s tvrdnjom br. 28 *Glazba je interkulturalna umjetnost jer su u njezinu razvoju sudjelovali brojni različiti narodi i kulture* (gimnazijski nastavnici M=4,51) nije iznenađenje jer je nesporna činjenica da glazba u svom povijesnom razvoju nikada nije bila, a pogotovu nije danas, zasluga niti privilegija samo jedne kulture. Ipak, četiri osnovnoškolska nastavnika nisu se složila s tom tvrdnjom, a sveukupno 39 ispitanika imalo je neutralno mišljenje. Nadamo se da je ovakav rezultat plod slabijeg poznavanja povijesti glazbe (što u najmanju ruku začuđuje) jer drugog objašnjenja ne nalazimo.

Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba glasila je 29. tvrdnja. Sve tri skupine ispitanika u značajnoj su se mjeri složile s ovom tvrdnjom. Neupitna je, očito, uloga nastave glazbe u razvoju kritičkog mišljenja učenika i razvoju njegova glazbenog ukusa, iako je 20 ispitanika i o ovoj tvrdnji imalo neutralan stav.

Sljedeća tvrdnja (br. 30) bila je prilično izravna i glasila je *Nastavnik glazbe treba biti interkulturalno kompetentan*. Nastavnici Glazbene umjetnosti i studenti u značajnoj su se mjeri složili s tvrdnjom, dok su osnovnoškolski nastavnici iskazali nešto manji stupanj slaganja (M=4,28). Svega šest ispitanika (nastavnici Glazbene kulture) nije se složilo s navedenom tvrdnjom, a njih 45 imalo je neutralan stav (od toga 39 osnovnoškolskih nastavnika). Iako je prosječno slaganje s tvrdnjom veliko, ipak zabrinjava podatak da 10,7% nastavnika ima neutralno mišljenje.

Interkulturalni odgoj doprinosi razgradnji stereotipa i predrasuda bila je 34. tvrdnja. U najvećoj mjeri s tom su se tvrdnjom složili nastavnici Glazbene umjetnosti (M=4,31). Iako su se osnovnoškolski nastavnici i studenti složili u nešto manjoj mjeri, statistički nema

značajnije razlike. Dakle, ispitanici su u značajnoj mjeri svjesni jedne od osnovnih zadaća interkulturalnog odgoja.

Tvrdnja br. 35 glasila je *Cilj interkulturalnog odgoja stjecanje je interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.* Značajan stupanj slaganja iskazale su sve tri skupine ispitanika, posebice studenti (M=4,26). Da su ispitanici svjesni da je nužan preduvjet za ostvarenje navedenog cilja interkulturalno kompetentan nastavnik, kazuje podatak da su se s tim i složili u značajnoj mjeri u tvrdnji br. 30.

U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti glasila je tvrdnja br. 37. I nastavnici i studenti iskazali su veliki stupanj slaganja s ovom tvrdnjom, naročito gimnazijski nastavnici (M=4,57). Sveukupno gledajući, svega 11 ispitanika s ovom se tvrdnjom nije djelomično ili u potpunosti složilo. Spremnost na prihvaćanje različitosti i spremnost na prilagođavanje sve brojnijim i naglijim promjenama koje zahvaćaju suvremena društva svakako je jedan od pokazatelja pozitivnih stavova ispitanika prema interkulturalnom odgoju.

Tvrdnja br. 38 *Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika* kod ispitanika je pokazala nešto manji stupanj slaganja u odnosu na prethodnu. Zanimljivo, ovdje je najniži stupanj slaganja zamijećen kod studenata (M=4,13). Ipak, gledano u cjelini, ispitanici su i ovdje pokazali značajan stupanj slaganja.

Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj glasila je sljedeća tvrdnja (br. 39). Ovo je tema koja je posljednjih godina prilično aktualizirana u školstvu (i kod nas) i očito je da su nastavnici i studenti shvatili važnost suradnje svih aktera odgojno-obrazovnog procesa u ostvarenju interkulturalnog odgoja učenika. Stupanj slaganja svih triju skupina ispitanika s ovom tvrdnjom bio je visok.

Sljedeća tvrdnja (br. 40) *Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima*, slično kao i prethodna, procijenjena je od ispitanika visokom ocjenom (gimnazijski nastavnici M=4,34). Zanimljivo je da nijedan ispitanik nije u potpunosti odbacio ovu tvrdnju.

Još veći stupanj slaganja ispitanici su iskazali sljedećom tvrdnjom br. 41, koja je glasila *Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi*. Studenti

(M=4,52) su se pokazali najspremnijima na spremnost usavršavanja svoje interkulturalne kompetencije što, kako smo već rekli, mora biti putokaz akademijama i sveučilištima u kojem smjeru treba koncipirati studijske programe kako bismo obrazovali buduće nastavnike spremne za nastavu u svijetu 21. stoljeća.

Pretposljednja tvrdnja glasila je *Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika* (br. 42). Ispitanici su i u ovom slučaju iskazali veliki stupanj slaganja. Najveći je iskazan kod studenata (4,37), a neznatno manji kod nastavnika. Bojali smo se da će stupanj slaganja s tvrdnjom biti znatno niži kod nastavnika nego kod studenata, misleći na eventualno rezigniran stav ili sumnju nastavnika u ovu tvrdnju nakon višegodišnje nastavne prakse. To se, nasreću, ipak nije pokazalo točnim.

Nastavnik glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija glasila je tvrdnja br. 43. Najviši stupanj slaganja iskazali su nastavnici Glazbene umjetnosti (M=4,38), a nastavnici Glazbene kulture i studenti nešto niži (M=4,26). Kao što će se vidjeti u nastavku, gimnazijski nastavnici u znatno su većem postotku od osnovnoškolskih nastavnika istaknuli da su interkulturalnu kompetenciju razvijali tijekom studija.

Tablica 28. *Odgovori nastavnika Glazbene kulture na pojedine tvrdnje o interkulturalnom odgoju.*

	P5	P15	P20	P23	P27	P28	P29	P30	P34	P35	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43
N	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309
Mean	4,08	3,76	3,94	3,98	4,18	4,37	4,37	4,28	4,04	4,10	4,33	4,25	4,26	4,18	4,31	4,31	4,26
Median	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00
Mode	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5
SD	,893	,846	,863	,960	,838	,742	,764	,771	,978	,839	,806	,781	,783	,768	,846	,782	,821
Min.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Max.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Tablica 29. *Odgovori nastavnika Glazbene umjetnosti na pojedine tvrdnje o interkulturalnom odgoju.*

	P5	P15	P20	P23	P27	P28	P29	P30	P34	P35	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43
N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
Mean	4,25	3,83	4,14	4,26	4,31	4,51	4,57	4,49	4,31	4,17	4,57	4,38	4,34	4,34	4,34	4,26	4,38
Median	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00
Mode	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5
SD	,830	,894	,704	,668	,683	,687	,661	,616	,748	,675	,728	,804	,871	,691	,957	,815	,700
Min.	2	2	2	3	3	3	3	3	1	3	2	2	1	2	1	1	3
Max.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Tablica 30. *Odgovori studenata Glazbene pedagogije na pojedine tvrdnje o interkulturalnom odgoju.*

	P5	P15	P20	P23	P27	P28	P29	P30	P34	P35	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43
N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
Mean	4,00	3,35	4,20	4,17	4,41	4,43	4,50	4,48	4,02	4,26	4,46	4,13	4,20	4,24	4,52	4,37	4,26
Median	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00
Mode	4	4	4	4[a]	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5
SD	,869	1,269	,654	,902	,777	,750	,863	,586	,954	,773	,721	,885	,778	,673	,623	,741	,828
Min.	2	1	3	1	1	2	1	3	2	3	2	1	3	3	3	3	2
Max.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Dakle, iako razlike postoje, one, u skladu s hipotezom, nisu statistički značajne. Stoga, možemo ustvrditi da se hipoteza H2/1, koja glasi *Ne postoji značajna razlika između osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije u stavovima prema interkulturalnom odgoju u predmetu Glazbena kultura/umjetnost,* prihvaća.

S obzirom na procjenu **vlastite interkulturalne kompetencije**, otprilike polovica nastavnika (49,7%), i osnovnoškolskih i gimnazijskih, navela je da posjeduje interkulturalnu kompetenciju (procjena > 3). No, njih 40,6% navelo je da se niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Pri tomu je postotak onih koji su odabrali pojedine odgovore bio

podjednak u dvije skupine nastavnika. Slično tomu, 49% studenata Glazbene pedagogije procijenilo je da posjeduje interkulturalnu kompetenciju (procjena > 3). No, njih 42,1% navelo je da se niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Osim toga, tri skupine sudionika svoju su interkulturalnu kompetenciju procijenili prosječnom, odnosno dobrom (procjena između 3 i 4). Tablica 31. donosi usporedbu odgovora na spomenute tvrdnje kod svih triju skupina ispitanika.

Tablica 31. *Usporedba samoprocjene interkulturalne kompetencije nastavnika i studenata*.

	Samoprocjena interkulturalne kompetencije					
	Nastavnici Glazbene kulture (N=309)		Nastavnici Glazbene umjetnosti (N=65)		Studenti Glazbene pedagogije (N=46)	
Tvrdnja	M	SD	M	SD	M	SD
31. Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	3,52	0,928	3,51	0,937	3,57	0,958
32. Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	4,27	0,880	4,43	0,706	4,41	0,777

I iz Tablice 31. može se zaključiti kako je samoprocjena nastavnika i studenata vrlo slična. Minimalna je razlika u korist nastavnika Glazbene umjetnosti i studenata kada je u pitanju spremnost na daljnje razvijanje kompetencije. I nastavnici i studenti su, dakle, iskazali gotovo identično slaganje s tvrdnjom br. 32 *Posjedujem interkulturalnu kompetenciju*. Nadalje, 28 nastavnika Glazbene kulture, 8 nastavnika Glazbene umjetnosti i 2 studenta nisu se djelomično ili u potpunosti složili s ovom tvrdnjom, što čini ukupno 9,1% ispitanika. Osim toga, 130 osnovnoškolskih nastavnika, 22 gimnazijska nastavnika i čak 17 studenata izjavilo je *Niti se slažem, niti se ne slažem*, što čini postotak od ukupno 40,2% svih ispitanika. Drugim riječima, rezultati kod svih triju skupina ispitanika na granici su prihvatljivosti kako bismo zaključili da se, gledano u cjelini, smatraju interkulturalno kompetentnima. No, spremnost na razvijanje vlastite interkulturalne kompetencije sasvim je očita i kod nastavnika i kod studenata.

Zaključno, kao što se može vidjeti i iz Tablice 26., a u skladu s hipotezom H2/2, koja glasi *Ne postoji značajna razlika između osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika*

i studenata Glazbene pedagogije u procjenama vlastite interkulturalne kompetencije, nije utvrđena značajna razlika u procjenama vlastite interkulturalne kompetencije među trima skupinama sudionika. Drugim riječima, i ova se hipoteza prihvaća.

Osim toga, na pitanje o tome gdje su stekli navedenu kompetenciju, najveći broj nastavnika naveo je radno mjesto (48,7%), nakon čega slijede radionice i seminari (44,7%), te na kraju studij (32,6%). S obzirom da se program Glazbene kulture, odnosno Glazbene umjetnosti razlikuje u osnovnim školama i gimnazijama, hi-kvadrat testom uspoređene su dvije skupine nastavnika s obzirom na to gdje su stekli interkulturalnu kompetenciju. Pri tomu je utvrđena značajna razlika između dvaju skupina za studij, χ^2 (1, N=374) = 6,56, $p < 0,01$. Naime, 46,2% gimnazijskih nastavnika navelo je da su tijekom studija stekli interkulturalnu kompetenciju u odnosu na „samo“ 29,8% osnovnoškolskih nastavnika. Ovaj podatak iznenađuje s obzirom da se i osnovnoškolski i gimnazijski nastavnici obrazuju na istom studiju, studiju Glazbene pedagogije. Uslijed čega je nastala ova razlika u procjenama ne možemo sa sigurnošću tvrditi. Jedna je od pretpostavki da među osnovnoškolskim nastavnicima (mislimo prije svega na ruralna područja) još uvijek ima onih s višom ili srednjom stručnom spremom koji navedenu kompetenciju, dakle, nisu ni mogli razvijati tijekom studija. U svakom slučaju, ovaj podatak mogao bi biti polazište za neko buduće istraživanje. Suprotno tomu, nisu utvrđene značajne razlike između dvaju skupina nastavnika niti za radno mjesto, χ^2 (1, N = 374) = 2,36, $p > 0,05$, niti za seminare i radionice, χ^2 (1, N = 374) = 0,29, $p > 0,05$.

Uzimajući u obzir odgovore na tri postavljene tvrdnje koje su glasile (24) *Nastava glazbe u školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu*, (25) *Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe* i (26) *Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u nastavi glazbe*, a kojima je ispitano **mišljenje nastavnika o zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture/umjetnosti**, dobivena je prosječna vrijednost M =3,28, SD=0,66. Da podsjetimo, mogući raspon odgovora kreće se od 1 do 5. Dakle, dobivena je srednja vrijednost koja ukazuje da nastavnici, u prosjeku, izražavaju neutralno mišljenje prema zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture/umjetnosti, odnosno niti se slažu niti se ne slažu s tvrdnjama. S obzirom na različite programe u osnovnoj školi i gimnaziji, t-testom za nezavisne uzorke provjereno je razlikuju li se mišljenja dvaju skupina nastavnika (Tablica 26.). Pri tomu nije utvrđena značajna razlika među dvama

skupinama nastavnika, t (372) = 0,45, p > 0,05. Dakle, obje skupine nastavnika imaju neutralno mišljenje. Zanimljivo je da nastavnici, u prosjeku, imaju neutralno mišljenje o zastupljenosti interkulturalizma u nastavi glazbe. No, s druge strane, većina ih smatra da tijekom redovne nastave glazbe njihovi učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta.

Slično mišljenju nastavnika, i studenti su Glazbene pedagogije odgovarajući na sljedeće tvrdnje (24) *Nastava na akademiji isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu*, (27) *Zapadnoumjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe na akademijama* i (8) *Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u nastavi na akademiji*, izrazili neutralno mišljenje, odnosno dobivena je prosječna vrijednost M=3,45, SD=0,93. Dakle, iako ima i nastavnika i studenata koji smatraju da je postojeća nastava bilo u školi, bilo na akademiji zasnovana na interkulturalizmu, **studenti i nastavnici, u prosjeku, imaju neutralno mišljenje o zastupljenosti interkulturalizma u nastavi.**

6.2.4. Procjena mogućnosti razvoja i podrške u provedbi interkulturalnog odgoja

Provjeravajući hipotezu H2/3, došlo se do rezultata iz kojih se može zaključiti kako obje skupine nastavnika procjenjuju **mogućnost razvoja i podršku koju dobivaju** u provedbi interkulturalizma osrednjom. Slično tomu, i studenti su Glazbene pedagogije mogućnost razvoja i podršku koju bi škola trebala pružati nastavnicima glazbe u provedbi interkulturalizma procijenili osrednjom. No, kao što se može vidjeti iz Tablice 26., suprotno očekivanjima, studenti su mogućnost razvoja i podršku koju bi škola trebala pružati procijenili značajno višom i od osnovnoškolskih nastavnika i od gimnazijskih nastavnika. Ovdje treba napomenuti da se radi o različitim perspektivama. Naime, nastavnici su procjenjivali postojeću situaciju u svojim školama, dok su studenti procjenjivali u kojoj bi mjeri škole trebale sudjelovati, odnosno podržavati provedbu interkulturalizma u nastavi glazbe.

Ako se u obzir uzmu pojedine tvrdnje unutar ovog faktora, nastavnici (obje skupine) su najmanje slaganja imali u tvrdnjama *Škola mi omogućuje organiziranje koncerata*

različitih glazba svijeta (M=2,03, SD=1,01) te *Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta* (M=1,82, SD=1). Najveće slaganje utvrđeno je za tvrdnju *Pri poučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima* (M=4,16, SD=0,99). Također je hi-kvadrat testom provjereno ima li razlike u procjenama u pojedinim tvrdnjama između dvaju skupina nastavnika, no nijedna od razlika nije se pokazala statistički značajnom. Drugim riječima, nastavnici iz osnovnih škola i gimnazija podjednako procjenjuju različite aspekte razvoja vlastite interkulturalne kompetencije, kao i različite aspekte podrške provedbe intekulturalnosti u odgoju.

Tablica 32. *Usporedba odgovora nastavnika i studenata u pojedinim tvrdnjama o razvoju i podršci u provedbi interkulturalnog odgoja.*

	Razvoj i podrška u provedbi interkulturalnog odgoja					
	Nastavnici Glazbene kulture (N=309)		Nastavnici Glazbene umjetnosti (N=65)		Studenti Glazbene pedagogije (N=46)	
Tvrdnja	M	SD	M	SD	M	SD
7. Moje stručno obrazovanje omogućuje mi (omogućit će mi) uspješno poučavanje različitih glazba svijeta.	3,32	1,028	3,34	1,004	2,93	0,975
8. Pri poučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim (koristit ću se) se i drugim izvorima.	4,16	0,976	4,18	1,088	4,52	0,691
16. Osjećam se kompetentnim/om za poučavanje različitih glazba svijeta.	3,34	0,914	3,38	0,860	2,76	1,079
18. Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	3,14	1,141	3,15	1,049	2,33	0,944
21. Škola mi omogućuje (bi trebala omogućiti)* organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	2,03	1,078	2,08	1,065	3,93	0,772
22. Škola mi financijski omogućuje (bi trebala omogućiti)* nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.	1,87	1,031	1,57	0,918	3,57	0,981
33. Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	3,20	1,031	3,09	1,011	3,41	0,909

**odnosi se na studente Glazbene pedagogije*

Za razliku od toga, među studentima najmanje slaganje utvrđeno je za tvrdnje *Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su* dostupni (M=2,33, SD=0,94), *Osjećam se kompetentnim/nom za poučavanje različitih glazba svijeta* (M=2,76, SD=1,08) te *Moje stručno obrazovanje omogućit će mi uspješno poučavanje različitih glazba svijeta* (M=2,93, SD=0,98). Suprotno tomu, najveće slaganje, kao i kod nastavnika, utvrđeno je za tvrdnju *Pri poučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristit ću se i drugim izvorima* (M=4,53, SD=0,61), nakon čega slijede tvrdnje *Škola treba omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta* (M=3,93, SD=0,77) i *Škola treba financijski omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta* (M=3,57, SD=0,98). U Tablici 32. može se vidjeti usporedba nastavnika i studenata.

Promatrajući zasebno svaku pojedinu tvrdnju, nastojat ćemo objasniti dobivene rezultate (Tablice 33., 34. i 35.). Tvrdnja pod rednim brojem 7 glasila je *Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno poučavanje različitih glazba svijeta*. Nastavnici su, u prosjeku, iskazali neutralno mišljenje o ovoj tvrdnji dok su studenti iskazali najveću sumnju u svoje sposobnosti (M=2,93). Osim toga, 56 osnovnoškolskih nastavnika, 13 gimnazijskih i čak 16 studenata djelomično se ili u potpunosti nije složilo s ovom tvrdnjom. Kako smo već rekli da je interkulturalni odgoj u nastavi glazbe neostvariv bez upoznavanja različitih glazbenih kultura s različitih kontinenata, postavlja se pitanje o interkulturalnoj kompetentnosti i sadašnjih i budućih nastavnika. Ovo ponovo skreće pozornost na koncepciju nastave na akademijama (orijentiranu najvećim dijelom na upoznavanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe), ali isto tako i na potrebu za cjeloživotnim interkulturalnim obrazovanjem nastavnika glazbe.

Sljedećom tvrdnjom (br. 8) *Pri poučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim (koristit ću se) se i drugim izvorima* htjelo se istražiti jesu li nastavnici, ali i studenti, spremni na dodatni trud pri poučavanju različitih glazba svijeta. Naime, u važećim udžbenicima za osnovnu školu i gimnaziju različitim glazbama svijeta posvećeno je vrlo malo sadržaja. Osim toga, kao što smo već izložili u teorijskom dijelu ovoga rada, udžbenik za kvalitetnu (interkulturalnu) nastavu glazbe i nije potreban. Isto ne čudi jer i nastavni programi za nastavu glazbe uopće nisu (gimnazija) ili su djelomično (osnovna škola) interkulturalno utemeljeni. Studenti su s ovom tvrdnjom iskazali najveći stupanj slaganja (M=4,52), što

djelomično možemo pripisati odlikama mlađe generacije koja je informatički pismenija, ali i entuzijazmu koji je budućim nastavnicima prijeko potreban.

Osjećam se kompetentnim/nom za poučavanje različitih glazba svijeta glasila je tvrdnja br. 16. Rezultati su vrlo slični onima u tvrdnji br. 7 što ne iznenađuje s obzirom na to da su ispitanici u njoj procjenjivali koliko im je stručno obrazovanje omogućilo uspješnost u poučavanju različitih glazba svijeta. Drugim riječima, interkulturalnu kompetenciju koju razvijaju tijekom obrazovanja ispitanici očito teško kasnije razvijaju samostalno ili u okviru radionica, seminara ili na neki drugi način.

Značajno neslaganje među svim ispitanicima utvrđeno je u odgovorima na tvrdnju br. 18 koja je glasila *Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni*. Ukupno 130 ispitanika izjavilo je da se s tvrdnjom uopće ili uglavnom ne slaže. Najviše iznenađuje mišljenje studenata (M=2,33) koje jedino možemo objasniti vjerojatnom pretpostavkom kako do sada očito nisu imali potrebe za pronalaženjem takvih primjera. S druge strane, nastavnici i u osnovnoj školi i u gimnaziji, gledajući u cjelini, iskazali su neutralno mišljenje.

Tvrdnja br. 21 *Škola mi omogućuje (bi trebala omogućiti) organiziranje koncerata različitih glazba svijeta* u uskoj je vezi s odgovorima nastavnika iz prvog dijela upitnika kada su, podsjetimo se, odgovarali na pitanje koliko puta godišnje njihovi učenici imaju priliku u školi nazočiti koncertu različitih glazba svijeta. Većina nastavnika Glazbene kulture (njih 80%) kao i gimnazijskih nastavnika (83%) izjavila je nijednom godišnje. Velika se većina nastavnika s tvrdnjom br. 21 ne slaže (M= 2,03-2,08). No, je li samo nedostatak podrške od škole uzrok tomu ili je u nekim slučajevima u pitanju i nedovoljna spremnost nastavnika za organizaciju događaja takve vrste? Osim toga, već smo spomenuli, nastavnicima i školama iz ruralnih područja to je zasigurno složenije i skuplje. Kod studenata njih 54% ima priliku na akademiji nazočiti koncertima 1-2 godišnje, a 24% najmanje triput. Stoga je više nego razumljiv stav studenata kako bi se isto trebalo događati i u školama, a to nažalost, očito nije slučaj.

Sljedeća tvrdnja br. 22. glasila je *Škola mi financijski omogućuje (bi trebala omogućiti) nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.* Kada je u pitanju financijska potpora od škole za kvalitetno izvođenje interkulturalne nastave glazbe, najmanje su se s tom tvrdnjom složili gimnazijski nastavnici (M=1,57), a zatim nastavnici

Glazbene kulture (M=1,87). Studenti, koji slična iskustva s rukovodstvima škola još nemaju, vrlo su optimistično iskazali svoje procjene.

Posljednja tvrdnja br. 33. *Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju* procijenjena je od svih triju skupina ispitanika neutralnim mišljenjem. Ukupno 84 nastavnika i pet studenata u potpunosti se ili uglavnom nije složilo s ovom tvrdnjom. Mišljenja smo da je broj prevelik. To ne znači da bi svaki od ovih 89 ispitanika i razvijao interkulturalnu kompetenciju ako bi mu bilo omogućeno, ali zabrinjava činjenica da njih, dakle 21%, to uopće nije u prilici.

Tablica 33. *Odgovori nastavnika Glazbene kulture na pojedine tvrdnje o razvoju i podršci u provedbi interkulturalnog odgoja.*

	P7	P8	P16	P18	P21	P22	P33
N	309	309	309	309	309	309	309
Mean	3,32	4,16	3,34	3,14	2,03	1,87	3,20
Median	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00
Mode	3	5	3	3	1	1	3
SD	1,028	,976	,914	1,141	1,078	1,031	1,031
Min.	1	1	1	1	1	1	1
Max.	5	5	5	5	5	5	5

Tablica 34. *Odgovori nastavnika Glazbene umjetnosti na pojedine tvrdnje o razvoju i podršci u provedbi interkulturalnog odgoja.*

	P7	P8	P16	P18	P21	P22	P33
N	65	65	65	65	65	65	65
Mean	3,34	4,18	3,38	3,15	2,08	1,57	3,09
Median	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	1,00	3,00
Mode	3	5	3	3	1	1	3
SD	1,004	1,088	,860	1,049	1,065	,918	1,011
Min.	1	1	1	1	1	1	1
Max.	5	5	5	5	5	5	5

Tablica 35. *Odgovori studenata Glazbene pedagogije na pojedine tvrdnje o razvoju i podršci u provedbi interkulturalnog odgoja.*

	P7	P8	P16	P18	P21	P22	P33
N	46	46	46	46	46	46	46
Mean	2,93	4,52	2,76	2,33	3,93	3,57	3,41
Median	3,00	5,00	3,00	2,00	4,00	4,00	3,00
Mode	3	5	2[a]	2	4	3[a]	3
SD	,975	,691	1,079	,944	,772	,981	,909
Min.	1	2	1	1	2	2	1
Max.	5	5	5	4	5	5	5

Nadalje, ako se usporede nastavnici sa studentima na pojedinim tvrdnjama unutar ovog faktora, utvrđene su značajne razlike za gotovo sve tvrdnje. Očekivano, nastavnici, u usporedbi sa studentima, procjenjuju da im stručno obrazovanje omogućuje uspješno poučavanje različitih glazba svijeta [χ^2 (4, N=420) = 10,32, $p < 0,05$], osjećaju se kompetentnijima za poučavanje različitih glazba svijeta [χ^2 (4, N=420) = 28,66, $p < 0,001$] te smatraju da su primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni [χ^2 (4, N=420) = 21,45, $p < 0,001$]. Suprotno tomu, studenti smatraju da bi škola trebala omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta [χ^2 (4, N=420) = 125,11, $p < 0,001$] te da bi škola trebala financijski omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta [χ^2 (4, N=420) = 100,87, $p < 0,001$]. Da podsjetimo, vezano uz dvije posljednje tvrdnje, studenti su procjenjivali svoja očekivanja, dok su nastavnici procjenjivali postojeće stanje u svojim školama. Ukupno uzevši, iako studenti procjenjuju mogućnosti razvoja i podršku u provedbi interkulturalnog odgoja općenito višima, viša procjena može se prije svega pripisati (nerealnim) očekivanjima koje studenti imaju prema školama u procesu provedbe interkulturalnog odgoja. Drugim riječima, hipoteza H2/3, a koja glasi *Ne postoji značajna razlika između osnovnoškolskih nastavnika, gimnazijskih nastavnika i studenata Glazbene pedagogije u procjeni razvoja i podrške u provedbi interkulturalnog odgoja* ipak se prihvaća.

6.2.5. Povezanost različitih varijabli sa stavovima nastavnika prema interkulturalizmu i provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi škola i akademija

Kako bi se ispitala hipoteza H3/1 *Postoji značajna povezanost sociodemografskih varijabli i stavova nastavnika prema interkulturalizmu i provedbi interkulturalnog odgoja u osnovnoškolskoj i gimnazijskoj nastavi glazbe* korišteni su koeficijenti korelacije. Kako u prethodnom odlomku nije utvrđena razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika na ispitivanim varijablama, dvije skupine nastavnika spojene su u jednu. Rezultati korelacijske analize prikazani su u Tablici 36.

Tablica 36. *Odnos ispitivanih varijabli u skupini osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika.*

		2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	Spol	0,01	0,05	-0,09	0,03	-0,02	0,11*	-0,12*
2.	Veličina škole	—	0,14***	0,02	0,04	0,03	0,02	0,05
3.	Duljina radnog staža		—	0,03	0,02	-0,06	-0,07	-0,02
4.	Provedba interkulturalizma			—	0,40***	0,09	0,19***	-0,02
5.	Reakcija učenika				—	-0,12*	0,21***	0,30***
6.	Zastupljenost interkulturalizma					—	0,06	-0,05
7.	Stavovi						—	0,30***
8.	Razvoj i podrška							—

Legenda. ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05

Kao što se može vidjeti iz Tablice 36., spol se pokazao jedinom sociodemografskom varijablom značajno povezanom sa stavovima prema interkulturalnom odgoju, kao i s procjenom mogućnosti razvoja vlastite interkulturalne kompetencije i procjenom podrške koju nastavnici dobivaju od škole u provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe. Pri tomu su nastavnice izražavale pozitivnije stavove prema interkulturalnom odgoju od nastavnika. Suprotno tomu, nastavnice su mogućnost razvoja i podršku koju dobivaju od škole procjenjivale lošijima od nastavnika. Također je utvrđena pozitivna, iako niska, povezanost provedbe interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe i stavova prema interkulturalnom odgoju. Drugim riječima, oni nastavnici koji su izvještavali o tome da njihovi učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta tijekom redovne nastave su, u prosjeku, izražavali pozitivnije stavove prema interkulturalnom odgoju. Jedno od mogućih objašnjenja ovog odnosa su i reakcije učenika na glazbe svijeta. Naime, može se pretpostaviti da će reakcije

učenika, barem djelomično, imati učinak na odabir sadržaja koji se prezentira tijekom nastave, a neposredno i na programe koje će škola u budućnosti podupirati, odnosno financirati.

U prilog ovoj pretpostavci govore i korelacije procjena prvih reakcija učenika na glazbe svijeta i stavova nastavnika prema interkulturalizmu, odnosno procjene mogućnosti razvoja i podrške koju nastavnici dobivaju od svojih škola. Pri tomu, nastavnici koji su prve reakcije svojih učenika na različite glazbe svijeta procjenjivali pozitivnijima, ujedno su izražavali i pozitivnije stavove prema interkulturalizmu, te su razvoj svoje interkulturalne kompetencije, kao i podršku koju dobivaju od škole, procjenjivali višima. Očekivano, nastavnici koji su imali pozitivnije stavove prema interkulturalnom odgoju su, u prosjeku, procjenjivali mogućnost razvoja i podršku koju dobivaju od škole boljom. Naposljetku, utvrđen je negativan, umjeren odnos između procjena prvih reakcija učenika na različite glazbe svijeta i mogućnosti upoznavanja različitih glazba svijeta tijekom redovne nastave. Odnosno, nastavnici koji su naveli da nemaju mogućnost upoznati učenike tijekom redovne nastave s različitim glazbama svijeta njihove su prve reakcije na iste procjenjivali pozitivnijima. Sveukupno gledajući, hipoteza H3/1 *Postoji značajna povezanost sociodemografskih varijabli i stavova nastavnika prema interkulturalizmu i provedbi interkulturalnog odgoja u osnovnoškolskoj i gimnazijskoj nastavi glazbe* samo se djelomično prihvaća. Naime, samo se spol pokazao varijablom koja je značajno povezana sa stavovima nastavnika.

Nadalje, hijerarhijskom regresijskom analizom, a s ciljem provjere hipoteze H3/2 *Ispitivane sociodemografske varijable bit će značajni prediktori stavova prema interkulturalizmu i provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi škola i akademija*, ispitani su samostalni i zajednički doprinosi pojedinih varijabli objašnjenju stavova prema interkulturanom odgoju u nastavi glazbe kod nastavnika. Pri tomu su sociodemografske varijable (spol, duljina radnog staža) uključene u prvi korak, provedba i zastupljenost intrekulturalizma u nastavi glazbe te prve reakcije učenika na različite glazbe svijeta u drugi korak, dok je u treći korak uključena procjena mogućnosti razvoja i podrške koju nastavnik dobiva od škole u provedbi interkulturalnog odgoja. Rezultati analize prikazani su u Tablici 37.

Prvim blokom, kojim su obuhvaćene sociodemografske varijable, objašnjeno je samo 2% varijance stavova prema interkulturalnom odgoju kod nastavnika. Pri tomu se spol,

očekivano, pokazao jedinim značajnim prediktorom. Dakle, nastavnice su iskazivale pozitivnije stavove od nastavnika. U drugom koraku su se, uz spol, značajnim prediktorima pokazali provedba interkulturalizma te prve reakcije učenika na različite glazbe svijeta. Pri tomu su varijable dodane u drugom koraku objasnile dodatnih 6% varijance stavova prema interkulturalnom odgoju. U trećem koraku, nakon uključivanja procjene podrške i razvoja koju škola pruža svojim nastavnicima u provedbi interkulturalizma u nastavi glazbe, spol je ostao značajnim prediktorom. Varijable uključene u treći korak objasnile su dodatnih 7% varijance kriterija. Suprotno tomu, prve reakcije učenika prestale su biti značajnim prediktorom, dok su zastupljenost interkulturalizma te procjena razvoja i podrške u provedbi interkulturalizma postali značajni prediktori. Ako se rezultati dobiveni u trećem koraku usporede s korelacijskom analizom, postoje određene razlike.

Tablica 37. *Hijerarhijska regresijska analiza za stavove prema interkulturalnom odgoju kod nastavnika.*

Model 1		B	*SE*	Beta
	Spol	0,13	0,06	0,11*
	Duljina radnog staža	-0,04	0,03	-0,08
	ΔR^2 (*F* značajnost promjene)	0,02*		
Model 2	Spol	0,13	0,06	0,11*
	Duljina radnog staža	-0,04	0,03	-0,08
	Provedba interkulturalizma	-0,36	0,17	-0,11*
	Zastupljenost interkulturalizma	0,07	0,04	0,09
	Reakcija učenika	0,10	0,03	0,17**
	ΔR^2 (*F* značajnost promjene)	0,06***		
Model 3	Spol	0,18	0,06	0,14**
	Duljina radnog staža	-0,04	0,02	-0,07
	Provedba interkulturalizma	-0,45	0,16	-0,15**
	Zastupljenost interkulturalizma	0,07	0,04	0,11*
	Reakcija učenika	0,04	0,03	0,07
	Razvoj i podrška	0,24	0,04	0,29***
	ΔR^2 (*F* značajnost promjene)	0.07***		

Legenda. B = B nestandardizirani koeficijent; SE = standardna pogreška mjerenja; Beta = Beta standardizirani koeficijent

***$p < 0,001$; **$p < 0,01$; *$p < 0,05$

Naime, kao što se može vidjeti iz Tablice 36., zastupljenost interkulturalizma nije značajno povezana sa stavovima, dok reakcije učenika jesu. Dakle, s jedne strane odnos procjene prve reakcije učenika na različite glazbe svijeta i stavova prema intrekulturalnom odgoju posredovan je procjenom razvoja i podrške koju škola pruža nastavnicima u provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe. S druge strane, čini se da je kod odnosa zastupljenosti interkulturalizma i stavova došlo do supresije. Ukupno uzevši, čini se da su i prve reakcije učenika i zastupljenost interkulturalizma dijelom određene procjenom razvoja i podrške koju škola pruža nastavnicima u provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe.

Ukupno uzevši, hipoteza H3/2 je potvrđena. No, treba naglasiti da uključene varijable objašnjavaju 15% varijance stavova prema interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe kod nastavnika.

Naposljetku, odnosi među ispitivanim varijablama provjereni su i među studentima Glazbene pedagogije, a rezultati su prikazani u Tablici 38.

Tablica 38. *Odnos ispitivanih varijabli u skupini studenata Glazbene pedagogije.*

		2.	3.	4.	5.	6.
1.	Spol	0,21	0,01	-0,13	-0,16	-0,17
2.	Provedba interkulturalizma	—	0,01	-0,04	0,03	0,08
3.	Reakcija studenata		—	-0,26	0,67***	0,33*
4.	Zastupljenost interkulturalizma			—	-0,27	-0,03
5.	Stavovi				—	0,54***
6.	Razvoj i podrška					—

Legenda. ****p* < 0,001; ***p* < 0,01; **p* < 0,05

Kao što se može vidjeti iz Tablice 38., studentice su, u odnosu na studente, iskazivale pozitivnije stavove prema interkulturalnom odgoju te su mogućnost razvoja i podršku koju očekuju u provedbi intrekulturalnog odgoja procjenjivali višom. No, treba naglasiti da korelacija nije statistički značajna. Nadalje, mogućnost upoznavanja različitih glazba svijeta tijekom studija, odnosno provedba interkulturalizma u nastavi glazbe, nije bila značajno povezana sa stavovima prema interkulturalnom odgoju. Da podsjetimo, kod nastavnika je utvrđena značajna povezanost provedbe interkulturalizma i stavova prema interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe. Također je provjeren i odnos reakcija studenata i njihovih stavova prema interkulturalizmu u odgoju, kao i s razvojem, odnosno podrškom koju očekuju od

škole. Pri tomu je utvrđena visoka i pozitivna korelacija reakcija studenata i njihovih stavova prema interkulturalizmu u nastavi glazbe. Slični rezultati dobiveni su i za podršku koju studenti kao budući nastavnici očekuju od škole u provedbi interkulturalnog odgoja. Slično nastavnicima, studenti koji su imali pozitivnije stavove prema interkulturalnom odgoju su, u prosjeku, procjenjivali mogućnost razvoja i podršku koju očekuju od škole boljom.

Kao i kod nastavnika, hijerarhijskom regresijskom analizom ispitani su i samostalni i zajednički doprinosi pojedinih varijabli objašnjenju stavova prema interkulturanom odgoju u nastavi na akademiji. Pri tomu je spol uključen u prvi korak, provedba i zastupljenost interkulturalizma u nastavi glazbe na akademiji te prve reakcije studenata na različite glazbe svijeta u drugi korak, dok je u treći korak uključena procjena mogućnosti razvoja i podrške koju bi nastavnik trebao dobivati od svoje škole u provedbi interkulturalnog odgoja. Rezultati analize prikazani su u Tablici 39.

Tablica 39. *Hijerarhijska regresijska analiza za stavove prema interkulturalnom odgoju kod studenata*.

Model 1		B	*SE*	Beta
	Spol	-0,16	0,15	-0,16
	ΔR^2 (*F* značajnost promjene)	0,03		
Model 2	Spol	-0,19	0,12	-0,19
	Provedba interkulturalizma	0,14	0,23	0,07
	Zastupljenost interkulturalizma	-0,06	0,06	-0,12
	Reakcija studenata	0,51	0,09	0,64**
	ΔR^2 (*F* značajnost promjene)	0,44***		
Model 3	Spol	-0,13	0,11	-0,12
	Provedba interkulturalizma	0,05	0,21	0,03
	Zastupljenost interkulturalizma	-0,07	0,06	-0,13
	Reakcija studenata	0,42	0,09	0,52***
	Razvoj i podrška	0,30	0,10	0,34**
	ΔR^2 (*F* značajnost promjene)	0,10**		

Legenda. B = B nestandardizirani koeficijent; SE = standardna pogreška mjerenja; Beta = Beta standardizirani koeficijent

***$p < 0,001$; **$p < 0,01$; *$p < 0,05$

U skladu s korelacijskom analizom, spol se nije pokazao značajnim prediktorom stavova prema interkulturalizmu u nastavi glazbe kod studenata. U drugom se koraku značajnim prediktorima pokazala samo prva reakcija studenata na različite glazbe svijeta, a varijable uključene u ovaj korak objasnile su dodatnih 44% varijance stavova. Naposljetku, varijable uključene u treći korak objasnile su dodatnih 10% varijance stavova. Pri tomu se, uz prvu reakciju studenata, značajnim prediktorom pokazala procjena mogućnosti razvoja i podrške koju bi škola trebala pružati nastavniku u provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe.

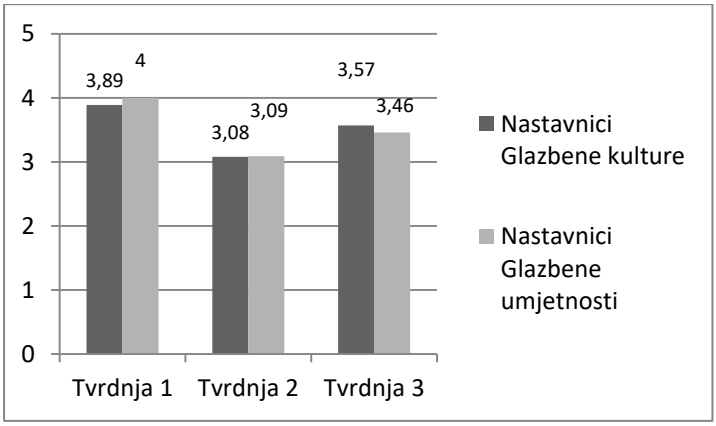
I kod studenata, ukupno uzevši, hipoteza H3/2 djelomično je potvrđena. Odnosno, umjesto sociodemografskih varijabli značajnim prediktorom stavova pokazale su se prve reakcije studenata na različite glazbe svijeta i procjena mogućnosti razvoja i podrške od škole. Također, treba napomenuti da se i kod nastavnika i kod studenata Glazbene pedagogije značajnim prediktorom pokazala procjena mogućnosti razvoja i podrške od škole. No, neki od prediktora su i različiti. Mišljenja smo da bi organiziranje seminara i radionica u okviru cjeloživotnog obrazovanja, kojima bi cilj bio razvijanje interkulturalne kompetencije nastavnika, u značajnoj mjeri utjecalo na poboljšanje stavova prema interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe. Također, smatramo da bi nastava na akademijama trebala više biti usmjerena na upoznavanje različitih glazba svijeta što bi toj istoj nastavi dalo interkulturalnu dimenziju. Time bi se uspješnije razvijala interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe i samim time poboljšali njihovi stavovi prema interkulturalizmu u nastavi glazbe.

6.2.6. Poučavanje glazba svijeta u praksi

U nastavku rada interpretirat ćemo rezultate dobivene mišljenjem ispitanika o tvrdnjama koje su izostavljene iz verzije upitnika za statističku obradu, a za koje smatramo da također doprinose boljem razumijevanju interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe općeobrazovnih škola. Riječ je prije svega o tvrdnjama koje se odnose na procjene nastavnika o zainteresiranosti njihovih učenika za glazbe svijeta, različitim didaktičkim aspektima interkulturalne nastave glazbe i konačno, spremnosti nastavnika na poučavanje različitih glazba svijeta. Osim toga, interpretirat ćemo i odgovore studenata na slične tvrdnje.

6.2.6.1. Mišljenje nastavnika o zainteresiranosti učenika za različite glazbe svijeta

Ova kategorija ispitana je pomoću sljedeće tri tvrdnje: (1) *Moji su učenici na nastavi zainteresirani za različite glazbe svijeta*, (2) *Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različite glazbe svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu* i (3) *Učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju različite glazbe svijeta.*



Grafikon 15. *Mišljenje nastavnika o zainteresiranosti učenika*

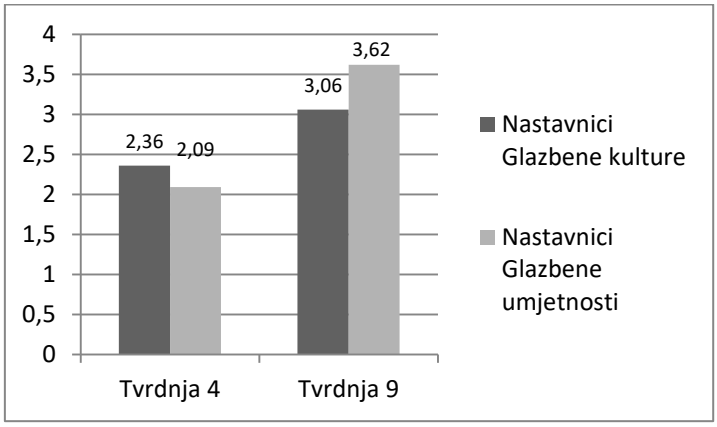
Kao što je vidljivo iz Grafikona 15., i osnovnoškolski (M=3,89, SD=0,8) i gimnazijski (M=4, SD=0,81) nastavnici uglavnom su se složili s tvrdnjom da su njihovi učenici na nastavi zainteresirani za različite glazbe svijeta. Ovo bi nastavnicima trebao biti najvažniji razlog i motiv da svoju nastavu, ako već nisu, koncipiraju na interkulturalnim osnovama. Uvjereni smo da bi se pri konstruiranju školskog kurikuluma, a u čemu bi trebali sudjelovati i učenici, prije odabralo upoznavanje glazbenih kultura s različitih kontinenata nego, primjerice, izvjesni primjeri atonalne ili avangardne glazbe. Međutim, o tvrdnji da su učenici zainteresiraniji za glazbe svijeta nego za zapadnoumjetničku glazbu i nastavnici Glazbene kulture (M=3,08, SD=0,84) i nastavnici Glazbene umjetnosti (M=3,09, SD=0,88) imali su neutralno mišljenje. Mišljenja smo da bi se realnija procjena na ovu tvrdnju dobila kada bi glazbe svijeta bile u nastavi jednako zastupljene kao i zapadnoumjetnička glazba, što još nije slučaj. Također, nastavnici su se podjednako složili s tvrdnjom da su glazbe svijeta zanimljivije mlađim učenicima. Hi-kvadrat testom nije utvrđena značajnija statistička razlika između odgovora dvaju skupina ispitanika na ove tvrdnje.

Procjena nastavnika je, dakle, da su učenici zainteresirani za upoznavanje glazba različitih kultura i stoga nema razloga da se to u nastavi ne ostvaruje. Posebice mislimo na osnovnoškolsku nastavu glazbe koja se odvija prema otvorenom modelu. Kao što smo već naveli, isti model trebao bi uskoro zaživjeti i u gimnazijskoj nastavi glazbe. Ako tomu pridodamo i osmišljavanje budućeg predmetnog kurikuluma koji bi morao sadržavati i interkulturalnu dimenziju, pretpostavke za interkulturalnu nastavu glazbe time bi bile ostvarene. Mišljenje nastavnika da mlađe učenike još više zanimaju glazbe svijeta dovoljan je motiv da se s interkulturalnom nastavom započne što ranije.

6.2.6.2. Satnica i sadržaji predmeta kao ograničavajući faktor upoznavanja glazba svijeta

Dvama tvrdnjama htjelo se istražiti mišljenje nastavnika o „objektivnim“ čimbenicima koji možda priječe ostvarenje interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe. Nastavnici su trebali iskazati svoje mišljenje o sljedećim dvjema tvrdnjama: (4) *Satnica predmeta dopušta poučavanje različitih glazba svijeta* i (9) *Preopširni nastavni sadržaji predmeta ne omogućavaju poučavanje različitih glazba svijeta.*

Rezultati su vidljivi u grafikonu 16.



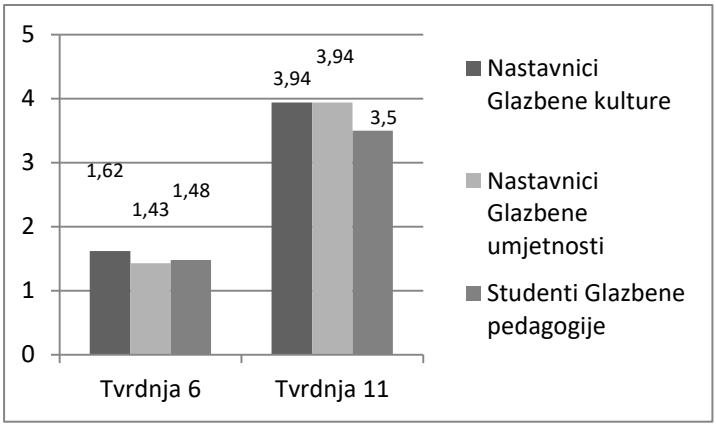
Grafikon 16. *Satnica i sadržaj predmeta kao ograničavajući čimbenici*

I osnovnoškolski nastavnici (M=2,36, SD=1,13) i gimnazijski nastavnici (M=2,09, SD=1,23) uglavnom su mišljenja da je satnica predmeta Glazbena kultura/umjetnost nedostatna da bi se u dovoljnoj mjeri poučavale različite glazbe svijeta. Svega 12 nastavnika u osnovnoj školi i tri u gimnaziji u potpunosti se složilo s tvrdnjom br. 4. Ovu procjenu treba ipak uzeti s dozom opreza jer smo mišljenja da bi se slični odgovori dobili da smo nastavnike pitali i za bilo što drugo (a ne samo za poučavanje glazba svijeta). Naime, satnica predmeta i u osnovnoj školi i u gimnaziji u svakom je slučaju nedovoljna (podsjetimo, jedan sat tjedno). Što se tiče tvrdnje br. 9 i mišljenja nastavnika o tome ograničavaju li preopširni nastavni sadržaji predmeta poučavanje glazba svijeta, nastavnici Glazbene kulture imali su neutralan stav (M=3,06, SD=1,19), ali nastavnici Glazbene umjetnosti uglavnom su se složili s ovom tvrdnjom (M=3,62, SD=1,17). Ipak, treba naglasiti da hi-kvadrat testom nije pronađena statistički značajna razlika u mišljenjima dvaju skupina nastavnika.

Satnica predmeta Glazbena kultura/Glazbena umjetnost u svakom je slučaju mala i teško je očekivati da bi se situacija mogla popraviti. Ipak smo mišljenja da se određeni dio satnice može posvetiti upoznavanju glazba svijeta (o tomu ćemo detaljnije govoriti u završnom poglavlju rada). Obim nastavnih sadržaja također ne mora biti prepreka interkulturalnoj nastavi glazbe. Nadamo se da će kreatori predmetnog kurikuluma u budućnosti pronaći ravnotežu između sadržaja koji se odnose samo na zapadnoumjetničku glazbu i glazba različitih kultura sa svih kontinenata.

6.2.6.3. Stavovi nastavnika i studenata prema različitim glazbama svijeta

Sljedeće dvije tvrdnje glasile su: (6) *Ne zanimaju me različite glazbe svijeta* i (11) *Ugodno se osjećam kada poučavam različite glazbe svijeta*/*Ugodno ću se osjećati kada budem poučavao/la različite glazbe svijeta*. Ispitanici su, kao i u prethodnim tvrdnjama, trebali na Likertovoj skali od 1 do 5 procijeniti u kojoj se mjeri slažu odnosno ne slažu s određenom tvrdnjom.



Grafikon 17. *Stavovi prema glazbama svijeta*

S tvrdnjom br. 6 uglavnom se nisu složili nastavnici Glazbene kulture (M=1,62, SD= 1,06), nastavnici Glazbene umjetnosti (M=1,43, SD=0,83), kao ni studenti (M=1,48, SD=0,98), što je vidljivo u Grafikonu 17. Naravno da je to jedan od preduvjeta za implementaciju interkulturalizma u nastavu glazbe, no to i ne mora biti osnovni kriterij jer ukusi ljudi su različiti pa samim time i nastavnika glazbe. Ipak, nastavnici glazbe, ali i studenti trebali bi biti otvoreni(ji) prema različitim glazbenim izričajima. S obzirom na to osjećaju li se ugodno pri poučavanju glazba svijeta, i osnovnoškolski nastavnici (M=3,94, SD=0,86) i gimnazijski (M=3,94, SD=0,97) u značajnoj su se mjeri složili s navedenom tvrdnjom. I ovoga puta nije bilo značajnije statističke razlike među dvama skupinama ispitanika (p>0,05). Studenti Glazbene pedagogije ovom su tvrdnjom iskazali nešto manji stupanj slaganja (M=3,5, SD=,17) što ne čudi jer nisu još imali prilike poučavati različite glazbe svijeta te je potpuno razumljiva određena nesigurnost kod pojedinih ispitanika.

Koliko ohrabruju uglavnom pozitivni stavovi nastavnika i studenata o glazbama svijeta toliko i pomalo brinu stavovi onih nastavnika i naročito studenata koji se s ovim tvrdnjama nisu složili. Mišljenja smo da je u ovom slučaju presudna uloga akademija koje školuju buduće nastavnike, ali i škola i agencija koje bi trebale različitim seminarima i radionicama kod nastavnika (nastaviti) razvijati interkulturalnu kompetenciju.

6.2.6.4. Mišljenje nastavnika i studenata o nekim didaktičkim aspektima interkulturalne nastave glazbe

Ova kategorija ispitana je kod nastavnika pomoću šest tvrdnji koje su glasile:

12. *Pri poučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.*

13. *Poučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva veliki trud nastavnika.*

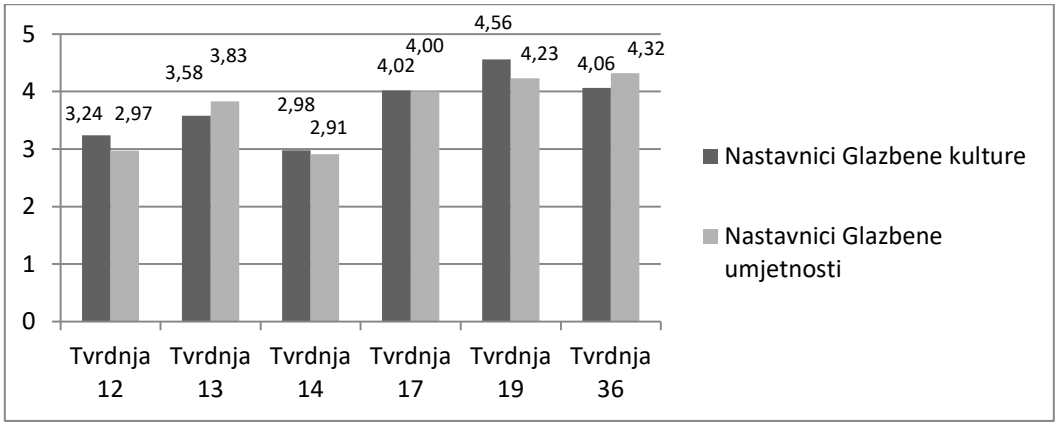
14. *Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.*

17. *Autentičnost izvedbe bitna je za poučavanje različitih glazba svijeta.*

19. *Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.*

36. *Interkulturalni odgoj zahtijeva od nastavnika drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi*.

Rezultati su prikazani u Grafikonu 18.



Grafikon 18. *Didaktički aspekti interkulturalne nastave glazbe (nastavnici)*

Ista kategorija ispitana je kod studenata pomoću šest tvrdnji koje su glasile:

12. *Pri poučavanju različitih glazba svijeta imat ću problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.*

13. *Poučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva veliki trud.*

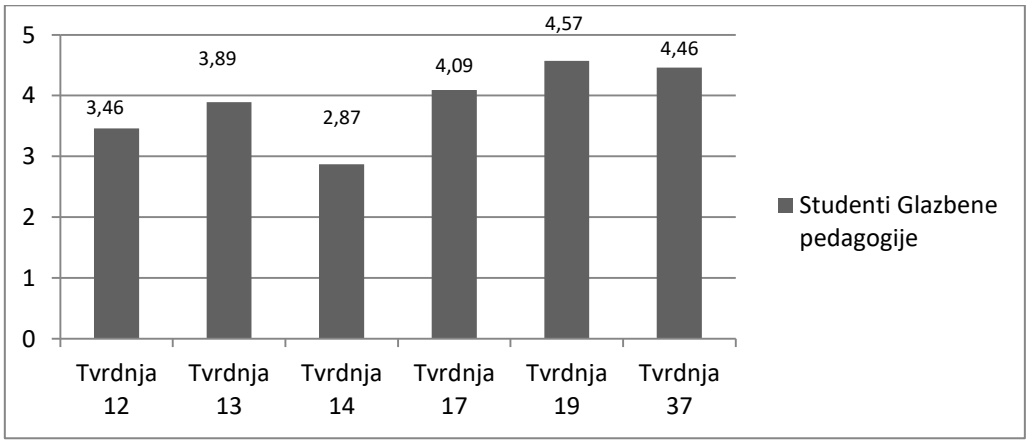
14. *Teško ću pronaći kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.*

17. *Autentičnost izvedbe bitna je za poučavanje različitih glazba svijeta.*

19. *Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.*

37. *Interkulturalni odgoj zahtijeva od nastavnika drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.*

Rezultati se mogu vidjeti u Grafikonu 19.



Grafikon 19. *Didaktički aspekti interkulturalne nastave glazbe (studenti)*

S obzirom na probleme koji se javljaju u nastavi kada je riječ o glazbenim primjerima na stranim jezicima (12), obje skupine nastavnika pretežito su imale neutralan stav. Međutim, valja istaknuti kako se 135 nastavnika Glazbene kulture (naspram 22 Glazbene umjetnosti) uglavnom ili u potpunosti složilo s ovom tvrdnjom. To u svakom slučaju može biti prepreka interkulturalnoj nastavi glazbe, ne samo zbog mogućeg nerazumijevanja teksta neke skladbe, već i zbog potencijalnog izbjegavanja određenih primjera ili čak i upoznavanja određene strane glazbene kulture u cjelini. Ovi problemi mogu se javiti u različitim nastavnim područjima poput slušanja i pjevanja. Mišljenja smo da je, uz malo više truda, navedeni problem (ako postoji) moguće riješiti i uz pomoć kolega/kolegica koji izvode nastavu stranih jezika u školi. U svakom slučaju to ne bi trebala biti zapreka kvalitetnoj interkulturalnoj nastavi glazbe. Pomalo iznenađuje slaganje studenata s ovom tvrdnjom (M=3,46, SD=1,07) jer smo uvjerenja da mlađe generacije općenito bolje poznaju strane jezike tako da je u ovom

slučaju vjerojatno riječ o nekoj vrsti „straha od nepoznatog“. Veće neslaganje nastavnika s ovom tvrdnjom dovodimo u vezu s određenim iskustvom u praksi koje s vremenom anulira moguće jezične prepreke.

U tvrdnji br. 13 ispitanici su trebali procijeniti zahtijeva li poučavanje glazba svijeta znatan trud nastavnika. I osnovnoškolski nastavnici (M=3,58, SD=0,98) i gimnazijski (M=3,83, SD=0,95) uglavnom su se složili s ovom tvrdnjom. Odgovori na ovu tvrdnju ne iznenađuju ako imamo na umu da se najveći dio obrazovanja nastavnika glazbe temelji na tradiciji zapadnoeuropske umjetničke glazbe. Sve dok tako bude bilo, nastavnicima neće biti lako upustiti se u istraživanje i poučavanje različitih glazba svijeta. Studenti Glazbene pedagogije iskazali su sličan stupanj slaganja s ovom tvrdnjom (M=3,89, SD=0,85) procjenjujući da će u svom budućem pedagoškom radu morati uložiti znatniji trud kako bi poučavali različite glazbe svijeta. Ni njihovi odgovori ne iznenađuju ako se ima u vidu činjenica da je nastava na akademijama najvećim dijelom zasnovana na zapadnoeuropskoj umjetničkoj glazbi.

Na tvrdnju br. 14 koja je glasila *Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta* obje skupine nastavnika iskazale su neutralno mišljenje. No, 96 nastavnika Glazbene kulture i 24 nastavnika Glazbene umjetnosti djelomično se ili potpuno složilo s ovom tvrdnjom. Svjesni smo da gotovih nastavnih materijala pripremljenih za poučavanje glazba svijeta nema (ili ih ima vrlo malo), ali u vremenu razvijene tehnologije i neograničenih mogućnosti koje pruža internet, mislimo da se ovakve poteškoće ipak mogu, uz malo truda, prevladati. Isti stupanj slaganja iskazali su i studenti što djelomično tumačimo nedostatkom praktičnog nastavnog iskustva (12 studenata djelomično se ili u potpunosti složilo s ovom tvrdnjom).

Autentičnost izvedbe bitna je za poučavanje različitih glazba svijeta glasila je tvrdnja br. 17. I osnovnoškolski (M=4,02,SD=0,87) i gimnazijski nastavnici (M=4, SD=0,87) uglavnom su se složili s ovom tvrdnjom. Potpuno je razumljivo slaganje ispitanika s navedenom tvrdnjom jer razumijevanje drugih i drugačijih glazbenih tradicija i kultura u cjelini moguće je, prije svega, slušanjem ili gledanjem izvornih audio i videozapisa. Ako je riječ o pjevanju, svakako bi bilo preporučljivo poslušati i izvorni oblik određene skladbe prije nego li se s učenicima počne pjevati. Studenti su se također složili s ovom tvrdnjom (M=4,09, SD=0,78).

Tvrdnja br. 19 glasila je *Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju*. I nastavnici i studenti u značajnoj su se mjeri složili s navedenom tvrdnjom. Ovaj podatak ohrabruje jer upoznavanje i razumijevanje određene glazbene kulture nije potpuno bez informacija o toj određenoj kulturi, a koje se odnose na njezin povijesni razvoj, ali i na sadašnjost.

S posljednjom tvrdnjom *Interkulturalni odgoj zahtijeva od nastavnika drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi* (36) i nastavnici Glazbene kulture (M=4,06, SD=0,8) i nastavnici Glazbene umjetnosti (M=4,32, SD=0,69) iskazali su značajno slaganje, a studenti u još većoj mjeri (M=4,46, SD=0,72). Treba napomenuti da nijedan ispitanik nije u potpunosti odbacio ovu tvrdnju, a njih svega devet djelomično je odbacilo. Ohrabruje činjenica da su nastavnici svjesni potrebe stalnog usavršavanja, cjeloživotnog obrazovanja i modernijeg pristupa nastavi, a u svrhu uspješnijeg interkulturalnog odgoja u nastavi.

Spomenuti mogući problemi pri implementaciji interkulturalizma u nastavu promatrani s didaktičkog aspekta ne predstavljaju značajnu, a pogotovo ne nepremostivu zapreku. Uz nešto dodatnog truda, upoznavanje glazba različitih kultura sa svih kontinenata ne predstavlja problem, a može unijeti puno zanimljivosti i obogatiti suvremenu nastavu glazbe u općeobrazovnim školama.

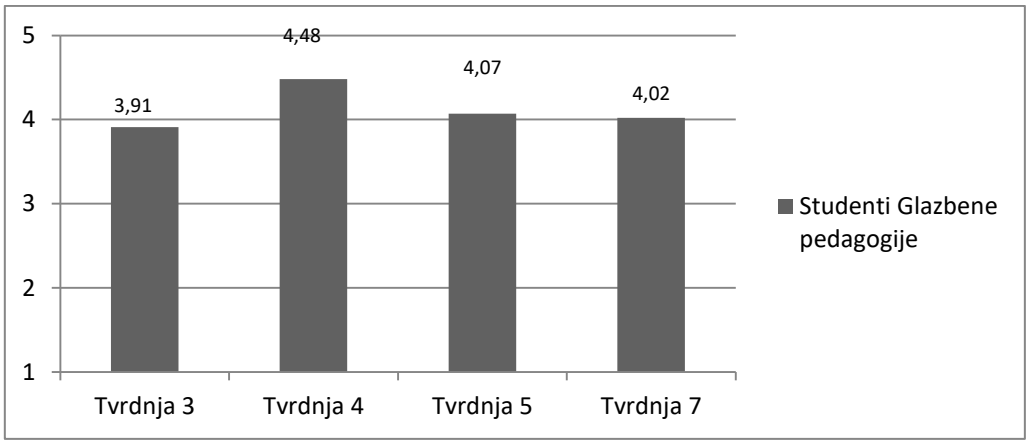
6.2.6.5. Stavovi studenata Glazbene pedagogije o interkulturalnoj nastavi na akademijama

Naposljetku, pomoću četiri tvrdnje ispitani su stavovi studenata o tome kakva bi trebala biti nastava na akademijama s obzirom na interkulturalizam. Tvrdnje su bile sljedeće:

3. *Nedovoljno je studijskih kolegija na kojima se upoznaju različite glazbe svijeta.*
4. *Akademija bi trebala omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.*
5. *Akademija bi trebala financijski omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.*

7. *Tijekom studija različite glazbe svijeta trebale bi se upoznavati u većoj mjeri.*

Rezultati su prikazani u Grafikonu 20.



Grafikon 20. *Stavovi studenata o interkulturalnoj nastavi na akademijama.*

S tvrdnjom br. 3 *Nedovoljno je studijskih kolegija na kojima se upoznaju različite glazbe svijeta* studenti su se uglavnom složili (M=3,91, SD=1,09). Njihova procjena ne iznenađuje s obzirom na činjenicu da upoznavanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe izrazito dominira nastavom na akademijama. Mišljenja smo da i nije nužan veći broj novih interkulturalnih kolegija već spremnost da se u postojeće kolegije implementiraju interkulturalni sadržaji. U značajnoj mjeri studenti su se složili i sa sljedeće dvije tvrdnje: *Akademija bi trebala omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta* (M=4,48, SD=0,72) i *Akademija bi trebala financijski omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta* (M=4,07, SD=0,85). Kao što smo već spominjali, jedan od najboljih načina za upoznavanje glazba svijeta živi je kontakt s glazbom i glazbenicima. Gostovanja glazbenika na akademijama već jesu dio nastave, no to bi se trebalo događati što češće. Osim toga, za dobru interkulturalnu nastavu potrebni su kvalitetni uređaji za reprodukciju zvuka, izvorni audio i videomaterijali, različite knjige, instrumenti i slično što zahtijeva određena materijalna sredstva, ali ne tolika da bi to bilo presudno. I naposljetku, studenti su se uglavnom složili s tvrdnjom *Tijekom studija različite glazbe svijeta trebale bi se upoznavati u većoj mjeri* (M=4,02, SD=0,80).

Ovo posljednje, ali u istoj mjeri kao i prethodni odgovori, trebalo bi predstavljati motiv i biti važnim razlogom da akademije posvete veću pažnju interkuluralnoj dimenziji nastave i samim time razvijanju interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe. Značajnije statističke razlike u odgovorima studenata s različitih akademija nije bilo.

7. ZAKLJUČAK I PRIJEDLOZI

Interkulturalni odgoj nužna je sastavnica suvremene škole 21. stoljeća i uvjerenja smo da je ostvariv u nastavi glazbe. Međutim, nastava glazbe u hrvatskim osnovnim školama od petog do osmog razreda nije zasnovana na interkulturalizmu. Činjenica je da većina nastavnika upoznaje svoje učenike s različitim glazbama svijeta, no u daleko manjoj mjeri od onoga koliko bi trebalo. Zapadnoeuropska umjetnička glazba i dalje dominira nastavom glazbe i situacija se ne mijenja već desetljećima. Osim toga, glazbeni primjeri koji su predviđeni za slušanje pripadaju, u zanemarivom broju, različitim kulturnim tradicijama. Iako *Nacionalni okvirni kurikulum* (2010) naglašava potrebu razvijanja učeničke interkulturalne kompetencije, u postojećim (zastarjelim) predmetnim planovima i programima nisu implementirani interkulturalni sadržaji. Ipak, za nadati je se određenim pomacima jer je u prijedlogu *Nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost* (2016), koji je u izradi, to naglašeno u znatno većoj mjeri. Čak se izričito navodi potreba za upoznavanjem različitih glazba svijeta i to s različitih kontinenata.

Nadalje, većina nastavnika svoje učenike upoznaje samo s europskom tradicijskom i suvremenom glazbom (naravno uz zapadnoeuropsku umjetničku glazbu koja i dalje dominira nastavnim sadržajima). Samo manji broj nastavnika odvažuje se, ako tako možemo reći, istraživati, proučavati i na koncu poučavati glazbene izričaje s različitih kontinenata. Polovica nastavnika složila se s tvrdnjom da je nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu. Osim toga, učenici osnovnih škola rijetko imaju priliku nazočiti živim izvedbama različitih glazba svijeta, bilo u školi bilo u koncertnim dvoranama ili drugim izvanškolskim prostorima. Ne zaboravimo, takav susret s drugačijom glazbom i drugom kulturom (naravno uz pripremu i vođenje kompetentnog nastavnika) predstavlja najbolji način upoznavanja različitih kultura i samim time i razvijanja interkulturalne kompetencije. Možda će se ovakva situacija promijeniti u pozitivnom smjeru nakon (eventualnog) stupanja na snagu *Nacionalnog kurikuluma*, no bojimo se da dokument sam po sebi neće postići željeni rezultat.

Velika većina osnovnoškolskih nastavnika svoje učenike upoznaje s različitim glazbama svijeta *pjevanjem*. Mišljenja smo da je to pozitivno osobito ako se s učenicima starijeg uzrasta pjesme pjevaju na stranom jeziku. To ne bi trebao biti veći problem i uz

nastavnikov trud uložen u izgovor i prijevod koristi bi mogle biti višestruke. Također, većina nastavnika navela je da se glazba drugih kultura upoznaje *slušanjem* i, što je vrlo značajno, mnogi se ne zadržavaju samo na slušanju već je prisutna i nastavna metoda *razgovora*. Više je puta u radu naglašen značaj razgovora o drugim kulturama. Otprilike trećina nastavnika glazbe svijeta s učenicima izvodi *plesanjem* i *sviranjem*. Pretpostavljamo da je razlog manjem postotku mala satnica predmeta, ali i drugi faktori poput neopremljenosti škola kvalitetnim instrumentima (sviranje) ili pak nesigurnost nastavnika u vlastitu kompetenciju (plesanje). Ujedno, mišljenja smo da je premali broj nastavnika naveo *internetske izvore* (prije svega *Youtube*) koje koristi za poučavanje glazba svijeta, a kojima je dostupna velika količina sadržaja različitih glazba sa svih kontinenata (naravno uz nastavnikov stručni kriterij odabira).

Manje od polovice nastavnika Glazbene kulture sebe je procijenilo interkulturalno kompetentnima. Kako je u radu više puta istaknuto, nastavnici bi interkulturalnu kompetenciju, bez koje niti ne mogu razvijati istu u svojih učenika, trebali u najvećoj mjeri razvijati tijekom studija (što se, nažalost, uglavnom ne događa) i dalje ju nadograđivati u okviru vlastitog cjeloživotnog obrazovanja. Međutim, manje od trećine ispitanih nastavnika izjavilo je da je interkulturalnu kompetenciju razvijalo za vrijeme studija. Ovo je u skladu s činjenicom da manje od polovice sadašnjih studenata Glazbene pedagogije (budućih nastavnika glazbe) sebe procjenjuje interkulturalno kompetentnima, a što je posebno zabrinjavajuće. Ipak, ohrabruje želja velike većine nastavnika da (i dalje) razvija interkulturalnu kompetenciju. Nažalost, samo trećina ispitanika izjavila je da ima prilike istu razvijati.

Nastava Glazbene umjetnosti u hrvatskim gimnazijama još se uvijek temelji na dijakronijskom modelu koji od nastavnika traži da s minimalnom tjednom satnicom tijekom četiri školske godine (u nekim gimnazijama samo dvije godine) upozna učenike s cjelokupnom poviješću gotovo isključivo zapadnoeuropske umjetničke glazbe. Iako su i gimnazijski nastavnici u velikoj većini izjavili da njihovi učenici imaju prilike u nastavi upoznati glazbene izričaje drugih kultura, više njih (u odnosu na osnovnoškolske nastavnike) to čini samo na kraju školske godine ako ostane vremena. Također, samo petina nastavnika nije se složila s tvrdnjom da je nastava glazbe u gimnazijama isključivo orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu. Isto tako, većina nastavnika ograničava se na upoznavanje europske tradicijske i suvremene glazbe rijetko se upuštajući u poučavanje

glazbenih izričaja s drugih kontinenata. Gimnazijski učenici vrlo rijetko imaju prilike u svojoj školi ugostiti glazbenike koji izvode različite glazbe svijeta. Ipak, nešto češće u odnosu na kolege iz osnovne škole, odlaze na takva događanja izvan škole, a što smo prethodno u radu obrazložili činjenicom da se veći dio gimnazija nalazi u urbanim sredinama. Ujedno, glazbeni primjeri predviđeni za slušanje u vrlo malom broju pripadaju različitim glazbama svijeta (vidi Grafikon 10.).

Većina gimnazijskih nastavnika svoje učenike upoznaje s glazbama svijeta *slušanjem* i u znatnom broju *razgovorom*. Ostale nastavne metode poput *pjevanja, sviranja* i *plesanja* zastupljene su u značajno manjoj mjeri. Pretpostavljamo da su glavni razlozi tomu mala satnica predmeta, opsežnost nastavnih sadržaja, cjelokupna povijest (zapadnoeuropske umjetničke) glazbe koja se mora upoznati tijekom nastave kao i neprisutnost otvorenog modela nastave glazbe. Čini nam se da je prilika za promjenu postojećeg stanja prijedlog novog kurikuluma za Glazbenu umjetnost, uz pretpostavku da se temelji (kao i u osnovnoj školi) na *otvorenom modelu* nastave glazbe.

Malo više od polovice nastavnika Glazbene umjetnosti, slično njihovim osnovnoškolskim kolegama, procijenilo se interkulturalno kompetentnima, što je daleko od zadovoljavajućeg. Ipak, velika većina želi razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju, ali je samo trećina izjavila da za to ima priliku. I gimnazijski su nastavnici u većini (iako u manjem broju nego osnovnoškolski) izjavili da istu nisu razvijali tijekom studija. Shodno svemu navedenom, zaključujemo da nastava glazbe u hrvatskim gimnazijama također nije zasnovana na interkulturalizmu.

Nastava na hrvatskim akademijama na kojima se školuju budući nastavnici glazbe još uvijek je orijentirana na stjecanje stručnih kompetencija sudenata. U okviru ovoga rada nismo se bavili istraživanjem ostvaruje li se to i u kojoj mjeri, već je li ta nastava usmjerena i na stjecanje, danas tako nužne, interkulturalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije, odnosno budućih i osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe. Velika većina ispitanika izjavila je da je tijekom studija imala prilike upoznavati različite glazbe svijeta iako i u ovom slučaju (kao i kod nastavnika) uglavnom je bila riječ o europskoj tradicijskoj i suvremenoj glazbi s iznimkom afričke glazbe. Nažalost, broj kolegija s interkulturalnim sadržajima koje su naveli studenti, u usporedbi s ukupnim brojem kolegija, vrlo je mali. S obzirom na to da je kreiranje sadržaja kolegija na akademijama prepušteno nastavnicima, tj.

nije diktirano od određenog prosvjetnog tijela, visokoobrazovne ustanove trebale bi pratiti promjene koje se događaju ne samo oko nas već zahvaćaju i naše društvo. Mnoge europske akademije već su odavna shvatile važnost interkulturalne kompetencije za uspješno buduće pedagoško djelovanje svojih studenata. Neke od njih u znatnoj su mjeri povećale broj kolegija s interkulturalnim sadržajima ili takve sadržaje implementirale u već postojeće kolegije, kako izborne tako i obvezne. Svaka neodlučnost ili odlaganje istih ili sličnih odluka može imati dugoročne posljedice za pripremu mladih naraštaja za život u kulturno različitom globalizirajućem svijetu.

Studenti, za razliku od učenika, znatno češće imaju prilike nazočiti koncertima različitih glazba svijeta na akademijama, ali i izvan njih. To je ono što je pozitivno i, nadamo se, ono što će u budućnosti biti sve češće. Polovica studenata smatra se interkulturalno kompetentnima, ali velika većina želi svoju kompetenciju i dalje razvijati iako ih manje od polovice smatra da ima za to prilike. Iz navedenog zaključujemo da nastava na studiju Glazbene pedagogije nije zasnovana na interkulturalizmu.

Ustvrdimo još jednom: nastava glazbe u općeobrazovnim školama i nastava na studiju Glazbene pedagogije nisu zasnovane na interkulturalizmu. Kod mnogih nastavnika i studenata postoji svjesnost o neposjedovanju interkulturalne kompetencije, ali isto tako i želja za razvijanjem iste. Stoga je nužno omogućiti i nastavnicima i studentima stjecanje interkulturalne kompetencije, ali isto tako i njezino organizirano kontinuirano razvijanje u okviru procesa cjeloživotnog učenja. Također, mišljenja smo da se promjene u smjeru omogućavanja razvoja prijeko potrebne učeničke interkulturalne kompetencije vrlo sporo događaju. Svjesni smo i objektivnih ograničavajućih faktora (satnice školskog predmeta, financijske mogućnosti škola, akademija, sveučilišta...), ali i subjektivnih (nezainteresiranost nastavnog i rukovodećeg osoblja, nespremnost na promjene i dodatni trud...). Kao što smo rekli, prijedlog *Nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost* nudi pozitivne pomake u tom smjeru, ali oni će teško biti ostvarivi ako studentima ne pružimo priliku da tijekom studija razvijaju interkulturalnu kompetenciju, odnosno nastavnicima priliku da istu razvijaju (nadgrađuju) na radnom mjestu, seminarima, radionicama i slično.

U okviru predmeta Glazbena kultura od petog do osmog razreda osnovne škole i nastavnicima (i učenicima) na raspolaganju je 140 nastavnih sati. Isti je slučaj i s predmetom

Glazbena umjetnost od prvog do četvrtog razreda gimnazije. Smatramo da je za upoznavanje različitih glazbenih kultura svijeta potrebno barem 35 do 40 sati tijekom četiri školske godine. Samim time, sadržaji nosača zvuka koji su predviđeni za nastavu (ali i za individualno slušanje kod kuće) nisu odgovarajući jer je premala zastupljenost različitih glazba svijeta. To ipak ne mora biti preprekom s obzirom da nastavnici u osnovnoj školi izvode nastavu prema otvorenom modelu nastave glazbe i slobodni su, zajedno s učenicima, odabrati brojne sadržaje kao i glazbene primjere do kojih se može doći uz malo truda. Iako takav model još nije zaživio u gimnazijskoj nastavi glazbe, nadamo se da će se to u skoroj budućnosti dogoditi.

Mišljenja smo da bi tijekom svake školske godine različitim glazbama svijeta trebalo posvetiti barem četvrtinu od ukupne godišnje satnice što znači oko devet školskih sati. Jedan je od mogućih modela da se u svakom razredu (od petog do osmog) upozna glazba pojedinog kontinenta. Pri tomu mislimo na Europu, Ameriku (Sjevernu, Srednju i Južnu), Afriku i Aziju (s Australijom). Redoslijed ne mora biti ovakav, no čini nam se da je ovo možda najpogodniji put jer učenike vodi od onog što im je ipak bliže i geografski i „uhom“ (Europa) ka onom što im je vjerojatno najmanje poznato (Azija). Naglasak bi trebao biti na upoznavanju tradicijske glazbe određene kulture (uz osnovne povijesne i geografske podatke), ali pri tomu se ne smiju zanemariti i ostale značajke te iste kulture poput različitih običaja, plesa, drame, hrane, kulture odijevanja i slično. Također, prema odabiru nastavnika i učenika i prema važnosti određenog glazbenog stila, ukratko bi se upoznala i suvremena glazba karakteristična za određenu kulturu.

Konkretno, u okviru spomenutog modela predlažemo sljedeće nastavne sadržaje odnosno glazbu navedenih država:

- Europa (Španjolska, Grčka, Mađarska, Rumunjska, Italija, Portugal, Irska...)
- Amerika (SAD, Meksiko, Argentina, Brazil, Jamajka, Kuba, Peru, Trinidad i Tobago...)
- Afrika (Gana, Kamerun, Nigerija, Južnoafrička Republika, Senegal, Kenija...)
- Azija (Indija, Iran, Izrael, Šri Lanka, Indonezija, Kina, Japan...)
- Australija i Novi Zeland

Naravno, ovo je jedna od mogućih kombinacija u okviru predloženog modela. Nastavnik bi se zajedno s učenicima mogao odlučiti za sasvim drugačiji redoslijed ili izbor država s određenog kontinenta. Također, nastavnik bi morao identificirati moguće probleme

koji se mogu pojaviti, ali i moguća rješenja. Gostovanja glazbenika koji izvode glazbu različitih kultura u školi kao i odlasci na koncerte glazba svijeta događaju se vrlo rijetko. Podsjetimo, to je najčešće najbolji način upoznavanja glazbe druge kulture i kulture u cjelini. Nastavnik također ne bi smio propustiti priliku ako u razredu ima učenike različitih kultura. Naime, njihovo poznavanje vlastite glazbene tradicije i moguće posjedovanje instrumenta ili znanje sviranja karakterističnog instrumenta na najbolji mogući način približit će obilježja određene kulture drugim učenicima. Sve navedeno podrazumijeva da je nastavnik dobro pripremljen za rad s učenicima ali i s roditeljima koji pripadaju kulturama različitima od njegove. Eventualne jezične barijere koje se mogu pojaviti pri pjevanju pjesme na stranom jeziku daju se, uz malo truda, prevladati.

Nadalje, mišljenja smo da na akademijama već postoje brojni kolegiji čiji bi sadržaji mogli u znatnoj mjeri biti orijentirani na upoznavanje različitih kultura i (ili) različitih glazba svijeta sa svih kontinenata, a samim time i na razvijanje interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe. To su, osim, naravno, kolegija *Glazbe svijeta*:

- *Udaraljke*
- *Uvod u etnomuzikologiju*
- *Pedagogija*
- *Strani jezik*
- *Poznavanje školske literature*
- *Poznavanje instrumenata*
- *Zbor*
- *Klavir*
- *Folklorna glazba*
- *Povijest glazbe*
- *Poznavanje glazbene literature*
- *Metodika nastave glazbe*
- *Priređivanje za ansamble*

Pri tomu se mora naglasiti da je potrebno kritički sagledati općeprihvaćenu činjenicu kako je samo po sebi razumljivo da se nastava temelji (isključivo ili najvećim dijelom) na glazbi koja je nastala u proteklih nekoliko stotina godina na europskim prostorima. Ponovo

naglašavamo da je potpunije sagledavanje i razumijevanje vlastite glazbene tradicije i kulture najbolje moguće iz neke druge kulturne perspektive.

Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola ne ostvaruje se u onoj mjeri u kojoj je to potrebno u današnjim globalizirajućim društvima koja svakim danom sve više poprimaju obilježja interkulturalnih zajednica. Razloge tomu prije svega pronalazimo u nedostatnoj orijentiranosti visokoobrazovnih institucija na interkulturalne sadržaje u nastavi i samim time na nedovoljno razvijanje interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe. Kao što je već istaknuto, interkulturalno kompetentan nastavnik nužan je preduvjet za ostvarenje interkulturalnog odgoja u školama. Osim toga, konstrukcija nacionalnog kurikuluma, ali isto tako i školskih kurikuluma, mora se temeljiti na načelima interkulturalizma kako bi učenike, buduće građane, osposobili za kvalitetan život u interkulturalnom svijetu. Sadašnjim nastavnicima glazbe, koji u znatnom broju ističu potrebu za razvijanjem svoje interkulturalne kompetencije, ali istodobno i naglašavaju da istu nemaju često priliku razvijati, prosvjetne agencije i školska rukovodstva trebala bi omogućiti ne samo da imaju prigodu za to, već ih i kontinuirano osvještavati kako je to nužna potreba današnjeg, suvremenog društva.

8. LITERATURA

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475–483. Preuzeto s: http://users.utu.fi/freder/martine%20anglais.pdf, 3.7.2015.

- Abril, R. C. (2006). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24(1), 30-42. Preuzeto s: http://ijm.sagepub.com/content/24/1/30.short, 1.7.2014.

- Abril, R. C. (2003). *Beyond Content Integration: Multicutural Dimensions in the Application of Music Teaching and Learning*. Doctoral thesis. The Ohio State University. Preuzeto s: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1054142600/inline, 20.09.2015.

- Anderson, W. M. (1991). *Teaching Music with a Multicultural Approach. Reston*. VA: Music Educators National Conference.

- Banks, J.A. (2009a). Knowledge Construction and the Education of Citizens in a Diverse Society. Izlaganje na konfernciji Interkulturell Pedagogik, September 23, 2009, Göteborg Convention Centre, Gothenburg, Sweden. Preuzeto s: http://www.vgregion.se/upload/Kultur%20i%20v%C3%A4st/konst%20och%20kulturutveckling/mangkultur/ikp/090923_banks_paper.pdf, 5.7.2015.

- Banks, J.A. (2009b). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28. Preuzeto s: http://journals.sfu.ca/mer/index.php/mer/article/download/1/1, 3.7.2015.

- Banks, J.A. (2008). Diversity,Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. Preuzeto s: http://www.itari.in/categories/living_with_diversity/diversity_group_identity_and_citizenship_education.pdf, 3.7.2015.

- Banks, J.A. (2003). Teaching for Multicultural Literacy, Global Citizenship, and Social Justice. The 2003 Charles Fowler Colloquium on Innovation in Arts Education. University of Maryland, College Park. Preuzeto s: http://www.lib.umd.edu/binaries/content/assets/public/scpa/2003-banks.pdf, 5.7.2015.

- Banks, J.A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 5-16. Preuzeto s: http://www.sagepub.com/delloliostudy/Journal%20Articles/Banks.pdf, 3.7.2015.

- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Jordan Irvine, J., Nieto, S., Ward Schofield, J., Stephan, W.G. (2001). Diversity within Unity. Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle. Preuzeto s: https://www.cwu.edu/teaching-learning/sites/cts.cwu.edu.teaching-learning/files/documents/diversityunity.pdf, 3.7.2015.

- Baranović, B. (2007). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. *Metodika*, 8(15), 294-305. Preuzeto s: http://hrcak.srce.hr/file/38743, 2.7.2015.

- Bedeković, V. (2012). Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (80-88). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Beegle, A.C. (2012). World Music Resources. *General Music Today*, 26(1), 48–49. Preuzeto s: http://gmt.sagepub.com/content/26/1/48, 27.1.2014.

- Begić, A. (2014): Interkulturalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U: Škojo, T. (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*, (21-22). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.

- Benedict, C., Schmidt, P. (2014). Educating Teachers for 21st-Century Challenges : The Music Educator as a Cultural Citizen. U: Kaschub, M. i Smith, J.(Ur.), *Promising Practices in 21st Century Music Teacher Education*, (77-101). New York: Oxford University press. Preuzeto s: http://www.academia.edu/7433743/Music_Teacher_Education_in_21st_Century_w_Benedict, 21.9.2015.

- Bennett, J.M., Bennett, M.J.(2001). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. The Diversity Collegium Membership. Oregon: The Intercultural Communication Institute Portland, Preuzeto s: http://doku.cac.at/dmis_bennett_2001.pdf, 3.7.2015.

- Bennett, M.J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1–2), 1–13. Preuzeto s: http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/7/FILE_Documento.pdf, 3.7.2015.

- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. U: Wurzel, J.S. (Ur.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, (62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. Preuzeto s: http://www.wholecommunities.org/pdf/privilege/4_Becominginterculturallycompe_Bennett.pdf, 3.7.2015.

- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. U: Bennett, M.J. (Ur.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, (1-20). Preuzeto s: http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf, 3.7.2015.

- Blažević, N. (2012). Djeca i mediji – odgoj na »televizijski« način. *Nova prisutnost*, 10(3), 479-493.

- Bloom, T. (2013). An analysis of the UNAOC Media Program: the 'Global Experts' project and the Multimedia Projects and Videos on cross-cultural issues initiative. Policy Report No. 01/07. Barcelona: United Nations University Institute on Globalization, Culture and Mobility (UNU-GCM). Preuzeto s: http://collections.unu.edu/eserv/UNU:1965/unu-gcm-report-01-07.pdf, 2.7.2015.

- Bognar, L. (2008). Interkulturalizam i civilno društvo. Stručni skup pedagoga u Dubrovniku. Preuzeto s: http://ladislav-bognar.net/files/Interkulturalizam%20i%20civilno%20dru%C5%A1tvo.pdf, 2.7.2015.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno - obrazovnog procesa. Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu, 2(1), 45-54.
- Borooah, V.K., Mangan, J. (2009). Multiculturalism Versus Assimilation: Attitudes Towards Immigrants in Western Countries. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 2(2), 33-50. Preuzeto s: http://ijbesar.teiemt.gr/docs/volume2_issue2/multiculturalism.pdf, 2.7.2015.
- Bradley, D. (2007). The sounds of silence: Talking race in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 132-162. Preuzeto s: http://act.maydaygroup.org/articles/Bradley6_4.pdf, 2.7.2015.
- Brčić, M. (2008). Kulturni pluralizam i pravednost u recepciji Willa Kymlicke. *Filozofska istraživanja*, 28(1), 49-61. Preuzeto s: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=36477, 9.1.2016.
- Brown, L.D. (2009). *Preservice Teachers' Attitudes Toward their Preparedness to Teach Culturally Diverse Student Populations.* Doctoral thesis. Tuscaloosa: The University of Alabama. Preuzeto s: http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000150/u0015_0000001_0000150.pdf, 11.9.2015.
- Bruner, J.S., (2000). *Kulutra obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Budić, S. i sur. (2012). Vaspitanje i obrazovanje za demokratiju i ljudska prava u kurikulumu. U: Posavec, K. i Sablić, M. (Ur.). *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o* odgoju, (39-48). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Kultura škole i odgoj za poduzetništvo. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (122-132). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Buterin, M., Jagić, S. (2013). Attitudes of croatian high school students to minority groups. *Informatologia*, 46(4), 322-332. Preuzeto s: http://hrcak.srce.hr/search/?q=+Attitudes+of+croatian+high+school+students+to+minority+groups.+, 1.7.2014.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. *A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto s: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf, 7.2.2016.
- Byrne, D. (2002). Zašto mrzim „world music". Reč, 65(2), 309-312.
- Caird, G. (2001). Conservatoires and musical employment in a multicultural society. *Music education in a multi-cultural European society, first project report*, 13-16. Preuzeto

s: http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-wg-report-first-report-music-education-in-a-multicultural-european-society-en.pdf, 16.8.2016.

- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinot-Delaunay, G., Pérez Tornero, J., M. (2008). Empowerment through Media Education. An intercultural dialogue. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association, Nordicom Göteborg University. Preuzeto s: http://www.mediamentor.org/files/attachments/Empowerment_Through_Media_Education.pdf, 1.7.2014.

- Cesari, J. (2002). Global Multiculturalism: The Challenge of Heterogeneity. *Alternatives: Global, Local, Political*, 27(5), 5-19. Preuzeto s: http://alt.sagepub.com/content/27/1_suppl/5.full.pdf+html, 1.7.2014.

- Cevik, B. (2011). Personality self-perceptions of Turkish music pre-service teachers in relation to departmental satisfaction. *International Journal of Music Education*, 29(3), 212–228. Preuzeto s: http://ijm.sagepub.com/content/29/3/212, 1.7.2014.

- Chen, G.M. (2012). The Impact of New Media on Intercultural Communication in Global Context. *China Media Research*, 8(2), 1-10. Preuzeto s: http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=com_facpubs, 2.7.2015.

- Chisholm, I.M. (1994). Preparing teachers for muliticultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43-68. Preuzeto s: http://www.edtechpolicy.org/ArchivedWebsites/chisholm.htm, 10.9.2015.

- Choi, S., Hickey, M.G. (2013). Pre-Service Teachers' Perceptions of International Faculty: A Case Study. *Multicultural education review*, 5(2), 85-107. Preuzeto s: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2005615X.2013.11102903, 2.7.2015.

- Chou, C.M. (2007). Multicultural Teacher Education: Toward a Culturally Responsible Pedagogy. *Essays in Education*, 21, 139-162. Preuzeto s: http://www.usca.edu/essays/vol212007/chourevised.pdf, 20.9.2015.

- Cornell, D. i Murphy, S. (2002). Anti-racism, multiculturalism and the ethics of identification. *Philosophy and Social Criticism*, 28 (4), 419–449. Preuzeto s: http://psc.sagepub.com/content/28/4/419, 1.7.2014.

- Čačić-Kumpes, J., Gregurović, S., Kumpes, J. (2012). Migracija, integracija i stavovi prema imigrantima u Hrvatskoj. *Revija za sociologiju*, 42(3), 305–336. Preuzeto s: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=8042, 3.7.2015.

- Čačić-Kumpes, J. (1999). Kultura, etničnost i obrazovanje: naznake o interakciji i perspektivi. U: Čačić-Kumpes, J. (Ur.), Kultura, etničnost, identitet (139-152). Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.

- Deardorff, D.K. (2009). Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(1), 1-18. Preuzeto s:

http://www.tru.ca/__shared/assets/Exploring-interculturally-competent-teaching29343.pdf, 15.9.2015.

- De Jaeghere, J. G. (2009). Critical Citizenship Education for Multicultural Societies. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 2(2), 223-236. Preuzeto s: http://scholarworks.dlib.indiana.edu/journals/index.php/ried/article/viewFile/159/253, 3.7.2015.

- Dickson, G. L. i Shumway, B. A., (2011). A framework of multifaceted training approaches to multicultural training. Vistas. Preuzeto s: http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/vistas_2011_article_69.pdf?sfvrsn=9, 1.7.2014.

- Dijkstra, S., Geuijen, K., Ruijter de, A. (2001). Multiculturalism and Social Integration in Europe. *International Political Science Review*, 22(1), 55-84. Preuzeto s: http://ips.sagepub.com/content/22/1/55, 1.7.2014.

- Dobrota, S. (2012a). Povijesni razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (133-141). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Dobrota, S. (2012b). Glazba između pedagogije, kulture i jezika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 155 – 164.

- Dobrota, S. (2009). Svjetska glazba u suvremenom glazbenom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1–2), 153 – 161.

- Dobrota, S. i Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 119-129.

- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K. i Sablić, M. (Ur.). *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju*, (83-92). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Drandić, D. (2010). Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 95-109.

- Drummond, J. (2010). Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28(2), 117–126. Preuzeto s: http://ijm.sagepub.com/content/28/2/117, 1.7.2014.

- Dufour,, B. i Will Curtis , W. (2012). *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline*. Zagreb: Educa.

- Eckstaedt, A. (2003). Klezmer, Russendisko, Balkangroove - Ansätze einer interkulturellen Musikpädagogik zwischen Ost und West, Vortrag auf der internationalen Tagung der pädagogischen Akademie Slupsk (POL), "Musik und Musikpädagogik zwischen den Kulturen - Okzident und Orient", Ustka. Preuzeto s: http://www.aaroneckstaedt.de/Aufsatz%20Russendisko.pdf, 1.9.2015.

- Education for Global and Multicultural Citizenship. A Strategy for Victorian Government Schools 2009 – 2013 (2009). Melbourne: Student Learning Programs Division Office of

Government School, Education Department of Education and Early Childhood Development Melbourne, State of Victoria. Preuzeto s: http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/health/multicultedstrat.pdf, 3.7.2015.

- Elaborat o studijskom programu integriranog sveučilišnog studija Glazbene pedagogije (2013). Muzička akademija u Zagrebu. Preuzeto s: http://www.muza.unizg.hr/images/recenzije/GLPEDAGOGIJA/OBRAZAC%201.pdf, 20.9.2015.

- Emmanuel, T. D. (2005). The effects of a music education immersion internship in a culturally diverse setting on the beliefs and attitudes of pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 23, 49-62. Preuzeto s: http://ijm.sagepub.com/content/23/1/49.abstract, 2.7.2015.

- Emmanuel, T. D. (2003). An Immersion Field Experience An Undergraduate Music Education Course in Intercultural Competence. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 33-41. Preuzeto s: http://jmt.sagepub.com/content/13/1/33, 1.7.2014.

- Engleski nacionalni kurikulum (2013). Preuzeto s: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf, 8.9.2015.

- Erjavec, K., Zgrabljić, N. (2000). Odgoj za medije u školama u svijetu. Hrvatski model medijskog odgoja. *Medijska istraživanja*, 6(1), 89-107.

- Field, J. (2010). Middle school music curricula and the fostering of intercultural awareness. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 5-23. Preuzeto s: http://jri.sagepub.com/content/9/1/5.abstract, 1.7.2014.

- Friederici, K. (2011). Was ist Multikulturalismus? Inhalt und Struktur der Sozialen Repräsentation von Multikulturalismus an einer Berliner Stichprobe. Forschungsarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Diplom-Psychologin. Humboldt – Universität zu Berlin. Preuzeto s: http://edoc.hu-berlin.de/master/friederici-kathrin-2011-11-23/PDF/friederici.pdf, 2.7.2015.

- Gorham, E. (2001). Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers. Doctoral thesis. Blacksburg, Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute Preuzeto s: http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03252002-164438/unrestricted/egorham.pdf, 10.09.2015.

- Gregory, S. (2001). Collaborative approaches- putting colour in a grey area. *Music education in a multi-cultural European society, first project report*, 17-19. Preuzeto s: http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-wg-report-first-report-music-education-in-a-multicultural-european-society-en.pdf, 16.8.2016.

- Griffith, B. i Labercane, G. (1995). High school students' attitudes towards racism in Canada: a report on a 1993 cross-cultural study. U: McLeod, K. A. (Ur.), *Multicultural education: the state of the art national study* (144–151), Winnipeg, MB: Canadian Association of Second Language Teachers. Preuzeto s: http://www.caslt.org/pdf/high_school.pdf, 5.9.2015.

- Gudjons, H. (1994a). *Pedagogija, temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1994b). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Hentig, v. H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Hebert, D.G, Martinsen, T., Hosbond, K. (2010). Launching the Nordic Master of Global Music Program. *Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 88-91. Preuzeto s: http://www2.siba.fi/musiikkikasvatuslehti/userfiles/FJME_VOL13nro1_nettiversio.pdf, 15.9.2015.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and organizations*. London: Harper Collins Publishers.
- Hofstede, G. (1996). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival.* New York: McGraw-Hill.
- Hollins, E. R. (2008). *Culture in school learning: revealing the deep meaning*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Howell, D.C. (2010). Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Hrvatić, N. (2012). Pedagogija i kultura. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (151-160). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L., Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202–216. Preuzeto s: http://ijm.sagepub.com/content/31/2/202.abstract, 1.7.2014.
- Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja*, 9(2), 9-34.
- Intercultural education in the post-primary school. Enabling students to respect and celebrate diversity, to promote equality and to challenge unfair discrimination (2006). Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Preuzeto s: http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/interc%20guide_eng.pdf, 2.7.2015.
- Izgarjan, A., Markov, S.,Prodanović-Stankić, D. (2013). Gender and Politics as the Dominant Factors in the Perceptions of Multicultural Education. Gender Studies, *The Journal of West University*, 12(1), 333-360. Preuzeto s: http://www.degruyter.com/view/j/genst.2013.12.issue-1/genst-2013-0021/genst-2013-0021.xml?format=INT, 29.12.2014.
- Izvedbeni plan nastave preddiplomskog studija Glazbene pedagogije (2014). Muzička akademija u Puli. Preuzeto s: http://www.unipu.hr/index.php?id=1753&L=0%2F%3Fid, 15.9.2015.
- Izvod iz studijskog programa diplomskog studija Glazbene pedagogije (2015). Umjetnička akademija u Osijeku. Preuzeto s:

http://www.uaos.unios.hr/Studijski%20programi/MA%20GLAZBENA_PEDAGOGIJA_izvadak%20iz%20studijskog%20programa%20.2015.4.1..pdf, 10.9.2015.

- Izvod iz studijskog programa preddiplomskog studija Glazbene pedagogije (2015). Umjetnička akademija u Osijeku. Preuzeto s: http://www.uaos.unios.hr/Studijski%20programi/BA.GLAZBENA_PEDAGOGIJA.IZVADAK%20IZ%20studijskog%20programa.2015.3.27..pdf, 10.9.2015.

- Jagić, S. (2002.) Interkulturalno – pedagoške promjene pod utjecajem turizma u slobodnom vremenu. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

- Jevtić, B. i Mikanović, B. (2012). Interkulturalnost u očima nastavnika - problemi i perspektive. U: Posavec, K. i Sablić, M. (Ur.). *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju*, (139-150). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Joseph, D. i Southcott, J. (2012). So much more than just the music: Australian pre-service music teacher education students' attitudes to artists-in-schools. *International Journal of Music Education*, 31(3) 243–256. Preuzeto s: http://ijm.sagepub.com/content/31/3/243, 1.7.2014.

- Joseph, D. i Southcott, J. (2011). Embracing cultural diversity in Australian music teacher education. *Music education research and innovation*, 14(1), 7-14. Preuzeto s: http://pandora.nla.gov.au/pan/134643/20120727-1253/MERI_2011.pdf, 1.7.2014.

- Joseph, D., Southcott, J. (2010). Experiences and understandings: student teachers' beliefs about multicultural practice in music education. *Australian journal of music education*, 2, 66-75. Preuzeto s: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916791.pdf, 1.7.2015.

- Jukić, R. (2012). Obrazovanje kao dijalektički odnos kulture i prirode. U: Posavec, K. i Sablić, M. (Ur.). *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju*, (151-158). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Jurčić, M. (2012). Pedagoško-didaktička umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (190-197). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Jurčić, M. (2010). Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 205 – 217.

- Jurić, V. (1995). Zadovoljstvo obitelji školom. *Društvena istraživanja*, 18-19 (4-5), 641-655.

- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131-148. Preuzeto s: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2012.685460, 1.7.2015.

- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121. Preuzeto s: http://rsm.sagepub.com/content/early/2011/09/24/1321103X11422005, 1.7.2015.

- Karlsen, S., Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225-239. Preuzeto s: http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7906620, 1.7.2015.

- Katunarić, V. (2001). Susret ili sukob kultura. U: Previšić, V. i Mijatović, A. (Ur.), *Mladi u multikulturalnom svijetu: stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*, (37-41). Zagreb: Interkultura.

- Katunarić, V. (1999). Kultura, nacija, razvoj: stvaralački projekt i retorika reakcije. U: Čačić-Kumpes, J. (Ur.), *Kultura, etničnost, identitet* (93-114). Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.

- Kelly-McHale, J. (2013). The Influence of Music Teacher Beliefs and Practices on the Expression of Musical Identity in an Elementary General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 195–216. Preuzeto s: http://jrm.sagepub.com/content/61/2/195, 1.7.2014.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.

- Knigge, J. (2013). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe–Konzepte–Empirische Befunde. U: Knigge, J. i Mautner-Obst, H. (Ur.), *Musikunterricht und vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Preuzeto s: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8176/pdf/Knigge_Mautner_Obst_Responses_2013_Knigge_Interkulturelle_Musikpaedagogik.pdf, 5.7.2015.

- König, E. i Zedler, P., (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

- Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: Success, Failure, and the Future. Migration Policy Institute. Preuzeto s: http://www.upf.edu/dcpis/_pdf/2011-2012/forum/kymlicka.pdf, 19.7.2015.

- Lafraya, S. (2011). Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto s: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667851/9501_Intercultural_learning_Lafraya_Final.pdf/40bc369d-d8aa-430f-b608-20c6edb0de3d, 1.7.2015.

- Larke, P., Larke, A. (2009). Teaching diversity/multicultural education courses in the academy: Sharing the voices of six professors. *Research in Higher Education Journal*, 13 (3), 1-8. Preuzeto s: http://www.aabri.com/manuscripts/09170.pdf, 11.9.2015.

- Legette, R.M. (2003). Multicultural Music Education Attitudes, Values, and Practices of Public School Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 51-59. Preuzeto s: http://jmt.sagepub.com/content/13/1/51, 1.7.2014.

- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

- Livazović, G. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi. U: Livazović, G., Alispahić, D., Terović (Ur.), *Priručnik za nastavnike*, Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih

građanskih akcija“ - UNICEF Bosna i Hercegovina. Preuzeto s: https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf, 23.09.2015.

- Livazović, G. (2012). Kulturološka uloga medija u odgoju i socijalizaciji. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (272-280). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Lončar, J. (2005). Globalizacija kao nositelj suvremenih promjena u svijetu. *Geoadria*, 10(1), 91-104. Preuzeto s: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=14812, 5.9.2015.
- Lukaš, M. (2012). Povijesni diskurs ideja kulturne pedagogije i reformskih zamisli na hrvatskim prostorima. U: Posavec, K. i Sablić, M. (Ur.). *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju*, (222-233). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Lukaš, M., Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola*, 24 (2), 210 – 229.
- Lukin L., Ugrin G. (2009). *Ének-zene – középiskola 9-10. Évfolyam*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.
- Marić, S., Sikirica, J. (2007). *Glazbena šestica*. Zagreb: Profil.
- Marsh, C.J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Marzano, J.R., Pickering, J.D., Pollock, E.J. (2006). *Nastavne strategije*. Zagreb: Educa.
- Matsinhe, D.M. (2008). The Dance Floor: Nightlife, Civilizing Process, and Multiculturalism in Canada. *Space and culture*, 12(1), 116-135. Preuzeto s: http://sac.sagepub.com/content/12/1/116, 1.7.2014.
- Mayo, S., Larke, P.J. (2009). Multicultural education transformation in higher education: getting faculty to "buy in". *Journal of Case Studies in Education*, 1(1), 1-9. Preuzeto s: http://connection.ebscohost.com/c/articles/55737469/multicultural-education-transformation-higher-education-getting-faculty-to-buy-in, 11.9.2015.
- McKoy, C. L. (2013). Effects of selected demographic variables on music student teachers’ self-reported cross-cultural competence. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 375-394. Preuzeto s: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/C_McKoy_Effects_2013.pdf, 1.7.2014.
- McKoy, C. L. (2009). Cross-cultural competence of student teachers in music education. U: S. Cooper (Ur.), *The journal of the Desert Skies Symposium on Research in Music Education*, (128–144). Tucson, AZ: University of Arizona. Preuzeto s: http://www.cfa.arizona.edu/desertskies/files/desertskies/2009-Symposium-Proceedings-June.pdf, 1.7.2014.
- Meier, C. (2005). Addressing problems in integrated schools: student teachers' perceptions regarding viable solutions for learners' academic problems. *South African Journal of Education*, 25(3), 170–177. Preuzeto s:

http://connection.ebscohost.com/c/articles/19023117/addressing-problems-integrated-schools-student-teachers-perceptions-regarding-viable-solutions-learners-academic-problems, 1.7.2015.

- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam*. Zagreb: Školska knjiga.
- Meyer,H. (2005): *Što je dobra nastava?.* Zagreb: Erudita.
- Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova*. Zagreb: EDIP.
- Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000). Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141 (2), 135- 146.
- Miliša, Z. (2008). Uloga medija u razvoju interkulturalne komunikacije. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 219 – 231.
- Miliša, Z. (2014). *Šok današnjice*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
- Miliša, Z. i Ćurko, B. (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *Medianali*, 4(7), 57-72.
- Miliša, Z. i Šaravanja M. (2011). Analiza medijskih sadržaja u čitankama za osnovne škole. *Medianali*, 5(9), 179-196.
- Miliša, Z. i Tolić, M. (2009). Moralni relativizam i medijska socijalizacija u razvoju interkulturane komunikacije. *Medianali*, 3(5), 143-162.
- Miralis, Y.C. (2003). Multicultural-World Music Education at the Big Ten Schools: A Description of Course Offerings. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(1), 44-56. Preuzeto s: http://upd.sagepub.com/content/22/1/44, 1.7.2014.
- Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. (Ur.), *Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije Obrazovanje za interkulturalizam*, (151-167). Osijek: Učiteljski fakultet - Faculty of Teacher Education: Nansen dijalog centar Osijek - Nansen Dialogue Centre Osijek.
- Motani, Y. (2001). The Role of Education in a Multicultural Society: The Theoretical Foundations of Mainstream Multiculturalism and Their Implications for Educational Policies. Doctoral thesis. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Preuzeto s: http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ63807.pdf, 1.7.2015.
- Mrnjaus, K., Rončević, N., Ivošević, L. (2013). *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju.* Rijeka: Filozofski fakultet.
- Mrnjaus, K. i Rončević, N. (2012). Interkulturalna osjetljivost i interkulturalne kompetencije budućih pedagoga, odgajatelja, učitelja i nastavnika – studenata Sveučilišta u Rijeci. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (314-321). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Muñiz, A.C., Brady, J., SooHoo, S. (2010). What Do Graduates Say about Multicultural Teacher Education? *Issues in Teacher Education*, 19(1), 85-108. Preuzeto s: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887298.pdf, 10.09.2015.

- Mužić, V. i Mužić, K. (2007). Dvojba strogo zacrtane strategije i *bricolage* strategije pedagoškog dizajna budućnosti. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (Ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja,* (230-242). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Mužić, V. (1996). Paradigmatski aspekti odnosa kvalitativnog i kvantitativnog vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa. U: Peko, A. i Mužić, V. (Ur.),*Vrednovanje obrazovnog procesa, programa, ostvarivanja, učinka*, (1-27). Osijek: Pedagoški fakultet.

- Mužić, V. (1982). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.

- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto s: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685, 24.9.2015.

- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

- Nastavni program Glazbene umjetnosti (1994). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i kulture.

- Netemeyer, R.G., Bearden, W.O, Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications.* London: Sage Publications.

- Nethsinghe, R. (2013). The Notion of Authenticity in Multicultural Music: Approaching Proximal Simulation. *International Journal of Multicultural Education*, 15(2), 1-15. Preuzeto s: http://galachoruses.org/documents/events/Nethsinghe%20AUTHENTICITY-IN-MUSLTICULTURAL-MUSIC-APPROACHING-PROXIMAL-SIMULATION.pdf, 1.7.2014.

- Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 30(4), 382–396. Preuzeto s: http://ijm.sagepub.com/content/30/4/382, 1.7.2014.

- Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine (2004). Sarajevo: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke. Preuzeto s: http://www.sobih.ba/siteoo/images/stories/galerije/Zakonska_akta/okvini%20npp.pdf, 1.9.2015.

- Opić, S. (2010). Korištenje neparametrijskih testova u istraživanjima odgoja i obrazovanja. U: Jurčević-Lozančić, A. (Ur.), *11. dani Mate Demarina-Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja* (307-318). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Ott, T. (2011). Verstrickt in selbst gesponnene Bedeutungsgewebe Überlegungen zum „Interkulturellen“ in der Musikpädagogik. *AFS-Magazin, Musikpädagogik*, 32, 4-9. Preuzeto s: https://www.afs-musik.de/files/Magazin/Nr.%2032%20Dezember%202011/AfSMag32_01_Ott.pdf, 5.9.2015.

- Pahić, T., Miljević-Riđički, R., Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti,* 12 (2), 329-346.

- Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju.* Zagreb: Erudita.

- Papenkort, U. (2014). Kompetenz. Konzeptionelle Klärung eines neuen Leitbegriffs. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 27 – 43.

- Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: Peko, A. i Mlinarević, V. (Ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama - Educational chellenges in multicultural communities*, (131-155). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmyera, Učiteljski fakultet; Nansen dijalog centar.

- Pfister, D.S., Soliz, J. (2011). (Re)Conceptualizing Intercultural Communication in a Networked Society. *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(4), 246–251. Preuzeto s: http://digitalcommons.unl.edu/commstudiespapers/24, 2.7.2015.

- Piršl, E. (2012). Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija?. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (333-342). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Piršl, E. (2007.). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (Ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja,* (275-292). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Polat, S. i Ogay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38. Preuzeto s: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057212.pdf, 11.9.2015.

- Ponick, T. L. (2007). *MENC: A Century of Service to Music Education 1907-2007*. Evansville: M. T. Publishing Company.

- Premier, J. A., Miller, J. (2010). Preparing Pre-service Teachers for Multicultural Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 35-48. Preuzeto s: http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1445&context=ajte, 5.7.2015.

- Previšić, V. (2012). Razmeđa hrvatske pedagogije 2012. retro(per)spektive. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (3-16). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165-176.

- Previšić, V. (2009). Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: Puževski, V. i Strugar,V. (Ur.), *Škola danas za budućnost*, (13-28). Križevci, Bjelovar: HPKZ.

- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (Ur.), *Kurikulum - teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, (15-37). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165 - 173.
- Previšić, V. (1999). Učitelj - interkulturalni medijator. U: Rosić, V.(Ur.), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, (78-84). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Previšić, V. (1998.) Doprinosi "alternativnih škola" kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V.(Ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju,* (148-154). Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Previšić, V. (1994). Multi – i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V. (Ur.), *Pluralizam u odgoju i školstvu,* (19-21). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Previšić, V. (1987). Interkulturalizam u odgoju evropskih migranata. *Napredak,* 42(3), 304-313.
- Prijedlog diplomskog studijskog programa Glazbena kultura (2005). Umjetnička akademija u Splitu. Preuzeto s: http://www.umas.unist.hr/wp-content/uploads/2008/07/glazbena-kultura-diplomski.pdf, 20.9.2015.
- Prijedlog preddiplomskog studijskog programa Glazbena kultura (2005). Umjetnička akademija u Splitu. Preuzeto s: http://www.umas.unist.hr/wp-content/uploads/2008/07/glazbena-kultura-preddiplomski.pdf, 20.9.2015.
- Program nastave diplomskog studija Glazbene pedagogije (2009). Muzička akademija u Puli. Preuzeto s: http://www.isvu.hr/javno/hr/vu303/nasprog/2009/PIGS_303_95_2009.shtml#5671_29905 , 20.9.2015.
- Rahmenlehrplan Musik-Sekundarstufe II (2006). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Preuzeto s: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_musik.pdf?start&ts=1429785405&file=sek2_musik.pdf, 8.3.2015.
- Räsänen, R. (2010). Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education. *Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education,* 13(1), 12-24. Preuzeto s: http://www2.siba.fi/musiikkikasvatuslehti/userfiles/FJME_VOL13nro1_nettiversio.pdf, 15.9.2015.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union,* 394(10), 13. Preuzeto s: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962, 30.08.2015.

- Rehman, S. N. (1993). The Role of Media in Cross-Cultural Communication. *4th International Conference on Cross-Cultural Communication*. San Antonio: Texas. Preuzeto s: http://web.uri.edu/iaics/files/02-Sharaf-N.-Rehman.pdf, 06.04.2015.

- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti. Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi.* (Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet Osijek. Preuzeto s: https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf, 1.2.2016.

- Rojko, P. (2011). Plaidoyer za izravno učenje glzabe. *Tonovi*, 58(2), 32-41.

- Rojko, P. (2005). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom?. *Tonovi*, 45/46(1,2), 5-16.

- Ross, H. i Idriss, S. (2006). *Research Base for the High-level Group Report Analysis on Media*. New York: United Nations Alliance of Civilizations Secretariat. Preuzeto s: http://www.unaoc.org/repository/thematic_media.pdf, 1.7.2015.

- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

- Sablić, M. (2012). Odnos mladih prema kulturi demokracije. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (352-361). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 125 – 138.

- Salisbury, M.H. (2011). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. Doctoral Thesis. University of Iowa. Preuzeto s: http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2458&context=etd, 11.9.2015.

- Schippers (2001). Placing „World music“ – Approaches to cultural diversity and systems of musical transmission. *Music education in a multi-cultural European society, first project report*, 8-12. Preuzeto s: http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-wg-report-first-report-music-education-in-a-multicultural-european-society-en.pdf, 16.8.2016.

- Schreuder, A., Wüst, M. (2001). New insights, practical choices introducing cultural diversity into a traditional western curriculum – an example from Amsterdam. *Music education in a multi-cultural European society, first project report*, 8-12. Preuzeto s: http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-wg-report-first-report-music-education-in-a-multicultural-european-society-en.pdf, 16.8.2016.

- Scholz, G. (2001). The role and responsibility of the conservatoire in a multicultural society. *Music education in a multi-cultural European society, first project report*, 5-7. Preuzeto s: http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-wg-report-first-report-music-education-in-a-multicultural-european-society-en.pdf, 16.8.2016.

- Schwarzbauer, M. (2010). Austrian pupils encountering examples of Persian culture: Reflections on two music teaching-projects. *Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 61-71. Preuzeto s:

http://www2.siba.fi/musiikkikasvatuslehti/userfiles/FJME_VOL13nro1_nettiversio.pdf, 15.9.2015.

- Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov. *Društvena istraživanja*, 5(25-26), 875-894.
- Sharma, S. (2005). Multicultural Education: Teachers' Perceptions And Preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*, 2(5), 53-64. Preuzeto s: http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/view/1825/1804, 5.9.2015.
- Shuter, R. (2012). Intercultural New Media Studies: The Next Frontier in Intercultural Communication. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(3), 219–237. Preuzeto s: http://dx.doi.org/10.1080/17475759.2012.728761, 2.7.2015.
- Southcott, J., Joseph, D. (2010). Engaging, Exploring, and Experiencing Multicultural Music in Australian Music Teacher Education: The Changing Landscape of Multicultural Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 20 (1) 8–26. Preuzeto s: http://jmt.sagepub.com/content/20/1/8.short, 1.7.2014.
- Stojanović, A. (2012). Uloga škole u negovanju različitosti kultura i moralnih vrednosti u vreme postmoderne. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (370-377). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Stoll, L., Fink, D. (2000).*Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Structures of education and training systems in Europe - Czech Republic (2009): Praha: Institute for Information on Education (ÚIV), Czech Eurydice Unit. Preuzeto s: http://www.msmt.cz/file/27043/download/, 8.3.2015.
- Strugar, V. (2012). Sadržaji kulture i kurikulum. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (378-388). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Ščedrov, Lj., Marić, S. (2007a). *Glazbena petica*. Zagreb: Profil.
- Ščedrov, Lj., Marić, S. (2007b). *Glazbena sedmica*. Zagreb: Profil.
- Ščedrov, Lj., Marić, S. (2007c). *Glazbena osmica*. Zagreb: Profil.
- Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň osmiletého gymnázia, České reálné gymnázium s.r.o. (2012): České Budějovice. Preuzeto s: http://www.crg.cz/images/svp/SVP_vyssi_stupen_1_9_2012.pdf, 6.3.2015.
- Šokčević, Š. (2011). Identitet i „pluralni monokulturalizam". *Filozofska istraživanja*, 31(4), 735-749. Preuzeto s: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122673, 9.1.2016.
- Šulentić Begić, J. (2015): Interkulturalni odgoj i nastava glazbe u prva četiri razreda osnovne škole. U: Mlinarević, V., Brust Nemet, M., Bushati, J. (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam - Položaj Roma u odgoju i obrazovanju,* (455-484). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2014). Glazbene preferencije učenika I. gimnazije u Osijeku. U: Brekalo, M. i Žužul, I.(Ur.), *Međunarodni interdisciplinarni znanstveni skup kultura, društvo, identitet – europski realiteti,* (844-861). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Odjel za kulturulogiju. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

- Šulentić Begić, J. (2013). Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

- Šulentić Begić, J., Rado, M. (2013). Udžbenik glazbene kulture u prvim trima razredima osnovne škole. *Tonovi,* 62, 18-26.

- Tanaka, K. (2008). Viewpoints of Intercultural Communication in the Media as Seen through the Researchers' Collaborative Work. *Studies in Media and Culture,* 145- 159. Preuzeto s: https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/media/public/200803/tanaka.pdf, 2.7.2015.

- Tanaka, K., Teong, S.E., Chiao-yin, C., Rie, I., Mariko, K., Kiyoko, K., Yoko, K., Tomoko, M., Ayako, M., Junichi, T., Rui Xue, W., Chisato, Y. (2008). Viewpoints of Intercultural Communication in the Media as Seen through the Researchers' Collaborative Work. Preuzeto s: https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/media/public/200803/tanaka.pdf , 06.04.2015.

- Tarman, I., Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: a case study of exploring a teacher's understanding and practices. *The Journal of International Social Research*. 17(4), 578-598. Preuzeto s: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi17pdf/5egitim/tarman_ilknur_bulent.pdf, 9.9.2015.

- Teo, T., Hargreaves, D.J., Lee, J. (2008). Musical Preference, Identification, and Familiarity: A Multicultural Comparison of Secondary Students From Singapore and the United Kingdom. *Journal of Research in Music Education,* 56(1), 18-32. Preuzeto s: http://jrm.sagepub.com/content/56/1/18, 1.7.2014.

- Tolić, M. (2009). Medijske kompetencije i odgoj za medije. Preuzeto s: http://www.nadbiskupijasplit.com/katehetski/materijali/voditelji_vijeca_mentori_2009/Medijske_kompetencije_i_odgoj_za_medije.doc., 04.04.2015.

- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti,* 12(1), 65-78. Preuzeto s: http://hrcak.srce.hr/file/89812, 2.7.2015.

- Vassallo, B. (2012). Am I Culturally Competent? A study on Multicultural Teaching Competencies among School Teachers in Malta. *The Journal of Multiculturalism in Education,* 8(1). Preuzeto s: https://www.wtamu.edu/journal/volume-8-number-3.aspx#11, 13.05.2014.

- Verkuyten, M. (2004). Everyday Ways of Thinking about Multiculturalism. *Ethnicities,* 4(1), 53-74. Preuzeto s: http://etn.sagepub.com/content/4/1/53, 2.7.2015.

- Vidulin-Orbanić, S. (2012). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti,* (419-430). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Vincent, S.K., Kirby, A.T., Deeds, J.P., Faulkner, P.E. (2014). The Evaluation of Multicultural Teaching Concerns among Pre-service Teachers in the South. *Journal of Agricultural Education*, 55(1), 152-166. Preuzeto s: http://www.jae-online.org/attachments/article/1807/2013-0801%20vincenta.pdf, 11.9.2015.

- Vujičić, L. (2012). Suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove: diskurs razvoja čovjeka. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (431-440). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Wang, J. C., Humphreys, T. J. (2009). Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. *International Journal of Music Education*, 27(1), 19-36. Preuzeto s: http://repository.asu.edu/attachments/142914/content/Wang%26Humphreys.pdf, 1.7.2014.

- Weidknecht, M.K. (2009). Multicultural Music Education: Building an Appreciative Audience. Annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego CA. Preuzeto s: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506352.pdf, 15.9.2015.

- Wong, K.Y., Pan, K.C, Shah, S.M. (2014). Assessment of Multiculturalism of Primary Schools' Music Teachers in Malaysia. *Education 2014*, 4(6), 156-159. Preuzeto s: http://repository.um.edu.my/98464/, 21.9.2015.

- Zrilić, S. (2012). Participacija učitelja u kreiranju škole. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (451-458). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Internetski izvori

- *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Preuzeto s: https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/Verordnung_Aenderung_der9110.html, 6.3.2015.

- *Curriculum für das Fach Musik in der Oberstufe des Gymnasiums Lohmar Sekundarstufe II.* Preuzeto s: http://www.gymnasium-lohmar.org/images/Faecher/Musik/Curriculum_Musik_Oberstufe.pdf, 6.3.2015.

- *Framework Educational Programme for Basic Education.* Preuzeto s: http://www.msmt.cz/areas-of-work/basic-education-1, 6.9.2015.

- *Hungarian National Core Curriculum*. Preuzeto s: http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core, 8.9.2015.

- *International Standard Classification of Education*. Preuzeto s: http://www.propisi.hr/print.php?id=7110, 6.9.2015.

- Izbor glasbenih del in video posnetkov za pisni ispit splošne mature iz glasbe 2015. Preuzeto s: http://www.dijaski.net/gradivo/gla_mat_tematski_sklop_2015_01, 6.3.2015.

- *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole od školske godine 2014./2015*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s: http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13199, 10.8.2016.

- *Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang. Fachlehrplan Bildnerisches Gestalten.* Preuzeto s: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_klm_musik.pdf, 9.3.2015.

- *Lovassy-László-Gymnasium, Pedagógiai Program*. Preuzeto s: http://www.lovassy.hu/online/egyeb/e-dok/pp2013/Enek_zene.pdf, 6.3.2015.

- *meNet. Music Education in Austria*. Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 6.3.2015.

- *meNet. Music Education in Czech Republic.* Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 8.3.2015.

- *meNet. Music Education in Germany.* Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 8.3.2015.

- *meNet. Music Education in Italy.* Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 9.3.2015.

- *meNet. Music Education in Slovakia.* Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 8.3.2015.

- *meNet. Music Education in Slovenia*. Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en, 6.9.2015.

- *meNet. Music Education in the United Kingdom.* Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=1&zusatz=at&lang=en, 8.9.2015.

- *Mittelschule, genehmigter Lehrplan.* Preuzeto s: http://www.isb.bayern.de/download/13387/02lp_mu_5_r.pdf, 6.9.2015.

- *Mittelschule, genehmigter Lehrplan.* Preuzeto s: http://www.isb.bayern.de/download/13391/06lp_mu_9_r.pdf, 6.9.2015.

- *Modelle Interkulturelle Musikerziehung.* Preuzeto s: http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/multicultural_me/index.html, 10.7.2015.

- *Music Education in School (Canton of Zürich).* Preuzeto s: http://www.eas-music.org/countries/switzerland-ch/music-education/, 7.9.2015.

- *Művészetek - ének-zene helyi tanterv 11-12*. Évfolyam Batthyány Lajos Gimnázium, Nagykanizsa. Preuzeto s: http://www.blg.hu/tantervek/muveszetek_enek_1_1.pdf, 6.3.2015.

- *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost.* MZOS Republike Hrvatske. Preuzeto s: http://mzos.hr/datoteke/16-Predmetni_kurikulum-Glazbena_kultura_i_Glazbena_umjetnost.pdf, 31.08.2016.

- *Nastavni plan gimnazija*. MZOS Republike Hrvatske. Preuzeto s: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3389, 10.3.2015.

- *Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini za Kanton Središnja Bosna.* Preuzeto s: http://www.mozks-ksb.ba/Dokumenti/OpciDokumenti/Nastavni%20plan%20i%20program%20na%20hrvatskome%20jeziku%20za%20gimnazije%20%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf, 8.9.2015.

- *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto s: http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf, 9.9.2015.

- *Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine.* Preuzeto s: http://uciteljitk.com.ba/Npp.pdf, 8.9.2015.

- *Programme d'enseignement obligatoire au choix d'arts en classe de première littéraire, d'enseignement de spécialité au choix d'arts en classe terminale littéraire et d'enseignement facultatif d'arts au cycle terminal des séries générales et technologiques*. Preuzeto s: http://www.education.gouv.fr/cid53325/mene1019677a.html, 8.9.2015.

- *Programmes du collège Programmes de l'enseignement d'éducation musicale.* Preuzeto s: http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/4/programme_musique_general_33214.pdf, 8.9.2015.

- *Spielpläne Oberstufe: Wissen und Wege, Schülerbuch*. Preuzeto s: http://www.klett.de/web/uploads/assets/22/229c4ad9/booklet_175001.pdf, 6.3.2015.

- *The national curriculum in England*. Preuzeto s: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf, 8.9.2015.

- *Učni načrt za gimnazije.* Preuzeto s: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm, 6.3.2015.

- *Učni načrt za Glasbeni jezik.* Preuzeto s: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/gimnazija/gimnazija/glasbeni-jezik.htm, 6.3.2015.

- *Učni načrt za Glasbenu vzgoju.* Preuzeto s: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Glasbena_vzgoja_obvezni.pdf, 6.9.2015.

- *Udžbenici za osnovnu i srednju školu.* Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2354, 07.08.2016.

9. SAŽETAK

Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola bio je predmetom istraživanja u ovom radu. Analizirani su, s obzirom na interkulturalizam, sadržaji kurikuluma i nastavnih planova i programa u Republici Hrvatskoj i u nekim europskim državama. Također, analizirani su sadržaji pratećih CD-a udžbenika za nastavu glazbe koji su odobreni od *Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta* s obzirom na zastupljenost različitih *glazba svijeta*. Empirijsko istraživanje anketnim upitnicima provedeno je na 309 osnovnoškolskih nastavnika *Glazbene kulture* i 65 gimnazijskih nastavnika *Glazbene umjetnosti* iz svih hrvatskih županija kao i na 46 studenata diplomskog studija *Glazbene pedagogije* sa akademija u Zagrebu, Splitu, Osijeku i Puli. Cilj istraživanja bio je utvrditi je li nastava glazbe u osnovnim školama i gimnazijama *zasnovana* na *interkulturalizmu* i je li nastava na akademijama na kojima se obrazuju budući nastavnici glazbe koncipirana u smjeru razvijanja *interkulturalne kompetencije studenata*. Istraživanje se odvijalo tijekom školske, odnosno akademske 2015./2016. godine.

Ispitali smo nastavnike i studente u kojoj je mjeri nastava u školama, odnosno na akademijama zasnovana na interkulturalizmu. Ispitanici su također iskazali svoje stavove prema interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe i procijenili vlastitu interkulturalnu kompetenciju. Istraživanjem se došlo do zaključka da nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim školama *nije zasnovana na interkulturalizmu*. Zastupljenost različitih glazba svijeta, kako na CD-ima predviđenima za nastavu tako i u samoj nastavi, je *nedovoljna*. Također, u nastavi na akademijama *nedovoljno je interkulturalnih sadržaja i kolegija* koji bi razvijali interkulturalnu kompetenciju budućih nastavnika glazbe. Zapadnoeuropska umjetnička glazba, što je slučaj već dugi niz desetljeća, dominira nastavom glazbe u školama i na akademijama. U današnjem dinamičnom i globalizirajućem svijetu u kojemu je interkulturalizam obilježje svih društava, razvijanje interkulturalne kompetencije pojedinca od velike je važnosti. Upravo u nastavi glazbe učenici mogu u značajnoj mjeri razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju jer je glazba sama po sebi interkulturalna umjetnost. To se na najbolji način može postići upoznavanjem različitih glazba svijeta i kultura u cjelini kojima određena glazba pripada.

Osnovnoškolski i gimnazijski nastavnici glazbe iskazali su *pozitivne stavove prema interkulturalizmu* u nastavi, no istodobno su različite glazbe svijeta u nedovoljnoj mjeri

prisutne u njihovoj nastavi. Razloge pronalazimo u nastavnim planovima i programima koji nisu osmišljeni na interkulturalnim osnovama kao i u pratećim CD-ima za nastavu u kojima gotovo da nema slušnih primjera osim zapadnoumjetničke glazbe. Nadalje, satnica predmeta ne ostavlja puno prostora za sadržaje poput glazba svijeta, a škole uglavnom nisu sklone materijalno podupirati organiziranje koncerata na kojima bi se učenici upoznali s glazbom različitih kultura. I nastavnici i studenti smatraju da bi škole i akademije trebale omogućiti uvjete za organiziranje takvih događanja, ali i uvjete za odvijanje interkulturalne nastave glazbe. Također, ispitanici su se *djelomično procijenili interkulturalno kompetentnima* istodobno iskazujući želju za razvijanjem svoje interkulturalne kompetencije i upozoravajući da za to rijetko imaju prilike. Interkulturalnu kompetenciju nastavnici bi prije svega trebali razvijati tijekom studija, a kasnije na različitim seminarima i radionicama.

Mišljenja smo da se nastava glazbe u općeobrazovnim školama kao i nastava na akademijama mora osloboditi uniformnosti orijentirane na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu i proširiti glazbene i kulturne vidike učenicima i studentima upoznavanjem brojnih glazbenih izričaja sa svih kontinenata. Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako nastavnici smatraju da su učenici zainteresirani za glazbe svijeta. Isto su za sebe izjavili i studenti. Prema tomu, na kreatorima je kurikuluma i rukovodstvima akademija i sveučilišta osmišljavanje smjernica za nastavu glazbe koja će imati interkulturalnu dimenziju tako potrebnu za život u 21. stoljeću. Uz ispunjenje ovih preduvjeta i uz interkulturalno kompetentne nastavnike, interkulturalni će se odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola i ostvariti.

Ključne riječi: nastava glazbe, općeobrazovne škole, interkulturalni odgoj, studij Glazbene pedagogije, interkulturalna kompetencija, glazbe svijeta

10. SUMMARY

The subject of this doctoral thesis is intercultural education in teaching music in general education schools. The thesis analyses curriculum contents in Croatia and some European countries with regard to interculturalism. Also, it analyses the contents of the accompanying CDs of textbooks for teaching music approved by the Ministry of Science, Education and Sport with regard to the representation of different world music. By the means of the questionnaire the empirical research was conducted into 309 primary school music teachers and 65 high school music teachers from all Croatian counties and 46 graduate students from academies in Zagreb, Split, Osijek and Pula. The aim of the study was to determine if teaching music in elementary schools and high schools is based on interculturalism and whether teaching at colleges that train future music teachers is conceived in the direction of the development of intercultural competence of students. The survey was conducted during the school/academic year of 2015/2016.

Teachers and students were interviewed in order to determine to what extent teaching at schools and academies is based on interculturalism. The participants expressed their views on intercultural education in teaching music and estimated their own intercultural competence. The research results show that music teaching at Croatian general education schools is not based on interculturalism. Different world music, as on CDs, provided for teaching and the teaching itself, is underrepresented. Moreover, teaching at academies lacks intercultural content and courses that develop intercultural competence of future music teachers. Western European art music, which has been the case for many decades now, has dominated music teaching at schools and academies. In today's dynamic and globalized world, where interculturalism is a feature of all societies, development of intercultural competencies in individuals is very important. This is particulary true in music teaching, where students can develop their intercultural competences significantly because music itself is an intercultural art. This can best be achieved by introducing various world music and cultures which the music belongs to.

Elementary and high school music teachers expressed positive attitudes towards interculturalism in the classroom, but at the same time, different world music is insufficiently present in their teaching. The reasons are found in the curricula that are not based on intercultural basis as in accompanying CDs for classes in which there are almost no examples

of intercultural music except western european art music. Furthermore, the schedule itself does not leave much time for content such as world music, and schools are generally not inclined to materially support concert organization at which the students could listen to the music of different cultures. Both the teachers and the students, believe that schools and academies should provide conditions for organizing such events, but also the conditions necessary for intercultural music classes. Also, participants have partially estimated themselves interculturally competent at the same time expressing a desire to develop their intercultural competence and warning that they rarely have a chance to do so. Teachers should develop their intercultural competence, first of all, during their studies and later in various seminars and workshops.

We believe that teaching music in general education schools and academic courses must move away from the uniformity-oriented Western European art music and focus at expanding musical and cultural prospects of students by allowing them to learn about different styles of music from all continents. The results of this study show that teachers believe that students are interested in world music. The students confirm the same for themselves. Therefore, the curriculum creators and the managers of higher education institutions are responsible for devising guidelines for teaching music that will have an intercultural dimension necessary for the 21st century life. Intercultural education in teaching music will be accomplished when these preconditions are met and teachers become interculturally competent.

Keywords: *Teaching music, general education schools, intercultural education, Music education study programme, intercultural competence, music of the world*

11. PRILOZI

11.1. Popisi glazbenih primjera s CD-a za nastavu glazbe u osnovnoj školi i gimnaziji

Prilog 1. Glazbeni primjeri s CD-a 1 i 2 *Svijet glazbe 5* za peti razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	J. Brahms: *Valcer u As-duru*
2.	G. Verdi: *Trijumfalna koračnica iz opere Aida*
3.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija, 3. stavak, Gavotta*
4.	S. Rahmanjinov: *Talijanska polka*
5.	P. I. Čajkovski: *4. simfonija, 4. stavak* (ulomak)
6.	J. S. Bach: *Arija Ah, to je dosita ugodno iz Seljačke kantate*
7.	***(Hrvatska): *Poskočica linđo*
8.	***(Hrvatska): *Stari splitski plesovi*
9.	***(Hrvatska): *Gajdaško i veliko kolo*
10.	***(Hrvatska): *Divojka Mara žito žela*
11.	***(Hrvatska): *Liko moja*
12.	***(Hrvatska): *Krčki tanac*
13.	***(Hrvatska): *Gračanska svadbena polka*
14.	***(Hrvatska): *Jurjevska iz Bilogore*
15.	***(Hrvatska): *Rašpa*
16.	B. Bjelinski: *Pjesma cipela*
17.	***(Hrvatska): *Dijelila se lađa*
18.	R. Wagner: *Zbor prelja*
19.	C. M. Weber: *Zbor lovaca*
20.	I. Matetić Ronjgov: *Bilo vavek veselo*
21.	V. Žganec: *Vehni, vehni fijolica*
22.	W. A. Mozart: *Divertimento u D-duru, 3. stavak*
23.	J. Strauss: *Pizzicato polka*
24.	N. Paganini: *Capriccio u a-molu-Tema*
25.	*1. varijacija*
26.	*2. varijacija*
27.	*3. varijacija*
28.	*4. varijacija*
29.	*5. varijacija*
30.	*6. varijacija*
31.	*7. varijacija*
32.	*8. varijacija*
33.	*9. varijacija*
34.	*10. varijacija*
35.	*11. varijacija*
36.	W. A. Mozart: *Duo za violinu i violu u G-duru, 3. stavak*
37.	R. Matz: *Humoreska*
38.	C. Saint-Saëns: *Slon*
39.	J. S. Bach-J. Loussier: *Talijanski koncert, 3. stavak Presto*
40.	J. Haydn: *Gudački kvartet u C-duru, op. 76, br. 3, 2. stavak, Tema*
41.	H. Villa Lobos: *Preludij br. 3*
42.	A. Hill-V. Mae: *Oluja*
43.	W. A. Mozart: *Mala noćna glazba, 1. stavak, Allegro*
44.	***(Hrvatska): *U to vrijeme godišta*

45.	***(Hrvatska): *Pri staroj Muri*
46.	L. Županović: *Praznik ljeta*, instrumentalna izvedba
47.	J. S. Bach: *Badinerie*
48.	J. S. Bach: *Badinerie* (*The Swingle Singers*)
49.	A. Vivaldi: *Ljeto*, 3. stavak, Presto
50.	S. de Murcia: *Tarantella*
51.	R. Rogers: *Do, re, mi*, instrumentalna izvedba
52.	***(Kuba): *La Engañadora*
53.	A. Mihanović/J. Runjanin: *Lijepa naša domovino*, vokalna izvedba
54.	A. Mihanović/J. Runjanin: *Lijepa naša domovino*, instrumentalna izvedba

Prilog 2. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbena petica* za peti razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	G. Weiss, D. George: *What a Wonderfull World*
2.	G. Bizet: *Arležanka, orkestralna suita br. 1* (ulomak)
3.	L. van Beethoven: *Simfonija br. 6 u F-duru, 5. stavak* (ulomak)
4.	G. F. Händel: *Muzika na vodi, suita br.2 u D-duru, Bourrée*
5.	E. Cossetto: *Moja diridika*
6.	***(Hrvatska): *Žita*
7.	L. van Beethoven: *Sonata u c-molu, op. 13, 2.stavak*
8.	C. Saint-Saëns: *Karneval životinja, Fosili*
9.	C. Orff: *Carmina burana, br. 6, ples*
10.	J. Lennon-P. McCartney: *Eleanor Rigby*
11.	L. Boccherini: *Gudački kvintet u E-duru, op. 11, br. 5, 3. stavak*
12.	H. Purcell: *Didona i Eneja, uvertira*
13.	*** (Hrvatska): *Četvorka, splitski ples*
14.	***(Hrvatska): *Repa*
15.	L. van Beethoven: *Klavirska sonata u G-duru, op. 79, 3. stavak*
16.	M. P. Musorgski: *Slike s izlozbe - Bydlo*
17.	P. I. Čajkovski:Album za mladež, Slatko sanjarenje
18.	J. S. Bach: *Musette u D-duru*
19.	*** (Slovenija): *Ob jezeru*
20.	G. Rossini: *Gulliaume Tell, uvertira*
21.	J. S. Bach: *Suita za orkestar u h-molu, BWV 1067, 7. stavak*
22.	J. S. Bach: *Slatkim zvucima slavim*
23.	G. Gershwin: *I Got Rhythm*
24.	Stomp: *Kitchen*
25.	J. S. Bach: *Dvoglasna invencija u d-molu*
26.	J. Brahms: *Mađarski ples br. 5 u g-molu*
27.	***(Hrvatska): *Grad se beli*
28.	***(Hrvatska): *Pod mostec*
29.	***(Engleska): *A soalin*
30.	***Eolska harfa
31.	***(Zadar) Morske orgulje
32.	***(Ukrajina): *Minka*
33.	G. Donizetti: *Gli esiliati in Siberia, uvertira*
34.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u A-duru, KV 331, 1. stavak*
35.	A. Dvořák: *Simfonija br. 9 u e-molu, 4. stavak, Allegro con fuoco* (ulomak)
36.	F. Chopin: *Mazurka op.7, br. 1*
37.	***(Italija): *Tarantella*

38.	T. Kalanda Harrison: *Jambo Bwana* (Kenija)
39.	E. John, T. Rice: *Hakuna matata* iz filma *Kralj lavova*
40.	***(Hrvatska): *Katarina, zlata kći*
41.	****(Hrvatska): Tararajčica*
42.	G. Rossini*: Duet mačaka*
43.	J. Naujalis: *Svajoné*
44.	E. Chabrier: *España*, orkestralna rapsodija (ulomak)
45.	***(Kuba): *Un poquito cantas*
46.	M. Theodorakis: *Zorbin ples* iz filma *Grk Zorba*
47.	***(Izrael): *Havenu shalom aleichem*
48.	J. Runjanin: *Lijepa naša domovino*
49.	M. A. Charpentier: *Te Deum, 1. stavak: Preludij*
50.	L. van Beethoven: *Simfonija br. 9 u d-molu, 4. stavak: Oda radosti* (ulomak)
51.	J. Haydn: *Gudački kvartet u C-duru, op. 62, Carski, 2. stavak: Poco adagio-Cantabile* (ulomak)
52.	B. Papandopulo: *Simfonietta za gudače, 3. stavak Perpetuum mobile*
53.	B. Britten: *Simple Syphony, 2. stavak, Playful Pizzicato*
54.	E. Grieg: *Peer Gynt, orkestralna suita, Solvejgina pjesma*
55.	N. Paganini: *Capriccio br. 24 u a-molu: Tema i varijacije br. 1, 2, 8, 9, 10, 11*
56.	F. Mendelssohn: *Koncert za violinu i orkestar u e-molu, 1. stavak* (ulomak)
57.	H. Creamer, T. Layton: *After You Have Gone*
58.	***(Hrvatska): *Raca plava*
59.	J. Ch. Bach: *Koncert za violu i orkestar u c-molu, 1. stavak*
60.	C. M. Weber: *Andante e Rondo Ungarese; Rondo* (ulomak)
61.	W. A. Mozart: *Duo za violinu i violu br. 2 u B-duru, 1. stavak*
62.	C. Saint-Saëns: *Karneval životinja, Labud*
63.	P. I. Čajkovski: *Rokoko varijacije u A-duru, op. 33* (ulomak)
64.	C. Granda: *Cvijet cimeta*
65.	C. Saint-Saëns: *Karneval životinja, Slon*
66.	K. D. von Dittersdorf: *Koncert za kontrabas i orkestar u Es-duru, 1. stavak* (ulomak)
67.	G. Rossini: *Duetto za violončelo i kontrabas u D-duru, 3. stavak*
68.	A. Freed, C. Brown: *The Woman in the Shoe*
69.	***(Hrvatska): *Kriči, kriči tiček*
70.	A. Dvořák: *Gudački kvartet u F-duru, op. 96, br. 12, 1. stavak* (ulomak)
71.	L. Boccherini: *Noćna glazba na madridskim ulicama, 5. stavak*
72.	W. A. Mozart: *Divertimento u D-duru, 3. stavak*

Prilog 3. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Allegro 5* za peti razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	R. Shermann: *Supercalifragilisticexpialidocious* iz fima *Mary Poppins*
2.	J. Štolcer Slavenski: *Zagorska*
3.	***(Hrvatska): *Repa*
4.	E. Cosetto: *Moja diridika*, obrada
5.	B. Bjelinski: *Pjesma ribara s otoka* (ulomak)
6.	J. S. Bach: *Ah što volim* iz *Kantate o selu*
7.	F. Chopin: *Valcer u a-molu, op. 34, br. 2*
8.	M. P. Musorgski: *Na perzijskom sajmu* (ulomak)

9.	A. Vivaldi: *Četiri godišnja doba, Jesen, 2. stavak*
10.	Queen: *We Are the Champions*
11.	L. Delibes: *Sylvia*, ulomak iz baleta
12.	***(Hrvatska): *Slavonsko kolo*
13.	J. Loussier: *The Bach book, Talijanski koncert, 3. stavak*
14.	P. I. Čajkovski: *Slatko sanjarenje*
15.	N. la Rocca: *Tiger rag*
16.	S. Joplin: *Maple Leaf Rag*
17.	M. P. Musorgski: *Gopak*
18.	R. Matz: *Humoreska*
19.	C. Santana: *Oye como va*
20.	G. Dinicu: *Pacsirta*
21.	Putokazi: *Tararajčica*
22.	J. Strauss ml.: *Pizzicato polka*
23.	N. Rimski-Korsakov: *Šeherezada*, solo violina
24.	V. Mae: *Contradanza*
25.	L. Delibes: *Copelia, La Paix* (Mir)
26.	W. A. Mozart: *Duo za violinu i violu u B-duru br. 2, 1. stavak*
27.	R. Matz: *Elegija* (ulomak)
28.	P. I. Čajkovski: *Jesenja pjesma*, violončelo solo
29.	2cellos: *Viva la Vida*
30.	G. Verdi: *Otello*, ulomak iz uvertire
31.	C. Saint-Saëns: *Karneval životinja, Slon*
32.	J. Haydn: *Gudački kvartet u Es-duru, op. 33, br. 2, 4. stavak*
33.	K. Odak: *Passacaglia za gudački kvartet*
34.	P. I. Čajkovski: *Serenada za gudače u C-duru, op. 48*
35.	B. Papandopulo: *Simfonietta za gudače* (ulomak)
36.	***(Hrvatska): *Pod mostec*
37.	***(Hrvatska): *Staro sito*
38.	***(Hrvatska): *Sveti Jure kries nalaže*
39.	***(Hrvatska): *Turopoljski drmeš*
40.	***(Hrvatska): *Četrtek, petek, subota*
41.	***(Hrvatska): *Međimurski lepi dečki*
42.	***(Hrvatska): *Šoštra polka*
43.	***(Hrvatska): *Zvira voda*
44.	***(Hrvatska): *Ljubav se ne trži*
45.	***(Hrvatska): *Da nam pak dojede to vreme*
46.	***(Hrvatska): *Šokačko kolo*
47.	***(Hrvatska): *Kalendara*
48.	***(Hrvatska): *Moja diridika*
49.	***(Hrvatska): *Zeleni se livada*
50.	***(Hrvatska): *Bećarac*
51.	***(Hrvatska): *Linđo*
52.	***(Hrvatska): *Četvorka*
53.	***(Hrvatska): *Jute san se zajubija*
54.	***(Hrvatska): *Švet Ivane o mojega Trogira*
55.	***(Hrvatska): *Jabuka je moja*
56.	***(Hrvatska): *Mi smo rekle zapivati ode*
57.	***(Hrvatska): *Oj mala moja ti ne radi toga*
58.	***(Hrvatska): *Viknu vila s Prologa planine*
59.	***(Hrvatska): *Oj gusle moje, instrumentu stari*
60.	***(Hrvatska): *Vrličko kolo*
61.	***(Hrvatska): *Balun*

62.	***(Hrvatska): *Tanac*
63.	***(Hrvatska): *Lovran je bijeli grad*
64.	***(Hrvatska): *Mantinjada*
65.	***(Hrvatska): *Zaspal Pave*

Prilog 4. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Svijet glazbe 6* za šesti razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	***(Hrvatska): *Rokoko kolo*
2.	L. van Beethoven: *7. simfonija, 2. stavak* (ulomak)
3.	F. Livadić: *Još Hrvtaska ni propala*
4.	J. S. Bach: *Menuet*
5.	B. Bartók: *Igra*
6.	***(Hrvatska): *Preko Drave grmljavica*
7.	*** (Hrvatska): *Podravska*
8.	L. van Beethoven: *Oda radosti iz 9. simfonije* (ulomak)
9.	***(Hrvatska): *Faljila se Jagica*
10.	***(Hrvatska): *Dva junaki*
11.	F. Schubert: *Beskrajna sreća*
12.	***(Hrvatska): *Veseli se Majko Božja*
13.	Ch. Rea: *Driving Home for Christmas*
14.	A. Dedić: *Sretna Nova godina*
15.	***(Hrvatska): *Mantinjada*
16.	L. Morosin: *Koleda*
17.	G. Verdi: *Trijumfalna koračnica* iz opere *Aida*
18.	J. Williams: *Tema iz filma Star Wars*
19.	***(Hrvatska): *Zaspal Janko pod jablankom*
20.	A. Bešenić, Z. Spišić: *Suza za zagorske brege*
21.	***(Hrvatska): *Nemoj šiti stara majko*
22.	***(Hrvatska): *Trogirski šotić*
23.	***(Hrvatska): *Smiljaniću, pokislo ti perje*
24.	J. Offenbach: *Barcarola*
25.	***(Hrvatska): *Mi idemo, ljeljo*
26.	H. Arlen, E. Y. Harburg: *Over the Rainbow*
27.	J. Lennon, P. McCartney: *Yellow Submarine*
28.	G. Sutherland: *Sailing*
29.	W. A. Mozart: *Arija kraljice noći* iz opere *Čarobna frula*
30.	J. S. Bach, Ch. Gounod: *Ave Maria*
31.	I. Zajc: *Lastavicam*
32.	B. Bersa: *Seh duš dan*
33.	V. Lisinski: *Ribar*
34.	W. A. Mozart: *Arija Sarastra* iz opere *Čarobna frula*
35.	I. Zajc: *Domovini i ljubavi*
36.	F. Mercury, M. Moran: *Barcelona*
37.	G. Rossini: *Wilhelm Tell, uvertira*
38.	P. Lewis: *To My Fathers House*
39.	***(Rusija): *Kaljinka*
40.	***(Amerika): *Oh, Happy Day*
41.	B. Bjelinski: *Šušu, šušu*

42.	J. Mannery, T. Tate: *The Shepherd's Song*
43.	N. Jones: *Come Away With Me*
44.	E. John: *Sacrifice*
45.	J. Malats: *Španjolska serenada*
46.	F. Tarrega: *Sjećanje na Alhambru*
47.	B. Idol: *White Wedding*
48.	G. Fauré: *Impromptu op. 86* (ulomak)
49.	J. Horner: *My Heart Will Go On, tema iz filma Titanic*
50.	Anonoymus: *Romanca*
51.	A. Vivaldi: *Koncert za dvije mandoline i gudače, 4. stavak*
52.	M. Jackson: *The Earth Song*
53.	Anonymus: *La moreda*
54.	J. Dowland: *Come Again*
55.	J. Ph. Rameau: *Tamburin*
56.	S. Joplin: *The Ragtime Dance*
57.	F. Liszt: *La Campanella*
58.	P. de Senneville, O. Toussaint: *Ballade pour Adeline*
59.	J. Lee Lewis: *Boogie Woogie*
60.	P. I. Čajkovski: *Ples šećerne vile*
61.	J. S. bach: *Toccata i fuga u d-molu*
62.	C. Saint-Saëns: *Simfonija za orkestar i orgulje* (ulomak)
63.	A. L. Weber: *Fantom u operi, uvertira* (ulomak)
64.	A. Piazolla: *Libertango* (ulomak)
65.	R. Galliano: *Mr. Clifton*
66.	L. Boccherini: *Menuet iz Kvinteta u E-duru*
67.	P. I. Čajkovski: *Valcer cvijeća*
68.	L. van Beethoven: *Za Elizu*
69.	Ch. W. Gluck: *Što ću bez Euridike*
70.	W. A. Mozart: *Varijacije na francusku dječju popijevku, Tema*
71.	*4. varijacija*
72.	*5. varijacija*
73.	*8. varijacija*
74.	*9. varijacija*
75.	*10. varijacija*
76.	*11. varijacija*
77.	*12. varijacija*

Prilog 5. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbena šestica* za šesti razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	***(Hrvatska): *Šokačko kolo*
2.	***(Hrvatska): *Vuprem oči*
3.	***(Hrvatska): *Falila se Jagica*
4.	***(Hrvatska): *Ples z ropčecom* i *drmeš*
5.	***(Hrvatska): *Grizilica*
6.	***(Hrvatska): *U našeg Marina*
7.	***(Hrvatska): *Stari splitski ples*
8.	***(Rusija): *Korobuška*
9.	***(Španjolska): *Flamenco*

10.	J. Rodrigo: *Fandango*
11.	***(Hrvatska): *Balun*
12.	***(Hrvatska): *Popuhnul je tihi vetar*
13.	***(Hrvatska): *U to vrijeme godišta*
14.	***(Hrvatska): *U se vrime godišća*
15.	J. Beal: *Jingle Bell Rock*
16.	I. Berlin: *White Christmas*
17.	R. Mahalup: *Na Sleme*
18.	***(Koreja): *Arirang*
19.	R. Rodgers: *Edelweis*
20.	R. Rodgers: *Usamljeni kozar*
21.	A. Hoffman, M. David: *Bibbidi- Bobbidi-Boo*
22.	T. Cottrau: *Santa Lucia*
23.	***(Afrika) *Siyahamba*
24.	J. P. Martini: *Plaisir d amour*
25.	H. Peretti, L. Creatore, G. D. Weiss: C*an't Help Falling in Love*
26.	***(Jamajka): *Jamaica Farewell*
27.	W. Manone, A. Razaf, J. Garland: *In the Mood*
28.	N. Rimski Korsakov: *Šeherezada* (ulomak)
29.	S. Dussek: *Valcer*
30.	J. A. Dalza: *Piva*
31.	J. Dowland: *Come Again*
32.	A. Lauro: *El negrito*
33.	S. Myers: *Cavatina*
34.	Ch. Berry: *Johnny B. Goode*
35.	W. A. Mozart: *Deh vieni alla finestra* iz opere *Don Giovanni*
36.	T. Uhlik: *Tartufada* (ulomak)
37.	N. R. Korsakov: *Bumbarov let*
38.	***(Rusija): *Kamarinskaya* (ulomak)
39.	J. S. Bach: *Goldberg varijacije, 1. varijacija*
40.	J. S. Bach: *Goldberg varijacije, 14. varijacija*
41.	P. I. Čajkovski: *Ples šećerne vile* iz baleta *Orašar*
42.	W. A. Mozart: *12 varijacija za klavir*
43.	P. I. Čajkovski: *Koncert za klavir i orkestar u b-molu, 1. stavak*
44.	F. Schubert: *Pastrvin kvintet*
45.	J. S. Bach: *Lobt Gott, ihr Chrisen*
46.	J. Smith: *Na kraju dana* (ulomak)
47.	J. M. Jarre: *Oxygene* (ulomak)
48.	C. Thomain: *Sladunjavi valcer*
49.	A. Piazzolla: *Libertango*
50.	J. Green: *Tijelom i dušom*
51.	R. Hahn: *À Chloris* (kontratenor i glasovir)
52.	R. Hahn: *À Chloris* (alt i glasovir)
53.	F. von Flotow: *Ach, so fromm* iz opere *Martha*
54.	A. L. Weber: *Pie jesu* iz *Requiema*
55.	W. A. Mozart: *Arija Kraljice noći* iz opere *Čarobna frula*
56.	A. L. Weber: *Piano*
57.	W. A. Mozart: *Voi che sapete* iz opere *Figarova ženidba*
58.	D. Pejačević: *Zašto?*
59.	G. Bizet: *Seguidilla* iz opere *Carmen*
60.	I. Krajač, K. Metikoš, M. Prohaska: *Ave Marija* iz opere *Gubec-beg*
61.	G. Verdi: *Nebeska Aido, arija Radamesa* iz opere *Aida*
62.	J. Hatze: *Serenada*
63.	Queen: *We are The Champions*
64.	G. Rossini: *Largo al Factotum* iz opere *Seviljski brijač*
65.	W. A. Mozart: *O Izis und Oziris* iz opere *Čarobna frula*

66.	J. Cash: *We'll meet Again*
67.	J. Offenbach: *Barcarolla* iz operete *Hoffmanove priče*
68.	R. Rodgers, L. Hart: *The Lady is a Tramp* iz mjuzikla *Babes in Arms*
69.	W. A. Mozart: *Tercet* iz opere *Čarobna frula*
70.	***(Hrvatska): *Kad mi bude leći*
71.	R. Genée: *Talijanska salata*
72.	W. A. Mozart: *Ave verum corpus*
73.	W. Peterson- Berger: *Borova šuma*
74.	I. Zajc: *Ave Maria*
75.	G. Faure: *In Paradisum* iz *Rekvijema* op. 48
76.	***(Rusija): *Tamo daleko, preko rijeke*
77.	F. Chopin: *Revolucionarna etida, op. 10*
78.	F. Chopin: *Revolucionarna etida, op. 10*, obrada za gudače
79.	J. Brahms: *Valcer u As-duru*
80.	B. Bjelinski: *Cvijeće za Scarlattija, Maćuhica*
81.	F. Shubert: *Snivaj, spavaj*
82.	W. A. Mozart: *Uspavanka*
83.	V. Lisinski: *Dvije ptice*
84.	V. Babin: *Jazz-varijacije na temu Ah, reći ću vam majko*
85.	L. van Beethoven: *Sonata za glasovir u c-molu, op. 13, 2. stavak*
86.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika, 3. stavak*
87.	P. I. Čajkovski: *Valcer cvijeća* iz baleta *Orašar*

Prilog 6. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Allegro 6* za šesti razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	M. C. Freedman, J. De Knight: *Rock Around The Clock*
2.	***(Irska): *Fillimiooriay*
3.	Vangelis: *Conquest of Paradise*
4.	S. Rollins: *St. Thomas*
5.	***(Rusija): *Crvene čarape*
6.	***(Hrvatska): *Letovanić, Letovanić*
7.	****Antifonal Song of Joy*
8.	***(Hrvatska): *Došli smo van kolendati*
9.	***(Hrvatska): *Došli smo vas pohoditi*
10.	J. Gotovac: *Koledari u kući*
11.	G. Gershwin: *I Got Rhythm*
12.	A. Karas: Tema iz filma *Treći čovjek*
13.	Parni valjak: *Ljubavna*
14.	E. Nazareth, R. Vojtek: *Rio de Janeiro*
15.	L. van Beethoven: *Tema Ode radosti iz 9. simfonije, 4. stavak*
16.	W. A. Mozart: *Otmica iz Saraja, uvertira* (ulomak)
17.	E. Grieg: *Peer Gynt, Jutro* (ulomak)
18.	***(Hrvatska): *Ej, žito žela*
19.	L. Denza: *Funiculi, funicula*
20.	L. Bernstein: *Mambo* iz mjuzikla *Priča sa zapadne strane*
21.	M. Jackson, L. Ritchie: *We Are the World*
22.	C. Debussy: *Danses sacrée et profane* (ulomak)
23.	M. Ravel: *Allegro za harfu, klarinet, flautu i gudački kvartet* (ulomak)
24.	W. A. Mozart: *Koncert za flautu, harfu i orkestar, 1. stavak* (ulomak)
25.	A. Vivaldi: *Koncert za lutnju i orkestar, 1. stavak*

26.	L. van Beethoven: *Sonatina za mandolinu i klavir u C-duru, op. 44a*
27.	A. Vivaldi: *Koncert za dvije mandoline u G-duru, 1. stavak*
28.	Gotye: *Somebody That I Used To Know*, obrada
29.	J. Rodrigo: *Koncert za gitaru i orkestar u D-duru „Aranjuez", 2. stavak,* (ulomak)
30.	L. Zeppelin: *Stairway to Heaven* (ulomak)
31.	Deep Purple: *Smoke on the Water*
32.	Dire Straits: *Brothers in Arms*
33.	***(Havaji): *Aloha Oe*
34.	A. Smith: *Dueling Banjos*, Tema iz filma *Deliverance*
35.	***(Rusija): *Kaćuša-Kalinka*
36.	P. I. Čajkovski: *Jesenja pjesma,* (ulomak)
37.	F. Chopin: *Valcer u Des-duru, op. 64, br. 1*
38.	B. Papandopulo: *Capriccio br. 2*
39.	L. M. Gottschalk: *Lively Tarantella*
40.	S. Rahmanjinov: *Klavirski koncert br. 2 u c-molu, 1. stavak* (ulomak)
41.	R. Schumann: *Knecht Ruprecht*
42.	F. Couperin: *Le Tic-Tac Choc Ou Les Maillotins*
43.	J. S. Bach: *Suita u Es-duru, BWV 819, Allemande*
44.	J. S. Bach: *Dorska toccata, BWV 538*
45.	J. S. Bach: *Toccata u d-molu, BWV 565* (ulomak)
46.	***(Zadar): Morske orgulje
47.	Deep Purple: *Child in Time*
48.	A. Piazzolla: *Por una cabeza*, tango (ulomak)
49.	J. Williams: *Hedwigina tema* iz filma *Harry Potter i kamen mudraca*
50.	P. I. Čajkovski: *Ples šećerne vile* iz baleta *Orašar*
51.	F. Schubert: *Ave Maria*
52.	G. Puccini: Arija *Nessun dorma* iz opere *Turandot*
53.	J. Cocker: *Unchain My Heart*
54.	I. Zajc: *Ostavljena*
55.	G. Donizetti: *Arija Lucije* iz 2. čina opere *Lucia di Lammermoore* (ulomak)
56.	A.L.Weber: Duet *Think of Me* iz mjuzikla *Fantom u operi* (ulomak)
57.	G. Caccini: *Ave Maria* (ulomak)
58.	D. Pejačević: *Ich glaub Lieber Shatz*
59.	O. Redding: *Respect*
60.	G. Verdi: *Arija Stride la vampa* iz opere *Trubadur*
61.	I. Krajač, K. Metikoš: *Magla*
62.	A. Ramirez: *Misa Criolla, Agnus Dei* (Jaganjče Božji)
63.	V. Coce: Ribari
64.	Queen: *I Want to Break Free*
65.	V. Lisinski: *Ribar*, solo pjesma
66.	R. Rodgers, L. Hart: *Blue Moon*
67.	***(rusija) *Večernji zvon*
68.	B. White: *Cant Get Enough of Your Love, Babe*
69.	F. Sartori, l: Quarantotto, F. Peterson: *Time to Say Goodbye*
70.	L. Delibes: *Duet cvijeća* iz opere *Lakmé*
71.	W. A. Mozart: *Finale* iz opere *Figarov Pir*
72.	L. Cohen: *Hallelujah*
73.	A. Marković: *Ave Maria*
74.	I. Lukačić: *Ex ore infantium* (Iz dječjih usta), motet
75.	V. Lisinski: *Prosto zrakom ptica leti*, budnica

76.	J. Štolcer Slavenski: *Zvira voda*
77.	T. Morley: *Sing We an Chant it*, madrigal
78.	***(Amerika): *I Will Follow Him*
79.	L. van Beethoven: *Za Elizu*
80.	Ch. W. Gluck: Arija *Che faro senza Euridice* iz opere *Orfej i Euridika*
81.	I. Lukačić: *Quam pulchra es*
82.	W. A. Mozart: *Ah, vouz dire je mamman*
83.	F. Schubert: *Pastrva*, solo pjesma (ulomak)
84.	F. Schubert: *Klavirski kvintet Pastrva, op. 114, 4. stavak*
85.	G. Bizet: *Arležanka, suita br. 1, Menuet*
86.	J. Brahms: *Mađarski ples u g-molu, br. 5*
87.	N. Paganini, F. Liszt: La campanella
88.	E. Morricone: Tema iz filma *Za šaku dolara*
89.	I. Lešnik: *Patuljci, 4. stavak, EE-HUH tema*

Prilog 7. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Svijet glazbe 7* za sedmi razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	F. Chopin: *Mazurka*
2.	***(Hrvatska): *Zbogom selo*
3.	***(Hrvatska): *Medulinski balun*
4.	***(Hrvatska): *Mafrina*
5.	***(Hrvatska): *Polka, triještina*
6.	***(Hrvatska): *La muieru maladita, bitinada*
7.	***(Hrvatska): *Linđo*
8.	***(Hrvatska): *Međimurski lepi dečki*
9.	***(Hrvatska): *Naše kolo drmendaš*
10.	***(Hrvatska): *Đikalica*
11.	***(Hrvatska): *Regina caeli*
12.	***(Amerika): *Said He Would*
13.	L. van Beethoven: *9. simfonija, tema iz 4. stavka*
14.	F. Schubert: *Ružica u gaju*
15.	J. Brahms: *Mađarski ples br. 5*
16.	J. Lennon, P. McCartney: *Yesterday*
17.	A.Kabiljo: *Neka cijeli ovaj svijet*
18.	J. S. Bach: *Suita za orkestar u h-molu; Badinerie*
19.	J. Arcadelt: *Ave Maria*
20.	I. Lukačić: *Ex ore infantium*
21.	B. Bartók: *Igra*
22.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija u D-duru, 3. stavak*
23.	L. van Beethoven: *Sonata za klavir u c-molu, 2. stavak*
24.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika, 1. stavak*
25.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija u D-duru, 1. stavak*
26.	B. Britten: *Varijacija i fuga na Purcellovu temu*
27.	L. van Beethoven: *Koncert za violinu i orkestar, 3. stavak* (ulomak)
28.	A. Merrill: *I LoveRrock and Roll*
29.	G. Ph. Thelemann: *Koncert za violu i orkestar, 1. stavak*
30.	R. Matz: *Elegija*
31.	M. Jackson: *Smooth Criminal*

32.	B. Britten: *Vodič kroz orkestar, varijacija H*
33.	A. Piazzolla: *Libertango*
34.	B. Mangoré: *Katedrala*
35.	C. Santana: *Samba pa ti*
36.	C. Saint-Saëns: *Akvarij*
37.	J. S. Bach: *Toccata u d-molu*
38.	A.Vivaldi: *Koncert za mandolinu i gudače*
39.	S. Rahmanjinov: *Koncert za klavir i orkestar, 1. stavak* (ulomak)
40.	B. Hornsby an The Range: *The Way It Is*
41.	D. Scarlatti: *Sonata*
42.	P. I. Čajkovski: *Ples šećerne vile*
43.	J. S. Bach: *Toccata u d-molu*
44.	A. Piazzolla: *Libertango* (ulomak)
45.	S. Joplin: *Cleopha*
46.	J. S. Bach: *Brandenburški koncert br. 4, 1. stavak* (ulomak)
47.	D. Cimarosa: *Koncert za obou i gudače, 1. stavak* (ulomak)
48.	J. Rodrigo: *Koncert Aranjuez, 2. stavak* (ulomak)
49.	W. A. Mozart: *Koncert za fagot i orkestar, 3. stavak* (ulomak)
50.	G. Rossini: *Fantazija za klarinet i klavir* (ulomak)
51.	B. Goodman: *Bugle Call Rag*
52.	J. Haydn: *Divertimento br. 1, 4. stavak*
53.	H. Mancini: *Pink Panther*
54.	C. Dulfer: *Lily Was Here*
55.	S. Rahmanjinov: *Kako je lijepo biti ovdje*
56.	G. Gershwin: *Summertime*
57.	W. A. Mozart: *Koncert za rog i orkestar, 2. stavak*
58.	W. A. Mozart: *Requiem, Tuba mirum* (ulomak)
59.	Trombon Shorty, Orlenas Avenue: *Backatown*
60.	G. Rossini: *Wilhelm Tell, uvertira*
61.	G. Bizet: *Aragonaise* iz opere *Carmen*
62.	G. Krupa, B. Rich: *The Drum Battle* (ulomak)
63.	G. Rossini: *Svraka kradljivica, uvertira* (ulomak)
64.	R. Strauss: *Tako je govorio Zaratustra, Izlazak sunca* (ulomak)
65.	***(Kuba): *Completo y Furioso*
66.	G. Velez: *Blue Tambourine Solo*
67.	A. Copland: *Fanfare za suvremenog čovjeka* (ulomak)
68.	C. Saint-Saëns: *Fosili*
69.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Zbor sa zvončićima*
70.	B. Petrović: *Tiffany Girl*
71.	S. Reich: *Six Marimbas*
72.	M. P. Musorgski. *Velika kijevska vrata* (ulomak)
73.	J. Giménez: *Vjenčanje Luisa Alonsa*
74.	P. I. Čajkovski: *Uvertira 1812* (ulomak)
75.	G. F. Händel: *Glazba na vodi; Alla hornpipe*
76.	J. S. Bach: *Suita za čembalo, Gigue*
77.	E. Grieg: *Suita Peer Gynt, U pećini gorskog kralja*
78.	G. T. Holst: *Orkestralna suita Planeti, Mars*
79.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u A-duru, 3. stavak*
80.	L. van Beethoven: *Sonata za rog i klavir u F-duru* (ulomak)
81.	L. van Beethoven: *5. simfonija, 1. stavak*

82.	W. A. Mozart: *Simfonija br. 40 u g-molu, 1. stavak*
83.	L. Sorkočević: *7. simfonija u G-duru, 1. stavak*
84.	L. Sorkočević: *7. simfonija u G-duru, 2. stavak*
85.	L. Sorkočević: *7. simfonija u G-duru, 3. stavak*
86.	J. Haydn: *Gudački kvartet u d-molu, 3. stavak*
87.	A. Dvořák: *Gudački kvartet u F-duru, 2. stavak*
88.	P. I. čajkovski: *Koncert za klavir i orkestar u b-molu* (uvod)
89.	J. Haydn: *Koncert za trubu i orkestar u Es-duru, 1. stavak*
90.	B. Bersa: *Sunčana polja*
91.	B. Smetana: *Vltava*

Prilog 8. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbena sedmica* za sedmi razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	***(Hrvatska): *Drmeš*
2.	I. Josipović: *Drmeš za Pendreckoga*
3.	***(Hrvatska): *Jabuka je moja*
4.	***(Hrvatska): *Trogirska kvadrilja*
5.	***(Hrvatska): *Letovanić*
6.	***(Hrvatska): *Barbanski balun*
7.	S. Zlatić: *Ples iz Istre*
8.	*** (Hrvatska): *Rašpa*
9.	J. Brahms: *Uspavanka*
10.	***(Engleska): *Sad sretan budi čovječe*
11.	L. van Beethoven: *Simfonija br. 9, 4. stavak* (ulomak)
12.	***(Francuska): *Pjesma trubadura*
13.	***(Engleska): *Greensleeves*
14.	H. Arlen, E. Y. Harburg: *Iznad duge*
15.	J. Offenbach: *Barkarola*, duet
16.	B. Smetana: *Vltava*
17.	J. Pachelbel: *Kanon*
18.	Coolio: *When You Get There*
19.	T. Gummesson: *Samba Brazil*
20.	D. Milhaud: *Scaramousche*
21.	***(Afrika): *Sin Jen Jen*
22.	L.B. Mambazo: *Beskućnik*
23.	***(Japan): *Haru-No - Kyoku*
24.	***(Amerika): *Amazing Grace*
25.	J. Bock: *Da sam ja bogataš*
26.	J. Fernandez: *Guantanamera*
27.	*** (Havaji): *Zbogom*
28.	L. Anderson: *Praznik trubača*
29.	G. Bizet: *Lopta*
30.	***(Australija): *Old Groove*
31.	C. Debussy: *Syrinx*
32.	J. S. Bach: *Orkestralna suita br. 2*
33.	J. J. Quantz: *Koncert za flautu i orkestar u G-duru, 1. stavak*
34.	C. M. Weber: *Concertino op. 26, 3. stavak*
35.	W. A. Mozart: *Kvintet za klarinet i gudački kvartet u A-duru, 2. stavak*
36.	H. Mancini: *Pink Panther*
37.	D. Cimarosa: *Koncert za obou i gudače u c-molu, 1. stavak*
38.	J. D. Zelenka: *Trio sonata br. 5 u F-duru, 1. stavak*
39.	A. Dvořák: *9. simfonija u e-molu, 2. stavak*

40.	E. Wolf-Ferrari: Concertino za engleski rog i orkestar u As-duru, op. 34, 4. stavak
41.	C. M. Weber: *Andante e Rondo Ungarese za fagot i orkestar u c-molu, op. 35* (ulomak)
42.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija u D-duru, 1. stavak*
43.	M. Ravel: Suita *Moja majka guska iz suite Ljepotica i zvijer*
44.	D. Ellington: *East St. Louis Toodie-tod*
45.	W. A. Mozart: *Koncert za rog br. 4 u Es-duru, 3. stavak*
46.	F. Mendelssohn: *San ljetne noći, 2. stavak*
47.	J. Haydn: *Koncert za trubu i orkestar, 3. stavak*
48.	A. Gabrieli: *Ricercar za 4 trombona*
49.	R. Wagner: *Tannhäuser, uvertira* (ulomak)
50.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika 1. stavak*
51.	H. Berlioz: *Fantastična simfonija, 5. stavak*
52.	J. Beck: *Koncert za timpane i udaraljke* (ulomak)
53.	D. Kabalevski: *Galop* iz suite *Komedijaši, op. 26*
54.	E. Elgar: *Pomp and Circumstance Marsch, br. 1*
55.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika u G-duru, KV 525,* 1. st.
56.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika* 2. st.
57.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika* 3. st.
58.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika* 4. st.
59.	W. A. Mozart: *Simfonija br. 40 u g-molu, 1. stavak*
60.	E. Grieg: *Koncert za klavir i orkestar u a-molu, op. 16, 1. stavak*
61.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u C-duru, KV 545, 3. stavak*
62.	L. van Beethoven: *Sonata za violinu i klavir op. 24, br. 5 u F-duru, 3. stavak*
63.	A. Dvořák: *Gudački kvartet u F-duru, op. 96, 4. stavak*
64.	J. S. Bach: *Suita za čembalo u G-duru - Allemande*
65.	J. S. Bach: *Suita za čembalo - Courante*
66.	J. S. Bach: *Suita za čembalo - Sarabande*
67.	J. S. Bach: *Gigue*
68.	E. Grieg: *Peer Gynt, Suita br. 1, op. 46 - Jutro*
69.	E. Grieg: *Peer Gynt - U pećini gorskog kralja*
70.	P. Dukas: *Čarobnjakov učenik*

Prilog 9. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Allegro 7* za sedmi razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	Ben E. King, J. Leiber, M. Stoller: *Stand by Me*
2.	F. Chopin: *Mazurka u D-duru, op. 7, br.1*
3.	***(Hrvatska): *Ajd na livo*
4.	E. Chabrier: *Espagna*
5.	D. Šostakovič: *Tahiti trot*
6.	A. Klobučar: *Poezija*
7.	D. Moore: *Minutni madrigal*
8.	N. Devčić: *Istarska suita* (ulomak)
9.	***(Hrvatska): *Zbogom ostanite*
10.	***(Meksiko): *Guadalajara*
11.	M. Hadjidakis: *Djeca Pireja* (obrada za orkestar)
12.	C. Debussy: *Preludij za poslijepodne jednog fauna* (ulomak)
13.	B. Smetana: *Vltava* (ulomak)
14.	J. S. Bach: *Druga suita u h-molu, Badinerie*
15.	G. Bizet: *Carmen, Avec la garde montante*
16.	E. Morricone: *Gabrielova oboa*, tema iz filma *Misija*

17.	J. S. Bach: *Partita za obou u g-molu, BWV 1013* (ulomak)
18.	J. Sibelius: *Labud iz Tounele* (ulomak)
19.	A. Dvořák: *Deveta simfonija u e-molu, 2. stavak* (ulomak)
20.	C. M. von Weber:: *Koncert za klarinet i orkestar, 3. stavak*
21.	G. Gershwin: *Rapsodija u plavom* (ulomak)
22.	B. Papandopulo: *Kvintet za gudački kvartet i klarinet, 3. stavak* (ulomak)
23.	D. Milhaud: *Brasiliera, Scaramouche, 3. stavak*
24.	D. Šostakovič: *Jazz suita, Valcer br. 2*
25.	A. Vivaldi: *Koncert za fagot, gudače i basso continuo u e-molu, 1. stavak* (ulomak)
26.	S. Prokofjev: *Peća i vuk, motiv Djedice*
27.	A. Copland: *Fanfare za običnog čovjeka, 1. stavak* (ulomak)
28.	H. I. Biber: *Balletto*
29.	M. Prohaska: *Patelin* (ulomak)
30.	F. Lhotka: *Koračnica profesora*
31.	A. Glazunov: *Reveries, op. 24* (ulomak)
32.	R. Strauss: *Koncert za rog u Es-duru, 1. stavak* (ulomak)
33.	B. Bjelinski: *Jesenkin dar*
34.	M. A. Carpentier: *Te Deum, preludij*
35.	G. Verdi: *Trijumfalna koračnica* iz opere *Aida*
36.	E. Piaf, L. Monnot, M. Monnot: *La vie en rose* (ulomak)
37.	S. Šulek: *Sonata za trombon i klavir, Vox Gabrieli*
38.	W. Manone, A. Razaf, J. Garland: *In the Mood*
39.	R. W. Williams: *Koncert za trubu i orkestar, 1. stavak* (ulomak)
40.	M. P. Musorgski: *Slike s izložbe, Bydlo*
41.	O. Respighi: *Ratni ples* iz suite *Kraljica od Sabe* (ulomak)
42.	M. P. Musorgski: *Slike s izložbe, Velika kijevska vrata* (ulomak)
43.	W. A. Mozart: *Zbor sa zvončićima* iz opere *Čarobna frula*
44.	C. Orff: *Četiri komada za ksilofon*
45.	B. Bernie, M. Pinkard, K. Casey: *Sweet Georgia Brown*
46.	P. I. Čajkovski: *Španjolski ples* iz baleta *Orašar*
47.	*** (Engleska): *Greensleeves* (obrada)
48.	B. Papandopulo: *Lirski trio za klavir, violinu i violončelo, 3. stavak Igra* (ulomak)
49.	F. Schubert: *Rosamunde, gudački kvartet br. 13 u a-molu, 2. stavak* (ulomak)
50.	F. Parać: *Scherzo* (ulomak)
51.	S. Leopold: *Na fašniku* (ulomak)
52.	J. Horner: *My Heart Will Go On*, tema iz filma *Titanic*
53.	L. van Beethoven: *Klavirska sonata u f-molu, op. 2, br. 1, 1. stavak*
54.	J. S. Bach: *Francuska suita br. 6 u E-duru, BWV 817, Allemande*
55.	J. S. Bach: *Francuska suita br. 6 u E-duru, BWV 817, Courante*
56.	J. S. Bach: *Francuska suita br. 6 u E-duru, BWV 817, Sarabande*
57.	J. S. Bach: *Francuska suita br. 6 u E-duru, BWV 817, Gavotte*
58.	J. S. Bach: *Francuska suita br. 6 u E-duru, BWV 817, Polonaise*
59.	W. A. Mozart: *Klavirska sonata u A-duru, KV 331, 3. stavak, Alla turca*
60.	J. Haydn: *Simfonija br. 101 u D-duru, 2. stavak*
61.	W. A. Mozart: *Simfonija br. 40 u g-molu; KV 550, 1. stavak*
62.	L. van Beethoven: *Peta simfonija u c-molu, op. 67, 1. stavak*
63.	P. I. Čajkovski: *Koncert za klavir i orkestar br. 1 u b-molu, op. 23, 1. stavak*
64.	E. Grieg: *Koncert za klavir i orkestar u a-molu, op. 16, 1. stavak*
65.	N. Paganini: *Koncert za violinu i orkestar u D-duru, 3. stavak*
66.	J. Haydn: *Gudački kvartet br. 63, 4. stavak*

67.	N. Rimski Korsakov: *Šeherezada, More i Sinbadov brod* (ulomak)
68.	G. Bizet: *Arležanka, Preludij* (ulomak)
69.	B. Bersa: *Sunčana polja*, simfonijska pjesma
70.	B. Smetana: *Vltava*

Prilog 10. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Svijet glazbe 8* za osmi razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	A. Kabiljo, M. Grgić: *Neka cijeli ovaj svijet* iz mjuzikla *Jalta, Jalta*
2.	***(Hrvatska): *Bilo vavek veselo*
3.	***(Hrvatska): *Vehni, vehni fijolica*
4.	R. Matz: *Humoreska*
5.	M. Jackson: *Varijacije na Summertime*
6.	I. Zajc: *Lastavicam*
7.	S. de Murcia: *Fandango*
8.	B. Dylan: *Blowin in the Wind*
9.	***(Amerika): *When the Saints Go Marchin In*
10.	G. F. Händel: *Hallelujah* iz *Mesije*
11.	J. Gotovac: *Završno kolo* iz opere *Ero s onoga svijeta*
12.	C. Orff: *O Fortuna* iz kanatate *Carmina burana*
13.	G. Bizet: *Carmen, Uvertira*
14.	G. Rossini: *Arija Figara* iz opere *Seviljski brijač*
15.	I. Zajc: *Recitativ Zrinskog* iz 2. čina opere *Nikola Šubić Zrinski*
16.	G. Verdi: *Kvartet* iz 3. čina opere *Rigoletto*
17.	G. Verdi: *Zbor Židova* iz opere *Nabucco*
18.	A. Borodin: *Polovjecki plesovi* iz opere *Knez Igor*
19.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, To zvuči baš divno*
20.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Arija Kraljice noći*
21.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Duet Papagene i Papagena*
22.	G. Verdi: *Arija vojvode* iz 3. čina opere *Rigoletto*
23.	G. Verdi: *Napitnica* iz 1. čina opere *Traviata*
24.	G. Bizet: *Habanera* iz opere *Carmen*
25.	G. Bizet: *Arija Escamilla* iz opere *Carmen*
26.	V. Lisinski: *Zbor Hrvatica* iz opere *Porin*
27.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski,: Zakletva Zrinskog iz 1. čina*
28.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski, Uspavanka iz 3. čina*
29.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski, Finale U boj, u boj*
30.	J. Gotovac: *Erina pripovijest* iz opere *Ero s onoga svijeta*
31.	J. Strauss ml.: *Šišmiš, Uvertira* (ulomak)
32.	J. Strauss ml.: *Šišmiš, Arija Adele*
33.	I. Tijardović: *Mala Floramye, Tercet- Šjor Bepo*
34.	A. Lloyd Weber: *Fantom u operi, Duet Christine i fantoma*
35.	A. Lloyd Weber: *Fantom u operi, Glazba noći*
36.	J. Jacobs, W. Cassey: *Summer nights, Grease*
37.	J. Bock: *Guslač na krovu, Kad bih bio bogat*
38.	G. MacDermot: *Hair, Let the Sunshine in,*
39.	G. F: Händel: *Mesija, For unto us a Child is born*
40.	G. F: Händel, Quincey Jones: *Mesija, Hallelujah*

41.	C. Orff: Carmina burana: *Veni, veni venias*
42.	C. Orff: Carmina burana: *O, Fortuna*
43.	W. A. Mozart: *Requiem, Kyrie*
44.	P. I. Čajkovski: *Labuđe jezero: Tema labuda*
45.	P. I. Čajkovski: *Orašar, Valcer cvijeća*
46.	F. Lhotka: *Đavo u selu, Seoska svadba*
47.	A. Hačaturjan: *Gajane, Ples sa sabljama*
48.	L. Boccherini: *Menuet iz Kvinteta u E-duru*
49.	D. Šostakovič: *Valcer br. 2*
50.	D. Šostakovič, A. Rieu: *Valcer br. 2*
51.	G. M. Rodriguez, P. Contursi, E. P. Maroni: *La cumparsita*
52.	J. L. Lewis: *Boogie-Woogie*
53.	***(Amerika): *Swing Low, Sweet Chariot*
54.	B. B. King: *Get These Blues Off Me*
55.	S. Joplin: *The Entertainer*
56.	H. Mancini: *The Pink Panther Theme*
57.	G. Gershwin: *Porgy and Bess; Summertime*
58.	Jazz Funk: *Incognito*
59.	O. Messaien: *Turungalila Symphonie* (ulomak)
60.	P. Floyd: *On the Run* (ulomak)
61.	Kraftwerk. *The Robots*
62.	R. Miles: *Children*
63.	*** *Agnus Dei*
64.	G. P. da Palestrina: *Terra tremuit*
65.	M. A. Charpentier: *Te Deum, Uvertira*
66.	W. A. Mozart: *Simfonija u g-molu, 1. stavak*
67.	F. Liszt: *Ljubavni san br. 3 u As-duru*
68.	U2: *With or Without You*
69.	****Trubadurski napjev*
70.	***(Francuska): *Karnevalski napjev iz Tarascona*
71.	W. Byrd: *Misa, Kyrie* (ulomak)
72.	O. di Lasso: *Mia benigna fortuna*
73.	J. Dowland: *Come Again*
74.	H. Isaac: *Carmen*
75.	J. S. Bach: *Fuga u c-molu*
76.	G. F. Händel: *Glazba na vodi, Alla Hornpipe*
77.	A. Vivaldi, a. Hill, V. Mae: *Ljeto, 3. stavak*
78.	I. Lukačić: *Ex ore infantium*
79.	J. Haydn: *Gudački kvartet br. 63, Finale*
80.	L. Sorkočević: *7. simfonija u G-duru, 1. stavak*
81.	L. van Beethoven: *Sonata u c-molu, op. 13, 2. stavak*
82.	A. Dvořák: *Slavenski ples br. 2*
83.	F. Schubert: *Ružica u gaju*
84.	D. Šostakovič: *Simfonija br. 10 u e-molu, 1. stavak*
85.	B. Papandopulo: *Simfonietta, 3. stavak*
86.	I. Malec: *Tri stećka*
87.	B Sakač: *Svemirski pejsaž* (ulomak)

Prilog 11. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbena osmica* za osmi razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	G. Puccini: *Nessun dorma* iz opere *Turandot*
2.	E. di Capua: *O, sole mio*
3.	G. Verdi: *Caro nome* iz oper *Rigoletto*
4.	G. Verdi: *Kvartet* iz opere *Rigoletto*
5.	V. Lisinski: *Porin, Zbor Hrvatica*
6.	G. Verdi: *Trubadur, Zbor Cigana*
7.	R. Wagner: *Kas Walküra* iz opere *Die Walküre*
8.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Zbor sa zvončićima*
9.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Duet Pamine i Papagena*
10.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Arija Papagena*
11.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Arija Kraljice noći*
12.	G. Bizet: *Carmen , Uvertira*
13.	G. Bizet: *Carmen, Habanera*
14.	G. Bizet: *Carmen, Kvintet iz 2. čina*
15.	G. Bizet: *Carmen, Arija Escamilla*
16.	G. Bizet: *Carmen, Interludij*
17.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski ,Zakletva zrinskog*
18.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski, Recitativ Zrinskog*
19.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski, Arija Zrinskog iz 2. čina*
20.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski, Arija Jelene*
21.	I. Zajc*: Nikola Šubić Zrinski , Finale, uboj, u boj*
22.	J. Gotovac: *Ero s onoga svijeta, Erina pripovijest*
23.	J. Gotovac: *Ero s onoga svijeta, Završno kolo*
24.	J. Offenbach: *Orfej u podzemlju, Can-can*
25.	J. Strauss ml.: *Šišmiš, Uvertira*
26.	J. Strauss ml.: *Šišmiš, Arija Adele*
27.	I. Tijardović: *Mala Floramye, Tercet iz 1. čina* (ulomak)
28.	I. Tijardović: *Mala Floramye, Arija Male Floramye iz 2. čina*
29.	L. Bernstein: *West Side Story, Tonight*
30.	L. Bernstein: *West Side Story, I Like to be in America*
31.	A. L. Weber: *Fantom u operi, In Sleep He Sang to Me*
32.	A. L. Weber: *Fantom u operi, Masquerade*
33.	A. L. Weber: *Jesus Christ Superstar, I Dont Know How to Love Him*
34.	A. Kabiljo, M. Grgić: *Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet*
35.	A. L. Weber: *Jesus Christ Superstar, Jesus Christ Superstar*
36.	P. I. Čajkovski: *Labuđe jezero, Uvertira*
37.	P. I. Čajkovski: *Labuđe jezero, Ples mladih labudova*
38.	I. Stravinski: *Žar-ptica, Pakleni ples čarobnjaka Kočeja* (ulomak)
39.	F. Lhotka. *Đavo u selu, Uvod*
40.	F. Lhotka. *Đavo u selu, Krčma kod Đavolova mosta*
41.	G. F. Händel: *Mesija, There Were Shepherds*
42.	G. F. Händel: *Mesija, Glory to God*
43.	G. F. Händel: *Mesija, Rejoice greatly*
44.	G. F. Händel: *Mesija, Hallelujah*
45.	J. S. Bach: *Koral br. 10 iz kanate Srce, usta, djelo i život*
46.	C. Orff: *Carmina burana, Tempus est iocundum*
47.	C. Orff: *Carmina burana, Dulcissime*
48.	C. Orff: *Carmina burana, Ave formosissima*
49.	C. Orff: *Carmina burana, O Fortuna*
50.	*** *Veni sancte spiritus*
51.	*** *U snu, čudesne opomene Božje*
52.	*** *Ples konja*

53.	M. Codax: *U Vigu, na posvećenom mjestu*
54.	L. Marenzio: *Pjevajte Nimfe*
55.	J. Skjavetić: *Kad trublje zvuk*
56.	F. C. da Milano: *Fantazija za lutnju*
57.	O. di Lasso: *Slava Ocu i Sinu*
58.	G. P. da Palestrina: *Misa papae Marcelli, Jaganjče Božji*
59.	J. S. Bach: *Suita za čembalo u G-duru, Bourrée*
60.	J. S. Bach: *Mala fuga u g-molu*
61.	A. Vivaldi: *Koncert za violinu i orkestar u g-molu, 3. stavak*
62.	I. Lukačić: *Cantabo Domino*
63.	J. Haydn: *Gudački kvartet, op. 76, br. 2, 4. stavak*
64.	L. Sorkočević: *Simfonija br. 7, 1. stavak*
65.	L. van Beethoven: *Simfonija br.1, op. 21, 4. stavak*
66.	W. A. Mozart: *Klavirski koncert br. 22 u Es-duru, 3. stavak*
67.	J. Brahms: *Simfonija br. 3, 3. stavak*
68.	F. Chopin: *Minutni valcer*
69.	V. Lisinski: *Mazurka u Es-duru*
70.	F. Schubert: *Serenada*
71.	M. P. Musorgski: *Noć na golom brijegu*
72.	A.Dvořák: *Slavenski ples br. 1*
73.	D. Šostaković: *Scherzo za gudački kvartet*
74.	A. Schonberg: *Koncert za klavir i orkestar, 2. stavak*
75.	P. Boulez: *Čekic bez gospodara, 7. stavak*
76.	K. Stockhausen: *Kontakti* (ulomak)
77.	S. Reich: *Glazba za 18 glazbenika, 2. stavak*
78.	***(Amerika): *Oh, When the Saints*
79.	G. Miller: *Chattanoga Choo Choo*
80.	T. Monk: *Rhythm-a-Ning*
81.	G. Gershwin: *Porgy and Bess, Summertime*

Prilog 12. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Allegro 8* za osmi razred osnovne škole

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	J. Lennon, P. McCartney: *All You Need Is Love*
2.	M. Jagger, K. Richards: *As Tears Goes By*
3.	A. L. Weber: *Amigos para siempre*
4.	E. Idle: *The Bright Side Of Life*
5.	G. Rossini: *Wilhelm Tell, uvertira* (ulomak)
6.	G. Bizet: *Carmen, uvertira*
7.	P. Mascagni: *Cavaleria Rusticana, intermezzo* (ulomak)
8.	G. Puccini: *Arija Mio bambino caro* iz opere *Gianni Schicchi*
9.	G. Bizet: *Habanera* iz opere *Carmen*
10.	V. Lisinski: *Arija Zorko moja* iz opere *Porin* (ulomak)
11.	G. Puccini: *Arija Nessun dorma* iz opere *Turandot*
12.	G. Rossini: *Arija Figara* iz opere *Seviljski brijač* (ulomak)
13.	G. Rossini: *Arija Don Basilia* iz opere *Seviljski brijač*
14.	I. Zajc: *Duet Eve i Zrinskog* iz opere *Nikola Šubić Zrinski* (ulomak)
15.	G. Verdi: *Kvartet* iz opere *Rigoletto* (ulomak)
16.	V. Lisinski: *Zbor Hrvatica* iz opere *Porin* (ulomak)
17.	R. Wagner: *Zbor hodočasnika* iz opere *Tanhäuser* (ulomak)
18.	G. Verdi: *Zbor Židova* iz opere *Nabucco* (ulomak)

19.	I. Zajc: *Finale* iz opere *Nikola Šubić Zrinski* (ulomak)
20.	W. A. Mozart: *Uvertira* opere *Čarobna frula* (ulomak)
21.	W. A. Mozart: *Arija Papagena* iz opere *Čarobna frula* (ulomak)
22.	W. A. Mozart: *Arija Tamina* iz opere *Čarobna frula* (ulomak)
23.	W. A. Mozart: *Arija Sarastra* iz opere *Čarobna frula* (ulomak)
24.	W. A. Mozart: *Arija Kraljice noći* iz opere *Čarobna frula*
25.	W. A. Mozart: *Duet Papagene i Papagena* iz opere *Čarobna frula*
26.	W. A. Mozart: *Zbor sa zvončićima* iz opere *Čarobna frula*
27.	J. Gotovac: *Erina pripovijest* iz opere *Ero s onoga svijeta*
28.	J. Gotovac: *Pjesma mlinara Sime* iz opere *Ero s onoga svijeta*
29.	J. Gotovac: *Završno kolo* iz opere *Ero s onoga svijeta* (ulomak)
30.	J. Strauss ml.: *Klange der Heimat* iz operete *Šišmiš* (ulomak)
31.	J. Strauss ml.: *Bruderlein und Schwesterlein, Du und Du* iz operete *Šišmiš*
32.	J. Offenbach: *Can-Can* iz operete *Orfej u podzemlju*
33.	I. Tijardović: *Šjor Bepo*, tercet iz operete *Mala Floramye* (ulomak)
34.	I. Tijardović: *Pjesma barba Tome O, kućo mala* iz operete *Splitski akvarel*
35.	A. Kabiljo, M. Grgić: *Jalta, Jalta*, song iz mjuzikla *Jalta, Jalta*
36.	A. Kabiljo, M. Grgić: *Neka cijeli ovaj svijet*, finale iz mjuzikla *Jalta, Jalta*
37.	Đ. Jusić: *Život je lijep, dvopjev Petrunjele i Pometa* iz mjuzikla *Dundo Maroje* (ulomak)
38.	L. Bernstein: *Amerika* iz mjuzikla *West Side Story* (ulomak)
39.	A. L. Weber, Ch. Hart: *The Music of the Night*, song iz mjuzikla *The Phantom of the Opera*
40.	I. Krajač, K. Metikoš, M. Prohaska: *Ave Maria* iz opere *Gubec-beg* (ulomak)
41.	I. Krajač, K. Metikoš, M. Prohaska: *Gupčeva zakletva maču* iz opere *Gubec-beg* (ulomak)
42.	The Who, P. Townsend: *Pinnball Wizzard* iz rok opere *Tommy*
43.	A. L. Weber, T. Rice: *Hosanna* iz rok opere *Jesus Christ Superstar*
44.	A. L. Weber, T. Rice: *Superstar* iz rok opere *Jesus Christ Superstar*
45.	P. I. Čajkovski: *Valcer cvijeća* iz baleta *Orašar*
46.	I. Stravinski: *Ruski ples* iz baleta *Petruška*
47.	A. Hačaturjan: *Ples sa sabljama* iz baleta *Gajane*
48.	F. Lhotka: *Đavo u selu, 2. čin, 6. slika*
49.	K. Baranović: *Kolo* iz baleta *Licitarsko srce*
50.	G. F. Händel: *Hallelujah* iz oratorija *Mesija*
51.	J. S. Bach: *Erbarme dich* iz pasije *Muka po Mateju*
52.	G. Verdi: *Dies Irae iz Rekvijema* (ulomak)
53.	J. S. Bach: *Jesu bleibet meine Freude* iz kantate *Herz und Mund und Tat und Leben, BWV 147*
54.	C. Orff: O, *Fortuna* iz kantate *Carmina Burana*
55.	***(Amerika): *When the Saints Go Marching In*
56.	***(Amerika): *Go Down Moses*
57.	I. Berlin: *Alexanders Ragtime Band*
58.	J. Yellen, M. Ager: *Vo Do Do De O Blues*
59.	B. Petrović: *With Pain I Was Born* (ulomak)
60.	G. Gershwin. *Summertime* iz opere *Porgy and Bess*
61.	C. Dumont, M. Vaucaire: *Je ne regrette rien*
62.	A. Dedić: *Kuća pored mora*
63.	P. Anka: *My Way* (ulomak)
64.	P. Moesser, B. Kaempfert: *Morgen*
65.	R. Penniman, LaBostrie: *Tutti-Frutti*
66.	B. Dylan: *Blowin in the Wind*
67.	Guns and Roses: *Welcome to the Jungle*
68.	M. Jackson: *Billie Jean*
69.	Nirvana: *Smels like Teen Spirit*

70.	Haustor: *Djevojke u ljetnim haljinama volim*
71.	Azra: *A šta da radim*
72.	****Seikilov skolion*
73.	****Hallelujah, puer natus est* (Gregorijanski koral)
74.	J. Ockeghem: *Alma redemptoris mater*
75.	G. P. da Palestrina: *Alla riva del tebro*
76.	C. Monteverdi: *Lasciate mi morire*
77.	I. Lukačić: *Canite et psalite*
78.	G. B. Pergolesi: *Stabat mater, 1. stavak* (ulomak)
79.	G. F. Händel: *Largo* iz opere *Xerxes*
80.	J. S. Bach: *Preludij u c-molu, BWV 847* (ulomak)
81.	J. Haydn: *104. simfonija, 4. stavak* (ulomak)
82.	W. A. Mozart: *Klavirska sonata u C-duru, KV 545*
83.	L. van Beethoven: *3. simfonija, 1. stavak* (ulomak)
84.	I. M. Jarnović: *Koncert za violinu i orkestar, 1. stavak* (ulomak)
85.	L. Sorkočević: *3. simfonija u D-duru, 2. stavak*
86.	N. Paganini, F. Liszt: *La Campanella* (ulomak)
87.	F. Chopin: *Etida, op. 10, br. 12*
88.	V. Lisinski: *Cum invocarem* (ulomak)
89.	I. Zajc: *Domovini i ljubavi* (ulomak)
90.	F. Livadić: *Nocturno u fis-molu* (ulomak)
91.	J. Štolcer Slavenski: *Voda zvira*
92.	D. Šostakovič: *1. simfonija u f-molu, op. 101, 1. stavak* (ulomak)
93.	K. Penderecki: *Tren, tužaljka za žrtvama Hirošime*
94.	I. Malec: *Četiri minijature za Lewisa Carrolla* (ulomak)

Prilog 13. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbeni susreti 1. vrste* za prvi razred gimnazije (četverogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	V. Gospodnetić: *Zvukovna priča*
2.	B. Britten: *Vodič kroz orkestar za mladež - Varijacije i fuga na Purcellovu temu,* op. 34, Tema
3.	*Varijacije 1-4*
4.	*Varijacije 5-9*
5.	*Varijacije 10-12*
6.	*Varijacija 13*
7.	*Fuga*
8.	*Coda*
9.	F. Schubert: *Moments musicaux* (orkestar)
10.	F. Schubert: *Moments musicaux* (glasovir)
11.	E. Grieg: *Peer Gynt, Suita br. 1, U pećini gorskog kralja*
12.	P. I. Čajkovski: *Ščelkunčik, Ples šećerne vile*
13.	P. I. Čajkovski: *Simfonija br. 6 u h-molu, 2. stavak: Allegro con grazia* (ulomak)
14.	J. Strauss: *Radetzky marš* (ulomak)
15.	G. Rossini: *O respighi boutique fantasque, Tarantella*
16.	J. S. Bach: *Orkestralna suita br. 2 u h-molu, Badinerie*
17.	J. S. Bach: *Petnaest dvoglasnih invencija, br. 4. u d-molu*

18.	G. Bizet: *Carmen, Arija toreadora* iz 4. čina (ulomak)
19.	G. Bizet: *Arležanka - Suita br. 2., Farandole*
20.	S. Rahmanjinov: *Vocalise* (ulomak)
21.	B. Bersa: *Po načinu starih - Airs de ballet, 2. stavak: Air*
22.	F. Chopin: *Preludij op. 28, br. 20. u c-molu*
23.	A. Dvořák: *Simfonija br. 9 u e-molu, 2. stavak: Largo* (ulomak)
24.	M. Caballe, F. Mercury: *Barcelona* (ulomak)
25.	M. Vivanco: *Taita Inty* (*Djevica Boga Sunca*)
26.	***(Škotska): *Morning Has Broken*
27.	***(Engleska): *Scarborough Fair*
28.	J. Lennon, P. McCartney: *Norwegian Wood*
29.	***(Amerika): *Once I Had A Sweetheart*
30.	J. Williams: *Ratovi zvijezda* (ulomak)
31.	M. Snow, A. Newman: *Tema iz X-Files* (ulomak)
32.	J. Williams: Tema iz filma *Bliski susreti treće vrste*
33.	A. Čagalj: *Rodrigo iz Zagore*
34.	N. Devčić: *Istarska suita - Narodni ples*
35.	R. Matz: *Elegija* (ulomak)
36.	*** (Norveška): *Bansull*
37.	***(Španjolska): *La trill*a
38.	***(Italija): *Bionda*
39.	***(Italija): *Vittorio Emanuelle*
40.	***(Gruzija): Makrull
41.	***(Bugarska): *Houbava Milka*
42.	***(Španjolska): *A mi no me gustan ias rubias*, flamenco
43.	*** (Portugal): *Amar*, fado
44.	***(Irska): *Kid on the mountain*
45.	***(Austrija): *Der Bohm*
46.	***(Grčka): *Karsilama*
47.	***(Rusija): *Breza*
48.	***(Hrvatska): *Cveti mi fijolica*
49.	***(Hrvatska): *Turopoljski drmeš*
50.	***(Hrvatska): *Letovanić*
51.	***(Hrvatska): *Šokačko kolo*
52.	***(Hrvatska): *Svatovac*
53.	***(Hrvatska): *Stani, mala, na opanke moje*
54.	***(Hrvatska): *Dobar večer, moja draga*
55.	***(Hrvatska): *Poskočica*
56.	***(Hrvatska): *Tanac*
57.	***(Afrika): *Improvizacija u pošti*
58.	***(Afrika): *Pjesma berača kokosa*
59.	*** (Afrika): *Makala*
60.	*** (Afrika): *Ingom*a
61.	*** (Afrika): *Nhemamussasa*
62.	***(Afrika): *Djon ka fili sabouma*
63.	***(Iran): *Cahahar Mezrab in Mahour*
64.	***(Egipat): *Sama 'i el 'aryan*
65.	*** (Indija): *Bhajana*
66.	***(Indija): *Skladba za pakhavaj*
67.	***(Kina): *Huan San Liu*
68.	***(Kina): *Zou Zai*
69.	***(Japan): *Hageromo*
70.	***(Indonezija): *Bubaran Kembang Pacar*
71.	***(Australija): Green Brog

72.	***(Amerika): *Ples trave*
73.	***(Peru): *El condor pasa*
74.	***(Meksiko): *El Balaju*
75.	***(Trinidad i Tobago): *Calypso za steel band*
76.	G. M. Rodriguez, P. Contursi, E. P. Maroni: *La cumparsita*
77.	****Seikilov skolion*
78.	****Seikilov skolion*
79.	****Vidimus stellam*
80.	****Pater noster*
81.	C. Orff: *Carmina Burana: Tempus est iocundum*
82.	H. von Bingen: *Favus distilans*
83.	***(Hrvatska): *Gospodin pomiluj*
84.	M. d'Arras: *Ce fut en mai* (The Martin Best Mediaeval)
85.	M. d'Arras: C*e fut en mai* (Ensemble Anonymus)
86.	Perotinus: *Viderunt omnes*
87.	****Septime estampie reale*, estampida
88.	****O mitissima -Virgo-Haec Dies*
89.	J. Fornsete: *Summer is icumen in*
90.	Enigma: *Principles of Lust*
91.	****Sanctus*
92.	G. de Machaut: *Missa Notre Dame; Agnus Dei*
93.	****Chominiciamento di gioia*
94.	***(Italija): Saltarello
95.	G. P. da Palestrina: *Missa Papae Marcelli; Kyrie*
96.	O. di Lasso: *Super flumina Babylonis*
97.	M. Cara: *Io non compro*
98.	O. di Lasso: *Eco*
99.	***(Engleska): *Greensleeves*
100.	C. G. da Venosa: *Moro, lasso*
101.	J. Skjavetić: *Appariran per me le stelle*
102.	T. Morley: *I Goe Before My Darling*
103.	O. Gibbons: *Gagliard*
104.	F. C. da Milano: *Kanon*
105.	F. Bossiniensis: *Ricercare*
106.	F. de la Torre: *Danza Alta*
107.	G. Gabrieli: *Salvator noster*

Prilog 14. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbena umjetnost 1* za prvi razred gimnazije (četverogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	M. P. Musorgski: *Slike s izložbe, Samuel Goldenberg i Schmuyle*
2.	M. Ravel: *Bolero* (ulomak)
3.	H. Hasanefendić: *Jesen u meni*
4.	B. Smetana: *Vltava* (ulomak)
5.	G. Donizetti: *Arija Lucije* iz 2. čina opere *Lucia di Lammermoore*
6.	G. Caccini: *Ave Maria* (ulomak)
7.	G. Verdi: *Trubadur, Arija Azucene*
8.	J. Gotovac: *Erina pripovijest* iz opere *Ero s onoga svijeta*
9.	R. Leoncavallo: *I Pagliacci, Arija Canija*
10.	V. Lisinski: *Ribar*

11.	W. A. Mozart: *Arija Sarastra* iz opere *Čarobna frula*
12.	R. Schumann: *Dječji prizori, Sanjarenje*
13.	W. A. Mozart: *Arija Kraljice noći* iz opere *Čarobna frula*
14.	A. Schönberg: *Iščekivanje*
15.	A. Dvořák: *9. simfojija, 1. stavak*
16.	A. Honegger: *Pacific 231* (ulomak)
17.	S. Dedić: *At the Party* (ulomak)
18.	L. Zeppelin: *Rock and Roll*
19.	V. Lisinski: *Prosto zrakom ptica leti*
20.	L. van Beethoven: *Sonata za glasovir u cis-molu* (ulomak)
21.	B. J. McDuff: *Jive samba*
22.	G. Verdi : *Rigoletto, Arija vojvode*
23.	W. A. Mozart: *Sonata za glasovir u A-duru, 1. stavak* (ulomak)
24.	J. Štolcer Slavenski: *Voda zvira*
25.	F. Chopin: *Preludij u c-molu*
26.	J. Štolcer Slavenski: *Sonata religiosa* (ulomak)
27.	J. S. Bach: *3. suita za orkestar, Air*
28.	J. S. Bach: *3. suita za orkestar, Gavotte*
29.	J. S. Bach: *3. suita za orkestar, Gigue*
30.	C. Debussy: *Syrinx*
31.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika, 1. stavak*
32.	J. S. Bach. *Dobro ugođeni klavir, Fuga u c-molu*
33.	G. F. Händel: *Mesija, Hallelujah*
34.	I. Lukačić: *Ex ore infantium*
35.	F. Chopin: *Preludij u e-molu*
36.	F. Chopin: *Preludij u e-molu*
37.	J. S. Bach: *4. Brandenburški koncert u G-duru, 1. stavak*
38.	A. Corelli: *Trio sonata u e-molu, 1. stavak* (ulomak)
39.	C. Debussy: *Preludij za poslijepodne jednog fauna* (ulomak)
40.	F. Liszt: *Simfonija Dante, Drugi krug pakla*
41.	I. Stravinski: *Petruška* (ulomak)
42.	L. van Beethoven: *5. simfonija u c-molu, 1. stavak* (ulomak)
43.	W. A. Mozart: *40. simfonija u g-molu, 1. stavak* (ulomak)
44.	L. van Beethoven: *9. simfonija, 4. stavak* (ulomak)
45.	D. A. Robles: *El condor pasa*
46.	J. S. Bach: *2. suita za orkestar, Badinerie*
47.	J. Brahms: *Viloinski koncert u D-duru, 2. stavak*
48.	C. M. Weber: *Strijelac vilenjak*
49.	J. Haydn: *Koncert za violončelo u D-duru, 1. stavak*
50.	L. van Beethoven: *9. simfonija, 4. stavak* (ulomak)
51.	F. Schubert: *8. simfonija u h-molu, 1. stavak*
52.	F. Schubert: *Kvintet Pastrva, varijacija*
53.	J. Quantz: *Koncert za flautu u G-duru, 1. i 2. stavak*
54.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Flötenarie*
55.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Arija Monostatosa*
56.	L. van Beethoven: *3. simfonija u es-duru, 2. stavak*
57.	G. Verdi: *Aida, Scena na Nilu*
58.	C. M. Weber: *Strijelac vilenjak*
59.	L. van Beethoven: *6. simfonija u F-duru, 1. stavak*
60.	C. M. Weber: *Strijelac vilenjak*

61.	R. Wagner: *Tanhäuser, Uvertira*
62.	J. Haydn. *13. simfonija u d-duru, 4. stavak*
63.	P. I. Čajkovski: *5. simfonija, 3. stavak*
64.	K. A. Göpfert: *Kvartet za drvene puhače, 3. stavak*
65.	R. Strauss: *Građanin kao plemić*
66.	L. van Beethoven: *Uvertira Leonora br. 3*
67.	R. Wagner: *Siegfried*
68.	W. A. Mozart: *Koncert za rog br. 3, 2. stavak*
69.	R. Wagner: *Tanhäuser, Uvertira*
70.	R. Wagner: *Uvertira Faust*
71.	R. Wagner: *Lohengrin*
72.	J. P. Thilman: *Kvartet za limene puhače*
73.	L. van beethoven. *7. simfonija, 1. stavak*
74.	J. M. Jarre: *Oxygene*
75.	B. Britten: *Mlada ososba upoznaje orkestar*
76.	***Gregorijansko pjevanje, *Kyrie*
77.	***(Indija): *Bhajana*
78.	***(Amerika): *Ples trave*
79.	****Seikilov skolion*
80.	Pindar: *Prva Pitijska oda*
81.	***Gregorijansko pjevanje, *Victimae paschali laudes*
82.	***Gregorijansko pjevanje, *Haec dies*
83.	***Gregorijansko pjevanje, *Veni Creator Spiritus*
84.	Th. da Celano: *Dies irae*
85.	***(Hrvatska): *U se vrime godišća*
86.	R. de Vaqueiras: *Kalenda maya*
87.	A.de la Halle: *Igra o Robinu i Marion*
88.	W. von der Vogelweide: *Pjesma o Palestini*
89.	****Nos qui vivimus*
90.	****Nobilis humilis*
91.	****Cunctipotens genitor*
92.	****O mitissima*
93.	G. de Machault: *Je puis trop bien*
94.	F. Landini: *De! Dinmi tu*
95.	G. de Cascia: *Chon brachi assai* (ulomak)
96.	****Estampie*
97.	****Saltarello*
98.	****Lhomme armé*
99.	J. Ockeghem: *Misa Lhomme armé, Kyrie*
100.	G. Binchois: *Djevojke za udaju*
101.	O. di Lasso: *Gospođo moja draga*
102.	M. Care: *To čas nije*
103.	C. Monteverdi: *Lahor se vraća i lijepo vrijeme donosi*
104.	A. Patricij: *Što je lijep na vili zlaćani kose pram*
105.	M. Luther: *Snažna tvrđava je naš Bog*
106.	J. Skjavetić: *Oče naš*
107.	G. P. da Palestrina: *Misa Papae Marcelli*
108.	F. Bosiniensis: *Ricercar*

Prilog 15. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2, 3 i 4 *Glazbeni kontakti 1. vrste* za prvi razred gimnazije (dvogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	J. S. Bach: *Orkestralna suita br. 2 u h-molu, Badinerie*
2.	F. Schubert: *Moments musicaux* (glasovir)
3.	F. Schubert: *Moments musicaux* (glasovir)
4.	P. I. Čajkovski: *Ščelkunčik, Ples šećerne vile*
5.	J. Strauss ml.: *Na lijepom plavom Dunavu* (ulomak)
6.	J. Strauss: *Radetzky marš* (ulomak)
7.	G. Rossini: *O respighi boutique fantasque, Tarantella*
8.	J. Williams: *Ratovi zvijezda* (ulomak)
9.	G. Bizet: *Carmen, Arija toreadora* iz 4. čina (ulomak)
10.	E. Grieg: *Peer gynt, U pećini Gorskog kralja*
11.	S. Rahmanjinov: *Vocalise* (ulomak)
12.	A. Dvořák: *Simfonija br. 9 u e-molu, 2. stavak: Largo* (ulomak)
13.	***(Engleska): *Scarborough Fair*
14.	***(Engleska): *Greensleeves*
15.	J. Lennon, P. McCartney: *Norwegian Wood*
16.	***(Amerika): *Once I Had A Sweetheart*
17.	B. Bersa: *Po načinu starih - Airs de ballet, 2. stavak: Air*
18.	F. Chopin: *Preludij op. 28, br. 20. u c-molu*
19.	F. Chopin: *Preludij op. 28, br. 4. u e-molu*
20.	J. S. Bach: *Petnaest dvoglasnih invencija, br. 4. u d-molu*
21.	G. Bizet: *Arležanka - Suita br. 2., Farandole*
22.	M. Snow, A. Newman: *Tema iz X-Files* (ulomak)
23.	B. Britten: *Vodič kroz orkestar za mladež - Varijacije i fuga na Purcellovu temu,* op. 34, Tema
24.	*Varijacije 1-4*
25.	*Varijacije 5-9*
26.	*Varijacije 10-12*
27.	*Varijacija 13*
28.	*Fuga*
29.	*Coda*
30.	M. Caballe, F. Mercury: *Barcelona* (ulomak)
31.	M. Vivanco: *Taita Inty* (*Djevica Boga Sunca*)
32.	***(Afrika): *Pjesma berača kokosa*
33.	***(Afrika): *Improvizacija u pošti*
34.	***(Hrvatska): *Dobar večer, moja draga*
35.	***(Hrvatska): *Turopoljski drmeš*
36.	G. M. Rodriguez, P. Contursi, E. P. Maroni: *La cumparsita*
37.	***(Bugarska): *Houbava Milka*
38.	***(Hrvatska): *Cveti mi fijolica*
39.	*** (Afrika): *Makala*
40.	***(Kina): *Huan San Liu*
41.	*** (Indija) *Bhajana*
42.	***(Amerika): *Ples trave*
43.	***(Australija): *Green Brog*
44.	****Seikilov skolion*
45.	****Seikilov skolion*

46.	***(Hrvatska): *Gospodin pomiluj*
47.	****Missa in Dominica Pentecoste, Kyrie*
48.	Perotinus: *Viderunt omnes*
49.	G. de Machaut: *Missa Notre Dame; Agnus Dei*
50.	****O mitissima -Virgo-Haec Dies*
51.	M. d'Arras: *Ce fut en mai*
52.	J. Fornsete: *Summer is icumen in*
53.	***(Italija): *Saltarello*
54.	G. P. da Palestrina: *Missa Papae Marcelli; Kyrie*
55.	O. di Lasso: *Super flumina Babylonis*
56.	O. di Lasso: *Eco*
57.	J. Skjavetić: *Appariran per me le stelle*
58.	F. Bossiniensis: *Ricercare*
59.	O. Gibbons: *Gagliard*
60.	A. Grgičević Jurjević: *Pisni najpoglavitije, najsvetije i najveselije dni, O oca vičnjega*
61.	I. Lukačić: *Canite et psalite*, motet
62.	G. F. Händel: *Mesija, For Unto Us A Child Is Born*
63.	G. F. Händel: *Mesija, Aleluja*
64.	G. F. Händel: *Mesija, Aleluja* (jazz obrada)
65.	G. F. Händel: *Suita za čembalo u d-molu, br. 11, Sarabande*
66.	J. S. Bach: *Preludij u c-molu*, WKI. I. sv. br. 2.
67.	J. S. Bach: *Fuga u c-molu, WKI. I. sv. br. 2.* (glasovir)
68.	J. S. Bach: *Fuga u c-molu, WKI. I. sv. br. 2.* (Swingle Singers)
69.	J. S. Bach: *Brandenburški koncert u F-duru, br. 2 I. stavak: Allegro*
70.	J. S. Bach: *Brandenburški koncert u F-duru, br. 2 II. stavak: Andante*
71.	J. S. Bach: *Brandenburški koncert u D-duru, br. 5 I. stavak: Allegro*
72.	J. S. Bach: *Kantata BWV 140, Wachet Auf, Ruft Uns Die Stimme*
73.	J. S. Bach: *Pasija po Mateju, br. 54 i 55*
74.	J. S. Bach: *Pasija po Mateju, br. 71.*, recitativ i zbor
75.	J. S. Bach: *Pasija po Mateju, br. 72. Wenn ich einmal soll scheiden*, koral
76.	A. Vivaldi: *Koncert za violinu i orkestar u E-duru, op. 8. br. 1. Proljeće, I. stavak: Allegro*
77.	A. Vivaldi: *Koncert za violinu i orkestar u E-duru, op. 8. br. 1. Proljeće, II. stavak: Largo E Pianissimo Sempre*
78.	A. Vivaldi: *Koncert za violinu i orkestar u E-duru, op. 8. br. 1. Proljeće, III. stavak: Danza Pastorale, Allegro*
79.	A. Corelli: *Trio sonata u d-molu, op. 1. br. 11. I. stavak: Grave*
80.	A. Corelli: *Trio sonata u d-molu, op. 1. br. 11. II. stavak: Allegro*
81.	A. Corelli: *Trio sonata u d-molu, op. 1. br. 11. III. stavak: Adagio*
82.	A. Corelli: *Trio sonata u d-molu, op. 1. br. 11. IV. stavak: Allegro*
83.	T. Cecchini: *Sonata br. 8.*
84.	H. Purcell: *Didona i Eneja, recitativ Didone Iz III. čina*
85.	H. Purcell: *Didona i Eneja, arija Didone*
86.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika, KV 525, II. stavak: Romanze - Andante*
87.	W. A. Mozart: *Simfonija u g-molu, br. 40, KV 550, I. stavak: Molto Allegro*
88.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u C-duru, KV 545, I. stavak: Allegro*
89.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u C-duru, KV 545, II. stavak: Andante*
90.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u C-duru, KV 545, III. stavak: Rondo-Allegro*
91.	J. Haydn: *Koncert za trubu i orkestar u Es-duru, 1. stavak*
92.	L. Boccherini: *Gudački kvintet u E-duru, op. 13. br. 5, 3. stavak*

93.	I. Jarnović: *Koncertantni kvartet u F-duru, br. 3, 1. stavak*
94.	I. Jarnović: *Koncertantni kvartet u F-duru, br. 3, 2. stavak*
95.	I. Jarnović: *Koncertantni kvartet u F-duru, br. 3, 3. stavak*
96.	G. B. Pergolesi: *Služavka gospodarica*, *arija Serpine Stizzoso, mio stizzoso, iz 1. čina*
97.	C. W. Gluck: *Orfej, Zbor furija Iz 2. čina*
98.	C. W. Gluck: *Orfej, Che faro senza Euridice, arija Orfeja iz 3. čina*
99.	W. A. Mozart: *Čarobna frula*, uvertira
100.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Der Holle Rache.... arija Kraljice noći iz 2. čina*
101.	W. A. Mozart: *Don Giovanni, La ci darem la mano, duet Zerline i Don Giovannija iz 1. čina*
102.	W. A. Mozart: *Requiem, Kyrie*
103.	W. A. Mozart: *Requiem, Lacrimosa*

Prilog 16. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbeni susreti 2. vrste* za drugi razred gimnazije (četverogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	G. F. Händel: *Mesija, For Unto Us A Child Is Born*
2.	G. F. Händel: *Mesija, Aleluja*
3.	G. F. Händel: *Mesija, Aleluja* (jazz obrada)
4.	G. F. Händel: *Suita za čembalo u d-molu, br. 11, Sarabande*
5.	J. S. Bach: *Kantata BWV 140, Wachet Auf, Ruft Uns Die Stimme*
6.	J. S. Bach: *Pasija po Mateju, br. 54 i 55*
7.	J. S. Bach: *Pasija po Mateju, br. 47. Erbarme Dich*, Arija alta
8.	J. S. Bach: *Pasija po Mateju, br. 71.*, recitativ i zbor
9.	J. S. Bach: *Pasija po Mateju, br. 72. Wenn ich einmal soll scheiden*, koral
10.	J. S. Bach: *Suita za orkestar u D-duru, br. 3; II. stavak: Air*
11.	J. S. Bach: *Preludij u c-molu*, WKI. I. sv. br. 2.
12.	J. S. Bach: *Fuga u c-molu, WKI. I. sv. br. 2.* (glasovir)
13.	J. S. Bach: *Fuga u c-molu, WKI. I. sv. br. 2.* (Swingle Singers)
14.	J. S. Bach: *Brandenburški koncert u F-duru, br. 2 I. stavak: Allegro*
15.	J. S. Bach: *Brandenburški koncert u F-duru, br. 2 II. stavak: Andante*
16.	J. S. Bach: *Brandenburški koncert u D-duru, br. 5 I. stavak: Allegro*
17.	J. S. Bach: Toccata i fuga u d-molu (ulomak)
18.	A. Corelli: *Trio sonata u d-molu, op. 1. br. 11. I. stavak: Grave*
19.	A. Corelli: *Trio sonata u d-molu, op. 1. br. 11. II. stavak: Allegro*
20.	A. Corelli: *Trio sonata u d-molu, op. 1. br. 11. III. stavak: Adagio*
21.	A. Corelli: *Trio sonata u d-molu, op. 1. br. 11. IV. stavak: Allegro*
22.	T. Cecchini: *Sonata br. 8.*
23.	M. A. Charpentier: *Te Deum, Preludij*
24.	A. Vivaldi: *Koncert za violinu i orkestar u E-duru, op. 8. br. 1. Proljeće, I. stavak: Allegro*
25.	A. Vivaldi: *Koncert za violinu i orkestar u E-duru, op. 8. br. 1. Proljeće, II. stavak: Largo E Pianissimo Sempre*
26.	A. Vivaldi: *Koncert za violinu i orkestar u E-duru, op. 8. br. 1. Proljeće, III. stavak: Danza Pastorale, Allegro*
27.	C. Monteverdi: *Orfej, Sinfonia*

28.	C. Monteverdi: *Orfej, Lasciate i monti, zbor pastira iz I. čina*
29.	C. Monteverdi: *Orfej, Tu se morta, Orfejeva tužaljka iz II. čina*
30.	H. Purcell: *Didona i Eneja, recitativ Didone Iz III. čina*
31.	H. Purcell: *Didona i Eneja, arija Didone*
32.	I. Lukačić: *Canite et psalite*, motet
33.	I. Lukačić: *Quam pulchra es*
34.	G. B. Pergolesi: *Služavka gospodarica, arija Serpine Stizzoso, mio stizzoso, iz 1. čina*
35.	L. Sorkočević: *Simfonija u D-duru, br. 3. I. stavak: Allegro*
36.	L. Sorkočević: *Simfonija u D-duru, br. 3. II. stavak: Andante*
37.	L. Sorkočević: *Simfonija u D-duru, br. 3. III. stavak: Presto*
38.	W. A. Mozart: *Mala noćna muzika, KV 525, II. stavak: Romanze - Andante*
39.	W. A. Mozart: *Simfonija u g-molu, br. 40, KV 550, I. stavak: Molto Allegro*
40.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u C-duru, KV 545, I. stavak: Allegro*
41.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u C-duru, KV 545, II. stavak: Andante*
42.	W. A. Mozart: *Sonata za klavir u C-duru, KV 545, III. stavak: Rondo-Allegro*
43.	W. A. Mozart: *Čarobna frula*, uvertira
44.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Der Holle Rache.... arija Kraljice noći iz 2. čina*
45.	W. A. Mozart: *Don Giovanni, Madamina, il catalogo, arija Leporella iz 1. čina*
46.	W. A. Mozart: *Don Giovanni, La ci darem la mano, duet Zerline i Don Giovannija iz 1. čina*
47.	W. A. Mozart: *Don Giovanni*, ulomak iz finala
48.	D. Scarlatti: *Sonata K. 9 (L 413)*
49.	F. Couperin: *Les moissonneurs*, iz *VI. suite za čembalo u B-duru*
50.	J. V. Stamic: *Simfonija u Es-duru, 1. stavak*
51.	J. V. Stamic: *Simfonija u Es-duru, 2. stavak*
52.	J. V. Stamic: *Simfonija u Es-duru, 4. stavak*
53.	J. Haydn: *Simfonija u G-duru, br. 94, 2. stavak*
54.	J. Haydn: *Koncert za trubu i orkestar u Es-duru, 1. stavak*
55.	L. Boccherini: *Gudački kvintet u E-duru, op. 13. br. 5, 3. stavak*
56.	I. Jarnović: *Koncertantni kvartet u F-duru, br. 3, 1. stavak*
57.	I. Jarnović: *Koncertantni kvartet u F-duru, br. 3, 2. stavak*
58.	I. Jarnović: *Koncertantni kvartet u F-duru, br. 3, 3. stavak*
59.	C. W. Gluck: *Orfej, Zbor furija Iz 2. čina*
60.	C. W. Gluck: *Orfej, Che faro senza Euridice, arija Orfeja iz 3. čina*
61.	W. A. Mozart: *Requiem, Kyrie*
62.	W. A. Mozart: *Requiem, Lacrimosa*
63.	L. van Beethoven: *Sonata za klavir u G-duru, op. 49, br. 1,3. stavak*

Prilog 17. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbena umjetnost 2* za drugi razred gimnazije (četverogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	J. S. Bach: *Brandenburški koncert* (ulomak)
2.	C. Monetverdi: *Orfej, Toccata*
3.	C. Monetverdi: *Orfej, Arija Ti si mrtva*
4.	H. Purcell: *Didona i Eneja, Tužaljka Didone*
5.	G. F. Händel: *Mesija, Hallelujah*
6.	J. S. Bach: *Muka po Mateju, Tko te tako udario*

7.	J. S. Bach: *Bdjet ću kod mog Isusa*
8.	J. S. Bach: *Kantata br. 140, Probudi se, glas nas zove*
9.	C. Monteverdi: *Ne branite mi umrijeti*
10.	I. Lukačić: *Pjevajte i igrajte*
11.	V. Jelić: *Poslušaj, Gospodine*
12.	J. S. Bach: *Suita br. 2 u h-molu, Uvertira*
13.	J. S. Bach: *Suita br. 2 u h-molu, Rondeau*
14.	J. S. Bach: *Suita br. 2 u h-molu, Sarabande*
15.	J. S. Bach: *Suita br. 2 u h-molu, Bourre*
16.	J. S. Bach: *Suita br. 2 u h-molu, Polonaise*
17.	J. S. Bach: *Suita br. 2 u h-molu, Menuett*
18.	J. S. Bach: *Suita br. 2 u h-molu, Badinerie*
19.	A. Corelli: *Trio sonata u e-molu, 1. stavak*
20.	T. Cecchini: *Sonata prima*
21.	J. S. Bach: *4. Brandenburški koncert u G-duru, Allegro*
22.	J. S. Bach: *4. Brandenburški koncert u G-duru, Andante*
23.	J. S. Bach: *4. Brandenburški koncert u G-duru, Presto*
24.	A. Vivaldi: *Proljeće, 1. stavak*
25.	A. Vivaldi: *Proljeće, 2. stavak*
26.	A. Vivaldi: *Proljeće, 3. stavak*
27.	J. S. Bach: *Dobro ugođeni klavir 1, Preludij u C-duru*
28.	J. S. Bach: *Dobro ugođeni klavir 1, Fuga u C-duru*
29.	J. S. Bach: *Talijanski koncert u F-duru, 1. stavak*
30.	G. F. Händel: *Sonata u E-duru, 1. stavak*
31.	G. F. Händel: *Sonata u E-duru, 2. stavak*
32.	G. F. Händel: *Glazba na vodi, Allegro*
33.	F. Couperin: *Sestra Monika*
34.	D. Scarlatti: *Sonata u D-duru*
35.	J. V. Stamitz: *Simfonija u A-duru, 1. stavak*
36.	L. Sorkočević: *5. simfonija u d-duru, Allegro*
37.	L. Sorkočević: *5. simfonija u d-duru, Poco andante* (ulomak)
38.	L. Sorkočević: *5. simfonija u d-duru, Tempo giusto*
39.	W. A. Mozart: *Sonata za glasovir u A-duru, 1. stavak*
40.	W. A. Mozart: *Sonata za glasovir u A-duru, 2. stavak*
41.	W. A. Mozart: *Sonata za glasovir u A-duru, 3. stavak*
42.	J. Haydn: 104. *simfonija u D-duru, 1. stavak*
43.	J. Haydn: 104. *simfonija u D-duru, 4. stavak*
44.	W. A. Mozart: *Simfonija br. 40 u g-molu, 1. stavak*
45.	W. A. Mozart: *Simfonija br. 40 u g-molu, 4. stavak* (ulomak)
46.	L. van Beethoven: *Gudački kvartet u c-molu, 4. stavak*
47.	M. Reger: *Varijacija i fuga na Mozartovu temu* (ulomak)
48.	W. A. Mozart: *Koncert za glasovir i orkestar u A-duru, 1. stavak*
49.	W. A. Mozart: *Koncert za glasovir i orkestar u A-duru, 2. stavak*
50.	W. A. Mozart: *Koncert za glasovir i orkestar u A-duru, 3. stavak*
51.	I. Jarnović: *Koncert za violinu i orkestar* (ulomak)
52.	J. Haydn: *Gudački kvartet Ševa, 3. stavak*
53.	W. A. Mozart: *Gudački kvintet u G-duru, 1. stavak*
54.	L. Sorkočević: *Trio u G-duru*
55.	G. B. Pergolesi: *Služavka gospodarica, duet*
56.	Ch. W. Gluck: *Orfej i Euridika, Arija Orfeja*

57.	Ch. W. Gluck: *Orfej i Euridika, Ples furija*
58.	Ch. W. Gluck: *Orfej i Euridika, Orfejeva tužaljka*
59.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Uvertira* (ulomak)
60.	W. A. Mozart*: Čarobna frula, Arija Papagena* (ulomak)
61.	W. A. Mozart: *Čarobna frula, Arija Kraljice noći*
62.	J. Haydn: *Godišnja doba, Arija Simona*
63.	W. A. Mozart: *Requiem; Dies irae*
64.	W. A. Mozart: *Don Giovanni, Uvertira* (ulomak)
65.	W. A. Mozart: *Don Giovanni, Duet zerline i Don Giovannija*

Prilog 18. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2, 3 i 4 *Glazbeni kontakti 2* za drugi razred gimnazije (dvogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	L. van Beethoven: *Simfonija br. 9 u d-molu, - 4. stavak: Oda radosti* (ulomak)
2.	L. van Beethoven: *Simfonija br. 5 u c-molu, - 1 stavak: Allegro con brio*
3.	L. van Beethoven: *Sonata za klavir u cis-molu, op. 27 br. 2. Mjesečina 1. stavak*
4.	L. van Beethoven: *Sonata za klavir u cis-molu, op. 27 br. 2. Mjesečina 2. stavak*
5.	L. van Beethoven: *Sonata za klavir u cis-molu, op. 27 br. 2. Mjesečina 3. stavak*
6.	N. Paganini: *Koncert za violinu op. 7. br. 2. La Campanella -3.. stavak*
7.	F. Liszt: *La Campanella*
8.	F. Chopin: *Preludij u e-molu, op. 28, br. 4.*
9.	F. Chopin: *Nocturno u es-duru, op. 9, br. 2*
10.	R. Schumann: *Sanjarenje*, iz *Dječjih prizora*
11.	F. Livadić: *Nokturno u fis-molu*
12.	F. Schubert: *Ružica u gaju*
13.	V. Lisinski: *Ribar*
14.	F. Schubert: *Vilinski kralj*
15.	V. Lisinski: *Večer*
16.	R. Strauss: *Vesele ludorije Tilla Eulenspiegela*
17.	H. Berlioz: *Fantastična simfonija, - 5. stavak*
18.	A. Dvořák: *Simfonija br. 9. u e-molu, Iz novog svijeta – 1. stavak*
19.	G. Mahler: *Simfonija br. 5. u cis-molu, 4. stavak* (ulomak)
20.	P. I. Čajkovski: *Koncert za klavir u b-molu - odlomak iz I. stavka*
21.	A. Borodin: *Knez Igor, Polovjecki plesovi*
22.	V. Lisinski: *Porin, Zbor Hrvatica*
23.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski, Finale*
24.	G. Verdi: *Rigoletto - arija Vojvode iz III. čina, La donna e mobile*
25.	R. Wagner: *Die Walküre - Kas Walküra iz III. čina*
26.	R. Wagner: *Tristan i Izolda* - odlomak iz Predigre I. činu
27.	M. P. Musorgski: *Boris Godunov* - prolog, zbor
28.	G. Bizet: *Carmen, Arija Carmen iz I. čina, Habanera, L'amour Est Un Oiseau Rebelle*
29.	G. Puccini: *Tosca, arija Cavaradosija iz III. čina, E lucevan le stelle*
30.	C. Debussy: *Preludij za poslijepodne jednog fauna*
31.	C. Debussy: *Clair de lune*
32.	B. Kunc: *Nocturno u fis-molu*
33.	M. Ravel: *Bolero*

34.	A. Honegger: *Pacific 231*, simfonijski stavak (ulomak)
35.	A. Schönberg: *Pet klavirskih komada, op. 23., br. 5. Valcer*
36.	A. Berg: *Wozzeck, III. čin, 4. scena*
37.	A. Berg: *Wozzeck, III. čin, interludij*
38.	A. Berg: *Wozzeck, III. čin, 5. scena*
39.	I. Stravinski: *Posvećenje proljeća*, balet, I. dio: *Uvod*
40.	I. Stravinski: *Posvećenje proljeća*, balet, I. dio: *Predskazanje proljeća*
41.	I. Stravinski: *Petruška,* balet, 1. slika: *Karnevalski sajam, Ruski ples*
42.	I. Stravinski: *Petruška,* balet, 2. slika: *Petruškina soba*
43.	B. Bartók: *Rumunjski plesovi, Jocul cu bata*
44.	B. Bartók: *Rumunjski plesovi, Braul*
45.	B. Bartók: *Glazba za žičane instrumente, udaraljke i čelestu, IV. stavak: Allegro molto*
46.	D. Pejačević: *Život cvijeća op. 19., Ruža*
47.	J. Štolcer Slavenski: *Voda zvira*
48.	J. Štolcer Slavenski: *Sonata religiosa*
49.	J. Gotovac: *Simfonijsko kolo* (ulomak)
50.	B. Bersa: *Sunčana polja (*ulomak)
51.	K. Baranović: *Licitarsko srce, Kolo* (ulomak)
52.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija u D-duru, op. 25., I. stavak: Allegro*
53.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija u D-duru, op. 25., III.* stavak: Gavotte, Non Troppo Allegro
54.	S. Šulek: *I. klasični koncert za orkestar II. stavak: Siciliano - Larghetto, Quasi Andantino*
55.	B. Bjelinski: *Concertino za rog i gudače, I. stavak Allegro*
56.	D. Šostakovič: *Preludij u a-molu, op. 87, br. 2*
57.	D. Šostakovič: *Fuga u a-molu, op. 87, br. 2*
58.	B. Papandopulo: *Koncert za čembalo i gudače, 1. stavak*
59.	C.Orff*: Carmina Burana*, kantata, *br. 1.: O Fortuna*
60.	***(Amerika): *Joshua Fit De Battle Of Jericho*
61.	S. Joplin: *Maple Leaf Rag*
62.	B. Smith: *Lost Your Head Blues*
63.	B. Holiday: *Stormy Weather*
64.	L. Armstrong: *On The Sunny Side Of The Street*
65.	E. Fitzgerald: *Air Mail Special*
66.	G. Gershwin: *Rhapsody in Blue*
67.	The Rolling Stones: *Satisfaction*
68.	Led Zeppelin: *Immigrant Song*
69.	J. Cage*: Sonate i interludiji za preparirani klavir, Sonata br. 5*
70.	K. Penderecki: *Tren, ofiarum Hiroszimy* (ulomak)
71.	K. Stockhausen: *Kontakti, za elektronske zvukove, klavir i udaraljke* (ulomak)
72.	O. Messiaen: *Četiri ritamske etide, br. 2*
73.	J. Cage: *Music of changes*
74.	G. Ligeti: *Lux aeterna*, za zbor a cappella (ulomak)
75.	A.Ramirez: *Misa Criolla, Kyrie*
76.	A.Pärt: *Pro et Contra, koncert za violončelo i orkestar, 3. stavak*
77.	S. Reich: *Drumming*
78.	A. Piazzolla: *Tres minutos con la realidad*

Prilog 19. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbeni susreti 3. vrste* za treći razred gimnazije (četverogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	L. van Beethoven: *Simfonija br. 9 u d-molu, - 4. stavak: Oda radosti* (ulomak)
2.	L. van Beethoven: *Simfonija br. 5 u c-molu, - 1 stavak: Allegro con brio*
3.	L. van Beethoven: *Sonata za klavir u cis-molu, op. 27 br. 2. Mjesečina 1. stavak*
4.	L. van Beethoven: *Sonata za klavir u cis-molu, op. 27 br. 2. Mjesečina 2. stavak*
5.	L. van Beethoven: *Sonata za klavir u cis-molu, op. 27 br. 2. Mjesečina 3. stavak*
6.	N. Paganini: *Koncert za violinu op. 7. br. 2. La Campanella -3.. stavak*
7.	F. Liszt: *Transcedentalna etida br. 5, Feux Follets*
8.	J. Offenbach: *Can-can* iz operete *Orfej u podzemlju*
9.	J. Strauss: *Na lijepom plavom Dunavu* (ulomak)
10.	P. I. Čajkovski: *Trepak*, iz baleta *Ščelkunčik*
11.	J. Brahms: *Mađarski ples br. 5. u g-molu*
12.	A. Dvořák: *Češki plesovi op. 46 br. 8. u g-molu*
13.	H. Berlioz: *Fantastična simfonija, - 5. stavak*
14.	F. Schubert: *Ružica u gaju*
15.	F. Schubert: *Pastrva*
16.	F. Schubert: *Klavirski kvintet Pastrva, Op. 144, 4. stavak, tema s varijacijama* (ulomak)
17.	F. Schubert: *Vilinski kralj*
18.	R. Schumann: *Sanjarenje*, iz *Dječjih prizora*
19.	R. Schumann: *U lijepom mjesecu maju*
20.	F. Livadić: *Nokturno u fis-molu*
21.	F. Chopin: *Preludij u e-molu, op. 28, br. 4.*
22.	F. Chopin: *Etida op. 10, br. 2*
23.	F. Schubert: *Simfonija br. 8 u h-molu, Nedovršena; odlomak iz 1. stavka*
24.	A. Dvořák: *Simfonija br. 9. u e-molu, Iz novog svijeta – 1. stavak*
25.	G. Mahler: *Simfonija br. 1. u D-duru, Titan - odlomak iz 3. stavka, Feierlich und gemessen*
26.	B. Smetana: *Vltava*
27.	V. Lisinski: *Večer,* orkestralna idila
28.	M. P. Musorgski: *Slike s izložbe*: *Promenada*
29.	M. P. Musorgski: *Slike s izložbe*: *Ples pilića u ljuskama*
30.	M. P. Musorgski: *Slike s izložbe: Koliba na kokošjim nogama*
31.	F. Mendelssohn: *Koncert za violinu u e-molu – 1. stavak: Allegro molto appassionato*
32.	P. Čajkovski: *Koncert za klavir u b-molu - odlomak iz I. stavka: Allegro non troppo e molto maestoso*
33.	F. Mendelssohn: *San ljetne noći - Svadbeni marš*
34.	G. Rossini: *Seviljski brijač - arija Figara iz 1. čina*
35.	V. Bellini: *Norma* - arija *Casta diva* iz 2. čina
36.	G. Donizetti, Eric Serra: *Lucia Di Lammermoor - Arija Lucie Iz 3. čina, Le Dolce Suono... / The Diva Dance, iz filma Peti element*
37.	C. M. Weber: *Strijelac vilenjak, Zbor lovaca iz III. čina*
38.	A. Borodin: *Knez Igor,* odlomak iz *Polovjeckih plesova*
39.	G. Verdi: *Rigoletto - arija Vojvode iz III. čina, La donna e mobile*
40.	R. Wagner: *Die Walküre - Kas Walküra iz III. čina*
41.	R. Wagner: *Tristan i Izolda* - odlomak iz Predigre I. činu
42.	M. P. Musorgski: *Boris Godunov* - prolog, zbor
43.	G. Bizet: *Carmen, Arija Carmen iz I. čina, Habanera, L'amour Est Un Oiseau Rebelle*

44.	G. Puccini: *Tosca, arija Cavaradosija iz III. čina, E lucevan le stelle*
45.	C. Debussy: *Clair de lune*
46.	C. Debussy: *Preludij za poslijepodne jednog fauna*
47.	M. Ravel: *Bolero*

Prilog 20. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbena umjetnost 3* za treći razred gimnazije (četverogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	L. van Beethoven: *Sonata za glasovir u c-molu, 1. stavak*
2.	L. van Beethoven: *Simfonija br. 6 u F-duru, 1. stavak*
3.	L. van Beethoven: *Sonata za glasovir u cis-molu, 1, stavak*
4.	F. Krežma: *Scherzino*
5.	F. Chopin: *Preludij u e-molu*
6.	J. Brahms: *Mađarski ples u g-molu br. 5*
7.	A. Dvořák: *Slavenski ples u e-molu*
8.	F. Chopin: *Mazurka, op.17, br. 4* (ulomak)
9.	F. Chopin: *Poloneza u As-duru* (ulomak)
10.	F. Chopin:*Valcer u Des-duru, op. 64, br. 1*
11.	H. Berlioz: *Fantastična simfonija, 5. stavak*
12.	F. Schubert: *Ružica u gaju*
13.	F. Schubert: *Lipa*
14.	V. Lisinski: *Ribar*
15.	F. Livadić: *Ružice* (ulomak)
16.	F. Livadić: *Još Hrvatska ni propala*
17.	V. Lisinski: *Prosto zrakom ptica leti*
18.	V. Lisinski: *Cum invocarem*
19.	R. Schumann: *Carnaval, Eusebius*
20.	R. Schumann: *Carnaval, Florestan*
21.	F. Livadić: *Nocturno u fis-molu*
22.	F. Chopin: *Nocturno u Es-duru, op. 9, br. 2* (ulomak)
23.	F. Chopin: *Balada u g-molu, op. 23, br. 1*
24.	F. Liszt: *Mađarska rapsodija u cis-molu, br. 2* (ulomak)
25.	N. Paganini: *Capriccio u a-molu, br. 24* (ulomak)
26.	R. Strauss: *Vragolije Tilla Eulenspiegela, op. 28*
27.	B. Smetana: *Vltava*
28.	M. P. Musorgski: *Slike s izložbe, Promenada*
29.	A. Dvořák: *Simfonija u e-molu br. 9, 1. stavak*
30.	A. Dvořák: *Simfonija u e-molu br. 9, 2. stavak*
31.	F. Mendelssohn: *Koncert za violinu i orkestar u e-molu, op. 64, 1. stavak*
32.	C. M. Weber: *Strijelac vilenjak, Zbor lovaca*
33.	V. Lisinski: *Porin, Zbor Hrvatica*
34.	G. Rossini: *Seviljski brijač, Arija Figara*
35.	V. Bellini: *Norma, Casta diva*
36.	G. Donizetti: *Ljubavni napitak, Arija Nemorina*
37.	G. Verdi: *Nabucco, Zbor Židova*
38.	G. Verdi: *Rigoletto, Arija Rigoletta*
39.	G. Verdi: *Aida, Arija Radamesa*

40.	R. Wagner: *Tristan i Izolda, Predigra 1. činu* (ulomak)
41.	M. P. Musorgski: *Boris Godunov*, *Prolog, 2. prizor, Borisova krunidba* (ulomak)
42.	G. Bizet: *Carmen, 1. čin*, *Arija Carmen*
43.	P. Mascagni: *Cavaleria rusticana, Intermezzo* (ulomak)
44.	R. Leoncavallo: *I Pagliaci*, *Arija Canija*
45.	I. Zajc: *Nikola Šubić Zrinski, Arija Zrinskog*
46.	J. Offenbach: *Orfej u podzemlju, Pakleni galop i To je neobičan bal*
47.	J. Strauss ml.: *Šišmiš, Uvertira* (ulomak)
48.	A.Adam: *Giselle, Apotheose*

Prilog 21. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbeni susreti 4. vrste* za četvrti razred gimnazije (četverogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	A. Honegger: *Pacific 231*, simfonijski stavak (ulomak)
2.	E. Satie: *Trois gnossiennes, br. 1*
3.	I. Stravinski: *Petruška,* balet, 1. slika: *Karnevalski sajam, Ruski ples*
4.	I. Stravinski: *Petruška*, balet, 2. slika: *Petruškina soba* (ulomak)
5.	I. Stravinski: *Posvećenje proljeća*, balet, I. dio: *Posvećenje zemlje*
6.	I. Stravinski: *Koncert za klavir i puhače, III. stavak: Allegro* (ulomak)
7.	A. Schönberg: *Erwartung, op. 17*. (ulomak)
8.	A. Schönberg: *Pierrot Lunaire, op.21., br. 18: Der Mondfleck*
9.	A. Schönberg: *Pierrot Lunaire, op.21., br. 21: O, alter Duft aus Marchenzeit*
10.	A.Schönberg: *Serija za valcer*
11.	A. Schönberg: *Pet klavirskih komada, op. 23., br. 5. Valcer*
12.	A. Webern: *Simfonija op. 21., II. stavak*
13.	A. Berg: *Wozzeck, III. čin, 4. i 5. scena*
14.	B. Bartók: *Rumunjski plesovi*
15.	B. Bartók: *Glazba za žičane instrumente, udaraljke i čelestu, IV. stavak: Allegro molto*
16.	J. Štolcer Slavenski: *Voda zvira*
17.	S. Rahmanjinov: *Rapsodija na Paganinijevu temu (ulomak): tema, 1. varijacija*
18.	S. Rahmanjinov: *Rapsodija na Paganinijevu temu (ulomak): 18. varijacija*
19.	D. Pejačević: *Život cvijeća op. 19., Ruža*
20.	B. Bersa: *Mjesečina* (ulomak)
21.	J. Gotovac: *Simfonijsko kolo* (ulomak)
22.	M. da Falla: *Trorogi šešir*, balet; *Ples mlinarice*
23.	F. Lhotka: *Đavo u selu,* balet; *II. čin, 6. slika* (ulomak)
24.	A. Hačaturjan: *Gajane*, balet; *Ples sablji*
25.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija u D-duru, op. 25., I. stavak: Allegro*
26.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija u D-duru, op. 25., III. stavak*: Gavotte, Non Troppo Allegro
27.	B. Papandopulo: *Simfonietta za gudače, III. stavak Perpetuum mobile*
28.	S. Šulek: *I. klasični koncert za orkestar II. stavak: Siciliano - Larghetto, Quasi Andantino*
29.	B. Bjelinski: *Concertino za rog i gudače, I. stavak Allegro*
30.	D. Šostakovič: *Sonata za violončelo i klavir u d -molu, op. 40, IV. stavak: Allegro*
31.	P. Hindemith: *Rag Time - Wohltemperiert*, za orkestar
32.	K. Odak: *Passacaglia za gudački orkestar u g-molu, op. 35* (ulomak)
33.	C.Orff*: Carmina Burana,* kantata, *br. 1.: O Fortuna*

34.	C. Orff: *Carmina Burana*, kantata, *br. 12.: Olim lacus colueram*
35.	O. Messiaen: *Egzotične ptice*, ulomak
36.	O. Messiaen: *Četiri ritamske etide, br. 2*
37.	J. Cage: *Music of changes*
38.	J. Cage*: Sonate i interludiji za preparirani klavir, Sonata br. 5*
39.	K. Penderecki: *Tren, ofiarum Hiroszimy* (ulomak)
40.	G. Ligeti: *Lux aeterna*, za zbor a cappella (ulomak)
41.	K. Stockhausen: *Kontakti, za elektronske zvukove, klavir i udaraljke* (ulomak)
42.	L. Berio: *Sequenza br. 3. za glas solo*
43.	S. Reich: *Drumming*
44.	A. Piazzolla: *Tres minutos con la realidad*
45.	R. Shankar: *Prabhati*
46.	G. Gershwin: *Porgy i Bess*, opera - *Summertime*
47.	G. Gershwin: *Porgy i Bess*, opera - *It Ain't Necessarily So*
48.	L. Bernstein: *West Side Story*, mjuzikl - *America*
49.	A. Kabiljo: *Jalta, Jalta - Neka cijeli ovaj svijet*
50.	***(Amerika): *Joshua Fit De Battle Of Jericho*
51.	***(Amerika): *Nobody Knows*
52.	S. Joplin: *Maple Leaf Rag*
53.	B. Smith: *Lost Your Head Blues*
54.	B. Holiday: *Stormy Weather*
55.	J. R. L. Morton i K. Ory: *Doctor Jazz*
56.	L. Armstrong: *On The Sunny Side Of The Street*
57.	E. Fitzgerald: *Air Mail Special*
58.	B. Goodman And His Orchestra: *Big John's Special*
59.	D. Elington And His Orchestra: *Jungle Nights In Harlem*
60.	C. Parker: *Nights In Tunisia*
61.	The Modern Jazz Quartet: *Vendome*
62.	Pink Floyd: *Another Brick In The Wall*
63.	Little Richard: *Tutty Frutti*
64.	Elvis Presley: *Blue Suede Shoes*
65.	The Beatles: *Yesterday*
66.	The Rolling Stones: *Satisfaction*
67.	Bob Dylan: *Blowin' With The Wind*
68.	Janis Joplin: *Cry Baby*
69.	Led Zeppelin: *Immigrant Song*
70.	Santana: *Black Magic Voman*

Prilog 22. Glazbeni primjeri s CD-a 1, 2 i 3 *Glazbena umjetnost 4* za četvrti razred gimnazije (četverogodišnji program)

Redni broj	Glazbeni primjeri
1.	G. Mahler: *Dječakov čarobni rog, Pjesma zatočenika u tornju*
2.	C. Debussy: *Preludij za faunovo poslijepodne*
3.	M. Ravel: *Pavana za preminulu infantkinju*
4.	B. Bersa: *Sunčana polja*

5.	D. Pejačević: *Koncert za glasovir i orkestar u g-molu, op. 33, 1. stavak*
6.	A. Schönberg: *1. Komorna simfonija, op. 9, 1. stavak* (ulomak)
7.	A. Skrjabin: *Prometej, poema vatre, 1. stavak* (ulomak)
8.	C. Debussy: *Preludiji za glsovir, 1. sv., br. 2, Jedra*
9.	I. Stravinski: *Petruška, 2. slika*
10.	A. Schönberg: *Erwartung, op. 17* (ulomak)
11.	A. Schönberg : *Suita za glasovir, op. 25, 5. stavak*
12.	A. Berg: *Wozzeck, 3. čin, 4. i 5. slika*
13.	B. Bersa: *Oganj, 3. čin, 2. prizor, Glazba strojeva*
14.	J. Gotovac: *Ero s onoga svijeta, 3. čin, Završno kolo*
15.	I. Matetić-Ronjgov: *Ćaće moj*
16.	J. Gotovac: *Koleda, op. 11, 1. stavak, Koledari dolaze*
17.	J. Gotovac: *Koleda, op. 11, 2. stavak, Koledari pred kućom*
18.	J. Gotovac: *Koleda, op. 11, 3. stavak, Koledari u kući*
19.	J. Gotovac: *Koleda, op. 11, 4. stavak, Koledari u kolu*
20.	J. Gotovac: *Koleda, op. 11, 5. stavak, Koledari odlaze*
21.	J. Štolcer Slavenski: *Voda zvira*
22.	B. Bersa: *Seh duš dan*
23.	K. Odak: *Svrši stopi moje*
24.	S. Prokofjev: *Klasična simfonija op. 25, 1. stavak*
25.	D. Šostakovič: *1. simfonija u f-molu, op. 10, 1. stavak*
26.	S. Šulek: *Drugi klasični koncert, 3. stavak*
27.	K. Odak: *Prva passacaglia za gudački orkestar, op. 35*
28.	B. Bartók: *Glazba za žičana glazbala, udaraljke i čelestu, 3. stavak*
29.	C. Orff: *Carmina burana, Tempus est iocundum*
30.	B. Papandopulo: *Sinfonietta za gudački orkestar, op. 79, 3. stavak*
31.	L. Janáček: *Glagoljska misa, Věruju*
32.	A. Honneger: *Ivana od Arka na lomači, 11. slika* (ulomak)
33.	P. Boulez: *Strukture*
34.	A.Webern: *Četiri komada za violinu i glasovir, op. 7, 3. komad*
35.	E. Varèse: *Poème électronique*
36.	G. Ligeti: *Lux aeterna*
37.	G. Menotti: *Konzul, 2. čin, Prizor*
38.	I. Brkanović: *Ekvinocij, 2. čin, Intermezzo*
39.	G. Ligety: *Atmosphères*
40.	K. Penderecki: *Tužaljka za žrtvama Hirošime*
41.	B. Sakač: *Barasou*
42.	N. Devčić: *Igra riječi 1* (ulomak)
43.	P. Schaeffer: *Etida za željeznice*
44.	K. Stockhausen: *Kontakti*
45.	I. Malec: *Lumina*
46.	O. Messiaen: *Modus vrijednosti i intenziteta*
47.	J. Cage: *Sonate i interludiji za preparirani glasovir, Sonata br. 5*
48.	M. Kelemen: *Skolion*
49.	M. Cipra: *Peti gudački kvartet, Slobodna kadenca*
50.	M. Ruždjak: *Klasični vrt*
51.	R. Radica: *Interferencije za recitatora, zbor i orkestar*
52.	S. Horvat: *Kolo bola*
53.	D. Kempf: *Spectrum*
54.	I. Kuljerić: *Hrvatski glagoljaški requiem, Poslidnica (Sequentia)*

11.2. Anketni upitnici

11.2.1. Anketni upitnik 1 za nastavnike Glazbene kulture

Anketne upitnike osnovnoškolski nastavnici ispunili su tijekom drugog polugodišta školske godine 2015./2016 na županijskim stručnim aktivima. Na prvoj stranici upitnika ispitanici su na sljedeći način zamoljeni za suradnju:

Poštovane kolegice i kolege, ovim upitnikom željeli bismo čuti Vaše mišljenje s ciljem uvida u postojeće stanje i moguće smjernice za unaprjeđenje osnovnoškolske nastave glazbe. Cijeneći Vaše kompetencije i iskustvo, pokušali bismo dati skroman doprinos osnaživanju interkulturalne dimenzije nastave glazbe u našim školama. Zahvaljujemo na suradnji!

ANKETNI UPITNIK 1
UPITNIK ZA OSNOVNOŠKOLSKE NASTAVNIKE GLAZBE

Molimo Vas, zaokruživanjem ponuđenih odgovora ili dopunjavanjem odgovorite na sljedećih 13 pitanja.

1. Spol: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Muški
   b) Ženski

2. Vaša škola nalazi se u sljedećoj županiji: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Zagrebačka županija
   b) Krapinsko-zagorska županija
   c) Sisačko-moslavačka županija
   d) Karlovačka županija
   e) Varaždinska županija
   f) Koprivničko-križevačka županija
   g) Bjelovarsko-bilogorska županija
   h) Primorsko-goranska županija

i) Ličko-senjska županija
j) Virovitičko-podravska županija
k) Požeško-slavonska županija
l) Brodsko-posavska županija
m) Zadarska županija
n) Osječko-baranjska županija
o) Šibensko-kninska županija
p) Vukovarsko-srijemska županija
q) Splitsko-dalmatinska županija
r) Istarska županija
s) Dubrovačko-neretvanska županija
t) Međimurska županija
u) Grad Zagreb

3. Navedite godine Vašeg radnog staža u nastavi glazbe: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) 0-10
   b) 11-20
   c) 21-30
   d) Više od 30

4. Na kojem se području nalazi Vaša škola? (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Ruralnom
   b) Urbanom

5. Škola u kojoj radite, s obzirom na broj učenika, pripada u: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Manje škole (do 250 učenika)
   b) Srednje velike škole (251 do 500 učenika)
   c) Velike škole (više od 500 učenika)

INTERKULTURALIZAM I NASTAVA GLAZBE

Prije nego odgovorite na sljedeća pitanja, molimo Vas pročitajte sljedeći podsjetnik i jednu od definicija interkulturalizma.

Interkulturalizam podrazumijeva suodnos, razumijevanje, prihvaćanje i međusobno obogaćivanje jednakopravnih različitih kultura.
Interkulturalizam u nastavi glazbe može se definirati kao upoznavanje i razumijevanje različitih glazba svijeta, kao i kultura u cjelini, različitih kulturnih skupina, naroda i rasa.

NAPOMENA: Pitanja u upitniku koja slijede vezana su isključivo uz **redovnu** nastavu Glazbene kulture (ne i izvannastavne aktivnosti).

6. Tijekom redovne nastave glazbe moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta:
   a) DA
   b) NE

7. Ako DA, navedite kako: (molimo, označite jedan ili više odgovora ili dopišite neke druge načine)
   a) Pjevanjem
   b) Sviranjem
   c) Plesanjem
   d) Slušanjem
   e) Razgovorom
   f) Na neki drugi način (molimo, navedite kako)

_____

_____

_____

8. Koje od navedenih glazbenih izričaja Vaši učenici imaju prigodu upoznati tijekom redovne nastave glazbe? (molimo, označite jednu ili više navedenih glazba ili nadopišite neke druge)
   a) Europsku tradicijsku glazbu
   b) Europsku suvremenu glazbu
   c) Južnoameričku tradicijsku glazbu
   d) Sjevernoameričku suvremenu glazbu
   e) Afričku tradicijsku glazbu
   f) Afričku suvremenu glazbu
   g) Indijsku tradicijsku glazbu
   h) Indijsku suvremenu glazbu
   i) Dalekoistočnu tradicijsku glazbu
   j) Dalekoistočnu suvremenu glazbu
   k) Niti jednu
   l) Neku drugu (navedite koju)

_____

_____

_____

9. Koliko puta godišnje pozovete glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u Vašoj školi?
   a) Nikada
   b) 1-2
   c) 3 i više

10. Koliko puta godišnje vodite učenike na koncerte različitih glazba svijeta?
   a) Nikada
   b) 1-2
   c) 3 i više

11. Kakva je prva reakcija Vaših učenika na različite glazbe svijeta?
    a) Ne znam, ne poučavam takvu glazbu
    b) Izrazito negativna
    c) Uglavnom negativna
    d) Niti negativna niti pozitivna
    e) Uglavnom pozitivna
    f) Izrazito pozitivna

12. Kada poučavate različite glazbe svijeta?
    a) Nikada
    b) Na kraju školske godine (ako ostane vremena)
    c) Tijekom cijele školske godine

13. Interkulturalnu kompetenciju stjecao/stjecala sam na: (molimo, označite jedan ili više odgovora ili nadopišite nešto drugo)
    a) Studiju
    b) Radnom mjestu
    c) Različitim seminarima i radionicama
    d) Ne posjedujem ju
    e) Negdje drugdje (molimo, navedite gdje)

_____

_____

Molimo Vas, procijenite koliko se slažete s dolje navedenim tvrdnjama, gdje brojevi imaju sljedeće značenje:

1 - uopće se ne slažem

2 - uglavnom se ne slažem

3 - niti se slažem, niti se ne slažem

4 - uglavnom se slažem

5 - u potpunosti se slažem

R.b.	Tvrdnje	Procjene				
1.	Moji učenici na nastavi su zainteresirani za različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.	Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različite glazbe svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3.	Učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.	Satnica predmeta dopušta poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.	Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom nastave glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.	Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7.	Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.	Pri poučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9.	Preopširni nastavni sadržaji predmeta ne omogućavaju poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10.	Smatram da je poučavanje različitih glazba svijeta manje važno od poučavanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11.	Ugodno se osjećam kada poučavam različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12.	Pri poučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13.	Poučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva veliki trud nastavnika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14.	Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15.	Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16.	Osjećam se kompetentnim za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17.	Autentičnost izvedbe bitna je za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18.	Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19.	Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20.	Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21.	Škola mi omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22.	Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23.	Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

	glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.					
24.	Nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25.	Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
26.	Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u nastavi glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27.	Nastava glazbe područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
28.	Glazba je interkulturalna umjetnost jer su u njezinu razvoju sudjelovali brojni različiti narodi i kulture.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29.	Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30.	Nastavnik glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31.	Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
32.	Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
33.	Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34.	Interkulturalni odgoj doprinosi razgradnji stereotipa i predrasuda.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
35.	Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
36.	Interkulturalni odgoj zahtijeva od nastavnika drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
37.	U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
38.	Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
39.	Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
40.	Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
41.	Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
42.	Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
43.	Nastavnik glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

11.2.2. Anketni upitnik 2 za nastavnike Glazbene umjetnosti

Anketne upitnike gimnazijski nastavnici ispunili su tijekom drugog polugodišta školske godine 2015./2016 na županijskim i međužupanijskim stručnim aktivima. Na prvoj stranici upitnika ispitanici su na sljedeći način zamoljeni za suradnju:

Poštovane kolegice i kolege, ovim upitnikom željeli bismo čuti Vaše mišljenje s ciljem uvida u postojeće stanje i moguće smjernice za unaprjeđenje gimnazijske nastave glazbe. Cijeneći Vaše kompetencije i iskustvo, pokušali bismo dati skroman doprinos osnaživanju interkulturalne dimenzije nastave glazbe u našim školama. Zahvaljujemo na suradnji!

ANKETNI UPITNIK 2

UPITNIK ZA GIMNAZIJSKE NASTAVNIKE GLAZBE

Molimo Vas, zaokruživanjem ponuđenih odgovora ili dopunjavanjem odgovorite na sljedećih 13 pitanja.

1. Spol: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Muški
   b) Ženski

2. Vaša škola nalazi se u sljedećoj županiji: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)

   a) Zagrebačka županija
   b) Krapinsko-zagorska županija
   c) Sisačko-moslavačka županija
   d) Karlovačka županija
   e) Varaždinska županija
   f) Koprivničko-križevačka županija
   g) Bjelovarsko-bilogorska županija

h) Primorsko-goranska županija
i) Ličko-senjska županija
j) Virovitičko-podravska županija
k) Požeško-slavonska županija
l) Brodsko-posavska županija
m) Zadarska županija
n) Osječko-baranjska županija
o) Šibensko-kninska županija
p) Vukovarsko-srijemska županija
q) Splitsko-dalmatinska županija
r) Istarska županija
s) Dubrovačko-neretvanska županija
t) Međimurska županija
u) Grad Zagreb

3. Navedite godine Vašeg radnog staža u nastavi glazbe: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) 0-10
   b) 11-20
   c) 21-30
   d) Više od 30

4. Na kojem se području nalazi Vaša škola? (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)

   a) Ruralnom
   b) Urbanom

5. Škola u kojoj radite, s obzirom na broj učenika, pripada u: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)

   a) Manje škole (do 250 učenika)
   b) Srednje velike škole (251 do 500 učenika)

c) Velike škole (više od 500 učenika)

INTERKULTURALIZAM I NASTAVA GLAZBE

Prije nego odgovorite na sljedeća pitanja, molimo Vas pročitajte sljedeći podsjetnik i jednu od definicija interkulturalizma.

Interkulturalizam podrazumijeva suodnos, razumijevanje, prihvaćanje i međusobno obogaćivanje jednakopravnih različitih kultura.

Interkulturalizam u nastavi glazbe može se definirati kao upoznavanje i razumijevanje različitih glazba svijeta, kao i kultura u cjelini, različitih kulturnih skupina, naroda i rasa.

NAPOMENA: Pitanja u upitniku koja slijede vezana su isključivo uz **redovnu** nastavu Glazbene umjetnosti (ne i izvannastavne aktivnosti).

6. Tijekom redovne nastave glazbe moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta:
   a) DA
   b) NE

7. Ako DA, navedite kako: (molimo, označite jedan ili više odgovora ili nadopišite neke druge načine)

   a) Pjevanjem
   b) Sviranjem
   c) Plesanjem
   d) Slušanjem
   e) Razgovorom
   f) Na neki drugi način (molimo, navedite kako)

_____

_____

_____

8. Koje od navedenih glazbenih izričaja Vaši učenici imaju prigodu upoznati tijekom redovne nastave glazbe? (molimo, označite jednu ili više navedenih glazba ili nadopišite neke druge)

   a) Europsku tradicijsku glazbu
   b) Europsku suvremenu glazbu
   c) Južnoameričku tradicijsku glazbu
   d) Sjevernoameričku suvremenu glazbu
   e) Afričku tradicijsku glazbu
   f) Afričku suvremenu glazbu
   g) Indijsku tradicijsku glazbu
   h) Indijsku suvremenu glazbu
   i) Dalekoistočnu tradicijsku glazbu
   j) Dalekoistočnu suvremenu glazbu
   k) Niti jednu
   l) Neku drugu (navedite koju)

_____

_____

_____

9. Koliko puta godišnje pozovete glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u Vašoj školi?

   a) Nikada
   b) 1-2
   c) 3 i više

10. Koliko puta godišnje vodite učenike na koncerte različitih glazba svijeta?

a) Nikada
b) 1-2
c) 3 i više

11. Kakva je prva reakcija Vaših učenika na različite glazbe svijeta?

a) Ne znam, ne poučavam takvu glazbu
b) Izrazito negativna
c) Uglavnom negativna
d) Niti negativna niti pozitivna
e) Uglavnom pozitivna
f) Izrazito pozitivna

12. Kada poučavate različite glazbe svijeta?

a) Nikada
b) Na kraju školske godine (ako ostane vremena)
c) Tijekom cijele školske godine

13. Interkulturalnu kompetenciju stjecao/stjecala sam na: (molimo označite jedan ili više odgovora ili nadopišite nešto drugo)

a) Studiju
b) Radnom mjestu
c) Različitim seminarima i radionicama
d) Ne posjedujem ju
e) Negdje drugdje (molimo, navedite gdje)

_____

_____

Molimo Vas, procijenite koliko se slažete s dolje navedenim tvrdnjama, gdje brojevi imaju sljedeće značenje:

1 - uopće se ne slažem

2 - uglavnom se ne slažem

3 - niti se slažem, niti se ne slažem

4 - uglavnom se slažem

5 - u potpunosti se slažem

R.b.	**Tvrdnje**	**Procjene**				
1.	Moji učenici na nastavi su zainteresirani za različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.	Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različite glazbe svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3.	Učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.	Satnica predmeta dopušta poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.	Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom nastave glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.	Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7.	Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.	Pri poučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9.	Preopširni nastavni sadržaji predmeta ne omogućavaju poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10.	Smatram da je poučavanje različitih glazba svijeta manje važno od poučavanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11.	Ugodno se osjećam kada poučavam različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

12.	Pri poučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13.	Poučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva veliki trud nastavnika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14.	Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15.	Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16.	Osjećam se kompetentnim za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17.	Autentičnost izvedbe bitna je za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18.	Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19.	Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20.	Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21.	Škola mi omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22.	Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23.	Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24.	Nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25.	Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
26.	Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u nastavi glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27.	Nastava glazbe područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
28.	Glazba je interkulturalna umjetnost jer su u njezinu razvoju	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

	sudjelovali brojni različiti narodi i kulture.					
29.	Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30.	Nastavnik glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31.	Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
32.	Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
33.	Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34.	Interkulturalni odgoj doprinosi razgradnji stereotipa i predrasuda.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
35.	Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
36.	Interkulturalni odgoj zahtijeva od nastavnika drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
37.	U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
38.	Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
39.	Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
40.	Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
41.	Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
42.	Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
43.	Nastavnik glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

11.2.3. Anketni upitnik 3 za studente Glazbene pedagogije

Anketne upitnike studenti su ispunili tijekom ljetnog semestra akademske godine 2015./2016 dijelom na nastavi, a dijelom elektroničkim putem. Na prvoj stranici upitnika ispitanici su na sljedeći način zamoljeni za suradnju:

Drage studentice i studenti, ovim upitnikom željeli bismo čuti Vaše mišljenje sa željom unaprjeđenja nastave na muzičkim/umjetničkim akademijama, ali i nastave glazbe u općeobrazovnim školama. Time bismo dali skroman doprinos osnaživanju interkulturalne dimenzije nastave glazbe u našim školama i akademijama. Zahvaljujemo na suradnji!

ANKETNI UPITNIK 3

UPITNIK ZA STUDENTE GLAZBENE PEDAGOGIJE

Molimo Vas, zaokruživanjem ponuđenih odgovora ili dopunjavanjem odgovorite na sljedećih 12 pitanja.

1. Spol: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Muški
   b) Ženski

2. Trenutno studirate na akademiji u: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Zagrebu
   b) Splitu
   c) Osijeku
   d) Puli

3. Navedite županiju u kojoj ste završili općeobrazovnu osnovnu školu: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Zagrebačka županija
   b) Krapinsko-zagorska županija
   c) Sisačko-moslavačka županija
   d) Karlovačka županija

e) Varaždinska županija
f) Koprivničko-križevačka županija
g) Bjelovarsko-bilogorska županija
h) Primorsko-goranska županija
i) Ličko-senjska županija
j) Virovitičko-podravska županija
k) Požeško-slavonska županija
l) Brodsko-posavska županija
m) Zadarska županija
n) Osječko-baranjska županija
o) Šibensko-kninska županija
p) Vukovarsko-srijemska županija
q) Splitsko-dalmatinska županija
r) Istarska županija
s) Dubrovačko-neretvanska županija
t) Međimurska županija
u) Grad Zagreb

4. Na kojem se području nalazila Vaša osnovna škola? (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Ruralnom
   b) Urbanom

5. Osnovna škola koju ste završili, s obzirom na broj učenika, pripadala je u: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
   a) Manje škole (do 250 učenika)
   b) Srednje velike škole (251 do 500 učenika)
   c) Velike škole (više od 500 učenika)

INTERKULTURALIZAM I NASTAVA GLAZBE

Prije nego odgovorite na sljedeća pitanja, molimo Vas pročitajte sljedeći podsjetnik kao jednu od definicija interkulturalizma.

Interkulturalizam podrazumijeva suodnos, razumijevanje, prihvaćanje i međusobno obogaćivanje jednakopravnih različitih kultura.
Interkulturalizam u nastavi glazbe može se definirati kao upoznavanje i razumijevanje različitih glazba svijeta, kao i kultura u cjelini, različitih kulturnih skupina, naroda i rasa.

6. Jeste li tijekom studija upoznavali različite glazbe svijeta?
   a) DA
   b) NE

7. Ako DA, molimo navedite na kojim kolegijima:

_____

_____

_____

8. Koje ste od navedenih glazbenih izričaja upoznavali na nastavi? (molimo, označite jednu ili više navedenih glazba ili nadopišite neke druge)
   a) Europsku tradicijsku glazbu
   b) Europsku suvremenu glazbu
   c) Južnoameričku tradicijsku glazbu
   d) Sjevernoameričku suvremenu glazbu
   e) Afričku tradicijsku glazbu
   f) Afričku suvremenu glazbu
   g) Indijsku tradicijsku glazbu
   h) Indijsku suvremenu glazbu
   i) Dalekoistočnu tradicijsku glazbu
   j) Dalekoistočnu suvremenu glazbu
   k) Niti jednu
   l) Neku drugu (navedite koju)

_____

_____

_____

9. Koliko puta godišnje na Vašoj akademiji gostuju glazbenici koji izvode različite glazbe svijeta?
   a) Nikada
   b) 1-2
   c) 3 i više

10. Koliko puta godišnje posjećujete koncerte različitih glazba svijeta?
   a) Nikada
   b) 1-2
   c) 3 i više

11. Kakva je Vaša prva reakcija na različite glazbe svijeta?
   a) Ne znam
   b) Izrazito negativna
   c) Uglavnom negativna
   d) Niti negativna niti pozitivna
   e) Uglavnom pozitivna
   f) Izrazito pozitivna

12. Na nastavi ste upoznavali različite glazbe svijeta:
   a) Nikada
   b) Na kraju akademske godine (ako ostane vremena)
   c) Tijekom cijele akademske godine

Molimo Vas, procijenite koliko se slažete s dolje navedenim tvrdnjama, gdje brojevi imaju sljedeće značenje:

1 - uopće se ne slažem

2 - uglavnom se ne slažem

3 - niti se slažem, niti se ne slažem

4 - uglavnom se slažem

5 - u potpunosti se slažem

R.b.	Tvrdnje	Procjene				
1.	Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom nastave glazbe u općeobrazovnim školama.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.	Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom nastave na akademijama.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3.	Nedovoljno je studijskih kolegija na kojima se upoznaju različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.	Akademija bi trebala omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.	Akademija bi trebala financijski omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.	Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7.	Tijekom studija različite glazbe svijeta trebale bi se upoznavati u većoj mjeri.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.	Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u nastavi na akademiji.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9.	Pri poučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristit ću se i drugim izvorima.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10.	Smatram da je poučavanje različitih glazba svijeta manje važno od poučavanja zapadnoumjetničke glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11.	Ugodno ću se osjećati kada budem poučavao/poučavala različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12.	Pri poučavanju različitih glazba svijeta imat ću problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13.	Poučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva veliki trud.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14.	Teško ću pronaći kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15.	Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16.	Osjećam se kompetentnim/om za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17.	Autentičnost izvedbe bitna je za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18.	Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19.	Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

20.	Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21.	Škola treba omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22.	Škola treba financijski omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23.	Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24.	Nastava na akademiji isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25.	Moje stručno obrazovanje omogućit će mi uspješno poučavanje različitih glazba svijeta.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
26.	Zapadnoumjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe u općeobrazovnim školama.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27.	Zapadnoumjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe na akademijama.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
28.	Nastava glazbe područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29.	Glazba je interkulturalna umjetnost jer su u njezinu razvoju sudjelovali brojni različiti narodi i kulture.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30.	Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31.	Nastavnik glazbe morao bi biti interkulturalno kompetentan.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
32.	Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
33.	Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34.	Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
35.	Interkulturalni odgoj doprinosi razgradnji stereotipa i predrasuda.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
36.	Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
37.	Interkulturalni odgoj zahtijeva od nastavnika drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
38.	U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
39.	Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
40.	Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
41.	Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
42.	Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
43.	Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

		kompetencije učenika.						
	44.	Nastavnik glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	

ŽIVOTOPIS

Rođen 1. svibnja 1966. u Osijeku. Završio dva srednjoškolska usmjerenja. Godine 1986. stekao stručnu spremu inokorespodenta u Centru za usmjereno obrazovanje „Braća Ribar“ u Osijeku, a 1987. stručnu spremu glazbenik-instrumentalist (gitarist) u Centru za glazbeno i plesno obrazovanje „Franjo Kuhač“ u Osijeku. Studij Glazbene kulture upisao 1987. na Pedagoškom fakultetu u Osijeku. Diplomirao u srpnju 1991. i stekao zvanje profesora glazbene kulture/magistra glazbene pedagogije.

Od godine 1987. do 1992. bio zaposlen u Glazbenoj školi August Harambašić u Donjem Miholjcu te u Centru za usmjereno obrazovanje Braća Ribar u Osijeku, u kojima je poučavao gitaru i solfeggio. Od godine 1992. do 2014. bio nastavnik Glazbene umjetnosti i voditelj pjevačkog zbora u I. gimnaziji u Osijeku. Od godine 1998. do 2004. godine poučavao gitaru kao vanjski suradnik u Glazbenoj školi Vukovar te s učenicima gitaristima sudjelovao na Međužupanijskim smotrama gitare. U ljetnom semestru akademske godine 2012./2013. izvodio kao vanjski suradnik Umjetničke akademije u Osijeku nastavu iz kolegija Pedagoška praksa na 4. godini dodiplomskog studija Glazbene pedagogije. Od 1. travnja 2014. zaposlen na Umjetničkoj akademiji u Osijeku u zvanju asistenta za umjetničko područje, umjetničko polje glazbena umjetnost, umjetnička grana glazbena pedagogija.

Tijekom rada u I. gimnaziji bio mentor učiteljima pripravnicima (pet kandidata) u okviru polaganja državnog stručnog ispita. U veljači 2004. godine napredovao u zvanje profesora mentora, a 2009. godine u zvanje profesora savjetnika. Od školske godine 1996. do 2014. bio mentor studentima studija Glazbene kulture/pedagogije na Umjetničkoj akademiji u Osijeku iz kolegija Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta. Bio višegodišnji član povjerenstva natječaja Europa u školi za područje Osječko-baranjske županije. Bio suradnik na znanstveno-istraživačkom projektu (IZIP-2014) „Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju“ financiran od Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Objavljuje radove u glazbenopedagoškim i pedagoškim časopisima te sudjeluje kao izlagač na domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima.

Radovi:

- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2017). Tradicijska glazba srednjoeuropskih država i interkulturalni odgoj u osnovnoškolskoj nastavi glazbe. *Školski vjesnik*, (66)1, 123-134.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., Škojo, T. (2017). Opinions of University Music Teachers on the Musical Competencies Necessary for Primary Education Teachers. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 197-218.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., Škojo, T. (2017). Attitudes of Students of Croatian Teacher Training Studies towards Music Courses and Self-evaluation of their Playing Skills. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 171-178.
- Begić, A., Šulentić Begić, J., Pušić, I. (2017). Interculturalism and Teaching Music in Grammar Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 123-129.
- Begić, A. (2016). Interkulturalna dimenzija kurikuluma kao ishodište suvremene nastave glazbe. U: Jukić, R., Bogatić, K., Gazibara, S., Pejaković, S., Simel, S., Nagy Varga, A., Campbell-Barr, V. (Ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije,* (301-310). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Begić, A. (2016). Intercultural content in grammar school music instruction in Central European countries. *Pannoniana*, 1(1), 105-113.
- Begić, A. (2016). Interkulturalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U: Jerković, B.; Škojo, T. (ur.). *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja,* (81-95). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku; Umjetnička akademija u Osijeku.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., Grundler, E. (2016). Glazbene aktivnosti učenika kao protuteža negativnim utjecajima današnjice. *Artos – časopis za znanost, umjetnost i kulturu*, 5.
- Begić, A. (2015). Romska glazba u nastavi glazbene umjetnosti. U: Mlinarević, V., Brust Nemet, M., Bushati, J. (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju/Intercultural Education: The Position of Roma in Education*, (433-442). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015). Otvoreni model nastave glazbe u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik*, 1, 112-130.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015). Razvoj kompetencija studenata učiteljskog studija na kolegiju Metodika glazbene kulture. *Módszertani Közlöny*, 5(1), 233-244.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015). Razvoj kompetencija studenata učiteljskog studija na kolegiju Metodika glazbene kulture. U: Lepeš, J. (Ur.), *Collection of proceedings [of the] 4th International Methodological Conference. The influence of teaching methodology on*

the quality of teacher and pre-school teacher training, (439-447). Subotica: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

- Šulentić Begić, J,. Begić, A. (2014). Nastava glazbe u primarnom obrazovanju u europskim državama. *Metodički ogledi*, 9(1), 66-76.
- Begić, A. (2014). Ljudska autonomija u međukulturalnom kontekstu: perspektive o psihologiji djelovanja, slobode i dobrobiti. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 160-163.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2014). Glazbene preferencije učenika I. gimnazije u Osijeku. U: Brekalo, M., Žužul, I. (Ur.), *Međunarodni interdisciplinarni znanstveni skup kultura, društvo, identitet – europski realiteti,* (844-861). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Odjel za kulturologiju, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2014). Glazbena naobrazba učitelja primarnog obrazovanja u europskim državama. U: Prskalo, I., Jurčević Lozančić, A., Braičić, Zdenko (Ur.). *14. Dani Mate Demarina - Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja*, (285-294). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2013). Mogućnosti interdisciplinarnog povezivanja nastave glazbe s neglazbenim predmetima. U: Vidulin Orbanić, S. (Ur.), *Treći međunarodni simpozij glazbenih pedagoga. Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena,* (241-256). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za glazbu.