

# Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe

---

**Amir Begić**

*Umjetnička akademija u Osijeku, Odsjek za glazbenu umjetnost, Hrvatska  
e-mail: amirbegic@uaos.hr*

**Jasna Šulentić Begić**

*Umjetnička akademija u Osijeku, Odsjek za glazbenu umjetnost, Hrvatska  
e-mail: jsulenticbegic@gmail.com*

**SAŽETAK** Interkulturalna kompetencija razvija se i nadograđuje tijekom života, no njeni temelji trebali bi se prije svega izgraditi tijekom studija. To je moguće u slučaju da je nastava na visokoobrazovnim ustanovama koncipirana tako da razvija interkulturalnu kompetenciju budućih nastavnika, koji bi trebali razvijati interkulturalnu kompetenciju svojih učenika kako u gradskim sredinama tako i u ruralnim područjima, gdje interkulturalnost nije tako izražena. Navedeno je ostvarivo interkulturalnim pristupom nastavi na akademijama, koji podrazumijeva upoznavanje različitih kultura i njihovih glazbenih tradicija s različitih kontinenata. Ovim radom htjelo se istražiti je li obrazovanje budućih osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe u Republici Hrvatskoj usmjereno na interkulturalizam, kakvi su stavovi studenata o interkulturalnom odgoju te procjenjuju li se studenti interkulturalno kompetentnima. Ujedno se htjela utvrditi povezanost različitih sociodemografskih varijabla (spol, godine staža, ruralno/urbano područje školovanja...) sa stavovima studenata kao i razlike u mišljenjima ispitanika s obzirom na grad u kojem se obrazuju. Istraživanje provedeno anketiranjem obuhvatilo je 46 studenata završne godine diplomskog studija Glazbene pedagogije s akademija u Zagrebu, Splitu, Osijeku i Puli, koji su na studij došli iz 17 hrvatskih županija. Broj kolegija s interkulturalnim sadržajima koje su ispitanici naveli relativno je mali. Nije utvrđena značajna povezanost ispitivanih varijabla s područjem na kojem su ispitanici odrastali (ruralno/urbano), ali je utvrđena statistički značajna razlika u mišljenjima ispitanika o provedbi interkulturalizma s obzirom na grad u kojem se školuju. Mišljenja smo kako je važno omogućiti svim studentima razvijanje interkulturalne kompetencije, a kasnije i njezino organizirano kontinuirano razvijanje u okviru procesa cjeloživotnog učenja.

*Ključne riječi:* interkulturalna kompetencija, studenti Glazbene pedagogije, hrvatske akademije, ruralna i urbana područja, sociodemografske varijable.

## 1. Uvod

Sve naglije i brojnije promjene koje zahvaćaju život suvremenog čovjeka neminovno se odražavaju i na školu. Kulturno pluralna stvarnost koja nas okružuje ogleda se ponajviše u školskom okruženju, no više u gradovima u odnosu na ruralna područja. Kako se ističe u jednom od dokumenata Vijeća Europe (*Council of Europe*, 2016), kulturna raznolikost modernih gradova prednost je koju treba iskoristiti za ekonomski, društveni i kulturni napredak. Stoga interkulturalna kompetencija postaje jednom od najpotrebnijih kompetencija suvremenog nastavnika u gradskim sredinama, ali isto tako i u prigradskim i ruralnim područjima u kojima stanovnici nemaju pristup brojnim prednostima koje sa sobom donosi interkulturalizam. Interkulturalno kompetentan nastavnik ne samo da mora biti svjestan svih promjena nego mora i kontinuirano kritički promišljati o izazovima koje one donose i u sadašnjosti i u budućnosti. U današnje vrijeme iznimno je važno da nastavnici nauče kako se prilagoditi stalnim promjenama nastavnog okružja. Da bi to bili u stanju, moraju biti svjesni važnosti cjeloživotnog obrazovanja upravo u svjetlu tih promjena (Sharma, 2005.). Cjeloživotno obrazovanje koje bi uključilo i (daljnje) razvijanje interkulturalne kompetencije mora postati obvezom svakog odgovornog suvremenog nastavnika. „Osim spremnosti na cjeloživotno učenje, sposobnosti vođenja, upravljanja i razvijanja školskog kurikuluma, organizacije i evaluacije odgojno-obrazovnog rada te suradnje s roditeljima i drugim socijalnim partnerima, interkulturalne i socijalne kompetencije učitelja zauzimaju značajno mjesto“ (Zrilić, 2012.:451). Prema Banksu (2001.), nastavnici moraju razvijati svoj reflektivni kulturni, nacionalni i globalni identitet kako bi učinkovito djelovali u interkulturalnim razredima i pomogli učenicima da postanu brižni, reflektivni građani u interkulturalnom svijetu. Nastavnici moraju cijeniti i iskoristiti kulturne prednosti koje učenici iz različitih skupina sa sobom donose u školu (Banks, 2008.).

Nastavnici glazbe trebali bi svladati dvije prepreke koje ih priječe u interkulturalnom i kompetentnom poučavanju učenika (Drummond, 2010.). Prvo moraju preispitati svoju privrženost određenoj vrsti glazbe, a zatim se osloboditi modela (najčešće eurocentričnih) nametnutih od obrazovnih vlasti. Jedan je od načina implementacija nastavnih sadržaja o drugim kulturama i glazbenim tradicijama. Suvremeni (interkulturalni) kurikulumi sigurno ostavljaju dovoljno prostora za takav pristup. 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 druga obilježja kulture određenog naroda. To je preduvjet da se s učenicima kritički razgovara o „nepoznatoj“ glazbi. „Naime, da bi stekli interkulturalne kompetencije, nastavnici trebaju razumjeti vlastitu kulturu i vlastiti kulturni identitet; upoznati različite kulturne zajednice; razumjeti i uvažavati kulturne različitosti; razumjeti prednosti i nužnosti učenja o kulturno različitim; naučiti prilagoditi nastavne programe, strategije i aktivnosti koje provode u odgojno-obrazovnom procesu s različitim kulturama na način da se time unapređuje učenje svih; razumjeti i koristiti stečene vještine, znanja i sposobnosti u nastavnom procesu; poznavati odgovarajuće resurse i znati ih koristiti (literaturu, časopise, Internet, muziku, umjetnost...) radi unapređenja nastave, učenja i poučavanja; istražiti nove ideje, strategije, tehnike, te različite pristupe obrazovanju u multikulturalnoj sredini“

(Hernandez, 1989.; prema Drandić, 2012.:84). „Ničiji nacionalni, jezični, kulturni, vjerski, regionalni i drugi identitet ne smije se suprotstavljati općoj stvari, suradnji i kooperaciji s drugima – bez obzira na razlike“ (Previšić, 1999.:80).

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

Interkulturalna kompetencija razvija se i nadograđuje tijekom života, no njeni temelji trebali bi se prije svega izgraditi tijekom studija. To je moguće samo u slučaju da je nastava na visokoobrazovnim ustanovama koncipirana tako da razvija interkulturalnu kompetenciju studenata. Brojne akademije iz različitih zemalja Europske unije shvatile su nužnost promjena. Caird (2001.) upozorava kako bi se mnoge akademije u bliskoj budućnosti mogle suočiti s teškoćama jer bi klasična zapadnoeuropska glazba mogla prestati biti zanimljivom za europsku populaciju u cjelini. Stoga je interkulturalni pristup nastavi na akademijama nužan za njihovo daljnje uspješno funkcioniranje. Kako navodi Scholz (2001.:5), „studenti ne bi nužno morali istraživati svoju vlastitu kulturu. Trebalo bi biti moguće da student bira bilo koji aspekt kulturne raznolikosti i da to bude predmet njegova istraživanja. To može biti neka udaljena kultura, to može biti kultura prisutna u našim gradovima, to može biti folklorna ili pop glazba. Naravno, istraživanje nije nešto što je ograničeno samo na studente. Zbog obveza koje imaju, nastavnici su također odgovorni da više istražuju“.

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

- *monokulturni*: u tome pristupu dominantna kultura (najčešće zapadna klasična glazba) predstavlja jedini referentni okvir. Ostale glazbe i pristupi glazbi marginaliziraju se. Može izgledati da je to prošlost, ali se u biti još i sad pokazuje da je to vodeća filozofija većine ustanova, programa i metoda
- *multikulturni*: ovdje različite glazbe vode sasvim odvojene živote. Tu se u glazbu najčešće prenosi obrazovanje ciljano na “korijene” korisnika. Crnci uče afričke, Marokanci arapske pjesme, a Bijelci Mozartovu glazbu, nesvjesni brzih promjena i miješanja kulturnih realnosti glazbenih ukusa u našim društvima

- *interkulturalni*: predstavlja slabe kontakte uz razmjenu među kulturama, a uključuje i jednostavne oblike stapanja što je vrlo popularno u glazbenim školama sjeverozapadne Europe
- *transkulturalni*: odnosi se na produbljenu razmjenu i približavanje ideja. Na prvi pogled može izgledati malo preidealistično, ali je moguće zamisliti – pa i ostvariti – programe u kojima su mnoge različite glazbe i različiti pristupi ravnopravni, pogotovo u općim, uvodnim predavanjima, u povijesti, teoriji, metodologiji, estetici.

Isti autor naglašava i različite pristupe poučavanju:

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

Možemo zaključiti kako su interkulturalni i transkulturalni pristup jedini pravi put ka razvijanju interkulturalne kompetencije studenata tijekom studija. Ako je nastava na akademijama koncipirana u tom smjeru, studenti će razvijati vlastitu interkulturalnu kompetenciju, ali kasnije i interkulturalnu kompetenciju učenika u školi.

U Republici Hrvatskoj studij Glazbene pedagogije organiziran je na četirima akademijama: Muzičkoj akademiji u Zagrebu, Umjetničkoj akademiji u Splitu, Umjetničkoj akademiji u Osijeku i Muzičkoj akademiji u Puli. Na studiju se studenti osposobljavaju za izvođenje nastave Glazbene kulture u osnovnoj školi, nastave Glazbene umjetnosti u gimnaziji i za izvođenje nastave u glazbenoj školi. Budući nastavnici dolaze u mjesto studiranja iz svih područja Republike Hrvatske. Proces razvijanja interkulturalne kompetencije koju su razvijali u različitim osnovnim i srednjim školama urbanih i ruralnih područja zasigurno se razlikuje. Stoga bi bilo poželjno da akademije posvete određenu pozornost daljnjem razvijanju interkulturalne kompetencije studenata.

## 2. Metoda istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi je li obrazovanje budućih osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe u Republici Hrvatskoj usmjereno na interkulturalizam, kakvi su stavovi studenata o interkulturalnoj nastavi i interkulturalnom odgoju te procjenjuju li se studenti interkulturalno kompetentnima. Istraživanjem se željelo odgovoriti na sljedeće pitanje: je li nastava na studijima Glazbene pedagogije koncipirana u smjeru razvijanja interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe? Istraživanje se odvijalo tijekom 2016. godine.

## 2.1. Ispitanici

Istraživanje je obuhvatilo 46 studenata završne godine diplomskog studija Glazbene pedagogije sa svih visokoškolskih ustanova, tj. s četiriju hrvatskih akademija na kojima se školuju budući nastavnici glazbe u osnovnoj školi i gimnaziji (poduzorak je detaljnije opisan u tablici 1.). Odabrani su studenti završne godine diplomskog studija jer se pretpostavlja da su se do kraja studija susreli s interkulturalnim sadržajima u različitim kolegijima.

Tablica 1.  
Opis uzorka studenata Glazbene pedagogije

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

Kao što se vidi iz tablice 1, ispitanih 28 studenata (60,9%) bilo je ženskog spola. Najviše studenata bilo je s akademije u Zagrebu (41,3%), zatim Osijeku (28,3%), Puli (23,9%), a najmanje iz Splita (6,5%). Većina ih je pohađala srednje veliku osnovnu školu (47,8%). Približno trećina ispitanika (30,4%) došla je na studij iz ruralnih područja.

## 2.2. Instrument

Anonimnim anketnim upitnikom ispitanici su stavovi studenata o provedbi interkulturalizma u nastavi na akademijama i o interkulturalnom odgoju. Također, ispitanici su izrazili svoje mišljenje o zastupljenosti interkulturalizma u nastavnim sadržajima, samoprocjena interkulturalne kompetencije i procjena mogućnosti razvoja i podrške koju bi škola trebala pružiti nastavnicima u provedbi interkulturalnog odgoja. I naposljetku, ispitanici su utjecaj pojedinih sociodemografskih varijabla na njihove stavove. Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik interkulturalizma nastao na temelju drugih sličnih upitnika, kao što su upitnici Vassalla (2012.) i Weidknecht (2010.).

### 3. Rezultati

#### 3.1. Mišljenje studenata o provedbi interkulturalizma u nastavi

Provedba interkulturalizma tijekom studija Glazbene pedagogije ispitana je pomoću nekoliko pitanja. Najprije su studenti trebali odgovoriti na sljedeće pitanje: *Jeste li tijekom studija upoznavali različite glazbe svijeta?* (DA/NE), a zatim navesti kolegije na kojima se to događalo, kao i glazbene izričaje koje su imali prilike upoznati. Nakon toga trebali su navesti vrijeme kada su imali prilike upoznavati se s glazbama različitih kultura (*Nikada / Tijekom jednog semestra / Tijekom cijele akademske godine*). Naposljetku, postavljena su im pitanja o tome koliko puta godišnje na njihovoj akademiji gostuju glazbenici koji izvode glazbu različitih kultura te koliko puta godišnje odlaze na koncerte glazba drugih kultura. Pitanja/tvrdnje, odgovori studenata i analiza rezultata slijede u nastavku.

Tablica 2.

Različite glazbe svijeta u nastavi na akademijama

Pitanje	Odgovori	Studenti Glazbene pedagogije (n = 46)
Jeste li tijekom studija upoznavali različite glazbe svijeta?	DA	43 (93,5%)
	NE	3 (6,5%)

Iz tablice 2 vidljivo je da je većina studenata (93,5%) polazila kolegije na kojima su upoznavali različite glazbe svijeta. Međutim hi-kvadrat testom utvrđena je značajna statistička razlika između mišljenja studenata splitske akademije i ostalih akademija ( $p < 0,001$ ). Naime tri studenta (6,5%) izjavila su da takve kolegije nisu polazili, a među njima su dva studenta s Umjetničke akademije u Splitu (tablica 3).

Tablica 3.

Interkulturalni kolegiji na akademijama prema mišljenju studenata

Akademija	Interkulturalni kolegiji		Ukupno
	DA	NE	
Zagreb	18	1	19
	41,9%	33,3%	41,3%
Split	1	2	3
	2,3%	66,7%	6,5%
Osijek	13	0	13
	30,2%	0%	28,3%
Pula	11	0	11
	25,6%	0%	23,9%

Od ukupnog broja studenata ( $n = 46$ ), svih 13 s osječke akademije i svih 11 s pulske akademije izjavilo je da su tijekom studija polazili kolegije s interkulturalnim sadržajima. Jedan student sa zagrebačke i dva sa splitske akademije izjavili su da nisu polazili takve kolegije. Rezultati istraživanja koje su proveli Begić i Šulentić Begić (2017.) pokazali su da od 27 različitih kolegija na zagrebačkoj akademiji svega dva kolegija imaju interkulturalne sadržaje (Glazbe svijeta i Uvod u etnomuzikologiju). Osim spomenutih kolegija, dvoje studenata navelo je kolegij Povijest glazbe, a jedan student kolegij Zbor. Ti podaci ukazuju na činjenicu da interkulturalnih sadržaja ima i u onim kolegijima u kojima oni nisu izričito spomenuti u studijskim programima.

Na splitskoj akademiji, pri analizi sadržaja kolegija kojih je sveukupno 40, nisu pronađeni oni koji bi imali interkulturalne sadržaje (Begić i Šulentić Begić, 2017.). Ipak, jedan student izdvojio je dva kolegija (Povijest glazbe i Crkvena glazba) na kojima je upoznao različite glazbe svijeta, što opet govori u prilog prethodnoj tvrdnji. Dakle od prilično velikog broja kolegija samo su dva (prema mišljenju studenta) imala interkulturalne sadržaje.

Svih trinaestero osječkih studenata polazilo je kolegije s interkulturalnim sadržajima. Broj kolegija koje su naveli ovdje je nešto veći (Glazbe svijeta, Udaraljke, Poznavanje instrumenata, Zbor i Klavir). Treba naglasiti kako u ovom slučaju nedostaju kolegiji kod kojih je analizom studijskih programa utvrđeno postojanje interkulturalnih sadržaja (Begić i Šulentić Begić, 2017.), a to su Uvod u etnomuzikologiju, Pedagogija, Strani jezik i Poznavanje školske literature. Zaključak upućuje na dvije mogućnosti. Ili pronađeni interkulturalni sadržaji nisu implementirani u samu nastavu ili ih studenti možda nisu prepoznali, odnosno bili ih svjesni.

Na akademiji u Puli također su svi studenti izjavili da su polazili interkulturalne kolegije. Naveli su sljedeće: Europska glazba, Folklorna glazba, Povijest glazbe, Poznavanje glazbene literature, Metodika nastave glazbe, Priređivanje za ansamble, Aspekti suvremene glazbe i Zbor. Analizom sadržaja kolegija ustanovljena su dva kolegija koje studenti nisu naveli, a to su Uvod u pedagogiju i Interkulturalna pedagogija (Begić i Šulentić Begić, 2017.). Moguće je da posljednje spomenuti kolegij studenti nisu polazili s obzirom da je izbornog karaktera jer je teško zamislivo da ga ne bi spomenuli. Međutim studenti su naveli čitav niz kolegija koji u svojim programskim sadržajima ne spominju interkulturalizam, a studenti su ih tijekom nastave prepoznali. Slijedi tablični prikaz usporedbe interkulturalnih kolegija s obzirom na sadržaj (Begić i Šulentić Begić, 2017.) i onih koji to jesu prema mišljenju studenata (tablica 4).

Tablica 4.

Usporedba interkulturalnih kolegija s obzirom na sadržaj i na mišljenje studenata

Akademija	Kolegiji s implementiranim interkulturalnim sadržajima (Begić i Šulentić Begić, 2017)	Interkulturalni kolegiji prema mišljenju studenata
<b>Zagreb</b>	Glazbe svijeta Uvod u etnomuzikologiju	Glazbe svijeta Uvod u etnomuzikologiju Povijest glazbe Zbor
<b>Split</b>		Povijest glazbe Crkvena glazba
<b>Osijek</b>	Glazbe svijeta Udaraljke Uvod u etnomuzikologiju Pedagogija Strani jezik Poznavanje školske literature	Glazbe svijeta Udaraljke Poznavanje instrumenata Zbor Klavir
<b>Pula</b>	Uvod u pedagogiju Folklorna glazba Interkulturalna pedagogija	Europska glazba Folklorna glazba Povijest glazbe Poznavanje glazbene literature Metodika nastave glazbe Priredivanje za ansamble Aspekti suvremene glazbe Zbor

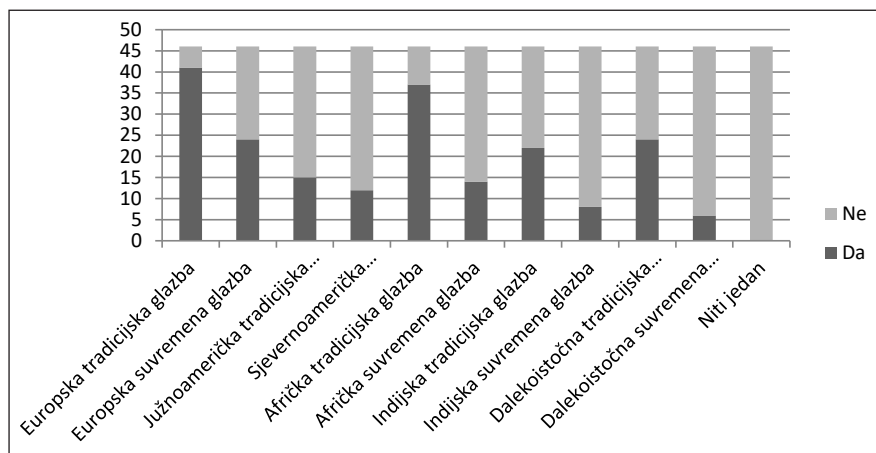
Podaci iz tablice 4 govore da su pulski studenti prepoznali najviše interkulturalnih kolegija (N = 8), osječki pet, zagrebački četiri, a splitski dva. Bilo je za očekivati da će osječki studenti navesti najviše kolegija, što se ipak nije dogodilo. Rezultati ipak mogu zavarati jer su samo zagrebački (N = 9) i osječki studenti (N = 8) u većem broju istaknuli određene kolegije (Glazbe svijeta i Uvod u etnomuzikologiju), a pulski studenti Europsku glazbu (N = 6). Od ukupnog broja kolegija koje studenti Glazbene pedagogije polaze tijekom studija, a koji se kreće od 36 (Zagreb) do 49 (Pula), interkulturalnih kolegija je šest, bilo s aspekta implementiranih sadržaja bilo iz perspektive studenata.

Studenti su nadalje trebali navesti koje su glazbene izričaje upoznawali tijekom studija. Osim ponuđenih odgovora bilo im je omogućeno dodati i neke druge glazbene izričaje koji nisu navedeni u upitniku (samo je jedan student dopisao *romska glazba*). Rezultati su prikazani u grafikonu 1.



Grafikon 1.

Različiti glazbeni izričaji koje studenti upoznaju na studiju



Kao što je razvidno iz grafikona 1, glazbeni izričaji koje studenti Glazbene pedagogije imaju priliku upoznati tijekom studija najčešće su *europska tradicijska* (89,1%), *afrička tradicijska* (80,4%), *europska suvremena* (52,2%) te *dalekoistočna tradicijska glazba* (52,2%). Kao izričaje s kojima su se najmanje susreli, studenti su naveli *indijsku suvremenu* (17,4%) te *dalekoistočnu suvremenu glazbu* (13%). Primjećujemo orijentiranost nastave na akademijama prema europskoj tradicijskoj i suvremenoj glazbi. Od brojnih različitih glazba s ostalih kontinenta naglasak je, čini se, dobrim dijelom stavljen na afričku tradicijsku glazbu. Mišljenja smo da je glazba različitih kultura s različitih kontinenta jednako zanimljiva i pristupačna i da jednako obogaćuje naše viđenje različitih glazba i kultura.

Sljedećim dvama pitanjima htjelo se istražiti koliko često studenti posjećuju koncerte glazbe različitih kultura i koliko često imaju prilike na svojim akademijama nazočiti takvim koncertima. Otprilike polovica studenata (54,7%) navela je kako glazbenici koji izvode glazbu različitih kultura gostuju na njihovoj akademiji jedan do dva puta godišnje, njih 23,9% navelo je tri i više gostovanja, dok su preostali odabrali odgovor nikada (N = 10). Hi-kvadrat testom utvrđena je statistički značajna razlika ( $p < 0,001$ ) u odgovorima ispitanika s obzirom na grad u kojemu se nalazi akademija. Najveći postotak studenata koji su naveli da na njihovoj akademiji nikada ne gostuju glazbenici koji izvode glazbu različitih kultura su iz Pule (N = 8), a najmanji iz Osijeka (N = 0). S druge strane, zagrebački studenti (N = 9) imaju prilike nazočiti takvim koncertima na svojoj akademiji najmanje triput godišnje.

Nadalje, većina studenata (65,2%) godišnje odlazi (barem jednom) na koncerte glazbe drugih kultura, a triput i više samo njih 10,9%. Ujedno njih gotovo četvrtina (23,9%) to uopće ne čini. Usporedbom različitih akademija utvrđena je podjednaka zastupljenost studenata koji ne odlaze na prethodno spomenute koncerte.

S obzirom na vrijeme kada su na različitim kolegijima tijekom akademske godine imali priliku upoznati se s glazbom različitih kultura, studenti su se izjasnili na sljedeći način:

Tablica 5.

Vrijeme poučavanja različitih glazba svijeta u nastavi na akademijama

Tvrdnja	Odgovori	Studenti Glazbene pedagogije (n = 46)
Na nastavi ste upoznavali različite glazbe svijeta:	Nikada	4 (8,7%)
	Na kraju akademske godine (ako ostane vremena)	15 (32,6%)
	Tijekom cijele akademske godine	27 (58,7%)

Dakle, kao što je vidljivo iz tablice 5, od onih studenata koji su pohađali interkulturalne kolegije, nešto više od polovice (58,7%) navelo je da su se s glazbom različitih kultura upoznavali tijekom cijele akademske godine, a njih trećina (32,6%) navela je da su to činili tijekom jednog semestra. Pri tomu valja imati na umu činjenicu kako je riječ o malom broju kolegija u odnosu na ukupan broj. Čini se kako je i u ovom slučaju moguć napredak u smislu davanja više prostora i vremena glazbi različitih kultura s različitih kontinenata.

Naposljetku, na kraju prvog dijela upitnika, studenti su na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 = izrazito negativna do 5 = izrazito pozitivna) trebali procijeniti svoju prvu reakciju na različite glazbe svijeta, pri čemu su utvrđene njihove izrazito pozitivne reakcije (prosječna ocjena bila je 4,94, a SD = 0,68). Takve pozitivne reakcije studenata mogle bi argumentirati potrebu uvođenja različitih glazba svijeta u nastavu u većoj mjeri negoli je to sada slučaj.

### 3.2. Mišljenje studenata o zastupljenosti interkulturalizma u nastavnim sadržajima

Kako bi se studente Glazbene pedagogije pitalo za mišljenje o zastupljenosti interkulturalizma u postojećim programima na akademiji, osmišljene su tri tvrdnje: *Nastava na akademiji isključivo je orijentirana na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu, Zapadnoumjetnička glazba treba biti najzastupljenija u nastavi glazbe na akademijama, te Nastavni sadržaji koji su orijentirani na izvanoeuropsku glazbu nedovoljno su prisutni u nastavi na akademiji.* Studenti su izrazili neutralno mišljenje, odnosno dobivena je prosječna vrijednost  $M = 3,45$ ,  $SD = 0,93$ . Dakle, iako ima studenata koji smatraju da je postojeća nastava na akademiji zasnovana na interkulturalizmu, studenti u prosjeku imaju neutralno mišljenje o zastupljenosti interkulturalizma u nastavi.

### 3.3. Stavovi studenata o interkulturalnom odgoju

Pomoću 17 tvrdnji ispitani su stavovi studenata o interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe. Rezultati su vidljivi u tablici 6.

Tablica 6.  
Stavovi studenata o interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe

Tvrdnja	M	SD
Različite glazbe svijeta trebaju biti sastavnim dijelom nastave glazbe.	4,00	0,869
Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.	3,35	1,269
Razgovor o različitim glazbama svijeta jednako je važan kao i samo njeno upoznavanje.	4,20	0,654
Poznavanje različitih glazba svijeta jača svijest o značaju glazbene tradicije vlastitog naroda i nacionalnog identiteta.	4,17	0,902
Nastava glazbe područje je u kojemu se u velikoj mjeri kod učenika može razvijati interkulturalna svijest.	4,41	0,777
Glazba je interkulturalna umjetnost jer su u njezinu razvoju sudjelovali brojni različiti narodi i kulture.	4,43	0,750
Nastava glazbe razvija sposobnost učenika da sluša i cijeni različite vrste glazba.	4,50	0,863
Nastavnik glazbe treba biti interkulturalno kompetentan.	4,48	0,586
Interkulturalni odgoj doprinosi razgradnji stereotipa i predrasuda.	4,02	0,954
Cilj interkulturalnog odgoja stjecanje je interkulturalne kompetencije svakog pojedinog učenika.	4,26	0,773
U današnje vrijeme važno je prilagoditi se stalnim promjenama u društvu i biti otvoren prema različitosti.	4,46	0,721
Interkulturalni odgoj razvija kritičko mišljenje učenika.	4,13	0,885
Partnerstvo učenika, roditelja, škole i zajednice važno je za interkulturalni odgoj.	4,20	0,778
Interkulturalni odgoj ostvariv je suradničkim i aktivnim učenjem kao i različitim projektnim aktivnostima.	4,24	0,673
Stručni seminari i radionice o interkulturalnom odgoju koristile bi mi.	4,52	0,623
Škola može odigrati značajnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika.	4,37	0,741
Nastavnik glazbe trebao bi interkulturalnu kompetenciju steći tijekom studija.	4,26	0,828

Kao što se može vidjeti iz tablice 6, studenti Glazbene pedagogije izražavaju pozitivne stavove prema interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe. S nekim su tvrdnjama iskazali visok stupanj slaganja, a neutralan stav uočen je u slaganju s tvrdnjom *Upoznavanje različitih glazba svijeta osnažuje i produbljuje razumijevanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe.*

### 3.4. Samoprocjena interkulturalne kompetencije

Nadalje, 49% studenata Glazbene pedagogije procijenilo je da posjeduje interkulturalnu kompetenciju (procjena > 3), no njih 42,1% navelo je da se niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom (tablica 7).

Tablica 7.  
Samoprocjena interkulturalne kompetencije studenata.

Tvrdnja	M	SD
Posjedujem interkulturalnu kompetenciju.	3,57	0,958
Želim razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.	4,41	0,777

Rezultati su na granici prihvatljivosti kako bismo zaključili da se, gledano u cjelini, studenti smatraju interkulturalno kompetentnima, no spremnost na razvijanje vlastite interkulturalne kompetencije sasvim je očita.

### 3.5. Procjena mogućnosti razvoja i podrške u provedbi interkulturalnog odgoja

Također, ispitanici su pomoću sljedećih tvrdnji procjenjivali potrebnu podršku od škole u provedbi interkulturalnog odgoja: *Škola bi trebala omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta* i *Škola bi trebala omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta*. Studenti su mogućnost razvoja i podršku koju bi škola trebala pružiti nastavnicima glazbe u provedbi interkulturalizma procijenili relativno visokom (tablica 8).

Tablica 8.  
Odgovori studenata u pojedinim tvrdnjama o razvoju i podršci u provedbi interkulturalnog odgoja.

Tvrdnja	M	SD
Škola bi trebala omogućiti organiziranje koncerata različitih glazba svijeta.	3,93	0,772
Škola bi trebala omogućiti nabavu nužnih materijala za poučavanje različitih glazba svijeta.	3,57	0,981

U tablici 9. možemo vidjeti aritmetičke sredine i standardne devijacije na gore navedenim varijablama.

Tablica 9.  
Aritmetičke sredine i standardne devijacije na različitim varijablama.

Varijable	Studenti Glazbene pedagogije (n = 46)	
	M	SD
Procjena vlastite interkulturalne kompetencije	3,57	0,96
Stavovi prema interkulturalnom odgoju	4,23	0,50
Razvoj i podrška u provedbi interkulturalnog odgoja	3,35	0,56
Mišljenje o zastupljenosti interkulturalizma u nastavi glazbe	3,45	0,93

Naposljetku, provjereni su i odnosi među ispitivanim varijablama, a rezultati su prikazani u tablici 10.

Tablica 10.

Odnos ispitivanih varijabli u skupini studenata Glazbene pedagogije.

	2.	3.	4.	5.	6.
1. Spol	0,21	0,01	-0,13	-0,16	-0,17
2. Provedba interkulturalizma	—	0,01	-0,04	0,03	0,08
3. Reakcija studenata		—	-0,26	0,67***	0,33*
4. Zastupljenost interkulturalizma			—	-0,27	-0,03
5. Stavovi				—	0,54***
6. Razvoj i podrška					—

Legenda. \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Kao što se može vidjeti iz tablice 10, studentice su, u odnosu na studente, iskazivale pozitivnije stavove prema interkulturalnom odgoju te su mogućnost razvoja i podršku koju očekuju u provedbi interkulturalnog odgoja procjenjivali višom. Treba naglasiti da korelacija nije statistički značajna. Nadalje, mogućnost upoznavanja različitih glazba svijeta tijekom studija, odnosno provedba interkulturalizma u nastavi glazbe, nije bila značajno povezana sa stavovima prema interkulturalnom odgoju. Također je provjeren i odnos prvih reakcija studenata na različite glazbe svijeta i njihovih stavova prema interkulturalizmu u odgoju, kao i s razvojem, odnosno podrškom koju očekuju od škole. Pri tomu je utvrđena visoka i pozitivna korelacija reakcija studenata i njihovih stavova prema interkulturalizmu u nastavi glazbe. Slični rezultati dobiveni su i za podršku koju studenti kao budući nastavnici očekuju od škole u provedbi interkulturalnog odgoja. Studenti koji su imali pozitivnije stavove prema interkulturalnom odgoju u prosjeku su procjenjivali mogućnost razvoja i podršku koju očekuju od škole boljom.

Hijerarhijskom regresijskom analizom ispitani su samostalni i zajednički doprinosi pojedinih varijabla objašnjenju stavova prema interkulturalnom odgoju u nastavi na akademiji. Pri tomu je spol uključen u prvi korak, provedba i zastupljenost interkulturalizma u nastavi glazbe na akademiji te prve reakcije studenata na različite glazbe svijeta u drugi korak, dok je u treći korak uključena procjena mogućnosti razvoja i podrške koju bi nastavnik trebao dobivati od svoje škole u provedbi interkulturalnog odgoja. Rezultati analize prikazani su u tablici 11.

Tablica 11.

Hijerarhijska regresijska analiza za stavove prema interkulturalnom odgoju.

		B	SE	Beta
Model 1	Spol	-0,16	0,15	-0,16
	$\Delta R^2$ (F značajnost promjene)	0,03		
Model 2	Spol	-0,19	0,12	-0,19
	Provedba interkulturalizma	0,14	0,23	0,07
	Zastupljenost interkulturalizma	-0,06	0,06	-0,12
	Reakcija studenata	0,51	0,09	0,64**
	$\Delta R^2$ (F značajnost promjene)	0,44***		
Model 3	Spol	-0,13	0,11	-0,12
	Provedba interkulturalizma	0,05	0,21	0,03
	Zastupljenost interkulturalizma	-0,07	0,06	-0,13
	Reakcija studenata	0,42	0,09	0,52***
	Razvoj i podrška	0,30	0,10	0,34**
	$\Delta R^2$ (F značajnost promjene)	0,10**		

Legenda. B = B nestandardizirani koeficijent; SE = standardna pogreška mjerenja; Beta = Beta standardizirani koeficijent

\*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

U skladu s korelacijskom analizom, spol se nije pokazao značajnim prediktorom stavova prema interkulturalizmu u nastavi glazbe kod studenata. U drugom se koraku značajnim prediktorima pokazala samo prva reakcija studenata na različite glazbe svijeta, a varijable uključene u taj korak objasnile su dodatnih 44% varijance stavova. Naposljetku, varijable uključene u treći korak objasnile su dodatnih 10% varijance stavova. Pri tomu se, uz prvu reakciju studenata, značajnim prediktorom pokazala procjena mogućnosti razvoja i podrške koju bi škola trebala pružati nastavniku u provedbi interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe.

Umjesto sociodemografskih varijabla značajnim prediktorom stavova pokazale su se prve reakcije studenata na različite glazbe svijeta i procjena mogućnosti razvoja i podrške od škole. Također, treba napomenuti da se značajnim prediktorom pokazala procjena mogućnosti razvoja i podrške od škole.

#### 4. Zaključak

Na hrvatskim akademijama obrazuju se budući nastavnici glazbe. Sastav studenata, s kulturološkog aspekta, raznolik je i u budućnosti će to biti u još većoj mjeri (kao što je već slučaj na većini zapadnoeuropskih akademija). Stjecanje interkulturalne kompetencije budućih nastavnika treba biti dijelom nastave na fakultetima. Brojne europske akademije naglašavaju važnost razvijanja interkulturalne kompetencije za uspješno buduće pedagoško djelovanje svojih studenata. Neke od njih u znatnoj su mjeri povećale broj kolegija s interkulturalnim sadržajima ili takve sadržaje imple-

mentirale u već postojeće kolegije, kako izborne tako i obvezne (Bisschop Boele, 2001.; Caird, 2001.; Nielsen, 2001.; Gregory, 2001.; Schippers, 2001.; Scholz, 2001.; Schreuder i Wüst, 2001.). Slična je situacija i na američkim sveučilištima. Tako je Sveučilište u Michiganu izgradilo interkulturalno sveučilište s naglaskom na zapošljavanje i zadržavanje nastavnika i studenata koji pripadaju različitim kulturama i na razvoj programa koji će poticati inkluzivnu sveučilišnu zajednicu (Price i Valli, 1998.; prema Chou, 2007.).

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

Nastava na hrvatskim akademijama orijentirana je na stjecanje stručnih kompetencija studenata. U okviru ovoga rada nismo se bavili istraživanjem ostvaruje li se to i u kojoj mjeri, već je li ta nastava usmjerena i na stjecanje interkulturalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije, odnosno budućih osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe. Rezultati su pokazali kako je broj kolegija s interkulturalnim sadržajima koje su naveli studenti, u usporedbi s ukupnim brojem kolegija, relativno mali. Također, većina studenata navela je svega jedan ili dva interkulturalna kolegija, a znatno je manji broj studenata koji su ih naveli više (i to najviše pet). Drugim riječima, zastupljenost interkulturalnih sadržaja, sveukupno gledajući tijekom cijelog studija, nije velika u odnosu na mogućnosti koje nudi velika većina kolegija, pa tako i onih koji uopće nisu spomenuti. Ujedno, ima prostora i za napredak u organiziranju koncerata glazba različitih kultura, kako na samim ustanovama tako i izvan njih. Jedan od najboljih načina upoznavanja drugačije glazbe i drugačije kulture upravo je živa izvedba i kontakt s pripadnicima drugih kultura.

Kod mnogih studenata postoji svijest o neposjedovanju interkulturalne kompetencije, ali isto tako i želja za njenim razvijanjem. Nije utvrđena statistički značajna povezanost ispitivanih varijabla s područjem na kojem su ispitanici odrastali (ruralno/urbano), ali je utvrđena statistički značajna razlika u mišljenjima ispitanika o provedbi interkulturalizma s obzirom na grad u kojem se školuju. Mišljenja smo da bi bilo dobro omogućiti svim studentima razvijanje interkulturalne kompetencije, ali isto tako i njezino organizirano kontinuirano razvijanje u okviru procesa cjeloživotnog učenja.

Smatramo da bi nastava na akademijama trebala biti usmjerena i na upoznavanje različitih glazba svijeta, što bi toj istoj nastavi dalo interkulturalnu dimenziju. Time bi se uspješnije razvijala interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe i samim time poboljšali njihovi stavovi prema interkulturalizmu u nastavi glazbe.

## Literatura

1. Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52 (5): 5-16.
2. Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3): 129-139.
3. Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2017). Interkulturalizam u sadržajima kolegija na studijima Glazbene pedagogije, u: Škojo, T. (Ur.). *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti - Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Umjetnička akademija.
4. Bisschop Boele, E. (2001). 'Contemporary music' and the conservatoire, in: Shrewsbury, R. and Prchal, M. (Eds.). *Music education in a multi-cultural European society, first project report*. Amsterdam: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
5. Caird, G. (2001). Conservatoires and musical employment in a multicultural society, in: Shrewsbury, R. and Prchal, M. (Eds.). *Music education in a multi-cultural European society, first project report*. Amsterdam: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
6. Chou, C. M. (2007). Multicultural Teacher Education: Toward a Culturally Responsible Pedagogy. *Essays in Education*, 21: 139-162.
7. Council of Europe (2016). *Intercultural cities programme - The art of mixing*. <https://edoc.coe.int/en/intercultural-and-interreligious-dialogue/7164-intercultural-cities-the-art-of-mixing.html>. (Pregledano 21.3.2018.)
8. Dickson, G. L. and Shumway, B. A. (2011). *A framework of multifaceted training approaches to multicultural training*. [http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/vistas\\_2011\\_article\\_69.pdf?sfvrsn=9](http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/vistas_2011_article_69.pdf?sfvrsn=9). (Pregledano 1.7.2014.)
9. Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji, u: Posavec, K. i Sablić, M. (Ur.). *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
10. Drummond, J. (2010). Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28 (2): 117-126.
11. Gregory, S. (2001). Collaborative approaches – putting colour into a grey area, in: Shrewsbury, R. and Prchal, M. (Eds.). *Music education in a multi-cultural European society, first project report*. Amsterdam: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
12. Netemeyer, R. G.; Bearden, W.O. and Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. London: Sage Publications.
13. Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 30 (4): 382-396.
14. Nielsen, S. B. (2001). On labeling music, in: Shrewsbury, R. and Prchal, M. (Eds.). *Music education in a multi-cultural European society, first project report*. Amsterdam: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).



15. Previšić, V. (1999). Učitelj - interkulturalni medijator, u: Rosić, V. (Ur.). *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
16. Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1): 125-138.
17. Schippers, H. (2001). Placing „World music“ – Approaches to cultural diversity and systems of musical transmission, in: Shrewsbury, R. and Prchal, M. (Eds.). *Music education in a multi-cultural European society, first project report*. Amsterdam: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
18. Scholz, G. (2001). The role and responsibility of the conservatoire in a multi-cultural society, in: Shrewsbury, R. and Prchal, M. (Eds.). *Music education in a multi-cultural European society, first project report*. Amsterdam: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
19. Schreuder, A. and Wüst, M. (2001). New insights, practical choices – introducing cultural diversity into a western curriculum – an example from Amsterdam, in: Shrewsbury, R. and Prchal, M. (Eds.). *Music education in a multi-cultural European society, first project report*. Amsterdam: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
20. Sharma, S. (2005). Multicultural Education: Teachers' Perceptions And Preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*, 2 (5): 53-64.
21. Vassallo, B. (2012). Am I Culturally Competent? A study on Multicultural Teaching Competencies among School Teachers in Malta. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8 (1). <https://www.wtamu.edu/journal/volume-8-number-3.aspx#11>. (Pregledano 13.5.2014.)
22. Weidknecht, M. K. (2010). *Multicultural Music Education: Building an Appreciative Audience*. San Diego: Annual meeting of the American Educational Research Association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506352.pdf>. (Pregledano 15.9.2015.)
23. Zrilić, S. (2012). Participacija učitelja u kreiranju škole, u: Hrvatić, N i Klapan, A. (Ur.). *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

**Amir Begić**

University of Osijek, Academy of Arts, Department of Music, Croatia  
e-mail: amirbegic@uaos.hr

**Jasna Šulentić Begić**

University of Osijek, Academy of Arts, Department of Music, Croatia  
e-mail: jsulentibegic@gmail.com

**Intercultural Competence of Future Music Teachers: Social Reality and/or Need**

**Abstract**

Intercultural competence is developed and upgraded throughout the lifetime, but its foundations should be first laid during studies. This is only possible if the course and syllabus design in higher education helps develop the intercultural competence of students (future teachers) who should then in turn be able to pass this competence on their students in both urban and especially rural areas, where it might not be sufficiently recognized. Researchers warn that music academies in the near future might face difficulties because classical music of Western Europe may stop being interesting for the European population as a whole. Therefore, the intercultural approach to teaching at academies, which implies the introduction of different cultures and their musical traditions across continents, is necessary for their further successful functioning. This paper aims to determine whether the education of future elementary and high school music teachers in the Republic of Croatia is focused on interculturalism, what their attitudes on intercultural teaching and intercultural education are and whether they evaluate themselves as interculturally competent. Some socio-demographic variables are also examined (gender, urban/rural secondary school education) to see if and how they affect the students' attitudes as well as differences in their opinions with regard to the city where they study. The survey research included 46 final year graduate students of Music Pedagogy from 17 Croatian counties who came to study at four Music/art academies (Zagreb, Split, Osijek and Pula). The results show that teaching at Croatian academies is still focused on acquiring professional competencies and the number of courses with intercultural content is very small. There are no significant differences regarding urban/rural background of students but opinions on intercultural approach to teaching differ depending on the town where they study. A lot of students are aware of their lack of intercultural competence but are willing to improve it. It is therefore necessary to enable all students to acquire intercultural competence and ensure its continuous development in the lifelong learning process.

*Key words:* intercultural competence, students of music pedagogy, Croatian Music academies, urban and rural areas, socio-demographic variables.