

INTERKULTURALIZAM U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA NA PODRUČJU ISTOČNE HRVATSKE

Ban, Marina

Doctoral thesis / Disertacija

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj
Strossmayer University of Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:236:759961>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-01**



Repository / Repozitorij:

[Repository of Doctoral School, Josip Juraj University
in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

DOKTORSKA ŠKOLA

Kultura, umjetnost i književnost u europskom kontekstu

Marina Ban

**INTERKULTURALIZAM U NASTAVI
GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM
GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA NA
PODRUČJU ISTOČNE HRVATSKE**

DOKTORSKI RAD

Osijek, 2023.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

DOKTORSKA ŠKOLA

Kultura, umjetnost i književnost u europskom kontekstu

Marina Ban

**INTERKULTURALIZAM U NASTAVI
GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM
GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA NA
PODRUČJU ISTOČNE HRVATSKE**

DOKTORSKI RAD

Osijek, 2023.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

DOKTORSKA ŠKOLA

Kultura, umjetnost i književnost u europskom kontekstu

Marina Ban

**INTERKULTURALIZAM U NASTAVI
GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM
GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA NA
PODRUČJU ISTOČNE HRVATSKE**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Jasna Šulentić Begić

Osijek, 2023.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

DOKTORSKA ŠKOLA

Kultura, umjetnost i književnost u europskom kontekstu

Marina Ban

**INTERCULTURALISM IN MUSIC CULTURE
TEACHING AND IN EXTRACURRICULAR
MUSIC ACTIVITIES IN EASTERN CROATIA**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Jasna Šulentić Begić, PhD, Associate Professor

Osijek, 2023.

Podaci o mentorici

Prof. dr. sc. Jasna Šulentić Begić (1967.) izvanredna je profesorica na Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku. Trenutno predaje nastavu iz kolegija Glazbene pedagogije, Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta, Pedagoške prakse nastave teorijskih glazbenih predmeta, Metodiku nastave Glazbene kulture i Pedagoške prakse nastave Glazbene kulture. Diplomirala je Glazbenu kulturu na Pedagoškom fakultetu u Osijeku 1991. godine, a 2009. magistrirala je na poslijediplomskom znanstvenom studiju – magisteriju Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Godine 2013. doktorirala je na poslijediplomskom znanstvenom studiju Rani odgoj i obvezno obrazovanje na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu disertacijom „Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na Učiteljskom studiju“.

Od 1992. do 2008. godine bila je zaposlena u Osnovnoj školi Franje Krežme u Osijeku, a od 1997. do 2008. i u I. gimnaziji u Osijeku. Na Učiteljskom fakultetu / Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku bila je zaposlena od 2008. do 2016. te je od 2016. zaposlena na Umjetničkoj akademiji / Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku. Godine 2006. sudjelovala je u radu Povjerenstva za izradu Nastavnoga plana i programa Glazbene kulture za osnovnu školu, a od 2015. do 2018. bila je članicom Stručne radne skupine za izradu kurikuluma predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost te ju je Ministarstvo znanosti i obrazovanja imenovalo i članicom Radne skupine za izradu Prijedloga kurikuluma nastavnoga predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost. Također, od 2015. godine ispitivačica je metodike Glazbene kulture na stručnim ispitima za učitelje razredne nastave i od 2017. za učitelje/nastavnike Glazbene kulture / Glazbene umjetnosti.

Objavila je dvije autorske knjige, jednu suautorsku knjigu i više od 70 znanstvenih i stručnih radova. Sudjelovala je kao izlagačica na više od 30 znanstvenih skupova i održala je preko 50 stručnih radionica i predavanja. Od 1999. do 2022. godine primila je 11 nagrada i priznanja u struci te je sudjelovala u sljedećim projektima: provođenju pokusne primjene Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) u OŠ Franje Krežme u Osijeku (2005. – 2006.), znanstveno-istraživačkom projektu (IZIP – 2014) Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju, kao voditeljica (2015. – 2016.) i projektu Akademije Cjeloživotno učenje učitelja i nastavnika glazbe (2019. – 2024.). Recenzentica je knjiga i radova iz područja glazbene pedagogije za časopise i zbornike konferencija te je mentorica preko 50 studenata u izradi završnih, diplomskih i doktorskih radova. Od 1993. godine do danas redovito se usavršava sudjelovanjem u radu stručnih i znanstvenih skupova koje provode stručne i znanstvene ustanove

i udruge. Članica je Hrvatskoga društva glazbenih i plesnih pedagoga, European Association for Music in Schools i Hrvatskoga pedagoškog društva.

U nastavku teksta navodi se popis radova objavljenih u posljednjih 5 godina.

- Barić, Z. i Šulentić Begić, J. (2022). The Pedagogical Competences of Teachers of Theoretical Music Subjects in Croatia. *Sodobna pedagogika - Journal of Contemporary Education Studies*, 73 (139) (4), 146-167.
- Šulentić Begić, J. i Begić A. (2022). Music Listening Culture and Musical Preferences of Students in Final Grades of Primary General Education and Music School. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 24 (3), 807-830.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. i Pečić, J. (2022). Attitudes of Music Teachers towards organizing Distance Learning in the Context of Lifelong Education. U: I. Đurđević Babić i V. Galzina (ur.), *1st International Online Scientific Conference ICT in Life Conference proceedings. Contemporary society meeting ICT challenges and issues* (str. 341-355). Osijek: Faculty of Education, University of Osijek, Croatia and Croatian Academy of Science and Arts, Center for Scientific Work in Vinkovci, Croatia.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2022). Glazbene preferencije mlađih adolescenata. *Metodički ogleđi*, 29 (1), 143-165.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2022). Nastava glazbe i regionalna kulturna baština 19. stoljeća Osijeka i okolice. U: J. Šulentić Begić, B. Gigić Karl i D. Šebo (ur.), *Zbornik radova s Međunarodnog interdisciplinarnog umjetničko-znanstvenog skupa „Pajo Kolarić i njegovo doba“* (str. 471-487). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Kurtić, D. i Šulentić Begić, J. (2022). Kompetencije učitelja i nastavnika glazbe za revalorizaciju lika i djela Paje Kolarića. U: Šulentić Begić, J., Gigić Karl, B. i Šebo, D. (ur.), *Zbornik radova s Međunarodnog interdisciplinarnog umjetničko-znanstvenog skupa „Pajo Kolarić i njegovo doba“* (str. 265-282). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2022). Glazbeni život Osijeka i okolice u 19. stoljeću: kulturna baština u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. U: I. Gortan-Carlin, K. Riman i B. Bačlija Sušić (ur.), *Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija - Zbornik radova s 9. međunarodnog znanstveno-stručnog skupa „Iz istarske glazbene riznice“* (str. 197-222). Pula:

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti; Katedra Čakavskog sabora za glazbu Novigrad-Cittanova.

- Šulentić Begić, J. (2022). Projektna metoda u sveučilišnoj nastavi glazbeno-pedagoških predmeta u skladu s paradigmom nastave usmjerene na studenta. U: A. Radočaj-Jerković i M. Milinović (ur.), *Zbornik radova 3. Međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti - Inovativne metode poučavanja u umjetničkom području* (str. 366-385). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Begić, A. Šulentić Begić, J. i Sabljari, M. (2021). Cjeloživotno učenje nastavnika glazbe i učenici s teškoćama u razvoju. U: T. Ileš i M. Sabljari (ur.), *Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju - 1. Međunarodna umjetnička i znanstvena konferencija, Zbornik radova* (str. 94-115). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. i Kir, I. (2021). Slobodno vrijeme i glazba: izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti učenika u gradu i predgrađu. *Revija za sociologiju*, 51 (2), 203-230.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. i Bilić, M. (2021). Povezanost sociodemografskih varijabla i glazbenih preferencija učenika osnovne glazbene škole. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19 (2), 437-448.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2021). Društveni mediji u kontekstu nastave glazbe i cjeloživotnog učenja nastavnika. U: M. Đukić (ur.), *Kretanja - Europski realiteti - Teorijska razmatranja* (str. 64-82). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Sabljari, M., Opić, S. i Šulentić Begić, J. (2020). Piano teachers' job satisfaction in music schools in the Republic of Croatia. *Revija za elementarno izobraževanje = Journal of elementary education*, 13 (4), 497-518.
- Bilić, M., Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2021). Uloga osnovnih glazbenih škola u oblikovanju glazbenih preferencija učenika. U: M. Zulić, P. Đoković, Z. Komadina i D. Erak (ur.), *Zbornik radova skupa - Savremeno i tradicionalno u muzičkom* (str. 191-206). Istočno Sarajevo: Muzička akademija u Istočnom Sarajevu.
- Šulentić Begić, J. i Novaković, J. (2021). Utjecaj tonaliteta, tempa i vrste pjesme na učeničku preferenciju pjesama namijenjenih pjevanju. *Odgojno-obrazovne teme*, 4 (1), 65-89.
- Šulentić Begić, J., Pušić, J. i Pušić, J. (2020). Primjena glazbenih igara u nastavi solfeggia. *Suvremena pitanja*, 30 (15), 54-64.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2020). Didactic aspects of an intercultural approach to teaching music. U: A. Bosnić, N. Hukić, N. i N. Hodžić Mulabegović (ur.), *Zbornik 11. Međunarodnog*

simpozija Muzika u društvu (str. 57-75). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH; Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu.

- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2020). Učenici s odgojno-obrazovnim teškoćama i glazba. U: S. Nuhanović i G. Blekić (ur.), *Zbornik radova s Umjetničko-znanstvenog skupa 8. međunarodnoga festivala harmonike Bela pl. Panthy – Glazba kao poticaj* (str. 111-124). Slavonski Brod: Brodski harmonikaški orkestar Bela pl. Panthy.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2020). Zašto volim svirati? Individualni tečaj sviranja kao izvanškolska aktivnost. U: A. Peko, M. Ivanuš Grmek, J. Delcheva Dizdarević (ur.), *Didaktički izazovi III: Didaktička retrospektiva i perspektiva kamo i kako dalje. Didactic challenges III: Didactic retrospective and perspective where/how do we go from here?* (str. 350-365). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, HAZU, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. i Pušić, I. (2020). Preferencije učenika prema aktivnostima i sadržajima u nastavi Glazbene kulture. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 18 (1), 185-203.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2019). Glazbe svijeta u sadržajima cd-a za nastavu glazbe i interkulturalni odgoj učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 68 (1), 141-167.
- Begić, A., Šulentić Begić, J. i Šmitpeter, V. (2019). Stavovi učenika i učitelja o vrednovanju i ocjenjivanju u nastavi Glazbene kulture. *Metodički ogledi*, 26 (2), 77-101.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018). Bogatstvo različitosti: glazba svijeta i interkulturalni odgoj. *Revija za sociologiju*, 48 (2), 149-175.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018). Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor*, 56 (2), 161-178.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018). Interkulturalizam u sadržajima kolegija na studijima Glazbene pedagogije. U: A. Radočaj-Jerković (ur.), *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti – Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 28-43). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018). Povezanost sociodemografskih varijabla sa stavovima nastavnika glazbe prema interkulturalnom odgoju. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 16 (2), 247-260.
- Šulentić Begić, J. (ur.) (2018). *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi*. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu, 108. str.

- Šulentić Begić, J. (2018). Integrirana nastava Glazbene kulture/umjetnosti i Geografije: Tradicijskom glazbom putujemo Hrvatskom. U: J. Šulentić Begić (ur.), *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi* (str. 77-92). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Šulentić Begić, J. (2018). Utjecaj naslijeđa, okoline i pravodobnog otkrivanja na razvoj glazbenih sposobnosti djece. U: J. Šulentić Begić (ur.), *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi* (str. 33-47). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2018). Self-evaluation of competence for teaching Music by the students of Class Teacher Studies. U: M. Sablić, A. Škugor, I. Đurđević Babić (ur.), *ATEE 42nd Annual Conference 2017 – Changing perspectives and approaches in contemporary teaching* (str. 318-336). Brussels, Belgium: Association for Teacher Education in Europe (ATEE).
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2018). Stjecanje metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U: A. Radočaj-Jerković (ur.), *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti – Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 483-502). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.

ZAHVALE (POSVETE):

Hvala svima koji su bili uz mene tijekom svih godina, kroz sve uspone i padove i koji su me bodrili kako bih danas u rukama držala ovu doktorsku disertaciju. Hvala mojoj Mentorici na tome što me prihvatila te u mene uložila puno ljubavi, truda i rada.

Hvala mojoj obitelji i prijateljima. Oni pravi će se pronaći.

Hvala dragom Bogu što je bio uz mene.

Ovu disertaciju posvećujem svojoj baki Kati koja je vjerovala u mene od prvoga dana. Ovo je za tebe, bako.

**Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Doktorska škola**

**INTERKULTURALIZAM U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM
GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA NA PODRUČJU ISTOČNE HRVATSKE
Marina Ban**

**Znanstveno/umjetničko područje: Društvene znanosti
Znanstveno/umjetničko polje: Interdisciplinarne društvene znanosti**

Doktorska disertacija sadrži:

- Broj stranica: 209**
- Broj tablica: 38**
- Broj literaturnih navoda: 282**

Povjerenstvo za ocjenu doktorske disertacije:

- 1. izv. prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj-Jerković, predsjednica**
- 2. izv. prof. dr. sc. Marija Sablić, članica**
- 3. doc. dr. sc. Tihana Škojo, članica**

Povjerenstvo za obranu doktorske disertacije:

- 1. red. prof. dr. sc. Marija Sablić, predsjednica**
- 2. izv. prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj-Jerković, članica**
- 3. doc. dr. sc. Tihana Škojo, članica**

Datum obrane: 24. listopada 2023.

UDK oznaka:

Disertacija je pohranjena u:

- 1. Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici Zagreb, Ul. Hrvatske bratske zajednice 4, Zagreb;**
- 2. Gradskoj i sveučilišnoj knjižnici Osijek, Europska avenija 24, Osijek;**
- 3. Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Trg Sv. Trojstva 3, Osijek**

**Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
Doctoral School**

**INTERCULTURALISM IN MUSIC CULTURE TEACHING AND IN
EXTRACURRICULAR MUSIC ACTIVITIES IN EASTERN CROATIA**

Marina Ban

Scientific/Artistic Area: Social Sciences

Scientific/Artistic Field: Interdisciplinary Social Sciences

Doktorska disertacija sadrži:

Number of pages: 209

Number of tables: 38

Number of references: 282

Commission for assessment of the doctoral thesis:

- 1. Associate Professor, Antoaneta Radočaj-Jerković, PhD, president**
- 2. Associate Professor, Marija Sablić, PhD, member**
- 3. Assistant Professor, Tihana Škojo, PhD, member**

Commission for the defence of the doctoral thesis:

- 1. Full Professor, Marija Sablić, PhD, president**
- 2. Associate Professor, Antoaneta Radočaj-Jerković, PhD,, member**
- 3. Assistant Professor, Tihana Škojo, PhD, member**

Date of thesis defense: October 24, 2023

UDK label:

Thesis deposited in:

- 1. National and University Library in Zagreb, Ul. Hrvatske bratske zajednice 4, Zagreb;**
- 2. City and University Library of Osijek, Europska avenija 24, Osijek;**
- 3. Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Trg Sv. Trojstva 3, Osijek**

Ime i prezime: Marina Ban

Matični broj studenta: 66

OIB: 20866684715

E-mail: marina_ban@yahoo.com

Naziv studija: Poslijediplomski interdisciplinarni sveučilišni studij Kulturologija

Naslov doktorske disertacije: Interkulturalizam u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima na području Istočne Hrvatske

Mentor: izv. prof. dr. sc. Jasna Šulentić Begić

**IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI, NE PLAGIRANJU I
SUGLASNOSTI ZA OBJAVU U INSTITUCIJSKIM
REPOZITORIJIMA**

1. Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je doktorska disertacija isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija.
2. Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam upoznat/upoznata s pravilima citiranja, znam pravilno citirati izvore drugih autora i da neću (auto)plagirati znanstvene i stručne radove, kao ni mrežne stranice. Također potvrđujem kako ni jedan dio doktorske disertacije nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši ničija autorska prava.
3. Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da bez prethodne suglasnosti voditelja studija neću objavljivati niti stavljati drugima na raspolaganje svoju doktorsku disertaciju ili dijelove doktorske disertacije izrađene u okviru poslijediplomskog interdisciplinarnog sveučilišnog studija Kulturologija u Doktorskoj školi Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
4. Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sadržaj elektroničke inačice doktorske disertacije u potpunosti odgovara sadržaju obranjene i nakon obrane uređene disertacije.
5. Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da se trajno pohrani i objavi moja doktorska disertacija u digitalnom repozitoriju Doktorske škole Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, repozitoriju Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, Narodne novine broj 123/03., 198/03., 105/04., 174/04., 2/07.-Odluka USRH, 46/07., 45/09., 63/11., 94/13., 139/13., 101/14.-Odluka USRH i 60/15.-Odluka USRH).

U Osijeku, _____.

Student/-ica

(potpis)

SAŽETAK

Pojam interkulturalizma u društvu sve je aktualniji jer se prožimanje različitih kultura više ne veže isključivo uz određeno geografsko područje. Stoga se interkulturalizam pojavio kao potreba uravnoteženja različitosti s gledišta snošljivosti i pravednosti. Prema *Kurikulumu nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019a) kao jedno od načela ističe se i načelo interkulturalizma prema kojem će učenici pjevati pjesme različitih kultura na različitim jezicima i narječjima uz odgovarajući etnomuzikološki pristup te slušati i upoznati tradicijsku glazbu geografski udaljenijih područja. Ovako postavljena nastava glazbe teži razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije učenika. U okviru ovoga rada provedeno je istraživanje čiji je cilj bio utvrditi jesu li nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti na području Istočne Hrvatske zasnovane na interkulturalizmu. Istraživanje je provedeno u osnovnim općeobrazovnim školama odnosno analizirani su školski kurikulumi osnovnih općeobrazovnih škola te su anketirani učitelji Glazbene kulture (N=123). Rezultati istraživanja pokazali su znanstvene i stručne doprinose u vidu stjecanja dodatnih interkulturalnih kompetencija kako bi se interkulturalna nastava mogla razvijati i odvijati uz primjenu načela interkulturalizma koje je u primjeni s obzirom na važeći kurikulum. Dobiveni rezultati mogu biti poticaj školstvu da se integrirano ulaže u nastavu, projekte, materijale, učitelje i učenike. Također, rezultatima proizašlim iz anketnog upitnika te kroz analizu školskih kurikuluma, iščitava se svjesnost o postojanju interkulturalizma, ali i potrebitost za dodatnim naporima kako bi uspješnost u provedbi istoga bila što uspješnija. Uvidom u izvođenje nastave Glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama i izvannastavnim glazbenim aktivnostima dobivena je šira perspektiva iz koje je izvidna otvorenost prema interkulturalizmu, ali i svjesnost da postoje brojne prepreke na kojima je potrebno dodatno raditi kako bi načelo interkulturalizma u potpunosti zaživjelo u suvremenom školstvu. S obzirom na to da je vrlo malo istraživanja u Hrvatskoj provedeno na ovu temu, spoznaje nastale ovim istraživanjem pridonijet će daljnjem razvitku glazbene pedagogije u odnosu na ovu tematiku.

Ključne riječi: kultura, interkulturalizam, interkulturalni odgoj i obrazovanje, kurikulum, interkulturalna nastava.

SUMMARY

The term interculturalism has become an ongoing topic in society because the permeation of different cultures is no longer associated with a certain geographical area. So, interculturalism has emerged as a necessity in order to balance the differences in terms of tolerance and justice. According to the Croatian Music Curriculum of the subject *Music Culture for primary and Music Art for secondary schools* (MZO, 2019), one of the principles emphasised in the Curriculum is the principle of interculturalism, in terms of which the students shall sing the songs from different cultures, in different languages and dialects, with an adequate ethnomusicological approach, as well as to listen to and get acquainted with the traditional music of the geographically remote areas. This type of music teaching tends to develop student's understanding of culture and intercultural competences. Furthermore, a survey has been conducted within this paper to determine if the Music Culture teaching and extracurricular music activities in eastern Croatia are based on interculturalism. The survey has been conducted in general primary schools. In other words, the curriculum of the general primary schools was analysed and the Music Culture teachers was surveyed, as well (N=123). The results of the research showed scientific and professional contributions in the form of the acquisition of additional intercultural competences, so that intercultural teaching could develop and take place with the application of the principles of interculturalism, which is now legal. The obtained results can be an incentive for schools to invest in teaching, projects, materials, teachers and students in an integrated manner. Also, the results of the survey questionnaire and through the analysis of the school curriculum show the awareness of the existence of interculturalism, but also the need for additional efforts in order to be as successful as possible in its implementation. An insight into the teaching of Music Culture in primary general education schools and extracurricular musical activities gave a wider perspective from which openness towards interculturalism was evident, but also the awareness that there are many things that need to be worked on in order for the principle of interculturalism to fully take root in modern education. Given that very little research has been conducted in Croatia on this topic, the knowledge gained from this research will contribute to the further development of music pedagogy on this topic.

Key words: Culture, interculturalism, intercultural upbringing and education, curriculum, intercultural teaching

Sadržaj

1.	UVOD	1
2.	KULTURA	7
2.1.	NOVI KONCEPTI SHVAĆANJA KULTURE.....	10
2.2.	KULTURA DRUŠTVA	13
2.3.	ORGANIZACIJSKA KULTURA.....	15
2.4.	KULTURNI IDENTITET.....	18
3.	MULTIKULTURALIZAM I INTERKULTURALIZAM	22
3.1.	POVIJESNI PREGLED MULTIKULTURALIZMA I INTERKULTURALIZMA...25	
3.2.	PREGLED ISTRAŽIVANJA NA TEMU MULTIKULTURALIZMA I INTERKULTURALIZMA	27
3.3.	UNESCO I KULTURNA RAZNOLIKOST, VIJEĆE EUROPE I INTERKULTURALNI DIJALOG.....	33
4.	INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE.....	38
4.1.	INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA (ODREĐENJE)	43
4.2.	INTERKULTURALNI KURIKULUM I INTERKULTURALNA NASTAVA.....	47
5.	INTERKULTURALNA NASTAVA GLAZBE.....	60
5.1.	INTERKULTURALIZAM U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA U REPUBLICI HRVATSKOJ	63
5.1.1.	Analiza nacionalnih dokumenata s obzirom na prisutnost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim aktivnostima	70
5.2.	INTERKULTURALIZAM U NASTAVI GLAZBE U SVIJETU	80
5.2.1.	Prikaz interkulturalizma u nastavi glazbe različitih država	80
5.3.	METODIČKO OBLIKOVANJE INTERKULTURALNE NASTAVE GLAZBE I IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI.....	88
6.	INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA UČITELJA GLAZBE ZA POUČAVANJE NASTAVE U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI GLAZBE	93
7.	EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE – INTERKULTURALIZAM U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA NA PODRUČJU ISTOČNE HRVATSKE.....	104
7.1.	METODOLOGIJA	104
7.1.1.	Opis tijeka istraživanja i ispitanici.....	104
7.1.2.	Cilj istraživanja i hipoteze.....	104
7.1.3.	Vrsta i metode istraživanja.....	105

7.1.4.	Postupci i instrumenti za prukipljanje podataka	106
7.1.4.1.	Anketni upitnik	106
7.1.4.2.	Pedagoška dokumentacija – školski kurikulumi	108
7.2.	ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA.....	110
7.2.1.	Anketni upitnik.....	110
7.2.1.1.	Anketni upitnik Osnovna obilježja sudionika (sociodemografske varijable).....	110
7.2.1.2.1.	<i>Interkulturalni odgoj i zastupljenost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima</i>	112
7.2.1.2.2.	<i>Interkulturalni odgoj i zastupljenost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika</i>	118
7.2.1.2.3.	<i>Stavovi ispitanika o interkulturalnom odgoju i zastupljenost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima</i>	124
7.2.1.2.4.	<i>Stavovi ispitanika o interkulturalnom odgoju i zastupljenost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable</i>	129
7.2.2.	Školski kurikulumi	159
8.	ZAKLJUČAK I PREPORUKE	178
9.	LITERATURA	189
10.	PRILOZI.....	203
10.1.	ANKETNI UPITNIK.....	203
11.	ŽIVOTOPIS AUTORICE	208

1. UVOD

Razvoj glazbe tekao je stoljećima i njezin se razvoj može pratiti kroz povijest, različite civilizacije i kulture. Može se zaključiti kako su se u samom nastanku glazbe isprepletale različite kulture. S obzirom na to da je riječ o kulturama različitih zemalja može se reći kako se kroz glazbu susreće svijet. Samim time postavlja se pitanje: je li glazba oduvijek interkulturalna? Čini se kako jest, jer od daleke povijesti koju poznajemo, oduvijek se glazba različitih naroda i njihovih kultura isprepleće razmjenjivanjem iskustava i tradicija. Može se zaključiti kako nije postojala određena definicija koja bi jasno i dovoljno blisko opisala ovakav način „suradnje“ među narodima dok nije došla potreba za istom u stručnoj literaturi.

U mnoštvu je literature interkulturalizam definiran poput slavlja etnokulturalnih raznolikosti, poticanja građana da prihvate i priznaju bogatu lepezu običaja, glazbe, kuhinje i tradicije koja postoji u multietničkom društvu (Jupp, 2007; Hollinger, 2006; Alibhai-Brown, 2004; King, 2004). Kymlicka (2012) 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. Doista, vidljiva je i tvrdnja kako se isprepleću kulture različitih naroda neovisno o tome kakvu joj definiciju pridaju različiti autori i znanstvenici.

Kada je u pitanju nastava Glazbene kulture, interkulturalizam nije zaživio u pravom smislu te riječi u provedbi i realizaciji nastave. Iako je dugi niz godina vladalo uvjerenje kako je zapadno umjetnička glazba suverenija, takvo razmišljanje sada bi trebala biti daleka prošlost. No, koji je onda razlog što učitelji češće pribjegavaju gradivu koje je orijentirano na Zapad? Vrlo vjerojatno, prividan osjećaj sigurnosti, osjećaj boljeg snalaženja u „već poznatome“. Naime, interkulturalizam nas vodi u susrete s drugim „svjetovima“, svjetonazorima, a samim time i drugim tipovima glazbe. Za provođenje takve nastave potrebna je detaljnija priprema učitelja te temeljito poznavanje interkulturalnih komponenti kako bi se nastava provodila uspješno. Begić i Šulentić Begić (2018a) posebno ističu kako razvoj interkulturalnih kompetencija ovisi o pojedincu, no kada je u pitanju nastava, riječ je o interkulturalnoj orijentaciji nastavnih kurikuluma i kompetenciji učitelja. Begić i Šulentić Begić (2018b) ističu kako i danas, unatoč velikom napretku medija i postojanju različitih audiovizualnih digitalnih i modernih pristupa, učitelji još uvijek pribjegavaju korištenju audio i video zapisa izdavačkih kuća koje prate udžbenike za nastavu glazbe. Dakle, za provedbu interkulturalnih sadržaja i interkulturalnog kurikuluma u nastavi Glazbene kulture, potrebno je mnogo više, tj. „... razumijevanje i prihvaćanje kulturoloških razlika s ciljem uklanjanja

predrasuda prema pripadnicima drugih kultura....“ Na taj će način učenici „... usvojiti međukulturne kompetencije koje će im omogućiti prihvaćanje i razumijevanje drugoga i drugačijega bez obzira na kulturnu, etničku ili nacionalnu pripadnost.“ Slušanjem „i izvođenjem djela različitih tradicija“ učenici će razviti „toleranciju prema drugim kulturama“ (Begić, 2017: 94). Prepoznavanje širokog raspona kulturnih razlika te sposobnost nošenja s istima, dovodi do mogućnosti pravog razvoja interkulturalizma. Ta se činjenica ogleda i u interkulturalnoj nastavi glazbe u svijetu, u različitim zemljama i na različitim kontinentima.

Predmet istraživanja ove doktorske disertacije bio je pokazati u kojoj je mjeri interkulturalizam prisutan u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u osnovnim općeobrazovnim školama na području Istočne Hrvatske. Pojam interkulturalizma u današnjem je društvu sve aktualniji. Valja napomenuti kako se prožimanje različitih kultura ne odnosi isključivo na geografsko područje, odnosno lokalitet, već na puno šire sadržaje. Stoga se interkulturalizam pojavio kao potreba uravnoteženja različitosti s gledišta snošljivosti i pravednosti. Prema *Kurikulumu nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019) kao jedno od načela ističe se i načelo interkulturalizma prema kojem će učenici pjevati pjesme različitih kultura, na različitim jezicima i narječjima, uz odgovarajući etnomuzikološki pristup te slušati i upoznati tradicijsku glazbu geografski udaljenijih područja. Ovako postavljena nastava glazbe teži razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije učenika. U okviru ovoga rada provest će se istraživanje čiji je cilj utvrditi jesu li nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti na području Istočne Hrvatske zasnovane na interkulturalizmu. Istraživanje će se provesti u osnovnim općeobrazovnim školama odnosno anketirat će se učitelji Glazbene kulture i analizirat će se školski kurikulumi osnovnih općeobrazovnih škola.

Interkulturalizam nas uvodi u put izgrađivanja odnosa prema vlastitoj kulturi otvorenog pristupa prema drugim (glazbenim) kulturama. U uvodnom dijelu Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (MZOŠ, 2006) koji je prethodio Kurikulumu (MZO, 2019a) navodi se da „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“ (MZO, 2006: 10). Iz navedenog se može zaključiti da se interkulturalno načelo trebalo provoditi u svim predmetima osnovne škole, pa i u nastavi glazbe, iako ono u tom dokumentu nije bilo navedeno u okviru programa predmeta Glazbena kultura.

U ovom doktorskom radu ponajprije će nas zanimati interkulturalizam kojim će se uz pomoć nastave Glazbene kulture omogućiti pomicanje granica razmišljanja i ponašanja učenika. Naime, škola je pozvana pružiti odgoj i obrazovanje koji pomaže odrastanju i življenju u različitostima koje, ispravno shvaćene, ne dijele, nego obogaćuju i povezuju ljude (Ninčević, 2009).

Cilj je istraživanja bio utvrditi jesu li nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti na području Istočne Hrvatske zasnovane na interkulturalizmu. Sukladno tomu, postavljeno je i šest hipoteza:

H1. Nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti na području Istočne Hrvatske zasnovane su na interkulturalizmu.

H2. Ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable.

H3. Ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na županiju u kojoj se nalazi škola.

H4. Učitelji Glazbene kulture iskazuju pozitivne stavove prema interkulturalizmu u nastavi glazbe.

H5. Postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u redovnoj nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima

H6/1. Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja Glazbene kulture prema interkulturalizmu s obzirom na sociodemografske varijable.

H6/2. Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja Glazbene kulture prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na sociodemografske varijable.

H6/3. Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene s obzirom na sociodemografske varijable.

Dosadašnja istraživanja pokazala su razvitak odnosa prema pojmu interkulturalizma te veliki broj istraživačkih radova doprinosi ovoj tematici. Istraživanja su se, tako, bazirala od samih početaka na etimološko podrijetlo riječi „kultura“ do realizacije interkulturalne nastave glazbe što je predmet istraživanja u okviru ove disertacije.

Kultura se smatra jednom od dviju ili triju najkompleksnijih riječi u engleskom jeziku. Baldwin i sur. (1983 prema Dobrota, 2012) raspravljaju o kulturi sa sljedećih gledišta: 1) kultura kao umjetnost i umjetnička djelatnost; 2) kultura kao način života; 3) kultura kao proces razvoja. Kasnije se pod pojmom kulture podrazumijevala cjelokupnost duhovnih i umjetničkih dostignuća jednog društva koja se može shvatiti kao izgradnja vlastitog identiteta (Hoffman, 2006). Pojam interkulturalizam predložio je Ernest W. B. Hess-Lüttich kao izvedenicu iz latinskih riječi: *inter* (između, ispod) i *cultura* (njega) (Hoffman, 2006). Interkulturalizam umanjuje nejednakosti i različitosti naglašavajući ono što je zajedničko i budi našu ljudskost (Dei, 2000 prema Bradley, 2007). Također, podrazumijeva prihvaćanje i razumijevanje različitosti među kulturama i ljudima koji svijet čine takav kakav jest (Previšić, 2009). Bedeković (2012) ističe interkulturalizam kao suvremeni koncept otvoren stalnim propitivanjima i prilagodbi promjenama s kojima se suočava današnje društvo, obilježeno migracijama na globalnoj razini. Problematikom interkulturalnog odgoja i obrazovanja bavio se znatan broj domaćih i stranih autora, od kojih izdvajamo neke poput: Hale-Benson, 1982; Ovando i Collier, 1985; Sleeter i Grant, 1988; Shade, 1989; Lynch, 1989; Bennet, 1990; Butler i Walter, 1991; Spajić-Vrkaš, 1993; Perotti, 1995; Gundara, 2000; Previšić, 1994, 1999, 2004, 2008; Previšić i Posavec, 2014; Hrvatić, 2007, 2009, 2011; Piršl, 2007, 2011; Grant i Portera, 2011; Dobrota, 2012, 2016; Sablić, 2014; Šenjug Golub, 2014; Blažević, 2016; Begić, 2017.

Jedan od glavnih ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja razvijanje je interkulturalne kompetencije svakog učenika za što su nužni preduvjeti interkulturalno koncipiran kurikulum i interkulturalno kompetentan učitelj. Glazba je odličan medij za promicanje kulturalne različitosti (Southcott i Joseph, 2010). Weidknecht (2009) ističe kako u nastavi glazbe učenici imaju priliku upoznati glazbu i kulturu svojih kolega, ali i priliku druge upoznati sa svojom kulturom i tradicijom. Abril (2006) na temelju svog istraživanja tvrdi da izvođenje ili slušanje glazbe u učionici, ali i 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). Učenici upoznavajući različite glazbe svijeta posredno uče uvažavati i prihvaćati druge kulture i pojedince koji njima pripadaju. Stoga se učitelj „glazbe ne može 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“ (Begić i Šulentić Begić,

2018, 162). Stroh (2002) predlaže i analizira deset modela interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe: 1) Izvaneuropska glazba u nastavi glazbe; 2) Učenje iz nastave glazbe u drugim kulturama; 3) Pjesme i plesovi iz cijelog svijeta; 4) Model „sučeljavanja“ Irmgard Merkt; 5) Modeli glazbene prakse iz cijelog svijeta; 6) Znatiželjom i tolerancijom protiv straha od nepoznatog i drugačijeg; 7) Popularna glazba kao interkulturalni fenomen ili uvod u interkulturalnu nastavu glazbe; 8) Svjetska glazba kao tema nastave glazbe; 9) Interkulturalni odgoj i obrazovanje u nastavi glazbe trebali bi biti odgoj i obrazovanje protiv rasizma; 10) Glazbena kultura imigranata kao polazište. Svih deset navedenih modela podjednako je vrijedno i u funkciji je stjecanja interkulturalne kompetentnosti učenika. Legette (2003) je proveo istraživanje kojemu je svrha bila ispitati stavove, uvjerenja i praktična iskustva učitelja glazbe u američkim javnim školama s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe. Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici deklarativno podržavaju interkulturalne sadržaje u nastavi glazbe, no preko polovice njih te sadržaje ne prakticira u nastavi. Rezultati istraživanja (Young, 1996 prema Abril, 2003) govore da su, prema mišljenju učitelja glazbe, interkulturalni odgoj i obrazovanje korisni za učenike, iako se njihove definicije interkulturalnog odgoja i obrazovanja razlikuju. Robinson (2002 prema Abril, 2003) na temelju rezultata svog istraživanja tvrdi da se učitelji glazbe trude organizirati interkulturalnu nastavu glazbe, ali da imaju poteškoća u pronalaženju kvalitetnih materijala. 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, učitelja 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 (NCCA, 2006).

Doktorska je disertacija podijeljena na sljedeće glavne cjeline: uvod, teorijski dio, empirijski dio, zaključak, literatura, prilozi. Prvu cjelinu čine uvodna razmatranja s problematikom, predmetom te zaključno svrhom i ciljevima istraživanja.

U drugoj se cjelini razrađuju temeljni pojmovi vezani uz ovo istraživanje: kultura, interkulturalizam, interkulturalna kompetencija, nastava Glazbene kulture, izvannastavne glazbene aktivnosti, interkulturalna nastava glazbe.

Treća cjelina sadržava metodologiju istraživanja, obradu i interpretaciju rezultata dobivenih anketiranjem učitelja Glazbene kulture i analizom školskih kurikuluma pet istočnohrvatskih županija. Istraživanje se provodilo u osnovnim općeobrazovnim školama na području Istočne Hrvatske, tj. u Osječko-baranjskoj, Vukovarsko-srijemskoj, Brodsko-posavskoj, Požeško-slavonskoj i Virovitičko-podravskoj županiji. Istraživanje je i operativno-primijenjeno s obzirom na to da težimo unaprjeđenju nastavne prakse. Istraživanje je empirijsko jer se zasniva na prikupljanju podataka o svakodnevnoj nastavnoj praksi.

Istraživanje je podijeljeno u dvije etape: anketiranje učitelja Glazbene kulture te analiza školskih kurikuluma osnovnih općeobrazovnih škola na području Istočne Hrvatske. Anketirani su učitelji Glazbene kulture koji izvode nastavu od 4. do 8. razreda anonimnim anketnim upitnikom kojim smo doznali njihove stavove o interkulturalizmu u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima, implementaciji interkulturalizma u nastavu glazbe i izvannastavne glazbene aktivnosti i procjenu vlastite interkulturalne kompetencije. Anketiranje je provedeno putem online anketnog upitnika u svih pet županija Istočne Hrvatske. Anketiranje se provelo uz suradnju s voditeljima županijskih vijeća. Upitnik se sastojao od pitanja i tvrdnji kojima će se doznati sociodemografska obilježja ispitanika (spol, duljina radnog staža, županija i područje na kojem se nalazi škola, veličina škole), samoprocjena interkulturalne kompetencije, implementacija interkulturalizma u nastavu i izvannastavne glazbene aktivnosti te stavovi učitelja o interkulturalizmu u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Statistička obrada podataka provedena je uz pomoć programskog paketa SPSS 24 rabeći postupke deskriptivne i inferencijalne statistike. Za sintezu kvalitativne i kvantitativne metode bila je potrebna triangulacija koja je omogućila potpuniju i jasniju interpretaciju dobivenih rezultata. Analizom sadržaja, tj. pedagoške dokumentacije – školskih kurikuluma objavljenih na mrežnim stranicama svake osnovne općeobrazovne škole iz školske godine 2022./2023. dobili smo uvid u izvannastavne aktivnosti, razredne i školske projekte te odgovore na pitanja koliko je vidljiv utjecaj škole na poticanje i njegovanje interkulturalizma.

Četvrta cjelina prikazuje zaključna razmatranja i prijedloge za buduća istraživanja te očekivani znanstveni doprinos. Očekuje se napredak u osmišljavanju nastavnih sadržaja i aktivnosti s obzirom na interkulturalizam u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Ujedno, s obzirom na značajnu ulogu izvannastavnih glazbenih aktivnosti u kreiranju ozračja i kulture škole i lokalne i šire zajednice, očekuju se pozitivni pomoci u izradi školskih kurikuluma sa svrhom razvijanja interkulturalne kompetencije učenika.

2. KULTURA

„Kultura“ kao i svaki drugi pojam ima svoje etimološko značenje. „Izraz kultura, prvi se put pojavljuje u rimsko doba, najprije kao oznaka za obrađivanje zemlje (lat. *cultus* od *colere* = *štovati, obrađivati zemlju*), a kasnije za njegovanje, obrazovanje i vježbanje duha“ (Bedeković i Lukačević, 2011: 17). „Herder je već u 18. stoljeću u predgovoru svoje knjige *Misli za filozofiju povijesti* naglasio kako nema ništa neodređenije od riječi kultura“ (Skoko, 2009: 365). Skoko (2009) ističe kako je prvu definiciju kulture iznio Pufender u svom djelu *De iure naturae et gentium*. Ova definicija datira još iz 1688. godine. Mrnjauš (2013), pak, navodi kako je prvu sustavniju i sveobuhvatniju definiciju pojma „kultura“ dao britanski antropolog sir Edward Burnett Tylor. Tylor je, naime, još 1871. g. kulturu opisao kao složenu cjelinu koja uključuje znanje, uvjerenja, umjetnost, pa čak i kao zakon i navike koje čovjek stječe. Riječ je o djelu *Primitivna kultura* iz 1871. godine.

Za kulturu postoje brojne definicije i tumačenja koja su uvriježena u svijetu. Promatra se iz više kuteva te se sukladno odgovarajućem području dodjeljuje i definicija pojma. „Razdoblje XX. stoljeća smatra se vremenom najintenzivnijeg bavljenja istraživanjima različitih aspekata kulture koje je rezultiralo s oko 250 različitih definicija kulture razvrstanih u različite kategorije“ (Bedeković i Lukačević, 2011: 17). „Višeznačnost pojma kulture kao termina koji se najčešće koristi prvenstveno u sociologiji, zatim u antropologiji i etnografiji, a onda i u ostalim disciplinama, proizlazi iz različitih pristupa određenju pojma kulture unutar pojedinih disciplinarnih područja“ (Bedeković i Lukačević, 2011: 17). Stoga je od iznimne važnosti navesti više definicija riječi „kultura“ jer samim time dajemo uvid u opširnost i različitost značenja ovoga pojma. Baldwin i sur. (1983 prema Dobrota, 2012) raspravljaju o kulturi sa sljedećih gledišta: 1) kultura kao umjetnost i umjetnička djelatnost; 2) kultura kao način života; 3) kultura kao proces razvoja. Kasnije se pod pojmom kulture podrazumijevala cjelokupnost duhovnih i umjetničkih dostignuća jednog društva koja se može shvatiti kao izgradnja vlastitog identiteta (Hoffman, 2006). Kultura se, kako navodi Halder (2002) shvaća i kao oblik života nekog naroda (narodna skupina) koji je prolazan, ali se i povijesno oblikuje. Rječnici također donose definicije pojma kulture. Tako se u *Rječniku hrvatskog jezika* (Anić, 1994) kultura opisuje kao ukupnost duhovne, moralne, društvene i proizvodne djelatnosti društva, zatim kao opseg duhovnog razvitka pojedinca u zajednici s potrebnim odlikama razvitka u odnosu prema odlikama u odnosu prema drugome te navodi kako se kultura može definirati i kao uzgoj, obrada i obrađivanje biljke na predviđenoj površini. Također, referira se i na mikroorganizme nasadene za potrebe istraživanja, zatim na

materijalnu kulturu te kulturu sadržanu u predmetima bez pisanih dokumenata koja svjedoči o nekom vremenu (Anić, 1994). U *Velikom rječniku hrvatskog jezika* (Anić, 2003) navode se četiri značenja za pojam kulture: „1. povijesno stvaralaštvo naroda koje obuhvaća način života i rada, običaje, religiju, materijalna dobra te jezik i znanstveno, filozofsko i umjetničko blago: *nacionalna kultura, helenska kultura, europska kultura, kineska kultura, hrvatska kultura*, 2. odgoj i obrazovanje: *opća kultura, osobna kultura*, 3. biol: uzgoj bakterija i mikroorganizama u posebno održanim prilikama, 4. agr: biljke uzgajane uz pomoć agrotehničkih mjera, usjev ili nasad jedne vrste ili odlike bilja“ (Anić, 2003: 518). U *Rječniku stranih riječi* (Klaić, 2001) pod pojmom „kultura“ navodi se sljedeće: „1. u širokom smislu sve što je stvorilo ljudsko društvo i što postoji pod tjelesnom i umnom radu ljudi, za razliku od prirodnih pojava; materijalna kultura – skup sredstava za proizvodnju i drugih materijalnih vrijednosti društva na svakom historijskom stupnju; duhovna kultura – skup rezultata društva u nauci, umjetnosti, u organizaciji društvenoga i državnoga života; u običaju i moralu u svakoj historijskoj epohi u klasnom društvu kultura ima klasni karakter (robotovlasnička kultura, feudalna kultura, buržoazijska kultura; nacionalna kultura – historijske tradicije, moral i običaji, jezik, književnost i umjetnost svakog naroda; 2. stupanj savršenstva postignut u vladanju ovom ili onom granom znanja ili djelovanja (kultura rada, kultura govora, fiskultura i tome slično“ (Klaić, 2001: 765-766).

Enciklopedije i leksikoni također daju tumačenja ovoga pojma. U *Općoj enciklopediji* kultura „je ukupnost predmetnih i duhovnih dobara što ih je stvorio čovjek u svojoj društveno-povijesnoj praksi“ (JLZ, 1978: 678). Prema *Proleksis enciklopediji online* (LZKM, 2012), smatra se kako je kultura ukupnost duhovnih tvorbi, materijalnih ostvarenja, javnih normi i vrijednosnih prosudbi, društvenih ustanova, organizacije i oblika ponašanja ljudi u nekoj zajednici. „Nezavisno od bioloških, psiholoških i drugih poriva i dispozicija čovjeka, za kulturu je bitno da se ona usvaja učenjem te da se u komunikaciji unutar društvene zajednice potvrđuje, prenosi i razvija dalje“ (LZKM, 2012). Prema *Enciklopediji Britannica Online* (White, 2022) kultura se, također, smatra dijelom centralne antropologije čije su vrijednosti, ideje i tehnike raspršene kroz sve dimenzije ljudskog života. Prema *Hrvatskom općem leksikonu* (LZMK, 1996) pod pojmom kultura definira se: 1. skladna sinteza čovjekova povijesnog stvaralaštva u nekom društvu koja obuhvaća njegovo znanstveno, filozofsko, književno i umjetničko umijeće, osjetilnost i iskustvo; 2. ukupnost razvoja pojedinaca ili skupina, usavršavanje, produhovljenje njihova bića, uma, osjeta, interesa, običaja i ukusa; svojstvo onoga tko je kulturan. „3. Rezultat procesa čovjekova usavršavanja na određenom području: književna kultura, glazbena kultura, likovna kultura, i dr. 4. Ukupnost tvorbi ili pojava u materijalnom i duhovnom životu jednoga naroda, u odnosu prema različitim fazama razvojnog

procesa (nacionalna kultura). 5. BIOL. Rast, uzgoj bakterija, različitih mikroorganizama, stanica i tkiva u posebno održanim uvjetima (inkubator). 6. AGR. Biljke uzgojene uz pomoć agrotehničkih mjera“ (LZMK, 1996: 615).

Autori Haralambos i Heald (1994) smatraju kako je važno istaknuti definiciju sociologa Ralpa Lintona koji je kulturu jednog društva opisao kao „način života njegovih pripadnika“ te kako navodi da je riječ o zbirci ideja i navika koje oni uče i dijele, tj. prenose „s pokoljenja na pokoljenje“. Perotti (1995), pak, ističe kako je kultura jedan složen i međuovisan ustroj znanja, pravila, predodžbi, formalnih i neformalnih pravila te obrazaca ponašanja, vrijednosti, interesa, težnji, vjerovanja i mitova. O pojmu kulture oglašavao se i Drugi vatikanski sabor koji je istaknuo kako kultura „označuje sve ono čime čovjek izgrađuje i razvija mnogostruke svoje duševne i tjelesne darove te nastoji da spoznajom i radom sebi podvrgne svijet; čini sve čovječnijim društveni život, i to u obitelji kao i cijelom građanskom društvu, moralnim napretkom i napretkom institucija; konačno, tijekom vremena izražava, saopćuje i čuva u svojim djelima velika duhovna iskustva i težnje da služe napretku mnogih, dapače i cijeloga čovječanstva“ (KS, 1970: 697). Kulturu je i definirao papa Benedikt XVI., kardinal Joseph Ratzinger (2003) govoreći o kulturi kao o spletu misaonih i predodžbenih forma (mišljenje, osjećaji, djelovanje) koji obilježavaju čovjeka. O kulturi govori kao o mediju komunikacije. Supek (1989) o kulturi piše kao o glavni suvremenih teorija etnosa u antropologiji, a u socioantropološkom smislu kulturu čine običaji, jezik, vjerovanja, identitet, povijesno pamćenje i uopće način života određene skupine ljudi (poput društvenih klasa, profesija, naroda...). Ćimić (1999), pak, smatra kako kulturu u mnogome određuje kako članovi društva misle i osjećaju pa, prema tome, ona usmjerava njihovo ponašanje i često definira njihov svjetonazor. Kalanj (1995) navodi kako samu tematizaciju kulture u suvremenom (sociološkom) mišljenju čine i karakteriziraju dva obilježja „Jedno bismo mogli nazvati formalno-predmetnim, a drugo problemsko-analitičkim“ (Kalanj, 1995: 69). Stoga, ova podjela ima i svoja obilježja. Naime, Kalanj (1995) opisuje kako se formalno-predmetno obilježje odnosi na status tog tematskog područja (cjelina sociološkog znanja) dok je problemsko-analitičko obilježje ono koje karakteriziraju mijene pristupa, stajališta i uvida. Prvo je obilježje vrlo jednostavno za provjeravanje jer se kultura lako pozicionira dok je kod drugog obilježja, ističe Kalanj (1995), riječ o tematizaciji kulture koja živi od dinamike ideja. To su analitički zahvati, različita istraživanja i nove sinteze. Kroz ove dvije podjele, kulturu se dovodi u vezu s poimanjem moći. Kultura se veže i uz različite političke sustave. Posavec (1988) u svom prikazu smatra kako nije bitno je li u određenim razdobljima bilo većih ili manjih kulturnih uzleta, već pokušava li se konstituirati kritički stav prema samoj sebi, tj. kulturi. Uplet je kulture u politiku neizostavan,

naprosto je riječ o kontinuiranoj međusobnoj vezi. „Kultura i politika povijesne su suputnice, dvije od više mogućih maski građanskog društva. Stoga ni sintagma „kulturna politika“ nije nešto što bi samostalno postojalo, dakle što bi se konstituiralo po nekim svojim izvornim razlozima, već je radni pojam istine otuđenog bitka“ (Posavec, 1988: 23).

Fokusi ovoga rada jesu promatranje kulture kao umjetnosti i umjetničke djelatnosti, promatranje kulture kao načina života te procesa razvoja, ali najviše promatranje kulture cjelokupnošću duhovnih i umjetničkih dostignuća jednog društva koja se može shvatiti kao izgradnja vlastitog identiteta. Ona je izuzetno bitan čimbenik kojim čovjek kao jedinka i pojedinac stvara i neprekidno izgrađuje svoj identitet, sebe. Na taj se način može identificirati i poistovjetiti s društvom u kojemu živi. Stoga se riječ kultura „uplela“ i u mnoge druge pojmove pa se tako već među prvim raspravama o multikulturalizmu spominje kao ključna sastavnica. „Kultura je nešto što učimo, a isto tako trebamo naučiti, odnosno razvijati kompetencije za život u multikulturalnom okruženju ostvarujući interkulturalni dijalog“ (Mrnjauš, 2013: 309). Ratzmann (2019) objašnjava interkulturalni dijalog kao skup vještina interkulturalne kompetencije te koherentni višerazinski pristup upravljanju kako bi se izbjegla fragmentacija i nedostatak koherentnosti između različitih inicijativa. Interkulturalni dijalog treba definirati kao presjek i cilj politike, a trebao bi ići dalje od priznavanja razlika te, ujedno, poziva na zajedničke ciljeve i inicijative.

2.1. NOVI KONCEPTI SHVAĆANJA KULTURE

Kulturni izričaji različitih suvremenih društava pružili su brojne i mnoge promjene, na što su posebno značajan utjecaj imali mediji. Kroz procese miješanja kultura dolazi i do stvaranja novih koncepta i samih shvaćanja kulture. „Prema tradicionalnom shvaćanju kultura se odnosi na set praksi i vjerovanja neke grupe, čime je naglašeno svakodnevno iskustvo, koje, u lokalnim okvirima, dijele svi članovi neke zajednice“ (Mesić, 2006: 234). Kroz povijesnu šetnju, postojalo je više koncepta shvaćanja kulture pa se tako spominju *etnocentrizam*, *kulturni relativizam* i *kulturni pluralizam*, a u novijem vremenu *multikulturalizam* i *interkulturalizam* (kao kulminacija kojoj se teži).

Sumner (2002), koji je prvi definirao pojam *etnocentrizma*, dovodi ga u korelaciju s nacionalizmom. „Osim osjećaja nacionalne superiornosti, kao komponente etnocentrizma Sumner navodi postojanje snažne nacionalne grupne kohezije i privrženosti te potrebe za obranom interesa

vlastite grupe nasuprot interesima članova vanjskih grupa. Kako grupna kohezija podrazumijeva snažnu vezanost članova grupe, logično je da koncept etnocentrizma nužno implicira postojanje etničke ili nacionalne afektivne vezanosti, a ne samo percepciju ili osjećaj superiornosti“ (Šram, 2010: 114). Mrnjaus (2013) također navodi kako svaka kultura koja dobro funkcionira smatra sebe najboljom. Odraz je to pristupa kao što je etnocentrizam. Šram (2008), primjerice, ističe kako etnocentrizam upućuje na unutargrupnu zatvorenost, ali i na percepciju superiornosti vlastite nacije. Koncept etnocentrizma prvi je definirao William Graham Sumner, još 1906. godine. Bizumic i suradnici (2009) o etnocentrizmu pišu kao o stavovskom konstruktunutar kojega prevladava vrlo jak osjećaj etničke grupne samousmjerenosti odnosno etnocentrizam se može izražavati međugrupno i unutargrupno.

Kulturni relativizam, pak, ne traži da se zauvijek suzdržimo od prosudbe niti da branimo pravo nekog naroda da provodi svoje običaje. Jednostavno, treba izbjegavati preuranjenu prosudbu dok ne izgradimo ispravno shvaćanje kulture koja nas zanima. Tek tada netko može zauzeti kritički stav. „Iako relativizam nije posve koherentna teorija, jer kulture nisu monolitni ni nepromjenljivi sustavi, pa ih se ne smije promatrati kao paradigme suvremenog društva; ipak, on je iznimno značajan u analizama odnosa medijske socijalizacije i razvoja interkulturalizma. Sociolozi analiziraju vrijednosti kao društvene standarde ponašanja, a nastaju u procesu enkulturacije“ (Miliša i Tolić, 2009: 146). Također, kod pitanja kulturnog relativizma spominju se i ljudska prava. Kulenović (2000) ističe kako je za razumijevanje kulturnog relativizma bitan, ali i ključan pojam kontingencije, tj. pretpostavke da su vrijednosti, istina i moral proizvod svog vremena i prostora. Kulturni relativizam veže se i uz sustave komunikacije pa tako Miliša (2008) navodi kako nas analize kulturnog relativizma upućuju da se određena kultura ne smije ocjenjivati sa stajališta iste kulture upravo zbog prihvaćanja i razumijevanja drugih. „Kulturni relativizam podrazumijeva tolerantnost prema drugim kulturama i polazi od toga da je svaka kultura autonomna. Ipak potencijalno može glorificirati samo te posebnosti kao što kulturni univerzalizam sa svojim progresivističkim pristupom može neopravdano minimalizirati kulturne i nacionalne posebnosti“ (Miliša, 2008: 221).

Također, valja spomenuti i *kulturni pluralizam*, zasnovan na ideji tzv. „kotla za taljenje“ koja nije zaživjela jer se uz pokušaj *melting pota* željelo asimilirati različite etničke skupine. Sedamdesete i osamdesete godine njeguju pokušaje integracijske politike, kada se uvažavaju kulture useljeničkih populacija. Naime, Lerotić (1979) piše kako utjecaj sovjetskog i američkog modela federalizma nije beznačajan kada su u pitanju zemlje u razvoju. „S tog aspekta kulturni

pluralizam možemo označiti kao postojanje obrazaca i procesa solidarnosti koji se korijene na zajedničkoj religioznoj osnovi, zajedništvu jezika, etničke ili plemenske solidarnosti, rase, kastinskom poretku religioznim zasebnostima, u okviru zajedničke države, koji dobivaju naznake suparničke lojalnosti i zajedništva, a u nekim okolnostima ih može provocirati i samo državno uređenje“ (Lerotić, 1979: 244). Mnogi su poistovjećivali pojmove „kulturni pluralizam“ i „multikulturalizam“, no to nikako nisu istoznačnice. Kukoč (2006), tako, piše da ni globalizacija ni kulturni pluralizam, odnosno multikulturalizam nisu nikakvi jednoznačni pojmovi, već ih smatra fenomenima koji u sebi nose različite i znatne kontroverze s kojima se sama filozofija mora suočiti odnosno tumači ih i kao protuslovlja i to onda kada sve te poteškoće izgledaju kao nerješive i nesavladive. Naime, kulturološki pluralizam podrazumijeva očuvanje jedne dominantne kulture, dok kod multikulturalizma nema dominacije niti jedne kulture. Slabljenjem dominantne kulture, društvo može prijeći u multikulturalizam.

Iza ovog perioda započinje proces shvaćanja kulture na jednoj višoj razini. Tu započinje *multikulturalizam*, točnije ulogu ima Vijeće Europe koje u ovaj period uvažava upravo multikulturalizam na razini povećavanja broja imigranata u školama (Francuska, Švedska). Upravo stvaranjem takvih programa ide se prema poboljšanju općeg, društvenog i ekonomskog položaja pripadnika manjima. Istovremeno, usvajanjem ovakvih stavova otvaraju se pitanja kako sačuvati vlastiti identitet, tj. vlastitu kulturnu jedinstvenost te istovremeno stvoriti uvjete za kvalitetnu komunikaciju, suživot, uvažavanje i prihvaćanje ostalih kultura. Odgovore na ta pitanja daje pojam *interkulturalizma* u kojemu su važne dinamike između tih društava. Martinelli i Taylor (2013) ističu kako principi interkulturalizma uključuju otvorenost prema drugima, zatim aktivno poštovanje različitosti, uzajamno razumijevanje, aktivnu toleranciju, uvažavanje druge kulture te osiguravanje jednakih mogućnosti i borbu protiv diskriminacije.

Ono što prethodi *interkulturalizmu* je *multikulturalizam* pa se valja osvrnuti na same početke ovih koncepata, točnije na prijelaz društva u kojemu je prisutna homogenost te kada ona postaju heterogena i kada nastupa prijelaz s multikulturalizma na interkulturalizam. Piskač i Sršen (2015) naglašavaju činjenicu da su se zapadnoeuropska društva do sredine 20. stoljeća smatrala isključivo kulturno homogena. U tom su se vremenu događala buđenja na onim područjima gdje su bile prisutne imigracije. To su, primjerice, bila imigracijska društva država poput SAD-a, Kanade i Australije koje su tada bile puno heterogenije (upravo zbog tih imigracijskih tokova). Naziva ih se imigracijskim društvima Novog svijeta. „To bi značilo da tip multikulturalizma karakterističan za paradigmu Novoga svijeta zapravo oblikuju mehanizmi slični onima što su

vladali u pluralističkom društvu „paralelnih svjetova“ unutar multinacionalnih država tradicionalne Europe, kao što su to, na primjer, oni koje opisuje Andrić u svojim povijesnim romanima i novelama“ (Škvorc, 2010: 77). Mesić (2006) piše kako se kulturna koncepcija i politika, tada nazvana „interkulturalizam“ javlja od 70-ih godina 20. stoljeća u području obrazovanja, „često u konceptualnoj oporbi s redukcionističkim shvaćanjem multikulturalizma“ (Mesić, 2006: 78-79). Ovaj isti koncept preuzima UNESCO. Riječ je o dinamičnom konceptu koji UNESCO definira kao „postojanje i pravedna interakcija različitih kultura i mogućnosti generiranja zajedničkih kulturnih izraza putem dijaloga i međusobnog poštovanja“ (UNESCO, 2005 prema Mesić i Bagić, 2011: 10). Ovo je bilo vrijeme presudno kada se propitkuje termin „interkulturalizma“, no uočava se nedostatak cjelovitih teorijskih radova koji dotiču šire društvene probleme, a čija je vezanost upravo usmjerena na društvenu različitost (Mesić, 2006). Uz inicijativu institucija Europske unije, po prvi se puta predstavlja ideja interkulturalizma (veza s imigrantskim politikama). „Prvi put ideja kulturalnoga pluralizma kao organizacijske paradigme društva bez hijerarhije vrijednosti i davanja veće važnosti pojedinom kulturnom izričaju javlja se 20-ih godina prošloga stoljeća u SAD-u, u radu američkih židovskih profesora s University of Columbia, Kallena i Magresa“ (Škvorc, 2010: 77). Kroz promatranje kulture, pa i multikulturalizma, uočava se postojanje dvaju načina na koji se ti fenomeni proučavaju. Piskač i Sršen (2015) pišu kako postoje dva načela promatranja i shvaćanja neke kulture. Naime, prvi se način odnosi na etnocentrizam, a drugi na kulturni relativizam. „Prvi pojam predstavlja specifičan pogled na kulturu kroz veličanje vlastite kulture spram drugih. Kriterij dobrog i pozitivnog isključivo su derivirani iz vlastite grupe. Odnosno u vrednovanju drugih kultura referentna točka je vlastita kultura“ (Piskač i Sršen, 2015: 199).

2.2. KULTURA DRUŠTVA

Pojmovi „kultura“ i „društvo“ nerijetko se miješaju i isprepleću, a čak i poistovjećuju, no riječ je o različitim pojmovima. Svako društvo ima svoje oblike kulture i kulturne prepoznatljivosti što datira još iz plemenskog doba do današnjice. Tomašić (1993) tako piše o autohtonoj kulturi, pri čemu se misli na načine ponašanja, mišljenja i vjerovanja te se asocira i na umnu i moralnu disciplinu odnosno na sva iskustva koja posjeduje čitava zajednica. Ako se kultura umnaža, odnosno diferencira, tada se više ne govori o autohtonoj kulturi. „Svaka ljudska zajednica u stvari stalno umnaža svoja iskustva bilo putem vlastitoga prilagođavanja sredini ili prilagođavanja

sredine svojim umnoženim potrebama, bilo putem doticaja s okolnim kulturama, tako da je ovaj proces kulturnog mijenjanja ili kulturnog razvitka u neprekidnom toku“ (Tomašić, 1993: 889). U određenim se trenutcima uzima i promatra idealni tip, koji označava, kako navodi Tomašić (1993), skup vodećih kulturnih osobina. Riječ je o određenoj kulturnoj razini. Naime, ljudi se ponašaju onako kako se ponaša njihova zajednica. To se smatra usvajanjem određene kulture, kulture ponašanja pripadajućoj zajednici. „Kultura, vrijednosne orijentacije i politička ponašanja ljudi su u zavisnosti i od karaktera i strukture socijalne grupe kojoj, pripadaju pojedinci (hipoteza)“ (Tomić, 1970: 95). Upravo zato, ljudi određene kulture često ne žele stupati u odnose suprotne njihovim kulturama i stilovima, ističe Tomić (1970). Stoga je važno mijenjati zatvorenost i introvertnost te ih pretakati u međusobno prihvaćanje, čemu svjedočimo u promjenama koje su nastupile kroz godine.

„U današnjem svijetu velikih globalnih promjena kultura se smatra osnovnim obilježjem nacije koje snažno utječe na oblikovanje identiteta pojedinaca, grupe i društva u cjelini, prenoseći ta obilježja na organizaciju, oblikujući jedinstvenu i prepoznatljivu organizacijsku kulturu“ (Bedeković i Lukačević, 2011: 15). Takvom definicijom, pojam „kultura“ lako opravdava uvriježeno definiranje kako društvo čini veća grupa ili skupina ljudi koji dijele zajedničke vrijednosti i norme. „Promatrana kao okvir unutar kojega se pojavljuju različite specifične vrijednosti, uvjerenja, norme ponašanja i načini mišljenja različitih socijalnih entiteta kao pripadnika različitih grupa, kultura društva implicira distinkciju među specifičnim obilježjima pojedinaca i grupa u međusobnom doticaju. Uzme li se pritom u obzir činjenica da čovjek kao društveno biće neprestano teži individualnim i grupnim kontaktima s pojedincima koji su pripadnici drugih i drugačijih grupa, čovjeka je potrebno promatrati kao aktivnog pojedinca u stalnoj interakciji s kulturom koji je podložan promjenama pod utjecajem susreta s drugom kulturom. U tom se smislu može govoriti o akulturacijskim procesima kao promjenama unutar neke kulture uslijed susreta i kontakata s drugim kulturama koji u konačnici rezultiraju promjenama vrijednosti, mentaliteta i stilova života“ (Bedeković i Lukačević, 2011: 19). Kako se pojam kulture mijenjao kroz stoljeća, tako se mijenjala i integracija kulture u različita područja. U društvu se susrećemo s implementacijom kulture i u nastavu. Jezik je, također, dio kulture pa je tako, kada neko društvo usvaja jezike, od iznimne važnosti razumjeti tu neraskidivu vezu. Brown (2000) piše kako je jezik dio kulture, a upravo kultura dio jezika pa se tako ni jedan ne može razdvojiti (u suprotnom bi izgubili značenje ili kulture ili samog jezika). Procesuiranim usvajanjem jezičnih barijera, motiva, gramatike i upoznavanjem kroz književnost, jezik postaje važan dio kulture nekog društva, a samim time postaje i društvena znanost u budućnosti koja predstoji.

„Kultura nije učenje činjenica iz nekog priručnika već aktivna interpretacija i prepoznavanje jasnih prikaza ponašanja i kulturnih vrijednosti koji se mogu iščitati “između redova”. Ovakav pristup odgovara jezičnim i komunikacijskim potrebama učenika, otklanja stereotipe i iskrivljene slike neke kulture ustupajući mjesto interpretaciji bez predrasuda“ (Braović Plavša i Bojčić, 2018: 7).

Susretanjem različitih kultura stvara se potencijal za sinergijom i pozitivnom simbiozom. Kao konačne definicije prethodno napisanog, društvo bi bilo mjesto gdje živi skupina ljudi koja međusobno komunicira dok je, nasuprot tome, kultura način života tih ljudi.

2.3. ORGANIZACIJSKA KULTURA

Svaki sustav, svako poduzeće ili bilo kakva poslovna organizacija posjeduje svoj način komunikacije i postojanja te je primorana na različite oblike suradnje. Organizacijska kultura pripada među važnije čimbenike bilo koje gospodarske organizacije. Bez organizacijskog reda, koji je dio organizacijske kulture, ne može postojati ni urednost u djelovanju određenog poduzeća. „Naziva se još i kulturom poduzeća ili korporacijskom kulturom i predstavlja, za mnoge autore, jedan od najobuhvatnijih koncepata organizacijske teorije“ (Borovac Zekan, 2018: 78). Bahtijarević-Šiber (1992) navodi kako je organizacijska ili korporacijska kultura nekakav koncept analize i razumijevanja kada govorimo o organizacijskom ponašanju i uspješnosti. Svako poduzeće pripada nekom većem sustavu. „Taj veći sustav odnosi se na tržišnu, društvenu, gospodarsku, političku, pravnu, zakonodavnu i inu okolinu, koja je izvoriste stalnih izmjena i previranja. Da bi poslovna organizacija dugoročno opstala primorana je neprestano se usklađivati s okolinom“ (Belak i Ušljebka, 2014: 80). To znači da bilo kakav oblik suradnje mora postojati. Bahtijarević-Šiber (1992) piše kako je organizacijska kultura visoko povezana s objektivnim faktorima i predstavlja svojevrsan izraz, ali i osnova na kojoj se razvija određena organizacijska struktura, strategija i specifičan stil ponašanja po kom se određena organizacija razlikuje i identificira prema vani i prema unutra. „Poznato je kako je organizacijska kultura važna za uspjeh projekata koji uključuju provođenje promjena u poduzeću“ (Borovac Zekan, 2018: 79). Kod organizacijske kulture, riječ je o nizu manjih ili većih (ovisno o potrebama) organizacijskih promjena koje su nužne. Svaka organizacijska promjena, smatraju Belak i Ušljebka (2014), obavezno implicira individualnu promjenu (neovisno o tome radi li se o unapređenju kvalitete, uvođenju nove tehnologije, promjeni strategije, reinženjeringu poslovnih procesa ili slično).

Čovjek ima izuzetno važan faktor u ovakvom vidu kulture jer je njegova suradnja neophodna. „Kultura poduzeća jednako je važna za pojedinca u organizaciji, kao i za poslovnu strategiju. Pojedinac može prihvatiti kulturu, adaptirati se i biti uspješan, može i sam udariti pečat kulturi poduzeća, ali ako se ne uspije prilagoditi postojećoj kulturi, niti je može promijeniti, tada mora napustiti organizaciju. Za poslovnu strategiju kultura je važna jer utječe na njezin odabir i zato jer predstavlja jedan od načina na koji se odabrana strategija ostvaruje“ (Žugaj, Bojanić-Glavica i Brčić, 2004: 19). Čovjekova spremnost na promjenu i suradnju te prihvaćanje i usvajanje je ključ. Naime, kako navode Belak i Ušljebrka (2014) svaka organizacijska promjena mora započeti s promjenom čovjeka, njegova razmišljanja, stava i njegova ponašanja. Jednako tako, mora i završiti tim promjenama. „Međutim, ljudi više vole rutine i navike pri kojima se osjećaju sigurno, nego promjene koje predstavljaju nešto novo i nepoznato. Stoga ljudi imaju tendenciju pružati otpor promjenama jer osjećaju tjeskobu o tome kako će te promjene utjecati na njih, njihove performanse na poslu, njihov odnos s drugim zaposlenicima i niz drugih čimbenika koji su vezani za posao koji obavljaju“ (Belak i Ušljebrka, 2014: 81). „Ljudski faktor je od vitalnoga značaja za uspjeh projekta. Ljudi su ti koji planiraju, organiziraju, vode, koordiniraju i dosežu postavljene ciljeve s pomoću organizacije i međusobnih odnosa, komuniciranja, pregovaranja i rješavanja konflikata. Ljudi su također izvor većine problema i konflikata na projektu“ (Bistričić, 2004: 31). „Dakle, organizacijska kultura utječe na način na koji se zaposlenici i grupe odnose jedni prema drugima, s kupcima, klijentima i ostalim akterima u svom poslovanju“ (Borovac Zekan, 2018: 80). Za postojanje organizacijske kulture važno je mijenjati zone komfora koje se stvaraju kod čovjeka i tipičnih obrazaca. Zato je važno zaposlenicima/djelatnicima omogućiti sudjelovanje u kreiranju organizacijskih promjena. Na takav način dolazi do suradnje. Belak i Ušljebrka (2014) pišu da je to upravo zato što zaposlenici osjećaju kontrolu nad procesom promjene i vlastitu odgovornost prema uspješnosti procesa.

Žugaj, Bojanić-Glavica i Brčić (2004) navode kako se upravo uvjerenja, stavovi, filozofija i generalne zajedničke vrijednosti zaposlenih u nekom poduzeću teško mogu izraziti egzaktno, no kulturna je moć ogromna i to se ne smije smetnuti s uma. „Uloga organizacijske kulture je velika i zbog toga što ona preko prepoznatljivih simbola stvara pozitivan dojam poduzeća“ (Žugaj, Bojanić-Glavica i Brčić, 2004: 20). Organizacijska kultura značila bi određenu transformaciju ili modifikaciju u nešto veće iz već postojećeg. Kako ističu Belak i Ušljebrka (2014) organizacijska se promjena kao pojam najjednostavnije može definirati polazeći od činjenice da je rezultat svake promjene razlika koja tijekom vremena nastaje u jednoj ili više dimenzija subjekta, dakle promjenom organizacija prelazi iz početnog u željeno stanje. Ujedno, od iznimne je važnosti faktor

povjerenja koji zaposlenik ima u svog pretpostavljenog. „Organizacijsko povjerenje podrazumijeva da će zaposlenici vjerovati menadžeru da će donijeti ispravnu odluku, koja je u skladu s njihovim vrijednostima, uvjerenjima, stavovima i pretpostavkama. To znači da menadžer treba uspostaviti vrijednosti na razini organizacije koje podržavaju pravednost, jednakost, solidarnost. Tada će zaposlenik biti uvjeren da će menadžer donositi odluke koje su poštene za sve sudionike organizacije“ (Belak i Ušljebrka, 2014: 94). Povjerenjem u svog nadređenog, zaposlenik stječe organizacijsko samopoštovanje. U procesu organizacijske kulture važno je koristiti se alatima 21. stoljeća poput upotrebe informacijske tehnologije. Šuber (2005), pak, ističe kako pojedini poslovni procesi unutar organizacije, razvojem interneta, postaju i točniji i dinamičniji, a i brži.

Novija teorija i novija praksa organizacija uključuje trendove koji naglašavaju timsku, poduzetničku kulturu (Žugaj, Bojanić-Glavica i Brčić, 2004). Sikavica i Novak (1993) uvrštavaju u suvremene trendove u oblikovanju organizacije T-oblik organizacije, virtualnu organizaciju, mrežnu organizaciju, izvrnutu organizaciju, organizaciju paukove mreže, timsku organizaciju, *front/back* organizaciju, ameba organizaciju, fraktalnu organizaciju, klaster organizaciju, heterarhiju i hipertekst organizaciju. Za promjenu određene organizacijske kulture važno je računati na još jedan faktor, a to je vrijeme. Naime, Žugaj, Bojanić-Glavica i Brčić (2004) navode kako je promjena organizacijske kulture dugotrajan i vrlo opsežan posao. „Potrebno je 6-15 godina da se promijeni organizacijska kultura“ (Scholz, 1987: 86). Organizacijska se kultura stvara kontinuiranim praćenjem, izborom ljudskih potencijala, brizi o njihovu razvoju i poticanju kreativnosti kao jednom od najznačajnijih stratejskih zadataka menadžmenta (Žugaj, Bojanić-Glavica i Brčić, 2004). U sklopu razvoja organizacijske kulture povezano je i nastajanje projektne kulture. Ona je, zapravo, nekakva podvrsta organizacijske kulture. Bistričić (2004) opisuje kako su se ljudi morali organizirati najprije u skupine da bi mogli proizvoditi projekte. „Na projektnu klimu utječu: povjerenje u vodstvo poslovnog sustava (strateško usmjerenje, sposobnost menadžera), odnos vodstva poslovnog sustava i drugih podsustava do projekata, odnos između projektnih i funkcijskih managementa, odnos između menadžera projekta i projektnih timova, osjećaj pripadnosti projektu članova tima, motiviranost projektnog tima itd.“ (Bistričić, 2004: 35). Upravo iz tih razloga važno je naglasiti kako se projektna kultura, navodi Bistričić (2004), mora posvetiti motiviranju, komuniciranju i projektnom načinu rada.

Izvrsnosti se teži u svim vrstama poduzeća, a ona je ostvariva jedino putevima prilagodbe i spremnosti ka mijenjaju zona komfora. Svaki radnik kojega se kontinuirano motivira, spreman

je na mijenjanje dosadašnjih obrazaca i pristupa te na prilagodbe. „Poduzeće s izgrađenom prilagodljivom kulturom cijeni svoje zaposlenike i potiču procese koji pridonose uvođenju i provedbi promjena. Zaposlenici u takvom poduzeću uživaju potpunu slobodu u donošenju odluka, predlaganju i iznošenju novih ideja dok ih se istovremeno potiče na samoinicijativno djelovanje“ (Borovac Zekan, 2018: 83). Uz takav pristup, u kojem se cijene i poštuju zaposlenici te ih se potiče na slobodu i donošenje odluka, ističe se i fleksibilnost. Naime, kako navodi Borovac Zekan (2018) ključne odlike jednog uspješnog poduzeća postaju prilagodljivost, sposobnost brzog strateškog reagiranja i izgradnja unutarnjeg sustava koji će omogućiti fleksibilnost s ciljem što bržeg odgovora na nepredvidljive promjene okoline. U težnji ka izvrsnosti, ne treba zaboraviti na psihičko, duhovno, fizičko i mentalno zdravlje svakog od radnika. „Za svakog je pojedinca korisno da što dulje u životu bude zdrav i aktivan, za taj bismo se cilj svi založili, pa i u radnoj okolini“ (Miklavčić Šumanski, Kolenc i Markič, 2008: 373). Stoga je naše radno mjesto upravo ono koje treba biti poticajno i sigurno mjesto za rad, za nastanak naše sigurnosti. Zato je važno njegovati organizacijsku kulturu jer su njezini benefiti dugoročni i longitudinalni.

2.4. KULTURNI IDENTITET

Kulturni identitet smatra se pojmom koji izražava jedinstvenost i autentičnost neke kulture, pripadnost pojedinca ili neke kulture te se, također, navodi kao određenje neke društvene zajednice putem njezinih vlastitih kulturnih osobitosti (LZMK, 2012). Također, u okviru područja humanističkih znanosti „identitet“ se objašnjava trima definicijama: „1. Potpuna jednakost, istovjetnost; odnos po kojemu je u različitim slučajevima neko biće, svojstvo i sl. jednako samo sebi, odn. isto. 2. Filozofija identiteta jest filozofski metafizički smjer, koji je zastupao F. W. Schelling smatrajući da su objekt i subjekt, mišljenje i bitak, duh i priroda dvije strane jedne iste stvarnosti, te su u biti identične. 3. Kulturni identitet je skup različitosti u duhovnoj i materijalnoj kulturi neke zajednice ili naroda koje određuje njihovu posebnost“ (LZMK, 2012).

„Identitet dolazi od latinske riječi *identitas* što znači *istost, istovjetnost*“ (Musa, 2009: 268). Jurčević (2004), primjerice, navodi kako taj pojam služi također za označavanje *individualnog identiteta*, ali se odnosi i na *kolektivne entitete*, tj. jednu socijalnu grupu, jednu zajednicu, jedno globalno društvo, itd. Također, ističe Musa (2009), identitet se odnosi na ono kako ljudi shvaćaju sebe pa tako u sebi uključuje pitanje tko sam ja. „Kulturni pojedinčev identitet njegov je globalni identitet, tj. konstelacija više identiteta utemeljenih na nekoliko različitih kulturnih elemenata“

(Musa, 2009: 269). Perotti (1995) ističe kako se epitet „kulturni“ svodi na etnički identitet. Verhelst (2001) smatra kako se identitet mora promatrati kao nekakav proces te kako postoje čimbenici koji doprinose identitetu, a neki od njih su spol, dob, podrijetlo, duhovnost, anatomske karakteristike, uvjerenja, psihološke karakteristike itd. O kulturnom identitetu izjašnjava se i Novak Lukanović (2000), pri čemu ističe kako na identitet utječu procesi koje generira sama kultura te različiti društveni odnosi, socio-ekonomske i društvene situacije te brojni drugi procesi poput povijesnih, ali i osobni (psihološki) procesi koji se razvijaju unutar pojedinca. „Stvaranje i održanje identiteta uvijek pretpostavlja granicu, razgraničenje normi i vrednota koje su unutar identiteta od onih koje mu ne pripadaju, koje su izvan njega. Identitet pretpostavlja alteritet, granicu prema onom što mu ne pripada“ (Gvozdanović, 2010: 40). Ono čime se treba baviti prihvaćanje je razlika, usvajanje različitosti, jer, kako ističe Goesswald (2005), upravo je prihvaćanje razlika kulturno dobro za koje se moramo boriti. „Razmišljajući o svom naslijeđu, mladi ljudi različitog, najčešće miješanog kulturnog podrijetla nastoje ponovo izgraditi svoj identitet u Europi“ (Goesswald, 2005: 52). Europa se pokazala kao dobro plodno tlo upravo za ovu tematiku, no pitanje identiteta, piše Goesswald (2005) je osobito teško za one koji u Europi žive kao izbjeglice, zato što im nesiguran pravni status otežava stvaranje čvrstih veza s drugim obiteljima i životnim okruženjem. Dakle, svaki „stranac“ u Europi ili bilo gdje, trebao bi se osjećati prihvaćenim u sredini u koju dolazi i upoznati se s njegovim naslijeđem. Kada je riječ o stvaranju novih identiteta, kulturni se identitet nerijetko spominje i uz kontekst turizma. Naime, sam kulturni kontakt dio je turizma. Stoga Jelinčić (2006) navodi kako kulturni identitet zapravo odgovara na pitanje o čovjekovom mjestu u svijetu jer smatra kako su i lokalni stanovnik i turist svjesni vlastitog identiteta, no pri njihovu se susretu potencijalno mogu stvoriti novi identiteti.

Na temu kulturnog identiteta provodila su se različita istraživanja jer se ovaj pojam, kao takav, prožima u različite pore znanosti i umjetnosti. Rad izdvaja nekoliko istraživanja kako bi se mogla uočiti važnost pojma kulturni identitet u različitim segmentima. Tako su Katavić, Horvat i Sablić Tomić (2005) provele istraživanje na studentskoj populaciji dvaju gradova (Osijek i Split) u dvjema regijama kako bi se testirala hipoteza da među ispitanicima homogenim po većini demografskih varijabli (spol, dob, izobrazba) neće postojati statistički značajna razlika u njihovoj percepciji identiteta. Nakon utvrđenih statistički značajnih razlika u percepciji identiteta studenata dvaju regionalnih centara zaključile su kako populacije iste dobi i sličnih životnih preferencija u dvama različitim gradima iste države imaju različit osjećaj pripadnosti, odnosno identiteta. Naime, studenti iz Splita pridružili su više prosječne ocjene osjećaju pripadnosti kako gradu tako i regiji, dok se prema prosječnim ocjenama za osjećaj pripadnosti Hrvatskoj odnosno Europi studenti dvaju

gradova ne razlikuju. Istraživanje koje se također dotiče kulturnog identiteta proveo je Altugan (2015), tj. istraživao je poveznicu između kulturnog identiteta i učenja. Riječ je o istraživanju u kojemu se nastojao naći način kako integrirati kulturni identitet u učenje. Kulturne pozadine svakog od učenika od velikog su značaja, dok s druge strane obrazovanje svakako donosi pomake. Rezultat ovoga istraživanja zaključak je kako učitelji moraju biti svjesni postojanja učeničkih identiteta te bi morali biti sposobni odrediti njihove jezične karakteristike te motivacijski utjecati na učenička postignuća. Još jedno zanimljivo istraživanje provedeno je 2011. godine (Jensen, Arnett i McKenzie, 2011) kojim se istraživalo kako su adolescenti i mladi ljudi „koji to tek postaju“ sve više izloženi u globalnom svijetu odnosno kako je jedna od posljedica izloženosti adolescenata i „mladih osoba u nastajanju“ u različitim kulturama da razvoj kulturnog identiteta postaje složeniji proces koji može slijediti različite puteve. Prilikom istraživanja istraživači su se usmjerili na rizike i mogućnosti. S obzirom na rizike, Jensen, Arnet i McKenzie (2011) ističu kako je sadašnji fokus upravo na toj zbrci kulturnog identiteta i mentalnog zdravlja te na pojavi kulturnih jazova unutar obitelji između adolescenata i njihovih roditelja ili starijih. Što se tiče mogućnosti, fokus je na građanskom uključivanju mladih. Istraživanje koje se tiče kulturnog identiteta i kulturne baštine, i to grada Trogira, proveo je Jarebić (2022). Doprinos ovoga istraživanja bio je povezivanje lokalne zajednice i nastavnog kurikulumu u cilju očuvanja i promicanja trogirске kulturne baštine. „Uzorak se temelji na populaciji osmoga razreda trogirске osnovne škole. Istraživanje je provedeno u travnju 2021. na prigodnom uzorku od 70 učenika. ... Anketni upitnik učenici su ispunjavali u online obliku u vremenskom intervalu od tjedan dana“ (Jarebić, 2022: 510). Između ostalog, važnost ovoga rada bila je u tome kako ispitati interkulturalnu osjetljivost trogirskih učenika osmog razreda osnovne škole, načine na koji oni njeguju svoj kulturni identitet te dobiti odgovore na pitanja žele li oni implementirati više kulturnih doprinosa u vlastito obrazovanje, pritom njegujuću naslijeđenu kulturnu baštinu, tj. identitet koji već posjeduju. Jarebić (2022) navodi kako su rezultati istraživanja pokazali kako najveći postotak učenika prihvaća svoje kolege koji dolaze u njihovu razrednu zajednicu iz drugih zemalja, ali vrlo površno poznaju kulture kojima oni pripadaju te je utvrđeno da žele usvojiti nova znanja o vlastitoj kulturnoj baštini pa je na tome, u interaktivnom okruženju, potrebno dodatno raditi u nastavi za što su oni vrlo otvoreni. Na temelju ovakvih rezultata, važno je uputiti obrazovne djelatnike na stvaranje novih inovativnih metoda kojima se potiče učenička motivacija, želja za radom, otkrivanjem novoga, produbljivanjem znanja o njihovom rodnom kraju te očuvanjem potencijala kulturne baštine kao njihovim osnovnim naslijeđem i bogatstvom.

Važno je poštivati svaku kulturu (pritom se ovdje ubraja i manjinska jer i ona pripada među ljudska prava). Svako vjersko, kulturno i jezično uvažavanje dio je interkulturalnog dijaloga koji je nužan i mora postojati kada je u pitanju ostvarivanje interkulturalizma u svojoj definiciji i sa svim svojim ciljevima. Kako bi interkulturalni dijalog bio što uspješniji, svjesnost o vlastitom kulturnom identitetu pretpostavka je za uspješan interkulturalni dijalog (Begić, 2017). „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 se iz svijesti o značenju vlastite osobnosti dopušta 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 interkulturalnog dijaloga jest stvaranje kulturnog 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). Abdallah-Preteille (2006) posebno ističe kako je preispitivanje nečijeg identiteta u odnosu na druge dio interkulturalnog pristupa.

3. MULTIKULTURALIZAM I INTERKULTURALIZAM

Iako mnogi i danas pojmove poput *multikulturalizma* i *interkulturalizma* upotrebljavaju kao sinonime, riječ je o dvama različitim pojmovima. Nadasve, uzimajući u obzir činjenicu kako oba pojma opisuju situacije u kojima je na jednom području prisutno više kultura, ovi su se pojmovi vremenom uveli kako bi se opisale promjene kojima je suvremeno društvo izloženo (Sablić, 2014). „Multikulturalizam je prožimanje različitih kultura uz očuvanje njihova identiteta; javna politika koja štiti kulturne različitosti na državnoj ili lokalnoj razini“ (LZMK, 2012). „Termin interkulturalizam se sve više rabi u modernim kulturnim politikama koje imaju za cilj zaštitu kulturnih različitosti, sprječavanje sukoba koji bi proizlazili iz kulture i harmonično prožimanje različitih kultura, uz očuvanje zasebnih kulturnih identiteta“ (LZMK, 2012). Interkulturalizam, pak, jest suživot različitih kultura te politika koja potiče takve vrijednosti (LZMK, 2012).

Multikulturalizam i multikulturalno obrazovanje pojmovi su kojima se često koriste autori anglosaksonskoga govornog područja poput Kanade, Australije, Velike Britanije i SAD-a, dok se pojmom interkulturalizam uglavnom koriste europski autori (Sablić, 2014). „Multikulturalizam, u kanadskom kao i u drugim društvima u kojima se o toj shemi govori, u prvom je redu program koji pokušava naći rješenje za sociohistorijske specifičnosti i sukobe unutar (u ovome slučaju) kanadskoga iskustva“ (Heršak i Čičak-Chand, 1991: 13). Nadalje, Sršen i Bogeljić (2014) smatraju kako široko prihvaćeno značenje multikulturalizma ne postoji te se čini da upravo s velikim opsegom literature i različitih javnih rasprava vezanih uz taj pojam nejasnoće i nesporazumi njegova određenja samo dodatno rastu. Ipak, multikulturalizam i interkulturalizam dva su vezana i neodvojiva pojma. S obzirom na činjenicu kako je suživot različitih kultura jedno od najvažnijih civilizacijskih pitanja, tijekom godina pokušavalo se na ista dati mnoge odgovore. Naime, multikulturalizam je napredovao u značajnu vrijednost te se istodobno djelovanje različitih kultura unutar iste zemlje ili, pak, neke regije, može gledati kao nešto što traži kulturna sloboda (Ninčević, 2009).

Svaka je kultura sačinjena od ukupnosti znanja, umijeća, različitih norma i pravila, ideja, mitova, vjerovanja i slično te se upravo iz tih razloga s vremenom rađala ideja o priznavanju različitosti, a kasnije i simbiozi tih različitih kultura te njihovoj suradnji. Najprije je tako multikulturalizam shvaćen kao prihvaćanje i potvrđivanje mnogobitnosti u kulturi radi uklanjanja neravnopravnog odnosa između manjinske i većinske kulture (Sablić, 2014). Smatra se tako da

multikulturalizam potiče izražavanje različitosti na javnome planu pa se tako ističe da „škole, sveučilišta i institucije trebaju reproducirati kulturne razlike i učiniti ih društveno vidljivima“ (Abdallah-Preteceille, 2006: 26-28). Jedno multikulturalno društvo obilježava upravo mnoštvo različitosti, tj. u etničkom, kulturnom, vjerskom, regionalnom, lokalnom smislu i brojnim drugima. Multikulturalizam je kulturna politika utemeljena na prihvaćanju činjenice postojanja različitih kultura u nekome društvu (ili državi) kojom se nastoji postići miješanje ili barem harmonična koegzistencija tih kultura (Čačić-Kumpes, 2004). Multikulturalizam znači suživot osoba koje dolaze *iz* i socijalizaciju *u* različitim kulturnim kontekstima dok je interkulturalizam odgovor na odgoj u multikulturalnom i multietničkom društvu (Filtzinger, 1993). Sablić (2014) zaključuje kako postoji definitivna i apsolutna razlika između multikulturalizma kao deskriptivne, analitičke, povijesne i sociološke kategorije te interkulturalizma kao političke, pedagoške i programske kategorije. Interkulturalizam nasuprot multikulturalizmu stvara naglasak na interaktivnu dimenziju i sposobnost entiteta da ostvaruju zajedničke projekte i prihvaćaju podijeljene odgovornosti te tako stvaraju zajedničke identitete (Bîrzéa, 2000).

Mnogi su, pak, autori u multikulturalizmu vidjeli svojevrsnu „opasnost“ u svijetu politike. Na trenutke se govori o “propasti multikulturalizma” mišljenjem da su granice i identiteti osam postojećih civilizacija rizična mjesta mogućih sukoba, a najizraženije konfliktno polje vide u produbljanju krize u odnosima između zapadne, kršćanske civilizacije i fundamentalističkih strujanja unutar islamske civilizacije (Huntington, 1993). Huntington (1997), također, navodi kako vidi multikulturalizam, ne samo kao prepreku demokraciji, već kao potpunu, izravnu opasnost održanju liberalnih vrijednosti i institucionalne strukture. Dakle, dok se multikulturalizam bavi opisom suživota različitih kultura, interkulturalizam je, navodi Sablić (2014) karakteriziran interaktivnom namjerom različitih kultura što bi značilo kako prisutnost etničkih manjina u nekoj zemlji ne znači da je društvo multikulturalno u smislu interakcije vrijednosnih sustava autohtone kulture „i drugih kultura ili aktivne prisutnosti etničkih manjina u institucijama dominantne kulture“ (Sablić, 2014: 23).

Mnogi su znanstvenici iznosili svoja razmišljanja o pojmu multikulturalizma u različitim segmentima i na različite načine. Primjerice, Camillieri (1995) smatra kako se pojam multikulturalizma odnosi na situacije suživota među različitim kulturama. Na taj se način rabi i termin kulturni pluralizam jer brojni autori još uvijek pojam multikulturalizma poistovjećuju s kulturnim pluralizmom. Kulturni se pluralizam, navode Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001), definira u smislu postojanja niza etničkih, vjerskih, jezičnih i drugih skupina kojima građanska

demokracija omogućuje očuvanje i razvoj svojih posebnih identiteta, ali i obvezu poštovanja onih kulturnih obilježja koja pripadaju društvu u cjelini. U procesu razumijevanja kako postoji i multikulturalizam i interkulturalizam, pojavljuje se i pojam transkulture koji upućuje na prijelaz s jedne kulturne situacije u drugu (Sablić, 2014). Kroz proces transkulturnog obrazovanja dolazi do nadilaženja kulture. Ima za zadatak jedan osnovni cilj, a to je razvijanje zajedničkih univerzalnih elemenata koji se temelji na kozmopolitskom obrazovanju čovjeka oslobođenog svih oblika barbarstva (Portera, 2008).

Nakon ovoga prijelaza, interkulturalizam je prihvaćen kao optimistična pretpostavka o međusobnoj povezanosti pripadnika različitih kultura. Zapravo se sam pojam interkulturalizma polako počeo pojavljivati u segmentima kulture, tj. umjetnosti, jeziku, religiji i modernoj književnosti (Sablić, 2014). Interkulturalizam se temelji „na zamisli boljega i humanijega društva i budućnosti u kojem će rasizam i dominacija čovjeka nad čovjekom biti eliminirani“ (Sablić, 2014: 12). U samim su počecima postojali mnogi problemi s definicijom interkulturalizma kao što je već nekoliko puta definirano. U raščlambi riječi „interkulturalizam“, prefiks „inter“ znači projekt novih kulturnih sinteza, zbira, zajedničkih elemenata koji stvaraju zapravo potpuno nove, autentične i originalne modele (Piršl, 2011).

Napredak čovječanstva, kao i njegov razvoj, upravo su ovisni o suradnji, korelaciji, simbiozi, spajanju, doticaju i dodirima kultura koje čine nepremostiv dio, posebice kada je riječ o prijelazu iz postojanja multikulturalizma u interkulturalizam. Previšić (1996) spominje kako na našem kontinentu više od trideset milijuna ljudi pripada nekim etničkim i nacionalnim manjinama. Spajić-Vrkaš (2014) ističe kako ne treba isključiti važan podatak, a to je kako danas, pak, više od 7 milijardi ljudi na Zemlji komunicira na više od 7000 jezika te da se po etničkom podrijetlu otprilike dijele u više tisuća grupa. Razgranato je to i po vjeri i to u 22 velike religije i velik broj manjih vjerskih zajednica koje postoje. Katunarić (1994 prema Sablić, 2014) navodi kako do izražaja dolazi problem osobnoga i skupnoga identiteta u masovnom društvu. Uklapa se to u dio u kojemu su neki teoretičari pokušali fenomen interkulturalizma prikazati kao mozaik i bogatstvo društvenog života u suvremenoj civilizaciji, no Sablić (2014) smatra kako to nije dovoljno jer ga upravo i ti teoretičari promatraju kao identitet ljudi različitih etničkih, vjerskih i drugih kulturnih pripadnosti. Naprosto, govoriti i pisati o monokulturalizmu, interkulturalizmu, multikulturalizmu i transkulturalizmu nekoga društva postalo je uobičajeno u suvremenome svijetu. Nije do kraja definirano što sve točno ti pojmovi podrazumijevaju, a kao što je već rečeno, različito se tumače na različitim kontinentima (Sablić, 2014). Također, važno je istaknuti kako interkulturalizam

pokušava izgraditi filozofiju uvažavanja i prožimanja, socijalno-etičko-jezičnu zaštitu manjina te dodire s nedovoljno poznatim i razumijevanje za gospodarske i druge međuovisnosti (Sablić, 2009). Iz navedenih definicija zaključuje se da se interkulturalizam promatra kao nešto novo, ali plemenito. Stoga ne začuđuje što je u Republici Hrvatskoj interkulturalizam „uveden u Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) kao kurikulumsko načelo, sastavnica međupredmetne teme – Građanskog odgoja i obrazovanja, te u okviru ishoda učenja pojedinih nastavnih predmeta“ (Buterin, 2012: 105). Interkulturalizam „ističe jednakost kultura bez obzira na manjinsku ili dominantnu kulturu koja prevladava na određenom mjestu“ (Mrnjaus, 2013: 311). Stoga, odgojno-obrazovne ustanove, također, imaju ogroman utjecaj na razvoj interkulturalizma. Interkulturalizam podrazumijeva pozitivan i aktivan odnos između skupina i pojedinaca koji se međusobno razlikuju prema određenim karakteristikama (neovisno o tome je li riječ o nacionalnim, etničkim, religijskim, vjerskim, klasnim, rasnim ili spolnim razlikama) (Mrnjaus, 2013). Previšić (2009) sumira kako je kod interkulturalizma prije svega riječ o razumijevanju i prihvaćanju različitosti među ljudima i kulturama koje svijet čine takav kakav jest.

3.1. POVIJESNI PREGLED MULTIKULTURALIZMA I INTERKULTURALIZMA

Ideja kulturalnog pluralizma kao organizacijske paradigme društva bez hijerarhije vrijednosti i davanja većeg ili manjeg značaja pojedinom kulturnom izričaju javlja se 20-ih godina 20. stojeća u Sjedinjenim Američkim Državama u radu američkih židovskih profesora s University of Columbia, Kallena i Magresa. Kallen i Magres tako su na teorijskoj razini nastojali razlučiti moralnu i kulturnu asimilaciju (Škvorc, 2010). „Njihova ideja bila je dopustiti moralnu asimilaciju u novom prostoru omeđenom određenom vrijednosnom paradigmom, dok je do tada obligatni zahtjev za kulturalnom asimilacijom postavljen znatno liberalnije“ (Škvorc, 2010: 77-78). Sličnu situaciju dijele Kanada i Australija, s mnogo doseljenika i migranata. Naime, Škvorc (2010) spominje australsku istraživačicu književnosti Gunew (1999 prema Škvorc, 2010) koja smatra kako konceptualni multikulturalizam nikada nije ni došao do političke i pravne sfere utjecaja, nego je već režirani model podjele utjecaja „svejedno ostavio ‘multikulturalne’ zajednice u prostoru vlastite izoliranosti, prepuštene samima sebi i izvanjski samo uokvirene kao da su ‘drugi’ i ‘ravnopravni’ (glasovi)“ (Škvorc, 2010: 79). „Za razliku od općeg mišljenja, pojava globalizacije

i pluralnih društava nije samo utjecala na duboke i dramatične promjene u gospodarsko-radnom području, već se posebno odrazila na čovjeka u čitavoj njegovoj kompleksnosti: u odnosu na suživot, način spoznaje i razumijevanja znanja i kulture, odnosa, komunikacije i identiteta“ (Portera, 2011: 33). Prva zemlja koja se bavila idejom dvokulturalizma, točnije uvođenjem multikulturalizma kao ideje potaknute širenjem zamisli o bikulturalizmu, bila je Kanada jer se željela smanjiti te potpuno ukloniti napetost između Frankanađana i Anglokanada koji su činili dva većinska naroda (Sablić, 2014). Interkulturalizam kao „javna politika najizrazitije se oblikuje u Kanadi, zaštitom jezične i kulturne ravnopravnosti anglofonih i frankofonih zajednica, poslije i zaštitom kulturne baštine drugih kulturnih zajednica“ (LZMK, 2012). Na taj se način povijesni put utkao preko pojave multikulturalizma, preko ideje kulturnog pluralizma do ideje interkulturalizma.

Interkulturalizam se pojavio najprije u Sjedinjenim Američkim Državama jer su se ondje najviše nastanjivali različiti useljenici. Dolazi do stvaranja novih kultura i nacija jer svaki od doseljenih naroda nosi sa sobom različite vjerske, etničke i druge skupine (Sablić, 2014). Stvara se novo društvo sastavljeno od različitih etničkih skupina te dolazi do pojave, prethodno spomenutog, „melting – pota“, tzv. lonca za taljenje. Taj je pojam uveden 1782. godine, a u engleski jezik uveo ga je John de Crevecoer. „Projekt stvaranja nove jedinstvene američke nacije temeljio se na zapostavljanju starih običaja useljenika, na zaboravu materinskih jezika, brisanju etničkih i nacionalnih razlika“ (Sablić, 2014: 13). Mnogi su pisci filozofi poput Horace M. Kallena, R. Bournea i J. Drachslera ideju „melting-pota“ kritizirali, zagovarajući upravo prava doseljenika te su tu ideju kritizirali jer su smatrali iznimno bitnim očuvanje svačije kulturne i etničke posebnosti (Sablić, 2014). Svaka etnička kultura u američkom društvu trebala bi odigrati svoju jedinstvenu ulogu te tako pridonijeti društvu kao cjelini (Bedeković, 2012).

Suvremeni interkulturalizam kao moderna i aktualna tema u znanstvenoj i javnoj odgojno-obrazovnoj politici pojavljuje se u 20. stoljeću (Sablić, 2014). Početkom 70-ih godina 20. stoljeća u Kanadi se uvode programi multikulturalnog obrazovanja. „Multikulturalizam, u kanadskom kao i u drugim društvima u kojima se o toj shemi govori, u prvom je redu politički program koji pokušava naći rješenje za sociohistorijske specifičnosti i sukobe unutar (u ovom slučaju) kanadskog društva“ (Heršak i Čičak-Chand, 1991: 13). U vremenima koja slijede pojavili su se tipizirani pojmovi poput kulturnog pluralizma koji se smatrao i antropološkim stanjem (Heršak i Čičak-Chand, 1991). S velikim valom izbjeglica u tom se vremenu najprije suočila Francuska. Smatra se kako je začetnik interkulturalnog odgoja u Francuskoj Louis Porcher koji je vjerovao da može projektom osposobljavanja učitelja za obrazovanje djece migranata u interkulturalnom

ozračju razriješiti (i to već u samom začetku) izazove koje nosi interkulturalizam (Previšić, 1996). Sablić (2014) zaključuje da je težište problema u to vrijeme bilo usmjereno na rješavanje jezičnih problema u školama. „Glavni cilj u to vrijeme pokrenutih projekata bio je usmjeren prema usvajanju spoznaja o sličnostima i razlikama na jezičnoj, religijskoj i kulturnoj razini“ (Sablić, 2014: 16). Uz pojavu interkulturalizma, 80-ih godina 20. stoljeća počele su se oblikovati i određene strategije raznovrsnih intervencija u području interkulturalizma, a to je vrijeme, dakako, s time tražilo i nove pristupe koji su primjereni doseljenicima, podrazumijevajući toleranciju, uzajamno poštovanje i obostranu dvosmjernu komunikaciju (Portera, 2008).

3.2. PREGLED ISTRAŽIVANJA NA TEMU MULTIKULTURALIZMA I INTERKULTURALIZMA

Na temu multikulturalizma i interkulturalizma provedena su brojna istraživanja. Prva sustavna istraživanja o stavovima građana o kulturnim različitostima, u okviru tada novoga diskursa o multikulturalizmu, provedena su 70-ih godina 20. stoljeća u Kanadi (Breugelmans, Vijver i Schalk-Soekar, 2009). Berry i sur. (1970 prema Breugelmans, Vijver i Schalk-Soekar, 2009) uveli su tada tzv. koncept „multikulturalne ideologije“ koja podrazumijeva: 1) kulturna raznolikost dobra je za društvo (tj. cijeni se održavanje kulture), 2) treba postojati pravedno sudjelovanje svih skupina u društvu, 3) sve su skupine voljne promijeniti svoju kulturu kako bi se prilagodile kulturnim orijentacijama drugih. Istraživanja u drugim zapadnim zemljama pokazala su mnogo manje pozitivnu sliku, tj. većinsko stanovništvo pokazalo je malu potporu multikulturalizmu (Breugelmans, Vijver i Schalk-Soekar, 2009). Naime, istraživanja javnog mijenja u odnosu na multikulturalizam u „Australiji (Ho, 1990), Njemačkoj (Zick, Wagner, Van Dick i Petzel, 2001), Španjolskoj (Medrano, 2005), Ujedinjenom Kraljevstvu (Heath i Tilley, 2005) i SAD-u (Citrin, Sears, Muste i Wong, 2001) pokazala su neutralne (ravnodušne) ili blago negativne stavove u odnosu na multikulturalizam“ (Breugelmans, Vijver i Schalk-Soekar, 2009: 656).

U tekstu koji slijedi bit će prikazana neka od istraživanja koja su se provodila u svijetu, a proveli su ih sljedeći znanstvenici: Hall (1959 prema Rogers, Hard i Miike, 2002), Hart (1999), Kijima (2005), Huang i Wang (2007), Demirdag i Unlu-Kaynakci (2019) i Nameni (2021).

Jedan od najutjecajnijih istraživača interkulturalne komunikacije bio je Edward Hall. Njegovo istraživanje provedeno je u razdoblju između 1951. i 1955. godine kada je bio na Institutu za vanjske poslove američkog Ministarstva vanjskih poslova. Proveo je istraživanje koje se ticalo interkulturalne komunikacije između SAD-a i Japana (Rogers, Hard i Miike, 2002). U svome radu, Hall (1959 prema Rogers, Hard i Miike, 2002) istražuje razvoj izvorne paradigme za interkulturalnu komunikaciju i načine na koji su ovu paradigmu slijedili znanstvenici u SAD-u i Japanu. Edward Hall je, također, svoj rad napravio na temelju vlastitog iskustva, posebice osvrćući se na rano životno iskustvo koje je stekao odrastavši u kulturno raznolikoj državi New Meksiko, a zapovijedao je afroameričkom pukovnijom u Drugom svjetskom ratu (Sorrells, 1998). Osobna iskustva Edwarda Halla dovela su ga do istraživanja interkulturalne komunikacije. S obzirom na to da se Edward Hall usavršavao na Sveučilištu Columbia (smjer antropologija), zaposlio se na Institutu za vanjske poslove koje ga je dovelo u vezu sa znanstvenicima koji su utjecali na njegovu konceptualizaciju interkulturalne komunikacije (Sorrells, 1998). Rogers, Hard i Miike (2002) identificirali su četiri glavna utjecaja na rad Edwarda Halla: 1) kulturna antropologija, 2) lingvistika, 3) etologija, proučavanje ponašanja životinja i 4) freudovska psihoanalitička teorija.

U jednom od istraživanja Hart (1999) nastoji saznati kakvi su interdisciplinarni utjecaji kada je u pitanju proučavanje međukulturalnih odnosa i to prema broju citata. U članku se istražuju i nastoje identificirati utjecajne discipline te znanstvenici i knjige u interdisciplinarnom proučavanja interkulturalnih odnosa. Utjecaj se, ističe Hart (1999) mjeri brojem citata koji su zabilježeni u *International Journal of Intercultural Relations*. Istraživanje se radilo u razdoblju od 1983. do 1996. godine. Prema provedenoj analizi citata, kao najutjecajnija disciplina pokazala se psihologija, a slijede ju komunikologija, sociologija i antropologija. Kao najutjecajniji autori pokazali su se W. Gudykunst, H. Triandis, R. Brislin, B. Ruben i E. T. Hall. Među najutjecajnijim su knjigama *Priručnik o interkulturalnom osposobljavanju*, *Interkulturalna komunikacija: čitatelj* (sva izdanja), *Culture's Consequences* i *Međukulturalni susreti*. Hart (1999), također, ističe kako su rezultati ovog istraživanja uspoređeni s rezultatima dosadašnjeg istraživanja o utjecaja u području međukulturalnih odnosa.

Iduće istraživanje (Kijima, 2005) provela je sama autorica rada, potaknuta vlastitim iskustvom. Riječ je o istraživanju koje se bavi japanskim studentima, na području Južne Australije. Ispitan je odnos školstva, multikulturalizma i kulturnog identiteta. Fokus istraživanja bio je na japanskim studentima koji su upisani u školu u kojoj je Kijima predavala. Intervjue sa studentima vodila je formalno i neformalno, individualno i grupno. Tijekom ovog istraživanja, neformalni

intervjui dogodili su se vrlo spontano, tijekom opuštenih razgovora sa studentima unutar i izvan učionice. Studenti su dobili priliku objasniti svoje probleme i brige tijekom neobveznih razgovora u školskom dvorištu te povremeno prije i poslije nastave. Studentima, koji se nisu osjećali dovoljno sigurnima za otvoreni razgovor, ponuđena je opcija izražavanja mišljenja u neformalnim intervjuima. S druge strane, za intervjuje formalnog tipa, mjesto i vrijeme bili su unaprijed dogovoreni. Održani su u praznoj učionici za vrijeme ručka. Intervjuirana su četiri japanska studenta te dvoje azijskih studenata koji su rođeni u Australiji. Intervjui su rađeni kako bi pronašli svoja stajališta o multikulturalizmu. Također, intervjuirana su i četiri anglo-keltska studenta, također rođeni u Australiji, kako bi se provjerila vjerodostojnost podataka. Postavljena pitanja bila su strukturirana i nestrukturirana. Kao tri prepreke uočene su: jezična barijera, rasizam u školi i kulturno (ne)razumijevanje. Kijima (2005) zaključuje da je od iznimne važnosti da japanski studenti imaju pristup savjetnicima za jezik, da imaju istu kulturnu pozadinu i da razumiju školski život učenika. Također, sugerira organiziranje tečajeva obuke za takve savjetnike primjerene internacionalnim studentima. Zaključuje da na ovaj način australski studenti imaju prilike upoznati japanske studente. Ovim istraživanjem doprinijelo se razumijevanju spornog odnosa između školovanja, multikulturalizma i kulturnog identiteta u australskom suvremenom društvu.

Huang i Wang (2007) proveli su istraživanje o interkulturalnim kompetencijama turističkih vodiča u Velikoj Britaniji. Riječ je o istraživanju u kojemu su ispitane sljedeće komponente: koliko je važna interkulturalna kompetencija turističkih vodiča u Velikoj Britaniji i kako ih doživljavaju turisti iz Kine. Rad, također, procjenjuje koliko kvalitetno turistički vodiči obavljaju svoj posao. Istraživanje se provelo u trima gradovima: Šangaju, Pekingu i Gvangžu putem anketnih upitnika u međunarodnim zračnim lukama. U anketiranju su sudjelovala 462 ispitanika. Kinesko emitivno tržište smatra se pokretačem svjetskog turizma te je upravo zato odabrana njihova populacija. „Rezultati ovog istraživanja otkrivaju da turistički vodiči u Velikoj Britaniji imaju visoku sposobnost govora i razumijevanja kineskog jezika, da su svjesni kulturnih razlika te da pokazuju poštovanje prema različitim kulturama“ (Huang i Wang, 2007: 146), no ističu da praksa zapošljavanja turističkih vodiča koji su porijeklom iz Kine nije održiva ako ti vodiči ne dobiju adekvatno znanje o britanskoj kulturi i društvu (Huang i Wang, 2007).

Demirdag i Unlu-Kaynakci (2019) bavili su se pregledom provedenih istraživanja o multikulturalizmu i multikulturalnom obrazovanju u Turskoj u razdoblju od 2000. do 2018. godine. Željeli su saznati koliko su se znanstvenici bavili ovom temom, koliko su na temu multikulturalizma pisali i kakvim su se tipom istraživanja bavili. Istraživanjem se saznalo da je u

navedenom razdoblju objavljeno 96 članaka putem elektroničkih baza podataka (EBSCO, Google Scholars, Web Of Science i Ulakbim Turkish National Databases), da je većina studija objavljena na turskom jeziku, da je najčešći instrument za prikupljanje podataka bio anketni upitnik te da se polovica istraživanja o multikulturalnom obrazovanju izvodila se uz sudjelovanje učitelja i da su se istraživanja uglavnom koncentrirala na temu stavova.

Nameni (2021) je provela zanimljivo istraživanje o interkulturalnoj komunikacijskoj kompetenciji iranskih zaposlenika postavljajući pitanje: pomaže li u tome učenje engleskog jezika? Naime, riječ je o istraživanju u kojem se pokazuje kako je globalizacija učinila znanje engleskog jezika te stjecanje interkulturalnih komunikacijskih kompetencija neophodnim za međunarodne i međukulturalne interakcije u kontekstu poslovanja diljem svijeta. Kroz ovo istraživanje, ističe Nameni (2021), nastojalo se ispitati i usporediti razine interkulturalnih kompetencija 200 iranskih zaposlenika s naglaskom na domaću kulturu sudionika i kulture zemalja engleskog govornog područja. Rezultati ovoga istraživanja pokazali su kako su sudionici općenito posjedovali umjerenu interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju. Iako su sudionici ovoga istraživanja vjerovali kako da učenje engleskog jezika ima umjereni utjecaj na razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije, oni su učionice engleskog jezika smatrali neučinkovitima u promicanju svijesti. Nameni (2021) piše kako su ovi rezultati objašnjeni s obzirom na društveno-političke utjecaje na učenje i poučavanje engleskog jezika u Iranu, stupanj znanja engleskog jezika sudionika, iskustvo posjeta drugim zemljama i sudjelovanje na međunarodnim poslovnim sastancima, stavove sudionika o učinkovitosti engleskog jezika i interkulturalne komunikacijske kompetencije za njihov napredak u karijeri uz utjecaj promjena u rodnim ulogama u Iranu.

I u Hrvatskoj su provedena istraživanja koja su se bavila multikulturalizmom i interkulturalizmom te će biti prikazana neka od njih (Previšić, 1996; Mesić i Bagić, 2011; Piršl, 2011; Mrnjaus, 2013; Batarelo Kokić, 2014; Drandić, 2015; Drandić, 2016).

Važno je istaknuti znanstveno-istraživački projekt „Genealogija i transfer modela interkulturalizma” koji se provodio u razdoblju od četiri godine, tj. od 1991. do 1995. pod vodstvom dr. sc. Vlatka Previšića (Previšić, 1996). Taj je projekt realiziran kroz nekoliko etapa od kojih su najvažnije komparativna analiza i sintetski izvještaj o multikulturalnim/interkulturalnim politikama i praksama te empirijsko istraživanje o multikulturalnim/interkulturalnim stavovima srednjoškolskih učenika u Hrvatskoj. U projektnom timu znanstveno-istraživačkog projekta sudjelovali su: Zlata Godler, Stjepan Jagić, Đurđa Jureša-Persoglio, Vjeran Katunarić, Antun

Mijatović, Elvi Piršl, Gordana Uzelac, Vinko Zidarić i Neven Hrvatić. Svrha projekta bila je proučiti sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i prikazati njihovu socijalnu distancu prema nacionalno-etničkim i religijskim skupinama. Putem dobivenih rezultata nastojalo se ukazati na mogućnost implementacije interkulturalnog obrazovanja u školski sustav. U istraživanju je primijenjena metoda anketnog upitnika za sociodemografske pokazatelje i Bogardusova ljestvica socijalne distance. Dobiveni su rezultati obrađeni na razini distribucije frekvencije i postotaka. Sociodemografska struktura i sama socijalna distanca srednjoškolaca pokazala je više čimbenika koji otežavaju interkulturalnu komunikaciju, a to su obiteljska socijalizacija, ksenofobična indoktrinacija prošlog društvenog sustava, masovni mediji i osobito ratna agresija na Republiku Hrvatsku (Previšić, 1996).

Istraživanje koje su proveli Mesić i Bagić (2011) bavilo se pitanjima vezanim uz nacionalne manjine i vjere te odnos država prema tim manjinama. Istraživanje je provedeno metodom osobnog intervjua u kućanstvu ispitanika u okviru omnibus istraživanja agencije Ipsos Puls. Za potrebe istraživanja ispitano je više od tisuću građana Republike Hrvatske metodom slučajnog uzorka, no uz uvjet da su stariji od petnaest godina. Ispitanici su trebali ocijeniti dva pitanja: 1) je li postojanje etničkih ili nacionalnih odnosa te 2) vjerskih manjina, koji žive u Hrvatskoj, dobro ili loše za Hrvatsku. Na oba pitanja, autori su dobili i pomalo neočekivan odgovor, tj. riječ je o relativno visokom postotku ukupnih pozitivnih stavova (51 posto), a čak 91 posto ispitanika smatra da Hrvatska treba i može biti kulturno, otvoreno i tolerantno društvo. Stav kako Hrvatsku treba odrediti kao državu svih svojih građana bez obzira na nacionalnost podržava oko 87 posto ispitanika. Iako su svi dobiveni rezultati znatno pozitivniji od očekivanih rezultata, valja uzeti u obzir i mogućnost utjecaja različitih sociodemografskih varijabli na odgovore te dob ispitanika. Analizirani stavovi podijeljeni su u četiri skupine. Iako su rezultati smatrani „boljim od očekivanih“, taj postotak od 51 posto još uvijek ne zadovoljava otvorene europske standarde prema multikulturalizmu.

Piršl (2011) je provela istraživanje čiji je cilj bio: „1) ispitati stupanj poznavanja temeljnih karakteristika (pojam, ciljevi, vrijednosti) interkulturalnog odgoja i obrazovanja u studenata; 2.) utvrditi razinu etnocentrizma (u kojemu je vlastita kultura mjerilo procjene drugih kultura) i etnorelativizma (u kojemu se vlastita kultura uspoređuje s ostalim kulturama) u studenata; 3. ispitati stavove studenata o poželjnim interkulturalnim kompetencijama nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima“ (Piršl, 2011: 57). Rezultati istraživanja pokazali su kako studenti smatraju da interkulturalna kompetencija zauzima značajno mjesto kod jednog suvremenog

europski usmjerenog učitelja, a kao najpoželjnija kompetencija za rad s kulturno drukčijom djecom istakla se otvorenost za različite kulture, tj. interkulturalna osjetljivost (Piršl, 2011).

Mrnjauš (2013) je provela istraživanje između studenata Odsjeka za pedagogiju i Odsjeka za kulturalne studije Filozofskog fakulteta u Rijeci. Ovim se istraživanjem ispitivala socijalna distanca ispitanika prema nacionalnim i religijskim skupinama. Primjenjivala se metoda anketnog upitnika za sociodemografske pokazatelje te, također, Bogardusova socijalna ljestvica socijalne distance. U ovome se istraživanju krenulo od pretpostavki kako samu percepciju ljudi iz drugih kultura razvijamo već iz razdoblja djetinjstva te adolescencije, tj. da će socijalna distanca ispitanika prema nacionalnim i religijskim skupinama biti niska. Što se tiče zaključka dobivenog na temelju ovoga istraživanja, rezultati istraživanja ukazuju na pozitivan stav studenata prema nacionalnim i religijskim skupinama.

Batarelo Kokić (2014) provela je istraživanje čiji je temeljni cilj bio utvrditi postignutu razinu interkulturalne kompetencije koju su tijekom sudjelovanja u asinkronim mrežnim raspravama ostvarili studenti nastavničkih studija. Rezultati istraživanja pokazali su kako je u izobrazbi učitelja moguće razvijati interkulturalnu kompetenciju. Također, navodi se kako dobiveni podaci mogu poslužiti kao smjernica za osmišljavanje aktivnosti koje se provode s ciljem razvoja interkulturalne kompetencije za studente nastavničkih studija.

Drandić (2015) je provela istraživanje na temu interkulturalne osjetljivosti učitelja primarnog obrazovanja i predmetne nastave iz 11 osnovnih škola koji djeluju na području grada Pule. Cilj je istraživanja bio definirati na koji je način dimenzionirana interkulturalna osjetljivost kod učitelja te definirati interkulturalne kompetencije učitelja dobivene izlučivanjem faktora interakcije. Rezultati istraživanja pokazali su pet faktora iz kojih su se izdvojile određene dimenzije: povjerenje, uživanje, poštivanje, angažiranje te pažnja.

Slično je istraživanje Drandić (2016) provela godinu dana kasnije, no tada je ispitivala interkulturalnu osjetljivost budućih učitelja, tj. studenata Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli s različitih studija. Uzorak su činili studenti predškolskog odgoja na hrvatskom jeziku, kulture i turizma, glazbene pedagogije, kroatistike, predškolskog odgoja na talijanskom jeziku, povijesti te studenti harmonike, klavira i solo pjevanja. Rezultati istraživanja pokazali su sedam faktorskih dimenzija interkulturalne osjetljivosti studenata: uživanje, pažnja, zadovoljstvo, poštivanje, poticanje, povjerenje i angažiranje.

Kroz pregled istraživanja na temu multikulturalizma i interkulturalizma provedenih u svijetu i u Hrvatskoj, stečeni su uvidi u to koliko su se istraživači i znanstvenici bavili ovom temom kroz povijest. I strana i hrvatska istraživanja bavila su se pitanjima interkulturalne komunikacije, interkulturalnih odnosa, interkulturalne osjetljivosti, definiranja interkulturalnih kompetencija, stavova studenata vezanih uz spremnost na promjene i brojnim drugima. Kronologijom odabranih istraživanja kroz godine je vidljiv pomak u kojima znanstvenici drugačije formiraju pitanja, definiraju razliku između multikulturalizma i interkulturalizma. Također, uočava se želja brojnih istraživača i znanstvenika da što više ispituju ta područja kod učenika ili studenata pa, slijedom toga, nastaju brojni anketni upitnici ili intervjui. Kroz godine, sve se intenzivnije piše o interkulturalizmu, stavlja ga se u različite kontekste, potom se isti konteksti sužavaju kako bi se dobila preciznija slika ili, pak, šira za potrebe izvjesnih tipova istraživanja. Čak su nastajali i veliki znanstveno-istraživački projekti. Dakle, uvidom u odabrana istraživanja pomaknuta je granica u istraživačkim procesima kroz tematiku multikulturalizam/interkulturalizam. Svako istraživanje dalo je svoj doprinos u formiranju interkulturalizma.

3.3. UNESCO I KULTURNA RAZNOLIKOST, VIJEĆE EUROPE I INTERKULTURALNI DIJALOG

UNESCO kao Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu, osnovana je Konvencijom 16. 9. 1945. koja je stupila na snagu 4. 11. 1946., sa sjedištem u Parizu te ima kontinuiranu svrhu u doprinosu svjetskog mira (LZMK, 2012). Četiri godine kasnije, tj. 1949. osnovano je Vijeće Europe kao regionalna međuvladina organizacija na osnovu Londonskog sporazuma i prihvaćanjem statuta Vijeća Europe (Belgija, Francuska, Island, Luksemburg, Nizozemska, Norveška, Švedska i Velika Britanija). Svrha je Vijeća Europe razvoj demokracije, ljudskih prava, jačanje prava države i usklađivanje društvenog razvoja (LZMK, 2012). Obje organizacije, tj. UNESCO i Vijeće Europe imale su veliki utjecaj na prihvaćanje ideje interkulturalizma, tj. kulturnim se raznolikostima bave još „od vremena svog osnivanja, a u kojima se kulturna raznolikost promovira kao resurs održivog razvoja, te faktor integracije, uključivanja i mira“ (Jeknić, 2014: 1039). „Dobivši načelnu potporu Vijeća Europe i UNESCO-a, potaknut velikim migracijama i migracijskim politikama na europskom tlu i kontaktima s drugim kulturama te gospodarskom globalizacijom i razvojem komunikacijskih tehnologija, interkulturalizam je

prihvaćen kao optimistična pretpostavka o međusobnoj povezanosti pripadnika različitih kultura“ (Sablić, 2014: 17). Osamdesetih godina 20. stoljeća pojam interkulturalizma imao je naglašenu političku dimenziju pretpostavljajući nužne političko-zakonodavne odluke zemalja članica Vijeća Europe. Neke su zemlje prihvaćale takav stav vrlo liberalnim, antinacionalnim i izrazito ljevičarskim projektom te projektom koji predstavlja prijetnju rušenju tradicionalnih vrijednosti nacionalnih europskih država. Zagovornici interkulturalnih načela prihvaćali su ga kao poveznicu ostvarivanjem prava manjina, ravnopravnošću i ljudskim pravima (Sablić, 2014). Godine 2005. Generalna konferencija UNESCO-a usvojila je *Konvenciju o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izraza* (UNESCO, 2005). Konvencija UNESCO-a osmišljena je kao pravno obvezujući ugovor koji će potvrditi pravo nacionalnih država da interveniraju na kulturnom tržištu s namjerom da se državama da mogućnost poduzimanja mjera koje smatraju potrebnima za zaštitu i promicanje raznolikosti umjetničkih izričaja. Obuljen (2006) ističe da je navedeno doprinijelo širokoj međunarodnoj razmjeni filmova, glazbe, književnosti, djela vizualne umjetnosti i dizajna, kazališta, opere, mjuzikla i svih mješovitih, novih i digitaliziranih oblika koji se mogu zamisliti.

Interkulturalni dijalog zamišljen je kao alternativni politički odgovor na izazove kulturne raznolikosti izazvane globalizacijom. Dobio je zamah kao integracijski instrument dvijetisućitih zamijenivši multikulturalizam i politike usmjerene na asimilaciju koje su proglašene neuspješnima. Brojne međunarodne organizacije, uključujući Europsku uniju, Vijeće Europe i Ujedinjene narode, počele su zagovarati formate interkulturalnog dijaloga za upravljanje kulturnom raznolikošću (Ratzmann, 2019). Stoga je interkulturalni dijalog pojam koji se posebno susreće u dokumentima Vijeća Europe koji istovremeno uvažava, ali i naglašava dijalošku dimenziju multikulturalizma neke države (Jeknić, 2014). „Nazivi najnovijih projekata Vijeća Europe „Interkulturalni dijalog i sprječavanje konflikata“, „Mladež donosi mir i interkulturalni mir“ i „Novi izazov interkulturalnog obrazovanja, religiozna različitost i dijalog u Europi“ upućuju na značajnu ulogu interkulturalnog odgoja i obrazovanja kao odgovora na rastuću konvergenciju različitih kultura, jezika, religija, svjetonazora i načina razmišljanja“ (Sablić, 2014: 98-99). Dugo se vremena, zapravo, o ljudskim pravima učilo i saznavalo samo iz određenih kolegija, primjerice na studijima prava ili međunarodnih odnosa te je Vijeće Europe imalo, tj. dugo se vremena imalo uvriježeni stav kako se problemi europskih društava mogu rješavati isključivo dobrim zakonima te pravednim sankcijama. Prave promjene nastupaju 80-ih 20. stoljeća, tj. tih se godina moralo „uhvatiti u koštac“ s uključivanjem drugih kultura u obrazovni sustav što je predstavljalo velik izazov (posebice za škole) jer je broj migranata bio sve veći. Bile su to godine koje su tražile i iziskivale promjene i prilagodbe (Sablić, 2014). Europeizacija obrazovanja formirana je kao

multilateralni projekt u Vijeću Europe i Europskoj uniji. „Jedan od prvih dokumenata Vijeća Europe, koji najavljuje ideje što će kasnije prerasti u europsku dimenziju u obrazovanju, jest Preporuka Komiteta ministara Vijeća Europe država članica o unapređivanju svijesti o Europi u srednjim školama (Br. R183/4) od 18. 4. 1983. U njoj se ukazuje na to da je nastupilo vrijeme kada mladi više ne mogu biti građani samo svoje zemlje ili regije nego i Europe i svijeta, a za to moraju biti pripremljeni i obrazovani. U potpunosti se poštuje nacionalni identitet, ali se traže mogućnosti i putovi za ostvarivanje europskog i svjetskog zajedništva. Prema Preporuci, obrazovanje za svijest o Europi treba sadržavati ključne pojmove kao što su: demokracija, ljudska prava i temeljne slobode, tolerancija i pluralizam, međuovisnost i suradnja, ljudsko i kulturno jedinstvo i različitosti i konflikt i promjene“ (Zidarić, 1996: 163). Projekt Vijeća Europe „Novi interkulturalni izazov obrazovanju: vjerska raznolikost i dijalog u Europi“ odvijao se od 2002. do 2006. godine i omogućio je značajan napredak u razradi vjerske koncepcije u interkulturalnom obrazovanju, dok su na europskoj konferenciji „Vjerska dimenzija interkulturalnog obrazovanja“ održanoj u Oslu 2004. godine identificirane potrebe za uvođenje vjerske dimenzije interkulturalnog obrazovanja u školama državama članica Vijeća Europe (COE) (Sablić, 2014). Szaday (1994) podsjeća na Konvenciju protiv diskriminacije u obrazovanju koju je UNESCO usvojio još 1960. godine. Također, Sablić (2014) navodi kako UNESCO-ovo svjetsko izvješće iz 2009. godine pod nazivom „Ulagati u kulturnu raznolikost i interkulturalni dijalog“ u fokus stavlja upravo važnost integriranja raznolikosti polaznika i lokalnih sredina u obrazovnu praksu s obzirom na to da uniformirani pristup zaista ne odgovara potrebama polaznika. Naime, upravo taj uniformirani pristup stvara sve veći raskorak između onoga što učenici uče i žive. Prema UNESCO-u važno je oslanjati se na princip koji ne podržava diskriminaciju.

Prema Povelji Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava (CEP, 2010) navode se sljedeći ciljevi i načela:

„a. Cilj je pružiti svakoj osobi na svojem teritoriju mogućnost obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava.

b. Učenje u obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava je cjeloživotni proces. Učinkovito učenje u ovom području uključuje širok raspon sudionika, uključujući donositelje političkih odluka, obrazovne stručnjake, učenike, roditelje, obrazovne ustanove, obrazovne vlasti, državne službenike, nevladine organizacije, organizacije mladih, medije i javnost.

c. Sva sredstva obrazovanja i učenja, bila formalna, neformalna ili informalna, imaju ulogu u ovom procesu učenja i vrijedna su u promoviranju načela obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava i ostvarivanju njihovih ciljeva.

d. Nevladine organizacije i organizacije mladih daju vrijedan doprinos u učenju za demokratsko građanstvo i ljudska prava, posebno u sklopu neformalnog i informalnog učenja pa im je potrebna prilika i potpora kako bi mogli dati taj doprinos.

e. Praksa i aktivnosti podučavanja i učenja trebali bi slijediti i promicati vrijednosti i načela demokracije i ljudskih prava, posebno u upravljanju odgojno-obrazovnim ustanovama, uključujući škole, te trebaju odražavati i promicati vrijednosti ljudskih prava i njegovati osnaživanje i aktivno sudjelovanje učenika, nastavnog osoblja i sudionika, uključujući roditelje.

f. Bitan element svakog obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava je promicanje socijalne kohezije i interkulturalnog dijaloga te vrednovanje raznolikosti i ravnopravnosti, uključujući i ravnopravnost spolova; u tu svrhu nužno je razvijanje znanja, osobnih i društvenih vještina i razumijevanje koje smanjuje sukob, povećava poštovanje i razumijevanje razlika između vjere i etničkih skupina, izgrađuje uzajamno poštovanje ljudskog dostojanstva i zajedničkih vrijednosti, ohrabruje dijalog te promiče nenasilje u rješavanju problema i sporova.

g. Jedan od temeljnih ciljeva svakog obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava nije samo dati učenicima znanje, razumijevanje i vještine, nego ih također osposobiti spremnošću na poduzimanje mjera 10 u društvu u obrani i promicanju ljudskih prava, demokracije i vladavine prava.

h. Stalno stručno usavršavanje i razvoj obrazovnih stručnjaka i voditelja mladih, kao i samih trenera obrazovnih stručnjaka, u načelima i u praksi obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava vitalni su dio primjene i održivosti učinkovitog obrazovanja na ovom području pa ga je u skladu s tim potrebno primjereno opremiti i planirati.

i. Potrebno je poticati partnerstvo i suradnju među širokim slojem sudionika uključenih u obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava na državnoj, regionalnoj i lokalnoj razini kako bi se njihovi doprinosi najviše iskoristili, uključujući donositelje političkih odluka, obrazovne stručnjake, učenike, roditelje, obrazovne ustanove, nevladine organizacije, organizacije mladih, medije i široku javnost.

j. S obzirom na međunarodno obilježje vrijednosti i obveza ljudskih prava te opća načela na kojima se temelji demokracija i vladavina prava, važno je da zemlje članice potiču međunarodnu i regionalnu suradnju u aktivnostima koje su obuhvaćene ovom Poveljom te identificiraju i razmijene primjere dobre prakse“ (CEP, 2010, 8-10).

„Interkulturalni gradovi“ („Intercultural cities – ICC“) (CE, 2019) jedan je od modela koji podržava program Vijeća Europe lokalne vlasti da osmisle i provedu politike uključive integracije. Naime, taj se program uklapa u interkulturalni dijalog te potpomaže istome. Također, program se temelji na modelu politike interkulturalne integracije koji se usredotočuje na omogućavanje zajednicama, organizacijama i tvrtkama da upravljaju raznolikošću ljudi na način koji osigurava jednaku vrijednost svih identiteta, čak i koheziju i konkurentsku prednost. Navodi se kako je na razini lokalnih politika, interkulturalna integracija sveobuhvatni pristup vođen predanim vodstvom preko političkih podjela i administrativnih silosa. Naime, politike interkulturalne integracije podrazumijevaju strateški angažman u razvoju institucionalnih kapaciteta koji osigurava jednaka i mogućnosti za sve, promiče pozitivno interkulturalno miješanje i interakciju te poticanje sudjelovanja i dijeljenja moći. Ovo je model koji pomaže javnim tijelima da postignu uključenost, jednakost i prosperitet otključavanjem potencijala različitih društava uz minimiziranje rizika vezanih uz ljudsku mobilnost i kulturnu raznolikost. Ovaj se program „Interkulturalnih gradova“ sada provodi u preko 130 gradova u Europi, a i šire. Uključeni su tu i Australija, Kanada, Japan, Izrael, Meksiko, Maroko i SAD (CE, 2019).

Govoreći o kulturnoj raznolikosti, valja istaknuti kako je ona simbol nastojanja da se upravo poticanjem razvoja raznolikih svjetskih kultura spriječi unificirani razvoj svijeta. Riječ je, naime, o nultoj točki koja je nužna za suživot i uključenje svih ljudi te je ona, ujedno, i osnova za život u multikulturalnom svijetu. Republika Hrvatska je aktivno sudjelovala i u izradi teksta *Konvencije o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja* (UNESCO, 2005). Još je od 1999. godine Republika Hrvatska članica i jedna od osnivača neformalne mreže ministara kulture (INCP) koja se zalagala za donošenje ove Konvencije i na čiju je inicijativu UNESCO i započeo raspravu o potrebi donošenja iste. Interes Republike Hrvatske za donošenjem ove konvencije proizlazi iz europske tradicije u kojoj država igra važnu ulogu u formuliranju kulturne politike, financiranju kulturne produkcije te sufinanciranju distribucije i participacije u kulturi.¹

¹ Republika Hrvatska. Ministarstvo kulture i medija. 21. svibnja 2008. Svjetski Dan kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj. <https://min-kulture.gov.hr/unesco-16291/dogadjanja/2007-2015/21-svibnja-2008-svjetski-dan-kulturne-raznolikosti-za-dijalog-i-razvoj/4065>

4. INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

U današnjem se svijetu neprekidno susreću različite kulture, događa se to u svakom trenu i to u najraznovrsnijim oblicima komuniciranja (Sablić, 2014). „Interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazan je činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura, kao i uspostavljanja pozitivnih relacija, ali i rezultat potrebe da se multikulturalna društva urede prema načelima kulturnoga pluralizma (međusobnog razumijevanja, tolerancije i dijaloga, doživljaja i prožimanja vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja), univerzalizma (zajednički interesi, uvjerenja i običaji) i socijalnoga dijaloga (kulturne posebnosti i zajedničke poveznice)“ (Hrvatić, 2007: 241). Neki zapisi o interkulturalnom odgoju i obrazovanju datiraju još iz 80-ih godina 20. stoljeća kada su i formulirana opća načela interkulturalnog obrazovanja, a ona podrazumijevaju:

- utemeljenost na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina
- prihvaćanje kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja te obogaćivanje nastavnog procesa
- izbjegavanje etnocentrizma
- garanciju jednakih mogućnosti za sve učenike
- suprotstavljanje svakojakom obliku diskriminacije i rasizma
- razvijanje interkulturalnog obrazovanja kao procesa suradnje, uzajamnosti, obogaćivanja i jednakosti (Hrvatić, 2007).

Bell (1994) piše o interkulturalnom odgoju i obrazovanju kao aktivnom razumijevanju različitih kultura te uspostavljanju pozitivnih odnosa razmjena i međusobnog obogaćivanja, dok Bedeković i Zrilić (2014) navode kako je, zbog sve veće međuovisnosti kultura, ideja interkulturalizma najbolje moguće rješenje za kvalitetan suživot i suodnos. Trajna potreba za prilagodbom obrazovanja demokratskim standardima europskog kulturno-pluralnog društva u centar pozornosti dovodi pitanje implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u kontekstu promicanja europskih vrijednosti i podupiranja europske dimenzije obrazovanja kao dominantne smjernice obrazovnih politika europskih zemalja (Bedeković i Zrilić, 2014). Kroz interkulturalni odgoj i obrazovanje pojavljuju se obrazovni standardi koji zauzimaju središnje mjesto u podizanju svijesti o različitim kulturama, njihovom upoznavanju te toleranciji među njima. Kako bi se provodio interkulturalizam u obrazovanju i odgoju, valja osvijestiti i interkulturalnu inteligenciju, koja prethodi stvaranju interkulturalnih kompetencija (Hercigonja, 2017). „Biti interkulturalno

kompetentan znači biti svjestan kulture drugih i ne prihvaćati pasivnu društvenu stvarnost već, nasuprot tome, aktivno sudjelovati u njoj, s novim prijedlozima i idejama“ (Hercigonja, 2017: 110). Prema Liddicoatu (2000) biti interkulturalno kompetentan znači biti svjestan kulturne relativnosti prema kojoj ne postoji univerzalan, „normalan“ i/ili uobičajen način ponašanja i djelovanja, već su sva naša ponašanja kulturno promjenjiva i različita. Razumijevanje različitosti i prihvaćanje pripadnika različitih kultura, jezika, nacionalnosti, različitih religija i svjetonazora dimenzija je koja stavlja školu u poziciju u kojoj se očekuje od te institucije da osigura obrazovanje u kome će opći razvoj pojedinca biti u funkciji stjecanja znanja, usavršavanja vještina i stavova potrebnih za suživot s drugim kulturama (Bedečković i Zrilić, 2014).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje, promatran u kontekstu promicanja europskih vrijednosti i podupiranja europske dimenzije obrazovanja kao dominantne smjernice obrazovnih politika europskih zemalja, implicira potrebu novog pristupa izradi interkulturalnog kurikuluma kao sukonstrukcijskom procesu koji se razvija interakcijom u konkretnom socijalnom kontekstu (Dantow, Hubbard i Mehan, 2002) pri čemu multikulturalno okruženje u kojemu se realizira odgojno-obrazovni proces čini osnovno polazište analize temeljnih sastavnica interkulturalnog kurikuluma (Jurčić, Zrilić i Bedečković, 2011). Sama europska dimenzija obrazovanja, odnosno europska dimenzija u obrazovanju oformljena je kao multilateralni projekt u Vijeću Europe i Europskoj uniji, a polazi od nacionalnih interesa i integriteta školskih sustava (Zidarić, 1996). Unapređivanje međunarodne suradnje jedna je od glavnih zadaća interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Obrazovanje je, navodi Sablić (2014), u svojoj osnovi oduvijek nosilo klicu širenja vidika, prosvjećivanja, jačanja znanja, pozitivnih stavova te uvjerenja. Ono je, zapravo, pomagalo čovjeku da izađe iz neznanja te da što lakše stekne svoj osobni identitet. Ujedno, obrazovanje ima zadatak usmjeriti pojedinca kako bi se mogao obraniti od različite vrste manipulacije ili, pak, indoktrinacije. Bedečković (2011) ističe kako se ideja interkulturalizma u obrazovanju pojavila doista kao rezultat potrebe da se multikulturalna društva uredi prema načelima kulturnog pluralizma koji podrazumijeva mnogo faktora poput tolerancije, međusobnog razumijevanja i dijaloga promicanjem, kako vlastitih, tako i drukčijih kulturnih obilježja.

Vijeće Europe i u ovome je segmentu od iznimne važnosti. Naime, upravo je ono, ističe Leclerc (2002), podijelilo interkulturalno obrazovanje u nekoliko faza razvoja:

- prva se faza dotiče interkulturalnog obrazovanja kao posljedice obrazovanja migranata (oko 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća)
- druga je faza interkulturalno obrazovanje i prava manjina (90-ih godina 20. stoljeća)

- u treću fazu pripada interkulturalno obrazovanje i „naučiti živjeti zajedno“ (nakon 2000. godine).

Bedeković (2011) navodi kako se u prvoj razvojnoj fazi uključivao projekt Vijeća Europe „Obrazovanje i kulturni razvoj migranata“ te pokušaji pronalaska rješenja za obrazovanje djece migranata uvođenjem „eksperimentalnih razreda“ (odnosi se to na razdoblje između 1972. i 1984. godine kao i kompenzacijske i integracijske programe za djecu iz useljeničkih obitelji). Prvi pokušaji usvajanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja za doseljeničku djecu i migrante doživjeli su određenu vrstu neuspjeha (Hrvatić, 2007). Uz razjašnjavanje interkulturalizma kao fluidnu, aktivnu i stalnu razmjenu različitih kultura definirala su se i opća načela interkulturalnog obrazovanja. Bedeković (2011) navodi kako su opća načela usvojena na Stalnoj konferenciji europskih ministara prosvjete u Glasgowu 1983. godine. Ona su utemeljena na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina, na prihvaćanju kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja te obogaćivanja nastavnog procesa. Načela podrazumijevaju izbjegavanje etnocentrizma, suprotstavljaju se svakom obliku rasizma, diskriminacije i ksenofobije te se referiraju na suradnju jednakosti i stvaranju zajedničkih vrijednosti. Kroz drugu razvojnu fazu, koja se dotiče 90-ih godina 20. stoljeća nastoji se riješiti problematika prava manjinskih zajednica i to nakon određenih političkih promjena donošenjem *Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina*, potom projekta Vijeća Europe *Demokracija, manjine i temeljna ljudska prava* pa zatim obrazovni i kulturni aspekti uspostavljaju fokusiranost na problematiku prava kulturnih zajednica (primjerice, poput pitanja Roma). U ovoj se razvojnoj fazi, za razliku od prve, kada je interkulturalizam više usvojen i prihvaćen samo kao teorijski model, ipak došlo do određene primjene i povezivanja s ljudskim pravima, čak određenim procesima demokratizacije društva (Bedeković, 2011). Treća se razvojna faza oblikovanja interkulturalnog obrazovanja odnosi na ulazak u 21. stoljeće i nastoji pripremiti djecu i mlade za zajednički suživot, kroz naziv „učenje življenja zajedno“. „Interkulturalni odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću naglašava da upravo heterogenost modernih društava treba shvatiti kao prigodu za učenje i kao nezaobilazan činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja i uspostavljanja pozitivnih relacija među različitim kulturama podrazumijeva obrazovanje koje daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu“ (Bedeković, 2011: 142).

Perotti (1995) poziva na neprekidnu implementaciju istraživanja uvođenjem modela zajedničkih nastavnih strategija jer ju ističe kao bitnu odrednicu razvoja interkulturalizma jer je

važno da učenici nauče živjeti zajedno. Piše o tome i Batelaan (2000) ističući kako novi pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju polazi upravo od pretpostavke razvijanja odnosa, dakle, sudjelovanja i uključivanja. „Konceptija interkulturalnoga odgoja i obrazovanja formira se unutar dihotomnih zahtjeva: obrazovanja u funkciji otkrivanja i poticaja razvoja pojedinca prema univerzalnim obilježjima, koja će ga učiniti sličnim drugima, ili preferiranja suprotnog procesa – odgoja i obrazovanja u pravcu uključivanja u određene skupine i zajednice s posebnom kulturom (ili proces osiguravanja prava na postojanje i izražavanje vlastitih obilježja)“ (Perotti, 1995: 12). Unaprijediti i zaštititi osnovna ljudska prava, pa samim time afirmirati i promicati svijest o vlastitom kulturnom, vjerskom te jezičnom identitetu očekivanja su od interkulturalizma u obrazovanju (Katunarić, 1996). Interkulturalni odgoj i obrazovanje uvodi se na trima temeljnim načelima:

1. kroskurikularno
2. kao poseban nastavni predmet ili odgojno-obrazovni program
3. kao nova filozofija obrazovanja (Sablić, 2014).

Spajajući sve navedeno stvara se nezaobilazna karika koja omogućuje djelotvorniji rad koji je tipičan za suvremeni i globalizacijski unaprijeđen svijet. Banks (1989) dijeli programe interkulturalnog obrazovanja u tri skupine:

1. programe usmjerene na sadržaj
2. programe usmjerene na učenika
3. društveno usmjerene programe.

Središnje je mjesto interkulturalnog susretanja u 21. stoljeću upravo škola. Naime, Mlinarević i Brust Nemet (2010) ističu kako bi jedan od zadataka škole trebao biti promicanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja koje će se doista ogledati u nekakvoj vrsti priznavanja razlika i njihovih vrijednosti, nadalje u svojevrsnom modelu življenja i slično. Dakle, škola bi morala uzeti u obzir i promatrati i opće i posebne elemente kulture. To je zamišljeno po principu promatranja subjekta odgojno-obrazovnog procesa, a to su učitelj i učenik, zatim roditelj i dijete. „Učitelj će 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“ (Mlinarević i Brust Nemet, 2010: 152). Kao važan element u interkulturalnom odgoju i obrazovanju pokazuje se socijalni kontekst. Naime, škola postaje vrlo prihvatljivo socijalno okružje s fleksibilnim pristupom učenju,

fleksibilnim okruženjem za učenje, zatim fleksibilnim kurikulumom te fleksibilnim vremenskim rasporedom (Cohen i Strayer, 1996).

„Od interkulturalnoga se obrazovanja traži da unaprijedi pedagoške koncepcije i praksu te komplementarno obrazovanje o ljudskim pravima, a protiv nesnošljivosti, rasizma, stereotipa i predrasuda. Interkulturalno obrazovanje načelo je na kojem se temelje aktivnosti škola i obrazovne zajednice. Svrha mu je obuhvatiti cijeli obrazovni sustav“ (Sablić, 2014: 87). Dakle, uključivanjem programa usmjerenim na sadržaje pronaći će se programi koji teže promjeni načela kulturne multiperspektivnosti u školama, dok su programi usmjereni na učenike bilingvalni, tranzicijski te su namijenjeni učenicima pripadnicima jezičnih ili kulturnih manjina kojima se olakšava uključenje u redovitu nastavu upravo kombinacijom materinjeg jezika i jezika dominantne skupine. Kod spomenute treće skupine, a riječ je o društveno usmjerenim programima, intenzivno se zagovara promjena kurikuluma te osnaživanje političko-kulturnog konteksta te razumijevanje društvenih problema. Tako učenici razvijaju vještine kritičkog razmišljanja, otvaraju se prema novim stavovima te proširuju vokabular političkog tipa kako bi se primijenila participacija, timski rad i društveno djelovanje (Sablić, 2014). Kroz suradnju svih odgojnih čimbenika, kroz njihovu povezanost i uzajamni odnos kultura te suradničko učenje stvara se sjajan preduvjet za kreiranje i izvannastavnih aktivnosti, a čak i šireg školskog okruženja (Mlinarević i Brust Nemet, 2010). Danas se od implementacije interkulturalizma u obrazovanje očekuje:

- doprinos boljem suživotu između različitih etničkih, vjerskih, socijalnih, kulturnih i ostalih skupina
- unaprjeđivanje, afirmiranje i zaštita ljudskih prava, temeljnih sloboda i demokracije
- promicanje svijesti o vlastitom nacionalnom, jezičnom, kulturnom i vjerskom identitetu
- poticanje međusobnog razumijevanja te, u skladu s time, uvažavanja različitosti (Gajić, 2007).

Kao sukus interkulturalnog odgoja i obrazovanja stvara se kompletna nova zajednica čija će koncepcija ovisiti o novim modelima, nastavnim sadržajima i različitim strategijama. Za uspjeh interkulturalnog odgoja i obrazovanja neophodno je uvoditi nove sadržaje, poboljšati postojeće nastavne materijale i udžbenike, rasteretiti učenika od nepotrebnih sadržaja i zadataka te uvesti suvremenu pedagošku komunikaciju koja će se odvijati između učitelja, učenika i roditelja u kontekstu interkulturalnih odnosa. Dolazi do promjene cijele jedne zajednice koja kao preduvjet mora postaviti otvorenu školu i sukonstrukciju školskog kurikuluma (Hrvatić, 2007). „Takav

pristup pretpostavlja da cilj interkulturalnog obrazovanja nije znanje, već odnos, stav prema znanju, nova konstrukcija i razina znanja koja omogućuje nastajanje i djelovanje interkulturalne odgojne (školske) zajednice“ (Hrvatić, 2007: 249). Također, Sablić (2014) se poziva na obrazovanje učitelja kroz sadržaje interkulturalizma kao pretpostavkom uspješne realizacije interkulturalnog odgoja. Interkulturalno se obrazovanje nalazi u određenim europskim zemljama i u školskim odgojno-obrazovnim programima s ciljem razvijanja učeničkih mišljenja o pojmovima poput ljudskih i građanskih prava te jednakosti (Godler, 1991. prema Jagić, 2002). Također, sposobnost učinkovite i prikladne interakcije u interkulturalnim situacijama, temelji se na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju i vještinama (Hiller i Wozniak 2009). „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).

4.1. INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA (ODREĐENJE)

Kompetencije označavaju priznatu stručnost i sposobnost kojom netko raspolaže (LZMK, 2012), tj. predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Razvoj tih kompetencija cilj je svakoga obrazovnog programa. Neke su kompetencije svojstvene određenoj disciplini dok su generičke zajedničke svim programima.² Europsko vijeće usvojilo je *Preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (VEU, 2018) kako bi se ojačale ključne kompetencije i osnovne vještine. Preporuka identificira osam ključnih kompetencija koje predstavljaju europski referentni okvir za donositelje politika i pružatelje obrazovanja i osposobljavanja, organizacije i učenike. Osam ključnih kompetencija su:

1. kompetencija pismenosti
2. kompetencija višejezičnosti
3. matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu
4. digitalna kompetencija
5. osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti

² Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Pojmovnik. Kompetencije. <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>

6. kompetencija građanstva
7. poduzetnička kompetencija
8. kompetencija kulturne svijesti i izražavanja (VEU, 2018).

Treba u kontekstu interkulturalne kompetencije istaknuti šestu kompetenciju, tj. kompetenciju građanstva koja uključuje razumijevanje multikulturalne i društveno-gospodarske dimenzije europskih društava i načina na koji se nacionalnim kulturnim identitetom doprinosi europskom identitetu (VEU, 2018). Iz priloženog se vidi da je u današnjem globalnom društvu izuzetno važno biti interkulturalno kompetentan s obzirom na to da ona čini dio kompetencije građanstva.

Mnogi su autori nastojali biti manje ili više uspješni u davanju definicije interkulturalne kompetentnosti. Prema Byram i Zarate (1997) i Byram (1997) interkulturalnu kompetentnost čini pet ključnih elemenata, a to su stavovi, znanje, vještine interpretiranja (tumačenja) i odnos, vještine otkrivanja i interakcija te kritička kulturna svjesnost (politički odgoj). Fantini (2000) određuje interkulturalnu kompetenciju kao kompleks sposobnosti potrebnih za učinkovito i svrsishodno djelovanje u interakciji s osobama koje su jezično i kulturalno drukčije od nas. Deardoff (2004), pak, smatra kako je riječ o sposobnosti odgovarajuće i učinkovite interakcije u interkulturalnim situacijama koja se temelji na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju, vještinama i refleksiji. Lustig i Koester (2003) opisuju interkulturalnu kompetenciju kao karakteristiku međusobnog druženja, interakcije između pojedinaca ili pojedinca u određenoj skupini i situaciji te ju smatraju kontekstualno determiniranom. Piršl (2011), pak, piše o interkulturalnoj kompetenciji kao načinu na koji će se dvije osobe različitog kulturnog podrijetla ponašati i raditi na nekom zajedničkom projektu te ju stavlja u kontekst situacijski determinirane. Hammer i sur. (2003) opisuju interkulturalnu kompetenciju kao skup vještina i spoznaja, odnosno sposobnost interkulturalno prikladnog načina djelovanja i razmišljanja. Američka istraživačica i znanstvenica Kim (1992, 2001) dala je ogroman doprinos sistematičnom razmatranju interkulturalne kompetencije i ona ju definira kao sposobnost prilagodbe u trima područjima: kognitivnom, afektivnom i ponašajnom. Naime, opisuje sposobnost prilagodbe kao sposobnost pojedinca da mijenja već neka stečena kulturna ponašanja i usvoji neke nove kulturne oblike ponašanja unutar različitih skupina, ali vodeći računa o stresu kao posljedici svega (Kim 1992). Čitajući pojedine autore i njihova nastojanja u definiranju interkulturalne kompetencije, čini se kako svi imaju jednu zajedničku crtu, a to je da izdvajaju jedan bitan element ili jednu bitnu dimenziju za koju vjeruju kako je upravo ona faktor interkulturalne kompetencije. Fantini (2000) je tako pisao kako je *svjesnost* glavni element, dok Byram (1997) ističe kako je to *stav*. Prema Deardoffovoj (2004)

provedenoj studiji radi se o razumijevanju pogleda na svijet drugih, što bi išlo u prilog velikoj većini autora koju u svojoj definiciji interkulturalne kompetencije ističu *transformaciju* kao glavnu značajku interkulturalne kompetencije.

Kulturna raznolikost modernih gradova velika je prednost koju treba iskoristiti za svaku moguću vrstu napretka (CE, 2019), no da bi se napredak osjetio i osigurao u svakom segmentu ekonomije, društva i kulture, od iznimne je važnosti osvijestiti potrebitost interkulturalne kompetencije. U tom je smislu interkulturalno kompetentan pojedinac ona osoba koja, ne samo da poznaje druge kulture, već je spremna na upoznavanje njihovih pripadnika i održavanje uspješne međukulturalne interakcije“ (Buterin i Jagić, 2013: 3). Interkulturalnu kompetenciju važno je razvijati od najranijih dana i to putem pažljivo osmišljenih odgojno-obrazovnih procesa. Od iznimne je važnosti imati na umu kako su temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije samosvijest i osjetljivost odnosno razumijevanje ponašanja drugih, ali samim time način njihova razmišljanja i viđenja svijeta (Hrvatić i Piršl, 2005). Interkulturalna osjetljivost prema Chen i Starosta (1998: 231) predstavlja „aktivnu želju za motivacijom samoga sebe u cilju razumijevanja, cijenjenja i prihvaćanja različitosti kroz kulture” koju čini više međusobno povezanih dimenzija koje osiguravaju učinkovitu međukulturalnu interakciju.

Interkulturalna kompetencija traži i zahtijeva razvoj na kojemu se radi cijeli život, a ujedno je i izuzetno osjetljiv proces. Istovremeno neprekidan rast u znanju i razumijevanju interkulturalizma kao teorijskog pojma dovodi do uvođenja u praksu. Zato se o tome neprekidno piše kao o procesu koji traje i koji se usvaja. S tim je procesom važno početi što ranije. Naime, na njemu bi trebalo raditi već u dječjem vrtiću i osnovnoj školi s procesom socijalizacije te odgoja i obrazovanja (Mlinarević i Brus Nemet, 2010), a nastavlja se tijekom cjeloživotnog obrazovanja. Interkulturalna kompetencija znači konstantno razvijanje razumijevanja odnosa među kulturama te ona pretpostavlja shvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnog društva koja se ističu svojom posebnosti u odnosu na dominantnu kulturu, etičnost, rasu, religiju, mentalnu i/ili tjelesnu sposobnost, zatim rodnu i/ili spolnu orijentaciju. Kroz razvijanje interkulturalne kompetencije podrazumijeva se i usvajanje globalne perspektive i razvoj vještina koje će omogućiti učinkovito djelovanje unutar sve veće i kompleksnije globalne zajednice. Zato postoje jasno definirani ključni elementi interkulturalnih kompetencija, a to su:

- interkulturalni stavovi
- interkulturalno znanje

- vještine interpretiranja
- vještine otkrivanja i interakcije
- kritička kulturna svjesnost
- politička kultura (Sablić, 2014).

Naveli smo razmišljanja drugih autora što je interkulturalna kompetencija, no ne treba zaboraviti kako se interkulturalne kompetencije manifestiraju i određenim emocionalnim i kognitivnim sposobnostima, zatim fleksibilnom ponašanjem i komunikacijom, empatijom, motivacijom za prilagođavanjem te prihvaćanjem drugačijeg viđenja stvarnosti. Naime, usprkos izostanku zajedničkog slaganja određenog broja autora oko definiranja interkulturalnih kompetencija ističu se osnovni elementi „interkulturalnih kompetencija povezanih s kognitivnim (znanje), emocionalnim (stavovi) i komunikacijskim, odnosno ponašajnim (vještine) osobinama ličnosti“ (Sablić, 2014: 187). Naime, većina autora smatra kako interkulturalna kompetencija uključuje u sebi *emocionalnu*, *kognitivnu* i *ponašajnu* dimenziju (Gertsen, 1990 prema Jensen, Lorentsen i Jéger, 1995).

„Afektivna dimenzija obuhvaća interkulturalne stavove temeljene radoznalosti, otvorenosti i spremnosti relativiziranja kulturnih vrijednosti te odsutnosti predrasuda u kontaktu s okolinom. Kognitivna dimenzija obuhvaća znanje, odnosno poznavanje društva i njegove kulture (primjerice jezika, tradicije, običaja i vrijednosti). Ponašajna dimenzija obuhvaća vještine i sposobnosti u interpretiranju značenja neke ideje, načela ili događaja druge kulture te njihovo uspoređivanje s vlastitom kulturom temeljeno na kritičkoj kulturnoj svjesnosti“ (Bedečković i Šimić, 2017: 79). Ponašajna se dimenzija naziva još i komunikacijskom. Sablić (2014) opisuje kognitivnu dimenziju interkulturalnih kompetencija kao dimenziju koja obuhvaća znanje o svijetu i unutar svijeta, dajući poseban naglasak na multikulturalna društva u kojima se jezici govore kao materinski (što je posljedica osobne perspektive pojedinca; riječ je o obiteljskom i školskom odgoju), dok se s druge strane osjeća to kao posljedica utjecaja medija, putovanja, migracija i suvremenih komunikacijskih tehnologija. „Emocionalna dimenzija interkulturalnih kompetencija smatra se mnogo značajnijom od kognitivne zbog činjenica da se ona razvija od početka života pojedinca, ali isto tako i zbog činjenice da obuhvaća temeljne vrijednosti svake pojedine osobe, u prvom redu samopoštovanje i samopercepciju kao osnovne preduvjete za radoznalost, otvorenost i sklonost prema odbacivanju lažnih pretpostavki, predrasuda i stereotipa“ (Sablić, 2014: 189). Iz ovoga se može lako zaključiti kako je upravo emocionalna kompetencija od iznimne važnosti jer je odlika odbacivanja lažnih pretpostavki, stereotipa i predrasuda jedna od osnovnih karakteristika interkulturalno kompetentne

osobe. Sablić (2014), pak, ponašajnu/komunikacijsku dimenziju opisuje kao osobno iskustvo, uspostavljanje interkulturalnih kontakata, u kojemu postoje verbalne i neverbalne poruke. Prilikom komuniciranja pojavljuju se modeli različitih kulturnih zajednica, primjerice *Coxov model interkulturalne promjene* i *model procjene interkulturalnih kompetencija INCA* (Intercultural Competence Assessment) (Bedeković, 2012 prema Sablić, 2014). Cilj je Coxovog modela preobrazba organizacije u multikulturalnu sredinu. Model se sastoji od pet faza upravljanja, a čitav model obuhvaća proces transformacijske promjene temeljene na kontinuiranom učenju i teoriji otvorenog sustava koja podupire razumijevanje povezanosti i međuovisnosti sastavnih dijelova organizacije (Cox, 2004 prema Sablić, 2014). INCA je razvijen pri Nacionalnom centru za jezike u Londonu. Riječ je o modelu procjene interkulturalnih kompetencija, tj. o paketu alata s trima različitim vrstama testova za procjenu interkulturalnih kompetencija. Ovaj je model namijenjen je mladim zaposlenicima. Prema modelu INCA, interkulturalne se kompetencije sastoje od šest međusobno povezanih komponenti koje se tiču prikladnog ponašanja sudionika interkulturalne interakcije, tj. tijekom te interakcije interkulturalno je kompetentna osoba svjesna, navodi svoje kulturne pozadine i kulturne pozadine osobe s kojom komunicira (Sablić, 2014). „Procjena stupnja stečenih interkulturalnih kompetencija vrši se s pomoću tri različite vrste testova za procjenu intenziteta tolerancije na dvosmislenost, fleksibilnosti ponašanja, komunikacijsku svjesnost, otkrivanja znanja, poštovanja različitosti i empatije kao međusobno povezanih komponenti prikladnog ponašanja sudionika interkulturalne interakcije, pri čemu se intenzitet svake od navedenih komponenti može kretati u okviru tri razine: osnovne, srednje i najviše“ (Sablić, 2014: 192). Oba su se navedena modela najprije očitovala i pronašla svoje mjesto u gospodarskom sektoru, no zadovoljeni su svi potrebni uvjeti kako bi njihova primjena bila moguća i u odgojno-obrazovnim institucijama.

4.2. INTERKULTURALNI KURIKULUM I INTERKULTURALNA NASTAVA

Ishodište interkulturalne nastave nalazi se upravo u kurikulumima, kako nacionalnim, tako predmetnim, ali i školskim. „To je prvi preduvjet interkulturalnog odgoja u današnjoj nastavi koji mora biti ispunjen kako bi se stvorile pretpostavke za implementaciju interkulturalizma u nastavi“ (Begić i Šulentić Begić, 2017: 58-59). Iako su brojne definicije riječi *kurikulum*, u svakoj se može pronaći nešto zajedničko čime se nastoji opisati da se smisljeno i ciljano, no organizirano i putem

odgojno-obrazovnih procesa, pedagoški utječe na mlade ljude (Begić, 2017). *Curriculum* je u latinskoj etimologiji tijek, slijed (osnovnoga planiranog i programiranog događanja) koji opisuje relativno optimalni put djelovanja i dolaska do nekoga cilja (Previšić, 2005). Gudjons (1994) opisuje kurikulum kao organizirani proces poučavanja i učenja. Mijatović, Previšić i Žužul (2000), pak, ističu kako je kurikulum, odnosno nastavni plan i program, cjelovita i sustavna planiranost obrazovanja, a podrazumijeva organizaciju vremena, metoda rada i precizno određuje što učenici trebaju naučiti. Kurikulum je temeljni i razvojni dokument koji predstavlja „znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka. Ili još općenitije, on je skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti“ (Previšić, 2007: 10). Prema Previšiću (2007) četiri su osnovna procesa pri izradi kurikuluma: planiranje, organizacija, provođenje i evaluacija.

Ako se zađe u povijesni pregled kurikuluma, ističu se 90. godine 20. stoljeća jer se u upravo tada u Sjedinjenim Američkim Državama javljaju prve analize školskih kurikuluma, a nakon toga slijedi i razvoj kurikuluma te, potom, i njegove interpretacije:

- „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“ (Begić, 2017: 68).

Nadalje, Marsh (1994) oblikuje faze konstruiranja kurikuluma:

- „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)“ (Begić, 2017: 68-69).

Previšić (2007) ističe i nekoliko tipova kurikuluma:

1) zatvoreni kurikulum – koji je tradicionalno orijentiran i konstruiran prema katalogima znanja; u takvom kurikulumu nema prostora za učenikovu kreativnost i stoga je u doba postmoderne doživio brojne kritike

2) otvoreni kurikulum – u kojemu se cijene spontanost i kreativnost

3) mješoviti kurikulum – suvremeni kurikulum koji samo okvirno određuje sadržaje i proces realizacije kurikulumskih ciljeva i kojemu je cilj aktivirati učenika u što većoj mjeri.

Jedan od glavnih smjerova kurikulumске politike u europskim i drugim zemljama, kada su u pitanju učeničke kompetencije, čine nacionalni kurikulumi te je i Republika Hrvatska nastojala usuglasiti svoje standarde obrazovanja s europskim. U srpnju 2010. donesen je *Nacionalni okvirni kurikulum* (MZOS, 2010). Mandarić Vukušić (2014: 135) ističe „kako središnji dio Nacionalnog okvirnog kurikuluma (NOK) čine opis ciljeva i očekivanih učeničkih postignuća za pojedina odgojno-obrazovna područja za razliku od dosadašnjih, usmjerenih na sadržaj te opisi i ciljevi međupredmetnih tema koje pomažu školama da lakše povezuju nastavne predmete, racionaliziraju nastavu te je obogate izbornim i fakultativnim predmetima.“ Naime, NOK služi kao osnova za razradu predmetne strukture područja, određivanje predmeta, izbornih predmeta i modula. „Odgojno-obrazovne vrijednosti, ciljevi, kompetencije i načela određena ovim dokumentom omogućuju razumijevanje osnovnoga smjera razvoja nacionalnoga kurikula i pružaju temeljne odrednice za usklađivanje plana razvoja i organizacije rada odgojno-obrazovnih ustanova. Istodobno, uključuje i širi odgovornost za sve promjene na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa“ (MZOS, 2010). „Iz ciljeva Nacionalnoga kurikuluma definiraju se zadaće i sadržaji s posebnim naglaskom na interkulturalno obrazovanje“ (Burai, 2015: 98) jer društveno okruženje u kojemu živimo obilježava različitost kulturnih, vjerskih, etničkih, regionalnih i drugih elemenata na istom prostoru te pred mlade ljude stavlja velik izazov na koji je potrebno odgovoriti spremnošću države da obrazovnom politikom ustroji sustav odgoja i obrazovanje te osmisli kurikulume prilagođene novim i vrlo zahtjevnim okvirima obrazovanja (Burai, 2015). Razvoju interkulturalnih kompetencija pridonose i osnovni ciljevi obrazovanja, a među odgojno-obrazovnim ciljevima ističe se i važnost razvoja sposobnosti mladog naraštaja upravo za suvremene zahtjeve modernog društva te njegovanje vrijednosti kulturnog identiteta (Mandarić Vukušić, 2014). Razvijanje i usavršavanje interkulturalnih kompetencija učenika podrazumijeva osiguravanje interkulturalnog kurikuluma, tj. usvajanje interkulturalizma kao načela, kako bi se interkulturalne aktivnosti mogle provesti. Sustav obrazovanja u cjelini, neprekidno ističu mnogi autori, nosi veliku odgovornost za uspješnost osposobljavanja za humane interkulturalne odnose i

uspješan život u multikulturalnom društvu (Peko, Mlinarević i Jindra, 2009). Naime, razvijanje interkulturalne kompetencije učenika mora biti sastavnicom svakog nacionalnog i školskog kurikuluma (Begić, 2017).

Interkulturalni kurikulum je nastao kao potreba pri novim promišljanjima o interkulturalizmu pri čemu novi pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja odnosa – sudjelovanja i uključivanja, kako bi učenici naučili živjeti zajedno (Batelaan, 2000). Važno je isticati kako je interkulturalni kurikulum dio Nacionalnog okvirnog kurikuluma (MZOS, 2010) pri čemu je stavljen naglasak na odgojno-obrazovne ciljeve koji nastoje očuvati i razvijati osjećaj za pozitivne vrijednosti i ideale (Burai, 2016). Naime, „postavljeni su ciljevi koje se vrijednosti žele razviti kod mladih koji će biti spremni za suživot s drugim ljudima, narodima, kulturama, spremni na promjene što traže brze prilagodbe, inovacije i nove kompetencije; mlade koji će poštivati druge, imati razvijenu empatiju, biti tolerantni i jednako tako ponosni na svoj nacionalni identitet. Najvažnija karakteristika interkulturalnog odgoja je u odgoju stavova i vrijednosti, te u primjerenom ophođenju s kulturološki različitim osobama“ (Burai, 2016: 183).

Interkulturalni kurikulum morao bi postaviti i jasno raščlaniti novitete u aktivnostima koje podrazumijevaju interkulturalizam. Dakle, riječ je o dokumentu koji bi trebao predvidjeti uvođenje novih pedagoških pristupa, metoda i praksi na razini škole i razreda koji pomažu u učenicima razviti (kritički) osjećaj vlastitoga kulturnog identiteta te kroz njega i razumijevanje različitoga kulturnog i etničkog identiteta kako bi mogli otkriti zajedničku ljudskost koja nadilazi sve kulturne i druge razlike (Hrvatić i Piršl, 2005). Sama koncepcija interkulturalnog odgoja i obrazovanja ovisit će o nastavnim sadržajima, strategijama, modelima navedenim u interkulturalnom kurikulumu (koji bi trebao služiti učiteljima kao jasna smjernica pri provođenju interkulturalne nastave) te o samoj implementaciji u odgojno-obrazovnoj praksi i jednoj interkulturalnoj zajednici (Hrvatić, 2011). Također, postoje i mogući pristupi interkulturalnom kurikulumu pa se razlikuju: 1) modeli usmjereni na sadržaj programa, 2) modeli usmjereni na učenike i 3) modeli usmjereni na društvene promjene. Ivanović (2006), pak, ističe kako bi se pri konstrukciji samog interkulturalnog kurikuluma valjalo voditi odrednicama nacionalne kulture uz uvažavanje doprinosa i posebnosti etničkih manjina. „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). Interkulturalnu određenost kurikuluma prevodi se tako da se posebnosti kulturne i socijalne sredine uključuju u sva područja rada škole poput oblikovanja temeljnih moralnih vrijednosti, zatim nastavnih sadržaja, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, suradnju s roditeljima i okruženjem, a interkulturalni pristup smatra se jednom od važnih odrednica školskoga (razrednog/učeničkog) kurikuluma (Hill, 2000; Dunkwu, 2000).

Živimo u suvremenom dobu u kojemu je glavno obilježje globalizacija, nastavni su sadržaji, pojašnjava Begić (2017), samo jedna od sastavnica kurikuluma i njima se ostvaruju ciljevi odgoja i obrazovanja, a upravo ostvarivanje tih ciljeva doprinosi zadovoljavanju potreba pojedinca i društva. Begić (2017: 69) navodi:

„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 prema Strugar, 2012).

Suvremeni interkulturalni kurikulum mora uzeti u obzir tradiciju, kulturu i običaje, kako dominantne, tako i manjinskih skupina u društvu (Begić, 2017). „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). Kroz interkulturalni kurikulum posebno se stavlja naglasak na suradničko učenje koje omogućuje učenicima da putem dijaloga i suradnje ostvare kvalitetne odnose bez obzira na posebnosti i različitosti koje kao pojedinci nose u sebi (Sablić, 2014).

Sukladno interkulturalnom kurikulumu, od iznimne je važnosti uspješno provoditi aktivnosti i nastavu u kojima se provlači interkulturalizam. Kroz se povijesni pregled iščitava kako interkulturalni odgoj i obrazovanje nije postojao niti kao ideja na počecima odgoja i obrazovanja, već je dolaskom migranata, a zatim promišljanjem o multikulturalnom odgoju i obrazovanju došlo do razmišljanja o interkulturalnom odgoju i obrazovanju (Besozzi, 2003). Čak se ni tada nije odmah počeo provoditi u odgojno-obrazovnim ustanovama, već se tragalo za pronalaskom ravnoteže između univerzalnih vrijednosti i posebnih manjinskih prava, tj. strategije suočavanja s različitostima na raznim razinama još su se uvijek trebale uspostaviti i ostvariti (Perregaux, 1996). Kako se mijenja škola, mijenjaju se i učitelji, a sukladno tomu i njihovo obrazovanje. Sablić (2014) smatra kako je uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju višeznačna jer je i sama klasična obrazovna funkcija doživjela promjene (riječ je o ubrzanom napretku nastavne tehnike i tehnologije) prema animiranju, ustroju aktivnosti, zatim komentiranju i pomoći u nastavnom procesu. Sablić (2014) posebno ističe kako iskusni nastavnici znaju da se učenici razlikuju po stilovima učenja, po emocionalnim i socijalnim karakteristikama, zatim po intelektualnom potencijalu itd. i da su sve te individualne razlike veće nego bilo koje skupne (izvedene iz bilo koje komponente: spol, rasa, nacija, vjera...). Da bi se interkulturalizam adekvatno mogao primijeniti u nastavi, mora se promijeniti i ponašanje (što je osnovna svrha učenja u interkulturalizmu). Naime, od iznimne je važnosti da se uči u sredini u kojoj se priznaju prava i slobode pojedinca. „U skladu s tim potrebno je: 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; zatim 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: 210-211).

Kako bi trebala izgledati interkulturalna nastava? „Dobru nastavu nije lako oživotvoriti pa, samim time, i interkulturalnu nastavu jer kulturna raznolikost predstavlja dodatni pedagoški izazov

odgojiteljima“ (Begić, 2017: 133). Lenzen (2002) podsjeća kako je nastava ciljano planiranje, izvođenje i provjera procesa poučavanja i učenja. Meyer (2005), pak, navodi deset glavnih i temeljnih obilježja koja su karakterizacija svake dobre nastave. Riječ je o jasno strukturiranoj nastavi, visokom udjelu stvarnog vremena učenja, poticajnom ozračju za učenje, jasnoći sadržaja, uspostavljanju smisla komunikacijom, raznolikosti metoda, individualnom poticanju, inteligentnom vježbanju, transparentnosti očekivanih postignuća te pripremljenoj okolini (Meyer, 2005). Znači, za izvođenje interkulturalne nastave važno je osigurati pozitivno ozračje u kojemu se odvija odgojni proces. Nužno je da ono bude 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“ (Begić, 2017: 80). Simbioza učenika u kojoj zajednički dolaze do rješenja, uspostavljaju kontakte i razvijaju komunikaciju doprinosi stvaranju interkulturalizma u nastavi. Suradničko učenje ili kooperativno učenje stvara osjećaj pripadnosti među učenicima, izgradnju međusobnih odnosa, razvijanje globalne svijesti i pridonosi zajedničkom rezultatu skupine (Sablić, 2014). Također, riječ je o jednom od vrlo plodnih područja teorije, vježbe i istraživanja te ono podrazumijeva zajedničku aktivnost učenika s ciljem polučivanja zajedničkih obrazovnih postignuća (Johnson i Johnson, 1998). Romić (2011), pak, navodi kako je suradničko učenje jedno od načina stjecanja međukulturalnih kompetencija, razbijanja stereotipa i davanje jednakih mogućnosti svima. Kadum-Bošnjak (2012) ističe da je suradnja izuzetno važan faktor pri izvođenju interkulturalne nastave pa upravo suradnička nastava podrazumijeva aktivnost obaju činitelja – i učenika i učitelja, gdje je učitelj u neposrednoj interakciji s učenicima. „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). 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).

Begić i Šulentić Begić (2018a) navode kako interkulturalna nastava općenito postaje potrebom svih multikulturalnih društava. Interkulturalno obrazovanje smatra se vrlo kreativnim procesom, a interkulturalna nastava stjecanjem novih iskustava učenja. Schott i Henley (2001) ističu kako je učenje putem razlika dinamičan proces suočavanja sa svime što je strano. Naime, upravo učenje putem razlika podrazumijeva neprekidno izlaganje različitim kulturama, ali i ponovno otkrivanje vlastite kulture putem interkulturalnih iskustava (Sablić, 2014). Prema

Drandić (2013), za kvalitetnu je interkulturalnu nastavu važno usmjeriti učitelje na uvođenje novih metoda, novih sadržaja i strategija poučavanja jer se na takav način potiču i razvijaju interkulturalne kompetencije kod učenika, a osobito interkulturalne osjetljivosti kao emocionalne kompetencije, o kojoj ovisi kvaliteta međusobne interakcije te pozitivno ozračje u razredu. Za ostvarivanje uspješne interkulturalne nastave, od iznimne je važnosti postojanje dvostruke komunikacije, dakle dijaloga, s obzirom na to da je komunikacija društveni proces razmjene informacija čiji je cilj uzajamno razumijevanje (Miliša, 2008). Sablić (2014) ističe kako upravo kroz dijalog pojedini članovi ustanove i timovi uče zajedno te na takav način dosežu razine znanja do kojih ne bi mogli doći pojedinačno.

Bennet (1998) gledajući povijest ljudske vrste ističe da je prva čovjekova reakcija na različitost bila bijeg od različitosti, no kroz vrijeme i evoluciju čovjeka došli smo i do prave komunikacije. Interkulturalna je komunikacija, kao važan faktor interkulturalne nastave, puno teža za ostvariti. Rehman (1993) navodi kako upravo razumijevanje druge kulture zahtijeva znatno više od elementarnog poznavanja stranog jezika ili svijesti o razlikama u neverbalnoj komunikaciji. Unutar interkulturalne nastave vidimo kako se širi svijest o prihvaćanju razlika „Interkulturalizam širi veze i dodire među ljudima i kulturama; širi polje komunikacija, poštovanja i jednu opću mobilnost svakovrsne razmjene“ (Previšić, 2009: 23). Učenici se pri izvođenju interkulturalne nastave uče nositi s kulturnim razlikama. Učenje putem razlika svojevrsan je oblik proširenog interkulturalnog obrazovanja. „Kako je interkulturalno obrazovanje kreativan proces, a isto tako i strukturiranje interkulturalnog kurikuluma, jedna od njegovih glavnih zadaća je stjecanje novih iskustava učenja“ (Sablić, 2014: 215-216). Kroz interkulturalnu nastavu ulazi se u posebnu vrstu učenja koja se znatno razlikuje od klasičnih pristupa učenju, a to znači da većinu odgojnih i društvenih ciljeva učenici postižu interaktivnim učenjem (Sablić, 2014). Knežević i Kovačević (2011) opisuju kako fokus interaktivnog učenja nije samo na kognitivnim kompetencijama (na čemu je fokus uobičajene nastave), nego i na emocionalnim, socijalnim i radno-akcijskim kompetencijama. Interkulturalna nastava podrazumijeva međusobnu interakciju učenika, učitelja, roditelja i školskog osoblja te je za uspješno ostvarenu interkulturalnu nastavu od iznimne važnosti učinkovito partnerstvo svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Begić 2017).

Također, kroz interkulturalnu nastavu razabiru se načini postupanja s različitostima. Batelaan (2002) dijeli tri načina postupanja s različitostima: *segregaciju*, *poricanje razlika* i *demokratski model*. *Segregacija* se opisuje poput odvajanja skupina, dakle, riječ je o nejednakosti u statusu i pravima dok je *poricanje razlika* ideal u kojemu su svi pojedinci slični, a to znači i

jednakost prava (osim prava na različitost) (Sablić, 2014). *Demokratski je model* vrlo inkluzivan te utemeljen na demokratskim normama te ih Sablić (2014) opisuje kao norme koje obuhvaćaju pravo na razliku i jednakost u pravima sudjelovanja u životu društva. Interkulturalna nastava počiva na načelima da su pojedinci dio društvenoga i kulturnog okruženja. Interkulturalna nastava, čak, može prihvatiti istodobno više načina učenja. Postoji tako tzv. *učenje u mreži*, *učenje u ekipi/timu* i *učenje u zajednici*. Kod *učenja u mreži* učenici se povremeno susreću u zajedničkom radu s ciljem rješavanja zajedničkih problema. *Učenje u ekipi/timu* način je rješavanja zadataka, ali u užem, odnosno strukturiranijem načinu (naime, ekipe su strukturirane). *Učenje u zajednici* je neformalno, ono je spontano sa skupinama stvorenim u želji da se živi zajedno (Sablić, 2014).

Vođeno je aktivno učenje ono u kojemu je centar zbivanja sam učenik. Ono uključuje učenike i kognitivno i fizički i emocionalno. „Aktivno učenje uključuje učenje u suradnji s drugima“ (Sablić, 2014: 218). Putem ovoga procesa, djeca najčešće u sebi stvaraju osobne stavove koje su kasnije sposobni primijeniti u svakodnevnom životu. Jedan je od načina razvijanja i ostalih vještina diskusija. Sablić (2014) navodi kako kroz diskusiju učenici uče analizirati, sintetizirati i procjenjivati informacije postavljanjem pitanja uz stalno preispitivanje vlastitih ideja i stavova. Diskusija daje učenicima „prostor“ za razgovor o svojim emocijama ili idejama. Može pridonijeti razvoju stavova i vještina koje tek treba razvijati; „suradničke vještine kao što su postavljanje pitanja i aktivno i pozitivno slušanje; izmjenjivanje mišljenja, priznavanje vrijednosti različitih stavova i postupanje u sukobima koji nastaju zbog različitih mišljenja“ (Sablić, 2014: 219). Kako bi se interkulturalna nastava izvodila uspješno, važno je njegovati dvosmjernu komunikaciju. Sablić (2014) smatra kako je komunikacija puno više od razmjene riječi, misli i ideja, tj. mnogo više od davanja i primanja informacija i poruka. „Kada ljudi pokušavaju komunicirati, oni pokušavaju uspostaviti „zajedništvo“ s pojedincem ili skupinom“ (Thames i Thomason, 1998: 17). Previšić (1999b) podsjeća kako je sama priprema za razumijevanje i prihvaćanje različitosti jedna od temeljnih odlika interkulturalnog odgoja i obrazovanja, a upravo ovdje škola kao odgojno-obrazovna ustanova mora raditi na otklanjanju diskriminacije i svih predrasuda te ujedno poticati razvoj pozitivnih odnosa.

Na temu interkulturalne nastave provedena su brojna istraživanja te se u radu izdvajaju neka od njih kako bi se približila slika o izvođenju interkulturalne nastave. Godine 2010. na Učiteljskom fakultetu u Osijeku provedeno je istraživanje o interkulturalizmu u nastavi. Provele su ga autorice Kragulj i Jukić (2010) s ciljem stavljanja naglaska na nužnost promijenjenih uloga škole, nastave i učitelja koje su rezultat multikulturalizma. Ispitanici istraživanja bili su studenti

prve godine fakulteta. U istraživanju su prikazani rezultati o odnosu ispitanika prema manjinskim kulturama, poznavanju vlastite kulture, ulozi i potrebnosti stranih jezika u nastavi te zatim uspješnosti primjene interkulturalnih sadržaja u različitim područjima u kojima dominiraju društvene znanosti te rezultati o spremnosti na suradnju s kulturalno drugačijim. Istraživanjem su ispitane i potrebe i interesi ispitanika prema sadržajima koje bi oni voljeli vidjeti u školskom kurikulumu. Istraživanje je pokazalo da bi preko dvije trećine ispitanika željelo poučavati sadržaje o različitim kulturama i običajima. Ovo je istraživanje dalo uvid o novim prijedlozima i mogućim rješenjima koji bi nastavu učinili uspješnom.

Šenjug Golub (2014) je provela istraživanje koje se ticalo nastave njemačkog jezika i poznavanja učenika o kulturi njemačkog govornog područja. Istraživanje je provedeno u razdoblju između 2008. i 2011. godine. Cilj rada bio je razvijanje i validacija instrumenta za evaluaciju interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika. Za ispitivanje su odabrani 4. i 8. razredi, a istraživanjem je obuhvaćeno trinaest osnovnih škola. Istraživanje je trajalo jedan školski sat, a provele su ga učiteljice uz uputu istraživača. Iako je kao glavni fokus istraživanja prikazana kompetencija, ispitani su i stavovi prema pripadnicima različitih ciljnih kultura, znanja o kulturi i civilizaciji njemačkog govornog područja. Među zaključcima istraživanja 4. razreda proizašlo je kako su stavovi u nastavi prema pripadnicima ciljne kulture valjani, pouzdani i osjetljivi, dok se kod 8. razreda pokazalo kako je osjetljivost prema drugim kulturama ipak nešto slabija.

Blažević (2016) je provela istraživanje kojemu je cilj bio ispitati razinu interkulturalne kompetentnosti učitelja razredne nastave i način provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja, posebice u nastavi Prirode i društva. Istraživanje je provedeno tijekom ožujka 2015. godine, a sudjelovalo je 250 učitelja razredne nastave zaposlenih u školama Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije. Ispitivana su interkulturalna znanja, vještine, kompetencije i interakcija na nastavi Prirode i društva. Analiza dobivenih odgovora pokazuje da učitelji prepoznaju važnost korištenja suvremenih oblika rada, suradničkih metoda, postupaka i strategija te istraživački usmjerene nastave kako bi najprimjerenije ostvarili odgojne i obrazovne ishode nastave, a ono što je posebno ohrabrujuće proizašlo iz ovoga istraživanja je izuzetno dobra komunikacija na nastavi Prirode i društva između učenika iz koje se zaključilo kako ovaj predmet sjajno može korelirati s gotovo svim nastavnim predmetima. U rezultatima istraživanja kao posebno česte korelacije s ovim predmetom navedeni su sljedeći predmeti: Hrvatski jezik, Sat razrednika, Likovna kultura, Glazbena kultura i Vjeronauk.

Previšić i Posavec (2014) u svom pregledu i osvrtu na istraživanja interkulturalizma u nastavi stavljaju zaključak kako interkulturalizam nikako nije završeno stanje, nego ga je potrebno nadograđivati u tijeku i u skladu s društvenim promjenama u Hrvatskoj i u svijetu. Njihov pregledni rad prikazuje istraživanja na temu interkulturalne nastave te zaključuju da je moguće provoditi interkulturalnu nastavu u školi na svakom predmetu, no da to podrazumijeva reformiranje sustava organizacije i kurikuluma škole, a time i predmetnog kurikuluma svakog pojedinog predmeta te obrazovanja i odgoja u cjelini. „Jednom riječju, treba kritički valorizirati nacionalni kurikulum, nastavu i nastavničke kompetencije u području jedne nove didaktike interkulturalnih komunikacija“ (Previšić i Posavec, 2014: 188).

Dobru i kvalitetnu interkulturalnu nastavu nije jednostavno osmisliti i pretvoriti u praksu. Naime, za njezinu izvedbu potrebno je posjedovanje mnogo interkulturalnih kompetencija, znanja, vještina, neprekidne volje za usavršavanjem interkulturalnog kurikuluma te suradničke akcije koju je moguće provesti samo onda kada su na to svi spremni: roditelji, učenici i učitelji. Begić (2017) ističe kako učinkovita nastava u kulturno različitim razredima zapravo označava korištenje kulturno senzibilne strategije i nastavnih sadržaja kako bi se time osigurale jednake mogućnosti za akademski uspjeh i osobni razvoj svih učenika. „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“ (Begić, 2017: 131-132).

Alternativni je model obrazovanja tzv. *Nova škola* koja predstavlja alternativni model u odnosu na segregirajuće modelima. Tako su Kranjec i Vidović (2015) prema modelu *Nove škole* provele istraživanje na području Vukovarsko-srijemske županije. Inače, ovaj model dotiče se školovanja nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj, no autorice su ga primijenile na djecu strance koji su dio redovnog obrazovanja u Hrvatskoj. Prema kurikulumu *Nove škole* učenici slušaju predmet „Kulturna i duhovna baština zavičaja“ (KDBZ) te uče materinske jezike kao jezike zavičaja. U istraživanju koje su provele Kranjec i Vidović (2015) predmet „Kulturna i duhovna baština zavičaja“ ponuđen je školama u istočnoj Slavoniji i Baranji, tj. OŠ „Franjo Tuđman“ Beli Manastir, OŠ Markušica i OŠ Blage Zadre Vukovar u okviru trogodišnjeg pilot-projekta (2007-2010). „Programske aktivnosti sve tri godine provodile su se u okvirima zadanih tematskih cjelina, zajedničkih za sve tri škole: Vjerska obilježja i narodni običaji, Obrti i specifični proizvodi zavičaja, Razvoj arhitekture, Značajne osobe zavičaja, Jezici i pisma zavičaja, Migracije, Povijest

i mitologija zavičaja, Umjetnost zavičaja – kroz projektnu i terensku nastavu te u vidu kreativnih radionica, posjeta muzejima, ustanovama, te umrežavanje škola“ (Kranjec i Vidović, 2015: 16). Od 2010. projekt se proširio u devet škola u regiji istočne Hrvatske (OŠ Blage Zadre Vukovar, OŠ Siniše Glavaševića Vukovar, OŠ Nikole Andrića Vukovar, OŠ Markušica, OŠ „Franjo Tuđman“ Beli Manastir, OŠ Popovac, OŠ Zmajevac, OŠ Negoslavci i OŠ Mirkovci) koje su provodile predmet „Kulturna i duhovna baština zavičaja“ kao izvannastavnu aktivnost. Rezultat ovoga bio je pozitivan *feedback* te je model *Nove škole* prepoznat kao primjer dobre prakse u interkulturalnim sredinama „s ciljem pomaganja manjini i većini da razvijaju vlastite identitete u međusobnoj interakciji“ (Kranjec i Vidović, 2015: 16).

Pahić i sur. (2010) proveli su istraživanje 2009. godine na uzorku roditelja opće populacije te uzorku predstavnika roditelja u tijelima školske uprave s ciljem provjere kako izgleda suradnja roditelja i škole iz roditeljske perspektive. Iako ovo istraživanje nije ušlo u konkretan nastavni predmet, generalizirano je istraživanje na suradnički odnos koji je presudan faktor za izvedbu interkulturalne nastave. Zaključci su istraživanja da roditelji općenito pokazuju visoki interes za sve oblike suradnje sa školom i smatraju da su oni korisni za njihovo dijete. Također, prema rezultatima istraživanja, dobiveni rezultati ne ukazuju na to da predstavnici roditelja pružaju veću pomoć djeci pri pisanju domaćih zadaća. No, ono što je zabrinjavajuće kao zaključak je istraživanja da je još uvijek odnos škola – roditelj u Hrvatskoj tradicionalan i „gotovo uopće ne potiče roditelje na većinu predviđenih oblika suradnje osim poziva na grupne roditeljske sastanke i slanja pisanih obavijesti o uspjehu djeteta“ (Pahić i sur., 2010: 343-344). Nastavno na ovo, ali i prethodno izdvojena istraživanja, zaključuje se kako je neophodno poticati roditelje, učenike i učitelje da surađuju, da njeguju međusobne kontakte kako bi i izvedba interkulturalne nastave bila što uspješnija.

* * *

Interkulturalni je kurikulum nužnost dobro izvedene interkulturalne nastave. On je potreban kako bi učitelji kreirali interkulturalne sadržaje i aktivnosti te ih u konačnici realizirali u svojoj nastavi. Brojna istraživanja provedena na temu interkulturalne nastave pokazala su kako je za kvalitetnu realizaciju takve nastave nužno više faktora: kvalitetna komunikacija, interakcija, razvoj različitih nastavnih strategija i nastavnih sadržaja. Kako bi se interkulturalni sadržaji uspješno implementirali u nastavu, od iznimne je važnosti poticanje pozitivnog socijalnog i interkulturalnog ozračja. Iz rezultata navedenih istraživanja, to podrazumijeva reformu sustava organizacije i kurikuluma škole, a time i predmetnog kurikuluma svakog predmeta te obrazovanja

i odgoja u cjelini. Fokus interaktivnog učenja nije samo stjecanje kognitivnih kompetencija (kao što je to kod uobičajene nastave), već stjecanje emocionalnih, socijalnih i radno-okupacijskih kompetencija. Međusobna interakcija učenika, učitelja i školskog osoblja jedan je od preduvjeta za ostvarenje interkulturalne nastave. Diskusija se, kao oblik komunikacije, pokazuje vrlo uspješnom na interkulturalnoj nastavi, zato što otvara prostor za razmjenu ideja među učenicima, a samim time, i emocija. Takvim pristupom, učenicima su otvorene mogućnosti za otklanjanje stereotipa, a učitelji nastavi pristupaju vođenim učenjem. Vrlo često se ističe suradničko (zajedničko) učenje, rad u paru ili grupi ili, pak, bilo koji drugi vid partnerske suradnje. Ono je, također, nužnost. Suradničko učenje je temeljni element interkulturalnog kurikulumu. Kroz istraživanja o modelima suradničkog učenja, značajnim se smatra i poveznica učitelj – roditelj – učenik. Dakle, ta formacija čini neodvojivu cjelinu u interkulturalnoj nastavi. Kako bi to moglo opstati, mora postojati izvjesna spremnost na suradnju u kojoj treba sudjelovati svaki subjekt. Istraživanja daju informaciju kako učitelji trebaju biti spremni na cjeloživotno učenje, usavršavanje i kontinuirani rad. Naime, istraživanjima smo došli do slike koja prikazuje kako bi trebala izgledati interkulturalna nastava. Za realizaciju odgojno-obrazovnih ishoda važno je pratiti sve korake, biti spreman na promjenu u školstvu i na primjenu iste. Kao zaključak svih istraživanja proizlazi da učenik može postati interkulturalno kompetentan tek kada ga kroz taj proces vodi interkulturalno kompetentan učitelj.

5. INTERKULTURALNA NASTAVA GLAZBE

Nastava je glazbe „idealno područje u kojemu se može razvijati interkulturalna kompetencija učenika“ (Begić i Šulentić Begić, 2017: 59). „Interkulturalni odgoj i obrazovanje obuhvaća prikaz i razumijevanje niza formi uključujući i glazbene forme“ (Sablić, 2014: 224). Sablić (2014) naglašava koliko je važna interkulturalna nastava glazbe sumirajući kako je „glazbeni odgoj pogodan za više stvari: a) razvijanje učenikove otvorenosti i svjesnosti širokog raspona glazbenih žanrova, uključujući tradicionalnu glazbu, b) razvijanje učenikove sposobnosti za izražavanje ideja, osjećaja i iskustava kroz glazbu, kao pojedinac ili u suradnji s drugima te c) njegovanje samopoštovanja i samopouzdanja sudjelovanjem u glazbenoj izvedbi“ (Sablić, 2014: 224). Naime, nastava glazbe pruža učenicima temeljna iskustva koja su potrebna za kritički aktivan pristup glazbi „putem medija i glazbenih događaja, za pjevanje u zboru i druge glazbene aktivnosti su potrebni za daljnje obrazovanje koje potiče dublji interes za glazbu“ (Begić, 2017: 100) odnosno svojom otvorenošću i glazbenim jezikom, nastava glazbe omogućuje „drugačiju, opušteniju komunikaciju u radu škole“ (Begić, 2017: 100). Fung (1995 prema Abril, 2003) ističe glavne argumente za interkulturalni glazbeni odgoj i obrazovanje:

- „argument socijalizacije, dakle, 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.“

„Učenike je potrebno uputiti u prihvaćanje pluraliteta, raznolikosti i koegzistencije divergentnih, katkad dijametralno suprotnih stajališta“ (Dobrota i Kovačević, 2007: 126). Slušajući glazbu drugoga podneblja, učenici se susreću i s drugim glazbenim izričajima, žanrovima i stilovima te ih povezuju s običajima drugih naroda, njihovim kulturama i različitostima. Na takav način učenici povlače paralele između svoje i ostalih država, uče o različitostima, uočavaju ih i prihvaćaju. Dobrota (2012) naglašava kako proučavajući glazbe svijeta učenici razvijaju glazbenu fleksibilnost koja im omogućuje izvođenje, slušanje i vrednovanje glazbe koja pripada različitim glazbenim stilovima. Za prihvaćanje različite glazbe odnosno glazbe koja pripada različitim dijelovima svijeta od iznimne je važnosti razgovor o poslušanom, tj. lociranje određenog geografskog područja, razgovor o odslušanim primjerima te upoznavanje kulture kojoj pripadaju.

Na taj bi način valjalo voditi proces učenja o drugim kulturama. Ilari, Chen-Haftek i Crawford (2013) posebno ističu tri glazbene aktivnosti, tj. *izvođenje glazbe, skladanje i slušanje* jer upravo ta područja nude brojne mogućnosti za uvažavanje interkulturalizma i različitosti. Osim različitih aktivnosti, interkulturalna nastava glazbe prema Begić i Šulentić Begić (2017) zahtijeva korištenje aktivnih i različitih metoda i oblika rada. Sablić (2014) ističe kako je nastavu moguće provesti na više načina učenja, pa tako i nastavu glazbe, poput interaktivnog učenja (koje se odnosi na zajedničko stjecanje spoznaja), zatim aktivnim učenjem (riječ je o vođenom postupku učenja), razgovorom i diskusijom što olakšava istraživanje ideja, emocija i reakcija putem jezika glazbe. „U ovom kontekstu diskusiju se može stimulirati pjesmama, tekstom, glazbom, likovnom umjetnošću ili tjelesnom aktivnošću u svim područjima kurikuluma“ (Sablić, 2014: 219).

Kroz dugogodišnja istraživanja o interkulturalnoj nastavi glazbe, mnogi su inozemni znanstvenici doprinosili iznoseći svoje stavove i razmišljanja, temeljem istraživanja, zapažanja, i promatranja.

Anderson i Campbell (2011) opisuju interkulturalni koncept glazbene nastave tako da isti obogaćuje učenička iskustva različitim zvukovima iz cijelog svijeta te da učenici razvijaju sklonost prema nepoznatoj glazbi. Palmer (2002), pak, smatra da je same interkulturalne programe lakše slijediti ako se i traga za takvim odgovorima pa ističe same imperATIVE prema kojima nastaje i prema kojima se oblikuje glazbena nastava. Prema Palmeru (2002) ti imperativi jesu: 1) imperativ okruženja (geografski, meteorološki i topografski uvjeti – moguće je da materijali iz okruženja služe kao instrumenti); 2) javni zajednički imperativ (referira se na način života i političke strukture koji mogu potencijalno utjecati na putove razvoja glazbe); 3) psihofizički imperativ (dvosmjerni: fiziološke karakteristike ljudi te osobnost).

Volk (2004) smatra kako je interkulturalizam u samome obrazovanju temeljen na dvjema premisama, a one su da učenici trebaju razumjeti i shvatiti postojanje raznolikosti populacije i pokušati razumjeti svijet i društvo u kojemu žive. Načinom da se uči glazba u interkulturalnom kontekstu dovodi se učenike do suočavanja s raznim kulturama, točnije do uključivanja glazbe iz raznih kultura u proces nastave. Ujedno se na takav način učenicima pružaju uvidi u perspektive svijeta.

Ono što povezuje sve znanstvenike je isti stav o tome da svaki učitelj mora biti dovoljno obrazovan, s dostatnim i primjerenim znanjem o glazbama svijeta. Dobrota i Blašković (2014) podsjećaju kako općenito nastavnom programu pripada glazba svih razdoblja, forma, stilova i

kultura. Choate (1968), primjerice, smatra kako sam glazbeni repertoar treba još više proširiti i obuhvatiti glazbu našeg vremena u svojoj raznolikosti, tako da se uključi i trenutno popularna tinejdžerska i avangardna glazba, potom američka folklorna glazba i glazba drugih kultura. Obuhvaćanjem različitosti u glazbi učenici mogu razviti i kritički stav jer je, kako ističe Dobrota (2012), vrednovanje glazbe ono što bi učenik trebao steći u svom obrazovnom razvoju. Vrednovanje je kategorija u kojoj učenici preuzimaju ulogu onoga koji može procijeniti (Dobrota, 2012). Volk (2004) podsjeća kako upravo kritičko razumijevanje nije moguće bez interkulturalne perspektive, dok Bradley (2005) nastavlja takvo razmišljanje ističući kako interkulturalizam nije samo širenje određenih horizonata ili stjecanje interkulturalnih vještina na individualnoj razini, već je riječ o njegovanju jednakosti i zalaganju za pravednost za jačanje odnosa unutar glazbene prakse kroz interkulturalizam.

Strani znanstvenici bavili su se važnošću i utjecajem tradicijske glazbe koja je kroz stoljeća rasla i evoluirala usmenom predajom (Šulentić Begić i Begić, 2017). Scholes (1977) opisuje tradicijsku glazbu kao glazbu seoske, a ne gradske sredine. Zapravo se tradicijske pjesme smatraju jednostavnijim formama pa se upravo zbog svoje praktičnosti mogu rabiti i u nižim razredima osnovne škole, dakako uz korištenje tradicionalnih glazbala, ističe Manasteriotti (1978). Dakle, važnost tradicijske glazbe dio je širenja vidika o različitostima u glazbi: od poznavanja vlastite tradicijske glazbe do susretanja s tradicijskim glazbama drugih država.

Izazovi su interkulturalizma postojani. Schippers (2001) predlaže, kao moguće načine odgovora u visokom obrazovanju, odnosno na akademijama, kreiranje različitih radionica s glazbom svijeta do stvaranja odsjeka s glazbom svijeta. Sigurno je da se interkulturalna kompetencija stječe kroz život, no sami temelji interkulturalizma trebali bi se izgraditi i nadograđivati tijekom studija glazbe. Begić i Šulentić Begić (2018a) ističu važnost razvijanja interkulturalnih kompetencija upravo na visokoobrazovnim ustanovama tako da se nastava usmjeri na stjecanje interkulturalnih kompetencija budućih učitelja glazbe. Caird (2001) upućuje i na moguću problematiku kada su u pitanju promjene koje bi se morale realizirati na akademijama kako bi se usmjerenje prema razvoju interkulturalnih kompetencija podebljalo. Naime, kod takvog načina rada postoji izvjesna bojazan da će zapadnoeuropska glazba prestati biti dovoljno zanimljiva za europsku populaciju.

Bez obzira na izazove koje nosi usmjeravanje nastave na kreiranje interkulturalnih kompetencija, da bi učitelji glazbe mogli što uspješnije poučavati o različitim glazbama svijeta, a posebno interkulturalno djelovati na svoje učenike, važno je osvijestiti i provoditi kvalitetnu

nastavu na fakultetima koja će biti usmjerena na razvoj interkulturalnih kompetencija budućih učitelja (Begić i Šulentić Begić, 2018a). Primjerice, Nethsinghe (2012) smatra kako je unapređenje interkulturalne nastave glazbe u školama moguće isključivo implementacijom interkulturalizma u kolegije na studijima za buduće učitelje glazbe. Iako su mnogi studenti svjesni toga da ne posjeduju dovoljnu interkulturalnu kompetenciju, mnogi od njih nerijetko upućuju na to da imaju želju što bolje usavršavanja i stjecanja istih.

Doista, da bi se interkulturalna nastava glazbe mogla provoditi, važno je osvijestiti učitelje i studente (buduće učitelje) na potrebe interkulturalizma koje on donosi u nastavu. Takvo mišljenje vidljivo je i kod stranih znanstvenika i pedagoga.

5.1. INTERKULTURALIZAM U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Osnovna škola u Republici Hrvatskoj traje osam godina, a predmetni učitelji, dakle učitelji Glazbene kulture predaju Glazbenu kulturu od 4. do 8. razreda općeobrazovne škole. Predmet je obavezan za sve učenike te ga učenici slušaju jedan sat tjedno. Stoga se predmet izvodi u okviru 35 nastavnih sati godišnje. Jedan je od ciljeva nastave Glazbene kulture u osnovnoj školi upoznavanje učenika s glazbom različitih kultura (MZO, 2019). Tako će učenici „razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenom pristupa prema drugim glazbenim kulturama“ (MZO, 2019: 3) te se ostvaruje interkulturalni odgoj i obrazovanje u redovnoj nastavi glazbe. Upoznavanjem tradicijske i umjetničke glazbe te ostalih žanrova unutar popularne glazbe u općeobrazovnoj osnovnoj školi učenici bi trebali razvijati i stjecati interkulturalne kompetencije. Naime, osnovnoškolska nastava Glazbene kulture treba se odvijati u skladu s interkulturalnim načelom koje kaže: „upoznavanjem glazbe vlastite kulture i glazbi svijeta učenici razvijaju svijest o različitim, ali jednako vrijednim pojedincima, narodima, kulturama, religijama i običajima“ (MZO, 2019: 2). Zapravo je nastava Glazbene kulture pogodna za ostvarivanje interkulturalnog odgoja jer se on može ostvariti pri upoznavanju tradicijske glazbe (domaće i svjetske), zatim umjetničke te popularne. Glazbena kultura u osnovnoj školi, kao predmet, otvara veće mogućnosti za suradnjom, kvalitetnijim međuučeničkim odnosima i opuštenijom komunikacijom. Krajnji je cilj nastave Glazbene kulture razvijanje glazbenog ukusa učenika (MZO, 2019) Stoga bi glazbeni pedagog trebao okružiti djecu

kvalitetnom i raznolikom glazbom. Među takvim glazbenim iskustvima važno mjesto zasigurno pripada i tradicijskoj glazbi kraja iz kojega dijete potječe, ali i glazbi iz drugih krajeva svijeta (Dobrota i Maslov, 2016). Učenike se prema važećem Kurikulumu (MZO, 2019) najprije upoznaje s tradicijskom glazbom Hrvatske, zatim Europe i drugih kontinenata te glazbama svijeta. Kako bi se mogla provesti kvalitetna implementacija interkulturalnih sadržaja u nastavu Glazbene kulture, važno je dobro osmisliti redovnu nastavu, ali i izvannastavne glazbene aktivnosti. Učenicima u osnovnoj školi nude se i različiti programi u obliku izvannastavnih glazbenih aktivnosti koje kreira učitelj Glazbene kulture. To mogu biti različite aktivnosti poput sviranja, pjevanja, plesnih radionica, slušaonica, orkestrara, grupa skladanja i brojnih drugih. Sve to, naravno, ovisi o mašti, volji i kompetencijama učitelja Glazbene kulture da, prema interesima svojih učenika, osmisle izvannastavne aktivnosti za koje pokazuju najviše interesa. Vidulin-Orbanić (2008) ističe kako je u sklopu izvannastavnih glazbenih aktivnosti posebno izražena mogućnost višeznanstvene i multidisciplinarnе nastavne suradnje. Može se reći kako se putem izvannastavnih aktivnosti učenici kreativno i slobodno oblikuju na sebi svojstven način. „Preko izvannastavnih aktivnosti učenici se odgajaju, obrazuju, razvijaju vještinu timskog rada, suradnje i zajedništva kroz interaktivno, iskustveno i participacijsko učenje“ (Vidulin-Orbanić, 2008: 102). Dubovicki, Svalina i Proleta (2014) ističu kako izvannastavne aktivnosti učenici doživljavaju kao određeno mjesto radosti, druženja, okupljanja. „Tu uvijek vlada opuštена atmosfera, što pozitivno utječe na raspoloženje učenika“ (Dubovicki, Svalina i Proleta, 2014: 574). Postoji mnogo benefita izvannastavnih aktivnosti. Previšić (1978: 28), kada se govori o izvannastavnim aktivnostima, naglašava kako je riječ o radu koji je „slobodan, spontan, dinamičan, raznovrstan, elastično organiziran, polazi od interesa učenika, njihovih želja, sklonosti i nadarenosti: nesputan je spontanim programima, radom za ocjenu, strahom od neuspjehа, kazne ili prestiža, učenik sudjeluje u njima s namjerom da produbi svoje znanje, da se zabavi, razonodi, da ugodno i korisno provede vrijeme izvan nastave ili škole,“

U Republici Hrvatskoj na temu interkulturalne nastave Glazbene kulture proveden je manji broj istraživanja (Begić i Šulentić Begić 2020; Begić i Šulentić Begić 2019; Begić i Šulentić Begić 2018a; Šulentić Begić i Begić, 2017; Begić 2017; Gergorić, 2016; Sam Palmić 2015; Šulentić Begić 2015; Dobrota i Blašković 2014; Sam Palmić 2013; Šulentić Begić, 2010; Škojo, 2010; Drandić, 2010).

Šulentić Begić (2010) provela je istraživanje u kojemu je željela pokazati kako se na nastavi Glazbene kulture u općeobrazovnim školama putem slušanjem glazbe i pjevanjem pjesama drugih

naroda upoznaje njihova kultura što pridonosi razvoju interkulturalizma. Istraživanje o primjeni otvorenog modela nastave glazbe u osnovnoj školi provedeno je tijekom školske godine 2004./2005. u OŠ Franje Krežme u Osijeku. Istraživanjem su obuhvaćeni učenici od 4. do 8. razreda, a u radu su izdvojeni sadržaji koji se odnose na 7. razred. Analizirani su pripadajući izvedbeni program i istraživački dnevnik koji su nastali kao rezultat istraživanja. S obzirom na to da je glazba u svojoj biti multikulturalna, proizlazi da su nastava Glazbene kulture i otvoreni model zasnovani upravo na interkulturalnosti.

U Osijeku je 2010. godine proveden interkulturalni projekt u koji su bili uključeni učenici trećih razreda dviju osnovnih škola, OŠ Antuna Mihanovića u Osijeku i Prosvjetno-kulturnog centra Mađara u Republici Hrvatskoj. Tim se projektom nastojalo ostvariti što intenzivniji interkulturalni dijalog među djecom hrvatskog i mađarskog podrijetla. Najveći je naglasak projekta bio na upoznavanju glazbenih kultura tih dvaju naroda. „Rezultati završnog ispitivanja pokazali su da su učenici razvili pozitivan odnos prema glazbi i plesu druge kulture i da su spoznali značaj interkulturalnog obrazovanja. Učenici su iskazivali zadovoljstvo u svim etapama provedbe projekta, te je rad na projektu ostvaren u ugodnom, motivirajućem i suradničkom ozračju“ (Škojo, 2010: 11).

Godine 2010. provedeno je istraživanje koje se oslanja na važnost tradicijske glazbe. Istraživanje je provedeno na uzorku od 123 učitelja razredne nastave i učitelja Glazbene kulture iz 12 osnovnih škola grada Pule. Cilj je istraživanja bio utvrditi načine korištenja i vrednovanja znanja o tradicijskoj glazbi u nastavnom procesu, posebice tradicijske glazbe Istre. Drandić (2010) pojašnjava kako su se stavovi ispitivali povezujući utjecaj tradicijske glazbe na razvijanje interkulturalnih kompetencija. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su stavove učitelja razredne nastave i učitelja Glazbene kulture prema korištenju tradicijske glazbe u svojoj nastavnoj praksi te osjećaju li se uopće kompetentnima u korištenju tema i sadržaja iz područja tradicijske glazbe. Također, rezultati prikazuju odgovore na pitanja učiteljima jesu li za vrijeme svog školovanja dobili dovoljno znanja iz područja tradicijske glazbe (a samim time i sadržaja). „Odgovori pokazuju da se učitelji/ce velikom većinom slažu s korištenjem tradicijske glazbe Istre u nastavi, a najveći broj ispitanika/ca smatra da tradicijska glazba pomaže u shvaćanju glazbenog stvaralaštva istarske regije i prema tome je važan dio izobrazbe i potiče glazbeno stvaralaštvo“ (Drandić, 2010: 106). Pri ovome istraživanju formirali su se izvjesni faktori koji opisuju stavove o tradicijskoj glazbi: primjerice, faktor „razvijanje sposobnosti“, faktor „poticaj znanju“, faktor „kompetencije“ i četvrti faktor „nedostatak znanja“. Drandić (2010) zaključuje kako se može

očekivati da će učitelji s vremenom kreirati svoj kurikulum u kontekstu tradicijske kulture, a sve potaknuti idejom o korištenju tradicijske glazbe u poticanju razvoja interkulturalnih kompetencija.

Sam Palmić (2013) analizirala je programe nastave glazbe u razdoblju od 1946. do 2006. godine. Cilj istraživanja bio je utvrditi koliko glazbeni nastavni programi uključuju zavičajnu glazbu i glazbu drugih kultura „kao sukonstrukt interkulturalnog pristupa glazbenom odgoju i obrazovanju u multikulturalnom društvu“ (Sam Palmić, 2013: 559). Rezultati proizašli iz ovoga istraživanja pokazuju kako su glazbeni programi nedovoljno senzibilizirani za glazbenu zavičajnu raznolikost. Također, rezultati upućuju na postojanje multikulturalne različitosti „s ciljem oživotvorenja multikulturalnosti što ih tradicijska glazba pruža kroz raznolike interkulturalne procese odgoja i obrazovanja“ (Sam Palmić, 2013: 559). Između ostalog, istraživanjem je pokazano kako se u kontinuiranom glazbenom odgojno-obrazovnom procesu nerijetko izostavljaju izvjesne regije i lokaliteti (primjerice, Gorski kotar) dok su neke preostale zone učestalije zastupljene (s redovnim brojem reprezentativnih pjesama i slično). Sam Palmić (2013: 569) s obzirom na rezultate istraživanja zaključuje sljedeće: „S obzirom na kontinuitet javljanja pojedinih napjeva od samih početaka konkretizacije programa/sadržaja 1948. godine, kada se napjevi propisuju, pa do danas, moguće je ustvrditi da je – s jedne strane i njihova glazbena, odgojnoobrazovna vrijednost neupitna. Međutim, istovremeno se može uputiti prigovor na nedovoljnu inventivnost u izboru primjera, kako u pogledu sadržaja, tako i s obzirom na vokalne, odnosno, izvedbene mogućnosti udžbenika“.

Godine 2014. Dobrota i Blašković (2014) provele su istraživanje vezano uz stavove studenata učiteljskog studija o uključivanju interkulturalizma u nastavu Glazbene kulture nastojeći utvrditi kako je upravo glazba jedan od potencijalnih poveznika u stvaranju dijaloga između različitih kultura. Cilj je rada bio ispitati stavove studenata druge i četvrte godine učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (s odsjecima u Čakovcu i Petrinji) prema uključivanju glazba svijeta u nastavu Glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole. Također, kroz rad su ispitani stavovi studenata općenito prema uključivanju glazba svijeta u nastavu Glazbene kulture i na preferencije studenata o glazbama svijeta te stavovi studenata prema samoj mogućnosti ostvarivanja korelacije između interkulturalne glazbene nastave predmeta i ostalih nastavnih predmeta. Rezultati istraživanja pokazali su kako većina studenata ima pozitivan stav prema glazbama svijeta i njihovu uključivanju u nastavu Glazbene kulture kao oblik prevladavanja predrasuda o određenim etničkim skupinama.

Šulentić Begić (2015) je 2015. godine provela istraživanje s ciljem utvrđivanja činjenice u kojoj je nastava Glazbene kulture u prva četiri razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj zasnovana na interkulturalizmu te na koji bi se način mogao ostvariti potencijalni napredak u kreiranju nastavnih sadržaja s obzirom na interkulturalni odgoj. Sukladno tomu, analiziran je nastavni program Glazbene kulture u prva četiri razreda osnovne škole, tj. nastojala se utvrditi prisutnost pjesama namijenjenih pjevanju i skladbi namijenjenih slušanju koje su u stvaralaštvu drugih naroda. Šulentić Begić (2015) prikazuje kako se kroz dobivene rezultate zaključuje da program nastave glazbe izrazito multikulturalan i pridonosi interkulturalizmu. Također, otvoreni model koji se provodi u nastavi Glazbene kulture može se okarakterizirati kao interkulturalni kurikulum. Šulentić Begić (2015) ističe da kroz analizu nastavnih jedinica u nastavi Glazbene kulture (koje su u svrsi upoznavanja drugih naroda) pokazuju kako pjevanje pjesama i slušanje skladbi nije samo kulturno-estetski doživljaj, nego i način upoznavanja kultura drugih naroda.

Godine 2015. Sam Palmić (2015) provela je istraživanje koje se bavilo analizom tradicijskih napjeva u udžbenicima Glazbene kulture za osnovnu školu. Sam Palmić (2015) ističe kako se radom nastojalo potkrijepiti i potvrditi spoznaje o potrebi osnaživanja senzibiliteta učenika za njihov vlastiti osobni i kulturni identitet. Potencijalna rješenja Sam Palmić (2015) pronalazi u uvođenju elemenata interkulturalne glazbene kulture na primatu tradicijske glazbe u nastavi glazbe općeobrazovnih škola. Prilikom ovoga istraživanja, nastava se Glazbene kulture rabila baš kao izvor i poticaj za razvijanje osjećaja prema tradicijskoj glazbi te, generalno, prema kulturalnom pluralizmu (posebice kada su u pitanju urbane sredine unutar Hrvatske).

Gergorić (2016) je provela istraživanje čiji je cilj bio utvrditi implementaciju interkulturalnih sadržaja u nastavu Glazbene kulture (pozivajući se na zadaću Glazbene kulture, a to je upoznavanje učenika s različitim glazbama). U odnosu na udžbenik *Allegro u glazbenom svijetu*, dobiveni su odgovori na pitanja o zastupljenosti različite glazbe u nastavi. Potvrđena je zastupljenost primjera tradicijske glazbe i glazbi svijeta u udžbenicima *Allegro u glazbenom svijetu* za predmet Glazbena kultura od 4. do 8. razreda, ali se istovremeno zamjećuje izostanak slušnih glazbenih primjera iz susjednih zemalja.

O tradicijskoj glazbi srednjoeuropskih država i interkulturalnom odgoju u osnovnoškolskoj nastavi glazbe pisali su Šulentić Begić i Begić (2017) ističući da je stvoren i zajednički osjećaj prema tradiciji budući da je Hrvatska dijelila kulturnu povijest s ostalim srednjoeuropskim državama. Šulentić Begić i Begić (2017) navode kako je cilj rada bio prikazati da glazba, kao dio kulturnog i tradicijskog stvaralaštva može djelovati kao snažno sredstvo pri upoznavanju nekog

naroda, ali i pri boljem razumijevanju te poštivanju drugih kultura. Sukladno cilju, u radu su prikazane tradicijske glazbe srednjoeuropskih država i program osnovnoškolske nastave glazbe u Republici Hrvatskoj. Kroz ovo istraživanje pokazalo se kako nastava glazbe može utjecati na razvoj osobnog identiteta koji je povezan s poštivanjem različitosti. Upravo susrećući se s različitim tradicijama glazbe, učenici upoznaju i različite kulture te tako stječu toleranciju prema kulturnoj različitosti.

Vjeru u bolje mogućnosti same interkulturalne nastave glazbe pruža disertacija Amira Begića iz 2017. godine u kojoj je istaknuto kako nastava Glazbene kulture doživljava određene promjene upravo izradom novog interkulturalnog kurikuluma, a otvoreni model za nastavu glazbe pruža brojne mogućnosti za interkulturalne doticaje 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“ (Begić, 2017: 136).

Vodeći se činjenicom kako nastava glazbe može pružiti mnogo plodnih područja za ostvarenje povezivanja različitih kulture, ističe se i istraživanje o bogatstvu različitosti. Autori Begić i Šulentić Begić (2018a) u svom istraživanju smatraju kako nastava glazbe pruža brojne mogućnosti pri interkulturalnom odgoju učenika, a one su ostvarive upravo upoznavanjem glazbe različitih tradicija sa svih kontinenata, ali i različitih kultura u cjelini. Cilj je rada bio ustanoviti jesu li osnovnoškolska i gimnazijska nastava glazbe u Hrvatskoj zasnovane na interkulturalizmu. Istraživanje je provedeno putem anketnog upitnika, a obuhvatilo je 374 ispitanika (309 učitelja Glazbene kulture u osnovnim školama i 65 nastavnika Glazbene umjetnosti u gimnazijama) iz 20 hrvatskih županija i Grada Zagreba. Begić i Šulentić Begić (2018a) navode kako rezultati pokazuju da većina nastavnika glazbe upoznaje svoje učenike s glazbom različitih kultura, a to se odnosi na različita nastavna područja poput pjevanja, sviranja, slušanja, razgovora o glazbi i plesanja. Ono što predstavlja svojevrsnu „kočnicu“ jest sadržaj koji je najviše usmjeren na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu. Utvrđena je statistički značajna razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika gledajući područja nastave u kojima upoznaju učenike s glazbom različitih kultura. Begić i Šulentić Begić (2018a) zaključuju kako postoji razlika i u broju odlazaka učenika na koncerte glazbe svijeta (naime, gimnazijski nastavnici češće vode svoje učenike na koncerte različite glazbe svijeta, nego što to čine učitelji u osnovnim školama). Kao konačni rezultat

istraživanja, vidljivo je kako nastava glazbe u Hrvatskoj i u osnovnoj školi i gimnaziji još uvijek nije dovoljno utemeljena na potencijalima interkulturalizma.

Glazbu se smatra interkulturalnom umjetnošću od samih početaka i nastajanja jer se kroz stoljeća isprepleće kroz različite kulture. Begić i Šulentić Begić (2019), također, analiziraju i sadržaje pripadajućih CD-a uz službeno odobrene pakete udžbenika za nastavu glazbe od petog do osmog razreda osnovne škole i od prvog do četvrtog razreda gimnazije (opće, jezične, klasične) te od prvog do drugog razreda (prirodoslovne i prirodoslovne-matematičke) gimnazije. Cilj je istraživanja bio identificirati prisutnost primjera različitih glazbenih tradicija sa svih kontinenata te njihove zastupljenosti spram onih primjera koji pripadaju zapadnoeuropskoj umjetničkoj glazbi. Begić i Šulentić Begić (2019) zaključuju kako je zastupljenost primjera različitih glazba nedovoljna, pa čak i više od toga. Upravo to čini ogromnu prepreku interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe i daje imperativ za implementacijom većeg broja primjera koji pripadaju različitim glazbama svijeta.

Brojni su se stručnjaci i znanstvenici bavili različitim didaktičkim pristupima u nastavi glazbe, ali i metodama interkulturalnog pristupa odgoju, strategijama i mogućnostima. Begić i Šulentić Begić (2020) svoj su obol prikazali, također, i na jednom međunarodnom skupu. Kao učinkovit ishod nastave glazbe Begić i Šulentić Begić (2020) ističu poticanje kulturnog razumijevanja, a putem upoznavanja različitih glazbi svijeta moguć je razvitak interkulturalne kompetencije. U radu je prikazan pregled različitih istraživanja koji potvrđuju upravo već navedene pretpostavke kao mogućnosti različitog razumijevanja kultura što bi se moglo preslikati na nastavu glazbe općenito u svrhu uspješnosti primjene i usvajanja interkulturalizma u odgojno-obrazovni proces, dakle, samu nastavu glazbe.

Kroz pregled navedenih istraživanja, mnogi su znanstvenici svojim rezultatima prikazali trenutačno stanje izvjesne tematike na kojoj su temeljili istraživanje, no ono što proizlazi iz svega jest da su iz svakog istraživanja predložena potencijalna rješenja u obliku uputa ili, pak, preporuka koje će koristiti budućim ili aktualnim učiteljima Glazbene kulture kada je u pitanju implementiranje interkulturalnih elemenata u nastavu Glazbene kulture. Primjerice, kroz istraživanje o sadržajima koji se nalaze na pripadajućim CD-ima uz udžbenike namijenjene nastavi glazbe u općeobrazovnim školama, uočen je izostanak slušnih primjera glazbi svijeta iz čega proizlazi uputa za kreiranje repertoara budućih CD-a (kako bi i glazbe svijeta bile što prisutnije unutar nastave) što bi bio izniman doprinos u primjeni načela interkulturalizma na nastavi glazbe. Istraživanja kojima se proučavala tradicijska glazba dala su potvrdu kako je od iznimne važnosti

poznavanje osobne kulture kako bi se na jednak način mogla uvažiti i prihvatiti kultura drugih zemalja. Također, kao jedan od važnih zaključaka navedenih istraživanja rezimira se i poticanje učitelja na odlaske na koncerte glazba svijeta sa svojim učenicima. Iz svih prikazanih istraživanja, vidljivo je kako je nastava Glazbene kulture izuzetno multikulturalna, ali s obzirom na činjenicu kako je program prema kojemu učitelji mogu ostvarivati svoju nastavu (pa tako i izvannastavne aktivnosti) otvoren, smatra se kako se (uz nužno stjecanje interkulturalnih učiteljskih kompetencija) nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti mogu okrenuti ka ostvarenju nastave koja će biti u potpunosti interkulturalna.

5.1.1. Analiza nacionalnih dokumenata s obzirom na prisutnost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim aktivnostima

Osnovne općeobrazovne škole u Republici Hrvatskoj, pa tako i nastava u okviru njih, organiziraju se u skladu s različitim zakonskim aktima. Stoga će se u ovom poglavlju analizirati nacionalni dokumenti s obzirom na prisutnost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim aktivnostima, a oni su:

- *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (MZOS, 2008)
- *Akcijski plan za prevenciju nasilja u školama* (MZO, 2020)
- *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019b)
- *Okvir nacionalnog kurikuluma* (MZO, 2017a)
- *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (MZO, 2017a)
- *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006)
- *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019a).

Krovni je dokument koji pokriva odgoj i obrazovanje u osnovnim školama *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (MZOS, 2008) koji uređuje djelatnost osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja u javnim ustanovama. *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* stvoreni su temelji koji služe kao oslonac za sva pitanja koja eventualno mogu proizaći u vremenu školovanja. U navedenom zakonu nema definiranja interkulturalizma kao pojma ni mogućnosti realizacije istog.

Također, važan je akt za svaku odgojno-obrazovnu ustanovu *Akcijski plan za prevenciju nasilja u školama* (MZO, 2020) za razdoblje od 2020. do 2024. Riječ je o dokumentu koji pojašnjava što je nasilje, kakvo ono može biti, kako ga prepoznati, kada reagirati i kome se obratiti. U *Akcijskom planu* navedeni su sljedeći ciljevi: 1) uskladiti i unaprijediti hrvatski zakonodavni okvir za prevenciju nasilja u školama te donijeti povelju o nenasilju; 2) ostvariti sustavno prikupljanje i obradu podataka koji su relevantni za prevenciju nasilja u školama; 3) poboljšati kvalitetu i praćenje te povećati broj verificiranih školskih programa/projekata za prevenciju nasilja koji se provode u školama; 4) osigurati sustavne mjere potpore u prevenciji nasilja u školama učenicima, učiteljima, roditeljima/skrbnicima; 5) osigurati pretpostavke za ostvarenje nulte tolerancije na nasilje u školama te 6) provesti medijsku kampanju o prevenciji nasilja u školi. U ovom se dokumentu interkulturalizam spominje u sljedećim kontekstima. Naime, navodi se da „Ministarstvo znanosti i obrazovanja provodi Natječaj za dodjelu bespovratnih sredstava projektima udruga u području izvaninstitucionalnoga odgoja i obrazovanja djece i mladih u četiri prioriteta područja: Odgoj i obrazovanje za osobni i socijalni razvoj, solidarnost, socijalnu uključenost i opće ljudske vrijednosti; Odgoj i obrazovanje za mir i nenasilno rješavanje sukoba; Odgoj i obrazovanje za ljudska prava, odgovornost i aktivno građanstvo i Odgoj i obrazovanje o pravima i očuvanju identiteta nacionalnih manjina, interkulturalizmu i multikulturalizmu. Tako je u školskoj godini 2018./2019. financirano ukupno 2.439.512,00 kn za različite projekte kojima se provodi senzibiliziranje cjelokupne javnosti o problematici nasilja u sustavu odgoja i obrazovanja“ (MZO, 2020: 7). Ističe se velika uloga medija i društvenih mreža, tj. da bi se „trebalo poticati izvještavanje koje promiče demokratsko građanstvo i ljudska prava, socijalnu koheziju i interkulturalni dijalog, vrednovanje raznolikosti, ravnopravnosti, uključujući spolnu i rodnu ravnopravnost“ (MZO, 2020: 9). Također, navodi se na su novi Kurikulumi nastali 2019. godine u okviru Cjelovite kurikularne reforme u skladu s pristupom koji zastupa Vijeće Europe u suzbijanju nasilja, a on podrazumijeva „obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava. Programi takvoga obrazovanja temelje se na promicanju socijalne kohezije i interkulturalnoga dijaloga, vrednovanju raznolikosti, ravnopravnosti, uključujući i spolnu i rodnu ravnopravnost“ (MZO, 2020: 8).

Jedan je od novih kurikuluma nastalih u okviru Cjelovite kurikularne reforme i *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019b) u kojem su istaknuti elementi važni za medijacijska znanja, vještine i vrijednosti, zatim umijeće mirnog rješavanja sukoba, umijeće prepoznavanja zajedničkih ciljeva u različitosti itd. Ovim su aktom definirani odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja koji se

oslanjaju na razvijanje građanske kompetencije „koja učenicima kao informiranim, aktivnim i odgovornim članovima društvenih zajednica na svim razinama, omogućuje učinkovito obavljanje građanske uloge“ (MZO, 2019b: 7). Ti su ciljevi usvajanje znanja o ljudskim pravima, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, promicanje vrijednosti ljudskih prava te razvijanje kritičkog mišljenja i vještina argumentiranja. Učenike je moguće uključiti putem međupredmetnih tema. U dokumentu su opisana odgojno-obrazovna očekivanja po odgojno-obrazovnim ciklusima i domenama: domena A – „Ljudska prava“, domena B – „Demokracija“ i domena C – „Društvena zajednica“ te ključni sadržaji. Kroz drugi ciklus koji obuhvaća 3., 4. i 5. razred osnovne škole, prema domeni B, očekuje se da učenik promiče pravila odgojno-obrazovne zajednice. Iz *Kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019b) proizlaze: znanje (da učenik opisuje svojim riječima pojmove: politika, društvo, demokracija, republika, ropstvo, carstvo); zatim vještine (obrazlaže svoje ideje i stajališta važna za odlučivanje poštujući mišljenja drugih) te stavovi (učenik prihvaća da se radi dobrobiti zajednice svi trebaju pridržavati određenih pravila i da je pravedno odlučivanje važno za uspjeh svih članova zajednice). Preporuka je, između ostalih, za ostvarivanje očekivanja da se to čini kroz uporabu filmskog ili, pak, književnog sadržaja potom igranjem različitih uloga te tako da se kroz dramaturgiju osvještavaju problemi oblikovanja demokratske zajednice (Hrvatski jezik, Priroda i društvo, Likovna i Glazbena kultura). Dakle, u 2drugom ciklusu i domeni B uočena je mogućnost ostvarivanja zamišljenih odgojno-obrazovnih ciljeva i kroz Glazbenu kulturu posebice jer je ovdje vrlo snažno naglašeno suradničko učenje koje možemo smatrati imperativom u interkulturalizmu. U ovome dokumentu definirani su stavovi učenika kroz svih pet ciklusa u domeni A, točnije domeni „Ljudska prava“ (MZO, 2019b) tako da učenik jednako zastupa dječja prava, odnosno da se zalaže za interkulturalnost; nadalje da se učenik protivi govoru mržnje i stereotipima. Istaknuti su i sljedeći stavovi: „Učenik vrednuje provedene aktivnosti i svoj doprinos u njima. Zalaže se za ostvarivanje pozitivnih promjena u zajednici. Zalaže se za interkulturalnost“ (MZO; 2019b: 4 i 5). Peti se ciklus odnosi na srednjoškolsko obrazovanje, no i u stavovima A domene spominje se interkulturalna komponenta na sljedeći način: „Učenik podržava ulogu institucija u promicanju i zaštiti ljudskih prava te se zalaže za jednak pristup i mogućnosti za sve. Smatra da svatko ima pravo na pošteno i nepristrano postupanje institucija i organizacija radi zaštite ljudskih prava. Podržava ulogu institucija i organizacija u promicanju interkulturalnosti“ (MZO, 2019b: 5).

Okvir nacionalnog kurikuluma (MZO, 2017a) osvrće se na cjelovitu kurikularnu reformu kojom su predložene važne promjene, a iste ukazuju na početak korjenite, smislene i sustavne

promjene sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Riječ je o dokumentu koji je krovni kurikulumski dokument te određuje elemente kurikulumskog sustava. Za potrebom kurikularne reforme mnogo toga već se moglo iščitati iz *Plana razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. godine* (MZOŠ, 2005). Nove promjene stižu i pojavom projekta HNOS (Hrvatski nacionalni obrazovni standard) iz 2006. godine te donošenjem *Nastavnog plana i programa* iz 2006. godine (MZOŠ, 2006) koji se referiraju na programski sadržaj. Kroz *Okvir nacionalnog kurikulumu* (MZO, 2017a) definiraju se tri sastavnice: 1) Sustav nacionalnih kurikulumskih dokumenata, 2) Primjena nacionalnih kurikulumskih dokumenata te 3) Vrednovanje ciljeva, očekivanja, ishoda i procesa. Iz sustava nacionalnih kurikulumskih dokumenata (koji se iščitavaju iz *Okvira nacionalnog kurikulumu*) proizlaze: 1) *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2) *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, 3) *Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje*, 4) *Nacionalni kurikulum za struktorno obrazovanje* te 4) *Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*. *Okvir nacionalnog kurikulumu* (MZO, 2017a) naglašava „usvajanje znanja, razvoj vještina i spremnosti djece i mladih osoba za upravljanje sobom, upravljanje osobnim i profesionalnim razvojem, povezivanje s drugima te aktivno građanstvo“. Pod „aktivnim građanstvom“ podrazumijevaju se oni građani koji posjeduju „i imaju razvijenu multikulturalnu i interkulturalnu pismenost koja im omogućuje da uvažavaju različitosti, odgovorno se odnose jedni prema drugima i drugačijima i da surađuju u različitim okruženjima“ (MZO, 2017a). Također, pod samom definicijom interkulturalizma smatra se „razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika da bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura“ (MZO, 2017a: 7).

Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (MZO, 2017a) označava sustav koji služi ujednačavanju i podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa te ispunjavanju zajednički određenih odgojno-obrazovnih ciljeva, očekivanja i ishoda neovisno o odgojno-obrazovnoj ustanovi koju djeca i mlade osobe pohađaju. Ovako određen *Nacionalni kurikulum* ima znatno šire značenje od dosad uvriježenih nastavnih planova i programa u Republici Hrvatskoj (MZO, 2017a.). U *Nacionalnom su kurikulumu* jasno definirana područja kurikulumu od kojih je za značaj ovoga rada upravo umjetničko područje kurikulumu pa se tako svrha odgoja i obrazovanja ovoga područja definira kao „oplemenjivanje osjetilnog, emocionalnog i kognitivnog iskustva učenika radi doživljavanja i procjenjivanja svijeta oko sebe, razvijanje mašte kao forme mišljenja koja stvara slike mogućeg i razvijanje kreativnosti koja je izraz zdrave osobnosti odnosno samoostvarenja“ (MZO, 2017a: 50). Među uporištima *Nacionalnog kurikulumu* (MZO, 2017b) ističe se i pojam interkulturalizma kao razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika da bi

smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura. Potrebno je uključiti i činjenicu kako glazba može utjecati na razvoj osobnog identiteta jer upoznavanjem drugih kultura, dobivaju priliku da i oni učenike drugih kultura upoznaju sa svojom kulturom te se na takav način stječe tolerancija prema kulturnoj različitosti. „Nastavljajući se na *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011), vrijednosti kojima *Okvir nacionalnoga kurikuluma* daje osobitu pozornost jesu: znanje, solidarnost, identitet, odgovornost. Uz navedene četiri vrijednosti dodatno su istaknute: integritet, poštivanje, zdravlje i poduzetnost“ (MZO, 2017a: 12). Kroz domene/makrokoncepte u organizaciji umjetničkog područja kurikuluma pojam interkulturalizma susreće se kroz doživljaj, razumijevanje i vrednovanje tako da se učenicima omogući izravan susret s umjetničkim djelom. Oni na takav način izražavaju svoje misli, ekspresije, iznose kritički stav i mišljenje. „Svrha je opisanog procesa izgradnja argumentiranog stava prema različitim kulturnim i subkulturnim fenomenima te poticanje otvorenosti interkulturalnosti“ (MZO, 2017a: 51). Nadalje, interkulturalno je okruženje iznimno važno, posebice kada je riječ o poduzetništvu. Među ciljevima i ishodima međupredmetne teme Poduzetništvo (MZO, 2017a: 65), između mnogih, izdvajaju se „ciljevi razvijanja komunikacijskih vještina, upoznavanja pravila učenja i rada u interkulturalnom okruženju“. Također, kod domene Komunikacije i suradnja u digitalnom okruženju navode se poštovanje različitosti i uvažavanje tuđih stavova u skladu s demokratskim vrijednostima. „Suradnjom se obogaćuje učenje i poučavanje, potiče međusobno razumijevanje te razvijaju socijalne vještine i međukulturne kompetencije (MZO, 2017a: 68).

Interkulturalizam kao pojam kojim se obuhvaća inkluzija različitih kultura, suradničko i partnersko učenje i prihvaćanje različitosti, pronalazi svoje mjesto i u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) koji nije više na snazi, no prethodio je trenutno važećim predmetnim kurikulumima. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006: 10) među ciljevima odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi navodi i sljedeće: „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.“ Također, 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“ (MZOŠ, 2006: 11).

Nastavni plan i program daje jasan i pregledan uvid u nastavne planove i nastavne programe, potom razradu ciljeva i zadaća odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi, prikazuje temeljne odrednice odgojno-obrazovnog i nastavnog rada prema *Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu*, odgojno-obrazovnih oblika, metoda i sredstva izvannastavnoga i izvanučioničnog rada, rada s darovitim učenicima te učenicima s posebnim potrebama. Dotiče se svih obveza nositelja i stručnih suradnika odgojno-obrazovne djelatnosti u osnovnoj školi te opisa rada suvremene školske knjižnice te svih integrativno odgojno-obrazovnih sadržaja za osnovne škole. Među ciljevima i zadaćama odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi navodi se što je sve nužno za unapređenje učenika u osnovnoj školi, a između ostaloga da se učenike mora poučiti i osposobiti za život pomoću brojnih načela, od kojih se, kada je u pitanju interkulturalizam navodi „načelo poštivanja različitosti i interkulturalnoga razumijevanja“ (MZOŠ, 2006: 4). Kroz *Nastavni plan i program za osnovnu školu* provlači se izuzetno važan dokument u kojemu su sažeti i nabrojani integrativni odgojno-obrazovni sadržaji za osnovnu školu. Riječ je o *Odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo*, a isti obuhvaća:

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

Nadalje, pojam interkulturalizma spominje se još i u *Programu odgoja i obrazovanja i demokratsko građanstvo* na sljedeći način: „Program obuhvaća identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje“ (MZOŠ, 2006: 21). Kod uvođenja novih nastavnih programa, zapisane su izvjesne

promjene. „Novost u odnosu na prethodne nastavne programe utemeljenost je na osuvremenjenom pristupu nastavi stranih jezika, sadržajno rasterećenje prethodnih programa, uvođenje novih sadržaja (npr. strategije učenja, interkulturalne kompetencije) te prijedloga za njihovo organiziranje i međusobno povezivanje“ (MZOŠ, 2006: 22). Suvremeni odgojno-obrazovni sustav ima tendenciju prilagodbe sukladno vremenu u kojemu živimo i zahtjevima u sustavu obrazovanja. „Obrazovni sustavi dužni su odgovoriti na globalne promjene u suvremenom društvu, koje zahtijevaju jezične i komunikacijske vještine u interpersonalnim i interkulturalnim situacijama, vještine rada u timu, osposobljenost za rješavanje problema i sl. Gledano iz perspektive stranih jezika neupitno je da u okolnostima rastućih međunarodnih, interkulturalnih kontakata na privatnom i profesionalnom planu, medijske i komunikacijske umreženosti i povezanosti globalnih razmjera, znanje stranih jezika jedna je od ključnih kompetencija koje pojedinac treba steći kako bi poboljšao svoje mogućnosti tijekom obrazovanja kao i u sve dinamičnijem svijetu rada“ (MZOŠ, 2006: 23). Dakako, interkulturalizam se pojavljuje i u smislu opismenjenosti i kompetencija kroz strane jezike. „Cilj je suvremene nastave stranih jezika usmena i pisana komunikacijska kompetencija na stranome jeziku proširena elementima sociokulturne, interkulturalne te čitalačke/književne kompetencije“ (MZOŠ, 2006: 23). Važno je spomenuti i strane jezike, iako oni nisu primarna tema ovoga rada, no usko su povezani uz Glazbenu kulturu s obzirom na to da sadržaji nerijetko mogu korelirati. „Obrazovni sustavi dužni su odgovoriti na globalne promjene u suvremenom društvu, koje zahtijevaju jezične i komunikacijske vještine u interpersonalnim i interkulturalnim situacijama, vještine rada u timu, osposobljenost za rješavanje problema i sl. Gledano iz perspektive stranih jezika neupitno je da u okolnostima rastućih međunarodnih, interkulturalnih kontakata na privatnom i profesionalnom planu, medijske i komunikacijske umreženosti i povezanosti globalnih razmjera, znanje stranih jezika jedna je od ključnih kompetencija koje pojedinac treba steći kako bi poboljšao svoje mogućnosti tijekom obrazovanja kao i u sve dinamičnijem svijetu rada“ (MZOŠ, 2006: 24). Ovo bi bio opis svrhe i obilježja nastave stranih jezika. Dakako, važno je spomenuti i da nastavu Glazbene kulture i stranih jezika povezuje više komponentni. Dakle, u *Nastavnom planu i programu* (MZOŠ, 2006) opisano je kako se sve navedene sposobnosti i kompetencije povezuju s razvojem sociokulturne i interkulturalne kompetencije. Što se tiče nastave Glazbene kulture u dijelu koji se odnosi na program Glazbene kulture, u ovome se dokumentu (MZOŠ, 2006) navodi kako nastavu Glazbene kulture prožimaju dva temeljna načela: psihološko i kulturno-estetsko. Program je nastave glazbe otvoren, tj. temelji se na otvorenom modelu, što daje slobodu učitelju da sam određuje dinamiku nastave te da uz obvezne sadržaje bira ostali dio sadržaja nastave koji će uključiti. Valja istaknuti kako je cilj nastave glazbe u općeobrazovnoj školi uvođenje učenika u samu nastavu glazbe i upoznavanje

glazbene kulture, potom upoznavanje osnovnih elemenata glazbenoga jezika, razvijanje glazbene kreativnosti, uspostavljanje i usvajanje vrijednosnih mjerila za (kritičko i estetsko) procjenjivanje glazbe. Također, *Nastavnim se planom i programom* (MZOŠ, 2006) određuju zadaće poput onih da učenika učenike treba upoznati s različitim glazbenim djelima, potom s osnovnim elementima glazbenoga jezika, poticati na samostalnu glazbenu aktivnost poput sviranja i pjevanja, obrade pjesama i slično.

Ono što je presudno u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima od 2019. godine dokument je *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019a) prema kojem su odgojno-obrazovni ciljevi nastave glazbe u općeobrazovnim školama:

- omogućiti društveno-emocionalni razvoj svih učenika, uključujući darovite i učenike s teškoćama
- poticati razvoj glazbenih sposobnosti svih učenika u skladu s individualnim sposobnostima pojedinca
- potaknuti učenike na aktivno bavljenje glazbom i sudjelovanje u kulturnom životu zajednice
- upoznati učenike s glazbenom umjetnošću putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja glazbe različita podrijetla te različitih stilova i vrsta
- potaknuti razvijanje glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja
- potaknuti razumijevanje interdisciplinarnih karakteristika i mogućnosti glazbe
- osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture
- razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenoga pristupa prema drugim glazbenim kulturama.

Prema *Kurikulumu* (MZO, 2019a), nastava Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti temelji se na četirima načelima:

- *psihološko načelo* – učenjem i poučavanjem glazbe ostvaruje se potreba učenika za kreativnim izrazom
- *kulturno-estetsko načelo* – izravnim ili neizravnim susretom s glazbenim ostvarenjima učenici razvijaju glazbeni ukus, stječu kriterije za vrednovanje glazbe i sposobnost izražavanja vlastitih stavova o glazbi

- *načelo sinkroničnosti* – u središtu interesa je glazba koja se promatra sa svih aspekata, a ne isključivo povijesnog
- *načelo interkulturalnosti* – upoznavanjem glazbe vlastite kulture i glazba svijeta učenici razvijaju svijest o različitim, ali jednako vrijednim pojedincima, narodima, kulturama, religijama i običajima (MZO, 2019a).

Može se vidjeti da je za ostvarenje interkulturalne nastave glazbe posebno važno interkulturalno načelo, iako i ostala načela daju mogućnost ostvarivanja interkulturalne nastave glazbe u okviru triju domena: a) *Slušanje i upoznavanje glazbe*; b) *Izražavanje glazbe i uz glazbu*; c) *Glazba u kontekstu*. Navedene domene neprestano se nadopunjavaju i isprepleću, a odgojno-obrazovni se ciljevi dostižu primjerenom organizacijom obveznih i preporučenih sadržaja. U analizi *Kurikuluma* (MZO, 2019a) uočava se učenikov susret s hrvatskom tradicijskom glazbom u vlastitoj sredini (lokalnoj zajednici) u 4. razredu, dok se u 5. razredu učenik upoznaje s hrvatskom tradicijskom glazbom užeg zavičajnog područja. U 6. se razredu navodi upoznavanje hrvatske tradicijske glazbe šireg zavičajnog područja i glazbe najmanje jedne manjinske kulture. U 7. se razredu učenik susreće s europskom tradicijskom glazbom s tim da se treba upoznati najmanje dva područja europske tradicijske glazbe. Ovdje se već bilježi element multikulturalnosti, a zatim i interkulturalnosti (izvedbom istih). Glazbeno-stilska razdoblja sadržajno su smještena u područje 8. razreda kada se učenici susreću s pravcima i žanrovima 20. i 21. stoljeća (uključujući i popularnu glazbu *pop/rock*), a što se tiče tradicijske glazbe upoznaje se glazba geografski udaljenijih naroda/kultura (Sjeverna Amerika, Južna Amerika, Afrika, Australija, Azija) s napomenom da treba upoznati najmanje dva područja/kontinenta. *Kurikulum* (MZO, 2019a: 2) vrlo precizno opisuje svrhu predmeta Glazbena kultura (kroz sliku interkulturalizma) na sljedeći način: „Suvremeno poučavanje i učenje glazbe uključuje i elemente građanskoga te interkulturalnoga odgoja“. Iz istoga dokumenta (MZO, 2019a: 3) vidljivo je kako se smatra važnim „razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenog pristupa prema drugim glazbenim kulturama“. Kao izuzetno važna aktivnost na nastavi Glazbene kulture opisuje se *Pjevanje* pri čemu je prilikom odabira repertoara, između ostaloga, važno „voditi računa o interkulturalnom načelu prema kojem će učenici upoznati pjesme različitih kultura, na različitim jezicima i narječjima, uz odgovarajući etnomuzikološki pristup koji treba imati u vidu i pri upoznavanju hrvatskih tradicijskih pjesama“ (MZO, 2019a: 4).

Od analiziranih krovnih dokumenata Republike Hrvatske koji se odnose na odgoj i obrazovanje, a vezani su uz osnovnu općeobrazovnu školu, možemo zaključiti da se

interkulturalizam pojavljuje u *Akcijskom planu za prevenciju nasilja u školama* (MZO, 2020), *Kurikulumu za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019b), *Okviru nacionalnog kurikuluma* (MZO, 2017a), *Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (MZO, 2017a), *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) te *Kurikulumu za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019a).

* * *

Analizom važećih dokumenata, dobili smo precizniji uvid u dokumente koji su od iznimne važnosti za svakog učitelja (a određeni dokumenti posebno za učitelje Glazbene kulture). Iako je načelo interkulturalizma pojašnjeno najviše u *Kurikulumu za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019a), ono bi se moglo pojašniti i ponoviti više puta u samom tekstu. Kako bi učitelji Glazbene kulture mogli prepoznati elemente poput tolerancije, demokracije u nastavi, suradničkog rada, zajedništva, uvažavanja ostalih kultura, uspostavljanja kreativnog i opuštenog ozračja u razredu te potpune integracije svih učenika pri radu – važno ih je uputiti da su upravo ovo elementi interkulturalizma (uz još mnogo drugih). Izuzetno je značajno za učitelja da iz dokumenata zna prepoznati sve ono što pripada interkulturalizmu, odnosno interkulturalne elemente (čak i ako oni u samom dokumentu nisu tako opisani). Iz navedenih dokumenata, uočava se planiranje načela interkulturalizma u nastavi, no ono bi moglo biti još snažnije i jasnije opisano u dokumentima. Dakako, i sami bi učitelji morali promišljati i znati prepoznavati interkulturalne faktore koji upućuju na primjenu interkulturalizma.

5.2. INTERKULTURALIZAM U NASTAVI GLAZBE U SVIJETU

Prisutnost različitih kultura očituje se u našoj svakodnevici. Ott (2011) podsjeća kako je u većini velikih gradova u Njemačkoj svako drugo dijete koje kreće u prvi razred osnovne škole imigrantskog podrijetla. „Zato je interkulturalna pedagogija kao grana pedagogije postala iznimno važnom, a interkulturalno učenje prioritetnom zadaćom svih sudionika“ (Begić i Šulentić Begić, 2019: 142). „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). Begić i Šulentić Begić (2019) ističu kako jedino upoznavajući različite kulturalne glazbene tradicije sa svih kontinenata, učenici imaju mogućnosti razvijati interkulturalnu kompetenciju. 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, Hargreaves i Lee, 2008). Dobrota (2012: 10) također ističe da: „upoznavanjem glazbe različitih kultura učenici učvršćuju i osvještavaju svoje kulturne identitete, ali i bolje razumiju identitete drugih. To vodi prema većoj toleranciji i poštivanju vrijednosti i uvjerenja svih ljudi, što bi trebao biti jedan od glavnih ciljeva obrazovanja generalno.“ Dobrota (2012) ističe kako interkulturalno glazbeno obrazovanje kod učenika razvija glazbenu fleksibilnost jer ih time osposobljava za izvođenje, slušanje i vrednovanje glazbe koja pripada različitim glazbenim stilovima. „Kulturne interakcije koje se događaju u suvremenom svijetu stvaraju veliko bogatstvo i raznolikost glazbenih formi i iskustava, a glazbena nastava koja prihvaća, reflektira i obogaćuje takvu raznolikost od neprocjenjive je vrijednosti za glazbeni razvoj svakog učenika“ (Dobrota, 2012: 11). Interkulturalizam u nastavi glazbe u svijetu ima svoje uporište, no sigurno je kako postoje barijere koje učitelji doživljavaju kao svojevrsnim komplikacijama i poteškoćama. Valja imati na umu kako je za implementaciju interkulturalnih sadržaja potrebna dodatna i permanentna edukacija o interkulturalizmu te svemu što on uključuje kada je u pitanju interkulturalna nastava.

5.2.1. Prikaz interkulturalizma u nastavi glazbe različitih država

Glazba omogućuje učeniku upoznavanje tradicije, stilova, načina i običaja života i kulture drugih naroda. Zato je nastava glazbe pogodna za uočavanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja te provedbu interkulturalizma u nastavi. U državama svijeta različito je organizirana nastava glazbe, tj. u nekim je državama samostalni predmet, u nekima je u okviru umjetničkog područja,

u nekima nisu određeni sadržaji predmeta te postoji opći kurikulum, a određene ga pokrajine ili same škole zaokružuju i same upotpunjuju (poput Australije i Engleske, primjerice). Različit je način obaveznosti predmeta glazba diljem svijeta. Najčešće je podijeljena u dva stupnja, a Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (The International standard Classification of Education, ISCED 1997 prema Šimunović, 2014) podrazumijeva prvi stupanj u prvim četirima razredima dok drugi stupanj obrazovanja čine završna četiri stupnja obrazovanja. „Satnica nastave glazbe u nekim je zemljama određena nacionalnim kurikulumom (Hrvatska, Singapur, Švedska, Njemačka, Mađarska, Slovenija i Francuska) dok je drugim zemljama izbor ostavljen školama kako bi samostalno odlučile o satnici svih umjetničkih predmeta, pa tako i glazbe (Engleska, Finska, Australija, Irska, Nizozemska, Španjolska i Austrija)“ (Šimunović, 2014: 81).

U ovom je poglavlju prikazana prisutnost interkulturalizma u nastavi glazbe različitih država, tj. u **Mađarskoj, Engleskoj, Irskoj, Austriji, Australiji, Kini, Italiji, Bosni i Hercegovini i Japanu.**

Prva odabrana zemlja u ovome radu je Mađarska. Nastava glazbe u **Mađarskoj** organizirana je jednim satom tjedno tijekom prvih deset godina školovanja. Od 1995. godine, nacionalni kurikulum koji se primjenjuje u Mađarskoj propisuje da glazbeni odgoj i obrazovanje u školi moraju imati iznimno važnu ulogu u samom razvoju djetetova senzibiliteta, intelekta i karaktera čime se izvodi primarni cilj koji je njegovanje ljubavi prema glazbi. U mađarskom se kurikulumu za nastavu glazbe ističe kako djeca uče komunicirati putem glazbe, kroz razumijevanje i reprodukciju. Prema *Okvirnom kurikulumu za nastavu glazbe* (NAT, 2020) (*Ének-zene 5–8. évfolyam*) od petog do osmog razreda osnovne škole osnovni je cilj nastave glazbe proširivanje znanja učenika o glazbi na materinskom jeziku. Također, važan je cilj daljnji razvoj glazbenih sposobnosti učenika. Kao i u prva četiri razreda, fokus je i dalje na glazbenoj aktivnosti, uključujući pjevanje. Tematske su cjeline i sadržaji nastave glazbe sljedeći:

1. Glazbena djela / Tradicijske pjesme, umjetničke pjesme
2. Glazbena djela / Slušanje glazbe
3. Glazbeno znanje / Ritmički razvoj
4. Glazbeno znanje / Razvoj sluha
5. Glazbeno znanje / Glazbena pismenost.

Glavna područja vještina su prezentacija, recepcija i kreativne vještine, koje se ostvaruju unutar gore navedenih tema. U kurikulumu se navodi kao važan cilj upoznavanje glazbe različitih kultura i razumijevanje njihove društvene funkcije te se ističe jačanje kulturnog i društvenog identiteta učenika. Tako se pridonosi upoznavanju sebe, ali i drugih, odnosno interkulturalnoj kompetenciji (NAT, 2020).

U **Engleskoj** obvezno školovanje traje dvanaest godina. Nastava glazbe u prvom je stupnju obrazovanja obvezan predmet, a na drugom je stupnju obrazovanja obvezna na nižem drugom stupnju, dok kasnije postaje izborni predmet. U Engleskoj je satnica nastave glazbe od 1 do 1.25 sati tjedno za nastavu umjetnosti i glazbe. Englesko je glazbeno obrazovanje izuzetno otvoreno za upoznavanje drugih kultura, tj. može se reći kako je moderni britanski identitet vrlo šarolik i bogat. U Velikoj je Britaniji poznato da postoje brojne zajednice različitih kultura. Upravo se te zajednice nastoji okupiti u školama, na nastavi glazbe i u različitim oblicima poput školskog pjevanja, sviranja u ansamblima te kroz slušanje izvedbi drugih učenika, samostalnog izvođenja i eksperimentiranja u različitim kreativnim procesima. Prema engleskom kurikulumu, glazbeno se obrazovanje provodi u trima fazama: 1. i 2. faza učenicima bi trebale omogućiti minimalno jedan sat nastave glazbe tjedno dok je preporuka da se kroz 3. ili 4. fazu provede određen instrumentalni program u kojemu bi sudjelovao cijeli razred. Nastava glazbe u Velikoj Britaniji sastoji se od niza glazbenih aktivnosti, tj. *pjevanja, slušanja, skladanja i izvođenja glazbe*. Engleski glazbeni obrazovni sustav vrlo je otvoren prema različitostima pa tako i prema stjecanju različitih kulturnih znanja. Bez obzira na individualne mogućnosti škola koje postoje, nastoji se svakoj školi omogućiti adekvatan glazbeni suradnik koji učenicima može prenijeti glazbeno znanje na pravi način. Kroz kurikulum je vidljivo da se velik naglasak stavlja na *aktivno slušanje glazbe* jer se upravo kroz ovu glazbenu aktivnost može poticati učenike u prihvaćanju različitih kultura, ujedno upoznavajući različite glazbene žanrove. Učitelje se, dakako, potiče da u nastavi glazbe rabe dijelove iz širokog spektra kultura i tradicija. Kurikulumom je predviđeno da kroz prvih šest razreda škole učenici steknu široku slušnu sposobnost kako bi mogli razlikovati zapadnu klasičnu glazbu, popularnu glazbu i tradicijsku glazbu iz cijeloga svijeta. Nastava glazbe u Velikoj Britaniji izuzetno je naklonjena podržavanju interkulturalnih komponenti što je uočljivo kroz uvažavanje različitosti (DE, 2021).

U **Irskoj** kurikulum glazbenog obrazovanja obuhvaća *slušanje i analizu, izvođenje te skladateljske aktivnosti*. Središnji je naglasak u nastavi glazbe na *aktivnom slušanju*. Naime, učenike se potiče na aktivno slušanje tako da najprije oslušuju zvukove u okolini te da to

primijene u vidu svjesnosti zvuka organiziranog u glazbi. Izvedba nekog djela vid je aktivnosti u kojemu učenik može pokazati razumijevanje usklađenog pjevanja i sviranja (na nekom instrumentu) vlastitog ili tuđeg djela. Načini korištenja zvuka istražuju se kroz skladanje, potom glasom te upoznavanjem instrumentarija (i korištenjem istoga). Irski je kurikulum otvoren za upoznavanje glazbe različitih stilova, podneblja, kultura te razdoblja. Svakako se uključuje i nacionalni repertoar. *Glazbene aktivnosti: slušanje, izvođenje i skladanje* predložene su i u njihovom nastavnom planu i programu. Kroz glazbene se aktivnosti nastoji učenike najprije susresti s njihovom osnovnom jedinstvenom kulturom. Irska tradicijska glazba jedan je od najjačih područja živuće tradicije i predstavlja svojevrsno iskustvo stremjenja generacija glazbenika. Smatra se da se upoznavanjem učenika s njihovom tradicijom stječe i razumijevanje prema tradicijama ostalih kultura (GI, 1999).

U **Austriji** se nastava glazbe izvodi na trima nastavnim stupnjevima. Kroz predškolski stupanj obrazovanja nastava glazbe izvodi se pod nazivom *Pjevanje i muziciranje* (Singen und Musizieren) te *Ritmičko-glazbeni odgoj* (Rhythmisch-musikalische Erziehung) u okviru jednoga do jednog i pol nastavnog sata u tjednu. Nastava glazbe u općeobrazovnoj osnovnoj školi izvodi se kao obvezni samostalni predmet zastupljen s jednim satom tjedno pod nazivom *Glazbeni odgoj* (Musikerziehung) na primarnom stupnju obrazovanja od 1. do 4. razreda i u nižoj srednjoj školi, od 5. do 8. razreda škole. Maksimalan broj sati nastave glazbe može biti šest tj. učenici biraju broj tjednih sati koje žele slušati. U kurikulumu za nastavu glazbe (*Lehrplan der Volksschule, Grundschule - Musikalisches Gestalten*) (BB, 2005) ističe se da se pomoću slušanja glazbe treba postupno širiti akustičko-glazbeni horizont te da treba težiti kritičkom odnosu prema odslušanima skladbama različitog podrijetla. Također, treba promicati tolerantan odnos prema različitim mišljenjima. Pri izboru glazbenih primjera treba voditi brigu o raznolikosti glazbenih primjera, a informacije i znanja o muzikološkom, glazbeno-povijesnom i glazbeno-sociološkom kontekstu potrebno je prenijeti na djeci prikladan i primjeren način. Iz navedenog se može zaključiti da se i u austrijskom obrazovanju teži razvoju interkulturalne kompetencije.

Kurikulum nastave glazbe u **Australiji** vrlo je otvorenog koncepta te su iz službenog dokumenta vidljive mogućnosti za nadogradnjom znanja i u skladu s interesima. Peta, šesta te sedma i osma godina smatraju se važnima za stjecanje adekvatnog znanja iz glazbe. Naime, u petoj i šestoj godini učenici se oslanjaju na umjetnička djela iz niza kultura, vremena i lokacija. Učenicima su pružene mogućnosti da istražuju umjetnost Aboridžina, Torresovog tjesnaca i azijske regije kako bi svoje znanje implementirali u različite svrhe. Učenici su vrlo zainteresirani

za umjetnost s udaljenijih lokacija, a kurikulumom je predviđeno upravo ostvarivanje takvih mogućnosti. Kroz slušanje se bave istraživanjem različitih umjetničkih djela pri čemu definiraju razumijevanje tona, dinamike, ritma, proširuju svoje znanje te istražuju značenje i interpretaciju, oblike i elemente glazbe dok stvaraju i reagiraju na glazbu. Kroz sedmu i osmu godinu nadograđuju svoje zvučne vještine pri aktivnostima koje uključuju izvođenje glazbe. Bave se ritmom, tonom, dinamikom, interpretacijom, a dok doživljavaju glazbu, oslanjanju se upravo na glazbu iz različitih kultura. U ovoj je fazi kurikulumom predviđeno da mogu razmatrati društvene, kulturne i povijesne kontekste glazbe.³ Australija je zemlja koja svoj glazbeni odgoj i obrazovanje usmjeravanja ka interkulturalnim elementima, ali kroz učenikovu samospoznaju kroz slušanje i izvođenje glazbe.

Jedna je od neeuropskih zemalja koja bilježi izvanredne rezultate u obrazovanju **Kina**. Rezultati su to provjereni prema Međunarodnoj procjeni znanja i vještina – PISA (Programme for International Student Assessment). U Kini prevladava široki 15-godišnji školski kurikulum koji preporučuje Vijeće za razvoj kurikuluma. S jakim sučeljem pomaže učenicima izgraditi čvrst temelj znanja za napredovanje kroz različite faze učenja. Kineski je kurikulum otvoren i potpuno fleksibilan u svom dizajnu kako bi odgovarao različitim školskim kontekstima te kako bi poticao razvoj cjelovite osobe učenika i njegovao njihove životne sposobnosti samousmjerenog učenja.⁴ Umjetničko je obrazovanje jedno od pet ključnih područja općeg cilja obrazovanja koji želi svakom učeniku omogućiti postizanje svestranog razvoja u domenama etike, intelekta, tjelesnosti, društvenih vještina i estetike u skladu sa sposobnostima. Opći su ciljevi kurikuluma za umjetnost razvijati kreativnost, kritičko mišljenje i komunikacijske vještine te njegovati estetsku osjetljivost i kulturnu svijest, razvijati umjetničke vještine, konstruirati znanje i njegovati pozitivne vrijednosti i stavove, steći zadovoljstvo kroz sudjelovanje u umjetničkim aktivnostima te nastaviti cjeloživotno zanimanje za umjetnost.⁵ Naime, glazba je jedno od izbornih predmeta u ključnom području učenja umjetnosti. Nakon učenja glazbe u primarnom obrazovanju, učenicima je ponuđena opcija slušanja trogodišnjeg predmeta glazbe. Za kineski narod, glazba se smatra iznimno važnim područjem, tj. sredstvom za komunikaciju, izražavanje osjećaja i kulturno izražavanje. Na glazbu se gleda kao na značajan umjetnički oblik koji doprinosi njezi ljudskog bića. Uz glazbu se razvija estetska osjetljivost te kontinuiran napredak kroz socijalne, intelektualne, tjelesne i mentalne sposobnosti. Glazbeno se obrazovanje smatra iznimno važnim

³ *Australian Curriculum. Music (Version 8.4)*. Preuzeto s: <https://www.acara.edu.au/>

⁴ *Education Bureau*. Preuzeto s: <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/renewal/framework.html>

⁵ *Arts Education*. Preuzeto s: <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/arts-edu/index.html>

jer se kroz njega razvijaju i povezuju brojne vještine. Ona potiče radoznalost učenika o zvukovima i glazbi u okolini, pomaže učenicima izraziti se kroz glazbu. Također, njihovo je glazbeno obrazovanje predstavljeno kao doprinos u produbljivanju mišljenja učenika te im, kao takvo, pruža neograničen prostor za slobodno izražavanje mašte i emocija. Osim klasične zapadnjačke glazbe, učenici uče cijeni širok spektar glazba svijeta. Riječ je o čitavom nizu glazbenih žanrova i stilova poput kineske instrumentalne glazbe, kantonske operne i popularne glazbe. Njihovo je učenje osmišljeno s ciljem osnaživanja njihova znanja. Također, zanimljivost je u njihovom Nastavnom planu i programu da je osmišljen za učenike s različitim predznanjima. Aktivnim sudjelovanjem u slušanju izvođenju i stvaranju, učenici vježbaju kreativnost, maštu, estetsku osjetljivost i vještine kritičkog mišljenja. Uz to, stječu glazbena znanja. Već kroz Nastavni plan u višim razredima, radi se na osnaživanju glazbene svijesti i stjecanju glazbenih kompetencija (CDC, 2007).

Školovanje se u **Italiji** sastoji od osnovne škole i niže srednje škole. Osnovna škola obuhvaća dob od 6 do 11 godina dok niža srednja škola obuhvaća dob od 11 do 14 godina. Talijanski kurikulum glazbe predviđa učeničko savladavanje u vidu prepoznavanja zvukova uz mogućnost slušnog pripajanja prema različitim lokacijama i podnebljima. Nadalje, cilj je osnovnoškolskog obrazovanja da učenik ovlada izražajnim načinima korištenja glasa, glazbenim instrumentima te da nauči slušati sebe i druge. Predviđa se mogućnost skladanja skladbi jednostavnijih formi te izvođenje jednostavnih vokalno-instrumentalnih formi (samostalno ili u ansamblu). U prvom dijelu osnovnoškolskog obrazovanja učenike se može educirati da glazbu pretvaraju u riječi ili crteže. Nakon 5. razreda očekivani su ciljevi dosad nabrojani uz mogućnost vrednovanja funkcionalnih i estetskih aspekata glazbenih djela različitih stilova te iz različitih kultura.⁶ Iz navedenog se iščitava da dolazi do susreta učenika s drugim kulturama te primjeni interkulturalnih elemenata. Stoga se upoznavanjem s glazbom drugih kultura stječu interkulturalne kompetencije kod učenika u nastavi glazbe te se može zaključiti da talijanski glazbeni kurikulum otvara svoja stajališta ka interkulturalizmu.

Nastava glazbe u **Bosni i Hercegovini** odvija se od 1. do 9. razreda općeobrazovne škole. Nastava glazbe smatra se iznimno važnom jer ju se dovodi u korelaciju s brojnim drugim predmetima (Matematika, Tjelesna i zdravstvena kultura, predmeti iz područja tehnike i informatike, potom predmeti iz jezičnih područja te ostali umjetnički predmeti). Kroz plan i program kakav se provodi u nastavi od 1. do 9. razreda učenici pokazuju znanje i razumijevanje na područjima: *slušanje i upoznavanje glazbe, stvaralaštvo i reprodukcija te razumijevanje glazbe*

⁶ *Music Education in Italy*. Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t_content3_1_1_it.html#ue4

u kontekstu. U kurikulumu glazbe izdvajaju se ciljevi učenja i podučavanja predmeta: 1) *Razvijanje glazbenih sposobnosti i znanja*, 2) *Stvaranje pozitivnog odnosa i stavova prema glazbi kroz multikulturalni i interkulturalni pristup glazbenim sadržajima*, 3) *Razvijanje kreativnog izražavanja i komunikacije glazbom kroz samostalno i zajedničko muziciranje* te 4) *Upoznavanje s bosanskohercegovačkom i svjetskom glazbenom tradicijom i žanrovima*. Kroz stavke kurikuluma vidljiva je otvorenost prema drugim kulturama. Dakako, ona je vrlo poželjna. Izvannastavne su aktivnosti koncipirane tako da ohrabruju učenike za samostalno i grupno muziciranje kroz proces socijalizacije, ali vodeći računa o vlastitom samopouzdanju, ali i mišljenju ostalih učenika. Pri tome se apelira na stvaranje pozitivnog ozračja u kojemu prevladavaju tolerancija i poštivanje različitosti. Cilj *Upoznavanje s bosanskohercegovačkom i svjetskom glazbenom tradicijom i žanrovima* pojašnjava mogućnost upoznavanja s vrijednostima umjetničke i kulturne baštine Bosne i Hercegovine (kroz aktivnosti slušanja i izvođenja glazbe). Pri ovom „susretu“, odnosno doticaju učenika s vlastitom kulturom, kulturom njihova podneblja (u ovom slučaju BiH), osnažuje se važnost očuvanja kulture u globalnom umjetničkom i kulturnom kontekstu. U ovom je stavku jasno vidljiv razvoj svijesti o vlastitom identitetu kulturnog korpusa. Kao kurikulumska područja u bosanskohercegovačkom kurikulumu navedene su sljedeće aktivnosti: *slušanje i upoznavanje glazbe, stvaralaštvo i reprodukcija* te *razumijevanje glazbe u kontekstu*. Dakle, iste stavke kao i u redovnom programu nastave glazbe, samo kroz polja izvannastavnih aktivnosti. Kroz aktivnost *slušanja glazbe* budi se interes za slušanjem i upoznavanjem glazbene literature te otkrivanjem muzikalnosti. Također, važnim se smatra upoznavanje velikog opusa glazbene literature te stjecanje znanja (putem slušanja) o glazbi naroda i narodnosti u BiH, susjednim zemljama te zemljama svijeta. Cilj ove aktivnosti jest da se učenike upozna sa svjetskom i domaćom literaturom kroz analizu života i djela najupečatljivijih skladatelja svijeta. Pri učenju o drugim kulturama odvija se proces koji se smatra temeljitim razvojem učenika te nadogradnjama koje u kontekstu kulture uvijek dolaze u fazama. *Stvaralaštvo i reprodukcija* će u vidu izvannastavnih aktivnosti učenike povezati s praksom izvođenja glazbenih djela među koja se ubrajaju tradicijski napjevi, autorske pjesme, opere, operete / mjuzikli zavičaja te šire društvene zajednice i svijeta. Kroz ovu aktivnost učenici upoznaju i Orffov instrumentarij (u samim počecima i nižim razredima), a upravo ih različiti instrumenti motiviraju u značaju zajedništva. *Razumijevanje glazbe u kontekstu* aktivnost je koja se temelji na proučavanju svih žanrova glazbe i općenitog glazbenog kulturnog nasljeđa kroz povijesnu priču. Dakle, ona podrazumijeva aktiviranje trajnog interesa prema glazbi te stvaranje potrebe prema glazbi u svakodnevnom životu. Smatra se da je ona ta koja može senzibilizirati te motivirati učenike na upoznavanje glazbe sve više i u svim mogućim kontekstima. Ovdje se, pritom, misli i na vrednovanje glazbenih djela (koje se događa

pri susretanju s različitim glazbenim stilovima) te razvijanje humanih, estetskih, moralnih načela koja su dio interkulturalizma u glazbi (MOKS, 2023).

U **Japanu** prema nastavnom planu i programu, postoji podjela u tri kategorijama: obvezni predmeti, moralno obrazovanje i posebne aktivnosti. Obavezni su predmeti Matematika, Japanski jezik, Japanska književnost, Društvene znanosti, Glazba, Znanost, Umjetnost, Rukotvorine te Tjelesni odgoj. Engleski jezik trenutno je obavezan u petom i šestom razredu, ali se uči kroz neformalne aktivnosti, a ne kao predmet koji se ocjenjuje. Moralni odgoj ima cilj naučiti učenike da poštuju jedni druge i okolinu, da poštuju pravila društva i da nauče opću samokontrolu. Posebne se aktivnosti odnose na aktivnosti i ceremonije koje naglašavaju timski rad i suradnju kao što su mature i koncerti, školski izleti i slično. Japan je dodao Računalno programiranje kao obvezni predmet u osnovnoj školi 2020. Iz ovih je podataka vidljiva određena „strogoća“ koju Japanci kao narod podržavaju te se zalažu za poštivanje drugih kultura i običaja naroda. Time se zaključuje kako postoje interkulturalne osnove koje se već nastoje implementirati u redovnu nastavu.⁷ Japan naizgled, doista, otvara puno širu sliku o interkulturalizmu jer uvažava sve ono što interkulturalizam obuhvaća. Naime, involviranost i angažiranost učitelja na prvom je mjestu. Upravo se učitelji smatraju ključnima za razvoj novih kompetencija u učenika pa su samim time i očekivanja od njih velika. „Trebaju imati duboko i široko razumijevanje onoga što poučavaju i onih koje poučavaju jer ono što učitelj zna i o čemu se brine čini razliku u načinu na koji učenici uče“ (OECD, 2018: 9). Japanski glazbeni kurikulum sadrži dio koji se naziva „izvođenje glazbe“. Taj se dio dijeli na tri potkategorije: *pjevanje*, *sviranje instrumenta* i *aktivno muziciranje*. Kroz *pjevanje* se fokus stavlja na percepciju i prilagodbu, a najprije se analizira sadržaj pjesme, žanr, tekst i ugođaj. Tada nastaje ideja kako se izraziti kroz pjevanje pjesme. Kod *sviranja instrumenta* fokus se stavlja na percepciju glazbenih žanrova i tema te prigodno sviranje na instrumentima. *Kreativno je stvaranje glazbe* dio kurikuluma koji se bavi učenikovim stvaranjem jednostavne melodije kreativnim izrazima, opažanjem karakteristike jezika i glazbenih ljestvica. Nadalje, učenici se obrazuju za procjenu glazbene raznolikosti slušanjem tradicijske glazbe Japana i lokalnih područja, uz razne vrste glazbe azijskih regija. U japanskom glazbenom obrazovnom sustavu velika se pažnja daje slušanju glazbe i uvidu u strukturu glazbe. Kroz nastavu glazbe u Japanu uvelike se osjeti oslonac na nacionalnu kulturu i tradiciju. U kurikulumu su predviđene i navedene konkretne pjesme koje obvezno moraju biti uključene u glazbeno obrazovanje. Također, japanski sustav obrazovanja potiče na glazbene aktivnosti izvan škole (Granström, 2015).

⁷ National Center on Education and the Economy. Preuzeto s: <https://ncee.org/country/japan/>

Sumirajući strane kurikulume iz odabranih zemalja (a u radu je analizirano njih devet) razvidno je da u svakoj od odabranih zemalja postoji tendencija prema usvajanju interkulturalizma. Neke od zemalja imaju to vrlo precizno napisano u kurikulumima, dok neke to daju naslutiti prema ispisanim sadržajima. Primjerice, u mađarskom je kurikulumu navedeno upoznavanje glazbe različitih kultura, a u Engleskoj je interkulturalni sadržaj opisan kao „koncept otvoren za upoznavanje drugih kulture“. Irska je zemlja koja, također, potiče susret s drugim kulturama, ali polazišna im je točka njegovanje tradicijske glazbe. Obrazovni glazbeni sustav u Irskoj je izgrađen na temeljima razmišljanja da se najprije treba upoznati vlastita tradicija i razviti poštovanje prema svojoj kulturi kako bi se razvio interes prema tradicijama drugih kultura. S obzirom na isticanje tolerancije, iz austrijskog se kurikulumu mogu iščitati interkulturalni elementi. Kao zemlja vrlo otvorenog koncepta i vidljive želje za upoznavanjem različitih kultura, ističe se Australija. Kina, koja postiže izvanredne rezultate u obrazovanju, svoj je program glazbe koncipirala na susretu sa širokim spektrom glazbe svijeta. Talijanski kurikulum, također, otvara vrata drugim kulturnim područjima, dok Bosna i Hercegovina polazište ima u tradicijskoj glazbi, a zatim upoznavanju učenika s vlastitom i stranom glazbenom literaturom. Japan je zemlja posloženih prioriteta pa tako i u kurikulumu glazbe šalje poruku da je pripadnost naciji iznad svega, no njihov je kurikulum otvoren i za druge lokalitete i upoznavanja glazbe drugih kultura.

5.3. METODIČKO OBLIKOVANJE INTERKULTURALNE NASTAVE GLAZBE I IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI

Metodičko oblikovanje interkulturalne nastave Glazbene kulture, kao i izvannastavnih glazbenih aktivnosti, podrazumijeva više učiteljskog angažmana, pripreme, edukacije, znanja i učenja o drugim kulturama. Vidulin (2019) smatra kako je od iznimne važnosti rabiti raznolike metode za poticanje razvoja djeteta, a isto tako omogućiti učiteljima da samostalno kreiraju izvedbeni program temeljen na inovativnom pristupu, iskustvenom učenju i, naravno, poboljšati materijalno-tehničke uvjete u školama. Naglasak je u interkulturalnoj nastavi u što učestalijem grupnom radu ili radu u paru, tj. oblicima rada koji omogućuju razgovor, diskusiju, polemike... Isto treba poticati i u izvannastavnim aktivnostima poput pjevačkog zbora, orkestra, slušaonice, plesne radionice i dr.

Godine 2019. donesen je novi *Kurikulum* (MZO, 2019a) za nastavu glazbe u općeobrazovnoj školi. Od tada je za nastavu Glazbene kulture zadano poticanje interkulturalizma s obzirom na načelo interkulturalizma te se očekuje otvorenost, integrativnost i interdisciplinarnost nastave što daje naznake u kojem smjeru nastavu Glazbene kulture treba metodički oblikovati. Begić (2017) naglašava kako učinkovita interkulturalna nastava u kulturno različitim razredima znači korištenje kulturno senzibilne strategije te pažljiv odabir nastavnih sadržaja kako bi se osigurale potpuno jednake mogućnosti za akademski uspjeh i osobni razvoj svih učenika. „Valja revalorizirati prioritete obrazovanja, njegove sadržaje, tehnologiju te pažnju pridati poticanju individualnosti i kreativnosti te afirmaciji permanentnog obrazovanja. Dugoročno gledano, društvu treba pojedinac koji razmišlja, kritički prosuđuje, istražuje i stvara te svojim radom utječe na boljitak uže i šire zajednice“ (Vidulin, 2019: 45). Previšić (1999a) također smatra da će učitelj „više učiniti ako stvori povoljno ozračje za snošljivost u mišljenju i posredovanju 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, 1999a: 82). Prije nego što se konkretiziraju metode za provođenje interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima, valja podsjetiti i na svojevrsnu problematiku kojom se mora baviti interkulturalna nastava glazbe.

„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“ (Begić, 2017: 136).

Ono što je temeljno pri izvedbi interkulturalne nastave jest razviti učenikov senzibilitet prema drugim kulturama. To je jedino moguće uz pomoć kvalitetnog poučavanja. Ilari, Chen-Hafteck i Crawford (2013) navode kako se učenikov osjećaj vlastitog kulturnog identiteta i pripadnosti može poduprijeti kreativnim aktivnostima i skupnim muziciranjem, stoga predlažu konkretne i praktične ideje za provedbu interkulturalizma u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Riječ je o upoznavanju glazbe drugih kultura uz pomoć interneta ili audio i videozapisa. Također, dotiču se važnosti kontakta s roditeljima ili prijateljima učenika različitih kultura jer se na takav način upoznaju i s različitim kulturnim tradicijama. *Pjevanje* je, kao

aktivnost koja je prisutna u nastavnim i školskim kurikulumima, upravo primjer toga (npr. kroz zbor, ako je u pitanju izvannastavna aktivnost). „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“ (Begić, 2017: 139).

Kako bi učitelji Glazbene kulture u nastave uključili glazbe različitih kultura, važno je imati na umu nekoliko bitnih stavki. Tako Dobrota (2012) ističe kako glazbeni materijali moraju biti *autentični*, potom se nastavni sat mora artikulirati na temelju *cilja poduke* (u ovom slučaju, riječ je o temeljnim životnim vrijednostima kulture iz koje glazba potječe) te imati u vidu kako unutar interkulturalne glazbene poduke učimo *putem*, a ne *o* različitim glazbama. To bi podrazumijevalo saznavanje što više podataka o podrijetlu neke glazbe, skladatelju, tradiciji, instrumentariju iz koje zemlje glazbe potječe. Također, Dobrota (2012) smatra kako je u podučavanju glazbe iz interkulturalne perspektive moguće rabiti već poznate metodičke pristupe. Sustav Carla Orffa temelji početnu nastavu na dječjim pjesmama iz različitih dijelova svijeta, a Zoltán Kodály bazira svoj pristup na osnovi glazbenog opismenjivanja uz pomoć pjevanja pjesama vlastitog podneblja, ali i različitih glazba svijeta. „Kodály ističe kako narodna glazba mora proizlaziti iz djetetove jezične i kulturne baštine i da mora biti autentična, što je u skladu sa zahtjevima interkulturalnog glazbenog obrazovanja“ (Dobrota, 2012: 10). Volk (2004) istražuje čak četiri konceptijska pristupa etničke folklorne glazbe u općeobrazovnomu glazbenom programu: *tradicionalni pristup* temeljen na zapadnoeuropskoj glazbi, *nezapadnoeuropski pristup* temeljen na učenju jedne ili više nezapadnih kultura, *etno-američki jednosmjerni pristup*. Uviđa manjkavosti prvih triju modela, dok posljednji, etno-američki višesmjerni pristup, koji uz američku glazbu pruža mogućnost učenja svih glazbi svijeta, ističe kao pozitivno rješenje. Kako bi se u potpunosti okrenuli prema uvažavanju glazbi svijeta i u nastavi glazbe pa i u njezinim izvannastavnim aktivnostima, istaknut je tzv. model *dinamičkog interkulturalizma*. Volk (2004) navodi kako upravo takav model uključuje poznavanje najšireg mogućeg raspona glazbi svijeta i svjetonazora u glazbenim koncepcijama.

Martin Stroh (Begić, 2017) navodi deset modela interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe:

1. Izvaneuropska glazba u nastavi glazbe
2. Učenje iz nastave glazbe u drugim kulturama
3. Pjesme i plesovi iz cijelog svijeta
4. Model „sučeljavanja“ Irmgard Merkt
5. Modeli glazbene prakse iz cijelog svijeta
6. Znatiželjom i tolerancijom protiv straha od nepoznatog i drugačijeg
7. Popularna glazba kao interkulturalni fenomen ili uvod u interkulturalnu nastavu glazbe
8. Svjetska glazba kao tema nastave glazbe
9. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u nastavi glazbe trebali bi biti odgoj i obrazovanje protiv rasizma
10. Glazbena kultura imigranata kao polazište.

Svi navedeni modeli daju ideje za modeliranje nastave, metodičke pristupe kojima se interkulturalno educirani učitelj može voditi. Begić (2017) naglašava kako su svi modeli podjednako vrijedni i u funkciji interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnih glazbenih aktivnosti, no treba imati u vidu da je „učenik u središtu“ odlika kvalitetno organizirane nastave (Gergorić, 2020). Načela odgojno-obrazovnog rada koja promiču kvalitetno organiziranu interkulturalnu nastavu i izvannastavne aktivnosti su:

- „individualizirani pristup učenicima primjeren dobi, mogućnostima učenika i potrebama učenika,
- sloboda izbora aktivnosti prema iskazanim interesima učenika,
- raznovrsnost ponude aktivnosti,
- razvijanje individualnosti,
- fleksibilnost pri organizaciji rada i planiranju sadržaja,
- sustavnost i smislenost u organiziranju i planiranju programa,
- sustavno praćenje ishoda organizacije koja podrazumijeva planiranje, programiranje, provedbu i vrednovanje programa,
- poticanje načela suradničkoga učenja“ (Gergorić, 2020: 54).

Suradničko učenje u interkulturalnoj nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima razvija bolje razumijevanje i shvaćanje nastavnih sadržaja, a posredno i drugih

kultura. Buljubašić-Kuzmanović (2003) ističe pozitivan učinak sudjelovanja u zajedničkim aktivnostima koji pomaže socijalnoj integraciji, jača pripadnost grupi i samopouzdanje učenika. Za takvo ostvarivanje vrednota ponovno je zaslužan učitelj. Cindrić (1992) smatra kako je upravo vođenje učitelja uvjet za ostvarivanje i poboljšanje kvalitete življenja, osiguravanje potreba mladih za bavljenjem raznovrsnim stvaralačkim djelatnostima. Gobbo (2008) ističe potrebu učitelja za korištenjem različitih strategija i metoda u obrazovanju kako bi svi učenici imali jednake mogućnosti bez obzira na kulturne, etničke ili jezične razlike.

6. INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA UČITELJA GLAZBE ZA POUČAVANJE NASTAVE U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI GLAZBE

Danas smo okruženi glazbom više no ikada i dio je života svakog pojedinca. „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“ (Begić, 2017: 1). Da bi učenik bio interkulturalno kompetentan, najprije to mora biti učitelj. „Nužne su tri ključne osobine kako bi nastavnik mogao razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju. To su: otvorenost, uvažavanje i znatiželja“ (Begić, 2017: 66). U profesiji jednog učitelja uvijek je važno naglašavati permanentno usavršavanje, rad na sebi i profesionalni razvoj. Kada je u pitanju interkulturalizam, takvi se sadržaji trebaju temeljiti na interdisciplinarnosti i suradničkom učenju (Hrvatić, 2007). Novi izazovi koji se postavljaju pred učitelje obuhvaćaju i etičku i interkulturalnu komponentu. Uz potrebno stručno i metodičko znanje i sposobnost motivacije učenika, učitelji bi trebali imati prosocijalne, empatijske, asertivne i stvaralačke sposobnosti (Jozek, Lomnický i Žbirková, 2007) kao i interkulturalne kompetencije. Kroz međusobne kontakte učenika različitih kultura treba doći do kvalitetnog suodnosa imajući na umu kako ih na tome putu trebaju voditi osobe s posjedovanjem interkulturalnih kompetencija. Uz činjenicu kako škole postaju mjesto susreta više kultura, različitih etniciteta, od iznimne je važnosti imati dobro uređen odgojno-obrazovni sustav. Bedeković (2011) smatra kako trajna potreba za prilagodbom europskog prostora obrazovanja, koji nastoji stvoriti konkurentnost i sposobnost djelotvornog odgovora na izazove globalizacijskih procesa, implicira kompetencijski pristup temeljen i na ishodima učenja kao osnovne polaznice obrazovanja budućih učitelja usmjerenoga na stjecanje profesionalnih kompetencija nužnih za rad s novim generacijama nadolazećih učenika. Interkulturalna kompetencija učitelja značajan je činitelj odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose. Kroz „rast i razvoj“ interkulturalnih kompetencija učitelja mijenja se i njihovo okruženje: u jednom trenutku oslikava se škola koja prestaje biti samo vanjski i pasivni promatrač te postaje

vrlo značajan čimbenik, tj. škola se pretvara u aktivnog inicijatora i glavnog nositelja promjena (Bedeković, 2011).

Naime, interkulturalne kompetencije stječu učenici, no ona ponajprije ovisi o kompetentnosti učitelja, a „interkulturalni odgoj traži posebno pripremljene i osposobljene učitelje“ (Previšić, 1999a: 82). „S obzirom na to da različitost promatramo kao dinamički interakcijski proces, koji čini osnovu za otvoreni i konstruktivni dijalog među pripadnicima različitih kultura, osnovni zahtjevi interkulturalne kompetencije odnose se na razumijevanje ponašanja drugih te način njihova razmišljanja i viđenja svijeta“ (Bedeković, 2011: 143). Interkulturalno kompetentan učitelj „ne samo da mora biti svjestan svih promjena nego mora i kontinuirano kritički promišljati o izazovima koje one donose i u sadašnjosti i u budućnosti“ (Begić i Šulentić Begić, 2018: 162). Gundara (2008) smatra kako bi općenito interkulturalno kompetentni učitelji trebali:

- biti obrazovani za rad u *kompleksnim školama*
- znati razbijati *fortifikacijske zidove* između učenika, učionica, učitelja i škola
- znati se *nositi* sa ksenofobijom i rasizmom te znati organizirati učenje tako da djeca s različitim kompetencijama ili različitog kulturnog porijekla rado uče zajedno jedni od drugih.

Neminovno je kako je sa željom uvođenja interkulturalizma neophodno stalno usavršavati svoje kompetencije te ih prenositi učenicima. „Šire definirana interkulturalna kompetencija ne implicira samo poznavanje drugih kultura ili njihovih obilježja i/ili komunikacijske sposobnosti, već uz znanja i sposobnosti uključuje i stavove. Ona prije svega podrazumijeva sposobnost uvažavanja i prihvaćanja ljudi koji se doživljavaju kao drugi i drugačiji budući da pojedinci u komunikaciji općenito, pa tako i s pripadnicima različitih kultura, uz verbalne i neverbalne poruke i komunikacijske vještine iskazuju emocionalni odnos i stav prema sugovorniku“ (Buterin i Jagić, 2013: 3). Sparks i Verner (1995) smatraju kako je interkulturalno osposobljen učitelj poput kulturnog medijatora i izvršitelja promjena, smatraju ga kreatorom kurikuluma i strategije poučavanja oslobođene predrasuda koji promovira multikulturalno razumijevanje. Ladson-Billings (2000) naglašava kao dodatni izazov učiteljima da upoznaju, poštuju i vrednuju jezične i kulturne različitosti svojih učenika te iskoriste bogatstvo različitih vrijednosti, stavova i iskustava u razredu na bolje međusobno razumijevanje. Drandić (2013) naglašava da se kroz posjedovanje interkulturalnih kompetencija događa i transformacija škole i školske politike prema

unapređivanju odgojno-obrazovne kvalitete usmjerene na različitosti učenika uz naglašeni osobni razvoj učitelja.

Westerlund, Karlsen i Partti (2020) naglašavaju važnost vizija za interkulturalno obrazovanje učitelja glazbe u vremenu sve veće društvene složenosti. Ova složenost obuhvaća širok raspon dinamika raznolikosti povezanih s različitim tradicijama formiranja znanja, višestrukim oblicima kulturnog i umjetničkog sudjelovanja, osjećajima nacionalne i etničke pripadnosti te političkim nestabilnostima koje čine mogućim promjenjive uvjete za doživljavanje povjerenja/nepovjerenja i društvenog jedinstva/polarizacije. Autori naglašavaju kako je u obrazovanju učitelja glazbe potrebno permanentno razmišljati o poveznici između glazbe, obrazovanja i društva te tako učiniti današnje društvo svojevrsnim zajedničkim područjem za suočavanje sa značajnim društvenim promjenama. Cilj je da budući učitelji glazbe postanu pokretači promjena te, ako je potrebno, potiču tradicije glazbenog obrazovanja, hijerarhije, prakse i strukture. Važno je da se profesionalni standardi transformiraju, kako bi učitelji bili bolje opremljeni da se što bolje nose s promjenjivim uvjetima koje stvaraju novi oblici raznolikosti.

Kao prikaz osviještenosti o interkulturalnim kompetencijama učitelja služe istaknuta istraživanja u Hrvatskoj i svijetu.

U Hrvatskoj je proveden tek manji broj istraživanja koji se bavio interkulturalnom kompetencijom učitelja glazbe (Begić i Šulentić Begić, 2018b; Begić, 2017). Drandić (2010) je provela istraživanje s ciljem ispitivanja stavova učitelja razredne nastave i učitelja Glazbene kulture prema korištenju tradicijske glazbe Istre u kontekstu razvijanja interkulturalnih kompetencija. Rezultati istraživanja pokazali su da se učitelji velikom većinom slažu s korištenjem tradicijske glazbe Istre u nastavi, a najveći broj njih smatra da tradicijska glazba pomaže u shvaćanju glazbenog stvaralaštva istarske regije i prema tome je važan dio izobrazbe i potiče glazbeno stvaralaštvo. Vrijednost tradicijske glazbe učitelji naglašavaju kroz pojam tolerancije i poštovanja različitosti te kroz razvijanje pozitivnoga razrednog okruženja. Velik dio učitelja smatra da im nedostaje znanja iz područja tradicijske glazbe Istre te smatra da to mogu popraviti odnosno nadopuniti znanje daljnjim učenjem što ujedno predstavlja i stav da je tradicijska glazba nužna i u glazbenom obrazovanju učenika, a ne samo učitelja jer pruža mogućnost učenja o tradicijskoj glazbi različitih naroda. Drandić (2010) smatra da će učitelji potaknuti idejom o korištenju tradicijske glazbe u poticanju razvoja interkulturalnih kompetencija kreirati svoj kurikulum u kontekstu tradicijske kulture.

Begić (2017) u svojoj doktorskoj disertaciji nastoji istražiti interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola. Istraživanje je provedeno tijekom školske, odnosno akademske 2015./2016. godine. S obzirom na interkulturalizam, analizirani su sadržaji tadašnjih aktualnih kurikuluma te nastavnih planova i programa u Republici Hrvatskoj i u nekim europskim zemljama te sadržaji CD-a udžbenika za nastavu glazbe (s obzirom na zastupljenost različitih glazba svijeta). Pri istraživanju se koristio anketni upitnik kojim se ispitalo 309 osnovnoškolskih učitelja Glazbene kulture i 65 gimnazijskih nastavnika Glazbene umjetnosti iz svih županija Hrvatske te 46 studenata diplomskog studija Glazbene pedagogije s akademija u Zagrebu, Splitu, Osijeku i Puli. Begić (2017) navodi kako je cilj istraživanja bio 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. Ono što je bitno, kada je riječ o interkulturalnim kompetencijama, jesu rezultati stavova studenata Glazbene pedagogije o interkulturalnoj nastavi na akademijama. Iz tih se rezultata iščitavaju njihove interkulturalne kompetencije. Stavovi su ispitani pomoću četiriju tvrdnji „o tome kakva bi trebala biti nastava na akademijama s obzirom na interkulturalizam. Tvrdnje su bile sljedeće:

- Nedovoljno je studijskih kolegija na kojima se upoznaju različite glazbe svijeta
- Akademija bi trebala omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta
- Akademija bi trebala financijski omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta
- Tijekom studija različite glazbe svijeta trebale bi se upoznavati u većoj mjeri (Begić, 2017: 218-219).

Na temelju dobivenih rezultata zaključuje se kako bi akademije trebale posvetiti veću pažnju interkulturalnoj dimenziji nastave glazbe jer se upravo time razvijaju interkulturalne kompetencije budućih učitelja glazbe.

Begić i Šulentić Begić (2018b) su istražili je li obrazovanje budućih osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe u Republici Hrvatskoj usmjereno na interkulturalizam, kakvi su stavovi studenata o interkulturalnom odgoju te procjenjuju li se studenti interkulturalno kompetentnima odnosno htjela se utvrditi povezanost različitih sociodemografskih varijabla (spol, godine staža, ruralno/urbano područje školovanja...) sa stavovima studenata kao i razlike u mišljenjima ispitanika s obzirom na grad u kojem se obrazuju. Za potrebe istraživanja anketirano je 46 studenata završne godine diplomskog studija Glazbene pedagogije s akademija u Zagrebu, Splitu, Osijeku i Puli. Rezultati istraživanja pokazali su prema izjavama i mišljenjima studenata

da je broj kolegija s interkulturalnim sadržajima relativno mali. Također, nije utvrđena značajna povezanost ispitivanih varijabla s područjem na kojem su ispitanici odrastali (ruralno/urbano), ali je utvrđena statistički značajna razlika u mišljenjima studenata o provedbi interkulturalizma s obzirom na grad u kojem se školuju. Na temelju provedenog istraživanja, autori zaključuju kako je važno svim studentima omogućiti razvijanje interkulturalne kompetencije tijekom školovanja (studija), a nastavno na stečene kompetencije iste nadograđivati i razvijati kroz cjeloživotno učenje.

U svijetu su se interkulturalnom kompetencijom učitelja glazbe bavila sljedeća istraživanja: Gunara i Stuntanto, 2021; Scmidt i Abramo, 2020; Kallio i Westerlund, 2019; Ehrlich i Badarne, 2019; Broske, 2019; Saether, 2019; Timonen, Houmann i Sæther, 2019; Marsch, Ingram i Dieckmann, 2019; Doloff, 2019; Odendaal, 2019; Thapa, 2019; Miettinen, Westerlund i Gluschankof, 2019; Lasauskiene, 2018; Sukmayadi i Gunara, 2018.

Tijekom srpnja i kolovoza 2020. godine provedeno je istraživanje s ciljem poboljšanja interkulturalne interakcije u nastavi glazbe. Gunara i Stuntanto (2021) opisuju kako je istraživanje provedeno između studenata Glazbene pedagogije na Universitas Pendidikan u Indoneziji, Bandungu, Zapadnoj Javi i Indoneziji. Rezultati istraživanja pokazali su kako budući učitelji glazbe moraju biti još više otvoreni prema širenju svijesti o vlastitoj i ostalim kulturama. Također, utvrđeno je da interkulturalne kompetencije zahtijevaju teorijske i praktične kolegije koji se odnose na lokalitet Indonezije, indonezijski identitet i razumijevanje globalne kulture. Rezultati su značajni s obzirom na to da bi svaki učitelj glazbe trebao imati istu percepciju nastave u skladu s različitošću indonezijske i svjetske kulture.

Dugoročno akcijsko istraživanje provela je Lasauskiene (2018) s ciljem praktičnog definiranja i verificiranja strategija kao i metoda (samo)razvoja interkulturalne kompetencije. S obzirom na promjene u globalnom društvu, interkulturalnu kompetenciju smatra se iznimno važnom. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 2014. do 2017. godine na uzorku od 60-ak studenata glazbe sveučilišta obrazovnih znanosti u Litvi. Istraživanje je provedeno putem intervjua sveučilišnih nastavnika koji predaju budućim učiteljima glazbe. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da postoji vrlo značajna uloga visokog učilišta i internacionalizaciju studijskog programa u razvoju interkulturalne kompetencije. Ciljano interkulturalno obrazovanje postaje vrlo bitan čimbenik unapređenja interkulturalnih kompetencija. Istraživanje je potvrdilo činjenicu kako su (samo)strategije razvoja interkulturalne kompetencije kod učitelja glazbe učinkovite i uspješno

primjenjive u organiziranju (samo)razvoja interkulturalnih kompetencija. Otkrivene obrazovne pretpostavke čine temelj razvoja interkulturalne kompetencije budućih učitelja glazbe.

Sukmayadi i Gunara (2018) proveli su preliminarno istraživanje usmjereno na dizajniranje modela interkulturalnih kompetencija za obrazovanje i osposobljavanje budućih učitelja glazbe. Istraživanje je započelo terenskim dijelom kako bi se došlo do odgovora na to što je potrebno studentima glazbe da budu kompetentni i učinkoviti za poučavanje u razredu koji je kulturno raznolik. Metoda koja je korištena za dobivanje podataka u ovome istraživanju temelji se na teoriji i ista se rabi kao strategija za stjecanje koncepata ili teorija temeljenih na analizi potreba interkulturalne kompetencije kroz proces, djelovanje i interakciju sa stajališta učenika glazbe. Metoda je osmišljena kako bi se dobila obilježja: 1) stalnih usporedbi između potreba za podacima međukulturalne kompetencije na temelju terenskih studija, 2) teorijskog uzorkovanja različitih sudionika kako bi se dobila i maksimizirala sličnost iz razlika u informacijama. Sve je to stvorilo referencu za razvoj koncepta, dizajna i implementacije modela interkulturalne kompetencije. Ovo istraživanje pokazalo je potrebe studenata glazbe za interkulturalnom kompetencijom. Oblikovanje koncepta interkulturalne kompetencije potrebno je osmisliti za primjenu u obrazovanju i osposobljavanju učitelja glazbe na visokoškolskoj razini. Ove se kompetencije stječu kako bi se osigurao uspjeh studenata kao budućih učitelja glazbe. Rezultat pokazuje da institucije za obrazovanje učitelja, osim što sustavno ugrađuju vlastite lokalne perspektive također, prepoznaju kulturnu raznolikost u razvoju kulturnih etničkih okvira kako bi podržale kompetencije učitelja tijekom poučavanja u učionici.

Scmidt i Abramo (2020) prikazuju primjere obećavajućih praksi u interkulturalnom obrazovanju učitelja glazbe, no istovremeno stavljajući naglasak na to kako političko razmišljanje može pomoći u stvaranju osnažujućih uvjeta i iskustava. Za razliku od trenutnih političkih okruženja u kojima se glazbeni edukatori smatraju metom politike, u ovome su radu glazbeni edukatori postavljeni kao učitelji i kreatori politike, tj. kao svojevrsan vodeći primjer. U ovoj su koncepciji učitelji glazbe generatori politika s drugima. Autori su se bavili načinom kako uskladiti i olakšati interkulturalno učenje budućih učitelja glazbe tijekom studija. Također, daju prijedloge interkulturalnog poučavanja koje bi sveučilišni nastavnici budućih učitelja glazbe mogli primijeniti upravo kako bi se pomoglo početnicima da razviju, prakticiraju i provode vlastite interkulturalne prakse.

Ehrlich i Badarne (2019) opisuju rezultat pokušaja međureligijskog dijaloga između dvoje kolega u izraelskom obrazovanju učitelja glazbe: ortodoksnog Židova i pobožnog muslimana. Kao

instrument istraživanja upotrebljavao se interkulturalni dijalog. S obzirom na to da je dokumentiran veliki napor kako bi se međusobno prenijele kulturološki utemeljene perspektive, uočene su norme koje se uzimaju „zdravo za gotovo“, nastoji ih se rasvijetliti te proširiti pojedinačna razumijevanja kulturnih pretpostavki koje čine strukturu segregacije u obrazovanju učitelja u Izraelu. Autori propituju daljnje mogućnosti interkulturalizma u kontekstu segregacije te kroz praćenje ograničenja kulturnih raznolikosti uzimajući u obzir politiku i obrazovanje učitelja glazbe ponovno zamišljaju socio-religijsku segregaciju u obrazovanju učitelja glazbe u Izraelu kao priliku za kulturalno osjetljivo podučavanje. S obzirom na kulturološke aspekte dvaju predavača u dvama specijaliziranim odvojenim programima obrazovanja učitelja usmjerenih na populaciju arapskog govornog područja i židovsku ultraortodoksnu zajednicu, dobivena je analiza i svojevrsno vizionarstvo za budućnost. Zaključci teže kulturnoj specifičnosti unutar svake zajednice kao platformi za buduće interkulturalno dijeljenje za koje autori vjeruju kako može obogatiti izraelsko društvo u cjelini.

Autori Kallio i Westerlund (2019) opisuju prepoznavanje i etičko uključivanje u inherentnu raznolikost konteksta glazbenog obrazovanja, koje zahtijeva kontinuirano ispitivanje normi i vrijednosti koje podupiru politiku i praksu u obrazovanju učitelja glazbe. Čineći to, sveučilišni nastavnici i studenti postavljaju pitanje zašto i kako su studenti socijalizirani u određene glazbene obrazovne sustave, tradicije ili perspektive te razmatraju alternative. Autori istražuju upravo takve refleksivne procese koristeći se teorijskom analizom čitanja kroz Bourdieuove koncepte habitusa. Podatci se sastoje od grupnih razmišljanja i intervjua sa studentima – budućim učiteljima koje su autori proveli u sklopu projekta interkulturalnog umjetničkog obrazovanja između finskih studenata magistarskih studija i dviju kambodžanskih nevladinih organizacija. Na temelju analize, autori tvrde da je izlazak iz nečije kulturne, glazbene i pedagoške zone komfora nužna komponenta konstruiranja i (ponovnog) pregovaranja o učiteljskim vizijama u obrazovanju učitelja glazbe. Međutim, ovo ponovno pregovaranje može biti neugodno, uznemirujući duboko ukorijenjene vizije o tome što dobro glazbeno obrazovanje jest i što bi trebalo biti – osnova glazbenog podučavanja i učenja koja se uzima zdravo za gotovo. Stoga, kako bi obrazovanje učitelja glazbe postalo transformativno i refleksivno, postoji potreba za takvim obrazovnim iskustvima koja se uključuju u procese koji su povezani s umijećem življenja s razlikama.

Autorica Saether (2019) opisuje „El Systeme“, izvorni venezuelanski pokret podučavanja glazbe. Naime, taj se pokret jedno izvjesno vrijeme širio svijetom s prijedlogom da se zapadnjačka klasična glazba rabi kao sredstvo u borbi protiv siromaštva i segregacije. U Švedskoj ovo

predstavlja zanimljiv i možda provokativan obrat budući da je hegemonija klasične glazbe u obrazovanju učitelja glazbe odavno zamijenjena hegemonijom popularne glazbe. Članak je pisan na temelju terenskog rada tijekom provedbe „El Systeme“ u Malmöu, najmultikulturalnijem gradu u Švedskoj. Također, autorica analizira „El Systeme“ kroz koncept krize habitusa, važnog čimbenika u razvoju interkulturalnih pedagoških kompetencija. Kroz razumijevanje „El Systeme“ kao globalnog fenomena raspravljalo se o potencijalu intervencije „El Systeme“. Rasprava je uokvirena mapiranjem polja napetosti kojima učitelji „El Systeme“ upravljaju. Iskustva učitelja „El Systeme“ u Malmöu upućuju na obuku učitelja glazbe koja se aktivno priprema za podučavanje u segregiranim, multikulturalnim i socio-ekonomski osjetljivim područjima. Autorica daje prijedloge za obuku budućih učitelja glazbe u međudjelovanju etnoprostora: poticanje kriza navika i promicanje transformativnog učenja.

Broske (2019) ističe kako interkulturalni glazbeni projekti mogu doprinijeti ekspanzivnom učenju u obrazovanju učitelja glazbe. Na temelju teorije kulturno-povijesne aktivnosti (CHAT) istražuje ekspanzivno učenje na razini student - sveučilišni nastavnik glazbe i institucionalna razina. Inspirativno polazište za ovo poglavlje profesionalni je rad sveučilišnog nastavnika glazbe u palestinskom izbjegličkom kampu Rashedieh u južnom Libanonu. I studenti i osoblje Norveške glazbene akademije bili su uključeni u ovaj projekt, a i kontekst i sadržaj okruženja studenti-predavači glazbe i osoblje doživljavaju kao krajnje nepoznate, nepredvidive i izazovne, iako vrlo vrijedne. Poseban fokus rasprave odnosi se na koncepte složenosti i proturječja te na to kako oni mogu funkcionirati kao potencijalni izvori promjena, razvoja i ekspanzivnog učenja. Broske (2019) zaključuje da uključivanje studenata-sveučilišnog nastavnika glazbe u interkulturalne projekte može stvoriti bogate prilike za ekspanzivno, interkulturalno učenje.

Timonen, Houmann i Sæther (2019) opisuju glazbene edukatore koji rade u međukulturalnim kontekstima te su suočeni i s izazovima i s mogućnostima, a često im je potrebna višedimenzionalna reinvenija. Autori promišljaju o iskustvima kroz dvije interkulturalne suradnje: 1) Globalne vizije putem mobilizirajućih mreža: zajednički razvoj interkulturalnog obrazovanja učitelja glazbe u Finskoj, Izraelu i Nepal (istraživački potprojekt u Nepal) i 2) suradnji između Muzičke akademije Malmö i Vijetnamske nacionalne glazbene akademije u sklopu projekta „Potpora vijetnamskoj kulturi za održivi razvoj“. Također, razmišljaju o tim procesima kroz temeljne koncepte afektivnih radnji i mikropolitike. Cilj je rada doprinijeti izgradnji znanja u području održivih institucionalnih promjena s ciljem globalno primjerenog obrazovanja učitelja glazbe.

Marsch, Ingram i Dieckmann (2019) prikazuju rezultate inovativnog suvremenog modela primijenjenog urbanog etnomuzikološkog istraživanja koje istražuje učinke suradničkog glazbenog angažmana između studenata Glazbenog konzervatorija u Sydneyu (SCM) i australske mladeži iz Južnog Sudana u kulturno raznolikoj metropoli Sydneyu u Australiji. Projekt „Bridging Musical Worlds“ proveden je 2016. godine u razdoblju izvanredne globalne migracije. U Australiji djeca i mladi južnosudanskog podrijetla zauzimaju istaknuto mjesto u novonastalim zajednicama u mnogim velikim urbanim područjima, ali su često podložni diskriminatorskom diskursu. Projekt je omogućio studentima glazbenog obrazovanja SCM-a da se uključe u podučavanje i učenje u vezi s glazbom i kulturom Južnog Sudana i globaliziranom popularnom glazbom. Autori daju glavne ishode projekta uključujući društvenu uključenost kroz suradničko participativno stvaranje glazbe te je istražen utjecaj glazbenih aktivnosti na razvoj kulturne kompetencije i međukulturalnog razumijevanja za studente visokoškolskih ustanova.

Doloff (2019) govori o potrebi preoblikovanja načina na koji razmišljamo o uključivanju starosjedilačkog stanovništva u interkulturalni kurikulum. Dok se Kanada ponosila svojim multikulturalnim naslijeđem, odnos nacije s prvim narodima – Inuitima i Metisima – bio je nemoralan, genocidan i asimilacijski. Objava nalaza Poziva na akciju Komisije za istinu i pomirenje iz 2015. detaljno opisuje put naprijed od kolonijalnog patrijarhata iz prošlosti. Obrazovanje općenito, a posebice glazbeno obrazovanje zaduženo je za pronalaženje načina za uključivanje domorodačkog znanja, perspektiva i povijesti u nastavni plan i program. Nakon uvoda u pitanja marginalizacije domorodačkih glasova, u radu se raspravlja o nekoliko kurikularnih i izvannastavnih inicijativa koje se temelje na umjetnosti koje preoblikuju interkulturalno glazbeno obrazovanje. Doloff (2019) predlaže kako će se razvojem kulturne poniznosti u obrazovanju učitelja glazbe napraviti korak naprijed u dekolonizaciji prostora za podučavanje i učenje. To uključuje pomak od generičkih kulturnih kompetencija prema stavu "kulturne poniznosti". O kulturnoj poniznosti raspravlja se kao o stavu prema druženju s ljudima drugih kultura osim vlastite. Stav se temelji na cjeloživotnom, samorefleksivnom istraživanju nastojeći uspostaviti partnerstva i suradnju.

Pitanja multikulturalizma i interkulturalizma dio su svakodnevnog diskursa i bolne povijesti Južne Afrike. Kao takvi, južnoafrički sveučilišni nastavnici budućih učitelja glazbe imaju jedinstven doprinos međunarodnom diskursu o raznolikosti u glazbenom obrazovanju. Odendaal (2019) se u ovom članku oslanja na teoriju aktivnosti kako bi konceptualno postavilo praksu obrazovanja učitelja glazbe u Južnoj Africi i smjestilo ju u šire društveno-političko okruženje. U

ovom interpretativnom i deskriptivnom istraživanju obavljani su intervjui s četirima sveučilišnim nastavnicima budućih glazbenih učitelja kako bi se razumjela njihova shvaćanja multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja učitelja glazbe. Identificirane su tri uobičajene prakse koje su kritički uokvirili učitelji: uranjanje, interakcija i dokumentiranje. Te se prakse zatim razmatraju u širem kontekstu strukture sveučilišta i fragmentacije društva. U poglavlju se na temelju ove analize tvrdi da bi povijesno akumulirane strukturne napetosti svojstvene obrazovanju učitelja glazbe u Južnoj Africi trebale dovesti do transformacije aktivnosti, ali samo ako sami učitelji glazbe postanu svjesni proturječja svojstvenih sadašnjoj praksi te se zajednički i kreativno proširiti izvan njih.

Thapa (2019) ističe važnost razvoja interkulturalne kompetencije kao temeljne strategije u obrazovanju učitelja. Zaključuje da temeljni kolegiji budućim učiteljima ne omogućuju da razviju vještine i znanja koja se odnose na promišljenost, kritičnost, kulturnu osjetljivost i brigu za mlade pojedince s kojima rade. Thapa (2019) to pripisuje nedostatku interkulturalne osjetljivosti i interkulturalne komunikacije u diskursima obrazovanja učitelja. Ističe da postoje nedostaci u odnosima između učitelja i kulturno različitih učenika zbog čega ti učenici odlaze iz školskih sustava. Autor ističe potrebu učitelja glazbe za interkulturalnom osjetljivošću i interkulturalnim komunikacijskim vještinama kako bi im se pomoglo u snalaženju u demografskim promjenama u učionicama. Konačno, pruža uvid u otkrivanje karika koje nedostaju u poučavanju i pedagoškim pristupima i nudi neke strategije za premošćivanje sve širih međukulturalnih jazova.

Miettinen, Westerlund i Gluschankof (2019) sugeriraju da visokoškolske ustanove treba preispitati kao „zamišljajuća sveučilišta“ koja se neprestano upuštaju u preispitivanje samih sebe kako bi mogla opravdati vlastito postojanje u svijetu koji se brzo mijenja. Može se očekivati da bi programi obrazovanja učitelja glazbe kao dio visokog obrazovanja imali koristi od zamišljanja zajedničke budućnosti s istog polazišta. Autori predstavljaju drugu fazu istraživanja „Zajedničko stvaranje vizija za interkulturalno obrazovanje učitelja glazbe u Finskoj i Izraelu“, zajedničkog istraživačkog projekta između Sibeliusove akademije Sveučilišta za umjetnost u Helsinkiju i Levinsky College of Education u Izraelu. Istraživanje se temelji na konstrukcionističkom predrasudomijevanju da se programi obrazovanja učitelja glazbe trebaju razvijati razgovorima i kolektivnim razmišljanjima te da se kroz ta razmišljanja nagovještaju promjene. Kao sveobuhvatni metodološki okvir, studija se oslanja na Appreciative Inquiry (AI), naglašavajući kao pozitivno osnovu na kojoj možemo zajedno zamisliti kako bi izgledala budućnost interkulturalnog obrazovanja učitelja glazbe. Podatci su prikupljeni kroz četiri radionice, po dvije na svakoj lokaciji, a ukupno su sudjelovala 24 edukatora nastavnika. Teme koje su usmjerene prema

budućnosti ovih rasprava u drugoj su fazi razvijene iz temelja ispitivanja fokus grupa u prvoj fazi koje su mapirale sadašnju situaciju. Ova studija sugerira da postoji sve veća potreba za stvaranjem prostora u kojima se kandidati za učitelje glazbe i sveučilišni nastavnici budućih učitelja glazbe kreativno suočavaju s neizvjesnošću, a ne sigurnošću i gdje se preuzimanje rizika može poticati i sigurno prakticirati. Također, postoji potreba za povećanjem fleksibilnosti i otvorenosti te za nastavkom više suradničkog rada unutar institucija.

* * *

Poglavlje interkulturalne kompetencije učitelja glazbe za poučavanja nastave u osnovnoškolskoj nastavi glazbe zaokružuje definicija o tome da bi učenik bio interkulturalno kompetentan, najprije to mora biti učitelj. Istog tog interkulturalno kompetentnog učitelja mora nositi otvorenost, znatiželja i uvažavanje. U Hrvatsko je na ovu temu provedeno vrlo malo istraživanja, dok je broj istraživanja u stranim zemljama ipak veći. Bez obzira na vid istraživanja u kojemu se promatrala interkulturalna kompetencija, iz svih proizlazi trajna potreba za prilagodbom. Škole su se promijenile, tj. nisu više pasivni promatrači, već aktivni i značajni čimbenici. Od hrvatskih istraživanja, konkretnije rezultate donijela je disertacija Amira Begića (2017) koja je, između ostalog, ispitivala stavove studenata glazbenih akademija o interkulturalnoj kompetenciji i iznijedrla rezultate kako na akademijama nedostaje kolegija koji su usmjereni i na različite glazbe svijeta te, samim time, stjecanje interkulturalne kompetencije. Ovdje se stavlja veliki apel na mogućnosti akademija da iniciraju, potiču i financiraju studente u odlascima prema zemljama svijeta kako bi stekli više znanja, primjene i interkulturalne kompetencije. Strana istraživanja uvela su nas u raznolikost promatranja interkulturalnih kompetencija. Ona upućuju kako su strani znanstvenici ipak otišli veliki korak dalje. O interkulturalnim kompetencijama raspravljaju i putem velikih studija, spajajući edukatore različitih zemalja. Njihove su mogućnosti, uglavnom, veće. Ostvaruju projekte koji traže izvjesne financijske i poduzetničke alate i dobiveni rezultati daju veliki doprinos znanosti. Njihova istraživanja šire praksu u raznolikom glazbenom svijetu. Njihovi su projekti, nerijetko, velika terenska istraživanja pretočeni u radove s konkretnim rezultatima iz kojih se uočava koliki je značaj interkulturalne kompetencije svakog učitelja. U stranim se zemljama mnogo više ulaže u ovakve vidove istraživanja jer je jasno detektirano kako se bez interkulturalno osposobljenog učitelja ne može realizirati adekvatna interkulturalna nastava glazbe. Navedena istraživanja valja slijediti kao putokaz prema daljnjoj implementaciji interkulturalizma u odgojno-obrazovni sustav.

7. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE – INTERKULTURALIZAM U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I IZVANNASTAVNIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA NA PODRUČJU ISTOČNE HRVATSKE

7.1. METODOLOGIJA

7.1.1. Opis tijeka istraživanja i ispitanici

Istraživanje je obuhvatilo 123 sudionika, tj. učitelja Glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama na području Istočne Hrvatske, odnosno u pet slavonskih županija: Osječko-baranjskoj, Požeško-slavonskoj, Brodsko-posavskoj, Virovitičko-podravskoj i Vukovarsko-srijemskoj. Riječ je o učiteljima koji izvode predmetnu nastavu Glazbene kulture od 4. do 8. razreda osnovne škole. Uzorak od 123 učitelja Glazbene kulture čini oko 70 % ukupne populacije učitelja koji podučavaju nastavu Glazbene kulture na području Istočne Hrvatske. Istraživanje se odvijalo tijekom školske godine 2022./2023.

Prvi je dio istraživanja činio anonimni anketni upitnik koji je zaključen sa završetkom prvog polugodišta školske godine 2022./2023. Anketnim upitnikom nastojalo se utvrditi je li načelo interkulturalizma ušlo u primjenu u redovnu nastavu Glazbene kulture, ali i u izvannastavne glazbene aktivnosti. Učitelji Glazbene kulture ispunili su anketne upitnike online putem poveznice koja im je bila poslana, a ista ih je povezivala na upitnik formiran u Google docs formatu.

Drugi dio istraživanja činila je deskriptivna analiza pedagoške dokumentacije, odnosno školskih kurikuluma, pri čemu je analizirano 40 % kurikuluma objavljenih na mrežnim stranicama svake škole (što se smatra reprezentativnim uzorkom) od ukupnog broja matičnih škola svake županije. Pregledniji uvid u izvannastavne glazbene aktivnosti dali su školski kurikulumi (iz kojih se, osim izvannastavnih glazbenih aktivnosti, iščitavaju i dopunska, dodatna i izvanučionička nastava te školski projekti).

7.1.2. Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj je istraživanja bio utvrditi jesu li nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti u školama na području Istočne Hrvatske zasnovane na interkulturalizmu. Također, kroz utvrđivanje postavljenog cilja, iz Likertove se skale nastojalo uočiti koje se čestice odnose na

stavove učitelja prema interkulturalizmu, koje čestice na mišljenja o implementaciji, a koje, pak, na učiteljsku samoprocjenu interkulturalne kompetencije.

Polazišnih hipoteza za ovo istraživanje bilo je šest, a glasile su:

H1. *Nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti na području Istočne Hrvatske zasnovane su na interkulturalizmu.*

H2. *Ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable.*

H3. *Ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na županiju u kojoj se nalazi škola.*

H4. *Učitelji Glazbene kulture iskazuju pozitivne stavove prema interkulturalizmu u nastavi glazbe.*

H5. *Postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u redovnoj nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima.*

H6/1. *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja Glazbene kulture prema interkulturalizmu s obzirom na sociodemografske varijable.*

H6/2. *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja Glazbene kulture prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na sociodemografske varijable.*

H6/3. *Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene kulture s obzirom na sociodemografske varijable.*

7.1.3. Vrsta i metode istraživanja

Istraživanje koje je provedeno *empirijsko* je što znači da se zasniva na prikupljanju podataka u redovnoj nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Također, istraživanje je i *primijenjeno* jer je usmjereno na korištenje znanja stečenog temeljnim istraživanjima.

Metoda istraživanja je *deskriptivna* jer se opisuju odgovori na pitanja i tvrdnje u koje smo dobili uvid anonimnim anketnim upitnikom te se istim doznalo sljedeće: sociodemografska obilježja ispitanika (spol, duljina radnog staža, županija i područje na kojem se nalazi škola, veličina škole), samoprocjena interkulturalne kompetencije, implementacija interkulturalizma u redovnu nastavu i izvannastavne glazbene aktivnosti te stavovi učitelja o interkulturalizmu u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Također, *deskriptivna* metoda, kao i *primijenjena*, odgovara i postupku opisivanja pedagoške dokumentacije (školskih kurikuluma).

7.1.4. Postupci i instrumenti za prukipljanje podataka

Istraživanje je provedeno anonimnim anketiranjem učitelja Glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama putem sljedećeg instrumenta:

- Anketni upitnik za učitelje Glazbene kulture osnovnih škola.

Za potrebe istraživanja korištena je i pedagoška dokumentacija objavljena na mrežnim (web) stranicama svake matične osnovne škole. Od objavljene pedagoške dokumentacije korišten je aktualan školski kurikulum za školsku godinu 2022./2023.

7.1.4.1. Anketni upitnik

Anketni upitnik za učitelje Glazbene kulture osnovnih škola nastao je na temelju postojećeg upitnika (Begić, 2017). S obzirom na to da se navedeni upitnik prvi put rabio u Republici Hrvatskoj, provedena je faktorska analiza njegove strukture. „Korištena je metoda glavnih osi uz Varimax rotaciju (s obzirom na to 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“ (Begić, 2017: 184). Anketni je upitnik, koji je korišten u ovom istraživanju u odnosu na upitnik (Begić, 2017), proširen s pitanjima i tvrdnjama koje su se odnosile na izvannastavne glazbene aktivnosti, a ne samo na redovnu nastavu glazbe.

Anketni su upitnik ispunili učitelji Glazbene kulture u osnovnim školama na području Istočne Hrvatske. Anonimni anketni upitnik sastojao se od dvaju dijelova. Prije postavljenih pitanja, učiteljima Glazbene kulture ponuđena je jedna od mogućih definicija interkulturalizma,

kao i definiranje interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture. Ove su definicije napisane kako bi učiteljima približili tematiku anketnog upitnika, skrećući im pažnju na točnost ovoga pojma (kako ne bi došlo do eventualne zamjene pojmova multikulturalizam/interkulturalizam).

U prvom dijelu anketnog upitnika nalazilo se 21 pitanje. Prvih pet pitanja odnosilo se na sociodemografske varijable (spol, županija, duljina radnog staža, područje na kojem se škola nalazi i veličina škole). Prvim se pitanjem (pitanje broj 6), nakon definiranja sociodemografskih varijabli, željelo utvrditi posjeduju li učitelji Glazbene kulture interkulturalnu kompetenciju te gdje su ju stjecali (studij, radno mjesto, radionice, seminari, negdje drugdje). Također, ponuđena im je mogućnost odgovora „negdje drugdje“ nakon čega slijedi otvoreno pitanje kako bi sami mogli navesti gdje su ovakvu vrstu kompetencije stekli. Od osmog pitanja pa nadalje (zaključno s 21.) anketirani su učitelji davali odgovore na pitanja kojima se željelo utvrditi jesu li njihova nastava i izvannastavne glazbene aktivnosti koncipirane na interkulturalnim načelima. U pitanjima u kojima su na ponuđene mogućnosti označavali „niti jedno“ ili „na neki drugi način“, uslijedilo je pitanje koje je bila otvorena mogućnost za navođenje osobnih odgovora koji se referiraju na prethodno pitanje.

Drugi se dio upitnika sastojao od 45 tvrdnji, a zadatak je učitelja Glazbene kulture (ispitanika) bio procijeniti u kojoj se mjeri slažu s navedenom tvrdnjom. Činili su to putem Likertove skale od pet stupnjeva (od 1 = *Uopće se ne slažem* do 5 = *U potpunosti se slažem*). Kroz ovaj se drugi dio upitnika željelo doznati kakvi su stavovi ispitanika o postojanju i realizaciji interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture kao i u izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Ujedno, u tom smo dijelu dobili uvid u to kakvi su stavovi učitelja Glazbene kulture o ovoj temi, smatraju li se dovoljno kompetentnima, pomaže li im stručno obrazovanje u stjecanju interkulturalnih kompetencija i slično. Pomoću nekoliko tvrdnji učitelji su se izjasnili o provođenju nastave Glazbene kulture (u vidu interkulturalnih elemenata), dakle, rabe li udžbenik Glazbene kulture pri podučavanju učenika o glazbama svijeta ili rabe i neke druge izvore, zatim, osjećaju li se ugodno pri podučavanju glazba svijeta, smatraju li takvu vrstu podučavanja prevelikim trudom, pronalaze li primjerene slušne primjere u nastavi i trebaju li takve primjere pratiti izvjesni podatci o kulturi određene zemlje. Isto tako, izjasnili su se o tome je li važan razgovor o različitim glazbama svijeta s učenicima, omogućuje li im njihova škola odlaske s učenicima na koncerte glazba svijeta, je li orijentacija nastave, ali izvannastavnih glazbenih aktivnosti više usmjerena na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu te može li se nastavu i izvannastavne glazbene aktivnosti usmjeriti i na širi spektar od toga. Od 32. do 35. tvrdnje nastojalo se saznati mišljenje sudionika o

tomu treba li učitelj Glazbene kulture biti interkulturalno kompetentan te imaju li učitelji afinitet prema dodatnom učenju i usavršavanju u vidu interkulturalne kompetencije. Tvrdnje od broja 36 do 43 odnosile su se na vrednovanje interkulturalnog odgoja (je li on ostvariv u školama, kolika je važnost zajednice i partnerstva roditelja, učenika i školi te razvija li interkulturalni odgoj kritičko mišljenje učenika). Posljednje dvije tvrdnje (44. i 45.) odnosile su se na interkulturalne kompetencije i mogućnosti koje mogu pomoći pri usavršavanju istih.

7.1.4.2. Pedagoška dokumentacija – školski kurikulumi

Svaka osnovna općeobrazovna škola u Republici Hrvatskoj dužna je prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (MZOS, 2008) donijeti na početku školske godine školski kurikulum koji treba biti objavljen na mrežnim stranicama škole. Školski kurikulum utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa. Školski kurikulum određuje nastavni plan izbornih i fakultativnih predmeta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, izborni dio međupredmetnih i/ili interdisciplinarnih tema i/ili modula i druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte te njihove kurikulume ako nisu određeni nacionalnim kurikulumom. Školskim se kurikulumom utvrđuje:

- strategija razvoja škole
- aktivnost, program i/ili projekt
- ciljevi aktivnosti, programa i/ili projekta
- namjena aktivnosti, programa i/ili projekta
- nositelji aktivnosti, programa i/ili projekta i njihova odgovornost
- način realizacije aktivnosti, programa i/ili projekta
- vremenik aktivnosti, programa i/ili projekta
- okvirni troškovnik aktivnosti, programa i/ili projekta
- način njegova praćenja.

Školskim se kurikulumom mogu utvrditi i druge odrednice sukladno kurikulumnim dokumentima. Školski kurikulum donosi školski odbor do 7. listopada tekuće školske godine na prijedlog (MZOS, 2008).

Shodno navedenom, iz školskih kurikuluma objavljenih na web-stranicama svake osnovne općeobrazovne škole stječe se uvid u izvannastavne glazbene aktivnosti koje su predmet analize u ovome radu. Stoga smo analizom školskih kurikuluma školske godine 2022./23. pronašli prisutnost interkulturalnih sadržaja u izvannastavnim glazbenim aktivnostima koje organiziraju učitelji Glazbene kulture. Otvorenost, tj. fleksibilnost kurikuluma Glazbene kulture omogućuje da učitelji glazbe mogu sami kreirati nastavu Glazbene kulture i prateće izvannastavne glazbene aktivnosti, uvažavajući interkulturalno načelo. Naime, *Kurikulumom nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019) po prvi puta je istaknuto načelo interkulturalizma koje podrazumijeva upoznavanje glazbe vlastite kulture i glazba svijeta kako bi se kod učenika razvila svijet o različitim, ali jednako vrijednim pojedincima, narodima, kulturama, religijama i običajima. Ovako postavljena nastava glazbe teži razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije učenika putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj kulturi i otvorenog pristupa prema drugim (glazbenim) kulturama. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) koji je prethodio *Kurikulumu* (MZO, 2019) suvremeno društveno-kulturno okruženje pretpostavlja odgoj i obrazovanje odgovorne, istinoljubive, tolerantne i solidarne osobe, osobe stvaralačkog duha, s dubokim osjećajem za očuvanje nacionalne i kulturne baštine te poštivanjem vrijednosti drugih kultura i naroda. Iz navedenog se može zaključiti da se interkulturalno načelo trebalo provoditi u svim predmetima osnovne škole, pa i u nastavi glazbe, iako ono nije bilo navedeno u okviru programa predmeta Glazbena kultura nego samo u uvodnom dijelu navedenog dokumenta.

U ovom su se radu analizirale izvannastavne glazbene aktivnosti koje pripadaju u drugi i treći odgojno-obrazovni ciklus s obzirom na to da predmetna nastava Glazbene kulture započinje u 4. razredu osnovne škole. Odgojno-obrazovni ciklusi temelje se na razvojnim fazama učenika: prvi ciklus (obuhvaća učenika 1. i 2. razreda), drugi ciklus (obuhvaća učenike 3., 4. i 5. razreda) i treći ciklus (koji obuhvaća učenike 6., 7. i 8. razreda osnovne škole).

7.2. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Za analizu podataka bila je potrebna kvantitativna i kvalitativna analiza. Jedna od karakteristika kvalitativnog pristupa proučavanju pedagoških pojava jest fleksibilnost, odnosno sama otvorenost promjenama do kojih dolazi tijekom postupka istraživanja. Ovo odgovara kvalitativnoj obradi podataka dok se u pedagojskim istraživanjima dolazi do podataka koji zahtijevaju kvantitativnu analizu. Zato je važno uključiti postupak triangulacije, dakle sinteze kvalitativnog i kvantitativnog pristupa istraživanju jer upravo time ostvarujemo potpuniju i jasniju interpretaciju.

Kod statističkih metoda kategorijski su podatci predstavljeni apsolutnim i relativnim frekvencijama. Numerički su podatci opisani aritmetičkom sredinom i standardnom devijacijom s obzirom na to da je raspodjela slijedila normalnu. Normalnost raspodjele numeričkih varijabli testirana je Kolmogorov-Smirnov testom. Razlika numeričkih varijabli između dviju nezavisnih skupina testirana je Studentovim t testom, a razlike između triju nezavisnih varijabli testirane su analizom varijance (ANOVA). Razina značajnosti postavljena je na $\alpha = 0,05$. Za statističku analizu korišten je statistički program SPSS 24.

7.2.1. Anketni upitnik

7.2.1.1. Anketni upitnik Osnovna obilježja sudionika (sociodemografske varijable)

Istraživanje je provedeno na 123 učitelja Glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama na području Istočne Hrvatske, tj. u Osječko-baranjskoj, Vukovarsko-srijemskoj, Brodsko-posavskoj, Požeško-slavonskoj i Virovitičko-podravskoj županiji.

Tablica 1. *Broj sudionika po spolu*

Spol	Broj (%) ispitanika (N=123)
Žene	92 (74.8)
Muškarci	31 (25.2)

Kao što je vidljivo u Tablici 1, značajno je veći broj ženskih sudionica (74.8 %), u odnosu na muške (25.2 %).

Tablica 2. Broj sudionika prema županijama

Županija	Broj (%) ispitanika (N=123)
Virovitičko-podravska	10 (8.1)
Požeško-slavonska	19 (15.4)
Brodsko-posavska	19 (15.4)
Osječko-baranjska	55 (44.7)
Vukovarsko-srijemska	20 (16.3)

Raspored sudionika prema županijama iz kojih dolaze prikazan je u Tablici 2. Najveći je broj sudionika iz Osječko-baranjske županije (44.7 %), potom iz Vukovarsko-srijemske (16.3 %), Brodsko-posavske i Požeško-slavonske (15.4 %) te najmanji broj sudionika iz Virovitičko-podravске županije (8.1 %).

Tablica 3. Broj sudionika prema godinama radnoga iskustva

Radni staž	Broj (%) ispitanika (N=123)
0-10	37 (30.1)
11-20	49 (39.8)
21 i više	37 (30.1)

Kada je riječ o godinama radnog staža, najveći broj sudionika ima između 11 i 20 godina radnog staža (39.8 %), dok podjednaki broj sudionika ima između 0 i 10 godina te više od 21 godinu radnog staža (30.1 %). Podaci su prikazani u Tablici 3.

Tablica 4. Broj sudionika po području u kojemu se nalazi škola

Područje	Broj (%) ispitanika (N=123)
Ruralno	69 (56.1)
Urbano	54 (43.9)

U Tablici 4. nalaze se podaci o broju sudionika u odnosu na područje u kojemu se nalazi škola. U nešto većoj su mjeri zastupljeni učitelji iz škola na ruralnom području (56.1 %) u odnosu na učitelje iz škola s urbanog područja (43.9 %).

Tablica 5. Broj sudionika u odnosu na veličinu škole

Veličina škole	Broj (%) ispitanika (N=123)
Manje škole (do 250 učenika)	52 (42.3)
Srednje velike škole (251-500 učenika)	47 (38.2)
Velike škole (više od 500 učenika)	24 (19.5)

U odnosu na broj učenika u školama, najveći broj sudionika održava nastavu u manjim školama (42.3 %), potom u srednje velikim školama (38.2 %), dok je najmanji broj učitelja iz velikih škola (19.5 %). Podatci su prikazani u Tablici 5.

Tablica 6. *Primarni način stjecanja interkulturalne kompetencije među učiteljima*

Način stjecanja interkulturalne kompetencije	Broj (%) ispitanika (N=123)
Na studiju	73 (59.4)
Na radnom mjestu	30 (24.4)
Kroz seminare i radionicama	11 (8.9)
Nešto drugo	1 (0.8)
Ne posjedujem kompetencije	8 (6.5)

Što se tiče interkulturalne kompetencije (Tablica 6), najveći broj sudionika navodi kako su kompetencije primarno stjecali na studiju (59.4 %) uz nadogradnju znanja na radnom mjestu, različitim seminarima i radionicama te kroz samoedukacije. Njih 24.4 % svoje je kompetencije primarno stjecalo na radnom mjestu uz dodatno usavršavanje na različitim seminarima i radionicama te kroz samoedukacije. Njih 8.9 % samo na različitim seminarima i radionicama, dok njih 6.5 % navodi kako spomenute kompetencije ne posjeduju. Osim jednog sudionika koji je naveo da je primarno stjecao kompetencije negdje drugdje, još je ukupno 12 sudionika (9.8 %) naveo da je uz postojeća tri najčešća načina stjecanja znanja (studij, radno mjesto, seminari i radionice) stjecalo kompetencije negdje drugdje: na državnim skupovima, u crkvi, u kulturno-umjetničkim društvima i orkestrima, međunarodnim dječjim festivalima, na različitim putovanjima i turnejama, na Musikakademie (Njemačka – Wiesbaden), sviranjem uživo, zborskim natjecanjima te kroz samostalno istraživanje, konzultacije s kolegama te posjećivanje raznih društvenih interkulturalnih događaja.

7.2.1.2. Rezultati

7.2.1.2.1. *Interkulturalni odgoj i zastupljenost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima*

Prva je hipoteza glasila: **H1. Nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti na području Istočne Hrvatske zasnovane su na interkulturalizmu.** Većina učitelja Glazbene kulture (99.2 %) koji su sudjelovali u ovom istraživanju navodi kako njihovi učenici

imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta tijekom redovne nastave glazbe i tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti (vidjeti Tablicu 7.).

U Tablicama 7. i 8. prikazane su čestice poput deskriptivnih pokazatelja učestalosti slaganja sa sljedećim tvrdnjama: „Tijekom redovne nastave glazbe moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta“ i „Tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta.“

Tablica 7. Deskriptivni pokazatelji učestalosti slaganja sudionika s tvrdnjama „Tijekom redovne nastave glazbe moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta“ i „Tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta“ (N=123)

Odgovori sudionika	Tijekom redovne nastave glazbe		Tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti	
	f	%	f	%
DA	122	99.2	116	94.3
NE	1	0.8	7	5.7

Iz Tablice 7. možemo vidjeti da velika većina učitelja Glazbene kulture tijekom redovne nastave glazbe (99.2 %) i tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti (94.3 %) upoznaju svoje učenike s različitim glazbama svijeta. Ovako je veliki postotak pozitivan pokazatelj interkulturalne nastave glazbe, no da bismo jasnije mogli procijeniti je li nastava u znatnijoj mjeri usmjerena na različite glazbe svijeta, a ne samo na zapadnoeuropsku glazbu, nužno je vidjeti odgovore na ostala pitanja/tvrdnje.

Tablica 8. Deskriptivni pokazatelji učestalosti odgovora sudionika na pitanja „Koliko puta godišnje pozovete glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u Vašoj školi?“ i „Koliko puta godišnje vodite učenike na koncerte različitih glazbi svijeta?“ (N=123)

Tvrdnje	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
Koliko puta godišnje pozovete glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u Vašoj školi?	95 (77.2)	27 (22.0)	1 (0.8)

Koliko puta godišnje vodite učenike na koncerte različitih glazbi svijeta?	77 (62.6)	45 (36.6)	1 (0.8)
---	-----------	-----------	---------

Prema Tablici 8. može se vidjeti kako većina učitelja Glazbene kulture (77.2 %) nikada ne poziva glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u svojoj školi pri čemu jedan učitelj poziva glazbenike tri i više puta godišnje. Također, većina učitelja Glazbene kulture (62.6 %) nikada ne vodi učenike na koncerte različitih glazbi svijeta, dok jedan učitelj vodi učenike na koncerte tri ili više puta godišnje. Rezultati ukazuju na to da učenicima nedostaje izravni kontakt s izvođačima i glazbom uživo koji može više približiti glazbu učenicima te ih zainteresirati. Jednako tako, odlaskom na koncerte različitih glazbi svijeta učenicima se daje sasvim novi uvid u glazbu te pruža mogućnost razvoja kritičkog mišljenja i razmjene iskustva.

Tablice 9. i 10. prikazuju čestice *deskriptivnih pokazatelja učestalosti podučavanja različitih glazbi svijeta tijekom školske godine* (Tablica 9.) i *pokazatelja učiteljevih procjena prvih reakcija učenika na različite glazbe svijeta* (Tablica 10.).

Tablica 9. *Deskriptivni pokazatelji učestalosti podučavanja različitih glazbi svijeta tijekom školske godine (N=123)*

Tvrdnja	f (%)		
	Nikada	Na kraju školske godine (ako ostane vremena)	Tijekom cijele školske godine
Kada podučavate različite glazbe svijeta?	2 (1.6)	8 (6.5)	113 (91.9)

Većina učitelja Glazbene kulture (91.9 %) označava kako različite glazbe svijeta podučava tijekom cijele školske godine što se može vidjeti u Tablici 9. Ovako visok postotak ipak daje sliku da učenici upoznaju različite glazbe svijeta. Naime, u osnovnim općeobrazovnim školama se primjenjuje otvoreni model nastave, stoga učitelji mogu samostalno odlučivati o rasporedu sadržaja i aktivnosti koje će raditi s učenicima tijekom školske godine.

S druge se strane učitelje Glazbene kulture pitalo da procijene prvu reakciju svojih učenika na različite glazbe svijeta.

Tablica 10. *Deskriptivni pokazatelji učiteljevih procjena prvih reakcija učenika na različite glazbe svijeta (N=121)*

Tvrdnja	M	SD	Min	Max
Kakva je prva reakcija Vaših učenika na različite glazbe svijeta?	3.88	0.66	1	5

Učitelji procjenjuju da je reakcija učenika na različite glazbe svijeta uglavnom pozitivna. Dvoje je učitelja odgovorilo da ne zna jer ne podučavaju takvu vrstu glazbe (Tablica 10.). Ovakav rezultat ukazuje na to da učenicima treba pružiti mogućnost za kritičko komentiranje na nastavi. Naime, nakon odslušanih primjera različite glazbe svijeta, bilo bi poželjno da učenici razgovaraju o odslušanome.

Učitelji Glazbene kulture navode da tijekom redovne nastave glazbe njihovi učenici mogu upoznati različite glazbe svijeta:

- pjevanjem (N =118, 95 %)
- sviranjem (N = 57, 46 %)
- plesanjem (N = 54, 44 %)
- slušanjem (N = 121, 98 %)
- razgovorom (N = 97, 79 %)
- ma neki drugi način: odlazak na kulturna događanja (kazališta, manifestacije KUD-a), gledanje videozapisa, izrada prezentacija, izrada glazbala, istraživački rad, rad u skupinama, sudjelovanje u projektima.

Iz rezultata je vidljivo da tijekom redovne nastave glazbe učenici mogu najviše upoznati različite glazbe svijeta slušanjem, pjevanjem te razgovorom. Te tri navedene aktivnosti prikazuju kako učitelji Glazbene kulture organiziraju nastavu glazbe, odnosno da se najviše provode aktivnosti slušanja glazbe i pjevanja koje su pogodne za upoznavanje različitih glazbi svijeta. Tako se učenici susreću s drugim kulturama te pomoću razgovora iste imaju priliku i prokomentirati te steći kritičko mišljenje.

Učitelji Glazbene kulture navode da tijekom redovne nastavne glazbe njihovi učenici imaju prigodu upoznati navedene glazbene izričaje:

- europsku tradicijsku glazbu (N = 120, 98 %)
- europsku suvremenu glazbu (N = 86, 70 %)
- južnoameričku tradicijsku glazbu (N = 26, 21 %)
- sjevernoameričku suvremenu glazbu (N = 26, 21 %)
- afričku tradicijsku glazbu (N = 41, 33 %)
- afričku suvremenu glazbu (N = 15, 12 %)
- indijsku tradicijsku glazbu (N = 37, 30 %)
- indijsku suvremenu glazbu (N = 15, 12 %)
- dalekoistočnu tradicijsku glazbu (N = 25, 20 %)
- dalekoistočnu suvremenu glazbu (N = 5, 40 %)
- neku drugu: južnoameričku suvremenu glazbu, pop, jazz, japansku glazbu, hrvatsku tradicijsku glazbu.

Na temelju dobivenih rezultata o glazbenim izričajima koje učenici mogu upoznati, veliku prevlast ima europska tradicijska i suvremena glazba što ne iznenađuje. Što se tiče glazba svijeta, uočava se da u većem postotku učitelji navode afričku tradicijsku glazbu, dalekoistočnu suvremenu glazbu i indijsku tradicijsku glazbu, no bilo bi poželjno uvesti i ostale glazbe svijeta. Mišljenja smo kako tome doprinose prateći video i audio zapisi uz pripadajuće udžbenike namijenjene nastavi glazbe. Sadržaji bi morali biti raznolikiji i sadržavati više glazbenih primjera iz različitih dijelova svijeta.

Učitelji Glazbene kulture navode da tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti njihovi učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta na iduće načine:

- pjevački zbor (N = 36, 29 %)
- orkestar (N = 10, 8 %)
- instrumentalna skupina (N = 19, 15 %)
- individualno sviranje instrumenta (N = 11, 9 %)
- solo pjevanje (N = 8, 7 %)
- glazbena slušaonica (N = 12, 10 %)
- glazbeno stvaralaštvo (N = 8, 7 %)
- folklorna skupina (N = 6, 5 %)
- ritmika (N = 2, 2 %)
- plesna skupina (N = 8, 7 %)
- sviranje *sintesajzera* (N = 12, 10 %).

Rezultati ukazuju na to kako učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta najviše u izvannastavnoj aktivnosti pjevačkog zbora te instrumentalnoj skupini. Ovo su očekivani rezultati jer je pjevački zbor najčešća aktivnost koja se izvodi, a tijekom koje se pjevaju pjesme različita podrijetla. Učenicima se tada može ispričati o kulturi pjesme koju izvode, ali i skladbi koje sviraju na instrumentalnoj skupini.

Učitelji Glazbene kulture navode da tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti njihovi učenici imaju prigodu upoznati navedene glazbene izričaje:

- europsku tradicijsku glazbu (N = 110, 89.43 %)
- europsku suvremenu glazbu (N = 78, 63.42 %)
- južnoameričku tradicijsku glazbu (N = 38, 30.89 %)
- sjevernoameričku suvremenu glazbu (N = 57, 46.34 %)
- afričku tradicijsku glazbu (N = 53, 43.09 %)
- afričku suvremenu glazbu (N = 11, 8.94 %)
- indijsku tradicijsku glazbu (N = 8, 6.50 %)
- indijsku suvremenu glazbu (N = 5, 4.06 %)
- dalekoistočnu tradicijsku glazbu (N = 13, 10.57 %)
- dalekoistočnu suvremenu glazbu (N = 5, 4.06 %)
- neku drugu: različite oblike popularne glazbe svijeta, sjevernoamerička tradicijska glazba Indijanaca „Native American“ te južnoamerička suvremena glazba.

Europska je tradicijska i suvremena glazba istaknuta najvišim postotkom i na izvannastavnim glazbenim aktivnostima kao što je to bio slučaj i kod redovne nastave Glazbene kulture, no ovdje se vidi da učenici u okviru izvannastavnih glazbenih aktivnosti imaju priliku u većoj mjeri upoznati sjevernoameričku suvremenu glazbu i afričku tradicijsku glazbu.

S obzirom na dobivene rezultate H1. *Nastava Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti na području Istočne Hrvatske zasnovane su na interkulturalizmu prihvaćena* je. Naime, iz prethodno prikazanih rezultata, vidi se da učitelji Glazbene kulture svojim učenicima omogućuju upoznavanje s različitim glazbama svijeta. Vidljivo je da pri nekim aktivnostima poput pjevanja i sviranja učenici dobivaju priliku za razgovor. Razgovor o podrijetlu neke pjesme ili skladbe može učenike dodatno motivirati, inspirirati i potaknuti na upoznavanje druge kulture. Iz tumačenja rezultata, vidljivo je da se načelo interkulturalizma prihvatilo i u redovnoj nastavi

Glazbene kulture, kao i u izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Naravno, još bi veće upoznavanje bilo ostvareno, te je stoga i poželjno, izravnim kontaktom s glazbama svijeta u vidu češćih odlazaka učenika na koncerte i slušanja glazbenika uživo.

7.2.1.2.2. *Interkulturalni odgoj i zastupljenost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika*

Drugom se hipotezom željela utvrditi razlika u zastupljenosti interkulturalizma u redovnoj nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable. Hipoteza je glasila: **H2. Ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable.**

S obzirom na dobivene rezultate u kojima je razvidno kako većina učitelja Glazbene kulture (99.2 %) koji su sudjelovali u ovom istraživanju navodi kako njihovi učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta tijekom redovne nastave glazbe i tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti, na ovu će se hipotezu odgovoriti putem deskriptivnih prikaza podataka.

Tablicama 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., i 19. prikazane su čestice:

Tablica 11. *Izvođenje različite glazbe svijeta pozvanih glazbenika u školama u odnosu na područje u kojemu se nalazi škola*

Područje	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
Ruralno	55 (97.7)	13 (18.8)	1 (1.4)
Urbano	40 (74.1)	14 (25.9)	0 (0.0)

Neovisno o području na kojemu se škola nalazi, najveći broj učitelja ne poziva glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u školama, manji broj ih poziva 1-2 puta godišnje, a najmanje njih 3 ili više puta godišnje.

Tablica 12. *Posjete koncertima različitih glazba svijeta u odnosu na područje u kojemu se nalazi škola*

Područje	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
Ruralno	50 (72.5)	18 (26.1)	1 (1.4)
Urbano	27 (50.0)	27 (50.0)	0 (0.0)

U odnosu na odvođenje učenika na koncerte različitih glazbi svijeta, u ruralnom području gotovo tri četvrtine učitelja nikada ne posjećuje koncerte s učenicima, dok u urbanim sredinama njih 50 % nikada ne odvodi učenike na koncerte (Tablica 12.). U tablici 11. vidimo da nema neke razlike (ovisno o ruralnom ili urbanom području) u činjenici da učitelji uglavnom ne pozivaju glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u školama, no kada je u pitanju odvođenje učenika na koncerte različitih glazba svijeta, ipak izvjesna razlika postoji. U urbanim je područjima nešto veći postotak učitelja koji vode učenike na koncerte različitih glazbi svijeta. Ovdje su vjerojatno u pitanju određene mogućnosti jer ruralna područja (posebice ona nešto udaljenija od većih mjesta), imaju problem koji je financijske i organizacijske prirode, no preporuka je da se učenicima u manjim sredinama ponekad omogući odlazak na koncerte različitih glazba svijeta.

Tablica 13. *Vrijeme podučavanja različitih glazba svijeta u odnosu na područje na kojemu se nalazi škola*

Tvrdnja	f (%)		
	Nikada	Na kraju školske godine (ako ostane vremena)	Tijekom cijele školske godine
Ruralno	2 (2.9)	4 (5.8)	63 (91.3)
Urbano	0 (0.0)	4 (7.4)	50 (92.6)

U tablici 13. može se vidjeti kako, neovisno o području u kojemu se nalazi škola, najveći broj učitelja podučava djecu različitim glazbama svijeta tijekom cijele školske godine.

Tablica 14. *Izvođenje različitih glazba svijeta pozvanih glazbenika u školama u odnosu na radni staž sudionika*

Radni staž	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
0-10	28 (75.7)	9 (24.3)	0 (0.0)
11-20	41 (83.7)	7 (14.3)	1 (2.0)

21 i više	26 (70.3)	11 (29.7)	0 (0.0)
------------------	-----------	-----------	---------

Neovisno o godinama radnog staža, najveći broj učitelja ne poziva glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u školama, manji ih broj poziva 1-2 puta godišnje, a najmanji broj njih 3 ili više puta godišnje (Tablica 14.).

Tablica 15. *Posjete koncertima različitih glazbi svijeta u odnosu na radni staž sudionika*

Radni staž	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
0-10	29 (78.4)	7 (18.9)	1 (2.7)
11-20	31 (63.3)	18 (36.7)	0 (0.0)
21 i više	17 (45.9)	20 (54.1)	0 (0.0)

U tablici 15. možemo vidjeti da sudionici istraživanja s najmanje godina staža najrjeđe vode učenike na koncerte različitih glazba svijeta, dok oni s najviše radnog staža češće vode djecu na koncerte. S obzirom na dobivene rezultate, bilo bi poželjno da se i učitelji s manje godina staža više angažiraju oko vođenja učenika na koncerte različitih glazba svijeta.

Tablica 16. *Vrijeme podučavanja različitih glazba svijeta u odnosu na radni staž sudionika*

Radni staž	f (%)		
	Nikada	Na kraju školske godine (ako ostane vremena)	Tijekom cijele školske godine
0-10	0 (0.0)	4 (10.8)	33 (89.2)
11-20	1 (2.0)	1 (2.0)	47 (95.9)
21 i više	1 (2.7)	3 (8.1)	33 (89.2)

Neovisno o godinama radnog staža, najveći broj učitelja podučava djecu različitim glazbama svijeta tijekom cijele školske godine (Tablica 16.).

Tablica 17. *Izvođenje različitih glazba svijeta pozvanih glazbenika u školama u odnosu na veličinu škole*

Veličina škole	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
Manje škole (do 250 učenika)	39 (75.0)	12 (23.1)	1 (1.9)
Srednje velike škole (251-500 učenika)	34 (72.3)	13 (27.7)	0 (0.0)

Velike škole (više od 500 učenika)	22 (91.7)	2 (8.3)	0 (0.0)
---	-----------	---------	---------

Neovisno o veličini škole, najveći broj učitelja ne poziva glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u školama, manji broj ih poziva 1-2 puta godišnje, a najmanje njih 3 ili više puta godišnje. Može se uočiti da najveći postotak učitelja u velikim školama ne poziva glazbenike da izvode različite glazbe svijeta (Tablica 17.).

Tablica 18. *Posjete koncertima različitih glazba svijeta u odnosu na veličinu škole*

Veličina škole	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
Manje škole (do 250 učenika)	38 (73.1)	13 (25.0)	1 (1.9)
Srednje velike škole (251-500 učenika)	25 (53.2)	22 (46.8)	0 (0.0)
Velike škole (više od 500 učenika)	14 (58.3)	10 (41.7)	0 (0.0)

U tablici 18. može se vidjeti kako učitelji iz manjih škola najrjeđe vode učenike na koncerte različitih glazba svijeta, dok učitelji iz srednjih i većih škola češće vode djecu na koncerte. Ovakav ishod je i očekivan jer ga možemo povezati s rezultatom koji pripada ruralnim sredinama. Upravo bi zato bilo važno da se i manjim školama omogući prikladan pristup i jednaki uvjeti za odlaske na koncerte (neovisno o veličini škole).

Tablica 19. *Vrijeme podučavanja različitih glazbi svijeta u odnosu na veličinu škole*

Veličina škole	f (%)		
	Nikada	Na kraju školske godine (ako ostane vremena)	Tijekom cijele školske godine
Manje škole (do 250 učenika)	2 (3.8)	5 (9.6)	45 (86.5)
Srednje velike škole (251-500 učenika)	0 (0.0)	1 (2.1)	46 (97.9)
Velike škole (više od 500 učenika)	0 (0.0)	2 (8.3)	22 (91.7)

Neovisno o veličini škole u kojoj rade, najveći broj učitelja podučava djecu različitim glazbama svijeta tijekom cijele školske godine (Tablica 19.).

Također, kao i kod prve hipoteze, uzimajući u obzir činjenicu visokog postotka odgovora učitelja Glazbene kulture (99.2 %) za postavljenu hipotezu H2: *Ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable* može se smatrati da se **prihvaća**.

Treća je hipoteza glasila: **H3. Ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na županiju u kojoj se nalazi škola.** S obzirom na dobivene rezultate u kojima je razvidno kako većina učitelja Glazbene kulture (99.2 %) koji su sudjelovali u ovom istraživanju navodi kako njihovi učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta tijekom redovne nastave glazbe i tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti, na ovu će se hipotezu, kao i na H2, odgovoriti putem deskriptivnih prikaza podataka.

Rezultati u odnosu na mogućnost upoznavanja različitih glazbi svijeta u redovnoj nastavi Glazbene kulture i u izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na županiju u kojoj se nalazi škola prikazani su u Tablicama 20. i 21.

Tablica 20. *Mogućnost upoznavanja različitih glazbi svijeta u redovnoj nastavi Glazbene kulture s obzirom na županiju u kojoj se nalazi škola*

Županija	f (%)	
	DA	NE
Virovitičko-podravska	10 (100.0)	0 (0.0)
Požeško-slavonska	19 (100.0)	0 (0.0)
Brodsko-posavska	18 (94.7)	1 (5.3)
Osječko-baranjska	55 (100.0)	0 (0.0)
Vukovarsko-srijemska	20 (100.0)	0 (0.0)

Tablica 21. *Mogućnost upoznavanja različitih glazba svijeta u izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na županiju u kojoj se nalazi škola*

Županija	f (%)	
	DA	NE
Virovitičko-podravska	6 (60.0)	4 (40.0)
Požeško-slavonska	19 (100.0)	0 (0.0)
Brodsko-posavska	18 (94.7)	1 (5.3)
Osječko-baranjska	53 (96.4)	2 (3.6)
Vukovarsko-srijemska	20 (100.0)	0 (0.0)

Zastupljenost interkulturalizma u redovnoj nastavi Glazbene kulture i u izvannastavnim glazbenim aktivnostima u svim je županijama izuzetno visoka, uz nešto manju zastupljenost interkulturalizma u izvannastavnim glazbenim aktivnostima u Virovitičko-podravskoj županiji (Tablice 20. i 21.).

Slijedi prikaz rezultata za tvrdnju koja je glasila: *Izvođenje različitih glazba svijeta pozvanih glazbenika u školama u odnosu na županiju u kojoj se nalazi škola* (Tablica 22.).

Tablica 22. *Izvođenje različitih glazba svijeta pozvanih glazbenika u školama u odnosu na županiju u kojoj se nalazi škola*

Županija	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
Virovitičko-podravska	8 (80.0)	2 (20.0)	0 (0.0)
Požeško-slavonska	12 (63.2)	7 (36.8)	0 (0.0)
Brodsko-posavska	19 (100.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
Osječko-baranjska	37 (67.3)	17 (30.9)	1 (1.8)
Vukovarsko-srijemska	19 (95.0)	1 (5.0)	0 (0.0)

Sudionici se po županijama ne razlikuju u odnosu na pozivanje glazbenika u škole da izvede različite glazbe svijeta. Najveći broj u svim županijama nikada ne poziva druge glazbenike, dok nešto manji broj u nekim županijama jednom do dva puta pozove glazbenike u škole da izvede različite glazbe svijeta (Tablica 22.).

U Tablici 23. prikazani su rezultati odvođenja učenika na koncerte različitih glazba svijeta.

Tablica 23. *Posjete koncertima različitih glazba svijeta u odnosu na županiju u kojoj se nalazi škola*

Županija	f (%)		
	Nikada	1-2 puta godišnje	3 ili više puta godišnje
Virovitičko-podravska	8 (80.0)	2 (20.0)	0 (0.0)
Požeško-slavonska	8 (42.1)	11 (57.9)	0 (0.0)
Brodsko-posavska	14 (73.7)	5 (26.3)	0 (0.0)
Osječko-baranjska	31 (56.4)	23 (41.8)	1 (1.8)
Vukovarsko-srijemska	16 (80.0)	4 (20.0)	0 (0.0)

U odnosu na odvođenje učenika na koncerte različitih glazba svijeta, u trima županijama (Virovitičko-podravska, Brodsko-posavska i Vukovarsko-srijemska) najveći broj ne posjećuje koncerte, dok u dvije županije oko polovice sudionika odvodi svoje učenike na koncerte.

Rezultati u odnosu na vrijeme podučavanja različitih glazba svijeta u odnosu na županiju u kojoj se nalazi škola prikazani su u Tablici 24.

Tablica 24. *Vrijeme podučavanja različitih glazba svijeta u odnosu na županiju u kojoj se nalazi škola*

Županija	f (%)		
	Nikada	Na kraju školske godine (ako ostane vremena)	Tijekom cijele školske godine
Virovitičko-podravska	1 (10.0)	1 (10.0)	8 (80.0)
Požeško-slavonska	0 (0.0)	0 (0.0)	19 (100.0)
Brodsko-posavska	1 (5.3)	0 (0.0)	18 (94.7)
Osječko-baranjska	0 (0.0)	6 (10.9)	49 (89.1)
Vukovarsko-srijemska	0 (0.0)	1 (5.0)	19 (95.0)

Neovisno o županiji u kojoj se nalazi škola, najveći broj učitelja podučava djecu različitim glazbama svijeta tijekom cijele školske godine (Tablica 24.).

Prema dobivenim podacima, za hipotezu H3: *Ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na županiju u kojoj se nalazi škola* može se smatrati da se **prihvaća**.

7.2.1.2.3. *Stavovi ispitanika o interkulturalnom odgoju i zastupljenost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima*

Kako bi se testirala hipoteza 4 koja je glasila **H4. Učitelji Glazbene kulture iskazuju pozitivne stavove prema interkulturalizmu u nastavi glazbe**, izračunati su deskriptivni pokazatelji stupnja slaganja učitelja Glazbene kulture s ponuđenim tvrdnjama. Navedeno je vidljivo u Tablici 25.

Tablica 25. Deskriptivni pokazatelji stavova nastavnika prema interkulturalizmu u nastavi glazbe (N=123)

Tvrdnje	Min	Max	M	SD
1. Moji učenici na nastavi su zainteresirani za različite glazbe svijeta.	1	5	4.02	0.85
2. Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različite glazbe svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	1	5	3.32	0.89
3. Učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju različite glazbe svijeta.	1	5	3.80	0.99
4. Satnica predmeta Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	1	5	2.50	1.15
5. Satnica IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	1	5	3.09	1.28
6. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom REDOVNE NASTAVE GLAZBE.	1	5	4.18	0.87
7. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI.	1	5	3.86	1.03
8. Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	1	5	1.60	0.89
9. Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno podučavanje različitih glazba svijeta.	1	5	3.68	1.04
10. Pri podučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima.	1	5	4.44	0.88
11. Preopširni nastavni sadržaji predmeta Glazbena kultura ne omogućavaju podučavanje različitih glazba svijeta.	1	5	3.10	1.10
12. Smatram da je podučavanje različitih glazba svijeta manje važno od podučavanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	1	5	3.68	1.09
13. Ugodno se osjećam kada podučavam različite glazbe svijeta.	1	5	3.90	0.99
14. Pri podučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	1	5	2.91	1.21
15. Podučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva preveliki trud učitelja.	1	5	3.00	1.16
16. Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	1	5	3.21	1.13
17. Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	1	5	3.85	0.99
18. Osjećam se kompetentnim za podučavanje različitih glazba svijeta.	1	5	3.52	0.95
19. Autentičnost izvedbe bitna je za podučavanje različitih glazba svijeta.	1	5	4.11	0.89

20. Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	1	5	3.35	0.95
21. Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	1	5	4.47	0.67
22. Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	2	5	4.42	0.72
23. Škola mi omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	1	5	2.42	1.14
24. Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta.	1	5	2.60	1.22
25. Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	1	5	4.21	0.92
26. Nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	1	5	2.77	1.01
27. Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe.	1	5	2.84	1.04
28. Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u REDOVNOJ NASTAVI GLAZBE.	1	5	2.81	1.06
29. Nastava Glazbene kulture područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	2	5	4.39	0.72
30. IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI u velikoj mjeri omogućuju razvijanje interkulturalne svijesti učenika.	1	5	4.20	0.92
31. Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	3	5	4.50	0.68
32. Učitelj glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	2	5	4.52	0.69
33. Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	1	5	3.68	0.96
34. Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	1	5	4.48	0.82
35. Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	1	5	3.37	1.13
36. Interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda.	1	5	4.41	0.83
37. Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	3	5	4.35	0.79
38. Interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	2	5	4.32	0.78
39. U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	2	5	4.53	0.73

40. Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	3	5	4.55	0.66
41. Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	2	5	4.49	0.74
42. Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	2	5	4.42	0.75
43. Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	1	5	4.49	0.74
44. Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	1	5	4.38	0.78
45. Učitelj glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	1	5	4.44	0.78

U Tablici 25. može se vidjeti kako se sudionici većinom ne slažu s tvrdnjom da ih ne zanimaju različite glazbe svijeta. Nadalje, učitelji se većinom slažu s tvrdnjama da su učenici na nastavi zainteresirani za različite glazbe svijeta, da je nastava Glazbene kulture područje u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest, da izvannastavne glazbene aktivnosti u velikoj mjeri omogućuju razvijanje interkulturalne svijesti učenika, da nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba te razvija kritičko mišljenja i da interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda. Učitelji se većinom slažu da je cilj interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika. Dakle, iz vidljivih rezultata pokazuje se kako je načelo interkulturalizma ipak ušlo u svijest, kako učitelja, tako i učenika te smatraju interkulturalizam vrlo bitnim za funkcioniranje u globalnom svijetu, nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima.

Također, učitelji se većinom slažu da različite glazbe svijeta trebaju biti dio izvannastavnih glazbenih aktivnosti, da glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju, da je razgovor o različitim glazbama svijeta jednako važan kao i samo njeno upoznavanje te da poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta. I iz ovih se tvrdnji uočava važnost razgovora u nastavi Glazbene kulture, ali i izvannastavnim glazbenim aktivnostima jer tako učenici iskazuju svoje mišljenje te stječu dodatna znanja o svojoj, ali i ostalim kulturama te ista i razmjenjuju.

Osim toga, učitelji se većinom slažu s tvrdnjama da pokazuju interes prema različitim glazbama svijeta, da se pri podučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koriste i drugim izvorima, da je autentičnost izvedbe bitna za podučavanje različitih glazba svijeta i da učitelj glazbe treba biti interkulturalno kompetentan. Učitelji također iskazuju mišljenje da uglavnom žele razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju te uglavnom smatraju da interkulturalni odgoj

zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi. Učitelji u većini smatraju da je u današnje vrijeme važno prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti, da je partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno za interkulturalni odgoj te da bi im koristili stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju. Također većinom misle da bi učitelj glazbe trebao steći interkulturalnu kompetenciju tijekom studija, da je interkulturalni odgoj ostvariv suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima te da škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika. Navedeni se rezultati vide kao pozitivni iskaze. Naime, uočljive su mogućnosti za boljom realizacijom nastave koja treba biti organizirana u skladu s interkulturalnim načelom. S obzirom na to da svaka škola treba funkcionirati na primjeru suvremenosti, od iznimne je važnosti činjenica da učitelji žele steći dodatne interkulturalne kompetencije, nadograditi ih te svoje znanje implementirati u nastavu i izvannastavne aktivnosti.

S druge strane, učitelji se uglavnom ne slažu s tim da satnica predmeta Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta te da škola omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta i financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta. Uglavnom se ne slažu i s tim da je nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu te da su nastavni sadržaji, koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu, nedovoljno prisutni u redovnoj nastavi glazbe. Konačno, učitelji smatraju da uglavnom nemaju problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih tijekom podučavanja različitih glazba svijeta. Možemo se složiti s činjenicom da je satnica predmeta Glazbena kultura premala, tj. da tijekom jednog sata tjedno nije moguće obraditi sve zadane nastavne teme, a uz usvajanje interkulturalnih elemenata to je još i teže. Financijski je problem što škole nisu dovoljno opremljene za nabavu nužnih materijala te se ističe važnost opremljenosti svake učionice i razreda, kao i škole u svojoj cjelini (neovisno o tomu gdje se škola nalazi). Ono što se uočava je da je u samom vrhu prisutnosti u nastavi glazbe zapadnoeuropska tradicijska glazba, a odmah iza nje zapadnoeuropska umjetnička glazba. Mišljenje je kako bi učenike trebalo u znatnijoj mjeri upoznavati i s ostalim glazbama u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima kako bi nastava bila u skladu s interkulturalnim načelom.

Na temelju podataka dobivenih izračunima medijana i standardne devijacije (pri čemu nisu uočena odstupanja), hipoteza **H4. Učitelji Glazbene kulture iskazuju pozitivne stavove prema interkulturalizmu u nastavi glazbe se prihvaća.**

Peta je hipoteza **H5**, glasila *Postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u redovnoj nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima*. Razlika u zastupljenosti interkulturalizma u redovnoj nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima izračunata je χ^2 testom. U tablici 26. može se vidjeti da ne postoji razlika između redovne nastave Glazbene kulture i izvannastavnih glazbenih aktivnosti, u odnosu na zastupljenost interkulturalizma.

Tablica 26. *Mogućnost upoznavanja različitih glazba svijeta u redovnoj nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima*

Zastupljenost interkulturalizma		N	χ^2	df	p
Redovna nastava	DA	122	215.626	1	1.504
	NE	1			
Izvannastavne glazbene aktivnosti	DA	116			
	NE	7			

Napomena: **p < .01; *p < .05

S obzirom na prikazan numerički izračun u Tablici 26. hipoteza H5 *Postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti interkulturalizma u redovnoj nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima*, se **ne prihvaća**. Ova se hipoteza zasnivala na pretpostavci da će se, s obzirom na važeće interkulturalno načelo, u okviru redovne nastave glazbe više upoznavati različite glazbe svijeta nego u okviru izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Međutim, ne postoji razlika između redovne nastave glazbe i izvannastavnih glazbenih aktivnosti u odnosu na zastupljenost interkulturalizma.

7.2.1.2.4. *Stavovi ispitanika o interkulturalnom odgoju i zastupljenost interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima s obzirom na sociodemografske varijable*

Kako bi se testirala hipoteza **H6/1**, koja je glasila *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja Glazbene kulture prema interkulturalizmu s obzirom na sociodemografske varijable*, izračunati su deskriptivni pokazatelji stupnja slaganja učitelja Glazbene kulture s ponuđenim tvrdnjama. Navedeno je vidljivo u Tablicama 27., 28., 29. i 30.

Tablica 27. Rezultati testiranja razlike u stavovima učitelja Glazbene kulture prema interkulturalizmu s obzirom na spol pomoću t-testa

Tvrdnje	Spol	n	M (SD)	t (ss = 121)
6. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom REDOVNE NASTAVE GLAZBE.	muško	31	4.13 (0.96)	-0.37
	žensko	92	4.17 (0.84)	
7. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI.	muško	31	3.71 (1.16)	-0.95
	žensko	92	3.91 (0.99)	
8. Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	muško	31	1.52 (0.85)	-0.61
	žensko	92	1.63 (0.91)	
12. Smatram da je podučavanje različitih glazba svijeta manje važno od podučavanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	muško	31	3.74 (1.03)	0.40
	žensko	92	3.65 (1.11)	
19. Autentičnost izvedbe bitna je za podučavanje različitih glazba svijeta.	muško	31	3.90 (1.14)	-1.48
	žensko	92	4.17 (0.78)	
31. Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	muško	31	4.52 (0.72)	0.11
	žensko	92	4.50 (0.67)	
32. Učitelj glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	muško	31	4.39 (0.72)	-1.24
	žensko	92	4.57 (0.68)	
36. Interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda.	muško	31	4.36 (0.88)	-0.40
	žensko	92	4.42 (0.82)	
40. Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	muško	31	4.61 (0.62)	0.59
	žensko	92	4.53 (0.67)	

Napomena: **p< .01; *p< .05

Prema Tablici 27. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture statistički značajno ne razlikuju u stavovima prema interkulturalizmu s obzirom na spol, točnije učitelji Glazbene kulture iskazuju podjednake stavove prema interkulturalizmu neovisno o spolu. Muški i ženski učitelji

Glazbene kulture iskazuju prilično slične stavove o načelu interkulturalizma tako da ova sociodemografska varijabla ne utječe na stavove prema interkulturalizmu i interkulturalnom odgoju.

Tablica 28. Rezultati testiranja razlike u stavovima učitelja Glazbene kulture prema interkulturalizmu s obzirom na područje zaposlenja pomoću t-testa

Tvrđnje	Područje škole	n	M (SD)	t (ss = 121)
6. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom REDOVNE NASTAVE GLAZBE.	ruralno	69	4.15 (0.85)	-0.49
	urbano	54	4.22 (0.90)	
7. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom IZVANASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI.	ruralno	69	3.97 (0.97)	1.33
	urbano	54	3.72 (1.11)	
8. Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	ruralno	69	1.59 (0.86)	-0.10
	urbano	54	1.61 (0.94)	
12. Smatram da je podučavanje različitih glazba svijeta manje važno od podučavanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	ruralno	69	3.57 (1.14)	-1.26
	urbano	54	3.82 (1.01)	
19. Autentičnost izvedbe bitna je za podučavanje različitih glazba svijeta.	ruralno	69	4.01 (0.88)	-1.30
	urbano	54	4.22 (0.88)	
31. Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	ruralno	69	4.34 (0.72)	-1.28
	urbano	54	4.59 (0.63)	
32. Učitelj glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	ruralno	69	4.41 (0.77)	-2.10*
	urbano	54	4.67 (0.55)	
36. Interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda.	ruralno	69	4.23 (0.89)	-2.71**
	urbano	54	4.63 (0.68)	
40. Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	ruralno	69	4.46 (0.65)	-1.71
	urbano	54	4.67 (0.64)	

Napomena: **p< .01; *p< .05

Nadalje, prilikom testiranja razlike u stavovima učitelja Glazbene kulture prema interkulturalizmu s obzirom na područje rada dobivena je statistički značajna razlika u stavu da učitelji glazbe trebaju biti interkulturalno kompetentni pri čemu učitelji zaposleni u urbanim područjima iskazuju veći stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom u odnosu na učitelje zaposlene u ruralnim područjima (Tvrđnja br. 32.: *Učitelj glazbe treba biti interkulturalno kompetentan*; $p < .05$). Također, dobivena je i statistički značajna razlika u stavu da interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda pri čemu učitelji s urbanih područja iskazuju veći stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom u odnosu na učitelje s ruralnih područja (Tvrđnja br. 36.: *Interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda*; $p < .01$) (Tablica 28.). Iz navedenih se primjera primjećuje da opet vrlo jaku ulogu igra lokacija škole. Učitelji u urbanim područjima žive u sredinama koje su kulturno različitije od manjih sredina te stoga i iskazuju veći stupanj slaganja s tvrdnjom da učitelji glazbe trebaju biti interkulturalno kompetentni. Nadalje, razvidna je značajna razlika kada je riječ o tome da interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda isto u korist učitelja iz urbanih područja. Može se pretpostaviti da učitelji iz gradova imaju razvijeniju svjesnost važnosti interkulturalnog odgoja zbog ranije navedenog razloga.

Tablica 29. Rezultati testiranja razlike u stavovima učitelja Glazbene kulture prema s obzirom na veličinu škole pomoću *t*-testa

Tvrđnje	Veličina škole	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>ss</i> = 121)
6. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom REDOVNE NASTAVE GLAZBE.	male škole (do 250 učenika)	52	4.17 (0.86)	-0.06
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.18 (0.88)	
7. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI.	male škole (do 250 učenika)	52	4.06 (0.91)	1.81
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.72 (1.10)	
8. Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	1.60 (0.87)	-0.06
	velike škole (više od 251 učenika)	71	1.61 (0.92)	

12. Smatram da je podučavanje različitih glazba svijeta manje važno od podučavanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	male škole (do 250 učenika)	52	3.62 (1.12)	-0.52
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.72 (1.07)	
19. Autentičnost izvedbe bitna je za podučavanje različitih glazba svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	4.02 (0.92)	-0.93
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.17 (0.86)	
31. Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	male škole (do 250 učenika)	52	4.52 (0.67)	0.21
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.49 (0.69)	
32. Učitelj glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	male škole (do 250 učenika)	52	4.48 (0.73)	-0.54
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.55 (0.67)	
36. Interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda.	male škole (do 250 učenika)	52	4.27 (0.93)	-1.58
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.51 (0.73)	
40. Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	male škole (do 250 učenika)	52	4.54 (0.64)	-0.21
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.56 (0.67)	

Napomena: **p < .01; *p < .05

Prema Tablici 29. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture ne razlikuju statistički značajno u stavovima prema interkulturalizmu ni s obzirom na veličinu škole u kojoj su zaposleni, točnije učitelji Glazbene kulture iskazuju podjednake stavove prema interkulturalizmu neovisno o veličini škole u kojoj su zaposleni.

Tablica 30. Rezultati testiranja razlike u stavovima učitelja Glazbene kulture prema interkulturalizmu s obzirom na radni staž učitelja pomoću jednosmjerne analize varijance (ANOVA)

Tvrdnje	Radni staž	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (2, 120)</i>
6. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom REDOVNE NASTAVE GLAZBE.	0-10 godina	37	4.11 (0.97)	0.41
	11-20 godina	49	4.27 (0.86)	
	21 i više godina	37	4.14 (0.79)	
7. Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI.	0-10 godina	37	3.84 (1.14)	0.13
	11-20 godina	49	3.92 (1.06)	
	21 i više godina	37	3.81 (0.91)	
8. Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	0-10 godina	37	1.57 (0.90)	0.18
	11-20 godina	49	1.57 (0.96)	
	21 i više godina	37	1.68 (0.82)	
12. Smatram da je podučavanje različitih glazba svijeta manje važno od podučavanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	0-10 godina	37	3.81 (1.01)	0.95
	11-20 godina	49	3.51 (1.12)	
	21 i više godina	37	3.76 (1.04)	
19. Autentičnost izvedbe bitna je za podučavanje različitih glazba svijeta.	0-10 godina	37	4.14 (1.00)	0.62
	11-20 godina	49	4.18 (0.83)	
	21 i više godina	37	3.97 (0.83)	
31. Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	0-10 godina	37	4.62 (0.59)	0.95
	11-20 godina	49	4.49 (0.68)	
	21 i više godina	37	4.41 (0.76)	

32. Učitelj glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	0-10 godina	37	4.65 (0.68)	0.98
	11-20 godina	49	4.49 (0.71)	
	21 i više godina	37	4.43 (0.69)	
36. Interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda.	0-10 godina	37	4.51 (0.77)	0.45
	11-20 godina	49	4.35 (0.93)	
	21 i više godina	37	4.38 (0.76)	
40. Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	0-10 godina	37	4.57 (0.73)	0.58
	11-20 godina	49	4.61 (0.57)	
	21 i više godina	37	4.46 (0.69)	

Napomena: **p < .01; *p < .05

Prema Tablici 30. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture statistički značajno ne razlikuju u stavovima prema interkulturalizmu s obzirom na radni staž. Točnije, učitelji iskazuju podjednak stupanj slaganja s navedenim stavovima prema interkulturalizmu neovisno o godinama radnog iskustva. Dakle, bez obzira na godine radnog staža, učitelji imaju jasno izražene stavove o interkulturalizmu, a iščitava se njihovo mišljenje da je interkulturalizam važan i nužan u nastavi glazbe.

S obzirom na dobivene rezultate, hipoteza H6/1. koja je glasila *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja Glazbene kulture prema interkulturalizmu s obzirom na sociodemografske varijable se prihvaća.*

Sljedeća hipoteza **H6/2. glasila je *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja Glazbene kulture prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na sociodemografske varijable.*** U odnosu na navedenu hipotezu, izračunati su deskriptivni pokazatelji stupnja slaganja učitelja Glazbene kulture s ponuđenim tvrdnjama. Rezultati su vidljivi u Tablicama 31., 32., 33. i 34.

Tablica 31. *Rezultati testiranja razlike u stavovima kod učitelja Glazbene kulture prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na spol pomoću t-testa*

Tvrdnje	Spol	n	M (SD)	t (ss = 121)
1. Moji učenici na nastavi su zainteresirani za različite glazbe svijeta.	muško	31	3.77 (0.92)	-1.85
	žensko	92	4.10 (0.81)	
3. Učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju različite glazbe svijeta.	muško	31	3.74 (0.86)	-0.36
	žensko	92	3.82 (1.04)	
4. Satnica predmeta Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	muško	31	2.71 (1.16)	1.16
	žensko	92	2.44 (1.14)	
5. Satnica IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	muško	31	3.19 (1.22)	0,52
	žensko	92	3.05 (1.30)	
11. Preopširni nastavni sadržaji predmeta Glazbena kultura ne omogućavaju podučavanje različitih glazba svijeta.	muško	31	3.42 (1.03)	1.91
	žensko	92	2.99 (1.10)	
17. Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	muško	31	3.87 (0.92)	0.16
	žensko	92	3.84 (1.02)	
20. Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	muško	31	3.52 (0.72)	1.18
	žensko	92	3.29 (0.97)	
21. Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	muško	31	4.42 (0.72)	-0.50
	žensko	92	4.49 (0.65)	
25. Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	muško	31	4.10 (0.98)	-0.80
	žensko	92	4.25 (0.90)	
28. Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u REDOVNOJ NASTAVI GLAZBE.	muško	31	2.77 (1.15)	-0.24
	žensko	92	2.83 (1.03)	
30. IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI u velikoj mjeri	muško	31	4.16 (1.04)	-0.24

omogućuju razvijanje interkulturalne svijesti učenika.	žensko	92	4.16 (1.04)	
41. Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	muško	31	4.45 (0.77)	-0.31
	žensko	92	4.50 (0.73)	
42. Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	muško	31	4.36 (0.80)	-0.52
	žensko	92	4.44 (0.73)	

Napomena: ** $p < .01$; * $p < .05$

Prema Tablici 31. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture statistički značajno ne razlikuju u stavovima prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na spol. Podjednako i muški i ženski učitelji Glazbene kulture implementiraju interkulturalne sadržaje.

Tablica 32. *Rezultati testiranja razlike u stavovima učitelja Glazbene kulture prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na područje zaposlenja pomoću t-testa*

Tvrdnje	Područje škole	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i> (<i>ss</i> = 121)
1. Moji učenici na nastavi su zainteresirani za različite glazbe svijeta.	ruralno	69	4.04 (0.85)	0.40
	urbano	54	3.98 (0.86)	
3. Učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju različite glazbe svijeta.	ruralno	69	3.67 (1.08)	-1.66
	urbano	54	3.96 (0.85)	
4. Satnica predmeta Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	ruralno	69	2.39 (1.09)	-1.23
	urbano	54	2.65 (1.22)	
5. Satnica IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	ruralno	69	3.04 (1.25)	-0.45
	urbano	54	3.15 (1.32)	

11. Preopširni nastavni sadržaji predmeta Glazbena kultura ne omogućavaju podučavanje različitih glazba svijeta.	ruralno	69	3.07 (0.98)	-0.29
	urbano	54	3.13 (1.24)	
17. Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	ruralno	69	3.75 (1.01)	-1.16
	urbano	54	3.96 (0.97)	
20. Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	ruralno	69	3.29 (0.84)	-0.82
	urbano	54	3.43 (1.00)	
21. Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	ruralno	69	4.38 (0.69)	-1.79
	urbano	54	4.59 (0.63)	
25. Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	ruralno	69	4.12 (0.92)	-1.31
	urbano	54	4.33 (0.91)	
28. Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u REDOVNOJ NASTAVI GLAZBE.	ruralno	69	2.86 (1.06)	0.50
	urbano	54	2.76 (1.06)	
30. IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI u velikoj mjeri omogućuju razvijanje interkulturalne svijesti učenika.	ruralno	69	4.07 (1.00)	-1.68
	urbano	54	4.35 (0.78)	
41. Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	ruralno	69	4.38 (0.77)	-1.90
	urbano	54	4.63 (0.68)	

42. Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	ruralno	69	4.36 (0.71)	-0.88
	urbano	54	4.48 (0.79)	

Napomena: ** $p < .01$; * $p < .05$

Rezultati testiranja razlike u stavovima učitelja Glazbene kulture prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na područje zaposlenja ne upućuju na statistički značajnu razliku u stavovima, točnije učitelji Glazbene kulture iskazuju ujednačen stupanj slaganja sa stavovima o implementaciji interkulturalnih sadržaja neovisno o tome rade li u ruralnom ili urbanom području (Tablica 32). Vidljivo je da su učitelji svjesni važnosti o prisutnosti interkulturalizma, neovisno o tome gdje se nalaze njihove škole, no sprječavaju ih čimbenici koji su već spomenuti: satnica nastave Glazbene kulture, financijske (ne)mogućnosti škole, (ne)opremljenost učionice i dr.

Tablica 33. *Rezultati testiranja razlike u stavovima prema implementaciji interkulturalnih sadržaja kod učitelja Glazbene kulture s obzirom na veličinu škole pomoću t-testa*

Tvrđnje	Veličina škole	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i> (<i>ss</i> = 121)
1. Moji učenici na nastavi su zainteresirani za različite glazbe svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	4.02 (0.94)	0.03
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.01 (0.78)	
3. Učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju različite glazbe svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	3.64 (1.01)	-1.56
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.92 (0.97)	
4. Satnica predmeta Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	2.33 (1.10)	-1.47

	velike škole (više od 251 učenika)	71	2.63 (1.17)	
5. Satnica IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	3.12 (1.32)	0.19
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.07 (1.26)	
11. Preopširni nastavni sadržaji predmeta Glazbena kultura ne omogućavaju podučavanje različitih glazba svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	3.00 (0.93)	-0.84
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.17 (1.21)	
17. Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	male škole (do 250 učenika)	52	3.81 (0.95)	-0.36
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.87 (1.03)	
20. Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	male škole (do 250 učenika)	52	3.40 (0.87)	0.56
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.31 (0.95)	
21. Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	male škole (do 250 učenika)	52	4.48 (0.64)	0.13
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.47 (0.69)	
25. Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	male škole (do 250 učenika)	52	4.23 (0.98)	0.13

	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.20 (0.87)	
28. Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u REDOVNOJ NASTAVI GLAZBE.	male škole (do 250 učenika)	52	2.90 (1.05)	0.79
	velike škole (više od 251 učenika)	71	2.75 (1.07)	
30. IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI u velikoj mjeri omogućuju razvijanje interkulturalne svijesti učenika.	male škole (do 250 učenika)	52	4.12 (1.06)	-0.82
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.25 (0.81)	
41. Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	male škole (do 250 učenika)	52	4.44 (0.75)	-0.58
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.52 (0.73)	
42. Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	male škole (do 250 učenika)	52	4.40 (0.72)	-0.14
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.42 (0.77)	

Napomena: ** $p < .01$; * $p < .05$

Prema Tablici 33. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture ne razlikuju statistički značajno u stavovima prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na veličinu škole u kojoj su zaposleni. Također, kao i kod prethodne tablice, nema razlike u mišljenjima učitelja Glazbene kulture o interkulturalnim sadržajima, kada je u pitanja mala, srednja ili, pak, velika škola.

Tablica 34. Rezultati testiranja razlike u stavovima učitelja Glazbene kulture prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na radni staž učitelja pomoću jednosmjerne analize varijance (ANOVA)

Tvrdnje	Radni staž	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i> (2, 120)
1. Moji učenici na nastavi su zainteresirani za različite glazbe svijeta.	0-10 godina	37	4.08 (0.83)	0.16
	11-20 godina	49	3.98 (0.88)	
	21 i više godina	37	4.00 (0.85)	
3. Učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju različite glazbe svijeta.	0-10 godina	37	4.14 (0.89)	3.23
	11-20 godina	49	3.67 (1.11)	
	21 i više godina	37	3.62 (0.86)	
4. Satnica predmeta Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	0-10 godina	37	2.43 (1.12)	0.24
	11-20 godina	49	2.59 (1.17)	
	21 i više godina	37	2.46 (1.17)	
5. Satnica IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	0-10 godina	37	3.11 (1.37)	0.24
	11-20 godina	49	3.16 (1.26)	
	21 i više godina	37	2.97 (1.24)	
11. Preopširni nastavni sadržaji predmeta Glazbena kultura ne omogućavaju podučavanje različitih glazba svijeta.	0-10 godina	37	2.95 (1.15)	0.50
	11-20 godina	49	3.16 (0.99)	
	21 i više godina	37	3.16 (1.19)	
17. Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	0-10 godina	37	3.95 (1.20)	0.44
	11-20 godina	49	3.86 (0.87)	
	21 i više godina	37	3.73 (0.93)	
20. Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	0-10 godina	37	3.24 (1.12)	1.18

	11-20 godina	49	3.29 (0.87)	
	21 i više godina	37	3.54 (0.73)	
21. Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	0-10 godina	37	4.43 (0.77)	0.97
	11-20 godina	49	4.57 (0.58)	
	21 i više godina	37	4.38 (0.68)	
25. Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	0-10 godina	37	4.24 (1.01)	0.83
	11-20 godina	49	4.31 (0.80)	
	21 i više godina	37	4.05 (0.97)	
28. Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u REDOVNOJ NASTAVI GLAZBE.	0-10 godina	37	2.32 (1.00)	6.15**
	11-20 godina	49	3.00 (1.06)	
	21 i više godina	37	3.05 (0.97)	
30. IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI u velikoj mjeri omogućuju razvijanje interkulturalne svijesti učenika.	0-10 godina	37	4.32 (0.91)	1.01
	11-20 godina	49	4.22 (0.92)	
	21 i više godina	37	4.03 (0.92)	
41. Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	0-10 godina	37	4.51 (0.84)	0.60
	11-20 godina	49	4.55 (0.68)	
	21 i više godina	37	4.38 (0.72)	
42. Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	0-10 godina	37	4.46 (0.77)	0.21
	11-20 godina	49	4.43 (0.76)	
	21 i više godina	37	4.35 (0.72)	

Napomena: **p< .01; *p< .05

Prema Tablici 34. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture statistički značajno razlikuju u stavu da su nastavni sadržaji, koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu, nedovoljno

prisutni u redovnoj glazbi s obzirom na radni staž (Tvrdnja 28.: Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u REDOVNOJ NASTAVI GLAZBE.; $p < .01$). Učitelji s najmanje godina radnog staža u statistički značajno manjem stupnju izražavaju slaganje s navedenim stavom u odnosu na učitelje iz dviju iskusnijih skupina. Može se zaključiti da učitelji s više od 10 godina radnog iskustva izražavaju statistički značajno veći stupanj slaganja sa stavom da su nastavni sadržaji povezani s izvaneuropskom glazbom nedovoljno prisutni u redovnoj glazbi u odnosu na učitelje s manje radnog iskustva. Prema dobivenim rezultatima, uočava se kako učitelji s više od 10 godina radnog iskustva jasnije izražavaju stavove i svjesniji su činjenice kako je izvaneuropska glazba zapostavljena. Međutim, statistički značajne razlike u odgovorima na ostale tvrdnje između učitelja nema.

S obzirom na dobivene rezultate, hipoteza H6/2. koja je glasila *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja Glazbene kulture prema implementaciji interkulturalnih sadržaja s obzirom na sociodemografske varijable se prihvaća.*

Konačno, s ciljem provjere hipoteze H6/3. *Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene kulture s obzirom na sociodemografske varijable* uspoređeni su dobiveni rezultati koji su prikazani u Tablicama 35., 36., 37., 38. i 39.

Tablica 35. *Rezultati testiranja razlike u samoprocjenama interkulturalne kompetencije kod učitelja Glazbene kulture s obzirom na spol pomoću t-testa*

Tvrdnje	Spol	n	M (SD)	t (ss = 121)
2. Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različite glazbe svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	muško	31	3.13 (1.02)	-1.37
	žensko	92	3.38 (0.84)	
9. Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno podučavanje različitih glazba svijeta.	muško	31	3.97 (1.02)	1.82
	žensko	92	3,58 (1.04)	
10. Pri podučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima.	muško	31	4.68 (0.75)	1.76
	žensko	92	4.36 (0.91)	
13. Ugodno se osjećam kada podučavam različite glazbe svijeta.	muško	31	4.00 (0.89)	0.69

	žensko	92	4.36 (0.91)	
14. Pri podučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	muško	31	2.84 (1.29)	-0.38
	žensko	92	2.94 (1.18)	
15. Podučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva preveliki trud učitelja.	muško	31	3.23 (1.15)	1.22
	žensko	92	2.94 (1.16)	
16. Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	muško	31	3.32 (1.08)	0.63
	žensko	92	3.17 (1.15)	
18. Osjećam se kompetentnim za podučavanje različitih glazba svijeta.	muško	31	3.81 (1.01)	1.96
	žensko	92	3.42 (0.92)	
22. Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	muško	31	4.48 (0.72)	0.54
	žensko	92	4.40 (0.73)	
23. Škola mi omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	muško	31	2.29 (1.01)	-0.70
	žensko	92	2.46 (1.18)	
24. Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta.	muško	31	2.61 (1.28)	0.06
	žensko	92	2.60 (1.20)	
26. Nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	muško	31	2.87 (1.02)	0.62
	žensko	92	2.74 (1.01)	
27. Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe.	muško	31	2.97 (1.35)	0.80
	žensko	92	2.79 (0.92)	
29. Nastava Glazbene kulture područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	muško	31	4.55 (0.68)	1.42
	žensko	92	4.34 (0.73)	
33. Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	muško	31	3.81 (0.83)	0.83
	žensko	92	3.62 (1.00)	
34. Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	muško	31	4.29 (0.82)	-1.49

	žensko	92	4.54 (0.82)	
35. Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	muško	31	3.52 (1.03)	0.81
	žensko	92	3.33 (1.16)	
37. Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	muško	31	4.23 (0.80)	-1.01
	žensko	92	4.39 (0.78)	
38. Interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	muško	31	4.29 (0.82)	-0.22
	žensko	92	4.33 (0.77)	
39. U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	muško	31	4.45 (0.89)	-0.68
	žensko	92	4.55 (0.67)	
43. Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	muško	31	4.16 (1.04)	-2.76**
	žensko	92	4.55 (0.67)	
44. Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	muško	31	4.36 (0.88)	-0.22
	žensko	92	4.39 (0.80)	
45. Učitelj glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	muško	31	4.10 (1.04)	-2.91**
	žensko	92	4.55 (0.64)	

Napomena: ** $p < .01$; * $p < .05$

Prema Tablici 35. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture statistički značajno razlikuju u nekim stavovima s obzirom na spol. Rezultati pokazuju da žene iskazuju statistički značajno viši stupanj slaganja s tvrdnjom da bi im stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile (Tvrđnja br. 43: *Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi*; $p < .01$) te iskazuju statistički značajno viši stupanj slaganja s tvrdnjom da bi učitelj glazbe trebao interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija (Tvrđnja br. 45: *Učitelj glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija*; $p < .01$). u odnosu na muškarce. Učiteljice Glazbene kulture nerijetko se na seminarima i radionicama povežu i razmjenjuju interkulturalna mišljenja i iskustva te tvrdnja vezana za korist seminara i radionica u korist ženskih ispitanica ne iznenađuje, no bilo bi poželjno da ovakav pristup uvažavaju i muški učitelji glazbe. Također, očito su

učiteljice svjesnije da bi interkulturalnu kompetenciju bilo važno stjecati i putem kolegija na studiju glazbe.

Tablica 36. *Rezultati testiranja razlike u samoprocjenama interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene kulture s obzirom na područje zaposlenja pomoću t-testa*

Tvrdnje	Područje škole	n	M (SD)	t (ss = 121)
2. Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različite glazbe svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	ruralno	69	3.36 (0.97)	0.64
	urbano	54	3.26 (0.78)	
9. Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno podučavanje različitih glazba svijeta.	ruralno	69	3.71 (1.07)	0.42
	urbano	54	3.63 (1.01)	
10. Pri podučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima.	ruralno	69	4.29 (0.94)	-2.16*
	urbano	54	4.63 (0.76)	
13. Ugodno se osjećam kada podučavam različite glazbe svijeta.	ruralno	69	3.87 (0.98)	-0.31
	urbano	54	3.93 (1.01)	
14. Pri podučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	ruralno	69	2.91 (1.15)	0.03
	urbano	54	2.91 (1.29)	
15. Podučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva preveliki trud učitelja.	ruralno	69	3.10 (1.05)	1.01
	urbano	54	2.89(1.28)	
16. Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	ruralno	69	3.19 (1.10)	-0.25
	urbano	54	3.24 (1.18)	
18. Osjećam se kompetentnim za podučavanje različitih glazba svijeta.	ruralno	69	3.54 (0.87)	0.21
	urbano	54	3.50 (1.06)	
22. Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	ruralno	69	4.32 (0.78)	-1.82
	urbano	54	4.56 (0.63)	
23. Škola mi omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	ruralno	69	2.29 (1.14)	-1.38

	urbano	54	2.57 (1.13)	
24. Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta.	ruralno	69	2.59 (1.29)	-0.08
	urbano	54	2.61 (1.14)	
26. Nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	ruralno	69	2.81 (1.06)	0.48
	urbano	54	2.72 (0.96)	
27. Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe.	ruralno	69	2.91 (1.07)	0.91
	urbano	54	2.74 (1.01)	
29. Nastava Glazbene kulture područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	ruralno	69	4.29 (0.75)	-1.76
	urbano	54	4.52 (0.67)	
33. Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	ruralno	69	3.73 (0.97)	0.54
	urbano	54	3.63 (0.96)	
34. Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	ruralno	69	4.29 (0.96)	-2.98**
	urbano	54	4.72 (0.53)	
35. Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	ruralno	69	3.36 (1.06)	-0.13
	urbano	54	3.39 (1.22)	
37. Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	ruralno	69	4.25 (0.79)	-1.65
	urbano	54	4.48 (0.77)	
38. Interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	ruralno	69	4.19 (0.81)	-2.09*
	urbano	54	4.48 (0.72)	
39. U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	ruralno	69	4.39 (0.81)	-2.41*
	urbano	54	4.70 (0.57)	
43. Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	ruralno	69	4.35 (0.87)	-2.28*
	urbano	54	4.67 (0.61)	
	ruralno	69	4.32 (0.85)	-0.97

44. Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	urbano	54	4.46 (0.77)	
45. Učitelj glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	ruralno	69	4.35 (0.84)	-1.47
	urbano	54	4.56 (0.69)	

Napomena: ** $p < .01$; * $p < .05$

Rezultati testiranja razlike u samoprocjenama interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene kulture upućuju na statistički značajne razlike u samoprocjenama s obzirom na područje zaposlenja. Učitelji zaposleni u školama na urbanim područjima iskazuju veći stupanj slaganja s tvrdnjama da se pri podučavanju različitih glazbi svijeta (osim udžbenikom) koriste i drugim izvorima (Tvrdnja 10.: *Pri podučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima*; $p < .05$), da žele razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju (Tvrdnja 34.: *Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju*; $p < .01$), da interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi (Tvrdnja 38.: *Interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi*; $p < .05$) sa stavom da je u današnje vrijeme važno prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti (Tvrdnja 39.: *U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti*; $p < .05$) te da bi im stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristili u odnosu na učitelje s ruralnih područja (Tvrdnja 43.: *Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi*; $p < .05$). (Tablica 36.) Čini se kako urbana sredina bitno utječe na učitelje i njihove stavove i razmišljanja o interkulturalnim kompetencijama, tj. spremni su ih usavršavati tako da se pridružuju radionicama i seminarima te tako stječu nova iskustva. Tako pokazuju da su spremni na nove promjene u suvremenom školstvu.

Tablica 37. *Rezultati testiranja razlike u samoprocjenama interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene kulture s obzirom na veličinu škole pomoću t-testa*

Tvrdnje	Veličina škole	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i> (<i>ss</i> = 121)
2. Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različite glazbe svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	male škole (do 250 učenika)	52	3.33 (0.92)	0.11
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.31 (0.87)	

9. Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno podučavanje različitih glazba svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	3.67 (1.15)	-0.02
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.68 (0.97)	
10. Pri podučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima.	male škole (do 250 učenika)	52	4.33 (0.98)	-1.21
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.52 (0.79)	
13. Ugodno se osjećam kada podučavam različite glazbe svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	3.92 (1.01)	0.28
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.87(0.98)	
14. Pri podučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	male škole (do 250 učenika)	52	2.83 (1.13)	-0.66
	velike škole (više od 251 učenika)	71	2.97 (1.26)	
15. Podučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva preveliki trud učitelja.	male škole (do 250 učenika)	52	3.08 (1.13)	0.56
	velike škole (više od 251 učenika)	71	2.96 (1.26)	
16. Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	3.23 (1.10)	0.16
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.20 (1.17)	
18. Osjećam se kompetentnim za podučavanje različitih glazba svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	3.60 (0.91)	0.75
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.47 (0.98)	

22. Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	male škole (do 250 učenika)	52	4.39 (0.80)	-0.50
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.45 (0.67)	
23. Škola mi omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	2.44 (1.20)	0.23
	velike škole (više od 251 učenika)	71	2.39 (1.10)	
24. Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta.	male škole (do 250 učenika)	52	2.69 (1.37)	0.70
	velike škole (više od 251 učenika)	71	2.54 (1.11)	
26. Nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	male škole (do 250 učenika)	52	2.77 (1.06)	-0.03
	velike škole (više od 251 učenika)	71	2.78 (0.99)	
27. Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe.	male škole (do 250 učenika)	52	3.02 (1.02)	1.67
	velike škole (više od 251 učenika)	71	2.70 (1.05)	
29. Nastava Glazbene kulture područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	male škole (do 250 učenika)	52	4.39 (0.75)	-0.07
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.39 (0.71)	
33. Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	male škole (do 250 učenika)	52	3.81 (1.03)	1.24
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.59 (0.90)	

34. Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	male škole (do 250 učenika)	52	4.40 (0.93)	-0.87
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.54 (0.73)	
35. Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	male škole (do 250 učenika)	52	3.29 (1.19)	-0.72
	velike škole (više od 251 učenika)	71	3.44 (1.08)	
37. Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	male škole (do 250 učenika)	52	4.27 (0.77)	-0.97
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.41 (0.80)	
38. Interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	male škole (do 250 učenika)	52	4.17 (0.81)	-1.76
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.42 (0.75)	
39. U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	male škole (do 250 učenika)	52	4.40 (0.80)	-1.64
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.62 (0.66)	
43. Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	male škole (do 250 učenika)	52	4.50 (0.73)	0.15
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.48 (0.83)	
44. Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	male škole (do 250 učenika)	52	4.48 (0.75)	1.15
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.31 (0.86)	

45. Učitelj glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	male škole (do 250 učenika)	52	4.48 (0.83)	0.51
	velike škole (više od 251 učenika)	71	4.41 (0.75)	

Napomena: ** $p < .01$; * $p < .05$

Prema Tablici 37. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture ne razlikuju statistički značajno u samoprocjenama interkulturalnih kompetencija s obzirom na veličinu škole u kojoj su zaposleni.

Tablica 38. *Rezultati testiranja razlike u samoprocjenama interkulturalnih kompetencija učitelja Glazbene kulture s obzirom na radni staž učitelja pomoću jednosmjerne analize varijance (ANOVA)*

Tvrdnje	Radni staž	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (2, 137)</i>
2. Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različite glazbe svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	0-10 godina	37	3.57 (1.01)	2.14
	11-20 godina	49	3.20 (0.94)	
	21 i više godina	37	3.22 (0.63)	
9. Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno podučavanje različitih glazba svijeta.	0-10 godina	37	3.78 (1.18)	0.78
	11-20 godina	49	3.53 (1.02)	
	21 i više godina	37	3.76 (0.93)	
10. Pri podučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima.	0-10 godina	37	4.70 (0.57)	2.45
	11-20 godina	49	4.33 (1.05)	
	21 i više godina	37	4.32 (0.85)	
13. Ugodno se osjećam kada podučavam različite glazbe svijeta.	0-10 godina	37	3.95 (1.03)	0.08
	11-20 godina	49	3.86 (1.02)	

	21 i više godina	37	3.89 (0.94)	
14. Pri podučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	0-10 godina	37	3.19 (1.31)	1.88
	11-20 godina	49	2.90 (1.10)	
	21 i više godina	37	2.65 (1.21)	
15. Podučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva preveliki trud učitelja.	0-10 godina	37	3.49 (1.19)	5.48**
	11-20 godina	49	2.92 (1.08)	
	21 i više godina	37	2.65 (1.09)	
16. Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	0-10 godina	37	3.38 (1.11)	0.66
	11-20 godina	49	3.18 (1.20)	
	21 i više godina	37	3.08 (1.06)	
18. Osjećam se kompetentnim za podučavanje različitih glazba svijeta.	0-10 godina	37	3.76 (0.98)	1.71
	11-20 godina	49	3.45 (0.91)	
	21 i više godina	37	3.38 (0.95)	
22. Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	0-10 godina	37	4.38 (0.83)	0.35
	11-20 godina	49	4.49 (0.68)	
	21 i više godina	37	4.38 (0.68)	
23. Škola mi omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	0-10 godina	37	2.43 (1.07)	0.02
	11-20 godina	49	2.39 (1.17)	
	21 i više godina	37	2.43 (1.19)	
24. Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta.	0-10 godina	37	2.54 (1.24)	0.35
	11-20 godina	49	2.71 (1.21)	
	21 i više godina	37	2.60 (1.22)	
	0-10 godina	37	2.60 (1.07)	0.87

26. Nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	11-20 godina	49	2.82 (1.03)	
	21 i više godina	37	2.89 (0.94)	
27. Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe.	0-10 godina	37	2.62 (1.09)	2.75
	11-20 godina	49	3.10 (1.16)	
	21 i više godina	37	2.70 (.074)	
29. Nastava Glazbene kulture područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	0-10 godina	37	4.49 (0.69)	0.51
	11-20 godina	49	4.37 (0.73)	
	21 i više godina	37	4.32 (0.75)	
33. Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	0-10 godina	37	4.00 (0.91)	3.62*
	11-20 godina	49	3.45 (0.91)	
	21 i više godina	37	3.68 (1.00)	
34. Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	0-10 godina	37	4.65 (0.75)	1.15
	11-20 godina	49	4.39 (0.93)	
	21 i više godina	37	4.43 (0.73)	
35. Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	0-10 godina	37	3.49 (1.15)	0.28
	11-20 godina	49	3.35 (1.23)	
	21 i više godina	37	3.30 (0.97)	
37. Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	0-10 godina	37	4.46 (0.80)	0.69
	11-20 godina	49	4.35 (0.78)	
	21 i više godina	37	4.24 (0.80)	
38. Interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	0-10 godina	37	4.49 (0.73)	3.92*
	11-20 godina	49	4.41 (0.70)	
	21 i više godina	37	4.03 (0.87)	
	0-10 godina	37	4.49 (0.84)	0.31

39. U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	11-20 godina	49	4.59 (0.67)	
	21 i više godina	37	4.49 (0.69)	
43. Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	0-10 godina	37	4.41 (0.98)	0.51
	11-20 godina	49	4.57 (0.71)	
	21 i više godina	37	4.46 (0.65)	
44. Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	0-10 godina	37	4.32 (1.03)	0.28
	11-20 godina	49	4.45 (0.71)	
	21 i više godina	37	4.35 (0.72)	
45. Učitelj glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	0-10 godina	37	4.38 (0.95)	0.18
	11-20 godina	49	4.45 (0.71)	
	21 i više godina	37	4.49 (0.69)	

Napomena: ** $p < .01$; * $p < .05$

Prema Tablici 38. može se vidjeti da se učitelji Glazbene kulture statistički značajno razlikuju u odgovorima na svega tri tvrdnje s obzirom na radni staž. Učitelji Glazbene kulture koji imaju do 10 godina radnog staža iskazuju statistički značajno veći stupanj slaganja s tvrdnjama da podučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva preveliki trud učitelja (Tvrdnja 15.: *Podučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva preveliki trud učitelja*; $p < .01$) te da interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi (Tvrdnja 38.: *Interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi*; $p < .05$) u odnosu na učitelje s više od 21 godinom radnog staža. Također, učitelji s najmanje radnog staža iskazuju statistički veći stupanj slaganja s tvrdnjom da posjeduju interkulturalnu kompetenciju (Tvrdnja 33.: *Posjedujem interkulturalnu kompetenciju*; $p < .05$) u odnosu na skupinu učitelja s radnim stažom 11-20 godina. Prema dobivenim podacima, vidljivo je kako još uvijek mlađa generacija učitelja (prema godinama radnoga staža) nije spremna na veći angažman u odnosu na metode i kreativnije pristupe nastavi. Učitelji s više od 21 godinom radnog staža, iskustveno poučeni, već imaju razvijenu svijest o važnosti podučavanja različitosti općenito, pa je, stoga, i njihovo razmišljanje u suglasju s time.

Zaključno, s obzirom na dobivene rezultate, hipoteza H6/3. koja je glasila *Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene kulture s obzirom na sociodemografske varijable* je **prihvaćena**.

* * *

Ovo je istraživanje pokazalo kako gotovo svi učitelji Glazbene kulture upoznaju svoje učenike s različitim glazbama svijeta tijekom redovne nastave glazbe i tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti i to tijekom cijele školske godine. Ovi su rezultati u skladu s rezultatima drugih istraživanja (Begić, 2017; Anderson i Campbell, 2011), no ne i u skladu s istraživanjem koje je proveo Young (1996 prema Abril, 2003) čije je istraživanje pokazalo da učitelji glazbe deklarativno podržavaju interkulturalne sadržaje u nastavi glazbe, no preko polovice njih te sadržaje ne prakticira u nastavi. Učitelji Glazbene kulture, ispitani u okviru ovog istraživanja, učenike s različitim glazbama svijeta najčešće upoznaju pjevanjem i slušanjem što ne čudi s obzirom na to da su to i najčešće aktivnosti u nastavi Glazbene kulture. Slične rezultate možemo pronaći i u drugim istraživanjima (Begić, 2017; Šulentić Begić, 2015; Abril 2006). Većina učitelja Glazbene kulture izjavila je da nikada ne poziva glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u svojoj školi i nikada ne vodi učenike na koncerte različitih glazba svijeta. Navedeni su rezultati u skladu s drugim istraživanjima (Begić i Šulentić Begić, 2018a; Begić, 2017).

Većina učitelja koji dolaze iz urbanih sredina smatra kako posjeduju izvjesnu interkulturalnu kompetenciju, no spremni su se usavršavati po tom pitanju, učiti i nadograđivati, dok je u ruralnim sredinama to nešto manje izraženo. Slične je rezultate prikazala i Drandić (2010) komentirajući učiteljske stavove o tradicijskoj glazbi.. Također, učiteljice su, za razliku od učitelja, sklonije nadograđivanju i usavršavanju interkulturalnih kompetencija. Rezultati ovog rada upućuju na snažniju uputu učiteljima o istraživanju interkulturalizma pa i pripadajućim faktorima. Rezultati istraživanja pokazali su da budući učitelji glazbe moraju biti još otvoreniji prema širenju svijesti o vlastitoj i ostalim kulturama. Slični su rezultati vidljivi i drugim istraživanjima (Gunara i Stuntanto, 2021, Lasauskiene, 2018; Sukmayadi i Gunara, 2018; Saether, 2019, Broske 2019; Marsch, Ingram i Dieckmann, 2019). Podsjećamo kako rezultati ovog istraživanja pokazuju da su učitelji Glazbene kulture u većoj mjeri svjesni nedostatka interkulturalne kompetencije pa iz toga proizlazi nužnost za uvođenjem novih pristupa i strategija za premošćivanjem međukulturalnih jazova. Slične rezultate u svom istraživanju prikazuje i Thapa (2019).

Interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene kulture i nastavnika Glazbene umjetnosti te studenata koji se školuju za navedena zanimanja istraživao je i Begić (2017). U navedenom su se istraživanju ispitanici djelomično procijenili interkulturalno kompetentnima istodobno iskazujući želju za razvijanjem svoje interkulturalne kompetencije i upozoravajući da za to rijetko imaju prilike. Rezultati našega istraživanja, također, pokazuju kako su učitelji Glazbene kulture voljni dodatno se educirati po pitanju interkulturalne kompetencije (u vidu usavršavanja, pohađanja seminara i radionica usmjerenih ka stjecanju interkulturalnih kompetencija...) Slični se rezultate mogu pronaći i u drugim istraživanjima (Jozek, Lomnický i Žbirková, 2007; Bedeković, 2011).

Rezultati našeg istraživanja pokazuju kako se učitelji uglavnom ne slažu s tim da satnica predmeta Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta te da škola omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta i financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta. Slične rezultate prikazali su i Begić i Šulentić Begić (2014). U velikoj mjeri učitelji Glazbene kulture u ovome radu iskazuju nezadovoljstvo satnicom Glazbene kulture koja im jedva dopušta provedbu redovnog programa. Uvođenje interkulturalnih elemenata iziskuje prilagodbu nastave, točnije povećanje satnice Glazbene kulture. Za otvorenost i fleksibilnost programa, koje uključuje i slušanje glazbe koja izlazi iz okvira Zapada, treba mnogo više vremena i prostora. Na iste rezultate nailazimo kod Miettinen, Westerlund i Gluschankof (2019) koji sugeriraju stvaranje dodatnog prostora te povećanje fleksibilnosti i otvorenosti uz mnogo više suradničkog rada unutar institucija. Rezultati prikazani u ovome radu prikazuju postojanje svjesnosti učitelja Glazbene kulture zastupljenosti interkulturalizma u redovnoj nastavi te u izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Slični se rezultati vide u istraživanju Begić i Šulentić Begić (2018b) koji su istražili je li obrazovanje budućih osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe u Republici Hrvatskoj usmjereno na interkulturalizam. Naši rezultati ukazuju na postojanje interkulturalnog pristupa u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim aktivnostima iako je načelo interkulturalizma u većoj mjeri prisutno u redovnoj nastavi glazbe nego u izvannastavnim aktivnostima.

7.2.2. Školski kurikulumi

Analizirani su školski kurikulumi u pet županija Istočne Hrvatske: Osječko-baranjskoj, Vukovarsko-srijemskoj, Požeško-slavonskoj, Virovitičko-podravskoj i Brodsko-posavskoj. U navedenim je županijama ukupno 195 škola (riječ je o broju matičnih općeobrazovnih škola, bez ubrajanja područnih škola), tj. u Osječko-baranjskoj 74, Vukovarsko-srijemskoj 55, Požeško-slavonskoj 15, Virovitičko-podravskoj 18 i Brodsko-posavskoj 33. Kao reprezentativni uzorak slučajnim je odabirom uzeto 40 % škola i analiziralo se u Osječko-baranjskoj 30, Vukovarsko-srijemskoj 22, Požeško-slavonskoj 6, Virovitičko-podravskoj 7 i Brodsko-posavskoj županiji 13 školskih kurikuluma.

Kvalitativnom analizom školskih kurikuluma prikazat će se koje izvannastavne aktivnosti provode učitelji Glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama te koje od aktivnosti imaju sadržane interkulturalne elemente. Prisutnost interkulturalnih elemenata označit će se znakom + ili - (+ postoji prisutnost interkulturalnih elemenata; - ne postoji prisutnost interkulturalnih elemenata).

Osječko-baranjska županija

U Osječko-baranjskoj županiji trenutno bilježimo brojku od 74 općeobrazovne škole. Uzimajući 40 % od 74 škole dobiva se brojka od 29,6, stoga je u radu prikazano 30 školskih kurikuluma uzetih slučajnim odabirom. Analizirani su kurikulumi sljedećih škola:

1. OŠ Svete Ane: Pjevački zbor (+), Glazbena radionica (+), Mali klasičari (+)
2. OŠ Franje Krežme: Plesna skupina (-), Ritam i ples (-), Zbor (+), Glazbena radionica (+)
3. OŠ Antuna Mihanovića: Ritmika (-), Zbor (+)
4. OŠ Vladimira Becića: Školski zbor (+)
5. OŠ Mladost: Sviranje (-), Zbor (+), Kreativna skupina (-)
6. OŠ Frana Krste Frankopana: Zbor (+), Likovno-glazbena radionica (-)
7. OŠ Vijenac: Zbor (+)
8. OŠ Ljudevita Gaja: Pjevački zbor (+)
9. OŠ Kralja Tomislava Našice: Školski slovački zbor (+), Dječji zbor starijeg uzrasta (+),
10. OŠ „Tin Ujević“: Ljubitelji filma i glazbe (-), Zbor (+), Folklor (-)
11. OŠ „Dobriša Cesarić“: Veliki pjevački zbor (+)
12. OŠ „Matija Gubec“ Piškorevci: Pjevački zbor (+)
13. OŠ Josipa Jurja Strossmayera Đurđenovac: Pjevanje i sviranje (+)

14. OŠ Retfala: Kreativne glazbene radionice (-), Zbor (+)
15. OŠ Višnjevac: Zbor (+)
16. OŠ Cvjetno: Zbor (+)
17. OŠ „Matija Gubec Čeminac“: Zbor (+), Plesna radionica (-), Klavir (-)
18. OŠ Ernestinovo: Glazbena skupina (+), Pjevački zbor (+)
19. OŠ Bilje: Glazbena riznica (-), Ritmika (-), Zbor (+)
20. OŠ Gorjani: Zbor (+)
21. OŠ Vladimira Nazora Čepin: Zbor (+)
22. OŠ Dore Pejačević Našice: Sviranje *sintesajzera* (-), Pjevački zbor (-)
23. OŠ Draž: Zbor (+), Sviranje (-)
24. OŠ Petrijevci: Ples (-), Zbor (+), Glazbeno-liturgijska skupina: učenje sviranje gitare (-)
25. OŠ Bijelo brdo: Pjevači i svirači (+),
26. OŠ Milka Cepelića Vuka: Pjevački zbor (+), Ritmika (-), Pjevanje i Sviranje (+)
27. OŠ Dalj: Školski zbor (+), Glazbena skupina (+)
28. OŠ Jagodnjak: Zbor (+)
29. OŠ Šećerana: Pjevački zbor (+), *Sintisajzer* (-), Tambure (-),
30. OŠ Satnica Đakovačka: Zbor (+)

Proučavajući školske kurikulume i izvannastavne aktivnosti koje se organiziraju u školskoj godini 2022./23. uočava se da se u Osječko-baranjskoj županiji izdvajaju tri izvannastavne aktivnosti: *pjevački zbor* (29), *radionica* (9) i *sviranje* (6).

Pjevački zbor

Izvannastavna aktivnost zbor različito je imenovana u školama i rabe se nazivi poput *veliki zbor*, zatim *pjevački zbor* te *školski zbor*. Jedna škola od 30 analiziranih u ovoj županiji opisala je kako će implementirati i provesti interkulturalne sadržaje te je kao obrazloženje cilja navedeno sljedeće:

- *Upoznati učenike s glazbenom umjetnošću putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja glazbe različita podrijetla te različitih stilova i vrsta. Potaknuti razvijanje glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja. Razumijevati interdisciplinarne karakteristike i mogućnosti glazbe. Osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture. Razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije*

putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenog pristupa prema drugim glazbenim kulturama. Usvajati načela zajedničkog rada i suradnje kroz glazbeni izričaj.

Nažalost, ostale škole u cilju i obrazloženje cilja nisu implementirali interkulturalne sadržaje. Već samim pjevanjem različitog repertoara može se učenike uvesti u razgovor o podrijetlu određenih skladbi, kulturama koje su vezane uz zemlju skladbe odakle dolazi, potom na upućivanje u to kako se u određenim zemljama pjeva, koje su pjevačke karakteristike neke zemlje i slično. U školskim kurikulumima većine škola nije istaknuto kako bi se provela ova izvannastavna aktivnost, ali ni interkulturalni sadržaji. U ostalih 29 škola ciljevi ove izvannastavne aktivnosti opisani su poput:

- *Omogućiti učenicima stjecanje navike lijepog i izražajnog pjevanja uz razumijevanje teksta, razvijati smisao za ljepotu tona, razvijati pokretljivost glasa. Upoznavanje domaće i strane dječje zbornice literature.*
- *Razviti kod učenika interes i motivaciju za pjevanjem u zboru. Kroz pravilnu tehniku i način pjevanja izgraditi i pravilno postaviti glas, tj. dovesti do pravilne impostacije. Razvijati ljubav prema glazbi i poticati socijalizaciju prilikom zajedničkog muziciranja.*
- *Cilj je povezan s potrebama, interesima učenika te razvoj kritičkog i kompetentnog slušatelja i poznavatelja glazbe.*
- *Njegovanje i poticanje ljubavi prema pjevanju i zajedničkom muziciranju.*
- *Cilj je uključiti učenike u skupno muziciranje, poticati interes, sklonost i potrebu za glazbenim izričajem, pjevanjem umjetničkih, tradicionalnih i popularnih pjesama.*
- *Poticati aktivno bavljenje glazbom te razvijati ljubav i zanimanje prema zbornom pjevanju i glazbi općenito.*
- *Savladavanje pjevanja kao vještine glazbenog izražavanja.*
- *Točno i sigurno usvajanje tekstova i melodije različitih, nepoznatih pjesama te njihovo izvođenje.*
- *Upoznavanje s pojmom partitura i pjevačka dionica, notnog pisma, usvajanje osnova vokalne tehnike, ovladavanje vještinom pjevanja.*
- *Osposobljavanje učenika za samostalno nastupanje i izvođenje glazbenih djela, razvijanje sluha i etičkog vrednovanja glazbenog djela, pjevanje prigodnih pjesama.*
- *Razviti kod učenika interes i motivaciju za pjevanjem u zboru.*
- *Razvijati ljubav prema glazbi i poticati socijalizaciju prilikom zajedničkog muziciranja.*
- *Poticati sklonost umjetničkoj glazbi, razvijati osjećaj za točnu intonaciju.*

- *Omogućiti učenicima stjecanje navike lijepog i izražajnog pjevanja uz razumijevanje teksta, razvijati smisao za ljepotu tona, razvijati pokretljivost glasa.*
- *Upoznavanje domaće i strane dječje zbornice literature.*
- *Usavršavanje vokalne tehnike.*
- *Javnim nastupima privikavati se na sudjelovanje u kulturnom životu zajednice.*
- *Potaknuti učenike na glazbeno izražavanje.*
- *Istaknuti skupni rad ili rad u grupi te pomoću pjesme socijalizirati djecu te njegovati pjesmu zavičaja.*
- *Osposobiti učenike za samostalnu vokalnu interpretaciju određenih pjesama.*
- *Socijalizacija u procesu zajedničkog muziciranja.*

Ovakvi opisi daju uvid u već dobro poznatu deskripciju ove izvannastavne aktivnosti iz kojih se iščitava neuvođenje interkulturalnih sadržaja iako se prema *Kurikulumu* (MZO, 2019) očekuje provođenje interkulturalnog načela. Nije dovoljno navesti ...*upoznavanje domaće i strane dječje zbornice literature...*, već navedeno iskoristiti za upoznavanje različitih kultura, ali i opisati u samom cilju.

Radionica

Druga istaknuta izvannastavna aktivnost koja se učestalo pojavljivala u školskim kurikulumima je *radionica*. Također, imenovana je različitim nazivima, poput: *glazbena radionica, likovno-glazbena radionica, kreativna glazbena radionica, plesna radionica, kreativna skupina* itd. Ovakva izvannastavna aktivnost pruža mogućnosti suradničkog djelovanja, međusobne razmjene iskustava, rada u paru ili u grupi. Škole koje su oformile ovakve izvannastavne aktivnosti povezale su različite predmete. U ciljevima navedenih izvannastavnih aktivnosti nije jasno naveden pojam „interkulturalnog“, no ponegdje je moguće iščitati elemente koji upućuju na prisutnost interkulturalizma kroz ovu izvannastavnu aktivnost u kojoj dolazi do spoja glazbe i plesa, glazbe i različitih jezika, glazbe i kulturnog života zajednice, glazbe i likovnog stvaralaštva (na mjestima gdje je naglašeno upoznavanje različitog podneblja ili, pak, različitih zemalja i dijelova svijeta). Radionice su, uglavnom, definirane kao interdisciplinarna područja, odnosno spoj međupredmetnih tema, no neke potvrđuju i izvjesne interkulturalne elemente, tj. u nekim je vidljivo nastojanje stvaranja osjećaja zajedništva, uvažavanja i tolerancije.

Kao učestali ciljevi u školskim kurikulumima izdvajaju se sljedeći:

- *Pružiti djeci mogućnost izražavanja potreba i emocija kroz glazbu, upoznati različite vrste instrumenata i pjesme na hrvatskom i njemačkom jeziku...*
- *Učenik opaža izvedbenu ulogu pjevačkih glasova; sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe; usklađuje vlastitu izvedbu s izvedbama drugih učenika; pokazuje ustrajnost i koncentraciju; izvodi individualno i u skupini uvježbane skladbe te razvija vještine vrednovanja i samovrednovanja glazbenog izričaja; pjevanjem, sviranjem i plesom izvodi autorske i tradicijske pjesme iz Hrvatske, Njemačke i Austrije; uvažava pravila kulture pjevanja; suradnički uči i radi u timu; razvija kulturni i nacionalni identitet zajedništvom i pripadnošću skupini; aktivno sudjeluje i pridonosi školi i lokalnoj zajednici; predstavlja izvedbu u školi i izvan nje.*
- *Uključenjem učenika u glazbenu radionicu poticati razvoj glazbenih sposobnosti učenika, potaknuti učenike na aktivno bavljenje glazbom i sudjelovanje u kulturnom životu zajednice. Upoznati učenike s glazbenom umjetnošću putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja glazbe različita podrijetla te različitih stilova i vrsta. Potaknuti razvijanje glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja. Razumijevati interdisciplinarne karakteristike i mogućnosti glazbe.*
- *Pružiti djeci mogućnost izražavanja potreba i emocija kroz glazbu, upoznati različite vrste instrumenata i pjesme na hrvatskom i njemačkom jeziku; izraziti glazbu kroz vlastitu koreografiju.*
- *Usavršavanje vokalne i plesne tehnike i sviranje na školskom instrumentariju.*
- *Upoznavanje s klasičnom glazbenom literaturom kroz slušanje glazbe.*
- *Razvijanje kritičkog mišljenja. Javnim nastupima privikavati se na sudjelovanje u kulturnom životu zajednice.*
- *Vježbanje pokreta, istraživanje i promatranje, učenje kroz zajedničku suradnju, intervjuiranje, prezentacije, grupno muziciranje, rad u skupinama, sudjeluju u vrednovanju svojih radova.*
- *Mogućnost učeničkog odabira glazbe koju žele poslušati i uvježbati za neki plesni pokret ili pjevanje.*
- *Razvijanje mašte i stvaralaštva, kreativnosti originalnosti, primjenjivanje različitih načina likovnog izražavanja, razvijati govorne i glazbene sposobnosti i vještine.*
- *Razvoj i njegovanje kreativnosti kod učenika kroz različite sadržaje i pristupe kreativnom radu.*

- *Izraziti svoju osobnost, osjećaje, stavove i ideje.*
- *Razvijanje potencijala kroz kreativnost, igru, glazbu.*
- *Razvijanje osjećajnosti, osjetilnosti, kreativnosti te stjecanja sigurnosti i samopouzdanja.*

Kroz navedene se ciljeve uočavaju interkulturalni elementi. Iz opisanoga je vidljivo kako se putem različitih radionica spajaju različite aktivnosti poput istovremenog pjevanja, sviranja i potom se opisuju karakteristike različitih zemalja te se prezentiraju lokalnoj zajednici. Također, uočeno je spajanje različitih kreativnih izričaja i u ostalim vrstama radionica u kojima se ističu elementi interkulturalnih sadržaja, primjerice:

- *Upoznavanje nepoznatih kulturnih pojmova, različiti posjeti pojedinih gostiju i vanjskih suradnika, posjet pojedinim različitim kulturnim institucijama, što veća organizacija interkulturalnog rada u skupinama. Cilj je potaknuti učenike na opušteno, veselo i pozitivno ozračje.*
- *Razvijanje vizualne percepcije i spoznajnih vrijednosti kroz likovno stvaralaštvo, proširivanje kompetencija vizualnog mišljenja te stjecanje trajnih i uporabljivih znanja, sposobnosti i vještina u glazbeno-likovnom izražavanju. Razvijanje sposobnosti praktičnog oblikovanja i donošenja estetskih prosudaba i odluka te razvijanje likovnog senzibiliteta kroz bogatstvo likovnih područja, tehnika i likovnih problema primjerenih dobi učenika. Ujedno je važno, izražavati se glazbom na različite načine. Pjevanjem, sviranjem, plesom i pokretom istraživati beskrajne glazbene mogućnosti izražavanja i stvaranja. Proširiti znanja, razviti vještine učenika na području dramskog stvaralaštva, upoznati učenike s dramskim izrazom te pomoći dramski nadarenim učenicima da razviju svoje kulturne sposobnosti.*

Kroz različite se vrste radionica uočava nastojanje učitelja da se spoje različiti kulturni izričaji: jezik, glazba, likovna umjetnost, plesna umjetnost, dramska umjetnost i slično. U svim tim mogućnostima dolazi do simbioze u kojoj učenici aktivno sudjeluju u spajanju različitosti kako bi nastala određena zajednica. U ovu skupinu izvannastavne aktivnosti mogla bi se ubrajati i **kreativna skupina** koja je navedena u jednom kurikulumu, a čiji su ciljevi opisani na sljedeći način:

- *Pjevanjem, sviranjem, plesom i pokretom istraživati beskrajne glazbene mogućnosti izražavanja i stvaranja. Proširiti znanja, razviti vještine učenika na području dramskog*

stvaralaštva, upoznati učenike s dramskim izrazom te pomoći dramski nadarenim učenicima da razviju svoje sposobnosti.

Kao obrazloženje ovakvog cilja navodi se:

- *Potreba za pronalaženjem novih načina, materijala i metoda, kao i upotreba zahtjevnijih tehnika, tradicionalnog načina rada i profesionalnih materijala kako bismo učenike naučili kreativno likovno stvarati i aktivno vizualno komunicirati razvijajući fine motoričke vještine, divergentno mišljenje, samostalnost, kritičko mišljenje-stav, timski rad, kreativnost, stvaralaštvo, ekološku svijest i toleranciju učenika. Pjevanjem, sviranjem, plesom i pokretom istraživati beskrajne glazbene mogućnosti izražavanja i stvaranja. Cilj je omogućiti učenicima dramsko stvaranje, odgajanje i poučavanje za život.*

Ovakvim suradnjama putem radionica i kreativnih skupina moguće je provesti interkulturalne elemente, no isti nisu adekvatno opisani u školskim kurikulumima. Kako bi se te radionice provele spajajući različite kulture, učitelj mora biti interkulturalno osposobljen, ali i znati navedeno opisati u kurikulumu. To je jedini način da učitelji interkulturalno odgajaju učenike, interkulturalno ih obrazuju i povedu ih u put tolerancije, razumijevanja te u stvaranje pozitivnog ozračja tijekom ovakvih izvannastavnih aktivnosti koje imaju potencijal za prisutnost interkulturalnih elemenata.

Sviranje

Treća je najčešća izvannastavna aktivnost koja je uočena prilikom analize školskih kurikuluma u Osječko-baranjskoj županiji ***sviranje***. Nažalost, u ovoj izvannastavnoj aktivnosti, koja je vrlo zastupljena u ponudi izvannastavnih glazbenih aktivnosti u školama Osječko-baranjske županije nema naznaka interkulturalizma. Načini učenja sviranja opisuju se na sljedeći način:

- *Individualan pristup uključuje rad s pojedinim učenikom prilikom čega se on svirački osamostaljuje; Frontalnim pristupom uvodi se učenike u različitost glazbenih interpretacija; Pomoću notnih zapisa učenici se glazbeno opismenjuju; Grupnim sviranjem učenici zajednički muziciraju.*

Kao metode poučavanja ističu se:

- *Uvježbavanje sviranja za školske priredbe i svečanosti, poticanje ljubavi prema glazbi, razvijanje samopouzdanja i savladavanje treme prilikom javnog nastupa, kvalitetno upotpunjavanje slobodnog vremena učenika; pomoći učenicima da razviju svoje osjećaje, izražajne sposobnosti i vještine, maštu, stvaralaštvo, pomoći im da steknu sposobnost razvijanja prijateljstva i druženja kroz muziciranje.*

Sviranje, kao izvannastavna aktivnost, ni u jednom opisu svojih ciljeva i načina te metoda poučavanja ne sadrži interkulturalne elemente.

Požeško-slavonska županija

U Požeško-slavonskoj županiji djeluje 15 osnovnih škola. Za potrebe ovoga rada, uzorak od 40 % daje izračun od šest škola. Analizirani su kurikulumi sljedećih škola:

1. OŠ Braće Radić Pakrac: Suvremeni ples (-), Zbor (+), Školski bend (-)
2. OŠ Antuna Kanižlića Požega: Kreativna skupina (+), Zbor (+)
3. OŠ Dobriše Cesarića: Veliki pjevački zbor (+)
4. OŠ Julija Kempfa: Dječji veliki pjevački zbor (+)
5. OŠ „Ivan Goran Kovačić“ Velika: Pjevački zbor (+)
6. OŠ „Vladimir Nazor“ Trenkovo: Školski tamburaški orkestar (+), Pjevački zbor (+)

Kroz analizu izvannastavnih glazbenih aktivnosti posebno se ističe jedna izvannastavna aktivnost, a to je: *pjevački zbor* (6).

Pjevački zbor

Pjevački je zbor najčešća izvannastavna glazbena aktivnost. U opisima ove izvannastavne aktivnosti nije istaknut interkulturalizam, no na nekoliko je mjesta opisano kako će se učenici, prilikom izvođenja, susresti i s domaćom, ali i stranom literaturom. Iz toga se može zaključiti kako se nastoji raditi u vidu interkulturalizma, no i dalje ga učitelji nisu opisali onako kako priliči interkulturalnom vokabularu i koji bi jasno dao do znanja da dolazi do isprepletanja i suradnje različitih kultura. Evo primjera kako su opisani ciljevi ove izvannastavne aktivnosti:

- *Izražajno pjevanje, razvijanje senzibiliteta učenika, njegovati ljubav prema glazbi.*
- *Upoznavanje s pojmom partitura i pjevačka dionica, notnog pisma, usvajanje osnova vokalne tehnike, ovladavanje vještinom pjevanja, osposobljavanje učenika za samostalno*

nastupanje i izvođenje glazbenih djela, razvijanje sluha i etičkog vrednovanja glazbenog djela, pjevanje prigodnih pjesama.

- *Razvijanje lijepog pjevanja i ljubavi prema glazbi te stjecanje vještine pjevanja kroz nastavu zbora. Vođenje brige o sposobnim i darovitim učenicima i da se cjelokupni odgojnoobrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama uz poštovanje osobnosti svakog učenika. Promicati glazbu putem javne djelatnosti (priredbe). Poseban naglasak je na skupnom muziciranju gdje učenik doživljava svu ljepotu druženja uz glazbu te razvija važnu osobinu – sposobnost tolerancije i međusobnog poštovanja.*
- *Predstavljanje škole u gradu i županiji, promicanje glazbene kulture među mladima; promicanje glazbenog stvaralaštva domaćih i stranih skladatelja. Odgojno djelovanje. Razvijanje svestrane ličnosti te stjecanje osnovnih vještina i znanja potrebnih za pjevanje.*
- *Njegovanje vokalne tehnike, pravilno držanje pri pjevanju, njegovanje estetski vrijedne glazbe i glazbe kao umjetnosti, razvijanje osjećaja i poštivanja zajedništva.*
- *Razvoj vještina i sposobnosti za glazbeno izražavanje.*
- *Razvoj vokalne tehnike.*
- *Socijalizacija u procesu zajedničkog muziciranja.*
- *Razvijanje osjećaja za lijepo.*
- *Izražajna interpretacija sa svih područja glazbene literature.*
- *Razvijanje lijepog pjevanja i ljubavi prema glazbi te stjecanje vještine pjevanja kroz nastavu zbora.*

Iz navedenih se ciljeva ne vidi mogućnost realizacije interkulturalnih elemenata, niti su kao takvi navedeni. Vidljivi su čak i sadržaji poput *upoznavanje notnog pisma* koje učenik općeobrazovne škole ne može u potpunosti svladati osim ako se misli na upoznavanje glazbenog pisma na razini grafičkih znakova. Ovako definirani ciljevi ne promiču interkulturalizam već su temeljeni isključivo na usvajanju određenih pjevačkih tehnika poput pravilnog disanja, držanja pri pjevanju, oblikovanju vokala itd. Jedina stavka koja ukazuje na postojanje interkulturalnih elemenata jest *promicanje glazbenog stvaralaštva domaćih i stranih skladatelja te izražajna interpretacija sa svih područja glazbene literature*, ali ni tu nije jasno oblikovana definicija interkulturalizma. Također, uočen je jedan od ciljeva u kojemu se ističe priznavanje i poštivanje kulture (osobnosti) svakog od učenika:

- *Vođenje brige o sposobnim i darovitim učenicima i da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama uz poštovanje osobnosti svakog učenika.*

Kroz analizu školskih kurikuluma ove izvannastavne aktivnosti, pronađen je jedan interkulturalno orijentiran ishod koji glasi:

- *Učenik razvija kulturni i nacionalni identitet zajedništvom i pripadnošću skupini.*

U ovome se ishodu naglašava pripadnost skupini, zajedništvu što jest jedno od temeljnih postavki interkulturalizma.

Glazbeno-scenska aktivnost (ples i zbor)

Kroz analizu školskih kurikuluma, ističe se još jedna izvannastavna glazbena aktivnost pod nazivom *glazbeno-scenska aktivnost (ples i zbor)*. Ovdje se, osim savladavanja osnovnih vještina vezanih uz glazbu i pokret, utječe na učenike biranjem svjetskog repertoara čime učenici mogu doći u kontakt s drugim kulturama, primijeniti znanja drugih kultura i pokazati ih javno lokalnoj kulturi kojoj pripadaju. Evo kako je opisan cilj ove aktivnosti:

- *Skupnim muziciranjem (pjevanjem) glazbenih djela hrvatske i svjetske nacionalne baštine, razvijati senzibilitet učenika, glazbenu interpretaciju te glazbeni ukus. Poticati dječji interes za plesne i glazbene aktivnosti, poticati kreativnost, razvijati osjećaj za ritam i skladnost pokreta.*

U ovoj izvannastavnoj aktivnosti postoje naznake za provedbu interkulturalnih elemenata (spajaju se glazba i ples), a kroz glazbu svjetskih kultura učenici mogu naučiti karakteristične značajke određenih zemalja i po pitanju plesnih pokreta i glazbe.

Većina aktivnosti (radionice, grupe i sl.) vode u interkulturalno ozračje, no učitelji bi pri njihovom opisivanju trebali znati rabiti jasan interkulturalni vokabular.

Virovitičko-podravsko županija

U Virovitičko-podravskoj županiji bilježi se 18 osnovnih matičnih škola. Izračunom reprezentativnog uzorka od 40 %, analiziralo se sedam škola (točan dobiveni broj je 7,2). Analizirani su kurikulumi sljedećih škola:

1. OŠ Eugena Kumičića Slatina: Školski zbor (+), Glazbena slušaonica (+)
2. OŠ Josipa Kozarca Slatina: Glazbeno-scenska skupina (+), Pjevački zbor (+)
3. OŠ Petra Preradovića Pitomača: Pjevački zbor (+)
4. OŠ Voćin: Učenički zbor (+)
5. OŠ Gradina: Veliki zbor (+)
6. OŠ Vladimira Nazora Virovitica: Kreativna grupa (-), Plesno kreativna grupa (-), Folklor (-), Mješovita grupa (+)
7. OŠ „Ivan Goran Kovačić“ Zdenci: Zbor (+), Sviranje (-),

U ovoj se županiji iščitava značajno manji broj umjetničkih izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Ipak, jedna je istaknuta u svim školama **pjevački zbor** (6), a osim nje pronalaze se **glazbeno-scenska skupina** (1), **glazbena slušaonica** (1) i **sviranje** (1).

Pjevački zbor

Ciljevi ove izvannastavne aktivnosti nisu prikazani interkulturalnim obilježjima već uobičajenim opisima, poput:

- *Daljnje razvijanje vokalne tehnike i glazbene pismenosti. Razvijanje ljubavi prema glazbi i kulturi.*
- *Nastupi, druženje i stvaranje dobrog odnosa prema glazbi.*
- *Učenici će sudjelovanjem u školskim priredbama razvijati i njegovati kultivirani pjevački glas te primijeniti novostečena znanja iz vokalne tehnike.*
- *Razvijanje glasa. Otkrivanje glasovnih mogućnosti, poticanje na glazbenu aktivnost, poticanje na kreativnost, razvijanje osnovnih mjerila za kritičko procjenjivanje glazbe.*
- *Druženje i učenje skupnog muziciranja. Upoznavanje učenika s tehnikom pjevanja i glazbenim stilovima. Obrada raznovrsne zbornske literature.*
- *Razvijati ljubav prema skupnom pjevanju i javnim nastupima.*
- *Razvijati potrebu za izražavanjem i kreativnošću.*
- *Negovati glazbeno-estetske vrijednosti te stjecanje samopouzdanje u javnim nastupima.*

U navedenim ciljevima izvannastavne aktivnosti pjevački zbor nema elementa interkulturalizma. I dalje se uočava učiteljska orijentiranost prema vokalnoj tehnici, oblikovanju glasa i sl., no nema naznaka kako će se implementirati interkulturalni sadržaji u ovoj izvannastavnoj aktivnosti.

Većina se škola u ovoj županiji zadržala samo na jednoj izvannastavnoj aktivnosti. Rijetke su dodale oblike radionica i skupina, poput *glazbeno-scenske skupine* i *glazbene slušaonice*. U radu će se prikazati kako su navedeni njihovi ciljevi, iako su one u značajno manjem obujmu od pjevačkog zbora.

Glazbeno-scenska skupina

Glazbeno-scenska skupina oblik je radionice koji je zamišljen da se provodi individualno ili grupno. Iako ni ovdje nisu iz opisa ciljeva ni ishoda uočeni elementi interkulturalizma, evo kako je ova glazbena izvannastavna aktivnost opisana:

- *Učenici će slušanjem i analizom reprezentativnih glazbenih primjera različitih glazbenih žanrova naučiti izražavati svoje dojmove o istom i uspoređivati ih sa svojim omiljenim izvođačima, njihovim djelima i pripadajućim glazbenim žanrovima. Također, učenici će detaljno upoznati obilježja glazbenih vrsta/žanrova te njihove najznačajnije predstavnike.*

Iz ovako postavljenog cilja može se zaključiti kako naznake interkulturalizma postoje jer bi učenici trebali upoznati različite glazbene žanrove, njihove predstavnike i izvođače te ih međusobno grupno uspoređivati. Ipak, interkulturalni elementi nisu dovoljno opisani u navedenom cilju radionice.

Glazbena slušaonica

Među ciljevima ove izvannastavne glazbene aktivnosti zapisani su:

- *Poticanje i razvoj zanimanja za slušanje različitih glazbenih stilova od prapovijesti do 21. stoljeća.*
- *Razvoj osjećaja zajedništva u skupnom slušanju glazbenih djela.*
- *Stjecanje pozitivnog stava prema glazbenom vrstama.*

U navedenim ciljevima *glazbene slušaonice* nema jasno postavljenih interkulturalnih elemenata, iako bi učitelji Glazbene kulture uz pomoć interkulturalnog obrazovanja, educiranja i interkulturalnog *Kurikuluma* (MZO, 2019) mogli opisati ovu izvannastavnu aktivnost kako bi dobila veći značaj u stjecanju interkulturalne kompetencije učenika.

Sviranje se, koje se također nalazi kao izvannastavna aktivnost, izdvaja jer brojčano odgovara broju ostalih aktivnosti (1), izuzev zbora koji je u velikoj prednosti. U sviranju, kao individualnoj izvannastavnoj aktivnosti, nisu pronađeni interkulturalni elementi.

Brodsko-posavska županija

U Brodsko-posavskoj županiji ima 33 osnovne škole. Kao reprezentativni uzorak (40 %) analizom su se proučili školski kurikulumi njih 13 (točan izračun 13,2). Analizirani su kurikulumi sljedećih škola:

1. OŠ „Ivan Goran Kovačić“: Pjevački zbor (+),
2. OŠ Sibirskih žrtava, Sibinj: Veliki pjevački zbor (+), Glazbeno-scenska skupina (+)
3. OŠ „Hugo Badalić“: Ritmika (-), Zbor (+),
4. OŠ „Đuro Pilar“: Pjevački zbor (+), Glazbeno-scenska skupina (+)
5. OŠ „Bogoslav Šulek“: Zbor (+), Školski orkestar (+)
6. OŠ „Mato Lovrak“ Nova Gradiška: Mješovita skupina (+), Glazbena radionica (+)
7. OŠ „Blaž Tadijanović“: Svirači (+), Zbor (+), Musik und Tanz (+)
8. OŠ „Milan Amruš“: Plesna grupa (-), Pjevački zbor (+)
9. OŠ Ivana Meštrovića Vrpolje: Ritmika (-), Pjevački zbor (+), Sviranje (-)
10. OŠ „Dragutin Tadijanović“: Pjevački zbor (+)
11. OŠ Ivana Gorana Kovačića, Staro Petrovo Selo: Mladi glazbenici (+)
12. OŠ „Ljudevit Gaj“ Lužani: Zbor (+)
13. OŠ Okučani: Zbor (+)

Kao glavna glazbena aktivnost (u čak 12 od 13 škola) istaknuo se *pjevački zbor*, a osim nje *mješovita skupina* (1) i *Musik und Tanz* (1).

Pjevački zbor

Ova glazbena aktivnost opisana je ustaljenim izrazima, bez naznaka interkulturalno oplemenjenih sadržaja, tj. ni u jednom od definiranih ciljeva, nije bilo navedeno interkulturalno provođenje sadržaja. Nažalost, u ovoj je županiji izrazit utjecaj dijeljenja učiteljske satnice na više škola, a samim se time dobiva isti cilj izvannastavne aktivnosti u više škola i bez naznaka interkulturalizma. Evo kako su navedeni ciljevi pjevačkog zbora:

- *Sudjelovanje pjevanja kao vještine glazbenog izražavanja.*

- *Njegovanje izvornih narodnih i dječjih pjesama.*
- *Privikavati se na intenzivno sudjelovanje u manifestacijama kulturnog života škole i sredine u kojoj žive.*
- *Izražajno pjevanje zadanih pjesama.*

Kao namjenu provođenja ciljeva, nailazi se na ovakva objašnjenja:

- *Razvijanje pozitivnih osjećaja prema glazbi.*
- *Druženje, pjevanje, kolektivnost i osjećaj stvaralaštva.*
- *Razvijanje zajedništva i odgovornosti.*
- *Primjerena glazbena interpretacija.*
- *Poticanje glazbenog izražavanja putem pjevanja.*

Izvannastavne aktivnosti podrazumijevaju učiteljevu slobodu i kreativnost pri osmišljavanju odgojno-obrazovnog rada, ali istodobno i uspješan poticaj za angažiranje učenika na rad izvan redovne nastave. Nisu zamijećeni ciljevi s načelima interkulturalizma ni u jednoj školi koja ima pjevački zbor kao izvannastavnu glazbenu aktivnost.

Evo još nekoliko nabrojanih ciljeva koji više opisuju društveno ozračje, uživanje u procesu pjevanja, no, nažalost, bez opisanih interkulturalnih elemenata:

- *Učenici će uvježbavanjem različitih pjesama sudjelovati u kulturnim manifestacijama škole, izvođenje vrijednih kulturno-umjetničkih djela, privikavati se na sudjelovanja u manifestacijama i javnim nastupima.*
- *Razvoj vokalne tehnike-izražajna interpretacija pjesma sa svih područja vokalne glazbe.*

Mješovita skupina i Musik und Tanz

Jedna je škola osmislila izvannastavnu aktivnost pod nazivom ***mješovita skupina***, a ciljevi su opisani na sljedeći način:

- *Izgrađivanje svestrane stvaralačke osobe razvijenih sposobnosti na način da se učenici uključuju u različite aktivnosti: briga o okolišu, pripremanje programa za blagdane, sportska nadmetanja, likovno i glazbeno izražavanje.*

U ovoj izvannastavnoj aktivnosti postoje elementi interdisciplinarnosti i korelacije s ostalim predmetima što daje temelje mogućnosti realizacije interkulturalizam, no opisano nije razrađeno.

Slična izvannastavna aktivnost našla se pod nazivom *Musik und Tanz* u kojoj dolazi do spoja glazbe i stranog jezika pa bi se moglo zaključiti kako se radi o interkulturalnoj suradnji prema navedenim ciljevima:

- *Poticanje kreativnog izražavanja kroz glazbene aktivnosti: pjevanje i plesanje, razvijanje sposobnosti pravilnog izgovora na stranom jeziku, razvijanje govorne izražajnosti te promicanje strane glazbe među djecom.*

Ova izvannastavna aktivnost ima izvrstan potencijal za provedbu načela interkulturalizma, no iz cilja nije jasno vidljivo da se radi o spoju kulture glazbe i kulture jezika.

U svega trima školama pronađene su izvannastavne aktivnosti: *sviranje (svirači)* i *plesna radionica*. Ni u jednoj u ciljevima i ishodima učenja nije zabilježen interkulturalni elementi.

Vukovarsko-srijemska županija

Od 55 matičnih osnovnih škola u Vukovarsko-srijemskoj županiji, analizirao se reprezentativni uzorak od 22 škole. Analizirani su kurikulumi sljedećih škola:

1. OŠ Mitnica: Mali folklor (-), Školski zbor (+)
2. OŠ Nikole Andrića: Pjevački zbor (+)
3. OŠ Borovo, Borovo: Školski zbor (+)
4. OŠ „Franjo Hanaman“, Drenovci: Pjevački zbor (+), Orkestar (+)
5. OŠ Blage Zadre: Instrumentalna skupina (+), Pjevački zbor (+),
6. OŠ Ivana Kozarca, Županja: Zbor (+)
7. OŠ „Josip Kozarac“, Soljani: Glazbenjaci (+), Pjevački zbor (+),
8. OŠ Josipa Lovretića. Otok: Zbor (+)
9. OŠ Antona Bauera, Vukovar: Školski pjevački zbor (+), Školski orkestar (+), Mladi glazbenici (+)
10. OŠ Stjepana Antolovića, Privlaka: Glazbena radionica (+)

11. OŠ Lipovac, Lipovac: Školski pjevački zbor (+),
12. OŠ „Franjo Tuđman“, Šarengrad: Folklorna skupina (-), Pjevački zbor (+),
13. OŠ Ivana Martinovića Štitar: Folklor (-), Tamburaška skupina (-), Zbor (+)
14. OŠ Gradište, Gradište Folklorna skupina (-), Pjevački zbor (+),
15. OŠ Bršadin: Zbor (+), Crkveno pjevanje (-)
16. OŠ Stjepana Cvrkovića, Stari Mikanovci: Pjevački zbor (+), Gitare (-)
17. OŠ Vođinci: Pjevački zbor (+)
18. OŠ Ilača, Banovci: Pjevački zbor (+), Glazbena radionica (+)
19. OŠ Tordinci: Glazbena radionica (+), Zbor(+), Plesna skupina (-)
20. OŠ Stari Jankovci: Školski pjevački zbor (+),
21. OŠ Ivana Kozarca, Nijemci: Dvoglasni školski zbor (+)
22. OŠ Mare Švel Gamiršek, Vrbanja: Tamburaši (-), Školski bend (-)

U ovoj županiji škole pohađaju učenici srpske nacionalnosti, no ni u jednoj izvannastavnoj glazbenoj aktivnosti nije istaknuta njihova suradnja i suradnički rad. Naime, kroz analizu školskih kurikuluma, u svim ažuriranim kurikulumima kao glavna i istaknuta izvannastavna glazbena aktivnost istaknut je **pjevački zbor** (20), a osim njega navodi se i **sviranje** (9) i **folklorna skupina** (4).

Pjevački zbor

Pjevački se zbor opisuje već poznatim opisnim ciljevima:

- *...razvijati ljubav prema pjevanju, te kroz pjesmu upoznati glazbenu kulturu užeg i šireg zavičaja, svladavanje pjevanja kao vještine glazbenog izražavanja - usvajanje tekstova i melodija različitih pjesama, razvijanje glazbenog pamćenja i ljubavi prema glazbi, zatim razvijanja osjećaja za ritam, tempo i dinamiku te sudjelovanje na kulturnim manifestacijama škole.*
- *Svladavanje pjevanja kao vještine glazbenog izražavanja.*
- *Točno i sigurno usvajanje tekstova i melodije različitih, nepoznatih pjesama te njihovo izvođenje.*
- *Buditi i razvijati reproduktivne i stvaralačke sklonosti učenika.*
- *Javnim nastupima privikavati se na intenzivno sudjelovanje u manifestacijama kulturnog života škole i sredine u kojoj žive.*

- *Njega i obrazovanje glasa (disanje, postava glasa, dikcija, intonacija, impostacija, osjećanja ritma, tempo, dinamika, umjetnička izražajnost).*

U nekim se školama među ciljevima pjevačkog zbora ističu i:

- *...razvijanje glazbenih sposobnosti i kreativnosti te kritičko i estetsko vrednovanje glazbe...*
- *Skupnim muziciranjem (pjevanjem) glazbenih djela svjetske i domaće nacionalne baštine može se razvijati senzibilitet učenika, glazbenu interpretaciju i glazbeni ukus...*
- *Razvijati glazbeni ukus i vrednovanje glazbenih djela.*
- *Poticati zajedništvo, suradnju i međusobno uvažavanje i poštivanje.*
- *Upoznati učenike s određenim brojem skladbi te razviti glazbeni ukus i osjećaj za lijepo, umjetničko pjevanje, osjećaj za zajedništvo, međusobnu suradnju, uvažavanje i poštivanje.*

U svim se ciljevima i ishodima ove izvannastavne aktivnosti ne iščitavaju interkulturalni elementi, iako je već prethodno zaključeno kako **pjevanje** (analizirajući predviđeni repertoar) posjeduje čitav niz interkulturalnih elemenata poput poticanja zajedništva, izvođenja skladbi različitog podneblja, međusobnog uvažavanja i poštivanja itd. Učitelji Glazbene kulture morali bi uvažiti preporuke pri pisanju ciljeva i ishoda izvannastavnih aktivnosti, posebice kada je riječ o načelu interkulturalizma, upravo zato što ono mora kao takvo biti navedeno. Kurikulumski sadržaj ne može biti pretpostavka, tj. da su u pjevanju prisutni interkulturalni elementi, već jasno definiran opis cilja i ishoda ove izvannastavne aktivnosti.

Sviranje

U devet škola navodi se izvannastavna aktivnost *sviranje*. Sviranje, među svojim ciljevima navodi:

- *...Skupnim muziciranjem (sviranjem) učenici razvijaju vještinu sviranja tambura, glazbenu interpretaciju i glazbeni ukus...*
- *...Sviranje različitih vrsta pjesama i skladbi: umjetničke, tradicijske, popularne ili vlastite..*
- *Razvijanje glazbene sposobnosti (osjećaj za intonaciju i ritam).*
- *Usvajanje elemenata glazbene pismenosti u skladu s individualnim mogućnostima svakog učenika.*
- *Usvajanje i razvijanje pravilnog sviranja instrumenata i izvođačkih vještina.*

- *Razvijanje glazbenog stvaralaštva.*
- *Sudjelovanje na smotrama i prigodnim projektima i natjecajima...*
- *Uvježbati pjesme prema zadanim odrednicama, upoznati učenike s izražajnim mogućnostima instrumenata, razvijati osjećaj za ritam i zajedničko muziciranje te poštovanju unutar skupine.*
- *Njegovati umjetničku baštinu i razvijati glazbeni ukus.*
- *Upoznati učenike s određenim brojem skladbi te razviti glazbeni ukus.*
- *Sudjelovati u suradnji s Pjevačkim zborom na školskim priredbama.*

Kod ove izvannastavne aktivnosti valja spomenuti da su u nju uključeni apsolutno svi oblici izvođenja glazbe na instrumentima (bilo da se radi o nazivu *tamburaši*, *školski bend*, *tamburaški orkestar*, *gitare* ili, pak, *instrumentalna skupina*). Kod sviranja nema uočenih interkulturalnih elemenata (u kurikulumskom opisu), no pridodani su plusevi (+) kao znak postojanja interkulturalnih elemenata kada je riječ o skupnom muziciranju. Naime, riječ je o tome da učenici sviraju glazbu različitog podneblja, različitih skladatelja i zemalja pa su samim time uključeni u izvedbu i reprodukciju skladbi različitih kultura. Kada je riječ isključivo o individualnoj nastavi sviranja, poput izvannastavne aktivnosti gitare, nije pridodan znak plusa (+) jer izostaju i svi ostali elementi poput skupnog muziciranja te uvažavanja ostalih učenika u skupini poput orkestra ili benda. Čak se ni iz predviđenog repertoara ne može iščitati što će učenici svirati, tako da se izvannastavna aktivnost *gitare* reflektira isključivo na opis klasičnog upoznavanja sviranja, učenja notnog pisma i samostalnog muziciranja na instrumentu.

U svega se nekoliko škola spominje i *folklorna skupina*, no ni u jednoj izvannastavnoj aktivnosti nema jasno postavljenih interkulturalnih ciljeva, iako bi se iz određenih mogla iščitati naznaka kako postoji mogućnost za skupnim i suradničkim djelovanjem (posebice jer je riječ o školama s miješanim nacionalnostima), tj. nema postavki interkulturalizma. Postoji mogućnost da učitelji Glazbene kulture ne upisuju interkulturalne ciljeve kao takve zbog smatranja o nemogućnosti provođenja istih ili, pak, nedovoljnog znanja o tome.

* * *

Analizirajući kurikulume i sadržaje izvannastavnih glazbenih aktivnosti može se zaključiti kako nedostaje interkulturalni vokabular koji bi pomogao u opisu ciljeva uz poštivanje svih načela nastave Glazbene kulture (posebice kada je riječ o interkulturalizmu). Naime, u školskim kurikulumima kod većine škola za aktivnost Pjevački zbor nije istaknuto kako bi se provela ova

izvannastavna aktivnost u skladu s interkulturalnim načelom, ali ni interkulturalni sadržaji iako se već samim pjevanjem različitog repertoara može učenike uvesti u razgovor o kulturama koje su vezane uz zemlju skladbe odakle dolazi, potom na upućivanje u to kako se u određenim zemljama pjeva, koje su pjevačke karakteristike neke zemlje i slično. Također, kroz različite vrste radionica uočava se nastojanje učitelja da se spoje različiti kulturni izričaji kao što su jezik, glazba, likovna umjetnost, plesna umjetnost, dramska umjetnost i slično, pomoću kojih je moguće provesti interkulturalne elemente, no isti nisu adekvatno opisani u školskim kurikulumima. U nekoliko se škola spominje i folklorna skupina, no ni u jednoj izvannastavnoj aktivnosti nema jasno postavljenih interkulturalnih ciljeva, iako bi se iz određenih mogla iščitati naznaka kako postoji mogućnost za skupnim i suradničkim djelovanjem na postavkama interkulturalizma. Postoji mogućnost da učitelji Glazbene kulture ne opisuju interkulturalne ciljeve kao takve ili ih nemaju u vidu zbog mišljenja o nemogućnosti provođenja istih ili, pak, nedovoljnog znanja o provođenju interkulturalnog načela ili ga provode, no ne znaju se izraziti o provođenju istoga. Načelo interkulturalizma i provedba istoga, u nastavi i izvannastavnim aktivnostima, više nije preporuka već je obveza. Učitelji Glazbene kulture moraju ciljeve i ishode izvannastavnih aktivnosti opisati jasno uz naznačene interkulturalne elemente te izvannastavne aktivnosti provoditi u skladu s onime što su predvidjeli i planirali. Stoga bi u školske kurikulume osim uvriježenih i uobičajenih opisa izvannastavnih glazbenih aktivnosti trebalo implementirati i interkulturalne elemente kako bi se što uspješnije provodila interkulturalna nastava Glazbene kulture, a samim time i izvannastavne glazbene aktivnosti.

8. ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Interkulturalizam je važna povijesna promjena koja globalnom svijetu prikazuje tolerantan, uvažavajuć te topao pristup i smjer kako jedna kultura može usvojiti i prihvatiti drugu kulturu te istovremeno surađivati. Kroz ovu doktorsku disertaciju nastojalo se prikazati kakva je nastava današnje suvremene škole, konkretnije nastava glazbe s obzirom na primjenu načela interkulturalizma.

Sve kreće od kulture. Kultura je jedan od najopsežnijih pojmova koji postoji. Nema univerzalne definicije na kojoj bismo mogli stati, no u kontekstu koji je nama služio – kulturu smo promatrali kroz umjetnički fenomen. Iako su brojni znanstvenici navodili podrijetlo njezine riječi, svrstavali ju u različite kontekste, čini se kako nema nijednog pogrešnog. Tražeći etimološko značenje kroz rječnike i leksikone, prijevodi riječi su bili različiti. No, ipak, u svojim osnovnim značenjima odabrani su tako da se prilagodi definicija koja odgovara tematici kojom se bavimo. Tako promatramo i kulturu društva, organizacijsku kulturu i brojne druge. Kultura je izuzetno bitan čimbenik kojim čovjek kao jedinka i pojedinac stvara i neprekidno izgrađuje svoj identitet, tj. sebe. Tako se može identificirati i poistovjetiti s društvom u kojemu živi. Svaka je kultura sačinjena od ukupnosti znanja, umijeća, različitih norma i pravila, ideja, mitova, vjerovanja i sličnoga te se upravo iz tih razloga s vremenom rađala ideja o priznavanju različitosti, a kasnije i simbiozi tih različitih kultura te njihovoj suradnji.

Ciljevi ovoga rada jesu promatranje kulture kao umjetnosti i umjetničke djelatnosti, promatranje kulture kao načina života te procesa razvoja, ali najviše promatranje kulture cjelokupnošću duhovnih i umjetničkih dostignuća jednog društva koja se mogu shvatiti u svrhu izgradnje vlastitog identiteta. Stoga se riječ kultura „uplela“ i u mnoge druge pojmove pa se tako već među prvim raspravama o multikulturalizmu spominje kao ključna sastavnica. Susret između dviju ili više kultura dovodi do potencijalne međusobne suradnje. Naime, kroz procese miješanja kultura dolazi i do stvaranja novih koncepata i samih shvaćanja kulture. Susretanjem različitih kultura stvara se potencijal za sinergijom i pozitivnom simbiozom. Kao konačne definicije prethodno napisanog, društvo bi bilo mjesto gdje živi skupina ljudi koja međusobno komunicira dok je nasuprot tome kultura način života tih ljudi. Svaka je kultura sačinjena od ukupnosti znanja, umijeća, različitih normi i pravila, ideja, mitova, vjerovanja i sličnoga te se upravo zato s vremenom rađala ideja o priznavanju različitosti, a kasnije i simbiozi tih različitih kultura te njihovoj suradnji. Bez organizacijskog reda, koji je dio organizacijske kulture, ne može postojati

ni urednost u djelovanju određenog poduzeća. Zato je važno njegovati organizacijsku kulturu jer su njezini benefiti dugoročni i longitudinalni. To se organizacija primjećuje i u školi.

Iako mnogi i danas pojmove poput multikulturalizma i interkulturalizma upotrebljavaju kao sinonime, riječ je o dvama različitim pojmovima. Multikulturalizam se odnosi na priznavanje postojanja različitih kultura, dok interkulturalizam predstavlja stupanj više. Kroz interkulturalizam dolazi do simbioze, međusobne suradnje. Nakon ovoga prijelaza, interkulturalizam je prihvaćen kao optimistična pretpostavka o međusobnoj povezanosti pripadnika različitih kultura. Napredak čovječanstva, kao i njegov razvoj upravo su ovisni o suradnji, korelaciji, simbiozi, spajanju, doticaju i dodirima kultura koje čine nepremostiv dio, posebice kada je riječ o prijelazu iz postojanja multikulturalizma u interkulturalizam. Govoreći o interkulturalizmu, prije svega, riječ je o razumijevanju i prihvaćanju različitosti među ljudima i kulturama koje svijet čine takav kakav jest. Važno je poštovati svaku kulturu (pritom se ovdje ubraja i manjinska jer i ona pripada među ljudska prava). Svako vjersko, kulturno i jezično uvažavanje dio je interkulturalnog dijaloga koji je nužan i mora postojati kada je u pitanju ostvarivanje interkulturalizma u svojoj definiciji i sa svim svojim ciljevima. Kroz pregled istraživanja na temu multikulturalizma i interkulturalizma provedenih u svijetu i u Hrvatskoj, stečeni su uvidi u to koliko su se istraživači i znanstvenici bavili ovom temom kroz povijest.

Interkulturalni odgoj i obrazovanje promatran je u kontekstu promicanja europskih vrijednosti i podupiranja europske dimenzije obrazovanja kao dominantne smjernice obrazovnih politika europskih zemalja. Osim informacija, stavova, činjenica i teorija postoje i zakoni koji su prikazali postojanje interkulturalizma. Od analiziranih krovnih dokumenata Republike Hrvatske koji se odnose na odgoj i obrazovanje, a vezani su u osnovnu općeobrazovnu školu, može se zaključiti da se interkulturalizam pojavljuje u *Akcijskom planu za prevenciju nasilja u školama* (MZO, 2020), *Kurikulumu za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019b), *Okviru nacionalnog kurikulumu* (MZO, 2017a), *Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (MZO, 2017a), *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* te *Kurikulumu za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj* (MZOŠ, 2006). Iz navedenih se dokumenata uočava planiranje načela interkulturalizma u nastavi, no ono bi moglo biti još snažnije i jasnije opisano u dokumentima. Dakako, i sami učitelji morali bi promišljati i znati prepoznati interkulturalne faktore koji upućuju na primjenu interkulturalizma. Kroz analizu navedenih dokumenata, dobiven je precizniji uvid u dokumente koji su od iznimne

važnosti za svakog učitelja, posebno za učitelja Glazbene kulture. Iako je načelo interkulturalizma pojašnjeno najviše u *Kurikulumu za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019a), ono bi se moglo pojasniti i ponoviti više puta u samom tekstu navedenog dokumenta. Kako bi učitelji Glazbene kulture mogli prepoznati i implementirati u svoju nastavu elemente poput tolerancije, demokracije u nastavi, suradničkog rada, zajedništva, uvažavanja ostalih kultura, uspostavljanja kreativnog i opuštenog ozračja u razredu te potpune integracije svih učenika pri radu, važno ih je uputiti da su upravo ovo obilježja interkulturalizma (uz još mnoga druga).

Valja imati na umu kako je za implementaciju interkulturalnih sadržaja potrebna dodatna i permanentna edukacija o interkulturalizmu te što on podrazumijeva kada je u pitanju interkulturalna nastava. Naime, metodičko oblikovanje interkulturalne nastave Glazbene kulture, kao i izvannastavnih glazbenih aktivnosti, podrazumijeva više učiteljskog angažmana, pripreme, edukacije, znanja i učenja o drugim kulturama. Također, važno je podsjećati učitelje na potrebu usavršavanja interkulturalnih kompetencija koje predstavljaju uvjet za ostvarivanje i poboljšanje kvalitete nastave. Za realizaciju interkulturalne nastave iznimno je bitno za učitelja korištenje različitih strategija i metoda u obrazovanju kako bi svi učenici imali jednake mogućnosti bez obzira na kulturne, etničke ili jezične razlike. Novi izazovi koji se postavljaju pred učitelje obuhvaćaju i etičku i interkulturalnu komponentu. Uz potrebno stručno i metodičko znanje i sposobnost motivacije učenika, učitelji bi trebali imati prosocijalne, empatijske, asertivne i stvaralačke sposobnosti te, posebno važno, interkulturalne kompetencije.

Strana su istraživanja uvela u raznolikost promatranja interkulturalnih kompetencija. Ona upućuju na to kako su strani znanstvenici ipak otišli korak dalje. O interkulturalnim kompetencijama raspravljaju i putem velikih studija spajajući edukatore različitih zemalja. Nedovoljan broj istraživanja u Hrvatskoj još uvijek predstavlja problem kada je u pitanju interkulturalizam. Nije čak niti razvidno jesu li učitelji Glazbene kulture u potpunosti svjesni značenja tog termina iako je jasno definiran u važećem *Kurikulumu* (MZO, 2019). Zato je od iznimne važnosti permanentno ulagati u stručne radionice, seminare i različite tipove predavanja koji će učiteljima osigurati kompetencije dostatne za provedbu interkulturalne nastave. Doprinos se očekuje i od škole kako bi osigurala sve potrebne uvjete za stvaranje učionice kao poticajnog mjesta za rad. Učitelji Glazbene kulture moraju biti spremni na promjene koje donosi suvremena škola i na mogućnosti stjecanja interkulturalnih kompetencija, a isto im mora biti lako dostupno.

U okviru ovoga rada provedeno je istraživanje koje se sastojalo od dvaju dijelova. Prvi dio istraživanja činio je anonimni anketni upitnik kojim se nastojalo utvrditi je li načelo interkulturalizma ušlo u primjenu u redovnu nastavu Glazbene kulture, ali i u izvannastavne glazbene aktivnosti. Anketirano je 123 učitelja Glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama na području Istočne Hrvatske, odnosno u pet slavonskih županija: Osječko-baranjskoj, Požeško-slavonskoj, Brodsko-posavskoj, Virovitičko-podravskoj i Vukovarsko-srijemskoj. Drugi dio istraživanja činila je deskriptivna analiza školskih kurikuluma kako bi se dobio uvid u izvannastavne glazbene aktivnosti koje provode učitelji Glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama te koje od aktivnosti imaju sadržane interkulturalne elemente. Simbiozom rezultata prvog i drugog dijela istraživanja rabio se postupak triangulacije – što daje sveobuhvatnu sliku o interkulturalizmu u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima na području Istočne Hrvatske. Kroz istraživanje provedeno u ovome radu prikazani su rezultati koji upućuju na postojanje interkulturalnih komponenti u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima, no uz mnogo teškoća za kvalitetnu provedbu istih.

Prvim su dijelom istraživanja ispitani stavovi učitelja o važnosti interkulturalnog odgoja i obrazovanja, njihovim kompetencijama, procjeni učeničkih reakcija na različite glazbe svijeta, utjecaju različitih sociodemografskih varijabli na provedbu interkulturalizma u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Također, rezultati su pokazali i komparaciju između primjene načela interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Iako se očekivao rezultat kako je u nastavi Glazbene kulture interkulturalno načelo više prisutno, odgovori učitelja upućuju na, otprilike, slične rezultate o provedbi načela interkulturalizma na nastavi glazbe i izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Stoga rezultati prikazani u ovome radu prikazuju postojanje prisutnosti interkulturalizma u redovnoj nastavi i u izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Gotovo svi učitelji Glazbene kulture upoznaju svoje učenike s različitim glazbama svijeta tijekom redovne nastave glazbe i tijekom izvannastavnih glazbenih aktivnosti i to tijekom cijele školske godine. Učitelji Glazbene kulture učenike s različitim glazbama najčešće upoznaju pjevanjem i slušanjem primjera glazbi svijeta što ne čudi s obzirom na to da su to i najčešće aktivnosti u nastavi Glazbene kulture. Većina učitelja Glazbene kulture nikada ne poziva glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u svojoj školi i nikada ne vodi učenike na koncerte različitih glazba svijeta. Učitelji procjenjuju stavove učenika prema različitim glazbama svijeta iznimno pozitivnim, no kao teškoću opetovano ističu manjak sati i nedostatak opremljenosti odnosno rezultati istraživanja pokazuju da se učitelji uglavnom ne slažu s tim da satnica predmeta Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta te da

škola omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta i financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta. U povezivanju sa sociodemografskim varijablama ističe se podjednaka želja za interkulturalnim kompetencijama kod učitelja i u ruralnim i u urbanim sredinama. Kada je riječ o pozivanju učitelja na izvođenje glazbi svijeta i odlaske na koncerte uživo, ipak izvjesna razlika postoji. U urbanim je područjima nešto veći postotak učitelja koji vode učenike na koncerte različitih glazba svijeta. Ovdje su vjerojatno u pitanju određene mogućnosti jer ruralna područja (posebice ona nešto udaljenija od većih mjesta) imaju problem koji je financijske i organizacijske prirode. Također, učitelji procjenjuju da su se učenici na nastavi zainteresirali za različite glazbe svijeta, da je nastava Glazbene kulture područje u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest, da izvannastavne glazbene aktivnosti u velikoj mjeri omogućuju razvijanje interkulturalne svijesti učenika, da nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba te razvija kritičko mišljenje i da interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda. Rezultati istraživanja pokazuju da su se učitelji Glazbene kulture voljni dodatno educirati po pitanju interkulturalne kompetencije u vidu usavršavanja, pohađanja seminara i radionica usmjerenih ka stjecanju interkulturalnih kompetencija. Ovo je istraživanje, pak, pokazalo da postoji izvjesna razlika s obzirom na područje na kojemu se nalazi škola (ruralno/urbano). Učitelji koji rade u urbanim sredinama pokazuju veću sklonost ka usavršavanju svojih interkulturalnih kompetencija, dok je u ruralnim sredinama to nešto manje izraženo. Također, učiteljice su, za razliku od učitelja, sklonije nadograđivanju i usavršavanju interkulturalnih kompetencija. Rezultati istraživanja pokazali su da budući učitelji glazbe moraju biti još otvoreniji prema širenju svijesti o vlastitoj i ostalim kulturama. Također, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su učitelji Glazbene kulture u većoj mjeri svjesni nedostatka interkulturalne kompetencije pa iz toga proizlazi nužnost za uvođenjem novih pristupa i strategija za premošćivanjem međukulturalnih jazova. Kroz uvođenje interkulturalnih elemenata u nastavu stvara se dodatni prostor za međuučeničku konverzaciju, a rezultati dobiveni ovim istraživanjem upućuju na važnost razgovora u nastavi Glazbene kulture, ali i izvannastavnim glazbenim aktivnostima jer tako učenici iskazuju svoje mišljenje te stječu dodatna znanja o svojoj, ali i ostalim kulturama te ista i razmjenjuju. Pohvalno je što među dobivenim rezultatima stoji prikazano kako učitelji Glazbene kulture na svojoj nastavi glazbe, osim udžbenika, upotrebljavaju i ostale materijale i alate. Istraživanje upućuje na postojeći problem financija (posebice kada je riječ o školama smještenim u ruralne sredine), operativni i organizacijski problem te mogući nedostatak motivacije i kod učitelja, a nastavno i učenika.

Drugi dio istraživanja, tj. analiza školskih kurikuluma prikazuje koje izvannastavne aktivnosti provode učitelji Glazbene kulture u osnovnim općeobrazovnim školama te koje od aktivnosti imaju sadržane interkulturalne elemente. U svakoj od županija istaknulo se nekoliko vrsta izvannastavnih aktivnosti od kojih možemo istaknuti pjevački zbor kao glavnu izvannastavnu aktivnosti kroz koju se ostvaruje mogućnost konverzacije, povezivanja, razgovora, dijaloga te učenja o kulturi i podrijetlu skladbe s kojom se učenici susreću. Također, različite vrste radionica upućuju na mogućnost stvaranja interkulturalnih sadržaja (no, prema naznakama provedbe – one više pripadaju interdisciplinarnom području). Kao treća učestala izvannastavna aktivnost iščitava se sviranje, no u njoj nema naznaka interkulturalizma. Nažalost, iz proučenih kurikuluma uočen je veliki nedostatak interkulturalnog vokabulara kojim bi se moglo opisati izvannastavne aktivnosti u kojima postoji nazočnost interkulturalnih elemenata. Naime, u školskim kurikulumima za većinu izvannastavnih glazbenih aktivnosti nije istaknuto kako bi se provele u skladu s interkulturalnim načelom niti su navedeni interkulturalni sadržaji. Međutim, samim pjevanjem, sviranjem, plesanjem različitog repertoara može se učenike uvesti u razgovor o kulturama koje su vezane uz zemlju skladbe odakle dolazi. Također, spajanjem različitih kulturnih izričaja kao što su jezik, glazba, likovna umjetnost, plesna umjetnost, dramska umjetnost i slično moguće je provesti interkulturalne elemente, no isti nisu adekvatno opisani u školskim kurikulumima. Postoji mogućnost da učitelji Glazbene kulture ne opisuju interkulturalne ciljeve i sadržaje jer su mišljenja o nemogućnosti provođenja istih ili nemaju dovoljna znanja o provođenju interkulturalnog načela ili ga ipak provode, no ne znaju se izraziti o provođenju istoga. Stoga bi u svakom slučaju, učitelji Glazbene kulture trebali u ciljeve, ishode i sadržaje izvannastavnih aktivnosti implementirati i interkulturalne elemente kako bi se što uspješnije provodila interkulturalna nastava Glazbene kulture, a samim time i izvannastavne glazbene aktivnosti.

Rezultati prikazani u ovome radu prikazuju postojanje prisutnosti interkulturalizma u redovnoj nastavi i u izvannastavnim glazbenim aktivnostima, no uvijek postoji prostor za poboljšanje. Također, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su učitelji Glazbene kulture u većoj mjeri svjesni nedostatka interkulturalne kompetencije pa iz toga proizlazi nužnost za uvođenjem novih pristupa i strategija za premošćivanjem međukulturnih jazova. Zbog svega navedenog iznose se sljedeći prijedlozi:

- 1) **Reformiranje plana i programa studija glazbe na kojima se školuju budući učitelji Glazbene kulture s mogućnošću stjecanja interkulturalnih kompetencija.** Shodno potrebama koje iziskuje interkulturalna nastava, učitelji bi već na studijima morali steći

potpuno zadovoljavajuću razinu interkulturalne kompetencije s ciljem što učinkovitije i efikasnije implementacije interkulturalnih elemenata u nastavu Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti te u skladu sa zakonitostima načela interkulturalizma. Stjecanjem interkulturalnih kompetencija još za vrijeme studija, učitelji bi s lakoćom osmišljavali i opisivali ciljeve, ishode i sadržaje interkulturalne nastave i izvannastavnih aktivnosti u koju su implementirani interkulturalni elementi. Uz primjerenu i dostatnu razinu interkulturalnih kompetencija, učitelji bi stekli interkulturalni vokabular i bili u mogućnosti osmisliti interkulturalni kurikulum.

- 2) **Kreiranje materijalnih i financijskih mogućnosti svih škola.** Kako bi se mogao realizirati interkulturalni kurikulum važno je ukloniti financijske barijere ili materijalne teškoće koje bi sprječavale odlazak učenika na koncerte glazba svijeta uživo. Također, potrebno je omogućiti da prostor u kojemu učenici uče (učionica) bude u potpunosti opremljen kako bi mogli upoznavati različite glazbe svijeta te aktivno sudjelovati u redovnoj interkulturalnoj nastavi glazbe i interkulturalnim izvannastavnim glazbenim aktivnostima rabeći sve dostupne alate. Dakle, ova uputa ukazuje na omogućavanje financijskih i materijalnih sredstava kojima bi se pokrivali dodatni alati potrebni učiteljima u nastavi, ali i za pokrivanje organizacijskih troškova koji se odnose na odlaske učenika na koncerte ili kazališne predstave. Nužno je osigurati učiteljima i učenicima dostupnost sredstava za realizaciju interkulturalne nastave.
- 3) **Proširivanje satnice Glazbene kulture.** Na temelju svih dobivenih rezultata, razvidno je kako iznimnu ulogu ima satnica Glazbene kulture, koja bi morala biti veća. Načelo interkulturalizma, koje je polazište za organiziranje nastave glazbe i izvannastavnih glazbenih aktivnosti, omogućuje stjecanje interkulturalnih kompetencija učenika. Interkulturalno načelo sada je obveza i čini značajnu razliku od nastave glazbe u kojoj ono nije bilo propisano. Da bi učitelji Glazbene kulture bili u mogućnosti u potpunosti realizirati nastavu Glazbene kulture prema principima interkulturalizma, nužno je proširiti satnicu.
- 4) **Proširivanje glazbenog repertoara koji prate udžbenike namijenjene nastavi Glazbene kulture.** Rezultati koji pokazuju kako zapadnoeuropska glazba (tradicijska i umjetnička) ima prednost u odnosu na sve ostale, ukazuje i na nedostatak glazbenih primjera koji prate važeće udžbenike. Nužno je prilagoditi repertoar tako da učenici upoznaju i ostale kulture, tj. da se poveća broj audio i videozapisa glazbenih primjera različitih kultura koji prate udžbenike. To može uključiti i redukciju izvjesnih glazbenih primjera koji pripadaju isključivo zapadnoeuropskoj glazbi da bi se napravio dodatni prostor i izjednačio s primjerima različitih kultura. Bilo bi dovoljno za svako odabrano kulturalno podneblje

odabrati nekoliko reprezentativnih primjera u kojemu nijedno područje neće biti više istaknuto. Tako se neće nametati nijedna kultura, već će se učenicima ponuditi dovoljno različitosti, a oni će svoje preferencije iskazati putem razgovora.

- 5) **Suradničko (partnersko) učenje mora biti imperativ u interkulturalnoj nastavi.** Kako bi nastava zasnovana na načelu interkulturalizma bila što bliža učenicima i kako bi oni mogli aktivno sudjelovati u njoj, od iznimne je važnosti provedba suradničkog učenja. To znači da bi zadatci na nastavi trebali biti osmišljeni tako da ih učenici mogu s lakoćom rješavati u paru ili grupi, o istome diskutirati te sudjelovati u primjerenoj konverzaciji. Na takav način stječu disciplinu slušanja drugih učenika te upoznavanja njihove kulture ili, pak, neke druge o kojoj bi zajedno mogli razvijati interkulturalnu komunikaciju.
- 6) **Komunikacija učitelj – učenik – roditelj važna je interkulturalna komponenta.** Suvremena škola potiče komunikaciju. Škola više nije pasivni promatrač, već jedan od aktivnih subjekata. Svaki korak pomno je isplaniran i, sukladno tomu, svi moraju biti jednako uključeni. Otvorenost i fleksibilnost uz mogućnost izražavanja svog mišljenja dio su kreiranja interkulturalne nastave.
- 7) **Kreiranje interkulturalnog kurikuluma.** Predmetni godišnji izvedbeni kurikulum, tj. godišnji izvedbeni kurikulum Glazbene kulture, uz školski kurikulum, u kojemu su opisane izvannastavne glazbene aktivnosti određene škole, moraju biti dokumenti s jasno definiranim ciljevima, ishodima i sadržajima u koje su implementirani interkulturalni elementi.
- 8) **Pretvorba interdisciplinarnih izvannastavnih aktivnosti u interkulturalne.** S obzirom na pregledane kurikulume, uočen je nedostatak interkulturalnih izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Različite radionice pokazuju mogući potencijal kako bi ih se oformilo kao mjesto susreta kultura, no one su prikazane poput mjesta u kojemu se susreću discipline, tj. predmeti. Međutim, do suradnje ne dolazi (barem ne kada su u pitanju kulturalni elementi koji su navedeni). Da bi radionice mogle dobiti predznak „interkulturalne“, potrebno je osmisliti način realiziranja u kojemu bi se istaknulo pozitivno ozračje, suradničko učenje, timski ili grupni rad, konverzacije ili diskusije utemeljene na različitosti i njegovom upoznavanju.
- 9) **Načelo interkulturalizma trebalo bi primjenjivati i u razrednoj nastavi.** Na temelju rezultata dobivenih istraživanjem, iščitava se kako bi mnogo jednostavnije bilo učenike voditi načelom interkulturalizma već od prvog razreda osnove škole implementirajući interkulturalne elemente u sve predmete.

- 10) **Glazbeni obrazovni sustav važno je područje za provedbu interkulturalizma.** Uvidom u mogućnosti predmeta Glazbena kultura, uočljivo je koliko su velike predispozicije za provedbu interkulturalizma. Naime, glazba je sama po sebi interkulturalna umjetnost, tj. ona je to od svog samog postanka pa takvu prednost valja isticati i naglašavati kao uputu za otvaranje dodatnih mogućnosti kao što su povećanje satnice, inovativni materijali, pozitivno ozračje i prostor za konverzaciju. Navedeno oslikava današnju školu kakva ona treba biti, tj. suvremena.
- 11) **Kurikulum nastave Glazbene kulture iziskuje oblikovanje u vidu jasnijeg metodičkog pristupa u korelaciji između teorije i prakse.** Uvidom u provedbu kurikuluma Glazbene kulture čini se kako interkulturalni elementi ostaju samo kao teorijska spoznaja. Valjalo bi kurikulum nastave glazbe, ali i izvannastavnih glazbenih aktivnosti, metodički interkulturalno oblikovati tako da se ponude primjeri prakse koju bi učitelji mogli primijeniti na svojoj nastavi.
- 12) **Nastava Glazbene kulture iziskuje primjenu interkulturalnih elemenata.** Nadovezujući se na izmjenu kurikuluma Glazbene kulture, sama nastava iziskuje promjenu u vidu primjene interkulturalnih elemenata. Kada bi se u kurikulumu Glazbene kulture pomnije opisali interkulturalni elementi i primjeri njihove primjene, učitelji Glazbene kulture mogli bi kreirati nastavni sat sukladno već pripremljenim interkulturalnim primjerima.
- 13) **Izvannastavne glazbene aktivnosti iziskuju primjenu interkulturalnih elemenata.** Kao što je slučaj i s redovnom nastavom glazbe, isto važi i za izvannastavne glazbene aktivnosti. Uz praktične primjere koji bi se trebali navesti u kurikulum, bilo bi mnogo jednostavnije i praktičnije provoditi izvannastavne aktivnosti koje uključuju elemente interkulturalizma.

Znanstveni doprinos ovog doktorskog rada očekuje se u vidu napretka u osmišljavanju nastavnih sadržaja i aktivnosti s obzirom na interkulturalizam u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. S obzirom na značajnu ulogu izvannastavnih glazbenih aktivnosti u kreiranju ozračja i kulture škole te lokalne i šire zajednice očekuju se pozitivni pomaci u izradi školskih kurikuluma sa svrhom razvijanja interkulturalne kompetencije učenika.

Također, znanstveni doprinos čine teorijske spoznaje pregledno postavljene u radu, a ispisane na temelju relevantne literature. Nadalje, isti doprinos svoje uporište pronalazi i u rezultatima provedenog anketnog upitnika među učiteljima Glazbene kulture čime se dobiva uvid u trenutno aktualno stanje na nastavi i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Znanstveni se doprinos ogleda i u tipu provedenog istraživanja koje do sada nije provedeno, a dotiče se

prisutnosti interkulturalizma u izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Doprinos čini temeljita i detaljna analiza školskih kurikuluma koji bi trebali prikazati stanovitu promjenu u odnosu na prijašnje kurikulume zbog uvažavanja interkulturalnog načela koje je sada obveza. S obzirom na to da njegova provedba u analiziranim kurikulumima u većini izvannastavnih glazbenih aktivnosti nije ustanovljena, očekuje se doprinos u vidu izrade školskih interkulturalnih kurikuluma. Doprinos je, stoga, detaljna analiza pedagoške dokumentacije, tj. sadržajna analiza izvannastavnih glazbenih aktivnosti kroz priložene školske kurikulume na mrežnim stranicama svake škole.

U empirijskom se dijelu rada doprinos ogleda u sistematizaciji metodologije primjerene za procjenu prisutnosti interkulturalizma u nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima na području Istočne Hrvatske. U toj je metodologiji primijenjen mješoviti pristup, odnosno postupak triangulacije. Kombiniranjem kvantitativne i kvalitativne analize vidljiv je znanstveni doprinos koji numerički, ali i deskriptivno potkrepljuje aktualno stanje u školstvu kada je u pitanju glazbeno područje. U metodologiji su rada korišteni statistički postupci relevantni za istraživanje stava prema interkulturalizmu, stava o implementaciji interkulturalizma u nastavu Glazbene kulture i izvannastavnim glazbenim aktivnostima te samoprocjene interkulturalne kompetencije učitelja Glazbene kulture.

Znanstvene spoznaje proizašle na temelju istraživanja dobivene uvidom putem anketnog upitnika i analizom pedagoške dokumentacije, tj. školskih kurikuluma doprinos su razvoju i unaprjeđenju postojećih nastavnih postupaka pri kreiranju nastave Glazbene kulture i izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Saznanja proizašla iz istraživanja mogla bi potaknuti veću povezanost kulturoloških segmenata različitih predmeta. Naime, moguće je realizirati međupredmetnu korelaciju koja neće imati samo interdisciplinarnu funkciju, već i interkulturalnu. Snažnije povezivanje teorije i prakse kroz načelo interkulturalizma daje znanstveni doprinos u vidu osmišljavanja studija glazbe koji se temelje na interkulturalizmu. Znanstveni doprinos ovoga rada čini poveznica s unapređenjem glazbene pedagogije usmjerene na primjenu novih načela u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Izniman znanstveni doprinos daje i poticaj da ono što je ministarstvo opisalo teorijski u važećem kurikulumu namijenjenom nastavi Glazbene kulture te školskim kurikulumima prijeđe u praktičnu primjenu u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima.

Uvidom u rezultate istraživanja stečeni su uvidi u stanje nastave i realizaciju izvannastavnih aktivnosti. Time je omogućen sveukupan pogled na nastavnu praksu

osnovnoškolskog obrazovanja koje je potrebno unaprijediti. Na temelju odgovora učitelja Glazbene kulture doneseni su zaključci koji daju i izvjestan stručni doprinos:

- reformiranje plana i programa studija glazbe na kojima se školuju budući učitelji glazbene kulture s mogućnošću stjecanja interkulturalnih kompetencija
- pružanje učiteljima glazbe dodatnih mogućnosti usavršavanja za potrebe stjecanja interkulturalnih kompetencija
- sposobnost učitelja Glazbene kulture da kreiraju interkulturalni kurikulum gdje će naglasak biti na primjeni interkulturalnog vokabulara i rječnika koji će relevantno potkrijepiti ciljeve i ishode određene izvannastavne aktivnosti u kojima će biti izraženo načelo interkulturalizma
- perzistiranje na povezivanju i kolaboraciji međupredmetnih tema čime jačaju i stručne kompetencije učitelja
- implementacija interkulturalnih sadržaja i na nastavi i na izvannastavnim glazbenim aktivnostima koje će doprinijeti razvoju učiteljskih kompetencija.

Iako se kroz cjelokupno istraživanje dobio uvid u interkulturalnu nastavu Glazbene kulture i izvannastavne glazbene aktivnosti na području Istočne Hrvatske, važno je uputiti znanstvenike i stručnjake da proširuju istraživanja na ovu temu. Istraživanje koje je provedeno u ovome radu odnosi se na pet istočnih županija, a bilo bi od iznimne važnosti ispitati kakvo je stanje u ostalim dijelovima Republike Hrvatske. S obzirom na to da je načelo interkulturalizma u suvremenoj školi diljem svijeta mnogo više primijenjeno, valjalo bi se voditi i primjerima iz suvremenih škola diljem svijeta. Ostvarivanje suradnji s učiteljima diljem zemlje ili, pak, svijeta, korelacije s drugim zemljama učinile bi jednu novu prekretnicu kojom bi se stekla različita iskustva i dobile ideje za realiziranje interkulturalne nastave. Načelo interkulturalizma nikako ne smije ostati samo teorijska definicija, tj. ono mora biti prisutno u redovnoj nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Važno je podsjećati učenike da su upravo oni sami dio nastave koja je suvremena i da su oni kreatori bolje budućnosti. Provedba različitih istraživanja kojima bi se istražilo koji su to praktični primjeri za primjenu u samoj nastavi bila bi od velike koristi mnogim učiteljima. Permanentno omogućavanje usavršavanja učiteljima također je bitna stavka kojom bi se učitelji Glazbene kulture lakše uklopili u sustav koji od njih traži ipak jednu izvjesnu promjenu. Potrebno je mnogo rada da bi se takva nastava realizirala, ali ona je isplativa jer ide ukorak s vremenom.

9. LITERATURA

1. Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a Paradigm for Thinking about Diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), 475-483.
2. Abril, C. (2006). Music That Represents Culture: Selecting Music with Integrity. *Music Educators Journal*, 93 (1), 38-45.
3. Abril, R. C. (2003). *Beyond Content Integration: Multicultural Dimensions in the Application of Music Teaching and Learning*, doctoral thesis. Ohio: The Ohio State University.
4. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Pojmovnik. Kompetencije. <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>
5. Alibhai-Brown, Y. (2004). *Beyond Multiculturalism. Canadian Diversity/Diversité Canadienne*, 3 (2), 51-54.
6. Altugan, A. S. (2015). The Relationship Between Cultural Identity and Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1159-1162.
7. Anderson, W. M. i Campbell, P. S. (2011). *Multicultural Perspectives in Music Education*. 3rd Edition. Plymouth: The Rowman and Littlefield Publishing Group, Inc.
8. Anić, V. (1994). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
9. Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
10. *Arts Education*. Preuzeto s: <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/arts-edu/index.html>
11. *Australian Curriculum. Music (Version 8.4)*. Preuzeto s: <https://www.acara.edu.au/>
12. Bahtijarević-Šiber, F. (1992). Organizacijska kultura: operacionalizacija i istraživanje. *Revija za sociologiju*, 23 (1-2), 27-39.
13. Banks, J. A. (1989). Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines. U: J. A. Banks i C. A. McGee (ur.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (str. 189-206). Boston, MA: Allyn and Bacon.
14. Batarelo Kokić, I. (2014). Razvoj interkulturalne kompetencije studenata nastavnčkih studija uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 41-50.
15. Batelaan, P. (2000). Preparing schools for a multicultural learning society. *Intercultural Education*, 11 (3), 305-310.
16. Batelaan, P. (2002). Bilingual Education: The case of Latvia from a comparative perspective. *Intercultural Education* 13 (4), 359-374.
17. BB (2005). *Lehrplan der Volksschule, Grundschule - Musikalisches Gestalten*. Wien: Bundesministerium Bildung.
18. Bedeković, V. (2012). Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 61 (3), 305-324.
19. Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 139-149.
20. Bedeković, V. i Lukačević, V. (2011). Kultura društva kao osnova oblikovanja organizacijske kulture u kontekstu suvremenih menadžerskih procesa. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 2 (2), 15-20.
21. Bedeković, V. i Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra ladertina*, 12 (1), 75-90.
22. Bedeković, V. i Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra ladertina*, 9 (1), 111-122.

23. Begić, A. (2017). *Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola*, doktorska disertacija. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Osijek.
24. Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2020) Didactic aspects of an intercultural approach to teaching music. U: A. Bosnić, N. Hukić i N. Hodžić Mulabegović. (ur.), *Music in Society" The Collection of Papers* (str. 849-887). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH; Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu.
25. Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2019). Glazbe svijeta u sadržajima cd-a za nastavu glazbe i interkulturalni odgoj učenika. *Školski vjesnik*, 68 (1), 141-153.
26. Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018a). Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 56 (2), 161-178.
27. Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018b). Bogatstvo različitosti: glazba svijeta i interkulturalni odgoj. *Revija za sociologiju*, 48 (2), 149-175.
28. Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2017). Interkulturalni sadržaji kao polazište nastave glazbe u europskim općeobrazovnim školama. *Metodički ogledi*, 24 (2), 57-84.
29. Belak, S. i Ušljebrka, I. (2014). Organizacijska kultura kao čimbenik uspješne provedbe organizacijske promjene. *Oeconomica Jadertina*, 4 (2), 80-98.
30. Bell, H. G. (1994). Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (2), 25-34.
31. Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. U: M. J. Bennett (ur.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (str. 1-20). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
32. Bennet, C. J. (1990). *Comprehensive Multicultural Education*. (2nd ed.) Boston: Ally and Bacon.
33. Besozzi, E. (2003). *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*. Milano: Franco Angeli.
34. Bîrzéa, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe.
35. Bistričić, A. (2004). Projektna kultura. *Tourism and hospitality management*, 10 (3-4), 31-40.
36. Bizumic, B., Duckitt, J., Popadic, D., Dru, V. i Krauss, S. (2009). A cross-cultural investigation into a reconceptualization of ethnocentrism. *European Journal of Social Psychology*, 39 (6), 871-899.
37. Blažević, I. (2016). Interkulturalizam u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 189-200.
38. Borovac Zekan, S. (2018). Povezanost organizacijske kulture kao ključnog čimbenika izgradnje učećeg poduzeća i performansi poduzeća. *Zbornik radova Ekonomskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru*, 24, 77-93.
39. Bradley, D. (2006). Music Education, Multiculturalism, and Anti-Racism – Can We Talk?, *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 5 (5), 1-30.
40. Bradley, D. (2007). The sounds of silence: Talking race in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 132-162.
41. Braović Plavša, M. i Bojčić, I. (2018). Kultura u nastavi stranoga jezika. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 9 (1), 7-11.
42. Breugelmans, S. M., Vijver, F. J. R. van de i Schalk-Soekar, S. G. S. (2009). Stability of majority attitudes toward multiculturalism in the Netherlands between 1999 and 2007. *Applied Psychology: an International Review*, 58 (4), 653-671.
43. Broske, B. A. (2019). Expanding Learning Frames in Music Teacher Education: Student Placement in a Palestinian Refugee Camp in Lebanon. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i

- Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 83-99). Springer Cham.
44. Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
 45. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2003). Koperativno učenje u nastavi kao čimbenik socijalizacije. *Napredak*, 144 (4), 459-473.
 46. Burai, R. (2015). Hofstedeove dimenzije – doprinos (su)konstrukciji interkulturalnog kurikuluma. *Život i škola*, 61 (2), 97-106.
 47. Buterin, M. (2012). Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici. *Život i škola*, 27 (1), 58, 104-112.
 48. Buterin, M. i Jagić, S. (2013). Razvoj interkulturalne kompetencije u kontekstu kurikulumskih promjena. *Acta ladertina*, 10 (1), 1-10.
 49. Butler, J. E. i Walter, J. C. (Eds.) (1991). *Transforming the Curriculum, Ethnic Studies and Women's Studies*. Albany: State University of New York Press.
 50. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
 51. Byram, M. i Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. U: M. Byram, G. Zarate i G. Neuner (ur.), *Sociocultural competence in Language Learning and Teaching* (str. 1-33). Strasbourg: Council of Europe.
 52. Caird, G. (2001). Conservatoires and musical employment in a multicultural society, in: Shrewsbury, R. i Prchal, M. (ur.). *Music education in a multicultural European society, first project report*. Amsterdam: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
 53. Camilleri, C. (1995). Pluricultural societies and interculturality. U: C. Camilleri (ur.), *Difference and cultures in Europe* (str. 81-101). Strasbourg: Council of Europe Press.
 54. CDC (2007). *Music Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4-6)*. Hong Kong: Curriculum Development Council. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/arts-edu/curriculum-docs/Music_CnA_Guide_e_25-11-2015.pdf
 55. CE (2019). *Intercultural cities - The art of mixing*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
 56. CE (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
 57. Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.
 58. Choate, R. A. (1968). Tanglewood at Seattle: What is Tanglewood? *Music Educators Journal*, 55, 39.
 59. Cindrić, M. (1992). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole, *Život i škola*, 41, 49-67.
 60. Cohen, D. i Strayer, J. (1996). Empathy in Conduct-Disordered and Comparison Youth. *Developmental Psychology*, 32 (6), 988-998.
 61. Čačić-Kumpes, J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*, 20 (2-3), 143-159.
 62. Ćimić, E. (1999). Nacija i kultura. U: J. Čačić-Kumpes (ur.), *Kultura, etničnost, identitet* (str. 51-58). Zagreb: Institut za migracije i narodnosti.
 63. Dantow, A., Hubbard, L. i Mehan, H. (2002). *Extending Educational Research Reform, From one School to Many*. London: New York: Routledge falmer.
 64. DE (2021). *Model Music Curriculum: Key Stages 1 to 3 Non-statutory guidance for the national curriculum in England*. Department for Education.
 65. De Jaeghere, J. G. (2009). Critical Citizenship Education for Multicultural Societies. Interamerican. *Journal of Education for Democracy*, 2 (2), 223-236.

66. Deardoff, D. K. (2004). *The Identification and Assment od Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, Unpublished PhD Dissertation. Raleigh: North Caroline State University.
67. Demirdag, S. i Unlu-Kaynakci, F. Z. (2019). Review of Research on Multiculturalism Education in Turkey: 2000-2018. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11 (5), 1-13.
68. Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet u Splitu-Odsjek za učiteljski studij.
69. Dobrota, S. i Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 119-127.
70. Dobrota, S. i Blašković, J. (2014). Stavovi studenata učiteljskog studija o uključivanju interkulturalizma u nastavu glazbene kulture. *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke*, 6-7 (6-7), 301-316.
71. Dobrota, S. i Maslov, M. (2016). Glazbene preferencije učenika prema narodnoj glazbi. *Metodički ogledi*, 22 (1), 9-22.
72. Dobrota, S. (2016). Interkulturalizam u nastavi glazbe. U: V. Ivkov (ur.) *Muzika između teorije i prakse* (186.-199. str.). Novi Sad: Akademija umetnosti Novi Sad.
73. Dobrota, S. (2012). *Interkulturalno glazbeno obrazovanje*, WEB predavanje recenzirano dana 15. svibnja 2012. Split: Sveučilište u Splitu. Dostupno na: <http://inet1.ffst.hr/images/50013806/SDobrota.Interkulturalno.glazbeno.obrazovanje.pdf>
74. Doloff, L. (2019). To Honor and Inform: Addressing Cultural Humility in Intercultural Music Teacher Education in Canada. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 135-148). Springer Cham.
75. Drandić, D. (2016). Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti kod studenata. *Život i škola*, 62, 133-144.
76. Drandić, D. (2015). Interkulturalna osjetljivost nastavnika – rezultati istraživanja faktorskih dimenzija interakcije. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 117-130.
77. Drandić, D. (2013). *Interkulturalna osjetljivost nastavnika kao pretpostavka razvoja interkulturalne osjetljivosti učenika*, doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
78. Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra ladertina*, 8 (1), 49-57.
79. Drandić, D. (2010). Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 95-107.
80. Dubovicki, S., Svalina, V. i Proleta, J. (2014). Izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim kurikulumima. *Školski vjesnik*, 63 (4), 553-578.
81. Dunkwu, B. (2000). *Reaching Potentials*. New York: Routledge / Trowbridge.
82. Ehrlich, A. i Badarne, B. (2020). Intercultural Music Teacher Education in Israel: Reimagining Religious Segregation Through Culturally Responsive Teaching. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 31-46). Springer Charm.
83. Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. U: A. E. Fantini (ur.), *SIT Occasional Papers Series. Addressing Intercultural Education, Training & Service* (str. 26-42). Brattleboro, Vermont: School for International Training.
84. Filtzinger, O. (1993). *Von der Ausländersozialberatung zu sozialen Diensten für Migranten*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
85. Gajić, O. (2007). Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u lokalnoj zajednici. U: V. Previšić, N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja II* (str. 199-208). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

86. Gergorić, A. (2020). *Razvojne perspektive izvannastavnih glazbenih aktivnosti učenika osnovnih škola u Republici Hrvatskoj*, doktorska disertacija: Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
87. Gergorić, A. (2016). Interkulturalni pristup nastavi glazbene kulture u osnovnoj školi. U: Gortan-Carlin, I. P. i Bančić Čupić, I. (ur.), *Jezik, umjetnost i tradicija u građanskom odgoju i obrazovanju* (str. 21-37). Pula, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojno i obrazovne znanosti.
88. GI (1999). *Music Arts Education Curriculum*. Dublin: Government of Ireland.
89. Goesswald, U. (2005). Rođen u Europi - novi identiteti. *Informatica museologica*, 36 (3-4), 50-54.
90. Gobbo, F. (2008). Learning from others, learning with others: The tense encounter between equality and difference, *Orbis Scolare*, 2 (2), 55-75.
91. Grant, C. A., Portera, A. (2011). *Intercultural And Multicultural Education, Enhancing Global Interconnectedness*, Carl. A. Grant, Agostino Portera.
92. Granström, V. (2015). *Music education in Japan* (Bachelor Thesis). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för Asien-, Mellanöstern-och Turkietstudier. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:881752/FULLTEXT01.pdf>
93. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija, temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
94. Gunara, S. i Suntanto, T. S. (2021). Enhancing the Intercultural Competence Development of Prospective Music Teacher Education: A Case Study in Indonesia. *International Journal of Higher Education*, 10 (3), 150-158.
95. Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
96. Gundara, J. (2008). Civilisational knowledge, interculturalism and citizenship education, *Intercultural Education Journal*, 19 (6), 469-479.
97. Gvoždanović, J. (2010). Jezik i kulturni identitet Hrvata. *Kroatologija*, 1 (1), 39-56.
98. Halder, A. (2002). *Filozofijski rječnik*. Zagreb: Naklada Jurčić doo.
99. Hale-Benson, J. (1982). *Black Children: Their Roots, Culture and Learning Styles (Rev. ed.)*. Baltimore: John Hopkins University Press.
100. Hammer, M., Bennett, J. i Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 421-443.
101. Haralambos, M. i Heald, R. (1994). *Uvod u sociologiju – II. izdanje*. Zagreb: Globus.
102. Hart, W. B. (1999). Interdisciplinary influence in the study of intercultural relations: a citation analysis of the International Journal of Intercultural Relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 23 (4), 575-589.
103. Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti*, 1 (4), 103-115.
104. Heršak, E. i Čičak-Chand, R. (1991). Kanada: multikulturalizam. *Migracijske i etničke teme*, 7 (1), 13-28.
105. Hill, D. (2000). *Curricular Perspectives on Greta Debate*. U: S. A. Kessler (ur.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (str. 175-194). London: Paul Chapman Publishing.
106. Hiller, G. G. i Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20 (1-2), 113-124.
107. Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft: eine Einführung*. München: Wilhelm Fink.
108. Hoffman, B. (2006). *Inside Terrorism*. New York: Columbia University Press.
109. Hollinger, D. A. (2006). *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*. New York: Basic Books.

110. Hrvatić, N. (2012). *Pedagogija i kultura*. U: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (str. 151-160). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
111. Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 7-17.
112. Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 241-252.
113. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251-265.
114. Huang, W. i Wang, W. (2007). *Istraživanje o interkulturalnim kompetencijama turističkih vodiča u Velikoj Britaniji*. *Acta turistica*, 19 (2), 126-149.
115. Huntington, S. P. (1997). The Erosion of American National Interest. *Foreign Affairs*, 76(5), 28-49.
116. Huntington, S. P. (1993). The Clash of Civilisations. *Foreign Affairs*, 72 (3), 22-49.
117. Ilari, B., Chen-Hafteck, L. i Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.
118. Ivanović, J. (2006). Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 215-245.
119. Jagić, S. (2002). Interkulturalizam kao pedagogijska teorija i praksa. U: V. Rosić (ur.), *Odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse, Međunarodni znanstveni kolokvij, Zbornik radova* (str. 286-293). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci,
120. Jarebić, I. (2022). Globalizacija u obrazovnom sustavu i očuvanje trogirke kulturne baštine. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 505-515.
121. Jelinčić, D. A. (2006). Turizam vs. Identitet Globalizacija i tradicija. *Etnološka istraživanja*, 11, 161-183.
122. Jeknić, R. (2014). Multikulturalizam, interkulturalizam i interkulturalni dijalog u kontekstu europskih intergacija. *Zbornik radova, Međunarodna konferencija Bosna i Hercegovina / euroatlantske integracije – Trenutni izazovi i perspektive* (str. 1037-1055). Bihać: Pravni fakultet Univerziteta u Bihaću, Centar za društvena istraživanja Internacionalnog Burč univerziteta.
123. Jensen, A. A., Lorentsen, A., Jéger, K. (1995). *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg University Press.
124. Jensen, L. A., Arnett, J. J. i McKenzie, J. (2011). Globalization and Cultural Identity. U: S. J. Schwartz, K. Luyckx i V. L. Vignoles (ur.), *Handbook of Identity Theory and Research* (str. 285-304). New York: Springer Publishing Company.
125. JLZ (1978). *Opća enciklopedija* (4. svezak – Iz-Kzy). Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod »Miroslav Krleža«.
126. Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1998). Cooperative Learning. *Returns to College Chang*, 30 (4), 26-35.
127. Jozek, M., Lomnický, I. i Žbirková, V. (2007). O problematici profesionalnih kompetencija sveučilišnih profesora. U: Babić N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (241.-248. str.). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Ukraine.
128. Jupp, J. (2007). *From White Australia to Woomera: The Story of Australian Immigration*. Cambridge: Cambridge University Press.
129. Jurčević, M. (2004). Nacionalni i kulturni identitet u europskoj zajednici. *Riječki teološki časopis*, 24 (2), 325-336.
130. Jurčić, M., Zrilić, S. i Bedeković, V. (2011). Različitost u kontekstu suvremenog kurikuluma. *Školski vjesnik*, 60 (2), 149-164.

131. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19 (1), 181-199.
132. Kalanj, R. (1995). Kultura i moć. *Socijalna ekologija*, 4 (1), 69-81.
133. Kallio, A. A. i Westerlund, H. (2020). The Discomfort of Intercultural Learning in Music Teacher Education. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 47-61). Springer Cham.
134. Katavić, S., Horvat, J. i Sablić Tomić, H. (2005). Može li se izmjeriti kulturni identitet?. *Kultura i mediji, Kolo 2*. <https://www.matica.hr/kolo/299/moze-li-se-izmjeriti-kulturni-identitet-20340/>
135. Katunarić, V. (1996). Tri lica kulture. *Društvena istraživanja*, 5-6 (25-26), 831-858.
136. Kijima, M. (2005). Schooling, multiculturalism and cultural identity: Case study of Japanese senior school students in a secondary school in South Australia. *International Education Journal*, 5 (5), 129-136.
137. Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An integrative Theory Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
138. Kim, Y. Y. (1992). Intercultural Communication Competence: A Systems-Thinking View. U: W. B. Gudykunst i Y. Y. Kim (ur.). *Readings on Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication* (str. 371-381). New York: McGraw-Hill.
139. King, D. (2004). *The Liberty of Strangers: Making the American Nation*. Oxford: Oxford University Press
140. Klaić, B. (2001). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb NZMH.
141. Knežević, S. i Kovačević, B. (2011). Interaktivno učenje i kompetencije učenika u nastavi književnosti. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6 (13), 83-92.
142. Kragulj, S. i Jukić, R. (2010). Interkulturalizam u nastavi. U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra, (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova = Intercultural education: proceedings* (str. 169-190). Osijek: Učiteljski fakultet; Nansen Dijalog Centar Osijek.
143. Kranjec, J. i Vidović, T. (2015). *Prijedlog modela interkulturalnog obrazovanja u školama u svrhu izgradnje poštovanja i uzajamnog razumijevanja različitih grupa*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
144. KS (1970). *Drugi vatikanski koncil – Dokumenti*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
145. Kukoč, M. (2006). Filozofija i kulturni pluralizam u doba globalizacije. *Filozofska istraživanja*, 26(1), 13-22.
146. Kulenović, E. (2000). Globalizacija i ljudska prava. *Diskrepancija*, 1 (2), 17-27.
147. Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*. Migration Policy Institute.
148. Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 52, 206-214.
149. Lasauskiene, J. (2018). An Innovative Pedagogical Design of Intercultural Competence Development in Music Teacher Education. *Rural Environment. Education. Personality*, 11, 208-214.
150. Leclercq, J. M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l' Europe.
151. 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.
152. Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
153. Lerotić, Z. (1979). Kulturni pluralizam i federativni politički stavovi. *Politička misao: časopis za politologiju*, 16 (2), 238-250.

154. Liddicoat, A. J. (2000). Everyday speech as culture: Implications for language teaching. U: Liddicoat, A. J. i Crozet, C. (ur.), *Teaching Languages, Teaching Cultures* (str. 51-64). Melbourne: Language Australia, Canberra.
155. Lustig, M. W. i Koester, J. (2003). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Boston: Ally and Bacon.
156. LZMK (1996). *Hrvatski opći leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
157. LZMK (2012). *Proleksis enciklopedija online*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
158. Lynch, J. (1989). *Multicultural Education in a Global Society*. London and New York: Falmer Press.
159. Manasteriotti, V. (1978). *Muzički odgoj na početnom stupnju: metodske upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
160. Mandarić Vukušić, A. (2014). Sadržaji interkulturalne kompetencije u nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 63 (1-2), 133-148.
161. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
162. Marsch, K., Ingram, C. i Dieckmann, S. (2019). Bridging Music Worlds: Music Collaboration Between Student Musician-Educators and South Sudanese Australian Youth. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 115-134). Springer Cham.
163. Martinelli, S. i Taylor, M. (ur.) (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe.
164. Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam*. Zagreb: Školska knjiga.
165. Mesić, M. i Bagić, D. (2011). Stavovi hrvatskih građana prema kulturnim različitostima. *Migracijske i etničke teme*, 27 (1), 7-38.
166. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita.
167. Miettinen, L., Westerlund, H. i Gluschankof (2019). Narrating Change, Voicing Values, and Co-constructing Visions for Intercultural Music Teacher Education. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 177-193). Springer Cham.
168. Mijatović, A., Previšić, V. i Žužul, A. (2000). Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141 (2), 135-146.
169. Miklavčič Šumanski, M., Kolenc, I. i Markič, M. (2008). Organizacijska kultura kao djelotvorno sredstvo za upravljanje sigurnošću i zdravljem na radu. *Sigurnost*, 50 (4), 365-376.
170. Miliša, Z. i Tolić, M. (2009). Moralni relativizam i medijska socijalizacija u razvoju interkulturalne komunikacije. *MediAnali*, 3 (5), 143-162.
171. Miliša, Z. (2008). Uloga medija u razvoju interkulturalne komunikacije. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 219-229.
172. Mlinarević, V. i Brus Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra, (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova = Intercultural education: proceedings* (str. 151-167). Osijek: Učiteljski fakultet; Nansen Dijalog Centar Osijek.
173. MOKS (2023). *Muzička kultura*. Sarajevo: Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo.
174. Mrnjajus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugačijima“. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 309-323.
175. Mrnjajus, K. (2018). *Kultura, vrijednosti i odgoj u Japanu*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka.
176. Musa, I. (2009). Kulturni identitet i globalizacijski procesi. *Hum*, 5, 264-290.

177. Music Education in Italy. Preuzeto s: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t_content3_1_1_it.html#ue4
178. MZO (2020). *Akcijski plan za prevenciju nasilja u školama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
179. MZO (2019a). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
180. MZO (2019b). *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
181. MZO (2017a). *Okvir nacionalnog kurikuluma*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
182. MZO (2017b). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
183. MZOŠ (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
184. MZOŠ (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
185. MZOŠ (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
186. MZOŠ (2006). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. godine*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
187. Nameni, A. (2022). An Investigation into Iranian Employee's Intercultural Communicative Competence: Does Learning English as a Foreign Language Help?. *Journal of Intercultural Communication Research*, 51, 361-382.
188. NAT (2020). *Ének-zene 5–8. évfolyam*. Budapest: NAT, Oktatási hivatal. Preuzeto s: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
189. NCCA (2006). *Intercultural education in the post-primary school. Enabling students to respect and celebrate diversity, to promote equality and to challenge unfair discrimination*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
190. 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.
191. Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7 (1), 59-83.
192. Novak Lukanović, S. (2000). The Role of Education in The Formation of Ethnic Identity. U: N. Švob-Đokić (ur.), *Redefining Cultural Identities: The Multicultural Contexts of the Central European and Mediterranean Regions* (str. 151-169). Zagreb: Institute for International Relations.
193. Obuljen, N. (2006). From Our Creative Diversity to the Convention on Cultural Diversity: Introduction to the Debate. U: N. Obuljen i J. Smiers (ur.) UNESCO's Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions: Making It Work (str. 19-35). Zagreb: Institut za međunarodne odnose.
194. Odendaal, A. (2019). Structure and Fragmentation: The Current Tensions and Possible Transformation of Intercultural Music Teacher Education in South Africa. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 149-161). Springer Cham.
195. OECD (2018). *Education Policy in Japan: Building Bridges Towards 2030*. Paris: Reviews of National Policies for Education.
196. Ott, T. (2011). Verstrickt in selbst gesponnene Bedeutungsgewebe Überlegungen zum „Interkulturellen“ in der Musikpädagogik. *AFS-Magazin, Musikpädagogik*, 32, 4-9.

197. Pahić, T., Miljević-Ričički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgovorne znanosti*, 12 (2 (20)), 329-246.
198. Ovando, J. i Collier, V. P. (1985). *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*. New York: McGraw-Hill.
199. Palmer, A. J. (2002). Multicultural music education: Pathways and byways, purpose and serendipity. U: B. Reimer (ur.), *World musics and music education: Facing the issues* (str. 31-53). New York: MENC, The National Association for Music Education, New York, NY.
200. Peko, A., Mlinarević, V. i Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: A. Peko i V. Mlinarević (ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama* (str. 131-157). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar.
201. Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
202. Perregaux, C. (1996). La formazione degli insegnanti agli approcci interculturali tra riflessione e azione. U: C. Sirna (ur.), *Docenti e formazione interculturale* (str. 237-243). Torino: Il Segnalibro.
203. Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 53-69.
204. Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: V. Previšić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-291). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
205. Piskač, D. i Sršen, A. (2015). Narrative practices and multiculturalism. *Tabula*, 13 (1), 196-215.
206. Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19 (6), 481-491.
207. Portera, A. (2011). Interkulturalni pedagoški odgovor na kompleksno društvo. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 33.
208. Posavec, S. (1988). Kultura i kulturna politika. *Politička misao*, 25 (3), 18-27.
209. 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* (str. 3-16). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
210. Previšić, V. (2009). Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: V. Puževski i V. Strugar (ur.), *Škola danas za budućnost* (str. 13-28). Križevci, Bjelovar: HPKZ.
211. Previšić, V. (2008). *Pedagogija interkulturalizma*. U: *Šesti susret pedagoga Hrvatske: Interkulturalna pedagogija i obrazovne komunikacije* (str. 12-14). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
212. Previšić, V. (ur) (2007). *Kurikulum: Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
213. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 165-173.
214. Previšić, V. (2004). Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 23-24.
215. Previšić, V. (1999a). Učitelj - interkulturalni medijator. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, (str. 78-84). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
216. Previšić, V. (1999b). Suvremene škole: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo* (str. 303-306). Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor.

217. Previšić, V. (1996.) Sociodemografske karakteristike srednoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5 (5-6) (25-26), 859-874.
218. Previšić, V. (1994). Multi i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: M. Matijević, M. Pranjić i V. Previšić (ur.), *Pluralizam u odgoju i školstvu* (str. 19-22). Zagreb. Katehetski salezijanski centar
219. Previšić, V. (1987). Interkulturalizam u odgoju evropskih migranata. *Napredak*, 42 (3), 304-313.
220. Previšić, V. (1978). *Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Zagreb: IGRO
221. Previšić, V. i Posavec, K. (2014). Hrvatske interkulturalno-obrazovne retrospektive. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 7-12.
222. Ratzinger, J. (2003). *Na putu k Isusu Kristu*. Split: Verbum.
223. Ratzmann, N. (2019). *Intercultural Dialogue: A review of conceptual and empirical issues relating to social transformation*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
224. Rehman, S. N. (1993). The role of media in cross-cultural communication. *Journal of Intercultural Communication Studies*, 3 (2), 15-21.
225. Republika Hrvatska. Ministarstvo kulture i medija. 21. svibnja 2008. Svjetski Dan kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj. <https://min-kulture.gov.hr/unesco-16291/dogadjanja/2007-2015/21-svibnja-2008-svjetski-dan-kulturne-raznolikosti-za-dijalog-i-razvoj/4065>
226. Rogers, E. M., Hart, W. B. i Miike, Y. (2002). Edward T.Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. *Keio Communication review*, 24, 3-26.
227. Romić, S. (2011). Isti u različitim. *Školske novine*, 21, 10-11.
228. Saether, E. (2019). Intercultural Game in Music Teacher Education: Exploring El Sistema in Sweden. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 63-81). Springer Cham.
229. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Marija Sablić i Naklada Ljevak d.o.o.
230. Sablić, M. (2009). *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikulumu* (doktorska disertacija). Zagreb: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
231. Sam Palmić, R. (2013). Tragom zavičajnih napjeva u osnovnoškolskom glazbenom kurikulumu do interkulturalnosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 62 (4), 559-572.
232. Sam Palmić, R. (2015). Tradicijska glazba u udžbenicima glazbene kulture u zbilji multikulturalne osnovne škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64 (2), 309-324.
233. Schippers, H. (2001). Placing world music – Approaches to cultural diversity and systems of musical transmission. U: M. Prchal i R. Shrewsbury (ur.), *Music education in a multi-cultural European society* (str. 712). Utrecht: Association of European Conservatoires.
234. Schmidt, P. i Abramo, J. (2020). Policy, Interculturality and the Potential of Core Practices in Music Teacher Education. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 13-29). Springer Cham
235. Scholes, P.A. (1977). *The Oxford Companion to Music*. Oxford University Press.
236. Scholz, C. (1987). Corporate culture and strategy – The problem of strategic fit. *Long Range Planning*, 20, 78-87.
237. Schott, J. i Henley, A. (2001). *Culture, Religion and Childbearing in a Multiracial Society, A Handbook for Health Professionals*. Oxford, England/Boston, MA: Butterworth-Heinemann.

238. Shade, B. J. (Ed.) (1989). *Culture, Style and the Educative Process*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas.
239. Sikavica, P. i Novak, M. (1993). *Poslovna organizacija*. Zagreb: Informator.
240. Skoko, I. (2009). Pojam i definicije kulture. *Hum*, (5), 365-370.
241. Sleeter, C. E. i Grant, C. A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Columbus. OH: Merrill.
242. Sorrells, K. (1998). Gifts of Wisdom: An Interview with Dr. Edward T. Hall. *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1(3), 1-12.
243. Southcott, J. i 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.
244. Spajić-Vrkaš, V. (1993). *Kultura i škola*. U: Drandić, B. (ur.), Priručnik za ravnatelje (str. 147-177). Zagreb: Znamen.
245. Spajić-Vrkaš, V. (suradnici, Pažur, M. i Rukavina, I.) (2014). *Eksperimentalna provedba kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja: Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
246. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik : obrazovanje za ljudska prava i demokraciju*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
247. Sparks, W. G. i Verner, M. E. (1995). Intervention Strategies in Multicultural Education: A Comparison of Pre-service Models. *Physical Educator*, 52 (4), 170-181.
248. Sršen, A. i Bogeljić, M. (2014). Multikulturalizam u Europi danas – novi rascjepi granica identiteta i prava. *Međunarodne studije*, 14 (1), 103-118.
249. Stroh, W. M. (2002). *Modelle Interkulturelle Musikerziehung*. [online] Dostupno na: http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/multicultural_me/index.html
250. Strugar, V. (2012). Sadržaji kulture i kurikulum. U: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (str. 378-388). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
251. Sukmayadi, Y. i Gunara, S. (2018). Intercultural competencies for education and training the prospective music teachers. *Proceedings of International Conference on Arts and Design Education*, 267-269.
252. Sumner, W. G. (2002). *Folkways: a Study of Mores, Manners, Customs, and Morals* (1. izd. 1906). Mineola: Dover Publications.
253. Supek, O. (1989). Etnos i kultura. *Migracijske i etničke teme*, 5 (2-3), 145-153.
254. Szaday, C. (1994). Schooling in Multicultural Switzerland. *Journal of intercultural studies, an intercultural forum for intercultural education*, 5 (1), 38-50.
255. Šenjuga Golub, A. (2014). Razvoj i validacija instrumenta za evaluaciju interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154 (3), 261-285.
256. Šimunović, Z. (2014). Komparativna analiza kurikulumu nastave glazbe Hrvatske i drugih odabranih zemalja. *Napredak*, 154 (1-2), 77-90.
257. Škojo, T. (2010). Interkulturalno iskustvo učenika nižih razreda Osnovne škole na nastavi glazbene kulture. U: Peko, A., Sablić, M. i Jindra, R. (ur.), *Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije Obrazovanje za interkulturalizam* (str. 341-355). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku/Učiteljski fakultet u Osijeku/Nansen Dijalog Centar Osijek.
258. Škvorc, B. (2010). Multikulturalnost i multikulturalizam u postkolonijalnom „stanju stvari“: Dislocirani identitet, pričanje zajednice, književnost i druge Hrvatske. *Croatian Studies Review*, 6 (1), 69-112.
259. Šram, Z. (2010). Etnocentrizam, percepcija prijetnje i hrvatski nacionalni identitet. *Migracijske i etničke teme*, 26 (2), 113-142.

260. Šram, Z. (2008). Etnocentrizam, autoritarne tendencije i religioznost: relacije na uzorku zagrebačkih studenata. *Migracijske i etničke teme*, 24 (1-2), 49-66.
261. Šuber, B. (2005). Unapređenje poslovnih procesa pomoću informacijske tehnologije. *Ekonomski vjesnik*, 1 i 2 (18), 97-105.
262. Šulentić Begić, J. (2010). Glazba i interkulturalnost. U: Peko, A., Sablić, M. i Jindra, R. (ur.), *Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije Obrazovanje za interkulturalizam* (str. 327-340). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku/Učiteljski fakultet u Osijeku/Nansen Dijalog Centar Osijek.
263. Šulentić Begić, J. (2015). Interkulturalni odgoj i nastava glazbe u prva četiri razreda osnovne škole. U: Mlinarević, V., Brust Nemet, M. I Bushati, J. (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju = Intercultural Education: The Position of Roma in Education* (str. 455-484). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
264. Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2017). Tradicijska glazba srednjoeuropskih država i interkulturalni odgoj u osnovnoškolskoj nastavi glazbe. *Školski vjesnik*, 66 (1), 123-133.
265. 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.
266. Thapa, S. (2019). Assessing Intercultural Competence in Teacher Education: A Missing Link. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 163-176). Springer Cham.
267. Thames, B. J. i Thomason, D. J. (1998). Building Family Strengths: Communication. *Family Relationships Extension*, FL 521. str.
268. Timonen, V., Houmann, A., Saether, E. (2019). The Reinvented Music Teacher-Researcher in the Making: Conducting Educational Development Through Intercultural Collaboration. U: Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (ur.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (str. 101-114). Springer Cham.
269. Tomašić, D. (1993). Plemenska kultura i njeni današnji ostaci. *Društvena istraživanja*, 2 (6(8)), 889-906.
270. Tomić, S. T. (1970). Politička participacija i kultura društva - konstituiranje i testiranje hipoteza. *Politička misao*, 7 (1), 93-101.
271. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 65-78.
272. UNESCO (2005). *Konvencija o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih kulturnih izričaja*. Paris: Organizacija Ujedinjenih naroda za prosvjetu, znanost i kulturu (UNESCO).
273. Verhelst, T. (2001). The Impact of Identity on Local Development and Democracy *Network Cultures*. U: N. Švob-Đokić (ur.), *Redefining Cultural Identities* (str. 5-35). Zagreb: Institute for International Relations.
274. Vidulin, S. (2019). Ishodi i utjecaj izvannastavnih glazbenih aktivnosti na učenika, učitelja i školu. U: Marković, V. i Martinović Bogojević, J. (ur.), *Muzička pedagogija: izazov, inspiracija i kreacija* (str. 43-58). Cetinje: Muzička akademija u Cetinju.
275. Vidulin-Orbanić, S. (2008). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. *Metodički ogleđi*, 15(1), 99-114.
276. VEU (2018). *Preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Brussels: Vijeće Eurpske unije.
277. Volk, T. M. (2004). *Music, Education and Multiculturalism: Foundations and Principles*. Oxford: Oxford University press.

278. Weidknecht, M. K. (2009). Multicultural Music Education: Building an Appreciative Audience. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. San Diego.
279. Westerlund, H., Karlsen, S. i Partti, H. (2020). *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Springer Cham.
280. White, L. A. (2022). Culture. U: *Encyclopedia Britannica*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
281. Zidarić, V. (1996). Europska dimenzija u obrazovanju – njezin nastanak, razvitak i aktualno stanje. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5 (1), (21), 161-181.
282. Žugaj, M., Bojanić-Glavica, B. i Brčić, R. (2004). Organizacijska kultura u funkciji uspješnosti poslovanja organizacije. *Ekonomski vjesnik*, 17 (1-2), 17-29.

10. PRILOZI

10.1. ANKETNI UPITNIK

Anketni upitnik za učitelje Glazbene kulture

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!

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.

ANKETNI UPITNIK 1

UPITNIK ZA OSNOVNOŠKOLSKE UČITELJE GLAZBE

Molimo Vas, zaokruživanjem ponuđenih odgovora ili dopunjavanjem odgovorite na sljedeća 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) Virovitičko-podravska županija
 - b) Požeško-slavonska županija
 - c) Brodsko-posavska županija
 - d) Osječko-baranjska županija
 - e) Vukovarsko-srijemska županija
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)

6. 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)

7. Tijekom **redovne nastave glazbe** moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta:

- a) DA
- b) NE

8. 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)

9. 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)

10. Tijekom **izvannastavnih glazbenih aktivnosti**, moji učenici imaju mogućnost upoznati različite glazbe svijeta:

- a) DA
- b) NE

11. Ako DA, navedite kako: (molimo, označite jedan ili više odgovora ili dopišite neke druge načine)

- a) Pjevački zbor
 - b) Orkestar
 - c) Instrumentalna skupina
 - d) Individualno sviranje instrumenta
 - e) Solo pjevanje
 - f) Glazbena slušaonica
 - g) Glazbeno stvaralaštvo
 - h) Folklorna skupina
 - i) Ritmika
 - j) Plesna skupina
 - k) Sviranje sintesajzera
 - l) Na neki drugi način (molimo, navedite kako)
-
-

12. Koje od navedenih glazbenih izričaja Vaši učenici imaju prigodu upoznati tijekom **izvannastavnih glazbenih aktivnosti**? (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)
-
-

13. Koliko puta godišnje pozovete glazbenike da izvode različite glazbe svijeta u Vašoj školi?

- a) Nikada
- b) 1-2
- c) 3 i više

14. Koliko puta godišnje vodite učenike na koncerte različitih glazba svijeta?

- a) Nikada
- b) 1-2
- c) 3 i više

15. Kakva je prva reakcija Vaših učenika na različite glazbe svijeta?

- a) Ne znam, ne podučavam takvu glazbu
- b) Izrazito negativna
- c) Uglavnom negativna
- d) Niti negativna niti pozitivna

- e) Uglavnom pozitivna
 f) Izrazito pozitivna
 16. Kada podučavate različite glazbe svijeta?
 a) Nikada
 b) Na kraju školske godine (ako ostane vremena)
 c) Tijekom cijele školske 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.	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 Glazbena kultura dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	1	2	3	4	5
5.	Satnica izvannastavnih glazbenih aktivnosti dopušta podučavanje različitih glazba svijeta.	1	2	3	4	5
6.	Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom redovne nastave glazbe.	1	2	3	4	5
7.	Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom izvannastavnih glazbenih aktivnosti.	1	2	3	4	5
8.	Ne zanimaju me različite glazbe svijeta.	1	2	3	4	5
9.	Moje stručno obrazovanje omogućuje mi uspješno podučavanje različitih glazba svijeta.	1	2	3	4	5
10.	Pri podučavanju različitih glazba svijeta osim udžbenikom koristim se i drugim izvorima.	1	2	3	4	5
11.	Preopširni nastavni sadržaji predmeta Glazbena kultura ne omogućavaju podučavanje različitih glazba svijeta.	1	2	3	4	5
12.	Smatram da je podučavanje različitih glazba svijeta manje važno od podučavanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	1	2	3	4	5
13.	Ugodno se osjećam kada podučavam različite glazbe svijeta.	1	2	3	4	5
14.	Pri podučavanju različitih glazba svijeta imam problema u izgovoru tekstova na stranim jezicima i prijevodu istih.	1	2	3	4	5
15.	Podučavanje različitih glazba svijeta zahtijeva preveliki trud učitelja.	1	2	3	4	5
16.	Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različite glazbe svijeta.	1	2	3	4	5
17.	Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	1	2	3	4	5

18.	Osjećam se kompetentnim za podučavanje različitih glazba svijeta.	1	2	3	4	5
19.	Autentičnost izvedbe bitna je za podučavanje različitih glazba svijeta.	1	2	3	4	5
20.	Autentični primjeri različitih glazba svijeta lako su dostupni.	1	2	3	4	5
21.	Glazbene primjere različitih glazba svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.	1	2	3	4	5
22.	Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	1	2	3	4	5
23.	Škola mi omogućuje organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	1	2	3	4	5
24.	Škola mi financijski omogućuje nabavu nužnih materijala za podučavanje različitih glazba svijeta.	1	2	3	4	5
25.	Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	1	2	3	4	5
26.	Nastava glazbe u osnovnoj školi isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.	1	2	3	4	5
27.	Zapadnoeuropska umjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe.	1	2	3	4	5
28.	Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvaneuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u redovnoj nastavi glazbe.	1	2	3	4	5
29.	Nastava Glazbene kulture područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	1	2	3	4	5
30.	Izvanastavne glazbene aktivnosti u velikoj mjeri omogućuju razvijanje interkulturalne svijesti učenika.	1	2	3	4	5
31.	Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	1	2	3	4	5
32.	Učitelj glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	1	2	3	4	5
33.	Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	1	2	3	4	5
34.	Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	1	2	3	4	5
35.	Imam prilike razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	1	2	3	4	5
36.	Interkulturalni odgoj doprinosi smanjenju stereotipa i predrasuda.	1	2	3	4	5
37.	Cilj je interkulturalnog odgoja stjecanje interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	1	2	3	4	5
38.	Interkulturalni odgoj zahtijeva od učitelja drugačije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.	1	2	3	4	5
39.	U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	1	2	3	4	5
40.	Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	1	2	3	4	5
41.	Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	1	2	3	4	5
42.	Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	1	2	3	4	5
43.	Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	1	2	3	4	5
44.	Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	1	2	3	4	5
45.	Učitelj glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	1	2	3	4	5

11. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Marina Ban rođena je 4. svibnja 1990. u Osijeku. Završila dvije srednje škole: Isusovačku klasičnu gimnaziju s pravom javnosti u Osijeku 2008. godine i Glazbenu školu Franje Kuhača u Osijeku (usmjerenje: klavirski odjel) 2007. godine. Studij Glazbene pedagogije na Umjetničkoj akademiji u Osijeku upisuje 2008. godine. Godine 2013. uspješnom obranom završnog rada pod nazivom „Barokna sonata“ završila je Preddiplomski studij Glazbene pedagogije na Umjetničkoj akademiji i stekla akademski stupanj sveučilišne prvostupnice glazbene pedagogije (univ. bacc. mus.). Diplomirala je 2014. godine uspješnom obranom diplomskog rada pod nazivom „Sonata i funkcijska harmonija – istraživanje tonaliteta kroz stilove“ te stekla akademski stupanj magistricice glazbe (mag.mus.), tj. zvanje profesorice Glazbene kulture. Položila je stručni ispit za zanimanje učiteljice Glazbene kulture (Agencija za odgoj i obrazovanje, podružnica Rijeka, 2014. godine). Godine 2015. upisuje Doktorski studij Kulturologija (Doktorska škola društveno-humanističkih znanosti), smjer Kultura, umjetnost i književnost u europskom kontekstu.

Od 2008. do 2015. godine djeluje kao vanjska suradnica / glazbena urednica na HRT Radio Osijeku. Ondje je birala glazbu u redovnim programima te samostalno vodila i uređivala brojne emisije. U periodu do 2015. godine radila je kao urednica emisije ozbiljne glazbe „Karusel“, „Desetica“ i brojnih drugih emisija poput „Glazbeni korzo“, „Naša ulica“, „Moja tambura“ itd. U tom je periodu snimala i osmišljavala različite priloge ozbiljnog, duhovnog i zabavnog karaktera. Pratila je raznovrsne glazbene događaje poput navedenih: Porin, CMC Festival, Festival dalmatinske šansone, Zlatne žice Slavonije, Bonofest. Samostalno je osmišljavala i glazbeno-mozaične emisije te radila kritičke osvrtne za nacionalne programe poput HR3 (emisija „Sedam dana glazbe“) te reportažne prikaze za HR1 (Jutarnja Kronika).

Od rujna 2012. godine do prosinca 2012. godine djelovala je u Organizaciji glazbeno-estradnih izvođača (OGI), gdje je vodila glazbeno-teorijske satove, predavala osnove glazbene teorije te vodila i upoznavala različite dobne skupine s popularnom glazbom. U istom je periodu održavala nastavu iz instrumenta „synthesizer“ u Glazbenoj radionici Ars Nova.

Od 2013. do 2015. godine radila je kao učiteljica glazbene kulture u OŠ „Siniša Glavašević“ u Vukovaru (u sklopu tog posla odrađen je i pripravnički staž, položen stručni ispit), a vodila je i dječji osnovnoškolski zbor te bila organizatorica glazbenih projekata, od kojih je i jedan mjuzikl.

Od 6. srpnja 2015. godine stalno je zaposlena u HRT centru Osijek (Radio Osijek) te počinje raditi kao Glazbena urednica voditeljica (sadašnjeg naziva: Glazbeni urednik 2). Obnaša glazbenouredničke poslove, samostalno uređuje i vodi emisiju „Kritika“, „Naša ulica“, „Desetica“.

Aktivno sudjeluje u radijskom i televizijskom medijskom programu i pedagoški se usavršava.
Objavila je brojne publicističke radove i jedan znanstveni rad:

Ban, M. i Svalina, V. (2013). Različiti pristupi svladavanju intonacije u nastavi Solfeggia.
Život i škola, 19 (30), 172-191.