

Renata Sam Palmić

Tradicionalna glasba kot sestavina interkulturene glasbene vzgoje

Povzetek: Z didaktičnega, sociokulturnega, družbenega in sporazumevalnega vidika predstavlja osnovna šola pomembno vez med raznolikostjo tradicionalne glasbe in različnimi glasbenimi kulturami.

V prispevku želimo utemeljiti potrebo po krepitvi glasbene in kulturne identitete učencev pri pouku glasbene vzgoje; ta je namreč vir in spodbujevalec razvoja občutij za tradicionalnoglasbeni in kulturni pluralizem v urbanem okolju, ki je sestavni del multikulturene družbe in interkulturnega dialoga. Predstavljamo rezultate raziskave, s katero smo proučevali odnos hrvaških učencev, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje, do tradicionalne glasbe. Ugotovitve kažejo, da bi lahko bila tradicionalna glasba v sodobni multikultureni družbi pomemben temelj interkulturene glasbene vzgoje v osnovni šoli, toda učni načrt za glasbeno vzgojo bi moral biti bolj odprt za multikulturen in osnovnošolski izobraževanju.

Interkulturni pristop k osnovnošolski glasbeni vzgoji (ki temelji na tradicionalni, regionalni glasbi), pa tudi k interkulturni vzgoji v multikultureni družbi, katere sestavina je tradicionalna regionalna glasba, je nujen zaradi pomena, ki ga ima tradicionalna glasba za razvoj posameznika in družbe ter zaradi prisotnosti tradicionalne glasbe v raznolikih glasbenih oblikah in zvrsteh, ne glede na prostor in časovno obdobje.

Ključne besede: tradicionalna glasba, interkulturna (glasbena) vzgoja, obvezno osnovnošolsko izobraževanje

UDK: 37.015.31:7

Znanstveni prispevek

Dr. Renata Sam Palmić, Univerza na Reki, Pedagoška fakulteta, Slavka Krautzeka b. b., 51000 Rijeka, Hrvaška; e-naslov: rsampalmic@inet.hr

Uvod

Interkulturena glasbena vzgoja je utemeljena s splošnimi nameni interkulturene vzgoje (Fiorucci 2008; Gobbo 2004; Hrvatić 2009; Mantovani 2008; Nieto 2000; Perotti 1995; Piršl 2007; Portera 2007) in je del interkulturnega vseživljenjskega učenja. V tem kontekstu sta glasba in glasbena vzgoja močni orodji za razvoj interkulturenosti na področjih razumevanja, razvoja občutljivosti za različnost, sporazumevanja in sporazumevalne kompetence ter pridobivanja izkušenj s sodelovanjem z različnimi kulturnimi skupinami. Preplet raznolike in raznovrstne glasbe temelji na poznavanju in občutenju posameznikove lastne glasbene in kulturne identitete, na poznavanju, priznavanju ter spoštovanju drugih glasbenih kultur in kulturnih identitet, ki se razlikujejo od »moje« in »naše«, ter na sposobnosti posameznika za glasbeni in kulturni dialog. Glasbena vzgoja je opredeljena kot multikulturena in interkulturena vzgoja (Disoteco 2000). Njeni nameni in naloge so se spreminjali glede na strukturne družbene potrebe etnične oz. narodne skupnosti, kar pritrjuje trditvi, da je glasba bila (in je še vedno) razumljena kot pomembno področje, ko gre za razvoj, delovanje in obstoj določene kulture.

Glasba lahko sproži *univerzalna občutja*¹, toda univerzalnost ji ni lastna v smislu, v kakršnem se ta izraz po navadi predstavlja in uporablja: namreč kot sredstvo združevanja vseh ljudi (prav tam). To velja še zlasti za *tradicionalno glasbo*² (Bezić 1983; Ceribašić 2007) in za sprejemanje izraznosti ljudske glasbe v celoti. Vsaka družba oziroma kultura vzpostavi svoj lasten glasbeni »jezik«, s specifičnimi lestvicami, ritmi, pravili ustvarjanja in poustvarjanja glasbe, improvizacijami, ki odražajo različna pojmovanja časa in prostora, življenja in smrti ter ideologij in prepričanj oz. verovanj (Disoteco 2000). Interkulturena glasbena vzgoja

¹ Glasba ni »univerzalni jezik«, kot pogosto zasledimo, ima pa »pomembno inherentno sposobnost vzbuditi čustva in spodbuditi povezanost, a to je nekaj povsem drugega kot univerzalni jezik« (Disoteco 2000, str. 7).

² Izraza »ljudska glasba« in »tradicionalna glasba« sta umeščena v naziv svetovnega etnomuzikološkega združenja, ki je bilo leta 1947 ustanovljeno kot Mednarodni svet za ljudsko glasbo (The International Folk Music Council – IFMC), leta 1981 pa se je preimenovalo v Mednarodni svet za tradicionalno glasbo (The International Council for Traditional Music).

izhaja iz domneve, da je vsa glasba namenjena vsem ljudem, ne glede na njeno bogato raznolikost, edinstvenost, značilnosti, pa tudi ne glede na način, kako je ustvarjena in predvajana, kakšen smisel ima za posameznika ali skupino in kako se o njej govori (Pesek in Pettan 1994; Pettan 1998). Kolektivna identiteta močno vpliva na razvoj individualne identitete in s tem tudi na individualno glasbeno identiteto. Posameznik se namreč čuti kot del »nas«, kar ima – čeprav je lahko opredeljeno na različne načine – pomembno vlogo pri njegovem individualnem in kolektivnem vedenju. Glasba sama po sebi, pa tudi kot sestavni del vzgojno-izobraževalnih procesov, lahko spodbudi sporazumevanje med »menoj« in »nami« ter med »nami« in »njimi«. Tradicionalna glasba ima dvojno vlogo: krepi občutja pripadnosti posameznikovi kulturi – tako regionalni kot narodni – in omogoča procese, ki vodijo k sprejemanju in spoštovanju različnosti tradicionalnih glasbenih izrazov. Interkulturalna glasbena vzgoja upošteva dialektično razmerje med učenčevu pripadnostjo individualni in kolektivni identiteti, kar je razmerje, ki ima pomemben vpliv na oblikovanje kulturne identitete (Disoteo 2000; O'Flynn 2005). Tradicionalna glasba, tako regionalna kot narodna, omogoča učencem v razredu, da se poglobijo v svojo lastno kulturo, kar pomeni, da se zave(da)jo neomejenih možnosti za spremembo, stik in akulturacijo, ki so značilnosti multikulturalnega pouka.

Interkulturalna glasbena vzgoja vključuje tradicionalno regionalno in narodno glasbo prevladujoče kulture, tj. večinske skupine, ter tradicionalno glasbo drugih etničnih skupin ali narodnih manjšin in narodov. Na ta način tradicionalna glasba kot sestavni del glasbene pedagogike učence uvaja v razumevanje in sodelovanje pri kulturni raznolikosti in različnosti. V svoji raziskavi o interkulturalni glasbeni vzgoji Disoteo (2000) namenja osrednjo pozornost *glasbeni identiteti*, ki jo izraža na štirih ravneh: kot vtis, izkustvo, vrednoto in kompetenco. To pomeni, kot zapiše (prav tam), da je interkulturalnost v razredu prisotna že pri dveh učencih, ki sta bila rojena v istem mestu, a se razlikujeta v svoji pripadnosti tradicionalni glasbi in odraščata v različnih glasbenih matricah. Pluralnost ene glasbene identitete lahko (in pogosto tudi jo) zasledimo med učitelji in učenci ter med pripadniki različnih generacij, etničnih skupin in regij (prav tam).

V interkulturalnem kontekstu se moramo nujno odreči bipolarnemu pogledu na identiteto in globalizacijo (Baloban 2005; Barth 1994; Giddens 1991; Kalanj 2008; Korunić 2003; Parsons 1994; Touraine 1992). Kot piše Disoteo (2000), sta zgodovina in zgodovinski spomin izjemno pomembna za interkulturalne procese, kar je v nasprotju z bojznijo in stališči, po katerih naj bi interkulturalnost zankala posameznikovo lastno identiteto. Tako individualni kot kolektivni spomin morata obstati, saj oba, kot smo že poudarili, oblikujeta vsakega posameznika. Zato se glasbene identitete v interkulturalnem kontekstu soočajo, potrjujejo, spoštujejo, sprejemajo, primerjajo, prežemajo in med seboj spodbujajo. Tako postanejo dejanskost multikulturalne družbe. O'Flynn (2005) pokaže, da raziskave pojmovanj multikulturalne oz. interkulturalne glasbene vzgoje osvetljujejo nekatere alternativne možnosti zблиževanja tradicionalne glasbe in da sodobni kurikuli glasbene vzgoje v različnih državah dokazujejo pluralnost pogledov na glasbo in glasbeno vzgojo, obenem pa učiteljem in šolam v razmeroma kratkem obdobju omogočajo uvajanje celovitega interkulturalnega modela pri pouku glasbe (prav tam, str. 191–203).

Interkulturalna vzgoja tako učitelju omogoča pomembnejšo vlogo pri širjenju multikulturalnih obzorij njegovih učencev.

Proučevanje občutljivosti učencev za tradicionalno glasbo na primeru Hrvaške: namen, vsebina, cilji in naloge raziskave

Izobraževanje, zlasti obvezno osnovnošolsko izobraževanje, najmočneje oblikuje (1) individualno in skupno glasbeno in kulturno identiteto, (2) dinamično, multikulturalno družbo in (3) vključevanje interkulturene glasbene vzgoje, katere sestavni del je tradicionalna glasba – tj. hrvaška glasba mikrokultur in multi-etnična glasbena tradicija –, v obstoječe podsisteme in njihove procese.

Hrvaški nacionalni izobraževalni standard (HNOS 2006) je bil v 90. letih prejšnjega, zlasti pa v prvem desetletju tega stoletja izrazito nacionalno naravnano. Kljub temu je v splošnem mogoče reči, da sta se v vzgojno-izobraževalni praksi odražali odprtost in pluralnost. V tem prispevku izhajamo iz naslednje *temeljne predpostavke*: hrvaška tradicionalna in multikulturalna glasba nista v zadostni meri pripoznani kot sestavini interkulturene glasbene vzgoje in osnovnošolskega vzgojno-izobraževalnega procesa v razvoju občutenja glasbenega in tradicionalnega sebstva, spretnosti dialoga in multikulturalnega prepletanja med glasbeno raznolikimi urbanimi hrvaškimi okolji. *Tematika raziskave*, ki jo predstavljamo v tem besedilu, so mnenja učencev in njihov odnos do lastne tradicionalne glasbene identitete in tradicionalne glasbe drugih kultur na Hrvaškem ter onkraj nje.

Cilji raziskave so bili:

- ugotoviti, kakšne učinke ima na področju tradicionalne glasbe glasbena vzgoja v osnovnošolskem izobraževanju;
- ugotoviti, opisati in analizirati podobnosti in razlike v občutljivosti učencev za tradicionalno glasbo in njihovo dožemanje glasbene in kulturne raznolikosti glede na regijo, ki ji pripadajo.

V ta namen smo si zastavili naslednje naloge:

- ugotoviti *mnenja in odnos* učencev do regionalne in hrvaške tradicionalne glasbe nasploh po zaključku osnovnošolskega izobraževanja;
- ugotoviti *mnenja in odnos* učencev do tradicionalne glasbe narodnih manjšin in drugih narodov ter s tem povezane kazalce;
- ugotoviti *potrebe* učencev po poslušanju tradicionalne glasbe;
- proučiti, *kako* učenci zaznavajo tradicionalno regionalno glasbo in tradicionalno glasbo nasploh;
- proučiti *občutljivost* učencev za glasbo in kulturno raznolikost ter različne identitete v njihovem razredu in okolju;
- ugotoviti, ali med učenci *obstaja* multikulturalni dialog.

Da bi dosegli omenjene cilje in izpolnili naloge, smo sestavili anketo, s katero smo ugotavljali, kakšna mnenja in odnos do tradicionalne regionalne in multikulturene tradicionalne glasbe so pridobili učenci pri glasbeni vzgoji v osnovni šoli.

Metodologija raziskovanja

Vzorec

V vzorec smo zajeli populacijo dijakov, ki so pravkar zaključili osnovnošolsko izobraževanje. Vključili smo dijake iz petih hrvaških regionalnih središč: Reke, Pulja, Splita (Hrvaško primorje), Zagreba (Osrednja Hrvaška) in Osijeka (Slavonija). Vzorec je sestavljalo 1.000 anketirancev. Instrument za zbiranje podatkov je bil anketni vprašalnik. Anketiranje je potekalo prostovoljno in anonimno, pri čemer smo spoštovali tudi etični kodeks o vključevanju otrok v raziskavo (Dulčić 2003). Po predhodnem pisnem in ustnem soglasju ravnateljev smo raziskavo opravili med dijaki prvih letnikov srednjih šol. Anketiranje je bilo izvedeno na slučajnostnem vzorcu dijakov gimnazijskega programa. V raziskavi je sodelovalo 997 dijakov, njihova porazdelitev glede na regijsko središče pa je razvidna iz spodnje tabele:

Mesto	f	%
Pulj	194	19,9
Reka	202	20,7
Split	180	18,4
Zagreb	200	20,5
Osijek	201	20,6
Skupaj N	977	100,0

Preglednica 1: Prikaz porazdelitve dijakov glede na regijsko središče

Merski instrumenti

Za namen zbiranja empiričnih podatkov smo zasnovali strukturirani vprašalnik, ki vsebuje: (1) vprašanja zaprtega tipa, (2) vprašanja odprtega tipa in (3) trditve s 5-stopenjsko Likertovo lestvico (1 = sploh se ne strinjam, 2 = ne strinjam se, 3 = delno se strinjam, 4 = strinjam se, 5 = zelo se strinjam).

Vprašalnik je sestavljen iz trditev, ki tvorijo različne raziskovalne spremenljivke. Pilotno raziskavo smo opravili na vzorcu dijakov prvega letnika gimnazije na Reki. Vse trditve, ki tvorijo posamezno spremenljivko, so se pokazale kot notranje konsistentne, saj je bil njihov Cronbachov koeficient alfa .828 (preglednica 3), .844 (preglednica 4) in .900 (preglednica 2).

Osnovne opisne statistične kazalce, tj. frekvenco in delež posameznih odgovorov, smo izračunali za vse podatke, kjer je bilo mogoče, to pa velja tudi za aritmetično sredino in standardni odklon. Razliko med več kot dvema skupinama podatkov smo izračunali z uporabo ANOVE, Levenovega testa. Kot post-hoc test smo uporabili Scheffejev test.

Rezultati pri posameznih trditvah in razprava

Stališča o hrvaški tradicionalni glasbi in glasbi drugih narodnosti ter odnos do njeju predstavljamo v spodnji tabeli (trditve od 1 do 34).

Trditve	1	2	3	4	5	M	SD
1. Nikoli ne vklopim radia z namenom poslušanja ljudske glasbe.	7,1	6,6	9,9	18,7	57,7	4,13	1,24
2. Nikoli nisem pomislil na to, da bi svojega učitelja glasbene vzgoje prosil, naj predvaja več hrvaške ljudske glasbe.	6,7	6,6	11,5	23,3	52,0	4,07	1,22
3. Rad imam glasbo, samo ne ljudske.	4,2	10,4	19,0	16,0	50,4	3,97	1,22
4. Ljudske glasbe ne poslušam rad.	6,2	9,5	22,6	18,6	43,0	3,82	1,25
5. O hrvaški ljudski glasbi vem zelo malo.	5,4	11,7	28,8	30,0	24,2	3,55	1,13
6. Ljudska glasba je zame povsem nezanimiva.	9,6	17,0	24,0	15,0	34,4	3,47	1,36
7. Prijatelji bi me zasmehovali, če bi vedeli, da me zanima ljudska glasba.	13,4	15,5	23,7	18,2	29,2	3,34	1,38
8. Mnogih besed v ljudskih pesmih ne razumem.	13,7	18,7	29,0	20,7	17,9	3,10	1,28
9. Besedila ljudskih pesmi zvenijo smešno.	12,0	19,1	34,0	17,7	17,2	3,09	1,23
10. Ljudska glasba spada na vaška praznovanja.	15,3	20,2	27,8	15,1	21,6	3,07	1,35
11. Ljudska in tradicionalna glasba spadata v vaško okolje.	16,4	21,0	26,4	13,1	23,1	3,05	1,38
12. Tradicionalna glasba iz moje regije je lepša od tiste iz drugih hrvaških regij.	19,0	18,9	30,1	13,0	18,9	2,93	1,35
13. O tradicionalni hrvaški glasbi sem se v osnovni šoli dovolj naučil.	16,7	27,7	34,2	11,6	9,8	2,70	1,16
14. Ljudska glasba ne sodi v mestno okolje.	22,4	30,2	24,9	8,4	14,1	2,61	1,30
15. Rad poslušam latinskoameriško ljudsko glasbo.	26,1	22,9	28,5	11,5	11,1	2,58	1,28
16. Všeč so mi narodne noše različnih hrvaških regij.	29,8	18,7	27,8	12,2	11,5	2,56	1,33
17. Ljudska glasba je primitivna glasba.	24,8	29,7	27,2	7,8	10,5	2,49	1,23
18. V naši družini pogosto prepevamo stare pesmi iz naše regije.	31,7	29,1	21,1	9,3	8,8	2,34	1,25
19. Rad bi vedel več o ljudski glasbi drugih kultur.	34,5	26,8	23,7	9,6	5,3	2,24	1,17
20. Starši so mi predstavili vrednost tradicionalne regionalne glasbe.	34,9	27,9	22,5	8,0	6,7	2,23	1,19
21. Tradicionalno regionalno glasbo spoznavam z etnoglasbo.	29,8	30,9	30,0	6,2	3,1	2,21	1,37
22. Lahko prepoznam ljudsko glasbo hrvaških narodnih manjšin.	34,3	31,6	24,2	6,6	3,4	2,13	1,06
23. Rad poslušam glasbo tamburic.	44,3	21,4	19,4	6,8	8,1	2,12	1,27
24. Tradicionalna regionalna glasba je modna.	28,0	44,3	21,1	4,5	2,0	2,08	0,92
25. Zanimajo me ljudski pevci in igralci.	42,5	31,3	15,5	5,7	5,0	1,99	1,12
26. Družina me je vzgajala v duhu hrvaške ljudske glasbe.	39,3	34,3	18,8	4,1	3,5	1,98	1,02
27. Zanima me tradicionalna glasba vseh hrvaških regij.	46,4	26,9	17,4	5,6	3,7	1,93	1,09

Trditve	1	2	3	4	5	M	SD
28. Če bi se moji prijatelji včlanili v folklorno skupino, bi se vanjo včlanil tudi sam.	47,7	28,2	14,1	5,0	4,9	1,91	1,12
29. Rad bi igral ljudski inštrument.	50,8	25,7	12,4	4,5	6,6	1,90	1,18
30. Poslušam radijske oddaje o hrvaški ljudski glasbi.	52,4	27,4	12,6	4,3	3,3	1,78	1,03
31. Spremljam televizijske oddaje o ljudski/tradicionalni glasbi.	59,2	22,6	10,0	3,9	4,3	1,71	1,07
32. V osnovni šoli sem obiskoval folklorni krožek.	75,4	7,2	3,9	3,9	9,6	1,65	1,30
33. Rad bi plesal v folklorni skupini.	63,2	21,6	7,3	2,7	5,3	1,65	1,08
34. Berem časopisne članke o ljudski glasbi.	67,8	21,4	7,0	2,0	1,8	1,48	0,85

Preglednica 2: Odnos anketirancev do hrvaške tradicionalne glasbe in glasbe drugih narodnosti ter njihova mnenja o njej (Likertova lestvica: 1 = sploh se ne strinjam, 2 = ne strinjam se, 3 = delno se strinjam, 4 = strinjam se, 5 = zelo se strinjam)

Anketiranci so se pri tej spremenljivki do trditve (T) opredeljevali večinoma negativno, najpogosteje z ocenami 1 in 3, nato sledi ocena 2, najredkeje pa so izbrali oceni 4 in 5. Takšna porazdelitev odgovorov lahko kaže na nizko raven občutljivosti anketirancev do njihove lastne tradicionalne regionalne glasbe in hrvaške tradicionalne glasbe nasploh. Toda po drugi strani njihova stališča in odnos do lastne glasbene tradicije vsebujejo elemente etnocentrizma, četudi se v drugih okoliščinah le-ti ne izrazijo tako jasno ali si včasih celo nasprotujejo. Majhno število vprašanih je v splošnem pokazalo pozitivna stališča, še manjše število pa jih je izrazilo pozitiven odnos do glasbene tradicije. V tem pogledu je mogoče odgovore anketirancev interpretirati na štirih ravneh: (1) z vidika njihove negativne naravnosti do tradicionalne glasbe, (2) z vidika deljenih mnenj o pojmovanju večregionalne tradicionalne hrvaške glasbe kot sestavnega dela skupne in individualne glasbene in kulturne identitete, (3) z vidika (ne)motiviranosti za sodelovanje pri tradicionalni glasbi in (4) z vidika tradicionalne glasbe v vlogi zблиževanja mladih, ko le-ta predstavlja del njihovega medsebojnega sporazumevanja in prostega časa. Izrazito negativno se anketiranci opredeljujejo do trditve T2, T3, T4, T6, T17, T19, T22, T23, T25, T27, T29, T30, T31, T32, T33 in T34. Njihova mnenja so deljena, ko gre za trditve T7, T8, T9, T10, T12, T14, T15 in T16. Sklenemo lahko, da je motiviranost anketiranih dijakov za izkušanje tradicionalne glasbe izjemno nizka. Nekaj posrednega zanimanja sicer pokažejo pri trditvah T12, T16 in T28, kar pomeni, da svoj morebitni dejavni interes povezujejo s skupnostjo, sporazumevanjem in prostim časom.

Rezultati, ki smo jih pridobili s proučevanjem stališč in odnosa anketirancev do tradicionalne glasbe, kažejo, da le-ti tradicionalno regionalno, narodno in multikulturno glasbo pojmujejo kot nekaj, kar je ločeno od njihove glasbene vzgoje, njihovega izobraževanja nasploh in tudi od njihovih kulturnih potreb. To pomeni, da tradicionalna glasba ni vključena v celotno sociokulturno življenje anketiranih dijakov in potemtakem ne deluje povezovalno v multikulturni družbi in skupnosti, da bi tako pripomogla k razvoju multikulturnega dialoga. Kljub temu pozitivna stališča pri trditvah T5, T6, T7, T9, T11, T12, T14, T16 in T29 – pa čeprav gre

za razmeroma majhno število anketirancev – vendarle nakazujejo, da določen del mladih razmišlja o tradicionalni glasbi. A to ni zadosten kazalec dejanske multikulturene glasbene prepletenosti, ki bi temeljila na tradicionalni glasbi posameznikovega okolja. Ugotovitve napeljujejo k sklepu, da v mestnih okoljih, ki so prav tako prostori, kjer se prepleta več kultur (Castells 2002; Simmel 2001; Zlatar 2008), mladi objektivno gledano nimajo priložnosti, da bi postali občutljivi za tradicionalno glasbo in bi pridobili znanje o njeni kulturni vrednosti (Matulić 2008), v nasprotju s številnimi drugimi področji in dejavnostmi, ki jim jih najpogosteje ponujajo mediji (Castells 2002; MacLuhan 2002). Opisano je mogoče povezati z učinkom nizke stopnje motiviranosti, tj. s pomanjkanjem notranje motivacije (Rotar Pance 2006).

V preglednici 3 predstavljamo stališča anketiranih dijakov o učiteljevem prenosu znanja o tradicionalni hrvaški glasbi (trditve od T35 do T55).

Trditve	1	2	3	4	5	M	SD
35. Moj učitelj glasbene vzgoje ima zelo dobro znanje o hrvaški ljudski glasbi.	12,8	13,0	31,0	19,0	24,2	3,28	1,31
36. Pri pouku glasbene vzgoje se nisem mogel dovolj seznaniti s tradicionalno glasbo vseh hrvaških regij.	38,1	19,2	19,5	11,3	11,9	3,17	1,30
37. Pri pouku glasbene vzgoje sem se seznanil z narodnimi nošami, ki jih uporabljajo pri hrvaških plesih.	14,0	17,3	28,5	23,2	17,0	3,11	1,27
38. V 7. in 8. razredu smo redko poslušali ljudske pesmi.	15,8	19,9	26,0	18,8	19,5	3,06	1,34
39. Učitelj nas je začel v prvem razredu seznanjati z lepotami tradicionalne regionalne glasbe.	20,4	18,6	30,4	15,5	15,1	2,86	1,32
40. S tradicionalno hrvaško glasbo sem se prvič srečal v prvih treh razredih osnovne šole.	23,4	19,7	25,7	16,5	14,7	2,79	1,35
41. Pri pouku glasbene vzgoje smo zelo pogosto poslušali hrvaško ljudsko glasbo.	19,4	23,8	30,3	16,9	9,5	2,73	1,22
42. Za svoje znanje o hrvaški ljudski glasbi se moram najbolj zahvaliti svojemu učitelju glasbene vzgoje.	24,4	20,3	29,6	13,4	12,4	2,69	1,30
43. Med poukom glasbene vzgoje smo prepevali mnogo pesmi iz vseh hrvaških regij.	22,7	24,3	26,6	15,8	10,6	2,67	1,27
44. Učitelj glasbene vzgoje nas je naučil prepoznavati zvoke ljudskih inštrumentov.	27,7	21,2	30,6	12,9	7,6	2,51	1,23
45. Moj učitelj je igral na ljudski inštrument.	34,7	23,4	15,6	11,4	14,9	2,48	1,43
46. Pri pouku glasbene vzgoje je učitelj svojo ljubezen do tradicionalne regionalne glasbe prenesel na nas.	29,0	23,2	28,1	10,5	9,1	2,47	1,26
47. Moj učitelj je prepeval hrvaške ljudske pesmi v različnih narečjih.	38,1	19,2	19,5	11,3	11,9	2,39	1,39
48. Znam prepevati ljudske pesmi na podlagi notnega zapisa.	31,3	19,8	36,4	7,8	5,5	2,35	1,15
49. Ljudske pesmi smo vedno prepevali po posluhu.	28,7	28,5	28,1	8,6	6,1	2,35	1,15

Trditve	1	2	3	4	5	M	SD
50. Za svoje znanje o hrvaški ljudski glasbi se moram najbolj zahvaliti svojim staršem.	37,4	27,6	21,6	6,8	6,7	2,17	1,19
51. Prepoznam lahko ljudsko glasbo iz Istre, Dubrovnika, Gorskega kotarja, Like in Banovine, Hrvaškega Zagorja, Međimurja, Prigorja, Pokuplja, Posavine, Moslavine, Bilogore, Slavonije in Baranje.	42,6	26,6	20,3	5,6	4,9	2,03	1,13
52. Učitelj glasbene vzgoje nas je seznanil z izrazi, povezanimi z ljudsko glasbo, kot so denimo »tarankanje«, »ojkanje«, »rozganje«, »naricanje« in »ganga«.	51,0	19,5	18,3	6,1	5,0	1,94	1,17
53. Med poukom glasbene vzgoje smo večinoma poslušali etnografsko iz naše regije.	27,1	28,0	32,4	7,7	4,7	1,74	1,02
54. Ljudsko glasbo smo od 4. do 8. razreda poslušali v vsakem razredu.	52,8	30,9	12,1	2,4	1,8	1,69	0,90
55. Pri pouku smo organizirali kvize na temo tradicionalne ljudske glasbe.	72,3	18,6	5,4	2,1	1,5	1,42	0,81

Preglednica 3: Stališča anketiranih dijakov o učiteljevem prenosu znanja o tradicionalni hrvaški glasbi (Likertova lestvica: 1 = sploh se ne strinjam, 2 = ne strinjam se, 3 = delno se strinjam, 4 = strinjam se, 5 = zelo se strinjam)

Anketiranci so izrazili svoja mnenja o 21 trditvah, povezanih s poukom glasbene vzgoje in vsebino pripadajočih učbenikov, ki so jih uporabljali od 1. do 8. razreda osnovne šole. V času njihovega osnovnošolskega izobraževanja je pouk glasbene vzgoje za anketirane dijake potekal po učnih načrtih iz leta 1999 in 2006. Vprašanja so se torej nanašala na obvezne in priporočene vsebine iz obeh učnih načrtov. Glede na odgovore, ki so jih izbrali pri posameznih trditvah, je mogoče skleniti naslednje: (1) empatičnega strinjanja s trditvami ni mogoče zaslediti, (2) z večino trditev se anketiranci sploh ne strinjajo ali ne strinjajo in (3) delež odgovorov »delno se strinjam« variira med 15,6 in 36,4 %. Slednje kaže, da anketirani dijaki oklevajo pri odločitvi, ali naj izberejo negativni ali pozitiven odgovor. Večina jih je izrazila pozitivno izkušnjo glede učiteljevega prenosa znanja o glasbi pri pouku. Pri tem bomo v tem trenutku zanemarili časovno oddaljenost in starost anketirancev, kar bi lahko predstavljalo oviro pri presoji trditev T39 in T40. Pri ocenah učiteljevega prenosa učnih vsebin pri pouku glasbene vzgoje so dijaki pokazali, da so sposobni razmisleka in razlikovanja med strokovnimi in čustvenimi razsežnostmi učiteljevega prenosa znanja o tradicionalni glasbi (trditve T42 in T46), obenem pa prenosa znanja o tradicionalni regionalni glasbi s strani staršev ne pojmujejo pozitivno (T50). Visok delež anketiranih se ni strinjal s trditvami T51, T52, T54 in T55. Še več, razmeroma veliko število jih je izrazilo nestrinjanje tudi s trditvami T36, T43, T44, T45, T46, T47, T48 in T49. Protislovna stališča so prisotna pri odgovorih za trditvi T48 in T49. Zelo jasnega sklepa iz teh odgovorov ni mogoče izpeljati, odpirajo pa se dileme in vprašanja o oblikah in metodah učnega dela pri glasbenem pouku. Visok delež nestrinjanja in »delnega« strinjanja zastavlja naslednja vprašanja: Ali učenci prepevajo pretežno po posluhu ali s pomočjo notnega zapisa? Ali s pomočjo notnega zapisa prepevajo tako, da si

vizualno zapomnijo nihanja melodične krivulje? Če so zmožni prepevati na podlagi notnega zapisa (s tem se strinja 36,4 % vprašanih), zakaj še vedno večinoma prepevajo po posluhu (28,1 %)?

Na podlagi stališč anketirancev o učiteljevem prenosu znanja o tradicionalni glasbi lahko sklenemo, da ti jasno izražajo dožemanje svojega učitelja kot ključnega prenašalca in večinoma prenos znanja vrednotijo pozitivno. Hkrati pa njihovi odgovori nakazujejo nekatere težave na tem področju: nezadostna čustvena zavzetost učiteljev, neredno oz. ne dovolj pogosto poslušanje tradicionalne glasbe pri pouku glasbene vzgoje in nezadostno seznanjanje z značilnostmi večregijske glasbe.

V nadaljevanju so navedena stališča o učiteljevem prenosu znanja o glasbi narodnih manjšin in drugih narodov (trditve T56 do T78).

Trditve	1	2	3	4	5	M	SD
56. Ljudska glasba narodnih manjšin me ne zanima.	14,8	16,9	22,6	14,5	31,1	3,30	1,43
57. Glasba narodnih manjšin je zame sredstvo seznanjanja z drugimi kulturami.	17,6	12,0	33,3	18,2	18,9	3,08	1,32
58. Z ljudsko glasbo drugih narodov nisem seznanjen.	18,1	18,5	31,4	13,8	18,1	2,95	1,33
59. V osnovni šoli nisem nikoli opazil, da bi učenci pripadniki narodnih manjšin želeli, da bi pogosteje poslušali in prepevali glasbo iz njihove ljudske dediščine.	26,3	13,9	21,7	15,8	22,3	2,93	1,49
60. Glasba narodnih manjšin je dragocen del hrvaške kulturne dediščine.	21,2	18,6	33,4	13,3	13,5	2,79	1,29
61. V srednji šoli bi se morali še naprej seznanjati z ljudsko glasbeno dediščino, tako našo kot od drugih narodov.	32,1	16,7	31,5	10,4	9,2	2,47	1,28
62. Učenci, ki so bili v našem razredu pripadniki narodnih manjšin, so bili zadovoljni, ko smo prisluhnili njihovi ljudski glasbi.	35,1	16,4	32,5	8,3	7,7	2,37	1,25
63. V osnovni šoli sem se naučil, zakaj je pomembno poznati našo ljudsko glasbo in ljudsko glasbo drugih narodov.	37,1	25,1	27,1	9,5	4,0	2,28	1,12
64. V osnovni šoli sem se naučil nekaj pesmi narodnih manjšin.	42,5	20,3	21,2	8,9	7,2	2,18	1,26
65. V osnovni šoli sem se seznanil z ljudsko glasbo oddaljenih ljudstev, npr. glasbo iz Brazilije, Indije, Japonske in Afrike.	40,0	23,5	21,0	8,5	7,0	2,18	1,26
66. Bolj kot vse druge oblike ljudske glasbe mi je všeč glasba enega ljudstva.	41,8	25,5	20,1	8,3	4,4	2,08	1,15
67. Seznanjem sem s plesi hrvaških narodnih manjšin.	43,2	26,3	19,8	6,8	4,7	2,02	1,13
68. Pri pouku glasbene vzgoje smo se prek poslušanja in petja seznanili s tradicionalno glasbo večine narodnih manjšin.	37,3	34,2	20,4	5,7	2,5	2,01	1,01
69. V osnovni šoli sem se ljudsko glasbo drugih evropskih kultur naučil prepoznati po njenem zvenu.	42,3	30,7	19,1	4,0	3,9	1,96	1,06

Trditve	1	2	3	4	5	M	SD
70. Občutek sem imel, da je imel moj učitelj glasbene vzgoje raje ljudske pesmi določenih narodnih manjšin.	44,9	27,6	18,7	5,0	3,7	1,94	1,08
71. V osnovni šoli smo izdelovali preproste ljudske glasbene instrumente (npr. ropotulje, tolkala ipd.).	63,6	11,3	7,0	7,4	10,8	1,90	1,40
72. Poznam nekaj značilnosti italijanske, slovenske in madžarske ljudske glasbe.	46,5	28,4	16,2	5,8	3,2	1,90	1,06
73. Pri pouku smo razpravljali o glasbi narodnih manjšin.	46,7	29,6	16,7	4,5	2,6	1,86	1,01
74. Naš učitelj je pri pouku predvajal glasbo tistih narodnih manjšin, ki so jim pripadali učenci v razredu.	50,8	25,7	18,1	3,9	1,5	1,79	0,97
75. Pri pouku smo redno prepevali pesmi hrvaških narodnih manjšin.	50,6	29,0	15,0	3,0	2,5	1,77	0,97
76. Kadar koli bi lahko naštel nekaj ljudskih pesmi in plesov drugih kultur.	51,9	27,6	15,4	2,4	2,8	1,76	0,98
77. Glede na zvok in izgled lesene piščali lahko ugotovim, kateremu narodu pripada.	55,0	26,3	12,0	3,2	3,6	1,74	1,02
78. Pri pouku smo se z učenci pripadniki narodnih manjšin pogovarjali o njihovi ljudski glasbi.	63,7	20,2	10,0	3,3	2,9	1,61	0,98

Preglednica 4: Stališča o učiteljevem prenosu znanja o glasbi narodnih manjšin in drugih narodov (Likertova lestvica: 1 = sploh se ne strinjam, 2 = ne strinjam se, 3 = delno se strinjam, 4 = strinjam se, 5 = zelo se strinjam)

Pri tej spremenljivki prevladuje nizka ali zelo nizka stopnja strinjanja s trditvami. Ob zelo jasno izraženih stališčih je mogoče zaslediti tudi nekaj protislovnih odgovorov. Negativni ali pretežno negativni odgovori na večino trditev pravzaprav govorijo sami zase. Nekoliko manjši delež negativnih stališč je opaziti pri T56, T57, T60, T64 in do neke mere tudi pri T59. Odgovori na trditvi T56 in T57 nakazujejo, da so učinki pridobljenih izkušenj, stališč in odnosa anketiranih dijakov do glasbeno in kulturno drugačnih dvomljivi, in povsem enako je mogoče trditi za njihovo dožemanje multikulturne dejanskosti, v kateri živijo. Več kot tretjina vprašanih meni, da so seznanjeni z glasbo drugih narodov (T58). Rezultati tako napeljujejo k ugotovitvi, da so odgovori dijakov dobro premišljeni, upoštevati pa velja, da so lahko znanje pridobili tudi iz drugih, široko dostopnih virov informacij. Toda obenem anketiranci demonstrirajo tudi ujetost v svojo lastno kulturno in glasbeno okolje, odsotnost interesa in nizko raven sprejemanja glasbe *drugih* (T60, T66). V tem pogledu prevladujoče izpostavljajo dejavnosti obstoječih mehanizmov organizacije multikulturne družbe in izobraževalnega sistema (T63, T64, T69, T75). Porazdelitev odgovorov pri trditvi T59 vodi k sklepu, da so sodelujoči dijaki skrbno premislili svoje odgovore in so tako do neke mere pokazali sprejemanje različnosti, pri čemer ima prenos znanja o glasbi z izobraževanjem, zlasti pri pouku, ključno vlogo za vzpostavljanje glasbene multikulturnosti. Anketiranci odkrito potrjujejo, da jim manjka znanja o značilnostih tradicionalne glasbe drugih kultur, kot je razvidno

pri trditvah T69, T72 in T77 (Sam Palmić 2010). In končno, tretjina vprašanih meni, da je nadaljevanje izobraževanja o tradicionalni glasbi nujno tudi v srednji šoli. A ta delež je hkrati kazalec pasivnosti in pomanjkanja pripravljenosti za razvoj občutljivosti do posameznikovega glasbenega in kulturnega sebstva ter različnosti med posamezniki in znotraj družbe, predvsem ko gre za področje izobraževanja.

Razlike med posameznimi spremenljivkami glede na mesto

S komparativnim pristopom k odgovorom anketirancev smo raziskali razlike med spremenljivkami, ki so vsebovale veliko število trditev.

Proučevane spremenljivke	1. Reka		2. Zagreb		3. Split		4. Pulj		5. Osijek		F; p	Levenov test; p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Stališča dijakov o tradicionalni regionalni glasbi in njihov odnos do nje	2.25	0.56	2.18	0.58	2.35	0.57	2.37	0.56	2.38	0.60	F = 4.44; p = 0.001	0.31; p = 0.870
Stališča dijakov o učiteljevem prenosu znanja o tradicionalni hrvaški regionalni glasbi	2.44	0.64	2.39	0.63	2.47	0.54	2.52	0.54	2.59	0.55	F = 3.79; p = 0.005	3.84; p = 0.004
Stališča dijakov o učiteljevem prenosu znanja o glasbi narodnih manjšin	2.13	0.53	2.08	0.62	2.19	0.52	2.35	0.51	2.23	0.58	F = 6.68; p = 0.001	4.21; p = 0.002

Preglednica 5: Razlike med odgovori znotraj posameznih spremenljivk glede na mesto

Med anketiranimi dijaki iz različnih krajev so se pri vseh treh spremenljivkah pokazale pomembne razlike. Primerjava razlik med skupinami (post-hoc) je pokazala, da so anketiranci iz Pulja ($p = 0.040$) in Osijeka ($p = 0.016$) dosegli pomembno višje rezultate pri spremenljivki *odnos do tradicionalne regionalne glasbe* kot tisti iz Zagreba; z drugimi besedami, anketirani dijaki iz Pulja in Osijeka so v primerjavi z dijaki iz Zagreba bolj pozitivno naravnani do tradicionalne glasbe. Pri spremenljivki *učiteljjev prenos znanja o regionalni glasbi* so anketiranci iz Osijeka dosegli pomembno višje rezultate ($p = 0.012$) kot tisti iz Zagreba, medtem ko so omenjeni dijaki pri spremenljivki *učiteljjev prenos znanja o glasbi narodnih manjšin* dosegli pomembno višje rezultate od dijakov iz Reke ($p = 0.004$) in Zagreba ($p < 0.001$).

Glede na te rezultate je mogoče skleniti naslednje: (1) Sodelujoči dijaki iz Pulja in Reke so v primerjavi s tistimi iz Zagreba pokazali bolj izoblikovana in pozitivna stališča o tradicionalni glasbi. (2) Anketiranci iz Osijeka so statistično pomembno bolj pozitivno ovrednotili učiteljev prenos znanja o tradicionalni glasbi kot pa dijaki iz Zagreba. (3) Sodelujoči dijaki iz Pulja so pomembno bolj pozitivno ovrednotili prenos znanja o glasbi narodnih manjšin kot pa anketiranci iz Reke in Zagreba. (4) Najizrazitejše razlike smo opazili glede znanja o tradicionalni glasbi,

o čemer so se dijaki iz Pulja statistično pomembno bolj pozitivno izrekli v primerjavi z dijaki iz drugih mest, z izjemo Reke, kjer so se dijaki statistično pomembno bolj pozitivno izrekli o tem vprašanju v primerjavi z dijaki iz Splita. Anketiranci iz Pulja so se torej pri vseh spremenljivkah, z izjemo druge, tj. prenosa znanja o tradicionalni regionalni glasbi, pozitivno razlikovali od preostalih. Anketirani dijaki iz Osijeka so se v primerjavi z ostalimi pozitivno razlikovali v svojih stališčih o tradicionalni regionalni glasbi in pri vrednotenju prenosa znanja o njej. Anketiranci iz največjih mest – Zagreba, Splita in Reke – v svojih odgovorih niso izkazali statistično pomembnih pozitivnih razlik. Če ocenimo vse spremenljivke skupaj, so prav anketirani dijaki iz Zagreba dosegli najslabši rezultat, sledijo pa jim dijaki iz Splita.

Sklepne misli

Celovit pogled na odgovore sodelujočih dijakov vodi k sklepu, da so le-ti izkazali skromen rezultat, ko gre za tradicionalno regionalno glasbo in tradicionalno glasbeno kulturo. Obenem so izrazili nekatere svoje individualne občutke o multikulturni dejanskosti. Poleg njihovega skromnega poznavanja tradicionalne regionalne glasbe in tradicionalne glasbene kulture rezultati tudi sicer odražajo družbeno dejanskost: glasbena vzgoja in splošno osnovnošolsko izobraževanje, vpliv vzgoje, sociokulturni kazalci ter vedenje posameznika in skupine niso dovolj vplivni, četudi nakazujejo obstoj elementov interkulture občutljivosti in potrebe po uvajanju sestavin modela interkulture vzgoje za glasbeno tradicijo (Bennet 2003; Byram 1997).

Ob tem so anketiranci pokazali tudi določeno mero zanikanja »drugih« kultur in nezadostno razvita stališča o glasbeni raznolikosti, čeprav jih del ni izrazil zavračanja ali predsodkov – torej so raznolikost sprejemali kot običajen pojav. Dijaki sami se morajo potruditi, da se ob pomoči učiteljev in podpora učnega procesa ter ostalih družbenih vplivov osebno prilagodijo raznolikosti z namenom, da razlike integrirajo, tj. prepletejo različne pojavne oblike na področju glasbene multikulture, ki tako postane del njihovih dejavnosti in okolja.

Anketiranci torej niso izkazali pomembnega interesa in motivacije za odkrivanje različnosti, prav tako pa tudi niso izkazali zadostnega interesa in motivacije za regionalno ter narodno glasbeno tradicijo in kulturo. Njihova stališča so nestabilna in nekonsistentna, podobno, kot so nekonsistentni tudi nekateri deli njihovega dožemanja glasbenih korenin. K temu prispeva pomanjkanje glasbene motivacije, kar je velika ovira za dejavno pridobivanje znanja. Z uveljavitvijo obeh modelov interkulture občutljivosti (Bennett 2003; Byram 1997) je mogoče dijake, izobraževalni sistem, skupnost in družbo pripraviti do intenzivnega in dolgoročnega razvoja multikulture in interkulture občutljivosti. Odnos dijakov do različnosti tradicionalnih glasbenih kultur in do različnih glasbenih izrazov je prav tako pogojen z empatijo in zmožnostjo interkulturnega sporazumevanja (Barbera 2007; Mantovani 2008), česar, kot nakazujejo rezultati raziskave, dijakom zelo primanjkuje. Rezultati tudi kažejo, da interkulturna pedagogika ni omejena le na razred in

pouk, pri katerem prisostvujejo otroci priseljenci, ampak je to potreba pluralne in multikulturene družbe (Gobbo 2004; Portera 2007). Prav tako rezultati potrjujejo, da družina in šola do multikulturenosti nista občutljivi in se nista pripravljene soočiti z njuno vlogo pobudnika pozitivnih sprememb v življenju posameznika in družbe (Portera 2007). Ta trditev temelji na nekaterih protislovnih rezultatih, ki smo jih pridobili z vprašanji anketirancem o njihovih stališčih do tradicionalne glasbe narodnih manjšin in o poznavanju glasbe njihove regije. Jasno so izrazili, da je v demokratični multikultureni družbi dolžnost šole, da razvije multikultureno glasbeno občutljivost, ki bi morala temeljiti na interkulturenem glasbenem pouku in izobraževanju nasploh. Portera meni, da je mogoče interkultureni učni proces udejanjiti s pomočjo strategij, ki temeljijo na neposrednem vključevanju vseh udeležencev v učni proces (Portera 2007). Rezultati raziskave, ki smo jih pridobili z dijaki, ki so pravkar zaključili osnovno šolo, nakazujejo, da obstoječi kurikulum glasbene vzgoje in njemu pripadajoči učbeniki ne izražajo podpore multikultureni dejanskosti in interkulturenemu učnemu procesu.

Glasbena interkulturenost v obveznem osnovnošolskem izobraževanju, utemeljena v tradicionalni regionalni glasbeni kulturi, predpostavlja svoj razvoj s sprejemanjem glasbenih in kulturnih odnosov, šolskih pravil, regulative in kurikula, podobno kot šola hkrati spreminja in prilagaja svoje dejavnosti družbenim spremembam in potrebam. Spremembe, ki jih v medsebojnih dejavnostih uvajajo učitelji, učenci in starši, lahko prispevajo k razvoju njihovega multikulturenega okolja (Gobbo 2004). Glede na dejstvo, da anketiranci svojim staršem niso pripisali velikega vpliva na njihov odnos do regionalne in tradicionalne glasbe, ampak so večji pomen pripisali učiteljem, želimo poudariti potrebo po priznanju, motivaciji in sporazumevanju z namenom spodbujanja glasbene sociokulturene razsežnosti izobraževanja mladih. Eden od ključnih razlogov za to je *ustvarjanje* posameznikove podobe o sebi ter glasbene in kulturne identitete posameznika in skupine. Interkultureni dialog v razredu še ni dovolj živ, čeprav, kot smo poudarili, večina anketiranih dijakov nima negativnega stališča o glasbi *drugih*. A podobno tudi ni dojemanja prepletenosti med *menoj – teboj – nami v glasbi* (Fiorucci 2008), pridobljeno delno znanje pa prav tako ni integrirano v čustveno glasbeno zavest anketirancev ter njihovo kulturno in vsakodnevno življenje.

Iz odgovorov dijakov je razvidno, da se njihovo dojemanje tradicionalne glasbe ujema z okoljem, v katerem prebivajo, pri čemer je za to najodgovornejši kurikulum glasbene vzgoje. To sicer govori v prid mnenjem, kot sta jih izrazila Disoteo in Fiorucci, namreč mnenjem o glasbi kot *univerzalnem jeziku*, kar pomeni, da ima glasba izjemno moč spodbujanja in izzivanja čustev ter ima kot taka *univerzalni pomen* (Disoteo 2000; Fiorucci 2008).

Če bi k temu želel kdo dodati, da je v mestnih okoljih del javnega mnenja pogosto ekskluzivističen do tradicionalne glasbe in jo umešča med subkulturene dejavnosti in procese, mladi očitno sporočajo, da je nepomembna za multikulturalizem in interkulturalizem (Abril 2006). Rezultati naše raziskave kažejo potrebo po interkultureni glasbeni strategiji z naslednjima dejavnostma:

- *odpiranjem* učnega načrta za glasbeno vzgojo, tako da se vanj vključuje glasbo različnih regij in druge tradicionalne oblike glasbenega izražanja;
- *izvajanjem* glasbenega pouka z namenom doseganja pomembno večje vključenosti tradicionalne glasbe vanj kot temeljne opore multikulturnemu in interkulturnemu dialogu.

Prevod: Damijan Štefanc

Literatura in viri

- Abril, C. R. (2006). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *Journal of Music Education*, 24, št. 1, str. 30–42.
- Baloban, I. (ur.). (2005). *U potrazi za identitetom, komparativna studija vrednota Hrvatska i Europa*. Zagreb: Golden marketing – tehnička knjiga.
- Barbera, G. (2007). *Pedagogia interculturale e solidarieta globale, dalla relazione umana all'educazione alla pace*. Bologna: Mondialita, EMI.
- Barth, F. (1994). Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity. V: H. Vermeulen in C. Govers (ur.). *The anthropology of ethnicity. Beyond »Ethnic groups and boundaries«*. Amsterdam: Het Spinhuis Publishers, str. 11–32.
- Bennett, J. (2003). *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*. New York: Allyn&Bacon.
- Bezić, J. (1983). Elementi za klasifikaciju folklorne glazbe u Hrvatskoj. *Zbornik za narodni život i običaje Južnih Slavena*, 49, str. 105–117.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. London: Multilingual Matters.
- Castells, M. (2002). *Moć identiteta*. Zagreb: Golden marketing.
- Ceribašić, N. (2007). Musical faces of Croatian multicultural reality. *Year book for traditional Music*, 39, str. 1–26.
- Disoteo, M. (2000). *Didattica interculturale della musica*. Bologna: EMI.
- Dulčić, A. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Fiorucci, M. (2008). *Unasenda per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Gobbo, F. (2004). *Pedagogia interculturale*. Roma: Carocceditore.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje, novi razvoji. V: A. Peko in V. Mlinarević (ur.). *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku in Nansen dijalog, Centar Osijek, str. 99–130.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Kalanj, R. (2008). *Modernizacija i identitet*. Zagreb: Politička kultura.
- Korunić, P. (2003). Nacija i nacionalni identitet: uz porijeklo i integraciju hrvatske nacije. *Zgodovinski časopis*, 57, str. 163–208.

- MacLuhan, H. M. (2002). *Understanding media: the extensions of man*. London, New York: Routledge.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione, teorie ed esperienze*. Roma: Carocci Editore.
- Matulić, T. (2008). *Metamorfoze kulture*. Zagreb: Glas koncila.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity. The socio-political context of multicultural education*. Amherst: University of Massachusetts.
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23, št. 3, str. 191–203.
- Parsons, T. (1994). *Comunita societaria e pluralismo. Le differenze etniche e religiose nel complesso della cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Pesek, A. in Pettan, S. (1994). Multikulturalna glasbena vzgoja in izobraževanje. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva*, 34, št. 4, str. 32–38.
- Pettan, S. (1998). *Music, Politics and War: View from Croatia*. Zagreb: Institute of Ethnology and Folklore Research.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. V: V. Previšić, N. N. Šoljan in N. Hrvatić. (ur.). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPD, str. 275–291.
- Portera, A. (2007). *Globalizzazione e pedagogia interculturale, interventi nella scuola*. Gardolo: Erickson. Professione insegnante.
- Rotar – Pance, B. (2006). *Motivacija, ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa, Melior, d.o.o., Glasbena Matica Ljubljana.
- Sam Palmić, R. (2010). Native music, a multicultural society and primary education. V: N. Kalyoncu, D. Erice in M. Akyuz (ur.). *Music and Music Education Within the Context of Socio-Cultural Changes*. Proceedings of the 18th EAS congress, 26.–29. april 2010, Bolu: European Association for Music in Schools, Abant İzzet Baysal University, str. 415–424.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernite*. Paris: Fayard.
- Zlatar, A. (2008). *Prostor grada, prostor kulture: eseji iz kulturne politike*. Zagreb: Naklada Ljevak.