

DIDAKTIČKI ASPEKTI INTERKULTURALNOG PRISTUPA U NASTAVI GLAZBE

Amir Begić / Jasna Šulentić Begić

Abstrakt: Nastava glazbe u općeobrazovnim školama pruža velike mogućnosti za interkulturalni odgoj i obrazovanje jer je glazba sama po sebi interkulturalna umjetnost. S obzirom na usku povezanost glazbe i kulture, poticanje kulturnog razumijevanja može biti učinkovit ishod nastave glazbe, a upoznavanje različitih glazba svijeta put ka razvijanju interkulturalne kompetencije učenika. Ovaj rad predstavlja pregled različitih istraživanja u kojima se brojni stručnjaci i znanstvenici bave didaktičkim aspektima, tj. mogućnostima, strategijama i metodama interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju u nastavi glazbe općeobrazovnih škola istodobno nastojeći ukazati na postojeće probleme koji se javljaju u procesu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe.

Ključne riječi: nastava glazbe; interkulturalni odgoj i obrazovanje; glazbe svijeta; nastavne strategije i metode; interkulturalna kompetencija.

Uvod

Didaktika je predmetom proučavanja i istraživanja otkad je i škole. Od samog nastanka pojma *didaktika*, koji još u 17. stoljeću uvode Wolfgang Ratke (1571–1635) i Jan Ámos Komenský (1592–1670), preko Jean-Jacquesa Rousseaua (1712–1778), Johanna Heinrich Pestalozzija (1746–1827), Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841) i Wilhelma von Humboldta (1767–1835), pa sve do znamenitih didaktičara 20. stoljeća, ona (didaktika) ne prestaje biti aktualnom temom. Tako Gudjons (1994) ističe da je didaktika planiranje i analiza procesa poučavanja i učenja

u nastavi, ali istodobno tvrdi da je didaktika samo teorija koja kritizira praksu. Pri tom naglašava da je nastava presložen proces da bi ju mogla u potpunosti objasniti samo jedna teorija i u tom kontekstu navodi pet različitih teorija: 1) didaktika je *teorija obrazovanja* (prema Klafkom) u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju; prema ovoj teoriji nastava mora pomoći učenicima da razviju svoje sposobnosti i treba povezati poučavanje i učenje; nastava se mora odvijati u suplaniranju s učenicima, a učenici trebaju učiti isključivo putem otkrivanja, 2) didaktika je *teorija poučavanja* (prema Schultz) i ona traži od nastave da intencionalno djeluje u svrhu predinterpretacije svijeta u okviru znanosti i umjetnosti; glavno je obilježje ove teorije da traži vrlo sustavno i pažljivo planiranje odgojno-obrazovnog procesa, 3) didaktika je *kibernetičko-informacijska teorija* (prema von Cubeu) koja zagovara stajalište da je odgoj proces tijekom kojeg su učenici, uz određenu korekciju, vođeni prema odgojnom cilju, 4) didaktika je *teorija kurikuluma* (prema Möller), čiji je prioritet jasno odrediti ciljeve, instrumente i vrednovanje ostvarenih ishoda, 5) didaktika je *kritička teorija nastavne komunikacije* (prema Winkelu) koja naglašava činjenicu da je nastava prije svega komunikacijski proces koji se ne smije prepustiti proizvoljnosti. Autor naglašava da je svim ovim teorijama zajednički *ciljno usmjeren pristup* koji podrazumijeva organiziranje nastavnog procesa na osnovu postavljenih ciljeva učenja.

Bognar i Matijević (2002) didaktiku smatraju granom pedagogije koja istražuje teoriju odgojno-obrazovnog procesa. Shodno tomu, njena pozornost usmjerena je na sam nastavni proces. Prema Lenzen (2002), nastava je ciljano planiranje, izvođenje i provjera procesa poučavanja i učenja. Meyer (2005) ističe deset obilježja koja karakteriziraju svaku dobru nastavu. To su: jasno strukturiranje nastave, visoki udio stvarnog vremena učenja, poticajno ozračje za učenje, jasnoća sadržaja, uspostavljanje smisla komunikacijom, raznolikost metoda, individualno poticanje, inteligentno vježbanje, transparentnost očekivanih postignuća i pripremljena okolina. Nastavu budućnosti odlikuje timski rad nastavnika uz kolegijalno savjetovanje temeljeno na refleksiji (Vasilj, 2015). Također, suvremena nastava više nije orijentirana na enciklopedijsko znanje i pamćenje činjenica već na razvijanje sposobnosti razumijevanja, rješavanje problema i praktičnu primjenu znanja (Palekčić, 2009).

Interkulturalna nastava glazbe

Kulturna raznolikost razrednog odjela predstavlja za nastavnika dodatni pedagoški izazov i poticaj za organiziranje interkulturalne nastave.

“Interkulturalno obrazovanje nalazi svoje oslonce u suvremenoj didaktici te različitim varijantama učenja putem razlika u kojem osim aktivnog dijaloga značajno mjesto zauzima upoznavanje drugih kultura, stjecanje povijesnih znanja, upoznavanje društvenih odnosa i socijalnih stanja.” (Previšić, 2009, 26)

“Pitanje različitosti u središte pozornosti dovodi promišljanje mogućnosti poticanja jednakog i ravnomjernog razvoja svakog pojedinog učenika kao pristupa koji učitelju omogućava stvaralačko osmišljavanje odgojno-obrazovnog procesa čija kompleksnost proizlazi iz raznovrsnosti ciljeva, sadržaja, pristupa, metoda, socijalnih oblika rada, postignuća i evaluacijskih postupaka.” (Zrilić, 2012, 455)

Na temelju istraživanja o učinkovitoj interkulturalnoj komunikaciji, interkulturalno kompetentna osoba: 1) uspješno se nosi sa psihološkim i emocionalnim stresom pri suočavanju s nečim nepoznatim, 2) brzo uspostavlja odnos s drugima, 3) razumije tuđe osjećaje, 4) uspješno komunicira s ljudima iz različitih kulturnih sredina, 5) adekvatno reagira na moguće probleme u komunikaciji i nerazumijevanje (Giles *et al*, 1991, prema Chisholm, 1994). Uloga je nastavnika u razvoju učenikove interkulturalne kompetencije višestruka. Nastavnik “će više učiniti ako stvori povoljno ozračje za snošljivost u mišljenju i posredovanje među razlikama. Pritom se ne misli samo na etničke i kulturološke posebnosti, nego uopće slobodno i kreativno iznošenje mišljenja jednako o prirodnim, kao i društvenim pojavama” (Previšić, 1999, 82).

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) Republike Hrvatske navodi se kako je program nastave glazbe otvoren, tj. da ostavlja mogućnost nastavniku da, uz predviđene obvezne sadržaje, sam osmišljava nastavu uvažavajući želje i interese učenika. Pod obveznim dijelom nastavnih sadržaja podrazumijeva se slušanje i upoznavanje glazbe, dok su

ostali sadržaji i aktivnosti, poput pjevanja, sviranja, glazbenog opismenjivanja, upoznavanja folklorne glazbe i dr, prepušteni slobodnom izboru nastavnika. Primjena otvorenog modela u nastavi glazbe ne sputava, već pruža brojne mogućnosti za interkulturalne doticaje učenika s najrazličitijim vrstama glazba. U određenoj situaciji nastavnik će smatrati prikladnijim da se glazba neke kulture upozna isključivo slušanjem. Međutim, nerijetko će se nečija glazbena kultura upoznati i pjevanjem, sviranjem ili nekom drugom aktivnošću. Odluka će možda ovisiti i o tome ima li u razrednom odjelu 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.

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

U siječnju 2019. godine objavljen je *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019), u okviru kurikularne reforme koja se u Republici Hrvatskoj provodi od 2015. godine te se tim dokumentom pokriva nastava Glazbene kulture i nastava Glazbene umjetnosti. Kurikulum će se postepeno implementirati u sve razrede osnovne škole i gimnazije u školskim godinama 2019/20. i 2020/21. te će u školskoj godini 2021/22. zaživjeti u cijeloj općeobrazovnoj vertikali. Tim dokumentom dogodile su se manje promjene u nastavi Glazbene kulture (jer je “hnosovski”¹ osnovnoškolski program nastave glazbe bio postavljen na dobrim temeljima), no velike promjene nastale su u nastavi Glazbene umjetnosti. Naime, otvoreni model koji je bio prisu-

1

Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)

tan u osnovnoškolskoj nastavi glazbe zaživio je kao otvoreni kurikulum i u gimnazijskoj nastavi glazbe. Na taj način dana je sloboda nastavnicima da se nastava prilagođava interesima i sposobnostima učenika te sklonostima učitelja/nastavnika. Osim toga, gimnazijska nastava glazbe sada se može organizirati prema dijakronijskom ili sinkronijskom modelu nastave glazbe. Prema sinkronijskom modelu u središtu interesa nastave je glazba koja se promatra sa svih aspekata, a ne isključivo povijesnog kao što je to slučaj u dijakronijskom modelu. Također, velika novost je interkulturalno načelo, na kojem se, uz psihološko, kulturno-estetsko i načelo sinkroničnosti, temelji nastava Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. Ono kaže da će učenici upoznavanjem glazbe vlastite kulture i glazba svijeta razvijati svijest o različitim, ali jednako vrijednim pojedincima, narodima, kulturama, religijama i običajima. U skladu s interkulturalnim načelom učenici će 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 zasigurno bi trebala razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije učenika putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj kulturi i otvorenog pristupa prema drugim (glazbenim) kulturama. Učenici upoznavajući različite glazbe svijeta posredno uče uvažavati i prihvaćati druge kulture i pojedince koji njima pripadaju.

“Stoga se nastavnik 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, 2018a, 162)

“Uključivanjem raznih glazba svijeta u proces odgoja i obrazovanja razmjenjuju se kulturna i estetska bogatstva oplemenjujući i produbljujući glazbene kontakte, modelirajući tako globalni način razmišljanja.” (Dobrota i Blašković, 2014, 313)

Interkulturalna nastava glazbe mora biti koncentrirana na sljedeća četiri problema: 1) nastavnici moraju znati procijeniti važnost interkulturalnog pristupa nastavi, 2) moraju, koliko

je to moguće, precizno odrediti kako implementirati interkulturalne sadržaje u nastavu, 3) moraju identificirati inherentne probleme koji se mogu pojaviti u nastavi, 4) moraju istražiti moguća rješenja za probleme (Weidknecht, 2009). Da bi to postigli nastavnici se moraju osloboditi etničkih predrasuda. Nadalje, nedostatak vremena za podučavanje glazbe drugih kultura se može riješiti tako da se interkulturalni nastavni sadržaj ne ostavi za kraj školske godine, kako to obično biva. Također, (ne)poznavanje stranog jezika može se pojaviti kao problem pri upoznavanju određene pjesme. U tom slučaju je pomoć kolega koji poznaju strane jezike jedno od rješenja. Problem, koji je prije možda i mogao biti opravdanje za nedostatno interkulturalno podučavanje, je bio nedostatak izvornih audio i video primjera za slušanje i gledanje. Danas, s obzirom na dostupnost raznih medija, to više nije i ne može biti problem. I konačno, manjak kompetencija za interkulturalno podučavanje može biti prepreka pojedinom nastavniku. No, u okviru cjeloživotnog učenja nastavnici bi se trebali usavršavati i u tom području. Nadalje, interkulturalna nastava glazbe treba sadržavati: *izvođenje* glazbe drugih kultura, *razgovor* o glazbi drugih kultura, *organiziranje koncerata* na kojima gostujući izvođači izvode glazbu drugih kultura, *organiziranje predstava* s glazbom drugih kultura, uključujući i kostime, ples, scenografiju, *prezentaciju kulturne raznolikosti* putem talenta i bogatstva učenika, nastavnika i roditelja koji pripadaju različitim kulturama, *skupno muziciranje* koje daje osjećaj zajedništva, suradnje i tolerancije, *zajednički odabir pjesama* koje pripadaju različitim kulturama, *raspravu* o značaju glazbe pojedine kulture, *istraživanje* glazbe koja se bavi temama sukoba i mira te oslobođenja od diskriminacije (NCCA, 2006). Naravno da sve navedeno predstavlja veliki izazov za nastavnika u organizacijskom i financijskom pogledu osobito ako je riječ o školama u manjim sredinama gdje nije jednostavno organizirati takve događaje i aktivnosti, no slična se iskustva mogu doživjeti i uz pomoć interneta.

Nastava glazbe u općeobrazovnim školama pruža velike mogućnosti za interkulturalni odgoj i obrazovanje jer je glazba sama po sebi interkulturalna. S obzirom na usku povezanost glazbe i kulture, poticanje kulturnog razumijevanja može biti učinkovit ishod nastave glazbe. Tri nastavna područja (izvo-

đenje glazbe, skladanje, slušanje) nude brojne mogućnosti za uvažavanje interkulturalizma i različitosti. Razvijanje učenikove osjetljivosti i uvažavanja spram drugih kultura može se postići kvalitetnim poučavanjem usmjerenim na učenika. Učenikov osjećaj pripadnosti vlastitom kulturnom identitetu može se poduprijeti kreativnim aktivnostima i skupnim muziciranjem (Ilari, Chen-Hafteck i Crawford, 2013). 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). Tucker (1992, prema Abril, 2003) ističe niz kriterija kojima bi se trebali voditi nastavnici pri odabiru interkulturalne glazbe u nastavi. Jedna je od navedenih preporuka da svaki glazbeni primjer za slušanje, pjevanje ili sviranje trebaju pratiti detaljni podatci o kulturi kojoj primjer pripada, kao i povijesne i zemljopisne podatke. Osim toga, rad na određenom primjeru treba biti na izvornom jeziku uz vodič za pravilan izgovor.

Ilari, Chen-Hafteck i Crawford (2013) predlažu praktične ideje kojima bi nastavnici osnažili interkulturalnu kompetenciju svojih učenika. Konkretno predlažu, osim upoznavanja glazbe drugih kultura putem interneta ili audio i videozapisa, kontakte s roditeljima ili prijateljima učenika različitih kultura, čime bi se ostali učenici upoznali ne samo s glazbom, već i sa sveukupnom tradicijom određene kulturne skupine. Autori također smatraju da glazbu drugih kultura treba upoznavati kroz prizmu njene uloge u društveno-kulturnom kontekstu, odnosno kroz društveno-kulturni pristup. Kao primjer navode *pjevanje* kao nastavno područje koje je redovito prisutno u nacionalnim i školskim kurikulumima. Ono (pjevanje) se prakticira i u okviru redovite nastave, ali često i u izvanstavnim aktivnostima kao što je pjevački zbor. Pjevanjem kulturno različitih pjesama učenici uče o vlastitoj kulturi, ali i o drugim kulturama. Moguće koristi od pjevanja interkulturalnih pjesama u glazbenom odgoju i obrazovanju višestruke su. Pjevanje pjesama različitih kultura pomaže učenicima: 1) produbiti svoje znanje o glazbi, jeziku i kulturi nekog naroda,

2) razviti vokalne sposobnosti pjevanja i govorenja, 3) razviti socijalne kompetencije za život u interkulturalnom i globalnom društvu, istodobno razvijajući snažan osjećaj vlastitog identiteta i razumijevanje identiteta kulturno drugačijih osoba, 4) poboljšati svoj emocionalni izraz. Prednosti interkulturalizma u nastavi glazbe su i

“istraživanje glazba svijeta, poticanje interkulturalnog i interakcijskog razumijevanja, upoznavanje glazba svijeta, širenje slušalačkog iskustva, osvještavanje postojanja raznolikosti, otkrivanje novih glazbenih konstrukcija kojima se prepoznaju specifičnosti i logika svake glazbe, razvija se veća glazbena fleksibilnost prema drugim glazbama, tzv. polimuzikalnost. Glazbena fleksibilnost uključuje lakše razumijevanje novih glazba i njihovih elemenata, što se reflektira na lakše poimanje vlastite glazbe” (Anderson i Campbell, 2011, prema Dobrota i Blašković, 2014, 303).

Mišljenja nastavnika glazbe o interkulturalnoj nastavi

Iskustva iz prakse svakako su relevantan čimbenik u znanstvenim istraživanjima koja su usmjerena na unapređivanje interkulturalne glazbene nastave. Tako je Legette (2003) proveo istraživanje kojemu je bila svrha ispitati stavove, uvjerenja i praktična iskustva osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika glazbe u američkim javnim školama s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe. Neka od istraživačkih pitanja bila su sljedeća: koji su zajednički stavovi, uvjerenja i praktična iskustva nastavnika s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe, kojim se interkulturalnim izvorima najčešće koriste, koje interkulturalne aktivnosti najčešće koriste u nastavi, koliko se procjenjuju interkulturalno kompetentnima, gdje se najčešće interkulturalno obrazuju, postoji li značajnija razlika u korištenju interkulturalne glazbe između nastavnika koji rade u ruralnim, urbanim i prigradskim javnim školama? Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici (N=394) deklarativno podržavaju interkulturalne sadržaje u nastavi glazbe (99%). Međutim, istodobno je njih 65% izjavilo da te sadržaje ne prakticira u nastavi. Razlozi su različiti, poput manjka znanja o interkulturalnom obrazovanju, manjka motivacije ili

nedostatku vremena jer se prije svega mora podučavati američka glazba. Iz navedenog se vidi da su interkulturalni sadržaji kurikuluma koji živi u praksi uglavnom marginalizirani. Velika većina ispitanika procjenjuje se interkulturalno kompetentnima, ali ono što zabrinjava su tvrdnje da kompetenciju nisu stekli obrazujući se za nastavnike glazbe, već radionicama i tečajevima. Među aktivnostima interkulturalnog sadržaja koje koriste na nastavi najzastupljeniji su slušanje glazbe, pjevanje pjesama, razgovor o glazbi, sviranje, igranje i gledanje video-zapisa. Rezultati su pokazali da nema statistički značajnije razlike u korištenju interkulturalne glazbe između nastavnika koji rade u ruralnim, urbanim i prigradskim javnim školama.

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

Wong, Pan i Shah (2014) proveli su istraživanje sa svrhom ispitivanja razine interkulturalizma u smislu životnog iskustva, osobnih stavova i ponašanja i profesionalnog ponašanja među malezijskim nastavnicima glazbe u općeobrazovnim osnovnim školama. Rezultati su pokazali da su nastavnici počeli sumnjati u neke svoje negativne stereotipe i počeli prihvaćati etničku raznolikost. Postajući svjesni složenosti kulturnih razlika, počeli su preispitivati svoje poglede prema interkulturalizmu u nastavi.

Rezultati istraživanja (Brown, 2004, Capella-Santana, 2003, Keim *et al*, 2001, Locke, 2005, Milner *et al*, 2003, Mysore *et al*, 2006, Brown, 2009, prema Begić i Šulentić Begić, 2018b) “po-

kazuju da se interkulturalno obrazovanje budućih nastavnika može mijenjati u pozitivnom smjeru osmišljavanjem novih interkulturalnih kolegija, ali i implementacijom interkulturalnih sadržaja u već postojeće kolegije, terensku nastavu, pedagošku praksu itd.” (Begić i Šulentić Begić, 2018b, 42). Kao primjer dobre prakse su sveučilišta u Sjedinjenim Američkim Državama koja studentima nude 250 različitih kolegija na kojim se studenti na različite načine upoznaju s interkulturalnim sadržajima. Nazivi nekih kolegija su Svjetska glazba, Uvod u svjetsku glazbu, Glazba u kulturi, Glazba, politika i identitet, Glazba, mediji i popularna kultura, Poučavanje glazba svijeta u razredu, Interkulturalni principi i glazbeno obrazovanje, Različitost u odgoju i obrazovanju, Poučavanje u pluralističkom društvu (Begić i Šulentić Begić, 2018b).

Rezultati spomenutih istraživanja ukazuju na mogućnosti provođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe, na spremnost nastavnika da interkulturalno odgajaju i na pomake u nacionalnim i školskim kurikulumima u različitim državama s obzirom na interkulturalni karakter. Također je razvidno da se brojni stručnjaci i znanstvenici bave mogućnostima, načinima, strategijama i metodama interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju u nastavi glazbe općeobrazovnih škola. No, istodobno nastoje ukazati na postojeće probleme koji se javljaju u procesu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe.

Neki modeli (faze) interkulturalne nastave glazbe

Kako bi, dakle, trebala izgledati interkulturalna nastava glazbe u općeobrazovnim školama? Stroh (2002) predlaže i analizira deset modela interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe:

1. Izvaneuropska glazba u nastavi glazbe

Pod ovim pristupom autor podrazumijeva samo autentičnu narodnu glazbu kao nastavni sadržaj. Dakle, suvremena umjetnička glazba određene kulture kao i njena popularna glazba nisu obuhvaćene ovim modelom. Najveći je nedostatak ovoga pristupa što je velika većina snimljenih materijala

s takvom autentičnom glazbom djelo etnomuzikologa koji često nemaju pedagoškog iskustva i pedagoških kompetencija.

2. Učenje iz nastave glazbe u drugim kulturama

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

3. Pjesme i plesovi iz cijelog svijeta

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

4. Model “sučeljavanja” Irmgard Merkt

Navodeći Merkt kao jednu od najistaknutijih zagovornica interkulturalne pedagogije u njemačkoj nastavi glazbe, Stroh ističe njenu tvrdnju da je polazišna točka svake dobre interkulturalne nastave glazbe – glazbena praksa. Dakle, pravi put k stjecanju učeničkih interkulturalnih kompetencija aktivno je sučeljavanje s glazbom, odnosno muziciranje koje, naravno, uključuje pjevanje i sviranje pjesama različitih kultura cijeloga svijeta.

5. Modeli glazbene prakse iz cijelog svijeta

Stroh se pita zašto u višim razredima ne nastaviti s instrumentalnim muziciranjem različitih pjesama sa svih kontinenata kada u nižim razredima djeca pjevaju i slušaju glazbe iz cijeloga svijeta. Istodobno upozorava da nastavnici ne smiju činiti pogreške kao npr. dati učenicima da izvode brazilsku *sambu* na afričkim bubnjevima ili *gamelan* glazbu na Orffovom in-

strumentariju. Kao i u prvom i trećem modelu, ni ovdje nije predviđeno izvođenje aktualne popularne glazbe određene kulture, već samo tradicijskih pjesama i plesova. Autor to vidi kao nedostatak ovog modela.

6. Znatiželjom i tolerancijom protiv straha od nepoznatog i drugačijeg

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

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

Stroh ističe da su *jazz* i popularna glazba danas interkulturalno obojeni jer se izvode i slušaju diljem svijeta. Upravo zahvaljujući njima razumijevanje izvaneuropske glazbe posljednjih je godina naglo poraslo. Autor izdvaja tri relevantna smjera s glazbenopedagoškog stajališta: 1) popularna glazba promovirana putem medija često je temeljena na izvaneuropskim elementima poput npr. afričkih ritmova, 2) izvaneuropska tradicijska glazba preobličena u popularno ruho, koju izvode razni europski glazbeni sastavi, dobar je glazbenopedagoški model za nastavu, 3) upoznavanje izvaneuropske popularne glazbe ne smije biti samo dodatak upoznavanju tradicijske glazbe drugih kultura, već bi, kao nešto što je blisko učenicima, trebalo poslužiti kao uvod u upoznavanje s različitim glazbenim kulturama.

8. Svjetska glazba kao tema nastave glazbe

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

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

Autor navodi da se u Engleskoj interkulturalni odgoj i obrazovanje prije svega vide kroz prizmu antirasističkog odgoja i pita

se postoji li i u njemačkom odgojno-obrazovnom sustavu ista tendencija i kakva i kolika bi mogla biti korist takvog koncepta u nastavi glazbe. Stroh ujedno zaključuje da ova tema još nije dovoljno razrađena u njemačkoj literaturi.

10. Glazbena kultura imigranata kao polazište

Stroh ovo ističe kao vrlo aktualnu temu, naglašavajući da nije još dovoljno ni teorijski ni empirijski razrađena. Postoje mišljenja da u interkulturalnoj nastavi glazbe ne treba staviti naglasak na tradicijsku glazbu pripadnika drugih kultura (u ovom slučaju imigranata), već na suvremenu, aktualnu glazbu koja živi s njima u njihovoj zajednici (primjerice turska glazba u Njemačkoj ili orijentalni *rap*).

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

Elliot (1989, 1995, prema Abril, 2003) daje koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe koji se sastoji od šest mogućih modela: 1) *asimilacija* – ovaj model gleda na zapadnoumjetničku glazbu kao jedini uzor i pretpostavlja poučavanje usredotočeno isključivo na ovaj glazbeni stil, 2) *spajanje* – ovaj model fokusiran je na zapadnoumjetničku glazbu, ali također zagovara i proučavanje glazba drugih kultura, no samo kao manifestaciju te glazbe u glazbi zapadnih klasičnih skladatelja, 3) *otvoreno društvo* – ovaj model stavlja naglasak na proučavanje i izvođenje popularne glazbe istodobno pružajući mogućnosti za samoizražavanje; u ovom slučaju ipak je obuhvaćena glazba isključivo dominantne kulturne skupine, 4) *ograničeni interkulturalizam* – kao dodatak tradicionalnom kurikulumu, ovaj model fokusiran je na glazbu i glazbenu

praksu koje su u svezi s kulturama kojima učenici pripadaju, 5) *modificirani interkulturalizam* – ovaj model koristi komparativni pristup proučavanju elemenata glazbe ili kulturnim značenjima glazbe; glazba se poučava pomoću metoda bliskih pojedinim kulturama, 6) *dinamički interkulturalizam* – ovaj model omogućuje globalni pristup različitim vrstama glazba, istodobno izbjegavajući “zapadnjački” pristup; učenici bivaju vođeni k istraživanju poznatih i nepoznatih glazbenih sustava, uvjerenja i metoda.

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

Mogući problemi u provedbi interkulturalizma u nastavi glazbe

Koji se to problemi mogu javiti u interkulturalnoj nastavi glazbe? Čovjekova se ljubav prema glazbi formira u ranoj dobi u interakciji s jednom određenom vrstom glazbe koja je važan dio nečijeg djetinjstva u procesu izgradnje identiteta. U adolescentsko doba možda će doći do određene vrste bunta i odabira neke drugačije glazbe (npr. *rock* glazbe) koja može također postati dio nečijeg identiteta. Kao rezultat tih procesa, osoba zna što joj se sviđa i to se ogleda u glazbi koju sluša, u glazbenicima s kojima muzicira, u glazbi koju sluša s prijateljima, a i u izboru glazbenih događanja koje posjećuje. To su, naravno, određene predrasude prema glazbi i pretpostavljaju neku vrstu subjektivnog pristupa. Često takav pristup sprječava objektivno sagledavanje drugih vrsta glazba i glazbenika koji se njima bave. Cain (2005, prema Drummond, 2010) naglašava da su obrazovni ciljevi i ishodi učenja mnogih nastavnika glazbe “filtrirani” životnim iskustvima i time nenamjerno obojeni predrasudama, stereotipima, a ponekad i zabludama. Jedan od problema može proizlaziti i iz određenih predrasuda, poput one da je zapadnoeuropska umjetnička glazba superiorna ostalim vrstama glazba. Među brojnim argumentima koji govore

o zabrudama na kojima se temelje takva shvaćanja nabrojimo samo neke: 1) nekoliko opera Giacoma Puccinija (1858–1924), koje su danas među najpopularnijim operama uopće, temelji se i u glazbenom i kulturološkom smislu na dalekoistočnoj tradiciji (Japan i Kina), 2) dio repertoara Claudea Debussyja (1862–1918) pod utjecajem je indonezijske glazbe (*gamelan* orkestri) i glazba drugih kultura, 3) Antonín Dvořák (1841–1904) svoju je najpopularniju simfoniju (*Simfonija* br. 9 u e-molu, op. 95 poznata i kao *Simfonija iz Novoga svijeta*) skladao nakon boravka u Sjedinjenim Američkim Državama i doticaja s indijanskom i crnačkom glazbom, 4) još je u doba Wolfganga Amadeusa Mozarta (1756–1791) Beč bio očaran Orijentom i Turskom, tako da je Mozart skladao svoj poznati *Turski marš* (*Sonata* za glasovir br. 11 u A-duru, KV 331, III stavak, *Alla turca*) i operu *Otmica iz Saraja* pod utjecajem turske melodike. Skladatelje zapadnoeuropske kulture 20. stoljeća koji su skladali nadahnuti glazbom kultura s drugih kontinenata i njihova djela teško bi bilo nabrojati. Razlozi zašto je takvih međukulturalnih umjetničkih djela u prijašnjim razdobljima ipak bilo manje leže u tadašnjoj međusobnoj prometnoj i komunikacijskoj izoliranosti kontinenata. No, prvi kontakti s glazbenom tradicijom drugih kultura već su se snažno očitovali u djelima skladatelja. Tako su G. Puccini i C. Debussy nazočili *Svjetskoj izložbi* u Parizu 1889. godine, gdje su se prvi puta susreli s glazbom Dalekog istoka. Nedugo zatim ti utjecaji postali su zamjetni u njihovim skladbama.

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

Treći problem može biti negativna reakcija učenika kada se prvi puta susretnu s glazbom kultura s drugih kontinenata. Demorest i Schultz (2004, prema Weidknecht, 2009) ističu da percepcija “nepoznate” glazbe često ovisi o spolu i uzrastu učenika. Navode da učenici mlađeg uzrasta spremnije prihvaćaju glazbu drugih kultura, što sugerira da bi s interkul-

turalnom nastavom glazbe trebalo započeti u najranijoj dobi. Također ističu da je spremnost prihvaćanja “drugačije” glazbe među starijim učenicima izraženija kod djevojčica nego kod dječaka. Ovi rezultati upozoravaju nastavnike da bi trebali obratiti pozornost i na uzrast i na spol učenika pri implementaciji interkulturalizma u nastavu glazbe.

Četvrti problem, a to je nedostatak originalnih (autentičnih) audio i videozapisa s primjerima glazbe različitih kultura i tradicija, u današnje se vrijeme uz malo truda može riješiti. Osim dostupnih nosača zvuka i slike, današnja internetska umreženost cijelog svijeta omogućava “putovanje” i zvukom i slikom u gotovo svaki dio svijeta.

Nastava glazbe u općeobrazovnim školama može doprinijeti interkulturalnom odgoju i obrazovanju, tj. stjecanju učeničkih interkulturalnih kompetencija, no neizostavni su uvjeti interkulturalni pristup nastavi glazbe i interkulturalna kompetencija nastavnika glazbe. Nastavnici bi interkulturalnu kompetenciju trebali steći prije svega tijekom studija, a na različitim tečajevima ili radionicama istu dalje razvijati i osnaživati. U ovom području su, dakle, potrebne promjene u smjeru konkretnijeg i organiziranijeg obrazovanja budućih nastavnika glazbe s interkulturalnog aspekta.

Zaključak

Ovim radom željelo se ukazati na rezultate različitih istraživanja u kojima se brojni stručnjaci i znanstvenici bave didaktičkim aspektima, tj. mogućnostima, strategijama i metodama interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju u nastavi glazbe općeobrazovnih škola, istodobno nastojeći ukazati na postojeće probleme koji se javljaju u procesu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe. Navedena su iskustva i istraživanja iz različitih država, ponuđeni su i objašnjeni određeni modeli interkulturalne nastave glazbe, ali i ukazano na moguće prepreke pred kojima se mogu naći nastavnici pri provedbi interkulturalne nastave. Interkulturalizam implementiran u sadržaje podučavanja neće se oživotvoriti u odgojno-obrazovnom procesu ako taj proces nije didaktički i metodički osmišljen. Bez kvalitetne komunikacije, interakcije, različitih nastavnih strategija, pozitivnog socijalnog i interkulturalnog ozračja koje će omogućiti kreativan nastavnik, interkulturalni odgoj i obrazovanje u nastavi nisu ostvarivi. Stoga je važno buduće nastavnike osposobiti i u didaktičkom i metodičkom smislu jer će jedino tako moći nastavu osnažiti i interkulturalnim sadržajima.

Reference

- Abril, R. C., 2003. *Beyond Content Integration: Multicultural Dimensions in the Application of Music Teaching and Learning*. Doktorska disertacija. The Ohio State University. Dostupno na: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1054142600/online [Posjećeno: 20. kolovoza 2018].
- Abril, R. C., 2006. Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24(1), 30-42.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J., 2018a. Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor*, 56(2), 161-178.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J., 2018b. 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*. Osijek, 12-13. listopada 2017. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku. 28-43.
- Bognar, L. i Matijević, M., 2002. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chisholm, I. M., 1994. Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43-68.
- Dobrota, S. i Blašković, J., 2014. Stavovi studenata učiteljskog studija o uključivanju interkulturalizma u nastavu glazbene kulture. *Godišnjak Titius*, 6/7, 301-316.
- Drummond, J., 2010. Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28(2), 117-126.
- Gudjons, H., 1994. *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L. i Crawford, L., 2013. Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.
- 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.
- Lenzen, D., 2002. *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

- Meyer, H., 2005. *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- MKP, 1994. *Nastavni program Glazbene umjetnosti*. Zagreb: Ministarstvo kulture i prosvjete.
- MZO, 2019. *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- MZOŠ, 2006. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- NCCA, 2006. *Intercultural education in the post-primary school. Enabling students to respect and celebrate diversity, to promote equality and to challenge unfair discrimination*. [pdf] Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Dostupno na: http://www.sdpi.ie/NCCA_Materials/Intercultural%20Guidelines.pdf [Posjećeno: 2. srpnja 2018].
- Palekčić, M., 2009. Kvaliteta poučavanja – karika koja nedostaje u reformama obrazovanja. *Školske novine*, 60(14), 6-7.
- Previšić, V., 1999. Učitelj - interkulturalni medijator. U: V. Rošić, ur. *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 78-84.
- Previšić, V., 2009. Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: V. Puževski i V. Strugar, ur. *Škola danas za budućnost*. Križevci, Bjelovar: HPKZ. 13-28.
- Stroh, W. M., 2002. *Modelle Interkulturelle Musikerziehung*. [online] Dostupno na: http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/multicultural_me/index.html [Posjećeno: 10. srpnja 2018].
- Vasilj, M., 2015. *Didaktičke teme*. Mostar: Sveučilište u Mostaru.
- Weidknecht, M. K., 2009. *Multicultural Music Education: Building an Appreciative Audience*. [pdf] Annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego CA, 13. april 2009. Dostupno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506352.pdf> [Posjećeno: 15. kolovoza 2018].
- Wong, K. Y., Pan, K. C. i Shah, S. M., 2014. Assessment of Multiculturalism of Primary Schools' Music Teachers in Malaysia. *Education* 2014, 4(6), 156-159.
- Zrilić, S., 2012. Participacija učitelja u kreiranju škole. U: N. Hrvatić i A. Klapan, ur. *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 451-458.

DIDACTIC ASPECTS OF AN INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING MUSIC

Amir Begić / Jasna Šulentić Begić

Abstract: Music in general education schools provides great opportunities for intercultural education because music itself is an intercultural art. Given the close link between music and culture, fostering a cultural understanding can be an effective outcome of teaching music, and getting to know different music styles from around the world can develop the intercultural competence of students. This paper presents an research overview in which many experts and scientists deal with the didactic aspects, i.e. the possibilities, strategies, and methods of an intercultural music education in general education schools, while attempting to point out the existing problems that arise in the process of intercultural education when teaching music.

Keywords: music teaching; intercultural education; world music; teaching strategies and methods; intercultural competence.

Introduction

The art of teaching has been a subject of study and research since the beginning of education. From the very beginning of the didactics concept, which in the 17th century introduced: Wolfgang Ratke (1571–1635), Jan Ámos Komenský (1592–1670), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Johann Friedrich Herbart (1776–1841) and Wilhelm von Humboldt (1767–1835), through to the renowned didacticists of the 20th century, didactics have not ceased to be a current topic. Thus, Gudjons (1994) points out that didactics refers to planning and analyzing the process of teaching, but at

the same time, claims that didactics is only a theory that criticizes practice. It emphasizes that teaching is an overlapping process so it can only be fully explained by one theory. In that context, five different theories are listed: 1) didactics is a *theory of education* (cited in Klafki) within the framework of critical-constructive science of upbringing; according to this theory, the process of teaching must help students develop their abilities and connect teaching and learning; the lessons must be planned with students, and the students should learn through discovery, 2) didactics is a *teaching theory* (cited in Schultz) and it requires teaching to intentionally pre-interpret the world through art and science; the main feature of this theory is to seek systematic and careful planning of the educational process, 3) didactics is a *cybernetic-information theory* (cited in von Cube), which advocates that it is during their upbringing that students, with some corrections, are guided to the educational goal, 4) didactics is a *theory of curriculum* (cited in Möller), whose priority is to clearly define the goals, instruments and evaluation methods of the achieved outcomes, 5) didactics is the *critical theory of teaching communication* (cited in Winkel), emphasizing the fact that teaching is primarily a communication process. The author stresses that all these theories share a common *goal-oriented approach* that involves organizing the teaching process based on set learning goals.

Bognar and Matijević (2002) say that didactics is a part of pedagogy that explores the theory of educational process. Accordingly, its attention is focused on the teaching process itself. According to Lenzen (2002), teaching involves the targeted planning, implementation and verification of the teaching and learning process. Meyer (2005) points out ten characteristics that characterize every good teaching approach. These are: a clear teaching structure, high levels of real learning time, a stimulating learning atmosphere, clarity of content, establishing a method of communication, diversity of methods, individual encouragement, intelligent exercises, transparency of expected achievements, and a prepared environment. Future teaching styles are characterized by teamwork amongst teachers, with peer reflection based counseling (Vasilj, 2015). Also, contemporary teaching should no longer be oriented towards encyclopedic knowledge and memorising facts, but rather to the development of one's ability

to understand, solve problems, and the practical application of knowledge (Palekčić, 2009).

Intercultural Music Education

The cultural diversity of the classroom provides an additional pedagogical challenge for teachers, and an incentive to organize intercultural lessons.

“Intercultural education finds its support in contemporary didactic and different learning variants by means of a difference in which, in addition to active dialogue, it takes a significant place to introduce other cultures, to acquire historical knowledge, to familiarize social relations and social states.” (Previšić, 2009, 26)

“The issue of diversity being at the center of attention leads to the reflection of possibilities for promoting the equal development of each individual student, as an approach that enables teacher to make a creative educational process whose complexity derives from the diversity of goals, contents, approaches, methods, social forms of work, achievements and evaluation procedures.” (Zrilić, 2012, 455)

Based on the research on effective intercultural communication, an intercultural competence person: 1) successfully handles psychological and emotional stress when dealing with the unknown, 2) quickly establishes relationships with others, 3) understands the other person's feelings, 4) communicates successfully with people from a different cultural environment, 5) adequately responds to communication issues and misunderstandings (Giles *et al*, 1991, cited in Chisholm, 1994). The role of the teacher in developing a student's intercultural competence is multifaceted. The teacher “will do more if he creates a favourable atmosphere for tolerance and mediation between differences, not only on ethnic and cultural particularities, but also on the free and creative expression of opinions on both natural and social phenomena” (Previšić, 1999, 82).

The Curriculum for Elementary School [*Nastavni Plan i Program za Osnovnu Školu*, MZOŠ, 2006] of the Republic of Croa-

tia states that the music teaching curriculum is open, i.e. that allows the teacher to, in addition to any compulsory content, design their class in accordance with the wishes and interests of the students. The compulsory part of the curriculum includes listening to and learning about music, while other content and activities, such as singing, playing, literacy, folk music, etc., are left to the discretion of the teachers. The application of this open teaching model for music classes provides numerous opportunities for the intercultural contact between students and all kinds of music. In a particular situation, the teacher may find it more appropriate to learn a specific cultural music only by listening, however, it is not uncommon to introduce one's music culture through singing, playing, or other another activity. The decision may also depend on whether students in the classroom belong to a particular culture, or have previously expressed an interest in music from another culture, have an instrument that is characteristic of a particular culture, etc.

In The Study of Classical Music [*Nastavni Program Glazbene Umjetnosti*, MKP, 1994] there is an area that involves listening to music (exclusively Western European or from the Western tradition) in chronological order. It should be kept in mind that the entire history of music development needs to be introduced with only one hour of classical music per week. Therefore, this diachronic model of teaching leaves the teacher with little freedom regarding content, i.e. the implementation of intercultural content and music, if he or she intends to realize everything that has been envisaged by the program.

In January 2019, The Music Culture and Classical Music Curriculum for Elementary and Grammar Schools [*Kurikulum Nastavnog Predmeta Glazbena Kultura za Osnovne Škole i Glazbena Umjetnost za Gimnazije*, MZO, 2019] was published as part of the 2015 curricular reform that was implemented in the Republic of Croatia, and this document covers the teaching of music culture and classical music. The curriculum will be gradually implemented to every grade in elementary and grammar schools in the years 2019/20 and 2020/21. By the 2021/22 school year it will be school wide. This document has not made many changes to the way music culture is taught

(because the “HNOS”¹ elementary school music education program was set on good foundations), but major changes were made to the way classical music is taught. The open model, which was present in elementary school music, has now been implemented in grammar schools. This gives teachers the freedom to adapt their teaching to the students’ interests and abilities, as well as to their own personal preferences. In addition, music in grammar schools can now be organized according to the diachronic or synchronic music teaching model.

According to the synchronic model, the focus is to teach music from multiple positions, not exclusively historical, as is the case with the diachronic model. There is also the intercultural principle, which, in addition to the psychological, cultural-aesthetic, and synchronic principles, is based on teaching music culture and classical music. The principle states that students will learn about different cultures, religions, and customs by learning the music of their own culture, and the music of the world. In this way, they will develop an awareness of different but equally valuable individuals, peoples, cultures, religions and customs. In accordance with the intercultural principle, students will sing the songs of different cultures, in different languages and dialects, with an appropriate ethnomusicological approach, and listen to and learn about traditional music from geographically distant areas. This method of teaching music should develop the students’ cultural understanding and intercultural awareness by building their relationship to their own culture and opening access to other (musical) cultures. By learning about the different music of the world, students indirectly learn to appreciate and accept other cultures and the individuals who belong to them.

“Therefore, a music teacher cannot focus only on listening, singing or playing music from other cultures. To fully understand and experience culturally different music, it is important to know the overall culture and traditions of a particular people. This is a prerequisite for critically discussing ‘unknown’ music with students.” (Begić and Šulentić Begić, 2018a, 162)

1

Croatian national educational standard [*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*, HNOS]

“By incorporating various music of the world into the process of education, cultural and aesthetic riches are exchanged, which enhances and deepens musical contacts, thus modeling a global way of thinking.” (Dobrota and Blašković, 2014, 313)

Teaching intercultural music must be focused on the following four problems: 1) teachers need to know how to evaluate the importance of intercultural access to their teaching, 2) they must, as much as possible, determine precisely how to implement intercultural content in their teaching, 3) they have to identify any inherent problems that may arise when teaching, 4) and they must explore possible solutions to these problems (Weidknecht, 2009). To achieve this, teachers must be free from ethnic prejudice. Furthermore, the lack of time to teach music from other cultures should be addressed by not leaving intercultural teaching content to the end of the school year, as is usually the case. A lack of knowledge of a foreign language can appear as a problem when learning a particular song. In this case, the help of colleagues who know foreign languages is one possible solution. A previous problem, which may have justified the lack of intercultural teaching before, was the lack of original audio and video examples for students to listen to and watch. Today, given the wide availability of various media, this is no longer, and cannot be considered, a problem. Finally, the lack of awareness on how to teach intercultural music can be an obstacle for some teachers. However, in the context of lifelong learning, teachers should also strive to improve in this area. Furthermore, teaching intercultural music should include: *performing* the music of other cultures; *talking* about music from other cultures; *organizing concerts* where guest performers perform the music of other cultures; *organizing plays* using the music of other cultures, and including appropriate costumes, dance, and scenography; the *presentation of cultural diversity* through the talent of students, teachers and parents belonging to different cultures; *group music* that gives a sense of communion, cooperation and tolerance; *a group selection of songs* belonging to different cultures; *discussions* of the importance of music in a particular culture; *music related research* on topics of conflict, peace, and liberation from discrimination (NCCA, 2006). It is acknowledged that all of the above may be a great organizational and financial challenge for teachers,

especially at schools in smaller environments where it is not easy to organize such events and activities, but similar experiences can be experienced through the internet.

Music education in general education schools provides great opportunities for intercultural education because music itself is an intercultural art. Given the close connection between music and culture, fostering cultural understanding can be an effective outcome of teaching music. Three curriculum areas (performing music, composing, listening) offer many opportunities to appreciate interculturalism and diversity. Developing student sensitivity and appreciation for other cultures can be achieved through quality student-centered teaching. The student's sense of their own cultural identity and belonging can be supported by creative activities and group music (Ilari, Chen-Hafteck and Crawford, 2013). Abril (2006) argues that performing or listening to music in the classroom, as well as talking about those experiences, helps students learn about and respond affectively to music from other cultures. Namely, some researchers argue that music knowledge is incomplete and ineffective without the knowledge and understanding of the particular culture to which that music belongs (Anderson and Campbell, 1996, Quesada, 2002, Robinson 2002, cited in Abril, 2003). Tucker (1992, cited in Abril, 2003) highlights a number of criteria that should guide teachers in choosing which intercultural music to teach. One of these recommendations is that every musical example (used for listening, singing or playing) should be followed by detailed information about the culture, history, and geography that that example belongs to. In addition, lyrics of a particular example should be provided in the original language with a guide for a correct pronunciation.

Ilari, Chen-Hafteck and Crawford (2013) propose practical ideas for teachers to empower the intercultural awareness of their students. In addition to getting to know the music of other cultures through the internet or audio and visual aids, they should specifically contact parents or friends from different cultures so that other students can get acquainted not only with music, but with the overall traditions, of a particular cultural group. The authors also believe that music from other cultures should be introduced through the prism of its role in the socio-

cultural context, i.e. using a socio-cultural approach. As an example, *singing* is a regularly present vocation in national and school curricula. That (singing) is also practiced within regular classes, but often also in extracurricular activities such as a choir. By singing culturally different songs, students learn about their own culture, as well as about other cultures, while expressing their deepest emotions. There are many possible benefits to singing intercultural songs in one's music education. Singing songs from different cultures helps students: 1) deepen their knowledge of a nation's music, language and culture, 2) develop their vocal ability to sing and speak, 3) develop a social awareness for life in an intercultural and global society, simultaneously developing a strong sense of their own identity and understanding the identity of culturally different persons, 4) improving their emotional expression. The benefits of interculturalism in music classes are also:

“exploring music from around the world, fostering intercultural and interactive understanding, learning about world music, expanding the listening experience, realizing the existence of diversity, discovering new musical constructs that recognize the specifics and logic of each music style, developing greater musical flexibility towards others (...) Musical flexibility involves an easier understanding of new music and its elements, which is reflected in an easier understanding of their own music” (Anderson and Campbell, 2011, cited in Dobrota and Blašković, 2014, 303).

Opinions of Music Teachers about Intercultural Teaching

Practical experience is certainly a relevant factor in academic research aimed at improving intercultural music lessons. Legette (2003) therefore conducted a research study aimed at examining attitudes, beliefs and practical experiences of primary and secondary school music teachers in American public schools, with regard to interculturalism when teaching music. Some of the research questions were the following: what are the common attitudes, beliefs and practical experiences of teachers with regard to teaching interculturalism in music?

Which are the most commonly used intercultural sources? Which intercultural activities are most often used when teaching? How often is intercultural awareness assessed? Where did they receive their intercultural education? Is there a significant difference in teaching intercultural music between teachers working in rural, urban and suburban public schools? The research results showed that respondents (N=394) declaratively support intercultural content in music lessons (99%). However, at the same time, 65% stated that intercultural content was not taught in the classroom. The reasons differed, from a lack of knowledge of intercultural education, to lack of motivation, or lack of time because first and foremost, they must teach American music. It can be seen that the curriculum's intercultural content is mostly marginalized. The vast majority of respondents are estimated to be interculturally competent, but what is concerning are the claims that they have not gained competency by educating themselves, but through workshops and courses. Among the activities used to teach intercultural content, the most popular are listening to music, singing songs, talking about music, and playing and watching videos. The results showed that there are no statistically significant differences in the use of intercultural music among teachers working in rural, urban and suburban public schools.

The research results (Young, 1996, cited in Abril, 2003), which sought to examine the attitudes of music teachers towards intercultural music education, suggest that intercultural education is beneficial to general education students, although their definitions of intercultural education differ. At the same time, teachers expressed a sense of insecurity in implementing intercultural content when teaching music. According to Robinson (2002, cited in Abril, 2003), music teachers are embarking on the challenges of intercultural learning, but they have difficulties finding quality materials that would interest students. In addition, he states that teachers are faced with the problem of pronouncing texts in foreign languages and translations.

Wong, Pan and Shah (2014) conducted a research study to examine the level of interculturalism as it relates to life experience, personal attitudes and behaviours, and professional

behaviour among Malaysian elementary music teachers. The results showed that teachers began to doubt some of their negative stereotypes and began to accept ethnic diversity. By becoming aware of the complexity of cultural differences, they began to re-examine their views of interculturalism in teaching practices.

Research results (Brown, 2004, Capella-Santana, 2003, Keim *et al*, 2001, Locke, 2005, Milner *et al*, 2003 Mysore *et al*, 2006, Brown, 2009, cited in Begić and Šulentić Begić, 2018b) “show that the intercultural education of future teachers can be turned into a positive direction by designing new intercultural courses, as well as by implementing intercultural content in existing courses, fieldwork, pedagogical practice, etc.” (Begić and Šulentić Begić, 2018b, 42). As an example of good practices, some universities in the United States offer students 250 different courses in which students are introduced to intercultural content. Some of the courses include: World Music, Introduction to World Music, Music in Culture, Music, Politics and Identity, Music, Media and Popular Culture, Teaching World Music in Class, Intercultural Principles and Music Education, Diversity in Education, Pluralistic Teaching Society (Begić and Šulentić Begić, 2018b).

The results of these studies point to the great possibilities of intercultural education in teaching music, due to the increasing willingness of teachers to interculturally promote positive intercultural shifts in national and school curricula in different countries. It is also clear that many experts and academics are concerned with the possibilities, ways, strategies and methods, of increasing intercultural music education in general education schools. But, at the same time, they are trying to find the existing problems that have arisen in the process of teaching intercultural music education.

Some Models (Phases) of Teaching Intercultural Music

So how should teaching intercultural music be considered in general education curriculums? Stroh (2002) proposes and analyzes ten models of intercultural education when teaching music:

1. Non-European Music when Teaching Music

Under this approach, the author suggests only authentic folk music as teaching content. Thus, contemporary art music of any particular culture, as well as its popular music, are not covered by this model. The biggest disadvantage of this approach is that the vast majority of recorded material with such authentic music is the work of ethnomusicologists who often lack pedagogical experience and pedagogic competencies.

2. Learning from Music Classes in Other Cultures

The author asks whether music education in one country can be enriched by the experiences of teaching music of other cultures. As a positive example of the influence of the German music-folk tradition, the partial implementation of work with Orff instrumentation in different international school systems (Turkey, China, Gambia, Indonesia) is mentioned.

3. Songs and Dances from Around the World

The songs and dances of different cultures, Stroh emphasizes, have always been at the center of intercultural music lessons. In this approach, two dimensions of interculturalism in teaching practices are emphasized. First, this approach facilitates the integration of children from different cultures in one class, and at the same time promotes an understanding between students of the dominant culture and students belonging to other cultures. Secondly, this model can contribute to the overall intercultural understanding and development of the students' intercultural competence. In this model, as in the first one, there is no contemporary popular music used, only traditional music.

4. Model of “Confrontation” by Irmgard Merkt

Citing Merkt as one of the most prominent advocates of intercultural pedagogy in German practices for teaching music,

Stroh emphasizes her claim that music practice is the starting point for every good intercultural music teaching method. So, the real path to acquiring intercultural competences is an active confrontation with music, singing, and playing the songs of different cultures around the world.

5. Models of Music Practice from Around the World

Stroh wonders why, in the higher grades, teachers do not continue using instruments to play from every continent when, in the lower grades, children sing and listen to music from around the world. At the same time, he warns that teachers should not make mistakes such as giving students the ability to play Brazilian beats on African drums or *gamelan* music on Orff's instruments. As with the first and third model, there is no way to perform the current popular music of a particular culture, only traditional songs and dances. The author sees this as a drawback to this model.

6. Employing Curiosity and Tolerance against the Fear of the Different and Unknown

The author recalls empirical research whose results show that students are intolerant towards any type of music that is unknown to them. He suggests two complementary approaches: becoming acquainted with music that has its roots in non-European cultures, and introducing Western music from a historical point of view.

7. Popular Music as an Intercultural Phenomenon or an Introduction to Teaching Intercultural Music

Stroh points out that *jazz* and popular music are interculturally coloured because they are performed and listened to around the world. Thanks to them, the understanding of non-European music has grown steadily in recent years. The author distinguishes three relevant directions from a musical education standpoint: 1) popular music promoted through media is often based on non-European elements such as African rhythms, 2) non-European traditional music transformed into popular style performed by various European compositions is a good music pedagogical model of teaching music, 3) getting to know non-European popular music should not only be a supplement to the traditional music of other cultures, but as

something familiar to students, it should serve as an introduction to getting to know different music cultures.

8. World Music as a Topic when Teaching Music

World music, explains Stroh, is considered a universal form of musical communication among musicians belonging to different cultural traditions. The author emphasizes that world music can be an example for intercultural communication and as a model for teaching music.

9. Intercultural Education and Teaching Music Education Should include Educating about Racism

The author states that intercultural education in England is foremost seen through the prism of anti-racist education, and asks whether there is the same tendency in the German educational system as well as how it might be useful to adopt such a concept when teaching music. Stroh also concludes that this topic has not yet been sufficiently elaborated in German literature.

10. Using Immigrant Music Culture as a Starting Point

Stroh brings this up as a very topical issue, pointing out that theoretically and empirically speaking, it has not been sufficiently elaborated upon. There is an opinion that, when teaching intercultural music, it is not necessary to emphasize the traditional music of members of other cultures (in this case the immigrants), but to focus instead on the contemporary music that lives with them in their community (e.g. Turkish music in Germany or oriental *rap*).

All ten of these models are equally valuable in teaching interculturalism to students. In clarifying each model, it was not explicitly mentioned that it is necessary to talk about other cultures and their music, but it is implied. If a teacher chooses only one or more of the models mentioned above, the teacher must be made aware that she/he is asking for a new approach to teaching music. The teacher will also have to invest more effort into successfully investing in intercultural learning and effectively engaging in the educational process. This may lead to different obstacles of a subjective or objective nature.

Elliot (1989, 1995, cited in Abril, 2003) gives six possible models for an intercultural musical education: 1) *assimilation* – this model sees Western music as the only model and assumes that the teaching curriculum is focused solely on this musical style, 2) *merging* – this model focuses on Western music, as well as advocates for, and studies the music of other cultures, but only as they manifests in the music of Western classical composers, 3) *open society* – this model places an emphasis on studying and performing popular music, while providing self-expression opportunities; in this case, only the music of the dominant cultural group is involved, 4) *limited interculturalism* – in addition to the traditional curriculum, this model focuses on music and music practices related to the cultures to which the students belong, 5) *modified interculturalism* – this model uses comparative access to the study of music elements or cultural meanings of music; music is taught using methods that are close to certain cultures, 6) *dynamic interculturalism* – this model allows global access to different types of music, while avoiding the “western” approach; students research known and unknown musical systems, beliefs and methods.

These models, or rather, the phases of an intercultural approach to teaching music, are a picturesque depiction of the long and easy path from traditional (non-intercultural) teaching styles, to intercultural teaching methods conducted by an interculturally competent teacher. This path (or transformation) often faces numerous obstacles.

Possible Problems in the Implementation of Interculturalism when Teaching Music

What problems can occur in an intercultural music curriculum? Our love for music is formed at an early age. As we interact with certain types of music, they become an important part of our childhood in the process of identity building. In adolescence, there may be some type of revolt and music choices may change (e.g. to *rock* music), which can then become part of that person's identity. As a result of these processes, the per-

son will learn what they like and that will be reflected in the music they listen to, in the musicians they play with, in the music they listen to with friends, and in the music events they attend. There are, of course, certain musical prejudices which presuppose some sort of subjective approach. Often, such an approach avoids an objective view of other types of music and the musicians involved. Cain (2005, cited in Drummond, 2010) emphasizes that the educational goals and learning outcomes of many music teachers are “filtered” through life experiences, and are thus unintentionally coloured by prejudices, stereotypes, and sometimes delusions. One of problems that may arise from certain prejudices, is that Western European classical music is superior to other types of music. The following are but a few of the misconceptions that have led to the perpetuation of such notions: 1) several operas by Giacomo Puccini (1858–1924), which are among the most popular operas in the world, are musically and culturally based on far-east traditions (Japan and China), 2) part of the repertoire of Claude Debussy (1862–1918) was influenced by Indonesian music (*gamelan* orchestra) and the music of other cultures, 3) Antonín Dvořák (1841–1904) composed his most popular symphony (*Symphony* No. 9 in E minor, op. 95, also known as the *Symphony of the New World*) while listening to music of Indian and African American origin, 4) Wolfgang Amadeus Mozart (1756–1791) composed his famous *Turkish March* (Piano *Sonata* No. 11 in A major, KV 331, 3rd movement, *Alla Turca*) as a result of his fascination by Turkey and the Orient, and the opera *Abduction from the Seraglio* was influenced by Turkish melodies. 20th century composers from Western Europe who were inspired by music from other continents would hardly be listed. One reason as to earlier intercultural works were not recognized as such, could be the relative isolation of the continent. However, the first contacts with the musical tradition of other cultures had a strong impact on composers. When G. Puccini and C. Debussy attended the *World Exposition* in Paris in 1889, they, for the first time, came into contact with music from the Far East. Soon after, these influences became noticeable in their compositions.

A second problem could be the lack of willingness, or simply disinterest, on behalf of the teachers themselves to deal more closely with the intercultural aspect of music. This may be due

to the lack of time to prepare intercultural teaching content, obstacles to their implementation in the curriculum, or the language barriers that may arise when introducing or singing songs in foreign languages.

The third problem may be the negative reaction from students when they first encounter music from other continents. Demorest and Schultz (2004, cited in Weidknecht, 2009) point out that the perception of “unknown” music often depends on the gender and age of the students. They argue that younger students are more willing to accept the music of other cultures, suggesting that intercultural music education should begin at the earliest age. They also point out that the willingness to accept “different” music among older students is more pronounced in girls than in boys. These findings warn teachers that attention should be paid to the age and gender of students in the implementation of interculturalism when teaching music.

The fourth problem, which is the lack of original (authentic) audio and video examples of music from different cultures and traditions, can be solved with very little effort today. In addition to audio files and videos, the internet and global networking today enables classes to “travel” with sounds and pictures to almost every part of the world.

We can conclude that teaching music in general education schools can contribute to intercultural education, i.e. the acquisition of intercultural competency among students, but to reach this goal, the intercultural approach to teaching music and the intercultural competence of music teachers are indispensable features. Teachers should acquire intercultural competence first and foremost during their own study, and they should continue to develop it in various courses or workshops. In this area, therefore, there is a need for change in the direction of a more concrete and organized intercultural education for future music teachers.

Conclusion

In this paper we wanted to point out the results of various studies in which numerous experts and scholars deal with didactic aspects, i.e. opportunities, strategies and methods of an intercultural approach to music education in general education schools, while at the same time trying to point out the existing problems that arise in the process of an intercultural music education. Experiences and research from different countries have been provided, some models of intercultural music teaching have been offered and explained, as well as the problems that teachers may find in the implementation of intercultural teaching. Interculturalism implemented in teaching content will not be realized in educational processes if it is not didactically and methodically planned. Without quality communication or interactions, different teaching strategies, and a positive social and intercultural atmosphere made by a creative teacher, intercultural education is not achievable. It is therefore important for future teachers to be didactically and methodically educated as it is the only way to strengthen their teaching with intercultural content.

References

- Abril, R. C., 2003. *Beyond Content Integration: Multicultural Dimensions in the Application of Music Teaching and Learning*. Ph. D. The Ohio State University. Available at: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1054142600/online [Accessed: 20 August 2018].
- Abril, R. C., 2006. Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24(1), 30-42.
- Begić, A. and Šulentić Begić, J., 2018a. Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor*, 56(2), 161-178.
- Begić, A. and Šulentić Begić, J., 2018b. Interkulturalizam u sadržajima kolegija na studijima Glazbene pedagogije. In: A. Radočaj-Jerković, ed. 2. *Međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti. Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije*. Osijek, 12-13 October 2017. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku. 28-43.
- Bognar, L. and Matijević, M., 2002. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chisholm, I. M., 1994. Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43-68.
- Dobrota, S. and Blašković, J., 2014. Stavovi studenata učiteljskog studija o uključivanju interkulturalizma u nastavu glazbene kulture. *Godišnjak Titius*, 6/7, 301-316.
- Drummond, J., 2010. Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28(2), 117-126.
- Gudjons, H., 1994. *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L. and Crawford, L., 2013. Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.
- 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.
- Lenzen, D., 2002. *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H., 2005. *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.

- MKP, 1994. *Nastavni program Glazbene umjetnosti*. Zagreb: Ministarstvo kulture i prosvjete.
- MZO, 2019. *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- MZOŠ, 2006. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- NCCA, 2006. *Intercultural education in the post-primary school. Enabling students to respect and celebrate diversity, to promote equality and to challenge unfair discrimination*. [pdf] Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Available at: http://www.sdpi.ie/NCCA_Materials/Intercultural%20Guidelines.pdf [Accessed: 2 July 2018].
- Palekčić, M., 2009. Kvaliteta poučavanja – karika koja nedostaje u reformama obrazovanja. *Školske novine*, 60(14), 6-7.
- Previšić, V., 1999. Učitelj - interkulturalni medijator. In: V. Rošić, ed. *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 78-84.
- Previšić, V., 2009. Interkulturalna obzorja suvremene škole. In: V. Puževski and V. Strugar, ed. *Škola danas za budućnost*. Križevci, Bjelovar: HPKZ. 13-28.
- Stroh, W. M., 2002. *Modelle Interkulturelle Musikerziehung*. [online] Available at: http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/multicultural_me/index.html [Accessed: 10 July 2018].
- Vasilj, M., 2015. *Didaktičke teme*. Mostar: Sveučilište u Mostaru.
- Weidknecht, M. K., 2009. *Multicultural Music Education: Building an Appreciative Audience*. [pdf] Annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego CA, 13 April 2009. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506352.pdf> [Accessed: 15 August 2018].
- Wong, K. Y., Pan, K. C. and Shah, S. M., 2014. Assessment of Multiculturalism of Primary Schools' Music Teachers in Malaysia. *Education* 2014, 4(6), 156-159.
- Zrilić, S., 2012. Participacija učitelja u kreiranju škole. In: N. Hrvatić and A. Klapan, eds. *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 451-458.