



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΛΟΓΟΣ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Άτυπες πρακτικές μάθησης στο μάθημα του Πιάνου (Υποχρεωτικό) στο Μουσικό
Σχολείο»

ΓΕΩΡΓΟΝΙΚΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

ΡΑΠΤΗΣ ΘΕΟΧΑΡΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΗ	8
1.1. Ορισμός, χαρακτηριστικά	8
1.2. Μορφές μάθησης	11
1.2.1.Τυπική μάθηση	16
1.2.2. Μη τυπική μάθηση	17
1.2.3. Άτυπη μάθηση	18
1.3. Τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση ως ανταγωνιστικά πρότυπα	22
1.4. Συμπεράσματα	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ / ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	28
2.1. Τυπική προσέγγιση στη μάθηση της μουσικής.	28
2.2. Άτυπη προσέγγιση στην μάθηση της μουσικής.	30
2.3. Ανάπτυξη ορισμών άτυπης και τυπικής μουσικής μάθησης.	32
2.4. Το μοντέλο της Lucy Green	35
2.4.1. Μαθαίνοντας από δημοφιλείς μουσικούς	35
2.4.2. Ο «διαφορετικός» ρόλος του δασκάλου: στάση, παρατήρηση, εφαρμογή μοντέλου.	44
2.5. Συμπεράσματα	47
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	51
3.1. Ερευνητικό Πλαίσιο	51
3.2. Στόχος	53
3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα	54
3.4. Η Έρευνα Δράσης	55
3.5. Σχεδιασμός έρευνας	59
3.5.1. Επιλογή τόπου - χρόνου	61
3.5.2. Επιλογή συμμετεχόντων	61

3.5.3. Ηθικά ζητήματα και προκλήσεις	62
3.6. Ερευνητικά εργαλεία	64
3.6.1. Παρατήρηση	64
3.6.2. Συνεντεύξεις	65
3.7. Συλλογή Δεδομένων	67
3.8. Ανάλυση δεδομένων	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	70
4.1 Διαδικασία διδασκαλίας	76
4.2 Σχέδιο μαθήματος	80
Πίνακας 2. Σχέδιο μαθήματος	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	83
5.1. Δεδομένα συνεντεύξεων	83
5.3. Παρατηρήσεις. Σημειώσεις πεδίου	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	127

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η μουσική παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή των εφήβων. Ωστόσο, η σχολική μουσική εκπαίδευση σπάνια προσφέρει εμπειρίες που να σχετίζονται με τις άτυπες πρακτικές δημιουργίας μουσικής, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους αγαπημένους τους, δημοφιλείς καλλιτέχνες. Ο τύπος της άτυπης μάθησης διαφέρει από μεθόδους της «τυπικής» μουσικής διδασκαλίας και λαμβάνει χώρα όταν ένας μαθητής είναι υπεύθυνος για τη δική του μάθηση, συχνά και χωρίς εκπαιδευτικό της μουσικής και όπου συνήθως δεν γίνεται συνειδητό πως η μάθηση λαμβάνει χώρα. Η παρούσα ερευνητική μελέτη δράσης, εξετάζει πώς οι δύο πρακτικές – «άτυπη» και «τυπική» μάθηση μουσικής – μπορούν να συνδυάζονται στο μάθημα της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, εξετάζει την ενσωμάτωση / προσαρμογή άτυπων πρακτικών μάθησης στο επίσημο / τυπικό μαθησιακό περιβάλλον κατά τη διδασκαλία πιάνου σε μουσικό σχολείο με εστίαση στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτής και την επίτευξη των στόχων για το μάθημα του Υποχρεωτικού Πιάνου στο Μουσικό Σχολείο. Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά στην «τυπική» και «άτυπη» μάθηση εξετάζονται από μια ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε συγκεκριμένους ερευνητικούς τομείς της μουσικής παιδαγωγικής που αναφέρονται στην άτυπη μάθηση. Αυτά τα χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκαν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας οργανωμένης σειράς μαθημάτων πιάνου, ώστε να είναι εφικτή η ενσωμάτωση και των δύο (τυπική και άτυπη εκμάθηση μουσικής) στο μάθημα Υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Τα δεδομένα συγκεντρώνονται μέσω συνεντεύξεων σε δύο φάσεις πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος και μέσω συστηματικής παρατήρησης και σημειώσεων πεδίου. Εξετάζοντας τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των τυπικών μεθόδων πιάνου και της άτυπης μουσικής μάθησης επιδιώκουμε να κατανοήσουμε εάν μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση παιδαγωγικής του πιάνου μέσα από τον συνδυασμό άτυπης/ τυπικής μάθησης θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα μάθημα πιάνου πιο ουσιαστικό, που να έχει περισσότερο νόημα για τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η όλη μελέτη στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου σύνδεσης των δύο μεθόδων μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Άτυπη μάθηση, μάθημα πιάνου, μουσικό σχολείο

ABSTRACT: Music plays a crucial role in the lives of teenagers. However, school music rarely offers experiences related to practical music creations, publications by their favorite popular artists. The type of informal learning differs from the methods of the "typical" music teaching class and takes place when a student is responsible for his own learning, often without educational music and where it is usually not realized that learning takes place. This action research study examines how the two practices - informal and formal music learning - can be combined in the classroom lesson. Specifically, it examines the integration / adaptation of informal practical courses in the formal learning environment when teaching piano in a music school with a focus on evaluating its effectiveness and the implementation of the Objectives for the Compulsory Piano course in the Music School. The dominant features in formal and non-formal learning are examined from a review of the existing literature in specific research areas of music pedagogy dedicated to non-formal learning. These features were used in the design and implementation of a piano course, so that it is possible to integrate both (formal and informal music learning) into the piano lesson at Music School. The data are collected through interviews in two phases before and after the implementation of the program and through systematic observation and field notes. Examining the dominant features of standard piano methods and non-formal music learning, we seek to understand whether a more comprehensive piano pedagogical approach through a combination of non-formal / formal learning could lead to a more meaningful piano lesson. The whole study aims to better understand how the two learning methods are connected.

KEY WORDS: Informal learning, piano lesson, music school

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η άτυπη μάθηση έχει εξελιχθεί σε ένα σημαντικό θέμα διεθνώς στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής. Αυτό οφείλεται κυρίως σε μουσικοπαιδαγωγούς του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα οι οποίοι αντιλήφθηκαν τα οφέλη της άτυπης μάθησης και προσπάθησαν να εισάγουν κάποιες μορφές της στην τυπική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρωτοποριακή έρευνα της Lucy Green σχετικά με τους τρόπους εκμάθησης των δημοφιλών μουσικών, καθώς και των επακόλουθων προσπαθειών της να μετατρέψει τα ερευνητικά της ευρήματα σε παιδαγωγική που μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική μουσική εκπαίδευση.

Το πρώτο κεφάλαιο διερευνά τη σχέση της τυπικής με την άτυπη μάθηση. Είναι σημαντικό να οριοθετηθούν με σαφήνεια οι έννοιες «τυπική», «μη τυπική» και «άτυπη» μάθηση, ώστε να αποφευχθούν τυχόν εννοιολογικές συγχύσεις στη διάρκεια της εργασίας. Πρώτον, οι όροι *τυπικές μορφές μάθησης* ή *άτυπες διαδικασίες μάθησης* στη μουσική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται για ακαδημαϊκούς λόγους και έχουν πρακτικό σκοπό στο πλαίσιο της επιστημονικής έρευνας και, δεύτερον, δεν καταφέρνουν σε καμία περίπτωση να αποδώσουν την ευρύτητα της μουσικής εμπειρίας, όπως αυτή κινείται πέρα από θεσμοθετημένους χώρους (σχολεία, ωδεία κλπ).

Το δεύτερο κεφάλαιο θέτει στο επίκεντρο τη διεθνή κοινότητα έμπειρων μελετητών της μουσικής εκπαίδευσης και παρέχει μια κριτική εξέταση της βιβλιογραφίας για την άτυπη μάθηση από διάφορες οπτικές γωνίες, είτε θεωρητικές είτε βασισμένες στην έρευνα. Όπως λέει και η Green, σε κάθε κοινωνία παράλληλα ή αντί της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης υπάρχουν πάντα και άλλες διαδικασίες διάδοσης και απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων και γνώσης. Ερευνώντας τη μάθηση δημοφιλών μουσικών – η οποία ήταν κυρίως άτυπη – η Green ανέπτυξε ένα παιδαγωγικό μοντέλο προκειμένου αυτή να ενσωματωθεί στην επίσημη σφαίρα των σχολείων. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο περιγράφεται το παιδαγωγικό μοντέλο της Green το οποίο είναι βασισμένο σε πέντε αρχές, σχεδιασμένο σε επτά στάδια, διάρκειας περίπου 4 έως 6 μαθημάτων το καθένα, όπου οι μαθητές ασχολήθηκαν ενεργά με τις άτυπες πρακτικές της μουσικής. Οι άτυπες μουσικές πρακτικές αναπτύχθηκαν με βάση προηγούμενη έρευνά της για το πώς οι δημοφιλείς μουσικοί μαθαίνουν (Green, 2002) και διαφέρουν από αυτό που συνήθως βρίσκουμε στις τυπικές πρακτικές μάθησης,

στο σχολείο. Έτσι, με τους όρους «άτυπη» και «τυπική» μάθηση μουσικής αναφερόμαστε σε ένα σύνολο διαδικασιών που διαφέρουν τόσο ως προς τα είδη της μουσικής που είναι στο επίκεντρο της καθεμιάς, όσο και ως προς τις αντιλήψεις, τον τρόπο και τις μεθόδους που η καθεμιά εφαρμόζε στο εκπαιδευτικό της έργο.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο στόχος της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Με βάση αυτά σχεδιάζεται η έρευνα δράσης που ακολουθείται στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία που αφορούν στο πλαίσιο της έρευνας: πληροφορίες για τη σχολική μονάδα, τους συμμετέχοντες, και τα διαφορετικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας που υλοποιήθηκαν. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, και ηθικής-δεοντολογίας που μας απασχόλησαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός των μαθημάτων και η διαδικασία διδασκαλίας του πιάνου. Εφαρμόζεται ένας συνδυασμός πρακτικών τυπικής μάθησης της μουσικής (όπως η μουσική ανάγνωση) με τεχνικές άτυπης μάθησης (όπως η εκμάθηση χωρίς τη χρήση παρτιτούρας, αλλά κυρίως με το αυτί).

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αφορούν τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από την πλευρά των μαθητών, όπως και τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους που διαμορφώθηκαν μέσα από τη διαδικασία. Με βάση όλα τα παραπάνω οδηγούμαστε στο έκτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Συνολικά, η εργασία στοχεύει να διερευνήσει τις δυνατότητες ένταξης πρακτικών άτυπης μουσικής μάθησης σε ένα θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις προοπτικές που διανοίγονται από μια τέτοια διαδικασία για τους μαθητές και τη μουσική εκπαίδευση γενικότερα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτυχθούν οι γενικές θεωρητικές βάσεις της εργασίας. Παρουσιάζονται οι διάφορες προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν την τυπική, μη τυπική και την άτυπη μάθηση. Για την κατανόηση των ορίων για την έρευνα, τη θεωρία και την πρακτική, αυτό το κεφάλαιο επιδιώκει να υποστηρίξει ότι οι τρόποι που επιχειρούμε να κατηγοριοποιήσουμε τη μάθηση αποτελούν και μια υπενθύμιση των περιορισμών πολλών θεωριών σχετικά με την μουσική εκπαίδευση.

1.1 Ορισμός, χαρακτηριστικά

Η μάθηση είναι ένα φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει σύνθετες εσωτερικές διαδικασίες τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο και έχει μελετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η φυσιολογία, η ιατρική, η βιολογία κ.α. Είναι μια εσωτερική διαδικασία επεξεργασίας εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων στην οποία το άτομο προσπαθεί να προσδώσει νόημα στις εμπειρίες του (Ματσαγγούρας, 1998) και να μετατρέψει την προγενέστερη γνώση και εμπειρία του σε μια νέα εμπειρία (Falk, Dierking, 1997). Η νέα εμπειρία περιλαμβάνει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική πτυχή της μάθησης (Rennie & Mc Clafferty, 1996), ενώ τα αποτελέσματά της μένουν έντονα αποτυπωμένα στην πορεία του χρόνου (Dierking et al., 2003), ιδιαίτερα όταν η εμπειρία αυτή εμπεριέχει την έννοια της διασκέδασης (με την έννοια της παιγνιώδους μορφής μάθησης). Η μετατροπή της προγενέστερης γνώσης και εμπειρίας σε μια νέα εμπειρία δεν γίνεται πάντοτε αυτόματα, καθώς ο εκπαιδευτικός, το φυσικό, το κοινωνικό και το προσωπικό πλαίσιο μεσολαβούν για τη «μεταφορά της γνώσης» στη νέα εμπειρία.

Όπως διαπιστώνουμε, το θέμα της μάθησης έχει συζητηθεί σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και με μια ποικιλία θεωρητικών προσεγγίσεων. Με τον όρο «θεωρία μάθησης» εννοούμε μια ολοκληρωμένη συστηματική άποψη για τη φύση της διαδικασίας μέσα από την οποία οι άνθρωποι σχετίζονται με το περιβάλλον τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να επαυξάνουν την ικανότητα τους να συνδιαλέγονται πιο αποτελεσματικά τόσο με τον εαυτό τους όσο και με το περιβάλλον τους. Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις μάθησης είναι:

- Συμπεριφοριστικές θεωρίες
- Γνωστικές θεωρίες
- Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες

Ανάλογα με το ποια θεωρητική προσέγγιση ή ποιος ερευνητής μελετάται, υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες. Μια θεωρία μάθησης στηρίζεται σε εμπειρικά και πειραματικά δεδομένα για να καταγράψει ή προσδιορίσει το «πώς» και προχωρεί σε παραδοχές και υποθέσεις για να ερμηνεύσει το «γιατί». Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μία από τις παρακάτω θεωρητικές προσεγγίσεις η οποία μπορεί να τον καθοδηγήσει σε όλη τη διαδικασία, ή να προσαρμόσει επιλεγμένα στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις στην πρακτική διδασκαλίας του.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω και γνωρίζοντας ότι κανένας ορισμός της μάθησης δεν μπορεί να είναι ικανοποιητικός αν δεν συμπληρωθεί από τους υπόλοιπους, εκκινούμε από τον ορισμό της μάθησης που παρέχεται από τον Driscoll (2005:9) ο οποίος εστιάζει στις εφαρμογές και τις επιπτώσεις των μαθησιακών θεωριών, ορίζει τη μάθηση «...ως συνεχή αλλαγή στην ανθρώπινη συμπεριφορά» προσθέτοντας για την αλλαγή ότι «...πρέπει να προκύψει ως αποτέλεσμα της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης του μαθητή με τον κόσμο». Οι αλλαγές του ατόμου μέσω της μάθησης συντελούνται στο πεδίο των γνώσεών του, των δεξιοτήτων και των στάσεών του. Αυτός ο ορισμός δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της μαθησιακής εμπειρίας όσον αφορά την στοχευμένη και σκόπιμη αλλαγή που συμβαίνει στον μαθητή ως συνέπεια της μαθησιακής εμπειρίας που παρέχεται μέσω της διδασκαλίας.

Από τις σχετικές με τη μάθηση έρευνες έχει προκύψει επίσης συστηματοποιημένη γνώση που αναφέρεται σε στάδια μάθησης, επίπεδα και παράγοντες μάθησης. Τα *στάδια μάθησης* (Φλουρής, 2003) είναι οι επιμέρους διαδικασίες που υποτίθεται ότι εκτελούνται κατά την πραγμάτωση της μάθησης. Τα *επίπεδα μάθησης* (Ματσαγγούρας, 1997) ορίζουν μια ιεραρχία διαφορετικών ειδών μάθησης που κατακτώνται με διαφορετικές κατηγορίες δεξιοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Προκειμένου όμως να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαδικασία της μάθησης είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τους *παράγοντες μάθησης* που επηρεάζουν και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Αν και δεν υπάρχει συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση των παραγόντων για την κατανόηση, ο Χαραλαμπίδης (2001)

παρέχει μια τριμερή κατηγοριοποίηση, καταλήγοντας έτσι και στο κατά πόσο ο δάσκαλος μπορεί να παρέμβει και να οδηγήσει το παιδί στη μάθηση, ως εξής:

1^η Κατηγορία:

- Ικανότητες
- Κίνητρα
- Ετοιμότητα των μαθητών

2^η κατηγορία:

- Εμπειρία
- Προσαρμογή
- Υγεία

3^η Κατηγορία:

- Μέθοδος
- Σχολική ατμόσφαιρα
- Δάσκαλος

Για τις ανάγκες της εργασίας μας οι παράγοντες χωρίζονται με βάση τρεις άξονες: α) από την πλευρά του μαθητή (συμπεριφορά, ψυχολογία, δεξιότητες), β) τη δράση του εκπαιδευτικού στην τάξη και την αλληλεπίδραση με τον μαθητή, γ) Το περιβάλλον (π.χ. οικογένεια, σχολείο κ.λπ).

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της μάθησης είναι ότι αυτή δεν είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που συμβαίνει αποκλειστικά και μόνο σε έναν καθορισμένο χώρο (π.χ. στη σχολική αίθουσα, ή σε καθορισμένο χρόνο, αλλά συμβαίνει οπουδήποτε, οποτεδήποτε, ακόμα και αν δεν σχεδιάζεται ή προγραμματίζεται) αλλά επεκτείνεται και σε όλες τις δραστηριότητες και τους χώρους της σχολικής ζωής, από την τυπική εκπαίδευση, την μη τυπική και την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, ως τις οργανώσεις που βασίζονται στην κοινότητα (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007:69). Εξάλλου, ζούμε σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο όπου τα δεδομένα, οι στόχοι και οι ανάγκες συχνά τίθενται σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού.

1.2. Μορφές μάθησης

Ήδη στην Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η δραστηριότητα της μάθησης κατηγοριοποιείται. Σύμφωνα με τους Coombs, Prosser και Ahmed (1973) διακρίνονται τρεις κατηγορίες / τύποι μάθησης:

- **Τυπική μάθηση**
- **Μη τυπική μάθηση**
- **Άτυπη μάθηση**

Συνήθως είναι εννοιολογικά προσδιορισμένες.

Σύμφωνα με την Unesco (Unesco, 2020) η μάθηση ορίζεται σε τρεις τύπους ως εξής:

- **Τυπική μάθηση** «είναι θεσμοθετημένη, σκόπιμη και προγραμματισμένη μέσω δημοσίων οργανισμών και αναγνωρισμένων ιδιωτικών φορέων και στο σύνολο τους αποτελούν το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας. Τα τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα αναγνωρίζονται ως τέτοια από τις αρμόδιες εθνικές εκπαιδευτικές αρχές ή ισοδύναμα, π.χ. οποιοδήποτε άλλο ίδρυμα σε συνεργασία με τις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές». Έτσι, η τυπική μάθηση συντελείται μέσω συστημάτων οργανωμένης μάθησης τα οποία είναι «ιεραρχικά δομημένα» και «χρονολογικά διαβαθμισμένα» (από την πρωτοβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Μέσω αυτών των συστημάτων παρέχεται επίσημη εκπαίδευση και οι προϋποθέσεις για κοινωνικοποίηση. Στο πλαίσιο αυτό παρέχεται ακαδημαϊκή, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.
- **Μη τυπική μάθηση** της οποίας το χαρακτηριστικό, σύμφωνα με την Unesco («Unesco», 2020) είναι «ότι είναι μια προσθήκη, εναλλακτική ή και συμπλήρωμα της τυπικής εκπαίδευσης στη διαδικασία της δια βίου μάθησης των ατόμων. Παρέχεται συχνά για να εγγυηθεί το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους. Φροντίζει για άτομα όλων των ηλικιών, αλλά δεν εφαρμόζει απαραίτητα μια συνεχή πορεία-δομή. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να καλύψει προγράμματα που συμβάλλουν στη μόρφωση ενηλίκων και νέων, στην εκπαίδευση παιδιών εκτός σχολείου, καθώς και προγράμματα για δεξιότητες ζωής, εργασιακές δεξιότητες και κοινωνική ή πολιτιστική ανάπτυξη».

- **Άτυπη μάθηση** η οποία, σύμφωνα με τον Coombs και τους συναδέλφους του, είναι «η πραγματική δια βίου διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες από την καθημερινή εμπειρία». Είναι σαφές ότι η «άτυπη μάθηση» είναι διαφορετική από την «τυπική» και «μη τυπική» μάθηση και σηματοδοτεί ένα πολύ ευρύ πεδίο στο οποίο οι κύριες πηγές μάθησης περιλαμβάνουν το σπίτι, την εργασία, τους φίλους και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Πράγματι, οι δραστηριότητες σε αυτά τα πλαίσια είναι τόσο άμορφες που η χρήση του όρου «εκπαίδευση»¹ για να αναφέρεται σε αυτές και η συνάφειά τους με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών μπορεί να κριθεί προβληματική (βλ. Για παράδειγμα, Rogers, 1986).

Σύμφωνα με την ΕΕ (European Commission, 2001) η μάθηση αποτελείται από τρεις τύπους, τους εξής:

- **Τυπική μάθηση:** η μάθηση παρέχεται συνήθως από ένα ίδρυμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, δομημένο (όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης ή τη μαθησιακή υποστήριξη) και οδηγεί σε πιστοποίηση. Η τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του μαθητή.
- **Μη τυπική μάθηση:** η μάθηση που δεν παρέχεται από ίδρυμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης και συνήθως δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Ωστόσο, είναι δομημένη (όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, το χρόνο μάθησης ή τη μαθησιακή υποστήριξη). Η μη τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του μαθητή.
- **Άτυπη μάθηση:** η μάθηση που προκύπτει από καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι δομημένη (όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης ή τη μαθησιακή υποστήριξη) και συνήθως δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Η άτυπη μάθηση μπορεί να είναι σκόπιμη, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μη σκόπιμη (ή «τυχαία» / τυχαία) (European Commission, 2001:32-33) .

Η κατηγοριοποίηση της μάθησης απασχόλησε και άλλους ερευνητές. Ο Michael Eraut διερευνώντας τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά προβλήματα που προκύπτουν

¹ Η εκπαίδευση έχει την έννοια του πιο θεσμοθετημένου και οργανωμένου, για αυτό σε κάποιες από τις περιπτώσεις ταιριάζει καλύτερα ο όρος αγωγή. Οι Άγγλοι έχουν το education που περιλαμβάνει και τα δύο.

από διάφορες εμπειρικές έρευνες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και μάθησης στο χώρο εργασίας, έχει συνεισφέρει σε μια από τις συζητήσεις για την «άτυπη μάθηση». Δεδομένης της εύκολης πρόσβασης σε διαθέσιμες πληροφορίες και γνώσεις μέσω καναλιών, συμπεριλαμβανομένου του YouTube, της οικογένειας «Wiki» (-pedia, και ούτω καθεξής), υπάρχει μια κατανοητή αύξηση του ενδιαφέροντος για τη «μάθηση πέρα από την τάξη», που συνήθως ονομάζεται «άτυπη μάθηση». Όπως αναφέρει, «Έχω κάποιες αμφιβολίες για το εάν οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την άτυπη μάθηση είναι ο καλύτερος τρόπος για να προχωρήσουμε στον εργασιακό χώρο του 21ου αιώνα». Έχει προτείνει ότι η χρήση ενός τέτοιου όρου δεν είναι πολύ χρήσιμη (Eraut, 2000:12). Εκφράζει μια ισχυρή προτίμηση για τον όρο «μη τυπική» παρά «ανεπίσημη». Μια κοινωνικο-πολιτισμική πτυχή του επιχειρήματός του είναι ότι ο όρος «ανεπίσημος» είναι φορτωμένος, όπως και η λέξη «ψηφιακός»: συνδέεται με τόσα άλλα χαρακτηριστικά καταστάσεων – όπως το ντύσιμο, η συμπεριφορά, ο λόγος – ότι η εφαρμογή ως περιγραφή μαθησιακών πλαισίων μπορεί να έχει ελάχιστη σχέση με τη μάθηση αυτή καθαυτήν. Ο Eraut (2002), σύμφωνα με τον τρόπο που παρουσιάζεται η ανάλυση, είναι σαφές ότι βλέπει την κατηγοριοποίησή του ως ευρύτερη σημασία. Είναι επίσης σαφές ότι, για να έχει αξία, μια ανάλυση της μάθησης πρέπει να επικεντρώνεται στη δραστηριότητα και στα αποτελέσματα που συμβάλλουν σε σημαντικές αλλαγές στην ικανότητα ή στην κατανόηση. Ο Eraut (2002) δεν ορίζει σαφέστερα τη «μη τυπική» μάθηση, αλλά αντιδιαστέλλει πέντε χαρακτηριστικά της «τυπικής» μάθησης. Δεύτερον, ορίζει ένα σχήμα για τον εντοπισμό διαφορετικών τύπων «μη τυπικής» μάθησης, με βάση, για παράδειγμα, τον βαθμό στον οποίο αυτή η μάθηση είναι σιωπηρή (σιωπηρή, αντιδραστική ή σκόπιμη). Μια από τις πτυχές του έργου του Eraut (2002) όπως αναφέραμε είναι ότι ταξινομεί τη «μη τυπική» μάθηση με το τι δεν είναι (τυπική), παρά το γεγονός ότι το κάνει ξεκάθαρα επίκεντρο του κεφαλαίου του (Eraut, 2000:12). Υπαινίσσεται δε ότι κάθε σημαντική μάθηση που δεν είναι αυτού του τύπου μάθηση (τυπική) θα πρέπει να θεωρείται «μη τυπική» μάθηση. Ωστόσο, δεν διευκρινίζει ποια είναι η κατηγορία της μάθησης σε καταστάσεις που πληρούν ορισμένα, αλλά όχι όλα, τα «επίσημα» κριτήρια του.

Ενώ το έργο του Eraut (2002) αναφέρεται στον χώρο εργασίας και αυτό της ΕΕ σε ένα πλαίσιο πολιτικής δια βίου μάθησης, υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ αυτού του μοντέλου (Eraut, 2002) και αυτού της ΕΕ (European Commission, 2001) που

αναφέραμε παραπάνω. Αν και διαφέρουν σε λεπτομέρειες και οι δύο βλέπουν την «τυπική» μάθηση με παρόμοιο τρόπο. Η ΕΕ σύμφωνα με την ταξινόμησή της, τονίζει τη σκοπιμότητα της μάθησης από την πλευρά του μαθητή. Στην πραγματικότητα, η κατηγορία της «μη τυπικής» μάθησης συνδυάζει στοιχεία του ορισμού της «τυπικής μάθησης» του Eraut (ένα καθορισμένο πλαίσιο οργανωμένης μάθησης) με στοιχεία αυτού που ορίζει ως «μη τυπική» (χωρίς πιστοποίηση, δεν παρέχεται από εκπαίδευση ή εκπαιδευτικό ίδρυμα). Ο ορισμός της ΕΕ (European Commission, 2001) της «άτυπης μάθησης» δεν δίνει έμφαση στη δραστηριότητα και στα αποτελέσματα που συμβάλλουν στην αλλαγή (Eraut, 2000) και, ως εκ τούτου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είναι ευρύτερο το πεδίο εφαρμογής της.

Ο Livingstone (2001) υποστηρίζει τη θεωρία σε σχέση με τους ενήλικες και την διαβίου μάθηση αναλύοντας την βιβλιογραφία με αυτό το υπόβαθρο, στη Βόρεια Αμερική. Ως αποτέλεσμα, παράγει μια ταξινόμηση των τύπων μάθησης που διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από τα δύο παραπάνω.

- Η **τυπική μάθηση** συμβαίνει «όταν ένας δάσκαλος έχει την εξουσία να αποφασίζει ότι οι άνθρωποι χρειάζονται τις απαιτούμενες γνώσεις και ότι μαθαίνουν αποτελεσματικά σύμφωνα με ένα πρόγραμμα σπουδών, που έχει διαμορφωθεί με ένα προκαθορισμένο σώμα γνώσεων» (Livingstone, 2001:2).
- Η **μη τυπική μάθηση** ή η περαιτέρω εκπαίδευση συμβαίνει «όταν οι μαθητές επιλέγουν να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις ή δεξιότητες μελετώντας εθελοντικά με έναν δάσκαλο που βοηθά τα αυτοπροσδιορισμένα ενδιαφέροντά τους, χρησιμοποιώντας ένα οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών, όπως συμβαίνει σε πολλά μαθήματα και εργαστήρια εκπαίδευσης ενηλίκων» (Livingstone, 2001:2).
- Η **άτυπη μάθηση ή κατάρτιση** συμβαίνει «όταν οι δάσκαλοι ή οι μέντορες αναλαμβάνουν την ευθύνη για την καθοδήγηση άλλων χωρίς συνεχή αναφορά σε ένα σκόπιμο οργανωμένο σώμα γνώσεων σε πιο τυχαίες και αυθόρμητες μαθησιακές καταστάσεις, όπως η καθοδήγησή τους στην απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων ή σε δραστηριότητες ανάπτυξης της κοινότητας» (Livingstone, 2001:2). Η **άτυπη μάθηση** είναι ακόμη «κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνει την επιδίωξη κατανόησης γνώσεων ή δεξιοτήτων που λαμβάνει χώρα χωρίς την παρουσία εξωτερικών επιβληθέντων κριτηρίων...

σε οποιοδήποτε πλαίσιο εκτός του προκαθορισμένου προγράμματος σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (Livingstone, 2001:4).

Αυτή είναι μια ιδιαίτερη ταξινόμηση σε σχέση με τις προηγούμενες. Αφενός βασίζεται σε ένα πολύ ευρύτερο φάσμα βιβλιογραφίας σε σχέση με αυτά που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, αλλά έχει επίσης μια διαφορετική αρχή οργάνωσης – τη σχέση μεταξύ δασκάλου / μέντορα και μαθητή. Σε αντίθεση με τις ταξινομήσεις που έχουν ήδη εξεταστεί, όλες οι μορφές μάθησης θεωρούνται σκόπιμες και, σύμφωνα με τη διατύπωση της ΕΕ, αλλά σε αντίθεση με τον Eraut (2002), όλη η μάθηση θεωρείται ατομική και όχι κοινωνική.

Έτσι, το όριο μεταξύ «τυπικής» και «μη τυπικής» μάθησης βρίσκεται στο εάν ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει τη μάθηση εθελοντικά ή όχι, όπως στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σιωπηρά, αυτή η δεύτερη κατηγορία φαίνεται να είναι η θεμελιώδης για τον Livingstone (2001). Οι άλλες δύο κατηγορίες ορίζονται σύμφωνα με τους τρόπους με τους οποίους αποκλίνουν από αυτή.

Υπάρχουν τρία ακόμη προβλήματα με πολλές από αυτές τις κατηγορίες (τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση). Πρώτον, σε πολλά κείμενα (αλλά όχι σε όλα), η «άτυπη» μάθηση ορίζεται από αυτό που δεν είναι δηλ. «τυπική». Δεύτερον, πολλές από τις παραθέσεις κειμένων (αλλά όχι όλες) κάνουν εκτιμήσεις, σιωπηρές ή ρητές, ότι η μία ή η άλλη μορφή είναι εγγενώς ανώτερη – μερικές φορές όσον αφορά την αποτελεσματικότητα. Τρίτον, υπάρχει ένα αλληλεπικαλυπτόμενο βιβλιογραφικό σώμα κειμένων για τη «μη τυπική» και «άτυπη» μάθηση, η οποία δεν μπορεί να διαχωριστεί εύκολα ή ξεκάθαρα. Όλα αυτά δημιουργούν σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με τη δυνατότητα και τη σκοπιμότητα αναζήτησης σαφών οριστικών διακρίσεων μεταξύ αυτών των διαφορετικών τύπων μάθησης ή εκπαίδευσης.

Η Green (Green, A., Oketch, M. & Preston, J. 2004) προσπάθησε να προσδιορίσει την έννοια της «άτυπης» μάθησης σε αντιδιαστολή με την έννοια της «τυπικής» μάθησης υποστηρίζοντας ότι σε κάθε κοινωνία, παράλληλα με την επίσημη «τυπική» μάθηση, υπάρχουν πάντα και άλλες μορφές μάθησης, οι λεγόμενες «άτυπες», οι οποίες όμως δεν φέρουν κοινά χαρακτηριστικά με την επίσημα θεσμοθετημένη μάθηση.

Παρακάτω θα δούμε τις προοπτικές και άλλων πηγών για το θέμα, αποκαλύπτοντας ότι, παρά τις μικρές διαφορές, υπάρχει μια θεμελιώδης συναίνεση στον ορισμό της

«τυπικής» μάθησης ως του τύπου της μαθησιακής δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα μέσα στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης μάθησης.

1.2.1.Τυπική μάθηση

Σύμφωνα λοιπόν με τους ορισμούς η τυπική μάθηση είναι: «το αποτέλεσμα των εμπειριών που συγκεντρώνονται σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα βάσει δομημένων στόχων μάθησης, συγκεκριμένου χρόνου μάθησης και υποστήριξης και οδηγούν σε πιστοποίηση. Η τυπική μάθηση για τον μαθητευόμενο έχει σκοπιμότητα» (Rogers, 2014:15). Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Green, Oketch & Preston (2004) αναφέροντας πως η τυπική μάθηση είναι «οργανωμένη» και «σκόπιμη» και τα αποτελέσματά της είναι πιστοποιημένα. Η τυπική μάθηση «είναι αυτό που παρέχεται από την εκπαίδευση και το σύνολο εκπαιδευτικών συστημάτων ή χρηματοδοτείται από την πολιτεία για αυτούς τους ρητούς σκοπούς» (Groombridge, 1983: 6).

Σύμφωνα με την Eurostat (2004) η τυπική μάθηση είναι «η εκπαίδευση που παρέχεται στο σύστημα των σχολείων, των κολεγίων, των πανεπιστημίων και άλλων επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που κανονικά αποτελεί μια συνεχή «κλίμακα» πλήρους εκπαίδευσης για παιδιά και νέους, αρχίζοντας γενικά από την ηλικία των πέντε έως επτά και συνεχίζοντας μέχρι την ηλικία των 20 ή 25 χρονών». Σε μερικές χώρες, τα ανωτέρα τμήματα αυτής της «κλίμακας» είναι οργανωμένα προγράμματα μερικής απασχόλησης ή μερικής συμμετοχής στο κανονικό σχολείο και το πανεπιστημιακό σύστημα: τέτοια προγράμματα είναι γνωστά ως «διπλό σύστημα» με ίσους όρους σε αυτές τις χώρες.²

Ο Eraut (2002) παρουσιάζει πέντε χαρακτηριστικά της «τυπικής» μάθησης. Αυτά είναι:

- ένα καθορισμένο πλαίσιο μάθησης
- οργανωμένη μάθηση
- την παρουσία δασκάλου ή εκπαιδευτή

² Ο ορισμός της Eurostat στην ταξινόμηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (CLA) περιλαμβάνει δύο πτυχές που μπορεί να φαίνονται προφανείς αλλά είναι απαραίτητες: τη «κλίμακα», δηλαδή την ιδέα ότι τα επίπεδα της τυπικής εκπαίδευσης οδηγούν στο επόμενο και την ιδέα του «διπλού συστήματος», που σημαίνει ότι η τυπική εκπαίδευση μπορεί επίσης να συμβεί εν μέρει στο χώρο εργασίας. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται σε αυτήν την αναφορά αναφέρονται μόνο στην τυπική εκπαίδευση.

- την απονομή πιστοποίησης προσόντων
- την εξωτερική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Eraut, 2000:12).

Σήμερα η ευθύνη για την ανάπτυξη των παιδιών εναπόκειται όλο και περισσότερο στον θεσμό του Σχολείου. Με αυτή την έννοια η τυπική μάθηση είναι το αποτέλεσμα μιας υποχρεωτικής διαδικασίας, που υπαγορεύεται από το επίσημο κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε εθνικό επίπεδο, αποτελεί τμήμα ενός ιεραρχικά οργανωμένου συστήματος δραστηριοτήτων και παρέχει τα σημαντικότερα και πιο αξιόπιστα προγράμματα αξιολόγησης και πιστοποίησης ικανοτήτων και γνώσεων, στοιχείων που αποτελούν βασική προϋπόθεση για επέκταση σπουδών και προετοιμασία για την ενήλικη ζωή.

1.2.2. Μη τυπική μάθηση

Σύμφωνα με τους Jeffs & Smith (1990), η μη τυπική μάθηση ορίζεται ως οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

Σύμφωνα με τους Coombs & Ahmed (1974:8), μη τυπική μάθηση είναι «κάθε οργανωμένη, συστηματική, εκπαιδευτική δραστηριότητα, που διεξάγεται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος, που παρέχει επιλεγμένα είδη μάθησης σε συγκεκριμένες υποομάδες πληθυσμού, όπως παιδιά και ενήλικες. Η μη τυπική μάθηση περιλαμβάνει, για παράδειγμα, προγράμματα εκπαίδευσης αγροτών, προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, επαγγελματική κατάρτιση που παρέχεται εκτός του επίσημου συστήματος, λέσχες νεολαίας με σημαντικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, και διάφορα κοινοτικά προγράμματα με οδηγίες για την υγεία, τη διατροφή, την οικογένεια, συλλόγους και παρόμοια». Η μη τυπική μάθηση μπορεί επομένως να πραγματοποιηθεί τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να εξυπηρετεί άτομα όλων των ηλικιών.

Η μη τυπική μάθηση έχει μια μακρόχρονη ιστορία και σε πολλές χώρες θεωρείται ως ένας σημαντικός τρόπος μάθησης, ανάπτυξης και συμμετοχής των ανθρώπων στα κοινά. Ανάλογα με τη χώρα, ενδέχεται να καλύπτει εκπαιδευτικά προγράμματα για τη μετάδοση της παιδείας στους ενήλικες, βασική εκπαίδευση για παιδιά εκτός σχολείου, δεξιότητες ζωής, εργασιακές δεξιότητες και γενική κουλτούρα. Τα μη

τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν ακολουθούν απαραίτητα το σύστημα «κλίμακας» και ενδέχεται να έχουν διαφορετική διάρκεια.

Σύμφωνα με την αναφορά της Unesco (2005), η μη τυπική μάθηση είναι μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται παράλληλα με την επικρατούσα τάση του εκπαιδευτικού συστήματος και της κατάρτισης, αλλά χωρίς την τυπική καθοδήγηση, προετοιμασία και πιστοποίηση της πρώτης.

Η οργάνωση η δομή και η λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και η συστηματική παροχή της σχολικής εκπαίδευσης, που με συγκεκριμένους τρόπους πιστοποιούν τα μαθησιακά αποτελέσματα περιόρισαν δραστικά τη διαδικασία της μάθησης στα όρια της τυπικής και άτυπης μάθησης. Το έγγραφο της Eurostat (2001) αναφέρει ως μη τυπική μάθηση «οποιοσδήποτε οργανωμένες και συνεχείς μαθησιακές δραστηριότητες που δεν αντιστοιχούν ακριβώς στον ορισμό της επίσημης μάθησης.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1977:11) πρόκειται για την «μάθηση στην οποία κανένας από τους μαθητές δεν είναι αναγνωρισμένος ή επίσημα εγγεγραμμένος». Η μη τυπική μάθηση είναι ουσιαστική για την προσωπική ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση των ατόμων και για τον λόγο αυτό είναι από τις σημαντικότερες μαθησιακές προκλήσεις στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας, όπως η εξεύρεση τρόπων ανάπτυξης και αναγνώρισης της αξίας της μη τυπικής μάθησης μεταξύ των νέων.

1.2.3. Άτυπη μάθηση

Με τον όρο άτυπη μάθηση εννοούμε τις δεξιότητες που θα λάβει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του διά μέσου της αλληλεπίδρασής του με άλλους ανθρώπους (Marsh, Harwood, 2012:323).

Σύμφωνα με τους Coombs & Ahmed, είναι «Η δια βίου διαδικασία με την οποία κάθε άτομο αποκτά και συγκεντρώνει γνώση, δεξιότητες, στάσεις από καθημερινές εμπειρίες και έκθεση στο περιβάλλον – στο σπίτι, στη δουλειά, στο παιχνίδι: από το παράδειγμα και τις στάσεις της οικογένειας και των φίλων από το ταξίδι, από ανάγνωση εφημερίδων και βιβλίων ή από να το να ακούει κανείς ραδιόφωνο ή να βλέπει ταινίες κ.α. Γενικά, η άτυπη μάθηση είναι μη οργανωμένη, μη συστηματική και ομοιόμορφη, κατά καιρούς συμβαίνει ακούσια, αλλά αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής ζωής κάθε ατόμου» (1974:8). Κάνουμε λόγο για

έμμεση διδασκαλία του ατόμου από το περιβάλλον στο οποίο ζει, χωρίς απαραίτητα το άτομο συνειδητά να αισθάνεται ότι εκπαιδεύεται (Jeffs & Smith, 1990). Όπως αναφέρει σχετικά ο ΟΟΣΑ (2003) « συμβαίνει «ακούσια» ή ως υποπροϊόν άλλων δραστηριοτήτων του. Το εγχειρίδιο της UNESCO (2011:12) για τη διεθνή ταξινόμηση της μάθησης (ISCED) αναφέρει: «Η άτυπη μάθηση ορίζεται ως μορφή μάθησης που είναι σκόπιμη αλλά δεν είναι θεσμοθετημένη. Κατά συνέπεια, είναι λιγότερο οργανωμένη και λιγότερο δομημένη από την τυπική ή τη μη τυπική μάθηση. Η άτυπη μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν στην οικογένεια, στον χώρο εργασίας, στην τοπική κοινότητα και στην καθημερινή ζωή, σε αυτοκατευθυνόμενη, οικογενειακή ή κοινωνικά κατευθυνόμενη βάση». Είναι γεγονός ότι σε κάθε κατηγορία μάθησης, υπάρχουν αναγνωρίσιμες υποκατηγορίες που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ταξινομήσεις μάθησης. Σχετικά με την άτυπη μάθηση οι Merriam & Bierema (2014) αναγνωρίζουν τέσσερις υποτύπους μάθησης, οι οποίοι συνοψίζονται ως:

- **Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση:** δραστηριότητα μάθησης που ξεκινάει και καθοδηγείται από τον μαθητή και συμπεριλαμβάνει καθορισμό στόχων, προσδιορισμό πόρων, επιλογή στρατηγικής και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.
- **Τυχαία μάθηση:** ένα τυχαίο «υπο-προϊόν» μιας άλλης μαθησιακής δραστηριότητας που προκύπτει πέρα από την άμεση συνείδηση στον μαθητή ως μη προγραμματισμένη ή ακούσια συνέπεια του να κάνουμε κάτι άλλο.
- **Σιωπηρή μάθηση:** η πιο διακριτική μορφή της άτυπης μάθησης που συμβαίνει σε ένα υποσυνείδητο επίπεδο βασισμένο στη διαίσθηση, την προσωπική εμπειρία ή το συναίσθημα που είναι μοναδικό για τον κάθε μαθητή.
- **Ολοκληρωμένη μάθηση:** ενσωμάτωση της μη συνειδητής σιωπηρής γνώσης με συνειδητές μαθησιακές δραστηριότητες που παρέχουν δημιουργική γνώση μέσω μη γραμμικής έμμεσης διαδικασίας μάθησης.

Ο McGivney (1999) έδωσε μια οπτική όταν διαπίστωσε πως δεν υπάρχει κανένας ορισμός της άτυπης μάθησης. Είναι μια ευρεία και χαλαρή έννοια που ενσωματώνει πολύ διαφορετικά είδη, στιλ και ρυθμίσεις μάθησης. Ο ίδιος σημειώνει πως «είναι δύσκολο να γίνει σαφής διάκριση μεταξύ της τυπικής και της άτυπης μάθησης, καθώς

υπάρχει συχνά μια συνάντηση (crossover) μεταξύ των δύο»... η άτυπη μάθηση μπορεί να είναι απροετοίμαστη, αυτοκατευθυνόμενη, σκόπιμη και σχεδιασμένη. Μπορεί να ξεκινήσει από άτομα (για παράδειγμα στο σπίτι, στο χώρο εργασίας κλπ) μπορεί να είναι μια συλλογική διαδικασία (προκύπτει από τη συλλογική δράση της κοινότητας), ή μπορεί να ξεκινήσει από εξωτερικούς φορείς που ανταποκρίνονται σε αντιληπτές ή εκφρασμένες ανάγκες, ενδιαφέροντα ή προβλήματα». Αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς φορείς που επιθυμούν να προσφέρουν σε ομάδες μαθησιακές εμπειρίες στο δικό τους περιβάλλον» (McGivney 1999:1). Έχοντας αναγνωρίσει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς, ο McGivney γενικά ορίζει την άτυπη μάθηση ως: «εκμάθηση που πραγματοποιείται εκτός ειδικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο προκύπτει από τις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα ατόμων ή ομάδων αλλά τα οποία ενδέχεται να μην αναγνωρίζονται ως μάθηση (μαθαίνοντας παίζοντας, ακούγοντας, παρατηρώντας, αλληλεπιδρώντας με άλλους, και ούτω καθεξής)» (1999:1-2).

Σε γενικές γραμμές, τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι η άτυπη μάθηση συζητείται συχνά στο πλαίσιο που αφορά όλες εκείνες τις διαδικασίες που είναι σε αντιδιαστολή από την επίσημα, θεσμικά διαμορφωμένη, οργανωμένη και προσδιορισμένη σε στόχους τυπική μάθηση. Η τυπική μάθηση εξομοιώθηκε με την εκπαίδευση σε σχολεία και πανεπιστήμια, η μη τυπική μάθηση παραβλέφθηκε ή απορρίφθηκε, και οι Scribner & Cole (1973) επισημαίνουν ότι η δομημένη και προγραμματισμένη μαθητεία³ κανονικά περιλαμβάνονταν στην άτυπη κατηγορία.

Με βάση τη μέχρι τώρα επισκόπηση της βιβλιογραφίας, υπάρχει ρητή διάκριση μεταξύ της τυπικής, της άτυπης και (μερικές φορές) της μη τυπικής μάθησης. Μέχρι στιγμής όλα τα στοιχεία που έχουμε αναλύσει δείχνουν ότι είτε τα όρια μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, είτε ή σχέσεις μεταξύ τους, μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Παρόλο που αυτή η τριμερής κατηγοριοποίηση της μάθησης έχει ήδη μια παρουσία δεκαετιών, οι

³ Γενικά, η μαθησιακή θεωρία της «μαθητείας» καθώς και των διάφορες παραλλαγές της, αφορά την διαδικασία της μάθησης μέσω της φυσικής ένταξης στις πρακτικές που σχετίζονται με το αντικείμενο, όπως η εκπαίδευση στο χώρο εργασίας. Αναπτύσσοντας παρόμοια δράση με άλλους ασκούμενους, ένας μαθητευόμενος θα καταλάβει τα σιωπηρά (άτυπα διδακτικά) καθήκοντα της θέσης του στο αντικείμενο.

κριτικοί, φυσικά, αντέτειναν ότι οι κατηγορίες δεν είναι ξεκάθαρες και ότι οι διαστάσεις που τις ορίζουν δεν είναι σημαντικές.

Οι Colley, Hodgkinson & Malcolm (2002) παρέχουν μια ιδιαίτερη και περιεκτική ανάλυση της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας σε σχέση με το εννοιολογικό έδαφος γύρω από την άτυπη / τυπική μάθηση. Ο πίνακας 1 αντλείται από την εκτενή βιβλιογραφική κριτική των Colley, Hodgkinson & Malcolm (2002) που δείχνουν σε αντιδιαστολή τα χαρακτηριστικά της τυπικής και της άτυπης μάθησης. Πολλά από τα πεδία σύγκρισης παρουσιάζονται ως δίπολα.

ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ
Δάσκαλος ως αυθεντία	Δεν εμπλέκεται ο δάσκαλος
Εκπαιδευτικοί χώροι	Μη εκπαιδευτικοί χώροι
Έλεγχος από εκπαιδευτικό	Έλεγχος από μαθητή
Σχεδιασμένη και δομημένη	Φυσική και εξελισσόμενη
Συνοπτική αξιολόγηση / πιστοποίηση	Χωρίς αξιολόγηση
Εξωτερικά καθορισμένοι στόχοι / αποτελέσματα	Εσωτερικά καθορισμένοι στόχοι
Κίνητρα ισχυρών και κυρίαρχων ομάδων	Κίνητρα καταπιεσμένων ομάδων
Ανοιχτό σε όλες τις ομάδες, σύμφωνα με δημοσιευμένα κριτήρια	Διατηρεί την ανισότητα και τη υποστήριξη
Προτεινόμενη γνώση	Πρακτική και διεργασία γνώσης
Υψηλή κύρος (high status)	Χαμηλό κύρος (low status)
Εκπαίδευση	Όχι εκπαίδευση
Μετρήσιμα αποτελέσματα	Τα αποτελέσματα είναι ανακριβή, μη μετρήσιμα
Μάθηση κυρίως ατομική	Εκμάθηση κυρίως συλλογική
Μάθηση διατήρησης του status quo	Μάθηση για αντίσταση και ενδυνάμωση
Παιδαγωγική μετάδοσης και ελέγχου	Παιδαγωγική διαπραγματευόμενη
Η μάθηση διαμεσολαβείται μέσω εκπροσώπων της εξουσίας	Η μάθηση διαμεσολαβείται μέσω της δημοκρατίας των μαθητών.
Διαμορφωμένο χρονικό πλαίσιο	Ανοιχτό πλαίσιο

Η μάθηση είναι ο κύριος, ρητός σκοπός	Η μάθηση είναι είτε δευτερεύουσας σημασίας ή είναι σιωπηρή
Η μάθηση είναι εφαρμόσιμη σε μια σειρά από πλαίσια	Η μάθηση είναι συγκεκριμένη για το περιβάλλον

Πίνακας 1. Πιθανοί ιδανικοί τύποι τυπικής και άτυπης μάθησης (Colley, Hodkinson & Malcolm 2002: 14–15, Πίνακας 7).

Ο Πίνακας 1 δείχνει ότι η τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση μπορεί να χαρακτηριστούν και να διαφοροποιηθούν μεταξύ τους. Η τυπική και άτυπη μάθηση και στους δύο πίνακες παρουσιάζονται ως αντιθετικό δίπολο. Στο μοντέλο UNEVOC η μη τυπική μάθηση καταλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του μεσαίου χώρου. Από τους ορισμούς της άτυπης μάθησης που είδαμε παραπάνω, η άτυπη μάθηση θεωρείται ως ακούσια, συχνά εμφανίζεται ως δευτερεύον προϊόν άλλων κοινωνικών δραστηριοτήτων. Είναι μια δια βίου διαδικασία, που είναι μη οργανωμένη, μη συστηματική, αλλά αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο μέρος της συνολικής δια βίου μάθησης κάθε ατόμου. Η άτυπη μάθηση γίνεται μέσω της καθημερινής ζωής κάθε ατόμου, βάσει πολλών ειδών δραστηριοτήτων και σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών πλαισίων όπως οικογένειες, χώρους εργασίας, κοινότητες και δραστηριότητες αναψυχής.

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο παρουσιάσαμε αναφορές για τις μορφές της μάθησης. Για να δείξουμε το φάσμα των προσεγγίσεων αναφέραμε προσπάθειες οριοθέτησης. Κατά την επιλογή αυτών παρά άλλων, δεν υπονοούμε ότι είναι εγγενώς καλύτερες ή πιο σημαντικές. Όμως, από κοινού, απεικονίζουν το ευρύ φάσμα απόψεων γύρω από αυτό το ζήτημα, και επισημαίνουν τη σημασία του πλαισίου που επηρεάζει τη μορφή της ταξινόμησης. Ωστόσο, πρέπει να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους έχουν καθοριστεί όρια μεταξύ της τυπικής, της άτυπης και, πιο πρόσφατα, της μη τυπικής μάθησης.

1.3. Τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση ως ανταγωνιστικά πρότυπα

Η χρήση των όρων τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση έχει αρκετά μακρά ιστορία. Στο επίκεντρο αυτών των συζητήσεων βρίσκονται αντιφατικοί ισχυρισμοί σχετικά με την εγγενή ανωτερότητα του ενός ή του άλλου. Σύμφωνα με τους Scribner & Cole

(1973), μεγάλο μέρος της έρευνας και της θεωρίας σχετικά με τη μάθηση σε προηγμένες βιομηχανικές κοινωνίες, (πριν από την ημερομηνία κατά την οποία γράφτηκε η εργασία τους), επικεντρώθηκε κυρίως στην τυπική μάθηση. Καθώς ο ορθολογισμός και η επιστήμη που βασίζονται στον Διαφωτισμό εφαρμόστηκαν στη μάθηση, αναζητήθηκαν και αναπτύχθηκαν τρόποι για να βελτιωθεί και η θεωρούμενη πιο «πρωτόγονη» και απλή καθημερινή μάθηση. (Για παράδειγμα, οι αρχές των μαθηματικών όπου οι αριθμητικές τιμές μπορούν να είναι προσιτές για χρήση στην καθημερινότητα). Η τυπική μάθηση, όταν παρέχεται αποτελεσματικά, θεωρήθηκε ότι είχε σαφή πλεονεκτήματα. Προώθησε τη συσσωρευμένη σοφία της ανθρωπότητας, που πραγματοποιήθηκε στα πανεπιστήμια. Αυτό το είδος της συσσωρευμένης, καταγεγραμμένης και ερευνητικής γνώσης επέτρεψε σε κάθε γενιά να γνωρίζει περισσότερα και καλύτερα από τους προκατόχους τους, καθώς η επιστήμη (ή η τέχνη) προχώρησε. Επιπλέον, αυτές οι γνώσεις ήταν γενικευμένες – θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ή να εφαρμοστούν σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων και περιστάσεων. Αντιθέτως, η καθημερινή γνώση θεωρείται ότι αφορά συγκεκριμένο περιβάλλον. Τέλος, όπως ξεκαθάρισε ο Bernstein (1971), η τυπική μάθηση άνοιξε γνώσεις υψηλού επιπέδου (Highstatus), ειδικά όταν βρισκόταν μέσα στα σχολεία ή πανεπιστήμια και θεωρήθηκε προαιρετική, συσσωρευμένη και γενικευμένη.

Η δημοσίευση του άρθρου των Scribner & Cole (1973) ήταν μια σημαντική στιγμή για τη δημιουργία μιας αντίθετης κατεύθυνσης σκέψης σε σχέση με καταγεγραμμένες κοινωνικές – πολιτισμικές απόψεις για τη μάθηση. Αυτή η βιβλιογραφία είναι πολύ μεγάλη για να συνοψιστεί εδώ. Ο βασικός στόχος ήταν η αντιμετώπιση των περισσότερων από τους ισχυρισμούς για την ανωτερότητα της τυπικής μάθησης, υποστηρίζοντας την υπεροχή της άτυπης – ανεπίσημης μάθησης και τη θέση της. Έτσι, θεωρεί ότι πολλά πράγματα μαθαίνονται πιο αποτελεσματικά μέσω άτυπων – ανεπίσημων διαδικασιών. Ένα σαφές παράδειγμα αυτού είναι η εκμάθηση γλωσσών. Επίσης, η κοινωνική ανθρωπολογία έδειξε ότι η εξεζητημένη (sophisticated) μάθηση έλαβε χώρα σε κοινότητες χωρίς δυνατότητα τυπικής – επίσημης μάθησης, με την έννοια ότι δεν ολοκληρώθηκε μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Lave & Wenger, 1991). Επιπλέον, οι ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι η τυπική μάθηση δεν ήταν ανεξάρτητη από το περιβάλλον (Brown et. al, 1989) και πήρε διαφορετικές μορφές σε διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις (Lave, 1996). Τέλος, οι ερευνητές αμφισβήτησαν τη χρησιμότητα πολύ τυπικής (γενικευμένης) απόκτησης γνώσεων. Η

«μεταφορά της μάθησης» (Transfer learning)⁴ ήταν προβληματική και όχι απλή. Όπως υποστήριξε ο Lave (1996:151), «Η μεταφορά μάθησης είναι μια εξαιρετικά στενή και άγονη εκτίμηση για το πώς οι μορφωμένοι «πήραν» τον δρόμο τους ανάμεσα σε πολλαπλά αλληλένδετα περιβάλλοντα». Έτσι, η άτυπη μάθηση υποστηρίζεται ότι είναι ανώτερη από την τυπική.

Ο Sfard (1998) παρουσιάζει μια κριτική για αυτές τις συζητήσεις σχετικά με τη θεωρία της μάθησης, αντιπαραβάλλοντας δύο βασικές ερμηνείες. Για πολλά χρόνια, υποστηρίζει πως σχεδόν όλες οι έρευνες και οι θεωρίες για τη μάθηση υιοθέτησαν μια ερμηνεία της μάθησης ως «κεκτημένο», είτε ρητά είτε έμμεσα. Από αυτή την προοπτική, η διαδικασία της μάθησης εξαρτάται πάντα από το «κεκτημένο» (δεξιότητα, γνώση, αξία, στάση, κατανόηση, συμπεριφορά) που έχει αποκτηθεί μέσω αυτής της διαδικασίας. Οι ρίζες αυτής της μορφής σκέψης βρίσκονται στην ψυχολογία, τόσο στη συμπεριφορική όσο και στη γνωστική της μορφή. Ο Sfard (1998) με αυτή την ερμηνεία έρχεται σε αντίθεση με μια άλλη όλο και πιο κυρίαρχη, αυτή της συμμετοχικής μάθησης (Brown et al., 1989). Για παράδειγμα, για τους Lave & Wenger (1991), το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ότι ανήκει σε μια κοινότητα πρακτικής. Η εκμάθηση, υποστηρίζουν, είναι η διαδικασία του πλήρους μέλους, την οποία ορίζουν ως «νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή». Δεν μπορούμε να μάθουμε χωρίς να ανήκουμε (σε κάτι) και δεν μπορούμε να ανήκουμε χωρίς να μάθουμε τις πρακτικές, τους κανόνες, τις αξίες και τις αντιλήψεις της κοινότητας στην οποία ανήκουμε. Ο Sfard (1998) υποστηρίζει ότι καμία ερμηνεία δεν επαρκεί για να εκφράσει μόνη της την πλήρη πολυπλοκότητα της μάθησης.

⁴ Η «μεταφορά μάθησης» (Transfer learning) είναι ένα ερευνητικό πρόβλημα και συμβαίνει όταν οι άνθρωποι εφαρμόζουν πληροφορίες, στρατηγικές και δεξιότητες που έχουν μάθει σε μια νέα κατάσταση ή πλαίσιο. (Για παράδειγμα, οι γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά την εκμάθηση της αναγνώρισης αυτοκινήτων θα μπορούσαν να εφαρμοστούν κατά την προσπάθεια αναγνώρισης φορτηγών). Η μεταφορά δεν είναι μια διακριτή δραστηριότητα, αλλά είναι μάλλον αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, η μεταφορά μάθησης μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα ενός εκπαιδευόμενου να εφαρμόσει με επιτυχία τη συμπεριφορά, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν σε ένα μαθησιακό συμβάν στην εργασία, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της απόδοσης της εργασίας. Οι ερευνητές προσπαθούν να προσδιορίσουν πότε και πώς γίνεται η μεταφορά και να προσφέρουν στρατηγικές για τη βελτίωση της μεταφοράς.

Ένα από τα προβλήματα που είναι κοινά σε όλες αυτές τις συζητήσεις είναι η άποψη ότι η τυπική και άτυπη μάθηση είναι διακριτές μεταξύ τους – ότι έχουν τον χαρακτήρα διαφορετικών πραγμάτων, το καθένα με τη δική του εγγενή λογική, θεωρητικά θεμέλια και τρόπους πρακτικής. Ωστόσο, σε πολλά σημεία στα κείμενα των πρωταγωνιστών και από τις δύο πλευρές, καθίσταται σαφές ότι λίγοι συγγραφείς συμφωνούν πλήρως με αυτήν την άποψη.

Τέτοιες συζητήσεις σχετικά με τη φύση της άτυπης, τυπικής και μη τυπικής μάθησης έχουν αποκτήσει νέα ώθηση τα τελευταία χρόνια. Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, οι αλλαγές στους κανονισμούς χρηματοδότησης για την εκπαίδευση, επέβαλαν αυξανόμενους βαθμούς τυπικότητας σε τομείς της άτυπης μάθησης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναπτύξει πολιτικές για τη διά βίου μάθηση που εστιάζουν έντονα στην ανάγκη αναγνώρισης, αξιολόγησης και πιστοποίησης της άτυπης μάθησης, ιδίως στον χώρο εργασίας (Bjornavold, 2000, EC, 2001). Ενώ οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής το βλέπουν σαφώς ως μεγάλη υπόσχεση για διεύρυνση της συμμετοχής στη μάθηση, μπορεί επίσης να ερμηνευτεί από ορισμένους ως απειλητικό να αλλάξει τη φύση της άτυπης μάθησης τόσο ουσιαστικά, ώστε να υπονομεύσει πολλά από τα οφέλη της.

Για μια άλλη φορά, οι Scribner & Cole (1973) προέβλεψαν πριν από τρεις δεκαετίες κατά κάποιον τρόπο τους κινδύνους, καθώς και τα οφέλη της προσπάθειας να έρθει πιο κοντά η τυπική στην άτυπη μάθηση. Οι μαθητές που συνήθιζαν να χρησιμοποιούν άτυπη μάθηση ήταν παθητικοί ενώ ταυτόχρονα αντιστέκονταν σε τυπικές μαθησιακές διαδικασίες. Μια αμφίδρομη σχέση θα μπορούσε ίσως να φέρει πιο κοντά την τυπική και την άτυπη μάθηση. Η παραπάνω ανασκόπηση μας δείχνει ότι υπάρχει ενός είδους ανταγωνισμός μεταξύ της τυπικής και της άτυπης μάθησης. Για αυτόν τον λόγο, πρέπει να κοιτάξουμε έξω από το πλαίσιο αυτού του ανταγωνισμού κατά τον οποίο οι συγγραφείς υπερτονίζουν τις αδυναμίες της μιας ή της άλλης περίπτωσης.

1.4. Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε επισκόπηση των διαφόρων απόψεων σχετικά με την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση και διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν μαθησιακές καταστάσεις στις οποίες απουσιάζουν εντελώς είτε άτυπα είτε τυπικά στοιχεία. Αναλύσαμε τα τμήματα της βιβλιογραφίας που ξεκίνησαν ρητά να κάνουν διάκριση μεταξύ της τυπικής, της άτυπης και (μερικές φορές) της μη τυπικής

μάθησης. Η πρόθεση ήταν να εξεταστούν και να αναλυθούν τα βιβλιογραφικά δεδομένα σχετικά με την τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση, προκειμένου να επιτευχθεί σαφέστερος εννοιολογικός προσδιορισμός τους. Το συμπέρασμα είναι ότι συχνά είναι πιο χρήσιμο να εξεταστούν οι διαστάσεις της τυπικής και της άτυπης μάθησης και των τρόπων με τους οποίους αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους και ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στο ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο που σχετίζεται με τη διαδικασία της μάθησης. Με άλλα λόγια, οι τυπικές και οι άτυπες διαστάσεις είναι πάντα, ή σχεδόν πάντα, ή τουλάχιστον χρειάζεται να είναι παρούσες σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η ανάλυση που παρουσιάστηκε εδώ αμφισβητεί την αξία και την εγκυρότητα των τυπικών και άτυπων διαστάσεων της μάθησης που διακρίνονται με αυτόν τον τρόπο. Δηλαδή, η μάθηση καθορίζεται από πολύπλοκες κοινωνικές πρακτικές σε οποιοδήποτε περιβάλλον μάθησης, που ενσωματώνουν τόσο τυπικά όσο και άτυπα χαρακτηριστικά. Έτσι, σε όλες ή σχεδόν όλες τις καταστάσεις όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα, στοιχεία τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης μάθησης είναι παρόντα.

Αλλά το πιο σημαντικό ζήτημα δεν είναι τα όρια μεταξύ αυτών των τύπων μάθησης, αλλά των σχέσεων μεταξύ των διαστάσεων της τυπικής / άτυπης μάθησης, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Μια τέτοια προσέγγιση αποφεύγει την υπεραπλούστευση, βάσει της οποίας είναι ότι μόνο η τυπική μάθηση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε επίσημα περιβάλλοντα, και μόνο η άτυπη σε ανεπίσημα. Επίσης, διευκολύνει την αντιμετώπιση ερωτημάτων σχετικά με τα αντίστοιχα οφέλη της τυπικής και της άτυπης, και πώς μπορούν να διατηρηθούν οι παραγωγικές ισορροπίες μεταξύ τους. Επίσης, βοηθάει να αποφύγουμε επιχειρήματα του τύπου: τυπική = κακή, άτυπη = καλή ή και το αντίστροφο. Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στην προβολή της μάθησης με αυτόν τον τρόπο, τα οποία δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε διεξοδικά εδώ, και που απαιτούν περαιτέρω ανάλυση. Η προσέγγιση θα λειτουργήσει καλύτερα, αν εξετάσουμε ρητά το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα. Τέτοιες προσεγγίσεις είναι πιο συνεπείς με νεότερους τρόπους θεωρίας και κατανόηση της μάθησης, οι οποίοι φαίνεται να αντικαθιστούν αυτό που οι Beckett & Hager (2002) ορίζουν ως «τυπικό πρότυπο της μάθησης» και εκφράζονται μάλλον διαφορετικά, σε ό, τι ο Sfard (1998) προσεγγίζει είτε είναι με όρους συμμετοχής της μάθησης, είτε είναι κατεστημένη μάθηση (Brown κ.α, 1989, Lave & Wenger, 1991).

Έτσι, κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες, θέματα σχετικά με το αν η μάθηση δεν είναι άτυπη ή τυπική παίζουν πολύ μικρό ρόλο. Αυτές, λοιπόν, οι θεωρίες παρέχουν σημαντικές γνώσεις, ωστόσο σε γενικές γραμμές λειτουργούν «συνεργατικά» με την προσέγγιση που υποστηρίζεται εδώ. Το να επικεντρωθούμε στις διαφορές μεταξύ τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης είναι ένας κίνδυνος που περιορίζει την προσέγγιση να εξετάσουμε το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, διότι τέτοιες θεωρίες λειτουργούν κυρίως σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επρόκειτο για κίνδυνο που οι Scribner & Cole (1973) επέστησαν την προσοχή πριν από 40 περίπου χρόνια και ήταν ήδη ένα σοβαρό εμπόδιο για καλύτερη κατανόηση της θεωρίας της μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ / ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει διεξαχθεί μεγάλη έρευνα στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής για την άτυπη μουσική μάθηση. Η γνώση της μουσικής μάθησης και οι διεργασίες σε εξωσχολικά πλαίσια προσεγγίστηκαν με μεγάλο ενδιαφέρον από ερευνητές, με την πάροδο των χρόνων. Αυτό «το αυξανόμενο σώμα ερευνητών αναγνωρίζει την έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των τρόπων με τους οποίους συμμετέχουν οι μαθητές σε μουσικές διαδικασίες εκτός σχολείου και της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο» (Davis, 2013:23). Ο στόχος ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ αυτών των διαδικασιών σε σχέση με την τυπική μάθηση, ώστε να βοηθήσουν το έργο των εκπαιδευτικών προκειμένου εκείνοι να εμπλουτίσουν την πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης. Για να συμβάλει η παιδαγωγική έρευνα στον τομέα της άτυπης μάθησης χρειάστηκε να εξεταστεί η ποικιλία των τρόπων με τους οποίους οι μουσικοί αποκτούν δεξιότητες, να χρησιμοποιηθούν και να ενσωματωθούν σε υπάρχοντα προγράμματα. Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, την ανάγκη να κατανοηθούν οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά σε όλο τον κόσμο ασχολούνται με τη μουσική, μαθαίνουν μουσική, μοιράζονται μουσική, προσαρμόζουν μουσικές μορφές και συμβάλλουν στην κουλτούρα της μουσικής σε συγκεκριμένο πλαίσιο, οι άτυπες πρακτικές μάθησης των μουσικών που τη δημιούργησαν αναγνωρίστηκαν ή υιοθετήθηκαν ως στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, ότι τα ερευνητικά ευρήματα των μελετών της Lucy Green δεν περιορίστηκαν μόνο στο ερμηνευτικό επίπεδο. Η ίδια ενδιαφέρθηκε και για την ανάπτυξη πρακτικών, στρατηγικών και μεθόδων για την αύξηση της συμμετοχής των νέων και την ευρύτερη εμπλοκή τους με τη μουσική.

2.1. Τυπική προσέγγιση στη μάθηση της μουσικής.

Σε γενικές γραμμές, υπάρχει επιστημονική συναίνεση ότι η τυπική προσέγγιση στην μάθηση της μουσικής σχετίζεται τις περισσότερες φορές με την κλασική μουσική. Ο Regelski (2009:4) υποστηρίζει: «Οι περισσότεροι δάσκαλοι μουσικής στα σχολεία – δημόσια και ιδιωτικές σχολές μουσικής – εκπαιδεύονται στην κλασική μουσική, και το σχολικό πρόγραμμα μουσικής προτιμούσε συνήθως την κλασική μουσική». Υπάρχει ακόμη και μια αίσθηση μεταξύ των μελετητών της μουσικής ότι η κλασική μουσική είναι μια ανώτερη μορφή μουσικής (Gracyk, 2010; Green, 2003; Shepherd, 2003; Ross and Rose, 1994). Ο Greenawalt (1995:34) έχει δηλώσει: «Μου αρέσουν

πολύ μερικά είδη δημοφιλούς μουσικής, αλλά θεωρώ ότι η μουσική του Μότσαρτ, του Μπαχ και του Σούμπερτ είναι βαθιά πιο απολαυστική και πιστεύω είναι καλύτερη μουσική». Ο ανταγωνισμός εμπλέκει ως κύριους ανταγωνιστές την έντεχνη και τη δημοφιλή μουσική (art music, popular music). Επιπλέον, ο ανταγωνισμός δεν αφορά μόνο ζητήματα αισθητικής, η μουσική γνωρίζει ταξικό προσδιορισμό. Οι ακροατές της κλασικής μουσικής είναι ο κύκλος της ανώτερης τάξης (αστοί, ευγενείς κ.α) και αναφέρεται συχνά ως «υψηλή κοινωνία» ή «υψηλή κουλτούρα», υπονοώντας ότι η κλασική μουσική είναι «ανώτερη» από άλλες μορφές μουσικής. Ο Bannister (2006) ισχυρίζεται ότι αυτή η «υψηλή» στάση είναι επέκταση της καπιταλιστικής ιδεολογίας στα δυτικά έθνη. Ίσως αυτές οι στάσεις διαποτίζονται από το πολύ μακρύ και θεσμοθετημένο παρελθόν της κλασικής μουσικής, το οποίο είναι προφανές σήμερα τόσο στο κοινό όσο και σε ιδιωτικές σχολές μουσικής.

Στην Ελλάδα για παράδειγμα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Μουσικά σχολεία για το υποχρεωτικό μάθημα Πιάνου στόχευε στην ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στο όργανο για την καλύτερη εμπέδωση και κατανόηση των θεωρητικών αντικειμένων που διδάσκονται στα μαθήματα της Θεωρίας, Αρμονίας, Μορφολογίας, Ιστορίας της Μουσικής (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Γ2/3850/16.06.1998, ΦΕΚ 658/τ. Β' «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων»). Πρέπει να σημειωθεί ότι η χρονιά εκείνη ήταν η πρώτη που θεσμοθετήθηκε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα του πιάνου, με διαβαθμισμένα επίπεδα και προτεινόμενο ρεπερτόριο.

Αντίστοιχα, τα Ωδεία λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπ. Πολιτισμού ρυθμιστικά στην εκμάθηση μουσικής, έχοντας επίσημες εξετάσεις στην ερμηνεία, τη θεωρία και την ιστορία της μουσικής. Ο μαθητής πρέπει να εξεταστεί επιτυχώς για να περάσει από το ένα επίπεδο στο άλλο. Εξ ου και η έκφραση «κλασικά εκπαιδευμένος» ή «Επίσημα εκπαιδευμένος». Η επιρροή των Ωδείων στην Ελλάδα από την άποψη της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης είναι κυρίαρχη. Στην πραγματικότητα, τα ωδεία θεωρούνται τόσο υψηλής εκπαίδευσης στην Ελλάδα που οι μαθητές τους συχνά επαινούνται και ανταμείβονται για τη σκληρή δουλειά και τα επιτεύγματά τους.

Εν ολίγοις, το Ωδεία όπως και οι άλλοι θεσμοθετημένοι οργανισμοί (σχολεία, και τα πανεπιστήμια) προσεγγίζουν τη μουσική εκπαίδευση σε ένα διαβαθμισμένο και τυποποιημένο περιβάλλον, και συνήθως έχουν προτίμηση στην κλασική μουσική.

Μια φυσική επέκταση αυτού του φαινομένου ήταν η έρευνα για τη μουσική εκπαίδευση, η οποία ασχολήθηκε κυρίως με την τυποποιημένη μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση που χαρακτηρίζει τις δημόσιες και ιδιωτικές σχολές μουσικής εκπαίδευσης. Ο Folkestad (2006:135) αναφέρει: «Οι περισσότερες έρευνες στη μουσική εκπαίδευση έχουν μέχρι στιγμής ασχοληθεί με τη μουσική εκπαίδευση στο επίσημο θεσμοθετημένο περιβάλλον, όπως τα σχολεία, και βασίζεται ανάλογα, είτε σιωπηρά είτε ρητά, στην υπόθεση ότι η μουσική εκμάθηση προκύπτει από την ακολουθία, μεθοδική έκθεση στη διδασκαλία μουσικής σε ένα επίσημο περιβάλλον. Κατά συνέπεια, προκειμένου να συνειδητοποιήσουμε και να κατανοήσουμε τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μουσικής διδασκαλίας, η μουσική εκμάθηση πρέπει να εξεταστεί σε πολύ ευρύτερο πλαίσιο»

2.2. Άτυπη προσέγγιση στην μάθηση της μουσικής.

Ο κόσμος της άτυπης μάθησης της μουσικής συνδέεται συχνά με δημοφιλείς μορφές μουσικής (Green, 2001 και 2008. Lebler, 2008; Rodriguez, 2004; Jaffurs, 2004). Ο Jaffurs (2006:7), για παράδειγμα, δήλωσε: «Το στιλ της μουσικής που μαθαίνουν οι μαθητές σε ένα άτυπο περιβάλλον είναι συχνά η δημοφιλής μουσική». Ωστόσο, στον κόσμο της δημοφιλούς μουσικής, όπως είναι για παράδειγμα η ποπ μουσική, (η οποία αποτελεί εμπορικά τη συντριπτική πλειονότητα της μουσικής βιομηχανίας), η εμπορικότητα καθορίζεται από το κοινό που αγοράζει ή κάνει λήψη μουσικής που είναι άμεσα διαθέσιμη μέσω εφαρμογών στο διαδίκτυο και την αγορά εισιτηρίων, η οποία από εβδομάδα σε εβδομάδα υπαγορεύει τι πουλάει και τι όχι. Στην πραγματικότητα, πολλοί δημοφιλείς μουσικοί είναι αυτοδίδακτοι και έχουν εμπλακεί σε μια πληθώρα περιπτώσεων μη δομημένων και περιβαλλόντων μάθησης με πρακτικές τύπου «γκαράζ». Το καλύτερο παράδειγμα μέχρι σήμερα είναι αυτό του συγκροτήματος «The Beatles» – οι πιο επιτυχημένοι ποπ μουσικοί όλων των εποχών. Στην πραγματικότητα, κανένας από τα μέλη δεν ήξερε να διαβάζει μουσική (Roberts, 2002). Η έλλειψη επίσημης μουσικής εκπαίδευσης, ωστόσο, δεν τους εμπόδισε να είναι ίσως οι καλύτεροι τραγουδοποιοί του εικοστού αιώνα με σημαντική επιρροή όχι μόνο στην ποπ κουλτούρα αλλά σε όλη την μουσική. Ο John Lennon δήλωσε (όπως αναφέρεται στο Roberts, 2002:22): «Κανείς από εμάς δεν ήταν μουσικός. Κανένας από εμάς δεν μπορούσε να διαβάσει μουσική. Κανείς από εμάς δεν μπορεί να τη γράψει».

Όντας κάποιος αυτοδίδακτος μουσικός, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει η επιρροή, το κίνητρο, η διέγερση και η παρότρυνση άλλων μουσικών. Στην πραγματικότητα, είναι ακριβώς το αντίθετο. Δηλαδή, είναι άλλοι μουσικοί που παρέχουν τη βάση για όλους τους αυτοδίδακτους μουσικούς, ώστε να μάθουν αποτελεσματικά ένα μουσικό όργανο. Στην κοινωνία της τεχνολογίας που ζούμε σήμερα αυτοί οι «άλλοι μουσικοί» έχουν ποικίλες μορφές, όπως ζωντανή μουσική, ηχογραφημένη μουσική (ραδιόφωνο, τηλεόραση, CD, DVD, αρχεία MP3, υπολογιστές, και διαδικτυακές εφαρμογές), και έντυπο υλικό (τόσο παραδοσιακές όσο και ηλεκτρονικές μορφές).

Η βασική διαφορά, επομένως, μεταξύ των τυπικών και των ανεπίσημων μουσικών, είναι ότι ο τελευταίος στερείται δομής και διδασκαλίας, αλλά εξακολουθεί να λαμβάνει πλούσιες μουσικές εμπειρίες που αντιπροσωπεύουν μια ποικιλία μεθόδων και μορφών, πολύ παρόμοιες με τις αρχές του σχολείου όπως περιγράφεται από τους Holt (1981) και Farenga (1984). Ο Lebler (2008:195) έχει δηλώσει: «Η δημοφιλής μουσική μαθαίνεται συνήθως στην ευρύτερη κοινότητα ως αυτοκατευθυνόμενη δραστηριότητα, μερικές φορές συμπεριλαμβανομένων αλληλεπιδράσεων με συνομηλικούς και ομαδικές δραστηριότητες, αλλά σπάνια υπό την καθοδήγηση ενός ειδικού μέντορα / δασκάλου».

Η βιβλιογραφία στον τομέα επιβεβαίωσε επίσης τη σημασία της άτυπης προσέγγισης στη μάθηση της μουσικής. Η Green (2001) προσφέρει πολλά ερευνώντας τον τρόπο μάθησης των αυτοδίδακτων μουσικών μέσα στην τάξη που διακρίνει συγκεκριμένα την μάθηση μεταξύ συνομηλικών και την ομαδική μάθηση. Αυτό είναι παρόμοιο με την μελέτη των Soderman & Folkestad (2004), η οποία δείχνει ότι η δημιουργική διαδικασία της δημιουργίας στίχων και η σύνθεση της μουσικής στο είδος του hip – hop είναι ομαδικού και συλλογικού χαρακτήρα. Ο Rodriguez (2004) και η Green (2008) προσφέρουν παραδείγματα και στρατηγικές για τον ρόλο του δασκάλου σε έναν τέτοιο αυτοδίδακτο και ομότιμο περιβάλλον τάξης. Οι Wright & Kanellopoulos (2010:71) υποστηρίζουν ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι της μουσικής βιώνουν «κοινωνικά και προσωπικά τα αποτελέσματα της άτυπης μάθησης ως παιδαγωγική της μουσικής».

2.3. Ανάπτυξη ορισμών άτυπης και τυπικής μουσικής μάθησης.

Ο όρος άτυπη μουσική μάθηση είναι ανοιχτός σε πολλές ερμηνείες, αλλά γενικά υπονοεί την ελευθερία επιλογής των μαθητών, όπως προτείνει ο Mans (2009) «στον πυρήνα της, η άτυπη μουσική μάθηση αντιπροσωπεύει μια γενική προσέγγιση που οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με τον περιβάλλοντα κόσμο τους και το νόημά του, αποτελεί το πρόγραμμα σπουδών, όπου το άτομο κάνει ορισμένες επιλογές σχετικά με το τι να μάθει, αλλά κατευθύνεται από τις ανάγκες και τους περιορισμούς της κοινωνίας (Mans, 2009: 81)

Βασιζόμενος σε μια βιβλιογραφία που δείχνει διαφορετικούς ορισμούς για την κατανόηση του τι σημαίνει τυπική και άτυπη μάθηση στη μουσική, ο Folkestad (2006:141-142) παρουσιάζει τέσσερις διαφορετικούς τρόπους. Οι όροι χρησιμοποιούνται σύμφωνα με:

1. την κατάσταση (εντός ή εκτός) των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
2. τον τρόπο μάθησης (συνήθως σχετίζεται με την ένδειξη ανάγνωσης ή να παίζεις από το αυτί),
3. ευθύνη σχετικά με το ποιος αποφασίζει (δάσκαλος ή μαθητής) και
4. σκοπιμότητα (εστίαση στη μάθηση του τρόπου παιχνιδιού ή στο παίξιμο).

Λόγω της διαφορετικής κατανόησης των όρων, συμβουλεύει να διευκρινίσουμε πώς τα χρησιμοποιούμε.

Η Jaffurs (2006: 2-3) επιλέγει δύο διαστάσεις για να ταξινομήσει τους όρους τυπική και άτυπη μάθηση στην μουσική: το περιβάλλον (που αντιστοιχεί στο κριτήριο της κατάστασης του Folkestad) και τις διαδικασίες που εφαρμόστηκαν. Η Jaffurs (2006: 2-3) τοποθετεί την τυπική μουσική μάθηση γενικά μέσα στα σχολεία, με «καθιερωμένα» κριτήρια και προγράμματα σπουδών», και συχνά καθοδηγείται από έναν δάσκαλο. Η άτυπη μουσική μάθηση, από την άλλη πλευρά, επιτρέπει την μάθηση από συνομηλίκους και «μπορεί να λάβει χώρα στο σπίτι, στην κοινότητα, εκτός της κανονικής σχολικής ημέρας, διαμεσολαβημένη ή μπορεί να μην σχεδιάζεται». Μόλις οι λεγόμενες άτυπες πρακτικές λαμβάνονται στην επίσημη σφαίρα των σχολείων, όπως συνέβη σε αυτήν τη μελέτη, η τυπική / άτυπη

ταξινόμηση είναι χρήσιμη μόνο σύμφωνα με τις τυπικές διαδικασίες. Όπως μας θυμίζει ο Folkestad (2006), «... είναι πολύ απλοποιημένο, και στην πραγματικότητα ψεύτικο, να το πούμε ότι η τυπική μάθηση συμβαίνει μόνο σε θεσμικά περιβάλλοντα και η άτυπη μάθηση συμβαίνει μόνο εκτός σχολείου. Αντιθέτως, αυτή η στατική άποψη πρέπει να αντικατασταθεί με μια δυναμική προβολή στην οποία περιγράφονται τα τυπικά καθώς και άτυπα στιλ μάθησης ως πτυχές του φαινομένου της μάθησης, ανεξάρτητα από το πού γίνεται. (Folkestad, 2006:142)

Στην πραγματικότητα, όσον αφορά τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας που υιοθετήθηκαν σε αυτήν την εργασία, οι ενέργειες μου ως εκπαιδευτικού περιελάμβαναν μια πρόθεση να «διδάξω» και έτσι, δεν μπορούσα να διεκδικήσω μια προσέγγιση «άτυπης διδασκαλίας», όπως προτείνει ο Johansen (2014: 81) ότι μπορεί να συμβεί: «Όταν κάποιος δίνει συμβουλές — προτείνει τρόπους να λύσει ένα μουσικό πρόβλημα, για παράδειγμα, σε μια πρόβα συγκροτήματος τύπου «γκαράζ», πρόβα μουσικής δωματίου ή σε κοινές συνομιλίες σε μια διαδικτυακή κοινότητα, μπορεί να θεωρηθεί ως διδασκαλία. Ωστόσο, αυτό δεν μετατρέπει την κατάσταση σε τυπική μόνο λόγω αυτού του είδους της διδασκαλίας, αλλά μάλλον η διδασκαλία θεωρείται ως άτυπη».

Αν και είναι αποδεκτό το επιχείρημά του ότι κάποιος μπορεί να διδάξει άτυπα άλλους σε μια συνομιλία ή σε άλλες συναντήσεις που έχουμε όταν ασχολούμαστε με τον κόσμο και με άλλους ανθρώπους, θα υποστηρίξαμε ότι οι ίδιες καταστάσεις θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως μάθηση μεταξύ συνομηλίκων εάν αυτοί που συμμετέχουν θεωρούσαν τον εαυτό τους «ίσο» όταν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, όταν σχεδιάζουν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, επιλέγουν συγκεκριμένα εργαλεία, καθήκοντα και τρόπους εφαρμογής του προγράμματος διδασκαλίας, δεν είναι ίσοι με τους μαθητές τους, ακόμα κι αν υιοθετήσουν μια διαλογική προσέγγιση (Shor & Freire, 1987: 172).

Ο Cain (2013: 77) εξετάζει επίσης κάποιες αντιλήψεις για την ορολογία της τυπικής – άτυπης μάθησης στην εκπαίδευση γενικά που απηχούν στον τομέα της μουσικής. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η βιβλιογραφία τείνει να ευνοεί την άτυπη μάθηση, κυρίως για ιδεολογικούς λόγους. Θεωρείται «ιδανική» (Jenkins, 2011), «απελευθερωτική» (Wright & Kanellopoulos, 2010) και «αυθεντική» (Jaffurs, 2006).

Παρά την τάση πολλών ερευνητών να συμφωνούν με αυτές τις αξίες, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντες με ευθύνη να έχουν επίγνωση των ισχυρισμών που θεωρούνται δεδομένες παραδοχές και οι οποίες εξισώνουν την άτυπη μουσική μάθηση με «καλή, αληθινή ή αυθεντική» και την τυπική μάθηση με «τεχνητή, βαρετή και κακή» (Folkestad, 2006: 143). Με έμφαση στη σχέση μάθησης και διδασκαλίας, οι Finney & Philpott (2010:7) συσχετίζουν την άτυπη μουσική μάθηση με «μια ανησυχία ότι η ευθύνη της μουσικής μάθησης πρέπει να βρίσκεται σταθερά στους μαθητές και κατά συνέπεια, η διδασκαλία θεωρείται μάλλον «διευκόλυνση» παρά «οδηγία». Σε συμφωνία με μια τέτοια άποψη, η Feichas (2010:51) υποστηρίζει ότι «μία από τις διαφορές μεταξύ της τυπικής και της άτυπης λειτουργίας είναι ότι η τυπική λειτουργία εστιάζει περισσότερο στη διδασκαλία παρά στη μάθηση». Στην έρευνά της σε προπτυχιακούς φοιτητές τριτοβάθμιου ιδρύματος, η Feichas (2010) εντόπισε τρία διαφορετικά προφίλ των μαθητών σχετικά με τις κυρίαρχες μαθησιακές εμπειρίες του παρελθόντος (επίσημες, ανεπίσημες ή μικτές) και το μουσικό φόντο (κλασική ή δημοφιλής μουσική). Η έρευνα επιβεβαίωσε την τάση των κλασικών μουσικών να είναι επίσημα εκπαιδευμένοι και των δημοφιλών μουσικών να έχουν μάθει μουσική ανεπίσημα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει «ότι το περιεχόμενο της μουσικής εκμάθησης των τυπικά εκπαιδευμένων μουσικών είναι συνώνυμο με τη δυτική κλασική μουσική που μαθαίνεται από παρτιτούρες, και ότι το περιεχόμενο της άτυπης μουσικής μάθησης περιορίζεται στη δημοφιλή μουσική που μεταδίδεται από το αυτί» (Folkestad, 2006:142) ή ακόμη και ότι η μάθηση με το αυτί είναι συνώνυμο της άτυπης μάθησης.

Όπως υπενθυμίζει ο Dunbar – Hall (2009), στο μπαλινέζικο gamelan, παίζοντας μεταξύ άλλων με πρακτικές παραδοσιακών μουσικών, αν και οι μαθητές αποκτούν τις δεξιότητες τους ακουστικά, υπάρχει ένας βαθμός τυπικότητας σε αυτές τις μουσικές πρακτικές. Έτσι, ούτε ο τύπος μετάδοσης (προφορική – ακουστική ή σημειογραφική) ούτε το περιεχόμενο, το μουσικό ύφος ή το ρεπερτόριο καθορίζει έναν τυπικό ή άτυπο τρόπο μάθησης. Ωστόσο, η ιδεολογία της δυτικής κλασικής μουσικής νομιμοποιεί όχι μόνο τις μουσικές αξίες, αλλά και την αξία ορισμένων πρακτικών διδασκαλίας (κλασικής) μουσικής. Έτσι, επειδή η κλασική μουσική έχει πλέον επικυρωθεί ως «έγκυρη» σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου η έρευνα της Feichas (2010) διεξήχθη, με τον τρόπο που οι κλασικοί μαθητές της απέκτησαν γνώσεις «ταιριάζει» πιο εύκολα

στο τυπικό θεσμικό πλαίσιο. Χρησιμοποιείται ως ένας συστηματικός τρόπος απόκτησης μουσικής γνώσης, με «έμφαση στη σημειογραφία και την τεχνική, καθώς και την απαίτηση να προετοιμάσει τους μαθητές για ρεσιτάλ, τα οποία τους αναγκάζουν σε ατομικές δραστηριότητες», καλλιεργώντας τον ατομικισμό. Η εκμάθηση άτυπης μουσικής, από την άλλη πλευρά, ήταν «σχετικά ακουστική και προφορική παρά σημειογραφική, προσανατολισμένη στην ομάδα και όχι ατομικιστική, συγκεκριμένη παρά αφηρημένη και συναφή, παρά άσχετη με την καθημερινή ζωή». Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι άτυποι μαθητές ένιωθαν ότι δεν είχαν κάποιες μουσικές γνώσεις όπως οι σημειογραφικές ικανότητες, τεχνικές και θεωρητικές γνώσεις (Feichas, 2010: 53). Εκτός από αυτές τις δύο ομάδες, εντόπισε μια τρίτη που σχηματίστηκε από μαθητές που είχαν τυπικές και άτυπες εμπειρίες στην εκμάθηση μουσικής. Αρμονία μεταξύ τυπικού και άτυπου κόσμου βρέθηκε μεταξύ αυτών των μαθητών με μικτές εμπειρίες, ενημερώνοντάς μας για τη σκοπιμότητα της ενσωμάτωσης αυτών των κόσμων ώστε να έχουν μια πιο ικανοποιητική εμπειρία μουσικής μάθησης. Από την άποψη της ολοκλήρωσης αυτών των κόσμων – που ενσωματώνουν τυπικές και άτυπες πρακτικές – για τις ανάγκες της εργασίας υιοθετήθηκε το ανεπίσημο μοντέλο εκμάθησης μουσικής της Green (2008)⁵.

2.4. Το μοντέλο της Lucy Green

Η συζήτηση για το μοντέλο της θα αναπτυχθεί σε δύο υποενότητες. Η πρώτη θα παρουσιάσει το μοντέλο της Lucy Green, με βάση τον άτυπο τρόπο που μαθαίνουν οι δημοφιλείς μουσικοί και το δεύτερο θα συζητήσει τον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή αυτού του μοντέλου, με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής.

2.4.1. Μαθαίνοντας από δημοφιλείς μουσικούς

Οι μουσικές πρακτικές που προτείνουμε στο κεφάλαιο για την διδασκαλία του οργάνου βασίστηκαν στις άτυπες πρακτικές εκμάθησης μουσικής της Green (2008), οι οποίες αναπτύχθηκαν με βάση προηγούμενη έρευνά της για το πώς οι δημοφιλείς

⁵ Δυο ερευνητικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο με την επιστημονική καθοδήγηση της καθηγήτριας Lucy Green έχουν εισάγει άτυπες πρακτικές μάθησης στην επίσημη σφαίρα της μουσικής εκπαίδευσης. Το ένα ερευνητικό πρόγραμμα αφορά τις τάξεις του Γυμνασίου, και το άλλο το ατομικό μάθημα οργάνου.

μουσικοί μαθαίνουν (Green, 2002). Σύμφωνα με αυτήν: «Οι άτυπες πρακτικές εκμάθησης μουσικής μπορεί να είναι συνειδητές και ασυνείδητες. Περιλαμβάνουν τη μαθησιακή εμπειρία μέσω της καλλιέργειας στο μουσικό περιβάλλον, μαθαίνοντας μέσω αλληλεπίδρασης με άλλους, όπως συνομηλίκους, οικογένεια, μέλη ή άλλους μουσικούς που δεν ενεργούν ως εκπαιδευτικοί σε επίσημες ικανότητες και αναπτύσσουν ανεξάρτητες μεθόδους μάθησης μέσω τεχνικών αυτοδιδασκαλίας. (Green, 2002: 16).

Ερευνώντας τη μάθηση δημοφιλών μουσικών, η οποία είναι κυρίως άτυπη, η Green (2002, 2008) επεσήμανε τις βασικές διαφορές μεταξύ της μουσικής τους εκμάθησης και της τυπικής μάθησης που προσφέρεται στα σχολεία. Τα ευρήματα στηρίζονται σε ένα μοντέλο βασισμένο στην άτυπη μάθηση των δημοφιλών μουσικών, το οποίο αποτέλεσε σημαντικό μέρος του προγράμματος Musical Futures⁶ ενός εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου. Αυτό το μοντέλο ανέπτυξε πέντε χαρακτηριστικά των πρακτικών της άτυπης μάθησης των δημοφιλών μουσικών στην επίσημη σφαίρα των σχολείων και έχει δείξει ότι οι μαθητές, εκτός από την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, ασχολήθηκαν με τα κίνητρα στη μουσική πράξη. (Green, 2002, 2008, Hallam, Creech & McQueen, 2011, Jeanneret, McLennan & Stevens – Ballenger, 2011).

Εν συντομία, τα πέντε χαρακτηριστικά της άτυπης μάθησης μουσικής:

Οι πρακτικές που περιλαμβάνονται σε γενικές γραμμές στα σχολεία είναι:

1. Οι μαθητές **επιλέγουν** το ρεπερτόριο που θέλουν, δηλαδή τη μουσική που τους είναι οικεία, αγαπημένη και ευχάριστη.
2. Προσπαθούν να **αναπαράγουν** τις ηχογραφήσεις με το αυτί,
3. Η άτυπη μάθηση μπορεί να επιτευχθεί ομαδικά ή ατομικά, δηλαδή, οι συνομήλικοι μιας ομάδας μαθαίνουν **ο ένας από τον άλλον** (peer – directed learning) ή μαθαίνουν σε ομάδα (group learning) όπου η μάθηση γίνεται μέσα από την παρατήρηση ή κατά την διάρκεια συζητήσεων με άλλους. Αυτό συμβαίνει σχεδόν πάντα εν τη απουσία εποπτείας και καθοδήγησης.

⁶ <https://www.musicalfutures.org/>

4. Η απόκτηση γνώσεων ξεκινά από το ρεπερτόριο «πραγματικής μουσικής» δηλαδή ξεκινώντας από ολόκληρα κομμάτια μουσικής της καθημερινότητας και μπορεί να είναι τυχαίας επιλογής. Δηλαδή ότι η γνώση και οι δεξιότητες τείνουν να αφομοιώνονται με **τυχαίους** (haphazard), **ιδιόμορφους** (idiosyncratic) και **ολιστικούς** (holistic) τρόπους, καθώς έχουν ως αφετηρία μια **συνολική** (whole), **πραγματική** (real-world) μουσική, και όχι κάποιες τεχνητές ασκήσεις μάθησης.
5. Τέλος, η άτυπη προσέγγιση δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα και περιλαμβάνει την **ακρόαση**, την **εκτέλεση**, τον **αυτοσχεδιασμό** και τη **σύνθεση**, τα οποία συνδέονται άρρηκτα σε όλη τη διαδικασία μάθησης.

Αυτά είναι διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτό που συνήθως βρίσκουμε στις τυπικές πρακτικές μάθησης, στο σχολείο όπου:

1. Οι μαθητές εισάγονται σε άγνωστες μουσικές, που συχνά επιλέγονται από καθηγητές,
2. Μαθαίνουν συνήθως «μέσω μουσικής σημειογραφίας ή κάποιας άλλης μορφής ρητών γραπτών ή προφορικών οδηγιών και ασκήσεων που βρίσκονται πέρα από τη δική τους μουσική,
3. Η μάθηση διαμεσολαβείται μέσω της «σχέσης μαθητή-δασκάλου»,
4. Οι μαθητές τείνουν να ακολουθούν μια οργανωμένη ροή προόδου από το απλό στο πολύπλοκο. Η πρόοδος αυτή εμπεριέχει ειδικές μουσικές συνθέσεις, ασκήσεις, ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ή μια διαβαθμισμένη διδακτέα ύλη, υπό την καθοδήγηση ενός δασκάλου, και
5. Τέλος οι μουσικές δεξιότητες είναι κατακερματισμένες σε διαφορετικά μαθήματα ή σε διαφορετικές ενότητες μαθημάτων με «έμφαση, πολύ συχνά, περισσότερο στην αναπαραγωγή παρά στη δημιουργικότητα (Green, 2008: 10).

Η «νέα παιδαγωγική» της Green, με βάση τις **πέντε αρχές** που περιγράφονται παραπάνω, ξεκινά «ρίχνοντας τους μαθητές στα βαθιά» (Green 2008:25). Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των άτυπων πρακτικών μάθησης των δημοφιλών μουσικών ενσωματώθηκαν σε ένα παιδαγωγικό μοντέλο σχεδιασμένο σε επτά στάδια, διάρκειας περίπου 4 έως 6 μαθημάτων το καθένα, όπου οι μαθητές ασχολήθηκαν ενεργά με τις πρακτικές της μουσικής.

Στάδιο 1: Αντικατοπτρίζει τις πρώτες τέσσερις από αυτές τις αρχές. Οι μαθητές καλούνται να φέρουν το ρεπερτόριο που θέλουν να παίξουν, μπαίνουν σε επιλεγμένες ομάδες φιλίας, επιλέγουν ένα μουσικό κομμάτι και προσπαθούν να αντιγράψουν την ηχογράφιση με το αυτί, καθοδηγούμενοι σύμφωνα με τα δικά τους ενδιαφέροντα. Η σύνδεση της ακρόασης, η εκτέλεση, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση μπορεί να μην είναι το επίκεντρο σε αυτό το στάδιο, ωστόσο, υπονοούνται. Σε αυτό το κρίσιμο πρώτο στάδιο οι μαθητές εργάζονται σε επιλεγμένες ομάδες φιλίας με μικρή ή καθόλου υποστήριξη από δασκάλους, επιλέγουν τις δημοφιλείς μουσικές ηχογραφήσεις που τους αρέσουν και ξεκινούν να μιμούνται την ίδια μουσική χρησιμοποιώντας τη δική τους φωνή μαζί με μια σειρά από «δημοφιλή όργανα» (κιθάρες, πληκτροφόρα και drum kit) μαζί με πιο συμβατικά όργανα στην τάξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία να παίξουν τα διαθέσιμα όργανα. Όπως είναι αναμενόμενο – λόγω της έλλειψης εποπτείας εκπαιδευτικού – παρατηρήθηκε μεταξύ των περισσότερων ομάδων μια αρχική σύγχυση για το γεγονός ότι οι μαθητές δεν δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη σχετική δυσκολία των κομματιών τα οποία είναι ελεύθεροι να επιλέξουν, τουλάχιστον στην αρχή. Ωστόσο, η μελέτη δείχνει ότι μετά από πολλές παρόμοιες συνεδρίες οι μαθητές επικεντρώνονται περισσότερο στην εργασία τους, και ότι οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν ώστε να κάνουν θετικές επανεκτιμήσεις σε σχέση με τις ατομικές τους συνεισφορές, την ομαδική τους συνεργασία και τα μουσικά αποτελέσματα.

Στάδιο 2: Στους μαθητές δίνονται αποσπάσματα προετοιμασμένου υλικού ενός τραγουδιού που πρέπει να ακούσουν, να αντιγράψουν με το αυτί και να δημιουργήσουν τη δική τους έκδοση του τραγουδιού. Συγκεκριμένα, το δεύτερο στάδιο, με τίτλο «μοντελοποίηση ακουστικής μάθησης με δημοφιλή μουσική» (“modeling aural learning with popular music”) (Green, 2008:25), περιλαμβάνει ως ένα βαθμό παιδαγωγική παρέμβαση, στο βαθμό που οι μαθητές πρέπει τώρα να μιμηθούν μια συγκεκριμένη ηχογράφιση. Το εν λόγω κομμάτι είναι το «Word Up» από το συγκρότημα Cameo (1986) και επιλέγεται από την Green λόγω της γενικής στιλιστικής του εξοικείωσης και της προσιτής δομής riff (καθιστώντας σχετικά εύκολη τη μίμηση, την αναδιάταξη και το παιχνίδι). Επιπλέον, στους μαθητές σε αυτό το στάδιο

παρέχεται ένα CD που διαχωρίζει το διάφορα τεχνικά και δομικά στοιχεία του κομματιού.

Στάδιο 3: Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επαναλάβουν το πρώτο στάδιο, αφού έχουν βιώσει την καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς στο δεύτερο στάδιο. Στα ευρήματα περιλαμβάνεται και το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες έκαναν πιο προσεκτική επιλογή τραγουδιού, με προσιτή δομή riff όπως αυτά με τα οποία είχαν εργαστεί στο προηγούμενο στάδιο (Green, 2008: 83).

Οι μαθητές επιστρέφουν στη μίμηση τραγουδιών της δικής τους επιλογής κατά το τρίτο στάδιο, και αρχίζουν να συνθέτουν τα δικά τους τραγούδια κατά το τέταρτο και πέμπτο στάδιο. Καθώς εξοικειώνονται με μουσικά υλικά και ιδέες, η Green παρατηρεί μια σταδιακή μετατόπιση από την πλευρά των μαθητών από έξω – μουσικά προς μουσικά ζητήματα. Τα κριτήρια για τις επιλογές τραγουδιών τώρα είναι πιο πιθανό να βασίζονται στη «σκόπιμη ακρόαση» και στις μουσικές ικανότητες των μαθητών και όχι μόνο στη δημοτικότητα της μουσικής. Ομοίως, οι αντιληπτικές μουσικές και ηγετικές δεξιότητες των συνομηλίκων διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή των μελών και των συναφών εργασιών στις διάφορες ομάδες (σε αντίθεση με επιλογές βασισμένες αποκλειστικά σε υπάρχουσες φιλίες ή ομότιμες ομάδες). Ιδιαίτερα, πολλοί από τους μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν από τους συνομηλίκους τους ή να ζητούν από τους δασκάλους τους οδηγίες για συγκεκριμένα τεχνικά σημεία (αν και η παιδαγωγική παραμένει σταθερά ως εξής: μαθητής – καθοδήγηση), και ένα μεγάλο μέρος από αυτούς παρακινούνται τελικά να λάβουν επίσημα μαθήματα σχετικά με τα όργανα της επιλογής τους.

Στάδιο 4: οι μαθητές ασχολούνται με τη σύνθεση. Μετά την αντιγραφή της μουσικής με το αντί σε προηγούμενα στάδια, δημιουργούν τη δική τους μουσική.

Στάδιο 5: Στους μαθητές προσφέρεται ένα μοντέλο σύνθεσης τραγουδιών, έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία μάθουν από πιο έμπειρους μουσικούς.

Στάδιο 6: Το ρεπερτόριο προέρχεται από τηλεοπτικές διαφημίσεις, ενώ στο

Στάδιο 7: τα κομμάτια είναι ως επί το πλείστον άγνωστα (Green, 2008: 25-27, 194).

Η Green οργανώνει προσεκτικά τις συνολικές της παρατηρήσεις σχετικά με παιδαγωγικά ζητήματα μέσω των οποίων συζητά τα ερευνητικά της ευρήματα με αναφορά σε μια ευρεία γκάμα βιβλιογραφίας⁷ που προέρχεται από τους τομείς της εκπαίδευσης και της μουσικής. Αυτά δεν περιλαμβάνουν μόνο τις μουσικές δραστηριότητες της ακρόασης, της εκτέλεσης και της σύνθεσης, αλλά επεκτείνεται και σε ζητήματα αυτονομίας των μαθητών, της ομαδικής συνεργασίας και των δυσανεσθημένων μαθητών. Ενώ το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης επικεντρώνεται στις δηλώσεις των μαθητών, συμπεριλαμβάνονται, ωστόσο, τα σχόλια των εκπαιδευτικών σε διάφορα στάδια του έργου, και αυτό παρέχει ένα επιπλέον σύνολο απόψεων μέσω των οποίων εκτιμάται η αποτελεσματικότητα της «εναλλακτικής παιδαγωγικής» του έργου. Το πρότζεκτ κάνει μια σύντομη αναφορά στην κλασική μουσική όπου περιγράφεται ξεχωριστά στο τελευταίο κεφάλαιο, και σαφώς αυτό παρουσιάζεται ως εμπόδιο για όλους τους ενδιαφερόμενους, ιδίως για τους μαθητές που μοιράζονται μερικές πλούσιες γνώσεις για το τι θα μπορούσε να θεωρηθεί ως διαδεδομένη αντίληψη της κλασικής μουσικής μεταξύ των εφήβων: «βαρετό και καταθλιπτικό», «σε κάνει να κοιμηθείς», «αυτό απλά πηγαίνει ξανά και ξανά, «είναι λίγο άσκοπο». Με βάση τα ευρήματα από αυτή τη φάση της έρευνας προτείνει αλλαγές στις στάσεις των μαθητών μετά από την άμεση συμμετοχή σε επιλογές της δυτικής κλασικής μουσικής, παρουσιάζοντας ενδείξεις ορισμένων μαθητών που δείχνουν μια νέα σχέση με αυτό το γενικό μουσικό στιλ. Ωστόσο, αυτή η πτυχή της μελέτης που πρότεινε η ίδια η συγγραφέας, είναι κάπως ασαφής, και αναμφισβήτητα,

⁷Η εκτενής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας του βιβλίου της Lucy Green αναγνωρίζει άλλους συγγραφείς που έχουν διερευνήσει το παιδαγωγικό πεδίο των άτυπων μεθόδων μάθησης που χρησιμοποιούνται από δημοφιλείς μουσικούς, για παράδειγμα, Allsup, «Of concert bands and garage bands: creating democracy through popular music», in Carlos Xavier Rodriguez (ed.), *Bridging the Gap: Popular Music and Education* (Reston VA: National Association for Music Education, 2004), 204–33; Sheri E. Jaffurs, ‘The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band’, *International Journal of Music Education*, 22/3 (2004), 189–200; and Heidi Westerlund, ‘Garage rock bands: a future model for developing musical expertise?’, *International Journal of Music Education*, 24/2 (2006), 119–25.

η εφαρμογή των άτυπων προσεγγίσεων μάθησης μουσικής στα είδη της κλασικής μουσικής αξίζει μια έρευνα. Η Green παρουσιάζει μια περίπτωση, συμπεριλαμβανομένης της κλασικής μουσικής, στα τελευταία στάδια της έρευνάς της, καθώς αυτή είναι συχνά η μουσική ή οι απότοκες από αυτή μεθοδολογίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι στη σχολική μουσική και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, και από τα οποία αρκετοί μαθητές αποξενώνονται.

Συγκεκριμένα, στα δύο τελευταία στάδια, οι μαθητές συνεργάζονται πάνω στην κλασική μουσική, ακούγοντας, αντιγράφοντας με τον ίδιο τρόπο που έκαναν με τη δημοφιλή μουσική. Παραδόξως ίσως, τα δύο τελευταία στάδια του έργου περιλαμβάνουν ένα μάλλον διαφορετικό σύνολο προκλήσεων στον βαθμό που το ζητούμενο είναι οι μαθητές να αναπαράγουν εκτελέσεις κλασικών μουσικών κομματιών μέσω της μίμησής τους από ηχογραφήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Green δοκίμασε το μοντέλο που χρησιμοποιεί τη δυτική κλασική μουσική όχι επειδή εκτιμούσε αυτή τη μουσική περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μουσική ή το έκρινε απαραίτητο να εισαχθούν οι μαθητές σε αυτό, αλλά ακριβώς επειδή οι μαθητές δούλεψαν με τη μουσική που «μισούσαν» περισσότερο. Το σκεπτικό της ήταν ότι εάν η προσέγγιση θα μπορούσε να είναι επιτυχής με τη μουσική που δεν άρεσε στους μαθητές, ιδίως σε αυτούς που περιγράφονται ως «δυσανεστημένοι» από τη σχολική μουσική, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί με οποιαδήποτε μουσική. Προτείνει ότι όλα τα είδη μουσικής μπορούν να προσαρμοστούν.

Ο ισχυρισμός της Green ότι έχει καθιερώσει μια νέα παιδαγωγική – που συμπληρώνει, παρά αντικαθιστά της επίσημες προσεγγίσεις – υποστηρίζεται σε ολόκληρο το κείμενο με τρεις σημαντικές απόψεις.

1. Αναπτύσσει μια συστηματική και πρωτότυπη προσέγγιση στη μάθηση και διδασκαλία της μουσικής που βασίζεται κυρίως σε τεκμήρια.
2. Η περιγραφή της Green αυτού του εκτεταμένου πρότζεκτ παρουσιάζει μια αναλυτική προσέγγιση στα διάφορα στάδια και τα προβλήματα που συναντήθηκαν στην πορεία.
3. Η μελέτη βασίζεται και συγκρίνει τις προοπτικές και τις εμπειρίες ενός μεγάλου εύρους μαθητών και των δασκάλων τους.

Δεν αποτελεί έκπληξη λοιπόν ότι μεγάλο μέρος της ανάλυσης είναι ποιοτικής φύσης, προσφέροντας πλούσιες περιγραφές και πολύτιμες γνώσεις για την εμπλοκή των νέων ανθρώπων με τη μουσική. Αυτή η εστίαση στην ποιοτική ανάλυση παρεμβάλλεται συχνά με ποσοτικά δεδομένα από το ευρύτερο πρόγραμμα «Musical Future». Όπως μπορεί να παρατηρηθεί, ένα τέτοιο παιδαγωγικό μοντέλο βασισμένο στην άτυπη μάθηση δημοφιλών μουσικών δεν περιορίζεται στην υιοθέτηση πρακτικών προφορικής – ακουστικής μάθησης ή στην αντιγραφή δημοφιλούς μουσικής.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Allsup επειδή το μοντέλο της προήλθε «από ένα δείγμα από δεκατέσσερις λευκούς συμμετέχοντες, δώδεκα από τους οποίους ήταν άνδρες, όλοι έπαιζαν αυτό που μπορεί να περιγραφεί ως *white – ethnic rock*», (Allsup, 2008: 4). Ο ίδιος προτείνει ότι η άτυπη μάθηση εκλαμβάνεται ως η εκμάθηση αυτού του συγκεκριμένου τύπου δημοφιλούς μουσικής, το οποίο έχει περιορισμένες μουσικές δυνατότητες.

Επιπλέον, η Lill (2014:225-226) μάς υπενθυμίζει ότι στην έρευνα της Green του 2002 για δημοφιλείς μουσικούς, «ο νεότερος συμμετέχων ήταν 15 ετών, με τη μέση ηλικία των συμμετεχόντων να είναι πολύ μεγαλύτερη». Σύμφωνα με την άποψή της, «Αυτό δείχνει μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω στην πρακτική άτυπης μάθησης στα σχολεία — με βάση τις άτυπες πρακτικές μάθησης των μεγαλύτερων εφήβων και ενήλικων, και την εφαρμογή τους σε εφήβους και παιδιά που μπορούν ή δεν μπορούν να μάθουν με παρόμοιο τρόπο». Αντί λοιπόν να υιοθετεί «τυφλά» ένα μοντέλο που θεωρήθηκε «top – down», η Lill (2014:240) διερεύνησε τους «πραγματικούς μουσικούς κόσμους των παιδιών» και μας συνέστησε να σκεφτούμε την έννοια της «άτυπης μάθησης» για να βελτιώσουμε την κατανόηση των διάφορων και περίπλοκων άτυπων τρόπων της μουσικής εμπειρίας των παιδιών.

Κατά κάποιο τρόπο, τόσο ο Allsup (2008) όσο και η Lill (2014) μας προειδοποιούν για τον κίνδυνο που υπάρχει υποθέτοντας ότι υπάρχει μόνο ένας άτυπος τρόπος μάθησης μουσικής και ότι αυτός είναι το μοντέλο της Green που, κατά την άποψή τους, τείνει να περιορίζεται σε έναν τύπο δημοφιλούς μουσικής και δεν αντιπροσωπεύει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές στη σχολική ηλικία βιώνουν μουσική.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μια πιο προσεκτική μελέτη του μοντέλου της Green μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι προτεινόμενες άτυπες μαθησιακές πρακτικές δεν σχετίζονται ή περιορίζονται μόνο σε ένα συγκεκριμένο μουσικό στιλ. Αντίθετα, αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία που κατευθύνεται από τους ίδιους τους μαθητές και αποτυπώνονται στις πέντε προαναφερθείσες αρχές.

Επιπλέον, η Green (2002:10) είναι αρκετά σαφής ότι περιορίζει τη μελέτη μουσικής με βάση τη ροκ προκειμένου να διατηρηθεί η εστίαση. Σημειώνει ότι «απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να εξεταστούν οι ακριβείς μαθησιακές πρακτικές των μουσικών σε διάφορους τομείς της δημοφιλούς μουσικής», και αναφέρει:

«Έχω επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες υποκατηγορίες δημοφιλούς μουσικής, με τις οποίες ασχολούνται οι μουσικοί από μια χώρα. Πολλά από τα ευρήματα και συμπεράσματα μπορούν να γενικευτούν σε έναν αριθμό άλλων δημοφιλών μουσικών σε άλλες εποχές και μέρη. Υπάρχουν όμως και μερικές σημαντικές διαφορές, για παράδειγμα, σε όργανα και τεχνολογικές δεξιότητες, ομαδική αλληλεπίδραση, υποκουλτούρες και ούτω καθεξής, όχι μόνο μεταξύ δημοφιλούς μουσικής, τζαζ και διεθνούς μουσικής, αλλά μεταξύ διαφορετικών υποκατηγοριών δημοφιλούς μουσικής. Ομοίως, αν και η τάση προς την ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση είναι ευρέως διαδεδομένη, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και η φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων ποικίλλει πολύ σε ολόκληρο τον κόσμο. Εν ολίγοις, τα ζητήματα που εγείρονται σε αυτήν τη μελέτη σε καμία περίπτωση δεν παρουσιάζονται ως καθολικής εφαρμογής, αλλά μάλλον φέρουν σύγκριση – ομοιότητας και διαφορών – με άλλα μουσικά συστήματα, άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και άλλα μέρη του κόσμου» (Green, 2002: 8).

Παρά τις κριτικές φωνές του μοντέλου της Green, πρέπει να εξετάσουμε τις ανησυχίες τους σχετικά με την επικύρωση αυτού του μοντέλου ως «το μόνο με δυνατότητα άτυπης μάθησης». Η ευρεία χρήση του μοντέλου Green μέσω του προγράμματος Musical Futures, για παράδειγμα, από την μια πλευρά έχει τα θετικά αποτελέσματα που βρέθηκαν στην έρευνα, από την άλλη, μπορεί να ερμηνευθεί ως ενδεικτικό της επικύρωσης του «μοναδικού» πιθανού μοντέλου. Οι Finney & Philpott (2010:11) επιστούν επίσης τη προσοχή στους λόγους που χρησιμοποιείται το μοντέλο σε σχέση με την εφαρμογή του μέσω του προγράμματος «Musical Futures», όπως «εμπορευματοποίηση», ή το «μοντέλο όπου η άτυπη μάθηση τυποποιείται».

Επιπλέον, εάν εγκριθεί σύμφωνα με τις προδιαγραφές ο τύπος μάθησης και διδασκαλίας, αυτού του μοντέλου (ή οποιοδήποτε άλλου μοντέλου) αυτό θα μπορούσε να υπονομεύσει τις ίδιες τις αρχές για την ελευθερία της επιλογής, αποτρέποντας καθηγητές και μαθητές από το να κατευθύνουν τις ενέργειές τους και, συνεπώς, αποξενώνοντας και συμβάλλοντας σε μια πιθανή «εκβιομηχανοποίηση». Λόγω αυτού, η Green (2010:91) μάς υπενθυμίζει ως παιδαγωγούς ότι οποιοδήποτε μοντέλο διδασκαλίας βρίσκεται «πολύ περισσότερο στα χέρια του δασκάλου» με όρους «αλλαγής, εξέλιξης και ανάπτυξης – προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο – σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών». Ως εκ τούτου, αν και η δομή και το περιεχόμενο ενός προγράμματος σπουδών μπορεί να πλαισιώσει και να επικυρώσει τη μάθηση σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, η παιδαγωγική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δεν το κάνει να αναπαράγει αναγκαστικά τις βασικές αξίες. Αυτό δίνει χώρο στους εκπαιδευτικούς (και μαθητές) να αμφισβητήσουν τις ιδεολογίες, να προβληματιστούν κριτικά σχετικά με τις ενέργειες να επιλέγουμε συνειδητά (ή όχι) για την εφαρμογή αλλαγών. Ο Freire υπενθυμίζει, ότι η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ουδέτερη, ούτε και ο ρόλος του δασκάλου. «Η κυρίαρχη ιδεολογία κάνει εν μέρει αισθητή την παρουσία της στην τάξη προσπαθώντας να πείσει τον δάσκαλο ότι πρέπει να είναι ουδέτερος προκειμένου να σεβαστεί τους μαθητές. Αυτό το είδος ουδετερότητας είναι ψεύτικος σεβασμός προς τους μαθητές. Αντιθέτως, όσο περισσότερο δεν λέμε τίποτα, συμφωνούμε ή δεν συμφωνούμε από σεβασμό για τους άλλους, τόσο περισσότερο αφήνουμε την κυρίαρχη ιδεολογία να υπάρχει!» (Shor & Freire, 1987: 174).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι επομένως, απαραίτητος σε οποιοδήποτε περιβάλλον διδασκαλίας. Μπορεί να είναι «διαφορετικό» για ορισμένους, ανάλογα με το τι θεωρείται «κανόνας». Στη συνέχεια εξετάζουμε έναν «διαφορετικό» ρόλο των εκπαιδευτικών μουσικής κατά την εφαρμογή της άτυπης μάθησης με βάση τους «κανόνες» της τυπικής μάθησης.

2.4.2. Ο «διαφορετικός» ρόλος του δασκάλου: στάση, παρατήρηση, εφαρμογή μοντέλου.

Αυτό που έχει προσελκύσει ως επί το πλείστον το ενδιαφέρον στην άτυπη μάθηση μουσικής όσον αφορά μοντέλο της Green είναι οι δυνατότητές του για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και ο «διαφορετικός» ρόλος του δασκάλου. Σε αυτό το

μοντέλο της Green, ο ρόλος του δασκάλου της τάξης είναι να θεσπίζει βασικούς κανόνες για τη συμπεριφορά, να ορίζει την εργασία που περνάει από κάθε στάδιο, μετά να «σταθεί παράμερα» και να παρατηρήσει τι κάνουν οι μαθητές στην πράξη. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι καθηγητές καλούνται να προσπαθήσουν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την οπτική των μαθητών καθώς και τους στόχους που θέτουν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους. Μετά, και μόνο μετά, από αυτή την περίοδο, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να συμβουλεύουν, να καθοδηγούν, να εξηγούν και να δείχνουν στην πράξη, λειτουργώντας ως «μουσικά μοντέλα», προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους που είχαν για τον εαυτό τους. (Green 2008: 24-5). Καθώς ο δάσκαλος «στέκεται παράμερα», οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να δείξουν αυτά που ήδη γνωρίζουν, να δοκιμάσουν μόνοι τους και να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Ο δάσκαλος, παρατηρώντας τους μαθητές, μπορεί να δείξει ενσυναίσθηση, προσπαθώντας να κατανοήσει τις ανάγκες τους, έτσι ώστε η μετέπειτα παρέμβαση να μπορεί να ανταποκριθεί καταλλήλως στις ανάγκες των μαθητών, «με έναν ανταποκρίσιμο τρόπο διδασκαλίας, παρά με οδηγίες» (Green, 2008:34).

Ο Gower, ένας από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχε στην αρχική έρευνα της Green, αναφέρει: «Αντί να επιλέξετε το υλικό που πρόκειται να μελετήσετε, μπορείτε να το διασπάσετε και στη συνέχεια να ξεχωρίσετε τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη καθορισμένων στόχων. Οι επαγγελματίες που ασχολούνται με την άτυπη μάθηση να υποστηρίζουν τους στόχους της εξατομικευμένης μάθησης που καθορίζονται από κάθε μεμονωμένο μαθητή, ακόμη και στην αρχική ενότητα της άτυπης μάθησης (Green, 2008) όπου οι μαθητές επιλέγουν ακόμη και το υλικό που θέλουν να μελετήσουν. Διευκολύνουμε τις δεξιότητες κατανοώντας ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι πρέπει να προχωρήσουν, αντί να επιβάλουμε ένα σύνολο δεξιοτήτων «ενός μεγέθους» για όλους» (Gower, 2012: 14).

Όπως παρατηρεί ο Freire, ο προτεινόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού επιτρέπει στους μαθητές περισσότερη ελευθερία επιλογής, συμπεριλαμβανομένης της διαδικασίας για τη δική τους μάθηση. Αυτό δίνει τη δυνατότητα τόσο στον καθηγητή όσο και στους μαθητές να «διαβάσουν τον κόσμο» των μουσικών πρακτικών με «διαφορετική» κριτική ματιά καθώς συμμετέχουν με μια διαλογική σχέση. Καθώς κάνουμε αυτό,

είμαστε από κοινού υπεύθυνοι για τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας (Freire, 1970/2005:80).

Στην πραγματικότητα, όπως δηλώνουν οι Green & D'Amore (2010:134), «Είναι επίσης κοινό για τους δασκάλους να μαθαίνουν μαζί με τους μαθητές τους, ειδικά όταν ασχολούνται με κάποιο στιλ μουσικής το οποίο δεν είναι αναγκαστικά οικείο στους εκπαιδευτικούς». Επιπλέον, «δεν είχαν συνηθίσει όλοι οι δάσκαλοι στην αντιγραφή μουσικής με το αυτί, και δεν είχαν επάρκεια σε όλα τα όργανα που οι μαθητές επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν» (Green, 2008:35). Επομένως, μια από τις «διαφορετικές» πτυχές της διδασκαλίας περιελάμβανε την αναγνώριση των μουσικών περιορισμών και τη μάθηση μαζί με τους μαθητές.

Ωστόσο, δεν σημαίνει ότι ένας τέτοιος «ενεργός» ρόλος που αποδίδεται στους μαθητές, απαλλάσσει τον δάσκαλο από την διδασκαλία. Ακόμα και η αρχική στιγμή όπου ο εκπαιδευτικός «στέκεται παράμερα» δεν είναι αδρανής στιγμή, διότι οι δάσκαλοι καλούνται να παρατηρήσουν την προετοιμασία των μαθητών για την επίτευξη των στόχων τους και να αρχίσουν να διαγιγνώσκουν αυτό που απαιτείται για την επίτευξη αυτών των στόχων» (Green, 2008:34). Η «στάση παράμερα» είναι μερικές φορές παρερμηνευμένη ως «μη παρεμβατική στάση», η οποία θα μας οδηγούσε στην αμφισβήτηση του ρόλου ή στην έλλειψη ρόλου του δασκάλου (Clements, 2008:7).

Όπως αποσαφηνίζει η Green με τη «στάση παράμερα» στα πρώτα δύο μαθήματα, εννοώ ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να παρεμβαίνει σε βασικά πράγματα όπως η επιλογή τραγουδιού από τους μαθητές, η σύνθεση των ομάδων, τα επιλεγμένα όργανα και πώς οργανώνεται η ομάδα..» Η «στάση παράμερα» συμβαίνει όταν οι μαθητές ασχολούνται και μαθαίνουν, κάνοντας λάθη. Αυτό δεν συμβαίνει όταν οι μαθητές κυριολεκτικά δεν κάνουν τίποτα, έρχονται σε επαφή με την ακρόαση εξ αποστάσεως ή τη δημιουργία μουσικής, αλλά σε τέτοια περίπτωση, θα ήταν σοφό να τους δώσετε λίγο χρόνο πριν υποθέσετε ότι ξέρετε τι συμβαίνει στο μυαλό τους. Μπορεί να υπάρχουν εκατό λόγοι για τους οποίους δεν συμμετέχουν, ένας από τους οποίους μπορεί να είναι να ακούνε προσεκτικά ή να μαθαίνουν παρακολουθώντας έναν άλλο μαθητή (Green, 2014).

Αφού στέκονταν παράμερα και παρατηρούσαν τους μαθητές τους, «μερικές φορές απαντώντας σε ένα ερώτημα και μερικές φορές όχι, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να προσφέρουν κάποια καθοδήγηση» (Green, 2008:34). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί δεν «στερούνται» ρόλου, όπως πρότεινε ο Clements (2008). Ο ρόλος, ωστόσο, «ήταν διαφορετικός από τον συνηθισμένο εκπαιδευτικό ρόλο, επειδή εν μέρει ήταν με βάση τη διάγνωση και την άμεση ανταπόκριση στους μαθητές που είχαν ανάγκη, αντί να έχουν προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους ή στόχους με γνώμονα μακροπρόθεσμη πορεία» (Green, 2008:34).

Μια άλλη διαφορά ήταν το είδος της παρέμβασης που έκαναν οι εκπαιδευτικοί: έδειξαν πώς να παίζουν, ενεργώντας ως «μουσικά μοντέλα» (Green, 2008:24). Το μοντέλο, υπό αυτή την έννοια, εφαρμόζεται: «...δείχνοντας στους μαθητές πώς να παίζουν κάτι, αλλά μόνο σε πρόχειρη, απλοποιημένη ή μερική μορφή, και μετά σταθείτε παράμερα δείχνοντάς τους πώς να κρατήσουν ένα όργανο πιο άνετα, αλλά χωρίς να επιμείνετε στη σωστή λαβή ή στάση, δείχνοντάς τους πού να βρουν σημειώσεις σε ένα όργανο, αλλά χωρίς να πούμε ακριβώς τι να κάνουμε με αυτές τις σημειώσεις, παίζοντας riff ή ρυθμό, αλλά χωρίς να περιμένουμε ακριβή επανάληψη...Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να σταθούν πάνω από τους μαθητές για να ελέγξουν αν έκαναν σωστά ό, τι τους είχαν δείξει, αλλά αντ' αυτού τους άφησαν να δεχθούν τις συμβουλές με τον δικό τους τρόπο, ή να μην δεχθούν καθόλου (Green, 2008:35).

Για να λειτουργήσουν ως μουσικό «πρότυπο», επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δεξιότητες και γνώσεις ως μουσικοί και εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, η άποψη ότι οι διδασκαλία μουσικής θα μπορούσε εύκολα να ανατεθεί σε εξωτερικούς συνεργάτες υπέρ της φθηνότερης, λιγότερο έμπειρης και λιγότερο μορφωμένης εργασίας» (Allsup, 2008: 5) είναι μια λανθασμένη ιδέα.

2.5. Συμπεράσματα

Αυτό το κεφάλαιο της εργασίας, επιβεβαίωσε τη σημασία της άτυπης προσέγγισης στην εκμάθηση της μουσικής. Η συμπερίληψη άτυπων πρακτικών μάθησης στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί μία ευχάριστη εμπειρία, προσφέρει κίνητρα, προάγει τη συνεργασία, προωθεί τη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή, τη λήψη δημιουργικών αποφάσεων, την ακουστική ανάπτυξη και ενσωματώνει τη μουσική

τεχνολογία. Αυτές οι προσεγγίσεις μάθησης είναι κεντρικές για τη δημοφιλή μουσική και είναι πολύ σύμφωνες με τις άτυπες διαδικασίες μάθησης που περιγράφει η Green (2001). Σε πολλά δυτικά έθνη λείπει η άτυπη εκμάθηση μουσικής σε πολλά προγράμματα σπουδών. Οι οδηγίες για το πρόγραμμα σπουδών μουσικής στα δυτικοποιημένα έθνη θα μπορούσαν να είναι πιο ευέλικτες ως προς το τι διδάσκεται και πώς. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι μουσικής πρέπει να έχουν περισσότερο μια επαγωγική προσέγγιση στο πρόγραμμα σπουδών διδάσκοντας στους μαθητές τη μουσική που βρίσκουν ενδιαφέρουσα και που πραγματικά τους απελευθερώνει από το άγχος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν μελετούν κλασική μουσική. Ο Winspur (1998:3) δηλώνει: «Ως παιδιά, οι επίδοξοι μουσικοί ποπ και ροκ δεν υφίστανται τις ίδιες πιέσεις όπως τα παιδιά που μελετούν ένα κλασικό όργανο». Επιπλέον, τα δημοφιλή μουσικά είδη όπως Rap, Heavy Metal, τα λάτιν και ο χορός, κ.α, μπορούν να προσφέρουν μια πολύτιμη πηγή ιδεών και κινήτρων τόσο για καθηγητές όσο και μαθητές. Η σύνδεση με τους μαθητές στο επίπεδό τους είναι συνεπής με τις απόψεις της Green (2008:185) που μας ζητά να ακούσουμε τις «φωνές των νέων» και, ως εκπαιδευτικοί μουσικής, να λάβουμε σοβαρά υπόψη τις «αξίες και τον πολιτισμό τους». Πολλοί μελετητές επιβεβαίωσαν επίσης την ιδέα ότι η τυπική εκπαίδευση καταστέλλει τη δημιουργικότητα (Robinson, 2001; Holt, 1995), και η μουσική στην τάξη δεν αποτελεί εξαίρεση. Αυτό φαίνεται μάλλον ειρωνικό, αφού η μουσική στην τάξη υποτίθεται ότι είναι ένα μέρος όπου καλλιεργείται η δημιουργικότητα και η φαντασία. Ωστόσο, επικρατεί η αντίληψη ότι οι καθηγητές μουσικής στην τάξη καταστέλλουν συχνά τη δημιουργικότητα αναπαράγοντας διαρκώς τις δικές τους μουσικές εμπειρίες (τι και πώς διδάσκονταν). Αυτές οι εμπειρίες προέρχονται από διαφορετικό χρόνο και κόσμο (πολύ τυπικό και παραδοσιακό) και δεν αποτελούν πανάκεια για την σύγχρονη μουσική εκπαίδευση. Δηλαδή, η μέθοδος και το θέμα των μουσικών εμπειριών της νεολαίας είναι πολύ διαφορετικά από ό,τι μια δεκαετία πριν. Μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις τεχνολογικές καινοτομίες, η μουσική είναι δωρεάν, πανταχού παρούσα, και ηχογραφημένη (όχι ζωντανή εκτέλεση). Εάν οι μουσικές εμπειρίες έχουν αλλάξει, τότε η λογική μας λέει ότι ο τρόπος που διδάσκουμε και μαθαίνουμε μουσική πρέπει επίσης να αλλάξει. Η άτυπη εκμάθηση μουσικής, όπως αναφέρεται σε αυτή τη μελέτη, μπορεί να παρέχει μουσική εκπαίδευση με τεράστια προσφορά παιδαγωγικών ιδεών και πρακτικών. Ο Wiggington (2010) έχοντας παρόμοιες εμπειρίες ως μελετητής της μουσικής εκπαίδευσης, εκθέτει την παρακμή της παιδαγωγικής της τυπικής μάθησης στον

τομέα της φωνητικής μουσικής υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές της μουσικής εμπνέονται και ενθαρρύνονται από τους σημερινούς καλλιτέχνες οι οποίοι στην πραγματικότητα έχουν συνήθως έχουν λίγη ή καθόλου τυπική εκπαίδευση. Δηλαδή, το θέμα της μη τυπικότητας (όπως αναφέρεται σε αυτή τη μελέτη) είναι χαρακτηριστικό πολλών επιτυχημένων καλλιτεχνών ποπ μουσικής. Ο Wiggington (2010:449) υποστηρίζει: «Κάπου έξω από το κλασικό παράδειγμα τέλειας στάσης, καθαρών φωνηέντων και τοποθέτησης υπάρχει ένα τεράστιο σύμπαν τραγουδιστών της μουσικής. Αυτοί οι καλλιτέχνες χύνουν τις ψυχές τους σε κάθε νότα, οι φωνές τους σε συγκλονίζουν, σε μεταφέρουν στον πυρήνα σου. Αυτοί οι τραγουδιστές δεν έχουν ακούσει ποτέ για το ζυγωματικό τόξο ή τις φωνητικές χορδές, ποτέ δεν σκέφτηκαν να αυξήσουν τους μαλακούς ουρανίσκους τους... Πολλοί από αυτούς δεν είχαν ποτέ ένα μάθημα φωνής στη ζωή τους – και δεν βλέπουν κανένα λόγο να το κάνουν».

Εν ολίγοις, η άτυπη προσέγγιση στη μάθηση της μουσικής – διαποτισμένη με αρχές αυτοδιδασκαλίας, μάθηση από συνομηλίκους (peer-to-peer), αλληλεπίδραση και κοινωνικές εμπειρίες μάθησης – θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς μουσικής σε όλα τα επίπεδα. Δεδομένου ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι μια αντανάκλαση της κοινωνίας (Ross 2000; Hewitt 2006), είναι ασφαλές να πούμε ότι η μουσική και το πρόγραμμα σπουδών δεν συμβαδίζουν με τις πρόσφατες τάσεις στη μουσική και την εξέλιξη του σύγχρονου τεχνολογικού κόσμου. Οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται την αξία σε αυτά που μαθαίνουν. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μουσικής έχουν περιθωριοποιήσει μια γενιά νέων με ένα πρόγραμμα σπουδών μουσικής βαθιά δυτικής και «παιδαγωγικής». Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από τον Regelski (2009:68) που υποστηρίζει ότι «η κλασική μουσική παίζει ρόλο στην περιθωριοποίηση της μουσικής στα δημόσια σχολεία». Εν ολίγοις, η μετάβαση προς τη δημοφιλή μουσική στο δημόσιο σχολικό πρόγραμμα δεν είναι μόνο επιθυμητό, αλλά και απολύτως κρίσιμο για τη σωτηρία της δημόσιας μουσικής εκπαίδευση. Η κατάσταση σύμφωνα με τον Kratus (2005) είναι ότι η μουσική εκπαίδευση δεν έχει αγκαλιάσει τη μαζική κουλτούρα της λαϊκής μουσικής, απαιτώντας πλήρη αναθεώρηση ή αναδιατύπωση των οδηγιών του μουσικού προγράμματος σπουδών. Σαφώς, τώρα είναι η ώρα για όλους τους εκπαιδευτικούς μουσικής να αρχίσουν να διευκολύνουν την άτυπη μάθηση στις τάξεις τους. Αυτή η άποψη επαναλαμβάνεται και από την Griffin (2010), η οποία υποστηρίζει ότι τα

προγράμματα μουσικής για να προσφέρουν στους μαθητές ουσιαστικές εμπειρίες, το είδος μουσικής που μελετάται στα σχολεία πρέπει να συνδέεται με το είδος μουσικής που ακούν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή. Υπό αυτήν την έννοια, η Green, δεν υποστηρίζει ότι το επίσημο μοντέλο πρέπει να καταργηθεί ή ότι η επίσημη προσέγγιση είναι λιγότερο έγκυρη. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία εστιάζει στην ειδική παιδαγωγική που επιδιώκει να ενσωματώσει την τυπική και άτυπη εκμάθηση μουσικής και πώς θα διδάσκει κάποιος ένα ολιστικό πρόγραμμα σπουδών. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν ήδη ουσιαστικές συζητήσεις που προτείνουν ολοκλήρωση και των δύο προσεγγίσεων (Folkestad, 2006:143; Green, 2008:24), που επισημαίνουν τη μοναδικότητα και τις διασταυρώσεις τους (Rodriguez, 2004; Jaffurs, 2006) και αυτό τονίζει την ανάγκη κατανόησης των συγκεκριμένων δυνατοτήτων και περιορισμών τους προκειμένου να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν συνειδητά κάθε προσέγγιση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (McPhail, 2013; Cain, 2013).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία που αφορούν στο πλαίσιο της έρευνας: πληροφορίες για τη σχολική μονάδα, τους συμμετέχοντες, και τα διαφορετικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας που υλοποιήθηκαν. Έπειτα, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και ζητήματα εμπιστευτικότητας και ηθικής-δεοντολογίας που μας απασχόλησαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

3.1. Ερευνητικό Πλαίσιο

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα χρησιμοποιηθεί ως βάση διαπραγμάτευσης το μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου. Όπως αναφέρεται στο Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)» : «Το πιάνο είναι μία από τις 42 ειδικεύσεις που καθορίζονται για τα Μουσικά Σχολεία. Βάση του ισχύοντος ωρολογίου προγράμματος η διδασκαλία του πιάνου έχει δύο εκφάνσεις: α) το υποχρεωτικό πιάνο και β) το πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής. Και στις δύο εκφάνσεις της η διδασκαλία είναι ατομική. Αυτό δίνει τη δυνατότητα εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προόδου του μαθητή ή της μαθήτριας, σύμφωνα με τις ικανότητές του/της και έτσι ώστε να μπορεί να προχωρά ακόμη και με ταχύτερο ρυθμό σε σχέση με το συμβατικό μαθησιακό χρόνο και σε σύγκριση με μαθητές της ίδιας τάξης ή του ίδιου αφετηριακού επιπέδου κατά την εισαγωγή του στο Μουσικό Σχολείο.

Έχει οριστεί ότι ο σκοπός του Υποχρεωτικού Πιάνου:

Το 1998 το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το υποχρεωτικό μάθημα Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία στόχευε στην ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών στο όργανο για την καλύτερη εμπέδωση και κατανόηση των θεωρητικών αντικειμένων που διδάσκονται στα μαθήματα της Θεωρίας, Αρμονίας,

Μορφολογίας, Ιστορίας της Μουσικής.⁸ Πρέπει να σημειωθεί ότι το 1995 θεσμοθετήθηκε (ΦΕΚ/424/τα Β', Γ2/3100/8-09-1995) το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα του πιάνου, με διαβαθμισμένα επίπεδα και προτεινόμενο ρεπερτόριο.

Το 2009 το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος πιάνου ανανεώθηκε, καθορίζοντας δέκα ενδεικτικά επίπεδα που αντιστοιχούν στα τέσσερα έτη φοίτησης (υποχρεωτικό), τα οποία προχωρούν εξελικτικά. Ο εκπαιδευτικός του πιάνου είχε τη δυνατότητα να επιλέγει τη διδακτέα ύλη που θα ακολουθήσει, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που αναφέρονται, σύμφωνα πάντα με την πρόοδο και τις δυνατότητες των παιδιών. Ακόμη, επιδίωξη του τότε αναλυτικού προγράμματος σπουδών αναφέρεται η καλλιέργεια της μουσικής κριτικής ακρόασης, η αισθητική ευαισθητοποίηση του παιδιού και προτείνεται «η χρησιμοποίηση του πιάνου σε οργανικά σύνολα, για συνοδεία και ποικίλες άλλες δραστηριότητες» (ΦΕΚ 1304/τ.Β'/02-07-2009, Υ.Α. Γ7/68092). Είναι λοιπόν, σαφώς καθορισμένο ότι «ένας από τους δύο σκοπούς του μαθήματος είναι η γνώση και χρήση του οργάνου για την κατανόηση της θεωρίας, της αρμονίας, της ιστορίας της μουσικής και της μορφολογίας και ως εκ τούτου να συμβάλλει στην καλλιέργεια της μουσικότητας και αισθητικής ευαισθητοποίησης του μαθητή» (Υ.Α. 68092/ Γ7/12-6-2009, 2009: 16430)⁹

Από το Δεκέμβριο του 2015 ισχύει το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία¹⁰, που περιλαμβάνει έξι επίπεδα με ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους και εντάσσει τον αυτοσχεδιασμό στους κεντρικούς άξονες δραστηριοτήτων. Σύμφωνα λοιπόν με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 για το υποχρεωτικό μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία σκοπός του

⁸ Υ.Α. υπ' αριθμ. 3850/Γ2/16.06.1998 (ΦΕΚ 658/τ.Β/01.07.1998) Υπουργική Απόφαση «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων» όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από την υπ' αριθμ. 60235/Γ7/26.05.2011 Υ.Α. (ΦΕΚ 1012/τ.Β'/26.05.2011), την υπ' αριθμ. 118786/Γ7/14.10.2011 Υ.Α. (ΦΕΚ 2478/τ.Β'/04.11.2011) και την υπ' αριθμ. 43878/Γ7/01.04.2013 Υ.Α. (ΦΕΚ 752/τ.Β'/2.4.2013) Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

⁹ Υ.Α. υπ' αρ. 68092/Γ7/12-6-2009 «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)» (ΦΕΚ 1304/τ. Β' / 2.7.2009). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

¹⁰ Υ.Α. υπ' αρ 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

μαθήματος «είναι η γνώση του πιάνου και του ρεπερτορίου του και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής και ερμηνείας, έτσι ώστε το όργανο να αποτελεί μέσο μουσικής έκφρασης και αναδημιουργίας, και γενικό εργαλείο αναφοράς για την ευρύτερη μουσική παιδεία του μαθητή/της μαθήτριας σε σχέση με άλλα μουσικά μαθήματα του Μουσικού Σχολείου, και για την πρακτική εξερεύνηση της μουσικής με την παρουσίαση ποικίλων ειδών μουσικής, τον πειραματισμό με τον ήχο και την ανάπτυξη της προσωπικής του/της δημιουργικότητας και της αγάπης του/της για τη μουσική».

Το μάθημα του Πιάνου Επιλογής για τα Μουσικά Σχολεία, εκλαμβάνεται στα πλαίσια του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2015 ως εμβάθυνση στους στόχους και το περιεχόμενο του Υποχρεωτικού πιάνου και ως εκ τούτου στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν συμπεριλαμβάνεται ως βάση διαπραγμάτευσης.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά στα πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα είναι η έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια της μουσικότητας και αισθητικής ευαισθητοποίησης του μαθητή, μέσα από την οποία επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός μαθητή με ανοιχτούς ορίζοντες, ευαίσθητου στα ερεθίσματα όλων των μορφών τέχνης, χωρίς περιχαρακώσεις και αποκλεισμούς. Το υποχρεωτικό πιάνο λειτουργεί ως αυθύπαρκτο μάθημα, με συγκεκριμένες στοχεύσεις ανά επίπεδο, με συγκεκριμένες υποβοηθητικές δραστηριότητες και συγκεκριμένη διαδικασία διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση λειτουργούν πάντοτε σε συνάρτηση με τα μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Ένα από τα τελικά ζητούμενα ανά επίπεδο είναι ο μαθητής να διασύνδεει τις μουσικές του γνώσεις και βιώματα με παράλληλες γνώσεις και βιώματα από άλλα μαθήματα της μουσικής και της γενικής παιδείας

3.2. Στόχος

Με βάση τα προαναφερθέντα και τη θεωρία που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας σειράς μαθημάτων και την ενσωμάτωση άτυπων πρακτικών μάθησης σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Συγκεκριμένα, εξετάζει την προσαρμογή άτυπων πρακτικών μάθησης στο επίσημο, τυπικό περιβάλλον της τρέχουσας μαθησιακής κατάστασης

του Μουσικού Σχολείου, εστιάζοντας στην αξιολόγηση του αποτελέσματος καθώς και την επίτευξη των στόχων στο μάθημα του Υποχρεωτικού Πιάνου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί με ποιον τρόπο οι πρακτικές άτυπης και τυπικής μάθησης της μουσικής – μπορούν να συνδυάζονται και να συνυπάρχουν στο ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, σκοπός είναι να προσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στους άτυπους τρόπους μάθησης και πιο συγκεκριμένα να προταθούν πρακτικές που θα επιτρέψουν την ενσωμάτωση. Από την άλλη, σκοπός είναι οι μαθητές να γνωρίσουν άτυπους και τυπικούς τρόπους μάθησης ώστε να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη και πολύπλευρη μάθηση.

3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Είναι γεγονός ότι η παιδαγωγική του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία αδυνατούσε να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες τάσεις στην μουσική παιδαγωγική όπως η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της μουσικότητας και της θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα του πιάνου. Η άτυπη μάθηση είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο, του οποίου η στοχευμένη παιδαγωγική χρήση είναι άκρως απαραίτητη για την προσέγγιση στην εκμάθηση πιάνου στο Μουσικό Σχολείο (ιδίως ως όργανο αναφοράς ευρωπαϊκής μουσικής / υποχρεωτικό), παρέχοντας σημαντικά αποτελέσματα στην επίτευξη στόχων του αναλυτικού προγράμματος των μουσικών σχολείων για το μάθημα του πιάνου.

Συγκεκριμένα τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από αυτό το πλαίσιο ήταν:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1: Μπορεί η άτυπη μάθηση, όταν συνδυαστεί με πρακτικές της τυπικής, να συμβάλλει στη διδασκαλία του πιάνου ως υποχρεωτικό στο μουσικό σχολείο;

Υποερώτημα 1α: Με ποιους τρόπους μπορεί να συμβάλλει η άτυπη μάθηση, όταν συνδυαστεί με πρακτικές της τυπικής, στη διδασκαλία του πιάνου ως υποχρεωτικού στο μουσικό σχολείο;

Υποερώτημα 1β: Στην επίτευξη ποιων συγκεκριμένων στόχων μπορεί να συμβάλλει η άτυπη μάθηση όταν συνδυαστεί με πρακτικές της τυπικής, στη διδασκαλία του πιάνου ως υποχρεωτικού στο μουσικό σχολείο;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2: Πώς μπορεί να επιδράσει η χρήση στοιχείων άτυπης μάθησης στη γενικότερη μουσική συμπεριφορά των μαθητών, στη στάση τους και στις αντιλήψεις τους για τη μουσική;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3: Πώς θα μπορούσε ο συνδυασμός στοιχείων τυπικής και άτυπης μάθησης να αποτελέσει ένα μοντέλο διδασκαλίας γενικότερα για μαθήματα μουσικής;

Το παρακάτω απόσπασμα περιγράφει κατάλληλα τι στοχεύει να κάνει η άτυπη μάθηση για το μάθημα του πιάνου εξετάζοντας συνολικά τη διεθνή έννοια της παιδαγωγικής του πιάνου και εφαρμόζοντάς την στο πλαίσιο της διδασκαλίας: «Οι έννοιες που δημιουργούνται σε ένα πλαίσιο εξετάζονται για την αξιοπιστία τους σε μια άλλη κατάσταση μέσω ενός συνειδητού προβληματισμού (...). Μετακινούνται από το πλαίσιο όπου δημιουργήθηκε η κατανόηση μέσω μιας συλλογικής ανάλυσης της κατάστασης όπου αυτή η γνώση μπορεί να εφαρμοστεί». (Greenwood & Levin 1998: 85). Η Green μας οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε μια διαδραστική – δημιουργική παιδαγωγική όπου η «προώθηση της αυτενέργειας των μαθητών/μαθητριών» εφαρμόζεται με την πλήρη της έννοια. Πρόκειται για ισότιμη μάθηση, κουλτούρα και πολιτιστικές αξίες και συζητούνται στο πλαίσιο της άτυπης μουσικής. Για τον λόγο αυτό θεωρείται σημαντική η συμβολή της Green (2008) και η προσέγγιση της άτυπης μάθησης, όσον αφορά την έρευνα, την ανάλυση και τον προβληματισμό για την ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματα.

3.4. Η Έρευνα Δράσης

Η έρευνα επιλέχθηκε να διεξαχθεί με ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα ως έρευνα δράσης, διότι στόχος είναι η μελέτη μιας περίπτωσης σε βάθος, η οποία θα οδηγήσει όχι στη γενίκευση, αλλά στη διατύπωση μιας θεωρίας που αφορά τη συγκεκριμένη ερευνώμενη ομάδα και υπάρχει η πιθανότητα να είναι συμβατή αναλογικά με άλλες περιπτώσεις με παρόμοια χαρακτηριστικά (Λυδάκη, 2012).

Κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι η διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση, η ανεύρεση των κοινών στοιχείων με άλλες και όχι η ανακάλυψη γενικών τάσεων (Κυριαζή, 2009). Άλλωστε, για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως καταλληλότερες μεθοδολογικές στρατηγικές και τεχνικές θεωρούνται οι ποιοτικές καθώς ως βασικός σκοπός αναγνωρίζεται η περιγραφή της κατάστασης, όπως την αντιλαμβάνονται οι πρωταγωνιστές, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Δασκολιά, 1999).

Τα δεδομένα της έρευνας σε κάθε ένα από τα στάδια (αξιολόγηση του επιπέδου των μαθητών πριν και μετά την έρευνα) προέκυψαν μέσω των ερευνητικών εργαλείων της παρατήρησης και συνέντευξης. Κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μια αρχική αξιολόγηση του επιπέδου των μαθητών καθώς με βάση αυτά τα δεδομένα δημιουργήθηκε το διδακτικό πρόγραμμα της έρευνας. Τα δεδομένα αφορούσαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών καθώς και των εμπειριών τους στη μουσική τη δεδομένη στιγμή της έναρξης της έρευνας (Creswell, 2007). Ο προσδιορισμός αυτός είχε ως στόχο την αξιολόγηση της μουσικότητας των μαθητών. Ο όρος *μουσικότητα* είναι ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει τις δεξιότητες που ένας μουσικός εκτιμά για να θεωρήσει τον εαυτό του «μουσικό». Αν και αυτός ο όρος ποικίλει από άτομο σε άτομο, οι απόψεις σχετικά με τη μουσικότητα διαφέρουν περισσότερο μεταξύ τυπικών και άτυπων μουσικών (Jaffurs, 2004b; Green, 2002; Davis, 2005).

Η *Έρευνα Δράσης* είναι ένα μοντέλο της μεθοδολογίας της έρευνας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει προκαλώντας αλλαγές σε καθιερωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ή προτείνει νέες, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα και τον ρόλο του ερευνητή (McNiff & Whitehead, 2005). Στις περισσότερες ποιοτικές έρευνες, οι ερευνητές δεν έχουν άμεσο και ενεργό ρόλο μελετώντας πρακτικές, γεγονότα ή δεδομένα χωρίς οι ίδιοι να επηρεάζουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Η *Έρευνα Δράσης* ωστόσο, είναι ένα μοντέλο της μεθοδολογίας όπου ο ίδιος ο ερευνητής έχει ως στόχο να επηρεάσει το αποτέλεσμα (McNiff & Whitehead, 2005:161). Ο όρος επινοήθηκε από τον Kurt Lewin στη δεκαετία του 1940, ο οποίος την χαρακτήρισε στην έκθεση του ως «Έρευνα δράσης και προβλήματα μειονοτήτων» (Lewin, 1946). Ο Lewin περιγράφει την έρευνα δράσης ως «έρευνα σχετικά με τις συνθήκες και τα αποτελέσματα διαφόρων μορφών κοινωνικής δράσης και έρευνα που οδηγεί σε κοινωνική δράση». Η *Έρευνα Δράσης* δεν είναι σε καμία περίπτωση λιγότερο επιστημονική ή

«χαμηλότερη» από αυτό που θα απαιτούσε η επιστήμη στον τομέα των κοινωνικών επιστημών. Στην Παιδαγωγική επιστήμη, η *Έρευνα Δράσης* εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 και έκτοτε χρησιμοποιείται από τους ερευνητές που ασχολούνται με την Παιδαγωγική (Freire, 1970a; Elliott 1991). Στην φιλοσοφία της *Έρευνα Δράσης* αντικατοπτρίζεται επίσης ο φιλελεύθερος ανθρωπισμός, ο πραγματισμός, η φαινομενολογία, η κριτική θεωρία, η σκέψη συστημάτων και η κοινωνική κατασκευή (Reason & Bradbury 2013:3).

Η *Έρευνα Δράσης* είναι μια κυκλική διαδικασία δράσης και προβληματισμού, η οποία ενσωματώνει τη γνώση και τη δράση, που χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή και τη συνεργασία με τους συν-ερευνητές. Η *Έρευνα Δράσης* είναι επομένως ένας τρόπος ενσωμάτωσης της «θεωρίας και πρακτικής, των ακαδημαϊκών γνώσεων και του ακτιβισμού (...) και πολυάριθμων προοπτικών (...) που συνδέονται με το συγκεκριμένο πλαίσιο, τον τόπο, τον χρόνο και την ιστορία ζωής κάθε ατόμου». (Wicksetal 2013: 16). Αυτό συνάδει με τις αρχές της μουσικής της κοινότητας, και δίνει έμφαση στην κοινωνική αλλαγή, στο πλαίσιο και στη συμμετοχή.

Ένα από τα μοντέλα του κύκλου της *Έρευνας Δράσης* είναι αυτό της Somekh (2006), η οποία ανέπτυξε οκτώ μεθοδολογικές αρχές που διέπουν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Κατά την άποψή της, η *Έρευνα Δράσης*:

1. Ενσωματώνει την έρευνα και τη δράση σε μια σειρά ευέλικτων κύκλων,
2. Διεξάγεται σε συνεργασία των συμμετεχόντων και ερευνητών,
3. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη γνώσεων και κατανόησης ενός μοναδικού είδους,
4. Ξεκινά από ένα όραμα κοινωνικού μετασχηματισμού και φιλοδοξίες για μεγαλύτερη κοινωνική δικαιοσύνη για όλους,
5. Περιλαμβάνει υψηλό επίπεδο αντανakλαστικότητας,
6. Περιλαμβάνει διερευνητική εμπλοκή με ένα ευρύ φάσμα υφιστάμενων γνώσεων,
7. Δημιουργεί ισχυρή μάθηση για τους συμμετέχοντες
8. Εντοπίζει την έρευνα σε μια κατανόηση ευρύτερων ιστορικών, πολιτικών και ιδεολογικών πλαισίων».

Συγκεκριμένα, το δεύτερο σημείο (συνεργασία), το τέταρτο (κοινωνικός μετασχηματισμός και κοινωνική δικαιοσύνη), το πέμπτο (αντανakλαστικότητα), το

έκτο (διευρευνητική εμπλοκή) το έβδομο (ισχυρή μάθηση) και το όγδοο (πλαίσιο) έχουν απήχηση περισσότερο στις μουσικές κοινότητες.

Σε αυτή την εργασία, δεν ακολουθείται η μορφή διαχωρισμού των σταδίων έρευνας. Αυτό συμβαίνει επειδή στην έρευνα δράσης, οι διαδικασίες (για παράδειγμα συλλογή δεδομένων, ανάλυση, ερμηνεία και στρατηγικές δράσης) δεν συμβαίνουν με τη σαφή σειρά όπως σε άλλες ερευνητικές μεθόδους, αλλά συμβαίνουν συχνά σε διάφορους κύκλους «ολιστικά παρά σε ξεχωριστά βήματα (...) έως ότου ληφθεί απόφαση παρέμβασης σε αυτήν τη διαδικασία προκειμένου να δημοσιευτούν τα αποτελέσματα» (Somekh 2006: 6). Σε μια εργασία ανασκόπησης της έρευνας δράσης στη μουσική εκπαίδευση, ο Cain γράφει επίσης ότι «τα ερευνητικά στάδια της έρευνας δράσης συμβαίνουν συχνά λίγο πολύ ταυτόχρονα, με τις διακρίσεις μεταξύ τους να είναι θολές» (Cain, 2008: 286).

Στην *Έρευνα Δράσης* αμφισβητείται η παραδοσιακή έννοια του ρόλου του ερευνητή ως αντικειμενικού εξωτερικού ερευνητή. Βλέπει τον ερευνητή ως μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας την ικανότητα και το ρόλο του να επηρεάσει ενεργά τη διαδικασία μέσω της έρευνας: «Η Έρευνα Δράσης περιλαμβάνει παρέμβαση όχι μόνο ως κύριο χαρακτηριστικό κατά τη συλλογή δεδομένων, αλλά ως ρητό στόχο της έρευνας» (Bresler 1995: 16). Για αυτόν τον λόγο είναι πρωταρχικής σημασίας να αντανakλάται ξεκάθαρα ο ρόλος και η θέση που έχει κάποιος ως ερευνητής σε μια διαδικασία *Έρευνας Δράσης*. Για να το υποστηρίξουν αυτό, οι Herr & Anderson παρέχουν ένα χρήσιμο «Συνεχές των Θέσεων» (Herr & Anderson 2005: 31), περιγράφοντας έξι θέσεις. Αυτές κυμαίνονται από «εσωτερικούς» έως «εξωτερικούς» ερευνητές, με βάση τη θέση του ερευνητή, τα κριτήρια εγκυρότητας και τα αποτελέσματα με διαφορετικές συνεισφορές. Για λόγους συντομίας δεν μπορούν να εξεταστούν όλες οι θέσεις σε βάθος εδώ, αλλά θα δοθεί μια περίληψη ώστε να τοποθετηθεί η έρευνα σε αυτό το συνεχές.

Το συνεχές ξεκινά με τον «εσωτερικό» (ένας ερευνητής που μελετά τον εαυτό του και την πρακτική του) όπως εφαρμόζεται συχνά στον τομέα της εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς που ερευνούν τη δική τους πρακτική (Whitehead & McNiff, 2006). Η δεύτερη θέση (2) είναι ο «εσωτερικός» σε συνεργασία με άλλους «εσωτερικούς», Η τρίτη (3) είναι «εσωτερικός» σε συνεργασία με «εξωτερικούς» και η τέταρτη (4) είναι η αμοιβαία συνεργασία (ομάδες «εσωτερικών – εξωτερικών» ερευνητών). Η πέμπτη

θέση (5) των Herr & Anderson: «εξωτερικός σε συνεργασία με εσωτερικούς» συχνά γίνεται από μη κυβερνητικές οργανώσεις στις αναπτυσσόμενες χώρες για την ανάπτυξη ζητημάτων σε επίπεδο βάσης μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Αυτή η θέση συνδέεται με το έργο του Freire, (1970a). Οι Greenwood & Levin βλέπουν τις διαδικασίες της *Έρευνας Δράσης* ως σύμφωνες με την έννοια της συνείδησης του Freire (1970a): «ελέγχουν τη δική τους κατάσταση» (Greenwood & Levin 1998:77). Η έκτη (6) (και η τελευταία) θέση είναι ο «εξωτερικός ερευνητής που μελετά εσωτερικούς», που ισχύει στις παραδοσιακές επιστημονικές μελέτες της Έρευνας Δράσης.

Στην *Έρευνα Δράσης*, είναι βασικό να προβληματιστούμε σχετικά με τις πολλές θέσεις. Ενώ ένας ερευνητής πανεπιστημίου θα υιοθετήσει τις θέσεις 4 έως 6 (εκτός αν, φυσικά, μελετά τον εαυτό του ή κάνει έρευνα δράσης στο ίδιο το πανεπιστήμιο), ένας φοιτητής που διεξάγει *Έρευνα δράσης* θα υιοθετήσει οποιαδήποτε από τις θέσεις. Για παράδειγμα, η θέση (1) θα απαιτήσει την άσκηση αυτοπαρατήρησης και αυτοαποστάσεως, η θέση (2) θα αντιμετωπίσει τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που προκύπτουν από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των μελών της οργάνωσης / κοινότητας στην οποία βρίσκεται το έργο και τις δυσκολίες αντιμετώπισής τους, ενώ συμμετέχουν σε αυτή την οργάνωση / κοινότητα. Στις θέσεις (3), (4) και (5) θα πρέπει να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές σχέσεις στις οποίες συγκλίνουν διαφορετικά συμφέροντα: αυτές των συμμετεχόντων (με ενδιαφέρον για την παραγωγή αλλαγών στις δικές τους πρακτικές, ο καθένας με βάση τη δική του θέση) και αυτή των εξωτερικών ερευνητών (π.χ. ακαδημαϊκοί με συγκεκριμένα κίνητρα για τη δημοσίευση αποτελεσμάτων). Η περίπτωση (6) περιγράφει τη «συμβατική» έρευνα σε εργασίες έρευνας δράσης ή μεθόδους έρευνας δράσης. (Herr & Anderson, 2005).

Η συγκεκριμένη εργασία βασίζεται στην έκτη θέση, με στόχο να συμβάλει στην «δημιουργία γνώσης». Υπάρχει επίσης σύνδεση με τη δεύτερη θέση (ένας εσωτερικός σε συνεργασία με άλλους εσωτερικούς) λόγω επαγγελματικής απασχόλησης στο Μουσικό σχολείο.

3.5. Σχεδιασμός έρευνας

Επειδή η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην τάξη, είναι στον πυρήνα της μια *Έρευνα Δράσης*. Ωστόσο, σε πολλές πτυχές της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων,

χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της *Θεμελιωμένης Θεωρίας*. Πρόκειται για ένα ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό που επιτρέπει σε έναν ερευνητή να δημιουργήσει μια θεωρία «θεμελιωμένη» στα δεδομένα (Creswell, 2012). Αν και αυτή η μελέτη δεν θα δημιουργήσει μια θεωρία, ωστόσο, τα αναλυτικά εργαλεία που στηρίζουν τη θεωρία χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων αυτής της μελέτης.

Ο ερευνητής της θεμελιωμένης θεωρίας συλλέγει δεδομένα μέσω συστηματικών διαδικασιών προκειμένου να διαμορφώσει μια θεωρία (Creswell, 2012). Οι τρεις τύποι θεμελιωμένων ερευνητικών σχεδίων είναι: *συστηματικοί, αναδυόμενοι και κονστρουκτιβιστικοί*. Σύμφωνα με τον Charmaz (2006) αυτοί οι τρεις τύποι (*συστηματικοί, αναδυόμενοι και κονστρουκτιβιστικοί*) χωρίζονται σε δύο θέσεις: Οι *συστηματικοί τύποι* (Strauss & Corbin, 1990) και οι *αναδυόμενοι τύποι* (Glaser, 1992) εμφανίστηκαν περισσότερο ως ποσοτική προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας ο κονστρουκτιβιστικός σχεδιασμός έχει περισσότερο μια συνολική ποιοτική προσέγγιση και με τη συνεχώς αναπτυσσόμενη κωδικοποίηση επιτρέπει καλύτερη κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων (Charmaz, 2006). Επειδή η τυπική μουσική εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί εδώ και πολλά χρόνια, οι άτυπες στρατηγικές μάθησης δημιουργούν μια περίπλοκη κατάσταση. Αυτός ο σχεδιασμός βοήθησε στην αντιμετώπιση της περίπλοκης κατάστασης λόγω της προσαρμογής των μαθητών σε τυπικό περιβάλλον (Creswell, 2012).

Στη *Θεμελιωμένη Θεωρία*, τα δεδομένα συλλέγονται συνήθως από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, συνομιλίες, και προσωπικές σκέψεις (Creswell, 2012). Σε αυτή τη μελέτη, έγιναν παρατηρήσεις και αναπτύχθηκαν νέες ερωτήσεις στους μαθητές που συμμετείχαν στην διαδικασία. Υπήρχε, χωρίς αμφιβολία, μια διαφορά στις απαντήσεις στη συνέντευξη λόγω της ηλικίας των μαθητών, της προηγούμενης μουσικής εμπειρίας και των μελλοντικών στόχων. Η χρήση της θεμελιωμένης θεωρίας του *κονστρουκτιβισμού* εξυπηρέτούσε καλύτερα τη φωνή κάθε ατόμου, τις πεποιθήσεις των μαθητών, οι οποίες τελικά έδωσαν πλουσιότερα δεδομένα. Έτσι λοιπόν, η προσέγγιση αυτή επέτρεψε την ευελιξία σχετικά με την πρόοδο της μελέτης, καθώς επικεντρωθήκαμε στις απόψεις, τα συναισθήματα, στις πεποιθήσεις και παραδοχές των συμμετεχόντων (Charmaz, 2006). Επίσης, για κάθε μαθητή η

μουσική αξία και ο ορισμός της μουσικότητας ποικίλλουν, έτσι αυτή η *κονστрукτιβιστική* προσέγγιση αποτέλεσε καθοριστική δύναμη καθώς οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε προοδευτικά στάδια αυτού του έργου. Η χρήση θεμελιωμένης θεωρίας ως μεθόδου προσέγγισης του ερευνητικού ζητήματος και της ανάλυσης των δεδομένων υιοθετήθηκε στη βάση μιας συνεχούς συγκριτικής ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, πάνω στη διαδικασία της έρευνας δράσης και στις αλλαγές στις πεποιθήσεις των μαθητών και στις πρακτικές του εκπαιδευτικού.

3.5.1. Επιλογή τύπου - χρόνου

Επί του παρόντος (Σχολ. Έτος 2020 -2021), είμαι εκπαιδευτικός μουσικής στο «Μουσικό Σχολείο» σε περιοχή της Περιφέρειας Ηπείρου, διδάσκοντας Υποχρεωτικό Πιάνο από την Α΄ Γυμνασίου έως την Α΄ Λυκείου. Το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας υπήρξε: Νοέμβριος 2020 – Μάρτιος 2021, – καθώς η πανδημία του COVID-19 οδήγησε σε μαζικό κλείσιμο των σχολείων σε όλη την Ευρώπη. Η χώρα μας για να περιορίσει την αναστάτωση που προκλήθηκε στην εκπαίδευση επέβαλλε κατά διαστήματα την εφαρμογή διαδικτυακής και εξ αποστάσεως μάθησης.

3.5.2. Επιλογή συμμετεχόντων

Στην αρχή της συλλογής δεδομένων, έξι αγόρια και τρία κορίτσια μαθητές/τριες Γυμνασίου παρακολούθησαν το μάθημα Υποχρεωτικού Πιάνου στο Μουσικό Σχολείο. Αυτό το μέγεθος δείγματος είναι μικρό σε σχέση με το μέγεθος που προτείνουν οι Creswell (2007) και Charmaz (2006) αλλά μπορεί ωστόσο να δώσει αποτελέσματα με παρατήρηση και συνεντεύξεις. Ας επισημανθεί εδώ ακόμη μια φορά ότι γίνεται λόγος για ατομικά μαθήματα.

Σε αυτό το μάθημα συμμετείχαν διάφορες ηλικίες. Οι συμμετέχοντες κυμαίνονταν από δώδεκα έως δεκαπέντε ετών. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν επίσης σε μουσικά σύνολα και έχοντας ήδη κάποια μορφή οργανικής μουσικής εκπαίδευσης, παρακολούθησαν αυτήν την τάξη για να μάθουν ένα δευτεροβάθμιο όργανο (υποχρεωτικό μάθημα του πιάνου). Αυτό αποτελεί σημαντική παράμετρο ως προς την εφαρμογή της άτυπης μάθησης. Σε πρακτικό επίπεδο οι στρατηγικές της άτυπης μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να προσαρμοστούν σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του ερευνητικού πληθυσμού, στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών, δεδομένου ότι σχετικά με το θέμα της έρευνας κρίσιμα χαρακτηριστικά και ιδιότητες είναι ίδια και στο δείγμα και στον πληθυσμό. Αυτό το έργο χρησιμοποίησε μια απλή στρατηγική τυχαίας δειγματοληψίας προκειμένου να συγκεντρώσει τα δεδομένα καθ' όλη τη διάρκεια των γεγονότων που έλαβαν χώρα κατά τη συλλογή δεδομένων. Επειδή η άποψη των συμμετεχόντων για τον ορισμό της *μουσικότητας* και του ρόλου που παίζει η μουσική στη ζωή τους μπορεί να έχουν αλλάξει καθ' όλη τη διάρκεια της δειγματοληψίας, ήταν σημαντικό να τεκμηριωθούν αυτές οι αλλαγές καθώς συνέβησαν. Η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων προοπτικών και εμπειριών ήταν ζωτικής σημασίας στη θεωρητική ανάπτυξη, επιτρέποντας πλουσιότερα δεδομένα για την ποιοτική έρευνα.

3.5.3. Ηθικά ζητήματα και προκλήσεις

Η ποιοτική έρευνα θεωρείται από ορισμένους υποκειμενική και προσωπική (Stake, 2010). Ωστόσο, για αυτήν τη μελέτη, η υποκειμενική φύση των δεδομένων, οι προσωπικές απόψεις και η ιδιαίτερη οπτική όσων πήραν μέρος στην έρευνα είναι ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος. Κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων όλοι οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε πανομοιότυπες ερωτήσεις, ώστε να είναι εφικτή η συστηματική επεξεργασία τους στη συνέχεια. Η χρήση πολλαπλών μαθητικών εμπειριών προσθέτει πλούτο στην περιγραφή των δεδομένων. Δεν υπάρχει κείμενο που να αυξάνει την αίσθηση της σπουδαιότητας της εργασίας ή να περιγράφει πώς πρέπει οι μαθητές να συμπεριφέρονται ή να απαντούν σε ερωτήσεις, σε μια προσπάθεια όλοι οι μαθητές να συμπεριφέρονται όπως έχουν συνηθίσει στο φυσικό τους περιβάλλον (Newkirk, 1996).

Τέλος, λόγω αυτής της Έρευνας Δράσης, η στενή σχέση μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων μπορεί να θέσει ορισμένα ηθικά ζητήματα. Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη είχαν το δικαίωμα να εξαιρεθούν ανά πάσα στιγμή κατά τη συλλογή δεδομένων χωρίς επιπτώσεις (Creswell, 2012). Οι μαθητές κατάλαβαν ότι αν έπαιρναν την απόφαση να εξαιρεθούν ανά πάσα στιγμή ή δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις, ήταν ακόμη ευπρόσδεκτοι να συμμετάσχουν στην τάξη. Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος σε όσο το δυνατόν περισσότερες ερευνητικές φάσεις, για να διασφαλιστεί ότι κατάλαβαν τον σκοπό της εργασίας (Brydon-Miller, 2009).

Στο επίκεντρο αυτής της μελέτης βρίσκεται η φωνή των συμμετεχόντων. Οποιαδήποτε εμπειρία των μαθητών, συναισθήματα και ορισμοί της μουσικότητας (αν και παρόμοιοι) δεν ήταν οι ίδιοι με τους άλλους μαθητές που συμμετέχουν. Στις καθημερινές πρόβες και αναπτύχθηκαν απόψεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τις άτυπες πρακτικές. Ωστόσο, μόνο ένα ποσοστό αυτών των πληροφοριών θα μπορούσαν να παρατηρηθούν σε αυτά τα μαθήματα και η ανάγκη συλλογής δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων των μαθητών έγινε το κλειδί για την πλήρη κατανόηση των αντιλήψεων των ατόμων με τα δικά τους λόγια (Charmaz, 2006; Creswell, 2007).

Κατά τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας στην τάξη, επειδή οι μαθητές γνώριζαν ποιοι συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν αδύνατο να προσφέρουμε πλήρη ανωνυμία στους συμμετέχοντες. Ωστόσο, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για να διατηρηθούν τα δεδομένα ανώνυμα. Για την προστασία των ταυτοτήτων τους, κάθε μαθητής καταχωρήθηκε με ψευδώνυμο για την προστασία της ανωνυμίας του. (Creswell, 2007).

Προκειμένου να εξασφαλίσω την άδεια του σχολείου μου για να πραγματοποιήσει αυτήν την έρευνα, υπέβαλα γραπτή πρόταση στην διευθύντρια του Μουσικού Σχολείου που περιελάμβανε περίληψη της εργασίας, σκοπό, ερευνητικές ερωτήσεις και προσδοκίες για το Σχολείο. Μετά την υποβολή των προτάσεων, συναντήθηκα προσωπικά με την διευθύντριά μου για να συζητήσω τη μελέτη και να απαντήσω σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις που μπορεί να είχε.

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020 – 2021 το Υπουργείο Παιδείας όρισε διαδικτυακά μαθήματα λόγω των μέτρων για την αντιμετώπιση της πανδημίας του COVID – 19. Λόγω των αναπόφευκτων στενών περιθωρίων η διδασκαλία προσαρμόστηκε μέσω διαδικτύου/εξ αποστάσεως. Μια από τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, ήταν η απαγόρευση της καταγραφής και αποθήκευσης ήχου ή/και εικόνας του ηλεκτρονικώς μεταδιδόμενου μαθήματος καθώς και οποιαδήποτε άλλη χρήση του περιεχομένου που μεταδίδεται ηλεκτρονικώς, πέραν της ζωντανής μετάδοσης ήχου ή/και εικόνας σε πραγματικό χρόνο με αποκλειστικούς αποδέκτες τους μαθητές/τριες. Η πλατφόρμα από τον σχεδιασμό της και την παραμετροποίηση

που πραγματοποιήθηκε για το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων απέκλειε τέτοιου είδους καταγραφή¹¹.

3.6. Ερευνητικά εργαλεία

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν δυο από τις πιο γνωστές μεθόδους συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις.

3.6.1. Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι μια μέθοδος της κοινωνικής έρευνας που επιχειρεί να καταγράψει με έναν συστηματικό τρόπο τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των ατόμων στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοεί και να ερμηνεύσει όσα παρατηρεί μέσα από την οπτική των ατόμων, ομάδων, κοινοτήτων, θεσμών, συμπεριφορών, συνθηκών, χώρων, ή οργανισμών (π.χ. ενός σχολείου, μιας εταιρείας, κτλ) που μελετά κι όχι να επιβάλλει τη δική του άποψη. Προσπαθεί να κρατά συστηματικές σημειώσεις από την εμπειρία του και να την παρουσιάζει με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο μπορεί. Θεωρείται η πιο ποιοτική και ίσως η πιο βασική τεχνική συλλογής δεδομένων στην κοινωνική έρευνα, καθώς με τον έναν ή τον άλλον τρόπο αναμιγνύεται και με όλες τις άλλες μερικά, διότι σε κάθε έρευνα, ποσοτική ή ποιοτική, περιέχονται τουλάχιστον στοιχεία παρατήρησης. Για παράδειγμα, συχνά η παρατήρηση αποτελεί την αφετηρία ενός προβληματισμού, που στη συνέχεια, μας οδηγεί στον σχεδιασμό και στην εκπόνηση μιας έρευνας. Γενικά, αποτελεί μια πολύ χρήσιμη επικουρική τεχνική συλλογής δεδομένων, που σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές μπορεί να δώσει εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το υπό μελέτη θέμα. Ο ερευνητής καταγράφει – με κάποιον τρόπο – τις παρατηρήσεις του και στη συνέχεια τις επεξεργάζεται και τις ερμηνεύει ((Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Χρησιμοποιήθηκαν αυτές οι σημειώσεις για την καλύτερη υποστήριξη των καθημερινών μαθημάτων. Αυτές οι κλειδες παρατηρήσεις αποδεικνύονται χρήσιμες στη συνολική περιγραφή τόσο της εμπειρίας μου ως εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών

¹¹Στην περίπτωση παράνομης καταγραφής επιβάλλονται οι κυρώσεις του άρθρ. 38 του ν. 4624/2019.

Σημειώσεις πεδίου και υπομνήματα

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κράτησα σημειώσεις και υπομνήματα, προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα ή σημεία ενδιαφέροντος παρατηρήσεων που είχα κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων για το δεδομένο μάθημα. Αυτά τα υπομνήματα, βοήθησαν στην περιγραφή του πώς είναι να είσαι εκπαιδευτικός σε αυτήν την τάξη. Για περαιτέρω βοήθεια στις περιγραφές αυτών των εμπειριών, διατηρήθηκε εβδομαδιαίο υπόμνημα για να συνοψιστούν οι δραστηριότητες στην τάξη, οι συμπεριφορές των μαθητών και λεπτομερείς ερωτήσεις και σχόλια των εμπειριών μου. Όλα τα υπομνήματα διατηρήθηκαν σε φορητό υπολογιστή που προστατεύεται με κωδικό πρόσβασης και οι μαθητές αναφέρονται με τα ψευδώνυμά τους, ώστε να προστατευτεί η ταυτότητά τους.

3.6.2. Συνεντεύξεις

Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά τις σε βάθος συνεντεύξεις και αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Είναι ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας ψυχολογικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Προϋποθέτει καλή προετοιμασία και σχεδιασμό καθώς και δημιουργική εργασία. Βασίζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές αρχές και συνδέεται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τρεις συνολικές φορές κατά τη διάρκεια αυτής της εργασίας. Όλες οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια μεταξύ 10-30 λεπτών. Αυτές οι συνεντεύξεις μου επέτρεψαν τον προβληματισμό και την περαιτέρω διερεύνηση, καθώς συνεχιζόταν η σειρά των μαθημάτων. Η μεγαλύτερη πρόκληση αυτών των συνεντεύξεων ήταν η ηλικιακή διαφορά συμμετεχόντων. Ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές ήταν σε θέση να συζητήσουν τις ιδέες τους λεπτομερώς, οι νεότεροι συμμετέχοντες δυσκολεύονταν περισσότερο να βρουν λέξεις για να περιγράψουν τις δικές τους εμπειρίες. Για τον λόγο αυτό έπρεπε κάθε φορά να προσαρμόζω τις ερωτήσεις σε επίπεδο γλωσσικό, προσπαθώντας να μείνω νοηματικά μέσα στα όρια που είχα θέσει, ανταποκρινόμενη στις ικανότητες και ανάγκες των παιδιών.

Η συμπερίληψη τεσσάρων συνολικών συνεντεύξεων (δύο μεσαίου επιπέδου, μία κάθε δύο εβδομάδες) ήταν ιδανική. Ωστόσο, μόλις ξεκίνησε αυτή η εργασία, οι διάφορες περιστάσεις δεν επέτρεψαν τέσσερις συνεντεύξεις. Με αυτήν την αλλαγή προγράμματος, ήταν πιο χρήσιμο να συναντηθώ με τους μαθητές για μια μόνο συνέντευξη μεσαίου επιπέδου.

Πρώτο στάδιο (ή προ – συνέντευξη)

Το πρώτο στάδιο συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μέσα στην πρώτη εβδομάδα που ήρθαν οι μαθητές σε επαφή με το όργανο. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ακολούθησαν ένα πρωτόκολλο όπως φαίνεται στο Παράρτημα Α.

Αυτές οι ερωτήσεις βασίστηκαν στις αντιλήψεις των μαθητών για τη μουσικότητα, τον ρόλο που παίζει η μουσική στη ζωή τους εκτός σχολείου και τους ζητά να περιγράψουν τα συναισθήματα που σχετίζονται με την έναρξη ενός νέου οργάνου. Τα δεδομένα αυτής της συνέντευξης παρέχονται ως εξατομικευμένη βάση για κάθε συμμετέχοντα, και μπορούν να λειτουργήσουν ως συγκριτικά δεδομένα στην τελική ανάλυση.

Δεύτερο στάδιο (η συνέντευξη μεσαίου επιπέδου)

Το δεύτερο στάδιο συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε περίπου στο μέσο της διαδικασίας συλλογής δεδομένων. Οι ερωτήσεις σε αυτόν τον γύρο συνεντεύξεων αντιπροσώπευαν την εξελικτική πτυχή της θεμελιωμένης θεωρίας χρησιμοποιώντας ένα αναδυόμενο σχέδιο. Αυτές οι ερωτήσεις της συνέντευξης αναπτύχθηκαν αναλύοντας το πρώτο στάδιο των συνεντεύξεων, συνέβαλαν στη δημιουργία προκαταρκτικών κατηγοριών και στην εύρεση ενδείξεων για την οργάνωση της επόμενης συλλογής δεδομένων μου.

Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στα τρέχοντα συναισθήματα των μαθητών της τάξης, καθώς και στις επιτυχίες και δυσκολίες που έχουν βιώσει κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Το πρωτόκολλο συνέντευξης για αυτό το στάδιο παρέχεται στο Παράρτημα Β.

Τρίτο στάδιο (ή συνέντευξη εξόδου)

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο συνεντεύξεων περιείχε πτυχές του δεύτερου σταδίου, αλλά περιελάμβανε επίσης ερωτήσεις πολύ παρόμοιες με το πρώτο στάδιο. Η συλλογή αυτών των δεδομένων όχι μόνο έδωσε νέες πληροφορίες, αλλά επέτρεψε επίσης τη σύγκριση με το πρώτο στάδιο, που δείχνει εάν οι απόψεις ή οι ορισμοί των συμμετεχόντων είχαν αλλάξει ή τροποποιηθεί με οποιονδήποτε τρόπο μετά την εφαρμογή των άτυπων πρακτικών. Το πρωτόκολλο συνέντευξης για αυτό το στάδιο παρέχεται στο Παράρτημα Γ.

3.7. Συλλογή Δεδομένων

Σε αυτήν τη μελέτη, πραγματοποιήθηκαν είκοσι πέντε συνεντεύξεις για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις εμπειρίες των μαθητών καθώς συνέβησαν. Υπήρξε μια συνέντευξη εισόδου, μια συνέντευξη μεσαίου επιπέδου (δίνονται στη μέση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων), ακολουθούμενη από τη συνέντευξη εξόδου της εβδομάδας. Αν και οι συνεντεύξεις εισόδου και εξόδου είχαν ουσιαστικά το ίδιο περιεχόμενο, στο μεσαίο επίπεδο οι ερωτήσεις της συνέντευξης αναπτύχθηκαν καθώς προχωρούσαν τα μαθήματα. Αυτός ο σχεδιασμός επέτρεψε να αναλυθούν οι μεταγραμμένες συνεντεύξεις, και να δημιουργηθεί μια φόρμα με προκαταρκτικές κατηγορίες. Μέσω αυτών των κατηγοριών, βρέθηκαν ενδείξεις για τα δεδομένα που έπρεπε να συλλέξουμε στον επόμενο γύρο συνεντεύξεων. Έτσι, η συνέχιση αυτής της διαδικασίας μέσω όλων των συνεντεύξεων και των κατηγοριών έγινε πιο εκλεπτυσμένη και κορεσμένη (Creswell, 2012). Όλες οι συνεντεύξεις των μαθητών είχαν προγραμματιστεί και συνέπιπταν με το πρόγραμμά τους.

3.8. Ανάλυση δεδομένων

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων παρείχαν ποιοτικά δεδομένα. Όπως προαναφέρθηκε, ωστόσο, η εργασία είναι μια Έρευνα Δράσης. Έτσι, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυση χρησιμοποιούσαν τα χαρακτηριστικά μιας κονστрукτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρητικής προσέγγισης, χρησιμοποιώντας αναδυόμενο σχεδιασμό και συνεχή συγκριτική ανάλυση. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η χρήση ενός κονστрукτιβιστικού σχεδίου που επιδείχθηκε από τον Charmaz (2006) επιλέχθηκε, προκειμένου να περιγράψει καλύτερα τις εμπειρίες που είχαν τα άτομα. Τα δεδομένα παρέχονται μέσω κάθε συνέντευξης και αναλύθηκαν αμέσως μετά τη συλλογή. Έτσι ο αναδυόμενος σχεδιασμός ήταν ο καλύτερος για τη συγκεκριμένη μελέτη (Creswell,

2012). Αυτή η διεξοδική ανάλυση μέσω μιας συνεχούς σύγκρισης δεδομένων βοήθησε στη δημιουργία νέων ερευνητικών ερωτημάτων και σε καλύτερο κορεσμό των κατηγοριών που παρουσιάστηκαν (Charmaz, 2006). Η σταθερή συγκριτική ανάλυση δεδομένων βοήθησε σε αυτή την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, και η συλλογή νέων δεδομένων συγκρινόταν συνεχώς με τα πρωτογενή δεδομένα, (Creswell 2012).

Ανοικτή Κωδικοποίηση

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση διαδικτυακού λογισμικού ποιοτικής ανάλυσης. Οι συμμετέχοντες καταχωρίστηκαν ως περιγραφείς, μαζί με την ηλικία, το φύλο, την τάξη και την προηγούμενη γνώση. Αφού μεταγράφηκαν οι συνεντεύξεις, μεταφορτώθηκαν, επισυνάφθηκαν σε περιγραφείς και αναλύθηκαν. Χρησιμοποιώντας ένα σταθερό μοντέλο σύγκρισης, κάθε μεταγραφή αναλύθηκε σε προτάσεις, παραγράφους και μεγαλύτερες ενότητες, δημιουργώντας δείκτες (Creswell, 2012). Μέσω αυτών των δεικτών, άρχισα να επισυνάπτω ανοιχτούς κωδικούς για τη συσχέτιση και ανάπτυξη εννοιών (Strauss & Corbin, 1990) για περαιτέρω ερωτήσεις συνέντευξης.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου συνεντεύξεων, εφαρμόστηκε μια παρόμοια διαδικασία. Χρησιμοποιώντας έναν αναδυόμενο σχεδιασμό, ήμουν σε θέση να αναλύσω συνεντεύξεις για τη δημιουργία προκαταρκτικών κατηγοριών, αναζητώντας ενδείξεις και πρόσθετα δεδομένα για συλλογή (Creswell, 2012). Όταν ολοκληρώθηκαν οι τελικές συνεντεύξεις, οι κατηγορίες έγιναν πιο εκλεπτυσμένες και κορεσμένες. Αυτή η διαδικασία μου επέτρεψε να συγκρίνω συνεχώς νέα δεδομένα με τον ίδιο περιγραφέα, καθώς και να βλέπω μια πολύ μεγαλύτερη εικόνα σε σύγκριση με άλλους μαθητές ή την τάξη στο σύνολο της.

Αξονική κωδικοποίηση

Η αξονική κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε για να «κάνει συνδέσεις μεταξύ μιας κατηγορίας και της υποκατηγορίας» (Strauss & Corbin, 1990:97). Μετά τον τελικό γύρο των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν με παρόμοιο τρόπο με τις προηγούμενες συνεντεύξεις. Μετά τη καταγραφή των τελικών συνεντεύξεων, πενήντα επτά διαστασιοποιημένα παραδείγματα (όπως οι φράσεις «κολλήσει με αυτό», «στόχους»,

«να είσαι παθιασμένος» και «να παίζεις με συναίσθημα») τα οποία περιορίστηκαν σε είκοσι έξι ιδιότητες, (της «σκληρής δουλειάς / αφοσίωσης» και ο στόχος της «αίσθησης»). Αυτές με την σειρά τους επέτρεψαν την εμφάνιση τεσσάρων κατηγοριών (όπως η κατηγορία «αξία» κάτι δηλαδή που οι συμμετέχοντες εκτιμούσαν σε έναν μουσικό) και οι οποίες θα συζητηθούν αναλυτικότερα στο Κεφάλαιο 5.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές των τριών τάξεων Γυμνασίου. Οι περισσότεροι μαθητές της πρώτης γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα εισήχθησαν σε ένα όργανο που δεν είχαν παίξει ποτέ πριν. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι διδασκαλίας, όπως προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για επίσημη διδασκαλία. Συνήθως, καλύφθηκαν οι αρχικές σελίδες από αυτές τις μεθόδους¹². Οι μέθοδοι αυτές σχετίζονται με τη μουσική ανάγνωση και την τεχνική του πιάνου.

Ο στόχος των συγκεκριμένων μεθόδων είναι αρχικά ο μαθητής:

- Να αποκτήσει ορθή θέση – στάση του σώματος στο πιάνο.
- Να τοποθετήσει σωστά τα χέρια του πάνω στα πλήκτρα.
- Να αναγνωρίζει τρόπους δακτυλοθεσίας του αριστερού και δεξιού χεριού.
- Να αποκτήσει γνωριμία με το πληκτρολόγιο (άσπρα και μαύρα πλήκτρα, χωρισμός σε οκτάβες ολόκληρου του κλαβιέ).
- Να μάθει τις θέσεις των δύο βασικών κλειδιών Σολ και Φα στο πληκτρολόγιο.
- Να μάθει την νότα ντο πάνω στα πλήκτρα (μεσαίο ντο) και να αναγνωρίζει τις νότες πάνω στα πλήκτρα.
- Να συνειδητοποιήσει και να μάθει βιωματικά την ορθή κρούση των δακτύλων και του καρπού στα πλήκτρα.
- Να αποκτήσει τα απαιτούμενα βασικά στοιχεία τεχνικής, όπως είναι η ευλυγισία του καρπού, καθώς και η ενδυνάμωση και η ευκινησία των δακτύλων.
- Να αρχίσει σταδιακά να αντιλαμβάνεται την ξεχωριστή λειτουργία των δυο χεριών με γυμνάσματα μέσα από το υλικό που μελετά.

¹² Υ.Α. υπ' αριθμ. 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

- Να διαβάζει και να παίζει σε νέο κομμάτι ή άσκηση που μαθαίνει, τους φθόγγους, οι οποίοι μπορεί να εκτείνονται σε όλο το εύρος του πενταγράμμου και στα δυο κλειδιά (Σολ και Φα) και σε βοηθητικές γραμμές πάνω από το πεντάγραμμο στο κλειδί του Φα και πάνω από το πεντάγραμμο στο κλειδί του Σολ.
- Να αναγνωρίζει στην παρτιτούρα αξίες (ολόκληρο, μισό, τέταρτο, όγδοο, μισό παρεστιγμένο), τις αντίστοιχες παύσεις, τα μέτρα 2/4, 3/4 και 4/4, τις αλλοιώσεις και τις δυναμικές.
- Να αρχίζει να αντιλαμβάνεται την έννοια του παλμού και να παίζει τις κλίμακες και τους αρπισμούς με σταθερή και ενιαία ταχύτητα και σωστούς δακτυλισμούς.
- Να εκτελεί από μνήμης μουσικά έργα στο πιάνο.
- Να μπορεί να τραγουδά εκφραστικά τις φράσεις σε ένα κομμάτι που μαθαίνει και να τις εκτελεί έπειτα φραζαρισμένες στο πιάνο.
- Να μπορεί να τραγουδά σε ένα κομμάτι τα μέρη του ενός χεριού (π.χ. τη μελωδία του δεξιού χεριού σε ένα ομοφωνικό έργο) καθώς ταυτόχρονα ο καθηγητής εκτελεί στο πιάνο το μέρος του άλλου χεριού (π.χ. τη συνοδεία του αριστερού χεριού στο ίδιο έργο).
- Να καλλιεργεί τη δεξιότητα της κριτικής μουσικής ακρόασης και να αντιλαμβάνεται, να ακούει και να ενσωματώνει συνειδητά στο παίξιμό του τα διάφορα στοιχεία και τις ενδείξεις της παρτιτούρας.

Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η Green με βάση τη μελέτη της για το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι μουσική σε άτυπο πλαίσιο όρισε μια σειρά από χαρακτηριστικά που φέρει η μαθησιακή τους διαδικασία.

- Το πρώτο χαρακτηριστικό έχει να κάνει με την **επιλογή**.

Σύμφωνα με την Green ο πρωταρχικός παράγοντας που ορίζει κάθε άτυπη διαδικασία μάθησης μουσικής είναι ίσως το γεγονός ότι η διαδικασία ξεκινάει πάντα με τη

μουσική που έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι άνθρωποι που μαθαίνουν. Συνεπώς, αυτή είναι συνήθως μια μουσική την οποία ήδη γνωρίζουν, καταλαβαίνουν και απολαμβάνουν και, άρα, μια μουσική με την οποία μπορούν να ταυτιστούν (Green, 2008:391). Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που δεν ισχύει με ανάλογο τρόπο στο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο η κυρίαρχη αντίληψη είναι το να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με μια μουσική την οποία δεν γνωρίζουν και η οποία συνήθως επιλέγεται από τον δάσκαλο (Green, 2008: 393).

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Green, η πρώτη επαφή με τη μάθηση μουσικής σε εξωθεσμικό επίπεδο είναι καθαρά προσωπική και έρχεται τόσο μέσα από μια προσεκτική ακρόαση (listening), η οποία συνδέεται με την αντιγραφή (copying) μουσικών φράσεων ή κομματιών, όσο και μέσα από μια αποσπασματική ακρόαση, η οποία συνδέεται συνήθως με μια πιο χαλαρή μίμηση ή προσαρμογή στον αυτοσχεδιασμό (Green, 2002:262). Κάποιοι από τους μουσικούς μπορεί να χρησιμοποιούν τη συμβατική σημειογραφία (παρτιτούρα), ή να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές σημειογραφίας (π.χ. οδηγούς συγχορδίων όπως Am. C κ.λπ). Σε κάθε περίπτωση, το οποιοδήποτε μουσικό κείμενο έρχεται πάντα σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με την ακρόαση (Green, 2002:96-97).

- Το δεύτερο χαρακτηριστικό αυτών των μαθησιακών διαδικασιών σύμφωνα με την Green είναι η **ακρόαση** και η **αναπαραγωγή κομματιών με το αυτί** (Green, 2008:398).

Όπως λέει και η Green, αυτή είναι η βασική μέθοδος μέσα από την οποία αποκτά κανείς τις πρώτες δεξιότητες (Green, 2008:399). Αυτή η διαδικασία μάθησης διαφέρει κατά πολύ από τη μάθηση από παρτιτούρες ή οποιεσδήποτε άλλες γραπτές και προφορικές οδηγίες και ασκήσεις που βρίσκονται πέρα από την ίδια τη μουσική (Green, 2008: 400), (καθώς αποτελούν απλώς οδηγίες ή ασκήσεις για να παίξει κανείς μουσική, και όχι μουσική). Παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι στις σημερινές μουσικές σχολικές τάξεις στηρίζονται σε ένα ευρύ πεδίο διδακτικών προσεγγίσεων, η αναπαραγωγή κομματιών με το αυτί – τουλάχιστον μέχρι πολύ πρόσφατα – έχει υπάρξει πολύ σπάνια (Green, 2008:401).

- Το τρίτο χαρακτηριστικό των άτυπων διεργασιών μάθησης μουσικής που θέτει η Green, είναι ότι στηρίζονται στη **μάθηση με άλλους**.

Όπως λέει η ίδια (Green, 2008), οι άτυπες διαδικασίες πραγματοποιούνται τόσο στη βάση ενός ανθρώπου που μαθαίνει μόνος του, όσο και στη βάση των σχέσεών του με άλλους. Έτσι η μάθηση μπορεί να ορίζεται ως αυτομάθηση ή ως μάθηση σε μια ομάδα (Green, 2008:420). Ωστόσο, αυτά τα δύο πεδία δεν είναι ξεχωριστά. Ένας άνθρωπος μπορεί να χτίζει μια καθαρά προσωπική σχέση με τη μουσική παίζοντας ή μελετώντας μόνος, αλλά την ενισχύει παίζοντας και συζητώντας και με άλλους ή συστήνοντας και μπαίνοντας σε μουσικές ομάδες. Με τον ίδιο τρόπο, η ένταξη σε μια μουσική ομάδα αποτελεί ένα βασικό κίνητρο και για την προσωπική ενασχόλησή του με τη μουσική. Η ανάγκη, για παράδειγμα, να μπει κάποιος σε μια ομάδα ή να ενισχύσει το ρόλο του και την εικόνα του μέσα σε αυτή, μπορεί να είναι βασικός λόγος για να ασχοληθεί πιο εντατικά και σε προσωπικό επίπεδο.

- Το τέταρτο χαρακτηριστικό που ορίζει η Green σε σχέση με τις άτυπες διαδικασίες μάθησης μουσικής είναι το γεγονός ότι η γνώση και οι δεξιότητες τείνουν να αφομοιώνονται με **τυχαίους** (haphazard), **ιδιόμορφους** (idiosyncratic) και **ολιστικούς** (holistic) τρόπους, καθώς έχουν ως αφετηρία μια **συνολική** (whole), **πραγματική μουσική** (real-world), και όχι κάποιες τεχνητές ασκήσεις μάθησης (Green, 2008:449).

Η Green εισάγει αυτούς τους όρους για να δείξει την αντίθεση των άτυπων διαδικασιών μάθησης σε σχέση με τη τυπική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές ακολουθούν μια οργανωμένη μαθησιακή πορεία που ξεκινά από κάτι που θεωρείται απλό και καταλήγει σε κάτι που θεωρείται πολύπλοκο, και η οποία στηρίζει τη μάθηση σε ειδικά σχεδιασμένες μουσικές συνθέσεις, ασκήσεις, αναλυτικά προγράμματα οργανωμένα σε στάδια και, φυσικά, στην καθοδήγηση ενός δασκάλου (Green, 2008:450).

- Το πέμπτο χαρακτηριστικό που αναφέρει η Green είναι το γεγονός ότι στις άτυπες διαδικασίες μάθησης μουσικής η **ακρόαση**, η **εκτέλεση**, ο **αυτοσχεδιασμός** και η **σύνθεση** συγκεφαλαιώνονται και συνυπάρχουν, αφήνοντας χώρο για την προσωπική δημιουργικότητα (Green, 2008:451).

Αυτό έρχεται και πάλι σε αντίθεση με τη θεσμοθετημένη λογική των δεξιοτήτων που κατακτιούνται περισσότερο μέσα από την αναπαραγωγή και λιγότερο μέσα από τη δημιουργικότητα (Green, 2008:452). Αυτή η συνύπαρξη των επιμέρους στοιχείων, που ορίζουν διαφορετικές πτυχές μουσικής δημιουργίας και πράξης, παίζουν

καταλυτικό ρόλο και στην κατασκευή ταυτοτήτων: Μετατρέπουν τη μαθησιακή διαδικασία σε μια πολύπλευρη διερεύνηση και έναν πειραματισμό του ήχου και του σώματος, ο οποίος καταλήγει να γίνεται η διερεύνηση και ο πειραματισμός γύρω από τον εαυτό που επιθυμεί να εκδηλώσει ή να γίνει ο μαθητής-μουσικός.

Στη μεθοδολογική προσέγγιση «Άκουσε – παίξε» η Green προτείνει στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόζονται σε πρακτικό επίπεδο για περίπου 10-15 λεπτά, ως μέρος του κανονικού εβδομαδιαίου μαθήματος στο όργανο. Ακόμη, προτείνονται για το ξεκίνημα κομμάτια δημοφιλούς μουσικής.

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στο βιβλίο «Άκουσε Παίξε» είναι χωρισμένες σε τρία στάδια:

ΣΤΑΔΙΟ 1: Επιλογή κομματιού δημοφιλούς μουσικής

Όπως προτείνει η Green τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα της δημοφιλούς μουσικής προσφέρονται για το αρχικό στάδιο εξάσκησης. Αρχικά ο εκπαιδευτικός:

- Εξηγεί στο μαθητή ότι θα μάθει να παίζει μουσική με το αυτί.
- Ακούει μαζί με τον μαθητή το επιλεγμένο κομμάτι, ή προτείνει δυο κομμάτια και δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να επιλέξει.
- Όση ώρα ακούγεται το κομμάτι ζητά από τον μαθητή να ακούσει προσεκτικά και να προσπαθήσει να βρει και να παίξει κάποιες από τις νότες που ακούει.
- Λέει στον μαθητή ότι μπορεί να παίξει σε διαφορετική οκτάβα από αυτή της ηχογράφησης.
- Αφήνει τον μαθητή να προσπαθεί να βρει τις νότες όσο ακούγεται το κομμάτι.
- Δίνει στους μαθητές χρόνο. Αυτό τους επιτρέπει να μάθουν μέσω της δοκιμής σωστού – λάθους. Τους ενθαρρύνουν και αποφεύγουν την κριτική.
- Παρατηρεί τους μαθητές τι κάνουν για δυο λεπτά. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αφήνει το κομμάτι να παίζει και να μην το σταματήσει ακόμα και αν ο μαθητής δεν παίζει.

Στο τέλος του πρώτου μαθήματος ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ένα αντίγραφο με τα κομμάτια σε οποιαδήποτε ηλεκτρονική μορφή και να ζητήσει από τον μαθητή να συνεχίσει τη μελέτη στο σπίτι, όπως ακριβώς κάνουμε με την παρτιτούρα. Τρία έως πέντε μαθήματα επαρκούν πριν προχωρήσεις σε επόμενο στάδιο.

ΣΤΑΔΙΟ 2: Επιλογή κομματιού κλασικής μουσικής

Το στάδιο 2 αρχίζει περίπου κατά το τρίτο με τέταρτο μάθημα για τους περισσότερους μαθητές. Περιλαμβάνει κομμάτια κλασικής μουσικής τα οποία έχουν μεγαλύτερες φράσεις και κατά συνέπεια είναι πιο απαιτητικά. Στην ηχογράφηση ο μαθητής ακούει το κομμάτι στην ολοκληρωμένη του μορφή και μετά σε μια εκδοχή για δύο μέρη, που σε μερικές περιπτώσεις είναι απλοποιημένη.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός:

- Ακούει μαζί με τους μαθητές τις εισαγωγές (μόνο) από τα έξι κομμάτια κλασικής μουσικής (του Μότσαρτ, του Μπετόβεν, της Κλάρας Σούμαν, του Χαίντελ, του Μπραμς και του Μπαχ).
- Ζητάει από τους μαθητές να επιλέξουν κομμάτια. Εάν δεν έχουν κάποια προτίμηση, προτείνει ο εκπαιδευτικός αυτό που πιστεύει ότι είναι κατάλληλο. Σε κάθε περίπτωση υπερισχύει η προτίμηση του μαθητή.
- Ο μαθητής ακούει την απλοποιημένη εκδοχή για δύο μέρη και επιλέγει είτε τη μελωδία είτε το μπάσο σύμφωνα με τις προτιμήσεις του. Ωστόσο, στο πιάνο οι μαθητές καλό είναι να παίζουν και με τα δυο χέρια.
- Όπως και στο Στάδιο 1, αφήνει τον μαθητή να επιχειρήσει να βρει τις νότες, κάνοντας μεταφορά μια οκτάβα πάνω ή κάτω αν χρειαστεί, ενώ ακούει παράλληλα το αντίστοιχο μέρος της ηχογράφησης.

ΣΤΑΔΙΟ 3: Ελεύθερη επιλογή.

Το στάδιο 3 ξεκινάει οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμεί ο μαθητής. Αν ακολουθηθεί η σειρά των σταδίων που περιγράφηκε παραπάνω τότε το στάδιο 3 κατά πάσα πιθανότητα θα ξεκινήσει κατά το πέμπτο με έβδομο μάθημα για τους περισσότερους μαθητές.

Σε αυτή τη φάση, οι πρακτικές της άτυπης μάθησης, που διαφέρουν από το απλό παίξιμο με το αυτί, αποκτούν άλλη υπόσταση, καθώς δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή της επιλογής αναφορικά με το κομμάτι που θα μάθει να παίζει. Ο σκοπός είναι να αυξηθεί η ευχαρίστηση και τα κίνητρα, καθώς και να ανοίξει ο κόσμος της μουσικής στους μαθητές, ώστε να προσαρμόζουν τα επιλεγμένα κομμάτια στο πιάνο και στο επίπεδο των ικανοτήτων τους.

Κατά τη μεθοδολογική προσέγγιση «Άκουσε-παίξε»:

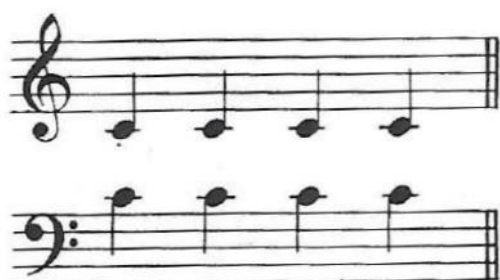
- Τα κομμάτια δεν είναι ειδικά διασκευασμένα για κάποιο όργανο. Ο μαθητής καλείται να προσαρμόσει ο ίδιος τη μουσική, στην προκειμένη περίπτωση το πιάνο, κάτι που μπορεί να σημαίνει ότι θα χρειαστεί να μεταφέρει ψηλότερα ή χαμηλότερα μια ή δύο οκτάβες.
- Τα κομμάτια δεν είναι διαβαθμισμένα ή κατηγοριοποιημένα σύμφωνα με κάποια κριτήρια αναφορικά με τις ικανότητες των μαθητών και την αναμενόμενη πρόοδο τους. Αντίθετα δίνονται τα ίδια τα κομμάτια σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο τους. Έτσι, κάθε μαθητής βρίσκει τον δικό του προσωπικό τρόπο να εργαστεί.
- Ο μαθητής ενθαρρύνεται να έχει μεγαλύτερη αυτονομία και περισσότερη ελευθερία στη μάθηση του.
- Οι μαθητές με μεγαλύτερη επιδεξιότητα ίσως θελήσουν να παίξουν το κομμάτι όπως ακριβώς το ακούνε στην ηχογράφιση. Σε κάθε περίπτωση, όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές ενθαρρύνονται να προσεγγίζουν τη μουσική ελεύθερα και αυτοσχεδιάζοντας.
- Μετά από πέντε, έξι ή και λιγότερα μαθήματα, δίνεται η ελευθερία στον μαθητή να επιλέξει τι μουσική θα παίξει.

4.1 Διαδικασία διδασκαλίας

Κάθε μαθητής που έλαβε μέρος στην έρευνα αντιμετωπίστηκε μεμονωμένα και σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και προτιμήσεις. Η διάρκεια των δραστηριοτήτων των ακουστικών ασκήσεων διήρκεσε περίπου 20 λεπτά ανά μάθημα ενώ ο υπόλοιπος χρόνος αφιερώθηκε στην κατάκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που σχετίζονται με τους υπόλοιπους στόχους κάθε μαθήματος.

Οι ασκήσεις επικεντρώθηκαν σε έννοιες που μαθαίνουν στις σελίδες των τυπικών μεθόδων και βασίζεται σε αυτές τις μουσικές έννοιες. Για παράδειγμα η εκμάθηση του μεσαίου ντο.

Αυτό είναι το Μεσαίο Ντο

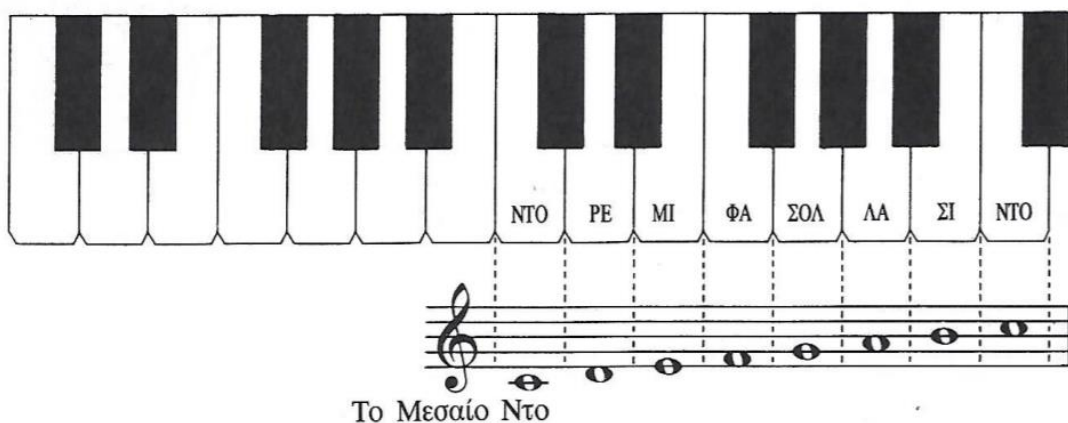


Για το Δεξί χέρι,
βρίσκεται κάτω από το πεντάγραμμο.

Για το Αριστερό χέρι,
βρίσκεται πάνω από το πεντάγραμμο.

Παράδειγμα 1. Το μεσαίο Ντο στο πεντάγραμμο

Βρίσκοντας τὸ Μεσαίο Ντο στο πιάνο

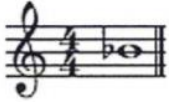







Παράδειγμα 2. Το μεσαίο Ντο στο Πιάνο

Στη συνέχεια η τάξη προχώρησε με γραπτές ασκήσεις αλλά βασίστηκε σε ιδέες από τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στο προηγούμενο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στο βιβλίο της Lucy Green «Άκουσε – παίξε». Αυτές οι ασκήσεις παρουσίασαν στρατηγικές άτυπης μάθησης, όπως μάθηση με συνομηλίκους, χρήση και ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων και στρατηγικές αυτοαξιολόγησης.

Άσκηση 1

Σημειώστε τις νότες που ακούτε


1.)  2.)  3.)  4.) 

5.)  6.) 

Παράδειγμα 3. Νότες


Άσκηση 2

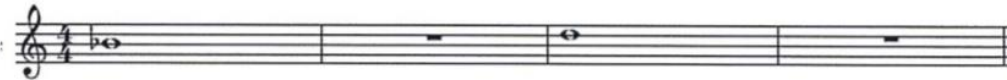
Σημειώστε τις δυο διαδοχικές νότες που ακούτε

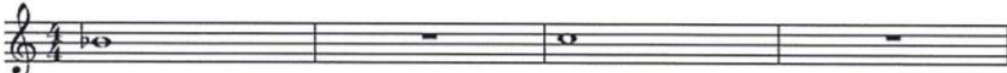
7.) 

8.) 

9.) 

10.) 

11.) 


12.) 

Παράδειγμα 4. Διαδοχικές νότες

Άσκηση 3

Ακούστε ολόκληρο το απόσπασμα πριν επιχειρήσετε να σημειώσετε

13.) 

14.) 

15.) 

16.) 

17.) 

18.) 

Παράδειγμα 5. Απόσπασμα μελωδίας

Άσκηση 4

Το κομμάτι είναι γραμμένο για να παιχτεί από δύο μουσικούς. (Στην προκειμένη περίπτωση από τον μαθητή και τον καθηγητή).

Μαθητής 

Καθηγητής 





Παράδειγμα 6. Ντουέτο

Άσκηση 5

1.) Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν μια κόλλα χαρτί πενταγράμμου. Πρέπει να συνθέσουν μια μελωδία τεσσάρων μέτρων. Αξιοποιούν όσο χρόνο θέλουν.

Κριτήρια:

- Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις νότες και τους ρυθμούς που έμαθαν ήδη.
- Η μελωδία πρέπει να είναι «ότι ακούγεται καλύτερο σε αυτούς»

2.) Όταν η σύνθεση ολοκληρωθεί, οι μαθητές θα χωριστούν σε ζευγάρια

Ιεραρχία ομάδων:

- Οι πιο έμπειροι με τους λιγότερο έμπειρους

3.) Οι μαθητές – «συνθέτες» πρέπει να διδάξουν τη δική τους μελωδία μόνο παίζοντάς την, οι «αντιγραφείς» πρέπει να καταγράψουν αυτό που ακούνε από τους μαθητές που παίζουν τη σύνθεση. Στην συνέχεια θα γίνει εναλλαγή ρόλων μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδικασία.

4.2 Σχέδιο μαθήματος

Σε μερικές περιπτώσεις, το σχέδιο μαθήματος επικεντρωνόταν αποκλειστικά σε μια μεγαλύτερη εργασία που χρησιμοποιούσε τόσο τις επίσημες όσο και τις ανεπίσημες στρατηγικές. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθεται ενδεικτικό σχέδιο και δραστηριότητες μαθημάτων, όπως σχεδιάστηκαν και όπως τελικά έγιναν πράξη.

ΤΑΞΗ:	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:	
Στοιχεία Τυπικής μάθησης	Στοιχεία Άτυπης μάθησης

<ul style="list-style-type: none"> ● Παίζοντας μεμονωμένα ή με άλλους ● Αυτοσχεδιασμός ● Σύνθεση και διασκευή ● Ανάγνωση και σημειογραφία μουσικής ● Αξιολόγηση μουσικής και εκτέλεσης ● Κατανόηση μουσικής σε σχέση με την ιστορία και τον πολιτισμό. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Παίζοντας μουσική με το αυτί ● Συνεχής αξιολόγηση της εκτέλεσης ● Παίζοντας σε οποιοδήποτε πλήκτρο ● Οργανώνω τις ιδέες ● Ψάχνω νέους τρόπους να κατακτώ την γνώση ● Συνεργάζομαι με άλλους
--	--

Πίνακας 2. Σχέδιο μαθήματος

Σε γενικές γραμμές:

- Δόθηκαν ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό και δημιουργικό παιχνίδι, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις μουσικές έννοιες με πιο ολοκληρωμένο τρόπο όταν δημιουργούν τη δική τους μουσική.
- Δόθηκε χρόνος, ώστε να εμπεδώσουν οι μαθητές κάθε έννοια και κάθε μουσικού συμβόλου που παρουσιάζονται στα μουσικά κομμάτια.
- Αξιολογήθηκαν οι μαθητές σχετικά με την κατανόηση των εννοιών και οδηγιών, των μουσικό – κινητικών δεξιοτήτων, του ρυθμού, των ακουστικών, του αυτοσχεδιασμού, της παρτιτούρας).
- Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με το πληκτρολόγιο στο σύνολο του ηχητικού φάσματος του πιάνου.
- Εμπλουτίστηκε το ρεπερτόριο με κομμάτια για δυο άτομα (ντουέτα) σε διάφορα στιλ ώστε να βοηθήσουν την ρυθμική ακρίβεια των μαθητών.
- Εξερευνήθηκε ολόκληρο το πληκτρολόγιο του πιάνου παίζοντας σε οποιοδήποτε πλήκτρο ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την τεχνική τους ανάπτυξη.
- Δόθηκαν τρόποι ανάπτυξης των ακουστικών ικανοτήτων ώστε οι μαθητές να κάνουν λιγότερα λάθη, να διορθώσουν λάθη που κάνουν και να μάθουν να ακούν κατά την διάρκεια της εκτέλεσης.

- Δόθηκαν επιπρόσθετες ασκήσεις ή κομμάτια τεχνικής που να είναι συναφείς με τις μουσικές έννοιες, ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν αποτελεσματικότερα για το μελλοντικό ρεπερτόριο.
- Το μουσικό περιεχόμενο των κομματιών επιλέχθηκε με στόχο να ενισχύσει την ανάγνωση των νοτών και του ρυθμού, αλλά και να καλύπτουν μεγάλη γκάμα ρεπερτορίου.
- Δόθηκαν οδηγίες, ώστε τα παιδιά να παίξουν κομμάτια από τα πρώτα κιόλας μαθήματα με μερική ή αποκλειστική χρήση τεχνικών άτυπης μάθησης.

Οι μαθησιακοί στόχοι του μαθήματος του πιάνου (π.χ. βελτίωση τεχνικής, ενδυνάμωση ακουστικής αγωγής, ανάπτυξη μουσικής αντίληψης, κλπ) μπορούν να επιτευχθούν μέσω ενός σχεδιασμού και διδασκαλίας που συνδυάζει τυπικές και άτυπες μεθόδους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε οποιοδήποτε νέο πρόγραμμα σπουδών, η εμπειρία των μαθητών πρέπει να αποτελεί υψηλή προτεραιότητα. Όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί, είναι απαραίτητο να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες των μαθητών. Οφείλουν να αναζητήσουν ιδανικούς τρόπους διδασκαλίας που θα αφυπνίσουν το κίνητρο των μαθητών και θα αναζητήσουν τρόπους με τους οποίους η πληροφορία γίνεται πιο αποδεκτή. (Σκαμνέλος, 2018:80).

Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα σε σχέση με την εμπειρία των μαθητών. Όπως συζητήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο όρος μουσικότητα μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικά άτομα, ανάλογα με το τι εκτιμά περισσότερο ένας μουσικός. Είναι σημαντικό να δούμε πώς οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μουσική στην καθημερινή τους ζωή και τι εκτιμούν σε ένα μουσικό. Όταν κατανοούμε αυτές τις πληροφορίες, όχι μόνο μπορούμε να δούμε τους στόχους των μαθητών, αλλά και πώς αυτή τη στιγμή χρησιμοποιούν τη μουσική και πώς βλέπουν τον εαυτό τους σε έναν μουσικό κόσμο.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ένα σημαντικό κομμάτι ποιοτικών δεδομένων προήλθε από το γενικό σύνολο των συνεντεύξεων. Ενώ η ερώτηση στο πρώτο σύνολο συνεντεύξεων αφορά τη μουσικότητα των μαθητών, οι συμμετέχοντες φαίνονταν διστακτικοί με τις απαντήσεις τους. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του τελευταίου γύρου, οι μαθητές ήταν γενικά πιο σίγουροι και ευθείς ως προς τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μουσικότητα. Οι μαθητές δεν έδιναν την αίσθηση ότι περίμεναν την ερώτηση, αλλά ότι ήταν προετοιμασμένοι για να δώσουν μια απάντηση. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να αντιληφθούν την αξία που τους προσφέρει η μουσική. Πιθανόν με την εκμάθηση ενός οργάνου να είχαν αρχίσει να σκέφτονται νέες ιδέες στον δικό τους μουσικό κόσμο, καθώς αναγνώριζαν τον εαυτό τους μέσα σε αυτόν.

5.1. Δεδομένα συνεντεύξεων

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο αντλήθηκαν μέσω συνεντεύξεων όπου η τελική συνέντευξη ήταν παρόμοια με την πρώτη. Ήταν σημαντικό να δούμε την ανάπτυξη (εάν υπάρχει) των μαθητών όσον αφορά τη χρήση

της μουσικής και τι νόμιζαν ότι ήταν απαραίτητο να έχει κάποιος, ώστε να θεωρείται καλός μουσικός. Μετά την κωδικοποίηση των μεταγραφών της πρώτης συνέντευξης, οι δηλώσεις τους που σχετίζονται με αυτή την εργασία περιορίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: Τρόποι χρήσης μουσικής, αναγνώριση αξίας (σύστημα αξιών), πρακτική εξάσκηση και νέες δεξιότητες που αποκτήθηκαν (βλ. παράρτημα Δ).

Χρήσεις της μουσικής

Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν (όσο είναι δυνατόν) στην εκπαίδευση των μαθητών ώστε να διατηρήσουν τη μουσική στη ζωή τους μετά το τέλος της σχολικής τους εκπαίδευσης είτε είναι με ακρόαση, εκτέλεση ή δημιουργία και τελικά να γίνουν καλύτεροι «χρήστες» της μουσικής. Γνωρίζοντας ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μουσική στην καθημερινή τους ζωή, αυτό εξυπηρετούσε, για να κατευθύνουμε τα μαθήματα ώστε να είναι πιο χρήσιμα σε αυτούς, αλλά και για να εκτιμηθεί εάν έχουν ωριμάσει μουσικά στη συγκεκριμένη τάξη.

Τα δεδομένα από τις τελικές συνεντεύξεις έδειξαν ότι ορισμένοι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν ή να αναγνωρίζουν ότι χρησιμοποιούσαν μουσική με νέους τρόπους σε σύγκριση με την πρώτη τους συνέντευξη. Κατά τη πρώτη φάση συνεντεύξεων, οι μαθητές είχαν δώσει οκτώ παραδείγματα για το πώς «χρησιμοποιούν» μουσική, αλλά στην τελευταία συνέντευξη ο αριθμός αυτός είχε αυξηθεί σε δεκατέσσερα. Κάθε μαθητής είχε διαφορετικές ιδέες για το πώς χρησιμοποίησε τη μουσική, και όλοι συμφώνησαν ότι ήταν μεγάλο μέρος της ζωής τους. Αυτό είναι σημαντικό, αν μάλιστα συνυπολογίσει κανείς ότι είναι μαθητές Μουσικού Σχολείου, που σημαίνει ότι είχαν ήδη συνειδητή ενασχόληση με τη μουσική.

Τα κυρίαρχα παραδείγματα στις προ-συνεντεύξεις ήταν η ακρόαση μουσικής στο αυτοκίνητο, ως «μουσικό χαλί» κατά την εργασία στο σπίτι και συνοδώντας μια αθλητική δραστηριότητα ή προπόνηση.

Κατά τη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε ότι αυτοί οι μαθητές χρησιμοποιούν μουσική με πιο συμμετοχικούς τρόπους, όπως τραγούδι ή παιχνίδι στο σπίτι, σύνθεση της δικής τους μουσικής και δημιουργία μουσικών συνόλων με άλλες ομάδες. Αυτά τα παραδείγματα οργανώθηκαν σε υποκατηγορίες: Ακρόαση μουσικής, Εκτέλεση, Συναισθηματική κατάσταση, Δημιουργία (βλ. παράρτημα Δ).

Αξία που εκτιμούν οι μαθητές στη μουσική

Για την καλύτερη κατανόηση του τι εκτιμούσαν οι μαθητές στη μουσική, διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις. Οι μαθητές κλήθηκαν να ορίσουν χαρακτηριστικά που θαύμαζαν σε έναν «επιτυχημένο» μουσικό και αυτό που πίστευαν ότι θα σήμαινε «επιτυχία» στο όργανο που έμαθαν. Ο όρος «επιτυχία» αφέθηκε ανοιχτός σε ερμηνεία από κάθε συμμετέχοντα. Αυτές οι ερωτήσεις τέθηκαν κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης συνεντεύξεων και στη συνέχεια επαναλήφθηκαν κατά τη διάρκεια του τελικής φάσης. Καθώς οι μαθητές ανέφεραν τις ιδιότητες ενός επιτυχημένου μουσικού κατά την πρώτη φάση συνεντεύξεων, η απόδοση αναφέρθηκε πιο συχνά με οκτώ συνολικά παραδείγματα. Οι μαθητές αναγνώρισαν την ποιότητα της εκτέλεσης, του μουσικού που βρισκόταν στη σκηνή και ο οποίος ήταν σε θέση να παίξει «δύσκολη» μουσική. Διαπιστώθηκε ότι μόνο τρεις μαθητές είχαν αναφέρει τα ίδια χαρακτηριστικά για την επιτυχία ενός μουσικού ως δικούς τους στόχους επιτυχίας στο όργανο.

Ο Γιώργος, πίστευε ότι ένας επιτυχημένος μουσικός ήταν αυτός που παίζει ένα συγκεκριμένο είδος σε κάποια σκηνή. Πίστευε ότι θα ήταν επιτυχία, αν γινόταν αρκετά καλός στο όργανο και μπορούσε να εκτελέσει με μια «πραγματική ομάδα», μέσω ακρόασης κάποιου είδους και, στη συνέχεια, να παίζουν μαζί σε σκηνή.

Πηγαίνοντας την έννοια της αξίας όσον αφορά την «επίδοση» ένα βήμα παραπέρα, ο Γιάννης για τον οποίο το πιάνο είναι το δεύτερο όργανο που μαθαίνει, αναγνώρισε ως αξία στους μουσικούς που θα μπορούσαν να «παίζουν επί τόπου» με αυτοσχεδιασμό ενώ είχαν δεξιότητες ανάγνωσης και ήθελε ο ίδιος να είναι σε θέση να το κάνει αυτό. Ο Γιάννης δήλωσε: «Θα μπορούσα να φανταστώ τον εαυτό μου σε κάθε είδους παράσταση όπου κάποιος φωνάζει ένα τραγούδι για να παίξω και μπορώ απλώς να το κάνω».

Παρόλο που η ανάγνωση της παρτιτούρας υπάρχει ως αξία τόσο στην δημοφιλή όσο και στην κλασική μουσική εκπαίδευση, ο Γιάννης έκανε δηλώσεις που έκλιναν περισσότερο προς τα χαρακτηριστικά της δημοφιλούς μουσικής, ειδικά σε όσους θέλουν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες για να παίξουν και άλλα είδη. «...Να είμαστε σε θέση να προσαρμοστούμε και σε άλλα είδη μουσικής γύρω μας», εξήγησε. «Όπως, αν πρόκειται να παίξουμε με κάποιους, για να μπορώ να πάω και να παίξω μαζί τους δεν χρειάζεται ... Εννοώ, ναι, προφανώς πρέπει να το μάθουμε, αλλά δεν χρειάζεται να αφιερώσουμε πολύ χρόνο προσπαθώντας ... απλώς να είμαστε σε θέση να καθόμαστε και να παίζουμε».

Ο Δημήτρης ένας μαθητής της Α΄ γυμνασίου που μαθαίνει πρώτη φορά πιάνο, βρήκε μια άλλη αξία στη μουσική με στόχο την «αίσθηση». Πίστευε ότι το συναίσθημα του ερμηνευτή κατά την εκτέλεση μπορεί να αποδώσει σωστή απεικόνιση και αυτό αποτελούσε το πιο πολύτιμο χαρακτηριστικό των μουσικών. Αν και ο Δημήτρης κατά την άποψή του (για τα χαρακτηριστικά του πετυχημένου μουσικού όσον αφορά τον εαυτό του), ανέφερε ως αξία την «αίσθηση» του ερμηνευτή, ωστόσο, δήλωσε πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί αφού πρώτα τελειοποιήσει άλλες πτυχές όσον αφορά την «επίδοση». Ο Δημήτρης είπε, «Αυτή τη στιγμή, θέλω απλώς να προσέξω την παρτιτούρα του κομματιού μου σωστά. Και... δεν ξέρω, απλώς επικεντρώνομαι στον ήχο, όχι στην πραγματικότητα και σε συναισθηματικά πράγματα γιατί δεν είμαι ακόμα πολύ καλός». Αυτό δείχνει ότι ο Δημήτρης έχει κάποιο είδος ιεραρχίας στις αξίες που έχει ήδη τοποθετηθεί στο μυαλό του, όπου αυτές οι δεξιότητες ανήκουν περισσότερο σε κάποιον που βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο και δεν είναι εφικτό αυτό να συμβεί από έναν αρχάριο μουσικό. Στην τρίτη συνέντευξη, ο Δημήτρης ποτέ δεν ανέφερε τον στόχο της «αίσθησης», αλλά μάλλον τη χρήση μουσικής με άλλους (τόσο στην εκτέλεση όσο και στη ακρόαση) καθώς και την ικανότητα σύνθεσης τραγουδιών χρησιμοποιώντας ακουστικές δεξιότητες.

Ο Γιώργος κράτησε επίσης τις επιδόσεις, αλλά αυτή τη φορά πρόσθεσε τις δεξιότητες. Όταν ρωτήθηκε για τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου μουσικού, αυτός είπε, «Όπως, αν μπορούν να παίξουν πολύ δύσκολα πράγματα από παρτιτούρα (μουσική) και αν μπορούν να παίξουν με το αυτί». Όταν ρωτήθηκε ποιο ήταν πιο σημαντικό γι' αυτόν, η μουσική σημειογραφία ή η εξάσκηση με το αυτί, ο Γιώργος απάντησε, «Λίγο και από τα δύο». Στην πρώτη φάση συνεντεύξεων, ανέφερε την «επίδοση» για να θεωρήσει τον εαυτό του επιτυχημένο στο όργανό του. Είπε: «Νομίζω ότι θα παίξω για ένα μεγαλύτερο κοινό και δοκιμάζοντας το δύσκολο θα προσπαθήσω να είμαι καλός, υποθέτω... μπροστά από πολλούς ανθρώπους». Αν και ανέφερε σύντομα την «επίδοση» στην τρίτη φάση της συνέντευξης του, είχε όμως μεγαλύτερη εστίαση στη σύνθεση και τη δημιουργικότητα. Όταν ρωτήθηκε για το τι εκτιμούσε στον εαυτό του ως μουσικό, είπε, «νιώθω δημιουργικός όταν γράφω τα τραγούδια μου». Είπε επίσης: «Στην πραγματικότητα προσπαθώ κάτι ... δοκιμάζοντας κάτι καινούργιο και νομίζω ότι αν συνεχίσω να προσπαθώ να κάνω νέα πράγματα, τότε θα είμαι επιτυχημένος».

Μια άλλη ενδιαφέρουσα εξέλιξη προήλθε από την τρίτη φάση των συνεντεύξεων, όπου οι μαθητές άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν την ακουστική μάθηση στο σύστημα αξιών τους. Πολλοί μαθητές, όπως ο Γιάννης και ο Γιώργος ανέφεραν ότι θέλουν να μάθουν να δημιουργούν και να εκτελούν μουσική κάνοντας περισσότερη εξάσκηση με το αυτί. Ακόμα και όταν αναφέρθηκαν στον επιτυχημένο μουσικό, δεν υπήρχαν ακουστικές δεξιότητες. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων, οι μαθητές Γιάννης, Μιχάλης, Μαρία, Ορέστης, Κώστας και Δημήτρης ανέφεραν την ανάγκη της εξάσκησης των ακουστικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία μουσικής με το αυτί ως χαρακτηριστικά του εαυτού τους ως επιτυχημένων μουσικών.

Πρακτική εξάσκηση

Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός μουσικής θα συμφωνούσε ότι η πρακτική εξάσκηση συμβάλλει στην επιτυχία ενός μαθητή. Είναι ιδανικό να μεταδίδονται αυτές οι πληροφορίες στους μαθητές νωρίς, ώστε να μπορούν να βελτιώσουν την «επίδοση», και να πετύχουν τους στόχους. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης των συνεντεύξεων, όλοι οι μαθητές ρωτήθηκαν για την πρακτική τους μελέτη: πόσο καιρό, πόσο συχνά και τι εξάσκηση κάνουν στο σπίτι.

Μόλις ολοκληρώθηκε η δεύτερη φάση συνεντεύξεων και αναλύθηκαν τα δεδομένα, διαπιστώθηκε ότι πολύ λίγοι μαθητές χρησιμοποιούσαν άτυπες μεθόδους στο σπίτι τους. Ο Γιώργος, και ο Δημήτρης εξέφρασαν το γεγονός ότι συναντώνται και παίζουν μουσική στο σπίτι. «Μερικές φορές (Δημήτρης) προσπαθούσα να παίζω μαζί με τον Γιώργο για μια ή δύο ώρες. Είναι διασκεδαστικό». Όταν ρωτήθηκαν για το υλικό που χρησιμοποιούν για την πρακτική τους, ο Δημήτρης απάντησε: «Έχω τώρα τα βιβλία μου στο πιάνο ή παίζουμε τη μουσική που ξέρουμε, ή απλά επιλέγω τυχαία τραγούδια που έχουμε στο σπίτι». Ο Γιώργος είχε επίσης πιάνο στο σπίτι του και άρχισε να παίζει μουσική χρησιμοποιώντας τις ακουστικές δεξιότητες. Το απόγευμα, μελετούσε στο πιάνο για περίπου δέκα λεπτά και μετά σταματούσε. «Πηγαίνω στο YouTube ή στο Google, για να μάθω πώς να παίζω κάποιο τραγούδι», είπε. Παρακολουθούσαν άλλους μουσικούς να παίζουν μουσική και να μιμούνται τις ενέργειες τους ή να μαθαίνουν το τραγούδι, χρησιμοποιώντας ακουστικές δεξιότητες.

Οι μαθητές Ορέστης, Γιάννης, Εύα, Άννα και Μαρία Ορέστης, έκαναν πρακτική εξάσκηση όλοι στο σπίτι, παίζοντας μόνο ασκήσεις από το βιβλίο των μεθόδων τους. Όταν ερωτήθηκαν, η πιο κοινή απάντηση ήταν γιατί δεν γνώριζαν πώς να

εξασκηθούν στο σπίτι. Με αυτές τις πληροφορίες, εισαγάγαμε νέες μεθόδους άτυπης μουσικής μάθησης, συμπεριλαμβανομένης μιας άσκησης όπου οι μαθητές έπαιζαν ένα επιλεγμένο κομμάτι μαζί με την ηχογράφηση. Στο συγκεκριμένο μάθημα, οι μαθητές έπαιζαν μια μελωδία χωρίς παρτιτούρα, χρησιμοποιώντας μόνο το όργανο και ακούγοντας το ακουστικό παράδειγμα. Πίστευα ότι εφαρμόζοντας αυτές τις ιδέες, οι μαθητές θα βρουν νέους τρόπους να παίζουν μουσική με το αυτί και να προσπαθούν με άτυπες μεθόδους στο σπίτι.

Στην τελευταία φάση των συνεντεύξεων, διαπίστωσα ότι οι ίδιοι μαθητές εξακολουθούσαν να εξασκούνται στο σπίτι με τυπικές και άτυπες μεθόδους, αλλά από την τελευταία συνέντευξη, είχε ξεκινήσει μόνο ένας νέος μαθητής (Γιάννης) την εξάσκηση στο σπίτι του κάνοντας άτυπη μουσική, δηλαδή, είχε αρχίσει να παίζει τραγούδια από το ραδιόφωνο. Πρόσθεσε ο ίδιος: «Όχι πολύ όμως, γιατί απλώς απογοητευόμουν». Μόλις ο Γιάννης απογοητευόταν, σταματούσε και άφηνε το όργανο.

Υπήρχαν ακόμα τέσσερις μαθητές που δεν έκαναν ακουστική εξάσκηση στο σπίτι. Ανέφεραν ότι δεν καταλάβαιναν πώς να εξασκήσουν τις ακουστικές δεξιότητες στο σπίτι. Η Εύα ανέφερε ότι δεν απολάμβανε τις ακουστικές δεξιότητες, όπου η ενδεχόμενη απογοήτευση της, την έκανε να θέλει να σταματήσει. «Δεν είμαι οπαδός αυτής της άσκησης. Είμαι περισσότερο, υπέρ του να κάνουμε απλά κομμάτια μέχρι να τα μάθω (χρησιμοποιώντας τυπικές μεθόδους)».

Στη δεύτερη συνέντευξη της, η Άννα πίστευε ότι οι ακουστικές της δεξιότητες δεν χρειάζονταν εξάσκηση, δηλώνοντας, «Το κάνω τέλεια!». Στην τρίτη συνέντευξη, έδειξε σημάδια ανάπτυξης της αυτοαξιολόγησης. Όταν μίλησε για την πρακτική εξάσκηση που έκανε σε τυπικές μεθόδους, ανέφερε τη δημιουργία νέων μελωδιών από λάθη που τυχόν έπαιζε. «Λοιπόν, μερικές φορές αν κάνω λάθος, βάζω κάτι άλλο... Έτσι, τα λάθη δεν φαίνονται λάθη».

Αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικός και επιμελής σχετικά με την ακουστική εξάσκηση των μαθητών. Αν και τα μαθήματα περιελάμβαν διαφορετικές ακουστικές μεθόδους, δεν ήταν αρκετό για τους μαθητές ώστε να χρησιμοποιούν νέους τρόπους χρήσης ακουστικών μεθόδων εκτός σχολείου. Ακόμη και αφού οι μαθητές κατάλαβαν ότι η ακουστική εξάσκηση στην τάξη θα μπορούσε να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους, μερικοί μαθητές εξακολουθούσαν να

μην εξασκούν αυτές τις δεξιότητες στο σπίτι λόγω του ότι είναι πολύ απογοητευτική διαδικασία, ή γιατί η πρακτική μελέτη με τα βιβλία τυπικών μεθόδων απλώς μπορεί να είναι πιο εύκολη και πιο κατάλληλη για τις ανάγκες τους. Ασφαλώς σε μεγάλο βαθμό αυτό οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά είχαν προσεγγίσει τη μουσική μέχρι τότε, οπότε αυτό που ήδη κάνουν τους φαίνεται πιο φυσιολογικό και εύκολο. Έχοντας αυτό το γεγονός κατά νου, μπορούμε να υποθέσουμε ότι πιθανότατα να είναι πιο αποτελεσματικό εάν ο δάσκαλος παρέχει ακουστικές ασκήσεις στους μαθητές για εξάσκηση στο σπίτι, ώστε να προετοιμαστούν για το επόμενο μάθημα και στη συνέχεια αυτή η αναζήτηση να γίνεται από κοινού.

Νέες δεξιότητες που αποκτήθηκαν

Όπως σε κάθε αρχικό μουσικό μάθημα, αυτοί οι μαθητές απέκτησαν νέες δεξιότητες καθώς προχώρησαν με το όργανο. Η εκμάθηση του πιάνου εμπεριέχει ένα μοναδικό φάσμα δεξιοτήτων τις οποίες αναγνώριζαν οι μαθητές. Όλοι οι μαθητές βρίσκονται στο πρώτο τους μάθημα υποχρεωτικού πιάνου ενώ μαθαίνουν ένα επιπλέον όργανο. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας φάσης συνεντεύξεων, συζήτησα αυτές τις δεξιότητες με τους μαθητές, ρωτώντας τους τι είχαν αποκτήσει κατά την διάρκεια των μαθημάτων.

Κατά τη συζήτηση σχετικά με τις νέες δεξιότητες που είχαν αποκτήσει, οι μαθητές ανέφεραν πιο συχνά τις ικανότητες που σχετίζονται με την ανεξαρτησία των χεριών. Ο Δημήτρης πρόσθεσε επίσης τις κινήσεις των δακτύλων στις δεξιότητές του: «πώς να τοποθετώ τα δάκτυλά μου για να ακούγονται καλύτερα οι νότες» και «πόσο γρήγορα μετακινώ τα δάκτυλά μου στις υπόλοιπες νότες». Οι υπόλοιποι όταν ρωτήθηκαν για το τι έχουν μάθει απάντησαν «Κινώ τα δάκτυλά μου πιο γρήγορα».

Τα αμέσως επόμενα παραδείγματα ήρθαν από τους μαθητές που αναφέρονται στη μουσική σημειογραφία. Εδώ, οι μαθητές αναφέρθηκαν στην απόκτηση ή βελτίωση της ικανότητας τους να διαβάζουν μουσική σημειογραφία (παρτιτούρα), ειδικά αναγνωρίζοντας σύμβολα και συσχετίζοντάς τα με διαφορετικά δάκτυλα για το όργανό τους. Η Μαρία είχε μάθει στο παρελθόν μουσική σημειογραφία, αλλά είχε ξεχάσει τα περισσότερα από αυτά λόγω διακοπής των μαθημάτων. «Λοιπόν, έχω μάθει πολύ περισσότερα για τις παρτιτούρες και τι σημαίνουν για τη μουσική». «Έκανα κάποια μαθήματα πιάνου αλλά διέκοψα... Έτσι, πραγματικά δεν τα θυμάμαι πολύ». Η Εύα δεν είχε μάθει ποτέ κάτι που να σχετίζεται με τη μουσική

σημειογραφία. Στην τρίτη της συνέντευξη, ξεκινήσαμε να συζητάμε για νέα γνώση που είχε αποκτήσει στο μάθημα, και είπε, «Σίγουρα, σίγουρα... διαβάζοντας παρτιτούρα. Πριν που ήμουν εδώ, δεν ήξερα τίποτα. Τώρα μπορώ να διαβάσω, ξέρετε, τουλάχιστον να δω τι είναι υψηλό και τι χαμηλό». Συνεχίσαμε να συζητάμε τι εννοούσε «υψηλό και χαμηλό» και βρήκαμε ότι εννοούσε ότι η κατανόηση της παρτιτούρας και η ακουστική ακρόαση έχουν υψηλότερη ή χαμηλότερη αξία.

Διαπιστώθηκε ότι συγκεκριμένα σχόλια σχετικά με τις ακουστικές δεξιότητες ήταν πολύ πιο δύσκολο να ειπωθούν. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν μόνο τον όρο «ακουστικές δεξιότητες» ενώ συζητούσαν τις νέες γνώσεις τους και δεν μπόρεσαν να μπου σε πολύ περισσότερες λεπτομέρειες (π.χ., τονικότητα), επομένως ήταν αρκετά δύσκολο να τοποθετήσουμε παραδείγματα σε μια κατηγορία ακουστικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, στο σημείο αυτό ήταν σημαντική η δική μου παρέμβαση, ώστε να βρεθούν παραδείγματα που περιελάμβαναν σχόλια μαθητών που αναφέρουν ότι όχι μόνο παίζουν από το αυτί, αλλά αναγνωρίζουν και την τονικότητα άλλων ερμηνευτών. Για παράδειγμα, ο Δημήτρης συζητούσε για τις ακουστικές του δεξιότητες και είπε τα περισσότερα. «Υποθέτω τις νότες που παίζω χωρίς να δω παρτιτούρα... Και μετά προσπαθώ να δουλέψω πάνω στον τόνο ή ότι κι αν είναι... και μέσα στο χρόνο. Αλλά είμαι τόσο κακός σε αυτό!» Ο Κώστας είχε αναφέρει τις ικανότητές του στο ταίριασμα του τόνου και τη σύγκριση του τόνου με άλλους. Δήλωσε, «Λοιπόν, προφανώς πρέπει να μπορούμε να ταιριάζουμε καλύτερα τις νότες και ακόμα μαθαίνω να μπαίνω στον ρυθμό. Υποθέτω ότι είμαι στον τόνο και μου αρέσει να ταιριάζω με άλλους».

Αυτοαξιολόγηση – αυτοδιδασκαλία και μάθηση από συνομηλίκους

Μερικές φορές, σχόλια μαθητών ταιριάζουν τόσο στην κατηγορία αυτοαξιολόγησης, όσο και στην κατηγορία αυτοδιδασκαλία και μάθηση από συνομηλίκους. Μερικοί μαθητές λοιπόν, όπως ο Κώστας, ανέφεραν ότι παρακολουθούν άλλους μουσικούς στο Youtube και προσπαθούν να ταιριάζουν με την τονικότητα τους. Όταν συζητούσαμε για μία από τις ακουστικές μας δραστηριότητες, ο Δημήτρης θυμήθηκε παίζοντας τη μελωδία από το «Happy Birthday to You» και αξιολόγησε την ακρίβεια της, στην αναζήτηση της σωστής μελωδίας. Και τα δύο είναι πρωταρχικά παραδείγματα μαθητών που χρησιμοποιούν δεξιότητες που βασίζονται στον εαυτό τους για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της επίδοσης τους.

Όταν σχηματίστηκαν ζευγάρια μαθητών για δραστηριότητες, ελήφθησαν προσεκτικά υπόψη οι ομαδοποιήσεις. Σκεπτόμενοι αυτές τις ασκήσεις, οι περισσότεροι μαθητές βρέθηκαν να συμμετέχουν περισσότερο σε ρόλο «μαθητευόμενου», ενώ το άλλο μέλος του ζευγαριού ήταν «δάσκαλος». Ωστόσο, μαθητές όπως ο Γιάννης και ο Κώστας αναγνώρισαν ότι έπαιρναν τον ρόλο του δασκάλου. Τόσο ο Κώστας όσο και ο Γιάννης ένιωσαν ότι ήταν προετοιμασμένοι από προηγούμενες εμπειρίες τους (σε μάθημα οργάνου) για να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους, πιστεύοντας πως τις περισσότερες φορές οι συμμαθητές τους χρειάζονταν βοήθεια είτε σε σχέση με την ανάγνωση παρτιτούρας είτε σε ακουστικές ασκήσεις.

Σε μια συγκεκριμένη άσκηση, οι μαθητές κατέγραψαν τις δικές τους μουσικές συνθέσεις, τις δίδαξαν στο άλλο μέλος του ζευγαριού ακουστικά (με το αυτί), και με τη σειρά του αυτό το μέλος κατέγραψε το κομμάτι. Ο Κώστας παρατήρησε πώς η πιο προχωρημένη εμπειρία του στο ρυθμό και τη μελωδία οδήγησε σε περισσότερα προβλήματα τους άπειρους παίκτες, όπως ο Ορέστης. «Ήταν δύσκολο να προσπαθήσω να διδάξω το κομμάτι μου», είπε. «Μάλλον θα έπρεπε να είχα κάνει ευκολότερο κομμάτι, όχι ότι ήταν πολύ δύσκολο... ίσως απλά έκανα τις σημειώσεις μου πολύ αναλυτικές, πηγαίνοντας βήμα – βήμα, γιατί σκέφτηκα ότι ίσως θα διευκόλυνε». Ενώ με ανησυχούσε ότι αυτό μπορεί να ήταν απογοητευτικό για τον Ορέστη, ο ίδιος το βρήκε διασκεδαστικό, συναρπαστικό και χρήσιμο.

Στη δεύτερη συνέντευξη του, ο Ορέστης είπε: «Το βρίσκω πολύ χρήσιμο, γιατί μπορείς να ξέρεις ή να το πεις, εάν έχεις κάνει λάθος μια νότα ή κάτι τέτοιο. Αν ακούγεται πολύ ξένο, μπορείς να το πεις συνήθως».

Αρκετές φορές στις διάφορες συνεντεύξεις του, ο Γιάννης ανέφερε ότι ένιωσε απόλαυση έχοντας αυτόν τον ρόλο του «δασκάλου». Ωστόσο, στη δεύτερη συνέντευξή του, ο Γιάννης ανέφερε πώς οι διδασκαλίες του δεν είχαν πάντα τον ίδιο αντίκτυπο σε όλους τους μαθητές. «Δεν ξέρω, υπήρξε φορές με την (Άννα) που της έχω πει πολλές φορές, αλλά αυτή, δεν ξέρω, είναι κάπως ακατάδεκτη. Αλλά αν δουλεύω με οποιονδήποτε άλλο (Μαρία) ή (Έυα), αισθάνομαι ότι το κάνουν με χαρά, πιθανώς επειδή με γνωρίζουν καλύτερα και ξέρουν ότι έχω κάνει πολλά μουσικά πράγματα». Όταν συζητούσε για την ομαδική μάθηση με την Άννα, είχε μια διαφορετική άποψη όσον αφορά την εμπειρία της σε σχέση με τον Γιάννη. «Παίζει δύο χρόνια πιάνο και γνωρίζει τις νότες... είναι σαν να ξέρει τα πάντα και μπορώ να

μάθω γιατί ξέρω λίγο». Δήλωσε επίσης, «Νομίζω ότι είναι χρήσιμο γιατί μπορώ να μάθω από κάποιον μεγαλύτερο από εμένα».

Μέσα από αυτή την μορφή διδασκαλίας (μάθηση από συνομηλίκους), κάθε ζευγάρι φάνηκε να δημιουργεί τη δική του δυναμική χωρίς οδηγίες από τον δάσκαλο στην τάξη. Αφού ολοκληρώθηκε η πρώτη ομαδική άσκηση, είχαμε μια συζήτηση για τις μεθόδους που είχαν χρησιμοποιήσει για να διδάξουν τον συμμαθητή τους. Ενώ μερικοί μαθητές προσπάθησαν να ταιριάξουν πρώτα τις νότες με την παρτιτούρα και στη συνέχεια να προσθέσουν τον ρυθμό, οι περισσότεροι μαθητές πραγματοποίησαν ταυτόχρονα ταίριασμα σε νότες και ρυθμό σε ένα μέτρο ενός κομματιού. Η μάθηση με αυτόν τον τρόπο (μάθηση από συνομηλίκους) φαινόταν πολύ φυσική σε όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς ένας παίκτης μιμούνταν το μέτρο του άλλου, το έπαιζαν ταυτόχρονα για να ελέγξουν ξανά την πρόοδό τους. Κατά τη συζήτηση τεχνικών ταιριάσματος στο μάθημα, η Άννα το ανέφερε γιατί όταν έπαιζε ταυτόχρονα με κάποιον συμμαθητή μπορούσε να κοιτάξει τα δάχτυλά του για να καθορίσει το σημείο που θα τοποθετήσει τα δάχτυλά της στο πιάνο. Με έκπληξη είδα ότι οι άλλοι μαθητές πίστευαν ότι αυτό ήταν ένα είδος «εξαπάτησης», αλλά εγώ εξήγησα στην τάξη ότι αυτός ήταν ένας απολύτως έγκυρος τρόπος επίλυσης προβλημάτων, ωστόσο δεν μπορούμε να βασιστούμε μόνο σε αυτή τη μέθοδο. Σε περίπτωση που οι μαθητές χρησιμοποιούν δύο διαφορετικά όργανα, οι μουσικοί πρέπει να βασίζονται κυρίως σε δεξιότητες ακρόασης για να μάθουν τα μέρη.

Συνολική εμπειρία

Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, άκουσα τους περισσότερους μαθητές να συζητούν για την ακουστική εξάσκηση με το αυτί και τις δραστηριότητες σε σχέση με τη μουσική σημειογραφία περιγράφοντας αυτές ως φυσικό τρόπο εκμάθησης ενός οργάνου. Κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων, πολλοί μαθητές έπρεπε να ρωτηθούν συγκεκριμένα για τις ακουστικές μαθησιακές δραστηριότητες προκειμένου να προκύψουν γνώσεις σχετικά με τις εμπειρίες τους, πιθανώς λόγω του γεγονότος ότι είχαν ήδη ομαδοποιήσει τις ασκήσεις σημειογραφίας και ακουστικής μάθησης με πολλούς τρόπους. Δύο μαθητές, ο Κώστας και ο Γιάννης, είχαν διαφορετική άποψη για την ακουστική μάθηση, κυρίως επειδή αυτή δεν ήταν η πρώτη τους εμπειρία στο όργανο. Δεν είχαν πραγματοποιήσει ποτέ μάθηση από συνομηλίκους ή ακουστικές δραστηριότητες αυτού του είδους στο παρελθόν, οπότε ήξεραν ποιες ασκήσεις ήταν

διαφορετικές από τις προηγούμενες εμπειρίες τους στο όργανο. Ενώ οι περισσότεροι μαθητές βρήκαν δύσκολα τα ακουστικά παραδείγματα, ωστόσο τα βρήκαν ευχάριστα.

Κατά την τελική συνέντευξη, οι μαθητές ρωτήθηκαν ποια ήταν η αγαπημένη τους άσκηση μέχρι εκείνη τη στιγμή. Όλοι εκτός από δύο μαθητές, την Εύα και την Άννα, ανέφεραν μια ακουστική δραστηριότητα. Σε άσχετες ερωτήσεις, η Άννα είχε αναφέρει ότι ένιωθε ότι ήταν φυσικές για αυτήν οι ασκήσεις ακουστικών δεξιοτήτων, οπότε δεν το εισέπραττε ως μάθημα. Η Εύα πίστευε πως δεν θα χρειαζόταν ποτέ τις ακουστικές δεξιότητες «Θα μπορούσα να δω ότι υπάρχει αξία σε αυτό, αλλά δεν... προσωπικά δεν θα τις χρησιμοποίησω», είπε. «Ίσως στο μέλλον, αλλά δεν το κάνω (τόρα)».

Ανάλογα με τις διάφορες δεξιότητες του μαθητή, τα περισσότερα αρνητικά σχόλια σχετικά με την τάξη αναφέρθηκαν σχετικά με τις νότες που ήταν ψηλότερες ή χαμηλότερες από τις γραμμές του πενταγράμμου, αλλά και για την ανάπτυξη διάφορων ακουστικών δεξιοτήτων. Η Άννα ανέφερε ότι δυσκολεύτηκε να ακούσει τη διαφορά ανάμεσα σε δύο νότες που απέχουν μισό τόνο, δηλώνοντας, «Υπάρχουν δύο από τις ίδιες νότες που είναι παρόμοιες; το Σι φυσικό και το Σι ύφεση. Αυτά ακούγονται ακριβώς τα ίδια. Χωρίς να κοιτάζω το κλειδί... είναι πολύ απογοητευτικό για μένα». Ο Γιώργος διαπίστωσε ότι δεν ήταν σε θέση να διαβάσει με άνεση τη σημειογραφία και δυσκολεύτηκε να θυμηθεί τι είχε κάνει στο παρελθόν, «γιατί όταν μαθαίνεις από το αυτί, ξεχνάς πώς είναι να διαβάζεις μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα». Ενώ αρκετοί μαθητές συζήτησαν τις απογοητεύσεις τους σχετικά με την σημειογραφία, δύο από αυτούς ανέφεραν και ακουστικές δυσκολίες. Αυτό θα μπορούσε να αποδειχθεί προβληματικό για τους δασκάλους, που θα πρέπει να είναι εξαιρετικά επιμελείς με τις διάφορες ανάγκες των μαθητών σε αυτήν την τάξη που συνδυάζει τυπικές και άτυπες μεθόδους διδασκαλίας.

Επιλογή ομάδων

Σκοπός της έρευνας ήταν να δημιουργηθεί μια εμπειρία άτυπης μουσικής δημιουργίας στην επίσημη / τυπική τάξη. Η «αυθεντικότητα» της συνάντησης μεταξύ φίλων παρόμοιου μουσικού ενδιαφέροντος για συζήτηση και συμμετοχή σε άτυπη μουσική ήταν δύσκολο να αναπαραχθεί. Η εφαρμογή σε αυτό ήταν να ομαδοποιηθούν οι μαθητές με βάση ένα σύνολο κριτηρίων που είχε καθοριστεί. Την πρώτη ημέρα των μαθημάτων οι μαθητές κλήθηκαν να ολοκληρώσουν ένα σετ

ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις περιελάμβαναν το όνομα τους, την ηλικία, την τάξη και αν είχαν διδαχθεί ξανά πιάνο. Αυτές οι ερωτήσεις επέτρεψαν να προσδιοριστεί το «τυπικό» και «άτυπο» μουσικό υπόβαθρο των μαθητών. Μόλις καταγράφηκαν σε ένα απλό υπολογιστικό φύλλο, οργανώθηκαν και δημιουργήθηκαν διαφορετικές ομάδες μαθητών, με διάφορους τρόπους για δραστηριότητες στην τάξη. (Ανατρέξτε στο Παράρτημα Ε για μια πλήρη λίστα μαθητών). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε όλη την τάξη, οι ομάδες μαθητών άλλαξαν με βάση τη δυσκολία της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, στην αρχή, πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση μαθητών με περισσότερες εμπειρίες και αργότερα αναμείχθηκαν μαθητές με λιγότερες ή περισσότερες εμπειρίες. Αργότερα, πειραματιστήκαμε με διαφορετικές ομάδες μαθητών, όπως η αντιστοίχιση των άπειρων με άπειρους, και μεγαλύτερους μαθητές με νεότερους.

5.3. Παρατηρήσεις. Σημειώσεις πεδίου

Όπως συζητήθηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η «αυθεντική» μουσική εμπειρία λαμβάνει χώρα παραδοσιακά χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικού. Η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων και η αξιολόγηση χρειάζονται προτεραιότητα σε μια άτυπη μουσική μάθηση. Επομένως, εάν θέλουμε να δημιουργήσουμε μια «αυθεντική» άτυπη μουσική εμπειρία σε μια επίσημη/τυπική τάξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πρόθυμος να αφήσει κάποιον έλεγχο και να σταθεί «παράμερα». Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μουσικής μπορεί να παίξει κάποιο ρόλο σε αυτή την τάξη που συνδυάζει «τυπικές» και «άτυπες» μεθόδους διδασκαλίας.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε όλη αυτή την ενότητα, χρησιμοποιήθηκαν πληροφορίες από τα σημειώματα, τις παρατηρήσεις και τις σημειώσεις πεδίου, παρουσιάζοντας όμως τα ευρήματα με περισσότερο αφηγηματικό τρόπο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο άτυπο μαθησιακό περιβάλλον

Καθ' όλη τη διάρκεια των καθημερινών σημειώσεων, και παρατηρήσεων, αναδύθηκαν θέματα που δείχνουν ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει ουσιαστική και «αυθεντική» θέση σε αυτήν τη μαθησιακή κοινότητα. Αξιολογώντας τα δικά μου δεδομένα, διαπίστωνα ότι ενήργησα περισσότερο με έναν «υποστηρικτικό» ρόλο, ως επί το πλείστον σιωπηλή εκπαιδευτικός που στεκόταν παράμερα στην τάξη,

ακούγοντας κάθε μαθητή. Οι μαθητές μόνοι τους ή συμμετέχοντας σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες έκαναν το μεγαλύτερο μέρος της δικής τους μάθησης και αξιολόγησης, και πειραματίστηκαν με τις δικές τους μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες δεν παρήγαγαν πάντα θετικά αποτελέσματα.

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, στεκόμουν στην αίθουσα, ελέγχοντας την πρόοδο των μαθητών και απαντούσα σε ερωτήσεις τους. Αυτά τα ερωτήματα αφορούσαν τόσο χαρακτηριστικά στοιχεία της τυπικής μουσικής όσο και της άτυπης. Έτσι χρησιμοποίησα μια ποικιλία μεθόδων, χωρίς όμως πάντα να απαντώ σε μια ερώτηση, σε σχέση με μια τυπική τεχνική ή μια ερώτηση σχετικά με άτυπες τεχνικές. Όλες οι ασκήσεις επικεντρώθηκαν τόσο σε άτυπες όσο και σε τυπικές μεθόδους. Διαπίστωσα ότι μόλις δοθεί ένα σταθερό σύνολο οδηγιών, οι περισσότεροι μαθητές ήταν εντελώς ικανοί να είναι τουλάχιστον εν μέρει υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση. Ενώ οι οδηγίες μου δεν περιελάμβαναν μια συγκεκριμένη μέθοδο, περιλάμβαναν κριτήρια που έπρεπε να ακολουθήσουν. Για να το περιγράψω σωστά, στις επόμενες παραγράφους, θα παρουσιάσω μια συγκεκριμένη άσκηση όπου οι μαθητές συνδύασαν την ακουστική εξάσκηση με το αυτί, τη σύνθεση και τη διδασκαλία από συνομηλίκους (βλέπε κεφ. 4). Σε αυτό το συγκεκριμένο μάθημα, οι μαθητές συνέθεσαν μια μελωδία τεσσάρων μέτρων χρησιμοποιώντας ένα σύνολο αρχικών βημάτων που είχαν μάθει μέχρι εκείνο το σημείο από βιβλίο τυπικών μεθόδων.

Εξήγησα στους μαθητές ότι ενώ μπορούν να χρησιμοποιούν κάποιους από τους ρυθμούς που έμαθαν, έπρεπε να είναι ικανοί να σημειώσουν σε μια παρτιτούρα τα φθογγόσημα. Ανέφερα, επίσης, ότι δεν έχει σημασία τι συνέθεταν, αρκεί να τους ακούγεται σωστό. Ενώ οι μαθητές δούλευαν, έλεγξα την πρόοδο τους. Σπάνια μιλούσα, εκτός αν δεχόμουν ερωτήσεις, απαντώντας κατά κάποιον τρόπο μέσα σε ένα πλαίσιο τόσο τυπικής, όσο και άτυπης διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας των συνθέσεων, οι μαθητές είχαν περισσότερες δυσκολίες από το να σημειώσουν τη μελωδία τους σε πεντάγραμμο. Διαπίστωσα ότι οι περισσότερες από τις ερωτήσεις αφορούσαν την παραγωγή ήχου, συμπεριλαμβανομένης της δακτυλοθεσίας. Ήμουν αρκετά έκπληκτη πόσο καλά χειρίστηκαν οι μαθητές την κατάσταση από μόνοι τους, όταν βασίστηκαν μόνο στο παίξιμο με το αυτί. Όταν οι μαθητές άρχισαν να πλησιάζουν στο τέλος των δικών τους συνθέσεων, τους ζήτησα να παίξουν τη μελωδία που αυτοί σημείωσαν, η οποία θα τους βοηθούσε να

επεξεργαστούν τυχόν διορθώσεις. Αυτές οι αλλαγές έγιναν με τη μορφή ακουστικών παραδειγμάτων, όπως, «Παίζεις αυτόν τον ρυθμό, αλλά έχεις σημειώσει αυτόν», επικροτώντας και τα δύο παραδείγματα. Μόλις ολοκληρώθηκε η σύνθεση τους, οι μαθητές έπρεπε να καταγράψουν την σύνθεση του συμμαθητή τους με το αυτί σημειώνοντας σε ένα πεντάγραμμο. Και πάλι, βρήκα τον εαυτό μου να ελέγχει κάθε ομάδα και να απαντά σε περισσότερες ερωτήσεις που αφορούσαν την παραγωγή ήχου και παρέχοντας συμβουλές όπως, «Νομίζω ότι η νότα που ψάχνεις είναι λίγο ψηλότερη από αυτό που παίζεις»

Στο τέλος της πρώτης ημέρας της μουσικής καταγραφής, οι μαθητές δεν είχαν ολοκληρώσει την καταγραφή των μελωδιών τους σε πεντάγραμμο. Πριν από το τέλος, συγκέντρωσα όλους τους μαθητές και συζήτησα πώς διδάσκουν ο ένας τον άλλον, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και μεθόδους που χρησιμοποιούσαν για να τις λύσουν. Σε μία περίπτωση, μια ομάδα μαθητών δήλωσε ότι «δεν είχαν αρκετό χρόνο» για να βρουν τα βήματα ενώ προσπαθούσαν να μάθουν ένα μέτρο τη φορά. Είχα σημειώσει ότι μια άλλη ομάδα μαθητών άρχισε να προτείνει λύσεις, λέγοντας ότι έλυναν αυτό το ζήτημα ξεκινώντας πάντα από την αρχή. Την επόμενη μέρα, παρατήρησα ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν μεθόδους τις οποίες είχαν ακούσει να συζητούν οι άλλες ομάδες. Λόγω αυτής της αλληλεπίδρασης, οι μελλοντικές ασκήσεις περιελάμβαναν ανοιχτές συζητήσεις, με τις οποίες οι μαθητές άρχισαν να αξιολογούν τις δικές τους εκτελέσεις και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Καθώς η πορεία των μαθημάτων συνεχίστηκε, ήταν προφανές ότι οι μαθητές έγιναν πιο πεπειραμένοι με την άτυπη μουσική παραγωγή και είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όχι μόνο σε σχέση με τις δικές τους ικανότητες, αλλά και σε σχέση με την επικοινωνία με άλλα μέλη της τάξης και τις μεταξύ τους διδασκαλίες. Ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι περισσότερο σιωπηλός, υπάρχει πολλή δουλειά που πρέπει να γίνει για την οργάνωση της δομής αυτού του μαθησιακού περιβάλλοντος. Όταν ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τα μαθήματα, πρέπει να το κάνει υπό εξέταση των ομάδων. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, διαφορετικές ομάδες μπορούν δυναμικά και γρήγορα να αλλάξουν τη δυσκολία οποιουδήποτε μαθήματος. Ήταν εξίσου σημαντικό να δείξω στους μαθητές ότι ως εκπαιδευτικός ασχολήθηκα με την εκμάθησή τους, και με διαφορετικούς τρόπους, εκτός από την απλή διδασκαλία.

Μερικοί μπορεί να θεωρήσουν αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας ευκολότερη, όμως είναι ακριβώς το αντίθετο. Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι επιμελής και προσεκτικός με όλα τα μέλη της ομάδας, αφήνοντάς τους όμως την ελευθερία να ανακαλύψουν τις δικές τους απαντήσεις, σωστές ή λάθος, καθώς αξιολογούν τον εαυτό τους και τα άλλα μέλη της ομάδας τους.

Σε αυτόν τον υποστηρικτικό ρόλο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει μεθόδους, για επίλυση προβλημάτων και αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας τόσο «τυπικές» όσο και «άτυπες» στρατηγικές. Ήταν ξεκάθαρο ότι οι ασκήσεις ήταν σημαντικές για τους μαθητές και ότι υπήρχε ακόμη ανάγκη παρουσίας του εκπαιδευτικού. Η παρουσίαση σαφών κριτηρίων και οδηγιών επέτρεψε στους μαθητές να έχουν όρια αλλά να πειραματίζονται με δυνατότητες στη δημιουργία μουσικής καθώς δούλευαν σε καθεμία από τις δραστηριότητές τους. Ακριβώς όπως κάθε δραστηριότητα που αφορούσε την μουσική παραγωγή περιελάμβανε ασκήσεις «τυπικών» και «άτυπων» μεθόδων, η αξιολόγηση για κάθε μέθοδο ήταν εξίσου σημαντική. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση των εργασιών βασίστηκε τόσο σε «τυπικές», όσο και σε «άτυπες» μεθόδους. Η «τυπική» αξιολόγηση θα μπορούσε να περιλαμβάνει τον σωστό ρυθμό και την ανάγνωση και παρτιτούρας, ενώ η «άτυπη» αξιολόγηση την ικανότητα ενός μαθητή να προσφέρει στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης σε συνομηλίκους, επίλυση προβλημάτων και τρόπους λειτουργίας εντός των ομάδων τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι αξιολογήσεις μου δεν περιελάμβαναν το πόσο σωστή ήταν μια μέθοδος διδασκαλίας (εάν η μέθοδος απέδωσε θετικά αποτελέσματα), αλλά μάλλον την ικανότητα αξιολόγησης των μεθόδων τους και της επίλυσης προβλημάτων (μόνοι ή με άλλους) για να δημιουργήσουν μια λύση για τα ζητήματά τους.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου γύρου συνεντεύξεων, συζήτησα διάφορες πτυχές του μαθήματος με τους μαθητές. Προκειμένου να αξιολογήσω καλύτερα τη δική μου διδασκαλία και να προετοιμάσω καλύτερα τις ασκήσεις, ρώτησα τους μαθητές για τις ακουστικές ασκήσεις. Κατά τη διάρκεια αυτών των συνομιλιών, ρώτησα τι θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμο από μένα, ως εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια αυτών των ασκήσεων. Όταν ρωτήθηκαν για το τι οι μαθητές βρήκαν χρήσιμο από τον δάσκαλο σε ακουστικές δραστηριότητες, πέντε στους εννέα μαθητές ανέφεραν ότι ήταν

χρήσιμο να δίνω την αφετηρία σε μια άσκηση. Σε μικρότερες ακουστικές δραστηριότητες, έπαιζα μια μελωδία που βασίστηκε σε έννοιες που είχαν μάθει στα βιβλία τυπικών μεθόδων.

Πριν ξεκινήσω αυτά τα ακουστικά παραδείγματα, ρώτησα τους μαθητές να «βρουν την πρώτη νότα» και να παίξουν επανειλημμένα την πρώτη φράση της μελωδίας. Οι μαθητές στην συνέχεια έψαχναν την νότα μέχρι να βρουν την τονικότητα. Ο Γιώργος διαπίστωσε ότι η αντιστοίχιση της αρχικής νότας ήταν το πιο δύσκολο κομμάτι της ακουστικής άσκησης. Μόλις βρήκε την αρχική νότα, μπορούσε να αξιολογήσει τις επόμενες κινήσεις της μελωδίας, είτε ψηλότερα, είτε χαμηλότερα. Είπε: «Γίνεται πιο εύκολο», και συνέχισε «Αν ξεκινήσω και βρω την πρώτη νότα και εγώ, τότε είναι εύκολο». Ο Γιάννης, ο οποίος είχε προηγούμενη εμπειρία, βρήκε επίσης το πρώτο βήμα πολύ χρήσιμο, αλλά πίστευε ότι έδινε πολλές πληροφορίες.

Τέσσερις μαθητές ανέφεραν την επανάληψη ως την πιο χρήσιμη μέθοδο στην ακουστική εξάσκηση. Προκειμένου να βοηθηθούν με τα προβλήματα μνήμης (όπως είχε αναφέρει ο Μιχάλης), οι ακουστικές ασκήσεις δόθηκαν σε σύντομα – με εξαίρεση δύο έως τέσσερα μέτρα – και με τη μελωδία να επαναλαμβάνεται αρκετές φορές. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων, είχα παρατηρήσει ότι η επανάληψη συμπεριλήφθηκε στις περισσότερες από τις μεθόδους διδασκαλίας τους. «Λοιπόν, δεν αναγνωρίζω αμέσως τη σημείωση. Πρέπει να την αναζητήσω», δήλωσε ο Δημήτρης. Μαζί με την επανάληψη, η Μαρία ανέφερε ότι η ταχύτητα (tempo) του παραδείγματος σήμαινε πολλά για αυτήν. Ήταν πιο εύκολο για αυτή όταν η ταχύτητα του ακουστικού παραδείγματος δεν ήταν πολύ γρήγορη, ωστόσο, δεν ήθελε ούτε να είναι πολύ αργή, νομίζοντας ότι οι υπόλοιποι μαθητές θα βαρεθούν. «Δεν θέλω να είναι πολύ αργά γιατί όλοι οι άλλοι είναι (καλύτεροι) από εμένα. Είναι πιο δύσκολο για μένα να το βρω». Αυτό δείχνει ότι η προσπάθεια της Μαρίας δεν θέλει να φαίνεται ανεπιτυχής στους συμμαθητές της και έχει επίγνωση των δυνατοτήτων άλλων μαθητών που παίζουν το ακουστικό παράδειγμα.

Εμπειρία του εκπαιδευτικού

Πιστεύω πως η εμπειρία του να είσαι εκπαιδευτικός σε αυτήν τη τάξη που συνδυάζει τυπικές και άτυπες μεθόδους ήταν θετική. Ήταν ικανοποιητικό να βλέπω τους μαθητές μου να παίζουν μόνοι τους και να επιλύουν προβλήματα, αλλά πρέπει να παραδεχτώ ότι μερικές φορές ήταν δύσκολο. Υπήρχαν σημεία που ήταν απλά και

δίνοντας την απάντηση σε ένα πρόβλημα θα ήταν ο γρηγορότερος τρόπος για να επιτρέψω στον μαθητή να προχωρήσει. Ωστόσο, ήξερα ότι αυτό δεν θα τους βοηθούσε να αναπτυχθούν μουσικά.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθώ και στην πρόταση συναδέλφου εκπαιδευτικού, η οποία με παρότρυνε να απαντήσω σε ερωτήσεις με ερωτήσεις. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να λύσουν προβλήματα, προσπαθώντας να σκεφτούν πιθανές λύσεις. Εάν η πρώτη σκέψη δεν αποφέρει θετικά αποτελέσματα, προχωρούν σε μια άλλη πιθανή λύση. Αυτή η συμβουλή σίγουρα ήταν χρήσιμη κατά τη διάρκεια αυτών των ασκήσεων, είτε τυπικής είτε άτυπης φύσης.

Σε αυτήν την τάξη, υπάρχει μια σαφής ισορροπία μεταξύ της «σιωπής» και της «φωνής», ή αλλιώς της παρουσίας του εκπαιδευτικού όπου χρειάζεται ή όπου δεν χρειάζεται. Σε αυτά τα μαθήματα ο υποστηρικτικός και καθησυχαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ο καλύτερος. Προετοιμάζοντας σωστά τις ασκήσεις και τα ακουστικά παραδείγματα, καθώς και την ομαδοποίηση των μαθητών, αποκτά μεγάλη σημασία για μια ομαλή και θετική εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους.

Αν και δεν πέρασε πολύς καιρός συνειδητοποίησα ότι οι μαθητές ήταν αρκετά ικανοί ώστε να επιτυγχάνεται μάθηση από συνομηλίκους και αυτοαξιολόγηση. Σίγουρα απαιτούνται συγκεκριμένα κριτήρια που βοηθούν στην καθοδήγησή τους. Επωφελήθηκα πολύ από τη χρήση της δοκιμής και του σφάλματος σε κάποια από τις προετοιμασίες μου, ειδικά στα αρχικά στάδια των μαθημάτων. Παρόλο που κατά καιρούς οι ομαδοποιήσεις, οι μέθοδοι και οι ασκήσεις μου, ίσως να μην ήταν τόσο επιτυχημένες όσο θα ήθελα, ωστόσο, η λανθασμένη απάντηση με οδήγησε πάντα σε μια νέα ιδέα. Πιστεύω ότι σε αυτήν την προσέγγιση που συνδυάζει «τυπικές» και «άτυπες» μεθόδους, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άνετος με το να κάνει λάθος και, στη συνέχεια, να δοκιμάζει εναλλακτικές στρατηγικές για να δημιουργήσει εμπειρίες που θα έχουν νόημα για τους μαθητές. Αυτές οι τεχνικές δοκιμής και σφάλματος υπάρχουν προφανώς στις «άτυπες» διαδικασίες μάθησης, και επιπλέον κάνουν την εμπειρία πιο «αυθεντική» όταν ασκούνται μέσω της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού.

Συμπεράσματα

Αυτό το κεφάλαιο συζήτησε τα αποτελέσματα που βρέθηκαν σε όλη αυτή τη μελέτη, χωρισμένα από τις εμπειρίες των μαθητών και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό το έργο έλαβαν μέρος σε συνέντευξη τρεις φορές και οι απαντήσεις τους μεταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Μέσω κωδικοποίησης των δεδομένων, προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες σε σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών. Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι μαθητές ανέφεραν τι εκτιμούσαν στη μουσική, πράγμα που βοήθησε στην κατανόηση του ορισμού της μουσικότητας και πως αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μουσικοί. Καθ' όλη τη διάρκεια των συζητήσεών τους για την πρακτική τους στο σπίτι, συμπεράνα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένοι, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τι πρέπει να κάνουν και πώς πρέπει να εξασκήσουν τις ακουστικές τους δεξιότητες στο σπίτι. Οι μαθητές αναγνώρισαν επίσης ότι έχουν αποκτήσει δεξιότητες μέσω των «τυπικών» και «άτυπων πρακτικών μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων στην παραγωγή ήχου, στη σημειογραφία, στην ακουστική μάθηση και σε στρατηγικές αυτοδιδασκαλίας. Σε αυτήν τη μουσική τάξη και με τη χρήση μιας συνδυασμένης προσέγγισης οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να παίζουν ρόλο μαθητών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πιο υποστηρικτικό ρόλο σε δραστηριότητες «άτυπης» μάθησης, αυτό επιτρέπει στους μαθητές να ανοίξουν τον δρόμο για αξιολόγηση, αυτοδιδασκαλία και μάθηση από συνομηλίκους.

Η δημιουργία ασκήσεων με σαφείς οδηγίες και κριτήρια, επέτρεψε στους μαθητές να είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση. Σε μια τάξη που χρησιμοποιεί ουσιαστικά τόσο «τυπική» όσο και «άτυπη» μουσική παραγωγή αναδύθηκαν τεχνικές. Μέσα από τη δοκιμή και το σφάλμα (ειδικά στην αρχή) και αναγνωρίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ασκήσεις για τη δημιουργία μουσικής που ωφελούν όλους τους μαθητές ως «χρήστες» μουσικής. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να κάνουν «πίσω» και να επιτρέψουν στους μαθητές να πάρουν τον έλεγχο, κάτι που μπορεί να είναι πρόκληση για ορισμένους. Ωστόσο, είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής δεν είναι μόνο υπεύθυνοι για τη διατήρηση της δραστηριότητας αλλά είναι επίσης απαραίτητοι σε αυτή την μουσική τάξη. Επίσης, ένας ευρύτερος όρος είναι αυτός της μουσικότητας που περιλαμβάνει τις δεξιότητες που ένας μουσικός εκτιμά για να θεωρήσει τον εαυτό του «μουσικό». Αν και αυτός ο όρος ποικίλλει από άτομο σε

άτομο, οι απόψεις σχετικά με τη μουσικότητα διαφέρουν περισσότερο μεταξύ τυπικών και άτυπων μουσικών (Jaffurs, 2004b; Green, 2002; Davis, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της εργασίας, εξετάστηκαν μελέτες που σχετίζονται με τις μορφές της μάθησης και οι οποίες αποτελούν τη βάση της εργασίας, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο συζητήθηκε η άτυπη μάθηση στο πλαίσιο της μουσικής. Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύχθηκε η μεθοδολογία της έρευνας, ο σχεδιασμός, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυση, ενώ στο τέταρτο ακολούθησε η διεξαγωγή της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, διαρθρωμένα στις ενότητες της εμπειρίας των μαθητών και του ρόλου των εκπαιδευτικών. Ανακεφαλαιώνοντας, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναλυθούν τα γενικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην ενσωμάτωση άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης σε τυπικά μαθησιακά πλαίσια, όπως αυτό διαφαίνεται στη βιβλιογραφία από προηγούμενες έρευνες που έχουν εκπονηθεί στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Συνοπτικά, ο στόχος του έκτου κεφαλαίου όπου παραθέτουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι:

- ✓ η αξιολόγηση αυτής της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί με επίκεντρο την συμβολή της χρήσης άτυπων πρακτικών στο μάθημα του πιάνου ως Υποχρεωτικού στο Μουσικό Σχολείο και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
- ✓ η σύγκριση των ευρημάτων της με προηγούμενες έρευνες, (συγκρίνουμε τα συμπεράσματα και τα ευρήματα αυτής της μελέτης με προηγούμενες έρευνες και συζητάμε για μεγαλύτερα ζητήματα στη μουσική εκπαίδευση).
- ✓ η συζήτηση προτάσεων για μελλοντική έρευνα (συζητάμε τα ευρήματα αυτής της εργασίας, ενώ περιλαμβάνονται προτάσεις μελλοντικής έρευνας).

Αξιολόγηση της έρευνας

Η συγκεκριμένη εργασία είχε ως στόχο να συμβάλει στην δημιουργία γνώσης. Τα αναλυτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν πάνω στη διαδικασία της έρευνας δράσης για την ενίσχυση της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων αυτής της μελέτης υιοθετήθηκαν από την θεμελιωμένη θεωρία όπου τα δεδομένα συλλέγονται συνήθως από παρατήρηση, συνεντεύξεις, συνομιλίες, και προσωπικές σκέψεις (Creswell, 2012). Η χρήση της θεμελιωμένης θεωρίας του *κονστрукτιβισμού* εξυπηρετούσε

καλύτερα τη φωνή κάθε ατόμου, τις πεποιθήσεις των μαθητών, οι οποίες τελικά έδωσαν πλουσιότερα δεδομένα. Έτσι, η προσέγγιση αυτή επέτρεψε την ευελιξία σχετικά με την πρόοδο της μελέτης καθώς επικεντρωθήκαμε στις απόψεις, τα συναισθήματα, στις πεποιθήσεις και παραδοχές των συμμετεχόντων (Charmaz, 2006). Επίσης, για κάθε μαθητή η μουσική αξία και ο ορισμός της μουσικότητας ποικίλλουν, έτσι ώστε αυτή η *κονστρουκτιβιστική* προσέγγιση αποτέλεσε καθοριστική δύναμη καθώς οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε προοδευτικά στάδια αυτού του έργου. Αυτό το έργο χρησιμοποίησε μια απλή στρατηγική τυχαίας δειγματοληψίας προκειμένου να συγκεντρώσει τα δεδομένα καθ' όλη τη διάρκεια των γεγονότων που έλαβαν χώρα κατά τη συλλογή δεδομένων. Επειδή η άποψη των συμμετεχόντων για τον ορισμό της *μουσικότητας* και του ρόλου που παίζει η μουσική στη ζωή τους άλλαζαν καθ' όλη τη διάρκεια της δειγματοληψίας, ήταν σημαντικό να τεκμηριωθούν αυτές οι αλλαγές, καθώς συνέβαιναν. Η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων προοπτικών και εμπειριών ήταν ζωτικής σημασίας στη θεωρητική ανάπτυξη, επιτρέποντας πλουσιότερα δεδομένα για την ποιοτική έρευνα. Μετά την καταγραφή των τελικών συνεντεύξεων, πενήντα επτά διαστασιοποιημένα παραδείγματα (όπως οι φράσεις «κολλήσει με αυτό», «στόχους», «να είσαι παθιασμένος» και «να παίζεις με συναίσθημα») περιορίστηκαν σε είκοσι έξι ιδιότητες, (της «σκληρής δουλειάς / αφοσίωσης» και ο στόχος της «αίσθησης») επέτρεψαν την εμφάνιση τεσσάρων κατηγοριών *Χρήσεις της μουσικής, Αναγνώριση αξίας (Σύστημα αξιών), Πρακτική εξάσκηση και Νέες δεξιότητες που αποκτήθηκαν* (βλ. παράρτημα Δ) και οι οποίες συζητήθηκαν αναλυτικότερα στο Κεφάλαιο 5. Στη συγκεκριμένη εργασία, ήταν σημαντικό να δούμε την εξέλιξη των μαθητών όσον αφορά τη χρήση της μουσικής και πώς οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μουσική στην καθημερινή τους ζωή και τι εκτιμούν σε έναν μουσικό. Όταν κατανοούμε αυτές τις πληροφορίες, όχι μόνο μπορούμε να δούμε τους στόχους των μαθητών, αλλά και πώς αυτή τη στιγμή χρησιμοποιούν τη μουσική και βλέπουν τον εαυτό τους σε έναν μουσικό κόσμο.

Η συμβολή της χρήσης άτυπων πρακτικών στο μάθημα του Υποχρεωτικού Πιάνου ήταν βασικό ζητούμενο της έρευνας, με εστίαση στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτής της προσέγγισης όσον αφορά την επίτευξη των διδακτικών στόχων για το μάθημα του πιάνου. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά στην τυπική εκμάθηση του πιάνου αντλήθηκαν από την εξέταση βιβλίων μεθόδων πιάνου. Τα άτυπα χαρακτηριστικά εξετάστηκαν από την προσέγγιση της υπάρχουσας έρευνας

για την παιδαγωγική της άτυπης μουσικής και ερμηνεύτηκαν μέσω έρευνας αφιερωμένης σε συγκεκριμένους τομείς της άτυπης μουσικής παιδαγωγικής και των πρακτικών μάθησης των δημοφιλών μουσικών. Αυτά τα χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκαν στη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών Πιάνου για να βοηθήσουν στη συνδυαστική χρήση τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης μουσικής μάθησης στο μάθημα Πιάνου ως υποχρεωτικού οργάνου σε Μουσικό Σχολείο. Σε όλες τις μελέτες που εφαρμόζουν άτυπες πρακτικές σε τυπικές τάξεις, η παρατήρηση των εμπειριών των μαθητών είναι απαραίτητη. Η παρατήρηση και η καταγραφή της προόδου των μαθητών, οι επιτυχίες και οι δυσκολίες επέτρεψαν να οργανωθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας καλύτερα τα μαθήματα. Τα δεδομένα από την παρατήρηση μελετήθηκαν συγκριτικά με δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων πριν, κατά την διάρκεια και στο τέλος της μελέτης.

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι ο συνδυασμός της τυπικής και άτυπης μουσικής μάθησης σε ένα μάθημα Πιάνου για αρχάριους είναι αποτελεσματική στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων για το μάθημα. Παρακάτω ακολουθούν συνοπτικά κάποια συμπεράσματα που απαντούν στο 1^ο Ερώτημα και στα δύο υποερωτήματα για τους στόχους και τα τρόπους της συνδυαστικής χρήσης στοιχείων τυπικής και άτυπης μάθησης.

- Η ανάγνωση παρτιτούρας ήταν ένας τομέας που ήταν δύσκολος στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Τα δεδομένα αποκάλυψαν ότι η ανάγνωση παρτιτούρας πρέπει να διδάσκεται αργά, και προοδευτικά, παρέχοντας κάθε φορά την απαραίτητη γνώση για τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν στην απόκτηση ή βελτίωση της ικανότητάς τους να διαβάζουν μουσική σημειογραφία (παρτιτούρα), ειδικά αναγνωρίζοντας σύμβολα και συσχετίζοντάς τα με διαφορετικά δάκτυλα για το όργανο τους.
- Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών εκμάθησης μουσικής σε επίσημο περιβάλλον αποδείχθηκε ότι ήταν μια πρόκληση για τους μαθητές. Υπήρχε μια δυσκολία να μεταβαίνουν μεταξύ πρακτικών τυπικής και άτυπης μάθησης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.
- Η μάθηση από συνομηλίκους ήταν δομημένη δεδομένου ότι ζητήθηκε από τους μαθητές να διδάξουν ο ένας τον άλλον, τοποθετήθηκε σε συγκεκριμένα σημεία της μελέτης και η ομαδοποίηση των μαθητών σε ζευγάρια υπαγορεύτηκε για συγκεκριμένες ασκήσεις. Βέβαια, οι μαθητές ακολουθούν

και μόνοι τους αρχές άτυπης μάθησης, αφού για παράδειγμα ο Γιώργος, και ο Δημήτρης συναντώνται και παίζουν μουσική στο σπίτι.

- Κατά την διάρκεια του μαθήματος προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες σε ένα ορισμένο επίπεδο, οι τεχνικές παρουσιάστηκαν συστηματικά. Αυτό δεν συνάδει με τις πρακτικές των δημοφιλών μουσικών όπου οι τεχνικές δεξιότητες αποκτώνται τυχαία (Green, 2002). Η απόκτηση δεξιοτήτων με τη χρήση τυπικών μεθόδων αφορούσε τη μουσική ανάγνωση και την τεχνική του Πιάνου (όπως η εκμάθηση του μεσαίου Ντο, η αναγνώριση φθογγόσημων, η σωστή στάση του σώματος, η δακτυλοθεσία κ.λπ.). Ο συγκεκριμένος τρόπος, αν και έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές της άτυπης μάθησης, θεωρήθηκε ότι ήταν ο πιο ενδεδειγμένος, προκειμένου να επιτευχθούν οι καθορισμένοι στόχοι του μαθήματος που αφορούσαν την τυπική μουσική μάθηση. Εάν το πρόγραμμα σπουδών είχε δομηθεί έτσι ώστε η άτυπη μάθηση να μπορούσε να συμβεί φυσικά, οι στόχοι του μαθήματος θα έπρεπε να ήταν διαφορετικοί, για παράδειγμα, λιγότερα σημεία (νότες, φθογγόσημα, παύσεις, αλλοιώσεις, δυναμικές κ.λπ) που απαιτούνται για την αναγνώριση στην παρτιτούρα.
- Στόχος του μαθήματος σε σχέση με την απόκτηση δεξιοτήτων ήταν επίσης η μουσική απόδοση και η δημιουργικότητα. Επομένως, οι κλίμακες δεν ήταν αυτοσκοπός αλλά μέσο δημιουργίας μελωδιών και αυτοσχεδιασμού. Οι μαθητές ήταν διστακτικοί όταν τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν μελωδίες από τα μοτίβα κλίμακας, οπότε κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια μελωδία τεσσάρων μέτρων με κριτήρια να χρησιμοποιήσουν τις νότες και τους ρυθμούς που είχαν ήδη μάθει και η μελωδία να είναι «ότι ακούγεται καλύτερο σε αυτούς». Ωστόσο, η ιδέα της δημιουργίας μιας μελωδίας δεν αγκαλιάστηκε χωρίς από όλους. Η Άννα σχολίασε ότι ο «φόβος» την εμπόδιζε να το κάνει και «οι πιο έμπειροι συμμαθητές στην τάξη θα την κορόιδευαν...» για την μουσική δημιουργία απλής μελωδίας που θα εκτελούσε κακώς. Μάλλον, θα έπρεπε να είχα προβλέψει την απάντηση (όπως αυτή που έδωσε η συγκεκριμένη μαθήτρια) πριν ζητήσω από τους μαθητές να μοιραστούν την δική τους μουσική δημιουργία και η παρουσίαση να γίνει σε μικρότερες ομάδες και κυρίως μεταξύ φίλων. Ενώ η πρακτική όπως το να παίζουμε όλοι μαζί και να μαθαίνουμε από άλλους, είναι χαρακτηριστικά της άτυπης μουσικής, αυτά δεν μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς να υπάρχει εμπιστοσύνη

μεταξύ μουσικών (Allsup, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο της τάξης, οι μαθητές δεν ένιωθαν την εμπιστοσύνη στον βαθμό που θα τους επέτρεπε να μην αισθάνονται ευάλωτοι μπροστά σε άλλους.

- Οι περισσότεροι μαθητές δίστασαν να παρουσιάσουν τη μελωδία μπροστά σε συμμαθητές και έτσι χωρίστηκαν σε ζευγάρια προκειμένου να την διδάξουν ο ένας τον άλλο. Η ιεραρχία των ομάδων αφορούσε τους έμπειρους με τους λιγότερους έμπειρους. Οι μαθητές – «συνθέτες» δίδαξαν τη δική τους μελωδία μόνο παίζοντάς την στο πιάνο, οι «αντιγραφείς» κατέγραψαν αυτό που άκουσαν από τους μαθητές που έπαιζαν την σύνθεση. Στη συνέχεια έγινε εναλλαγή ρόλων μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδικασία. Αυτή η διαδικασία εφαρμόστηκε ως διαφορετικός τρόπος ανάπτυξης των ακουστικών δεξιοτήτων κατά την άτυπη πρακτική των δημοφιλών μουσικών που αναπτύσσουν τις μουσικές τους δεξιότητες αντιγράφοντας ηχογραφήσεις (Green, 2002).
- Στο πλαίσιο της ανάπτυξης ακουστικών δεξιοτήτων εφαρμόστηκαν ασκήσεις που εστίασαν στο διαδοχικό άκουσμα φθόγγων, ενώ οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να σημειώσουν τις νότες που άκουσαν. Για τους περισσότερους μαθητές του Πιάνου, η ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων αναπτύσσεται μεμονωμένα και με συστηματοποιημένους τρόπους. Έχοντας αυτό κατά νου, στους μαθητές δόθηκαν ακουστικές ασκήσεις μέσα από βιβλία τυπικών μεθόδων για εξάσκηση στο σπίτι, ώστε να προετοιμαστούν για το επόμενο μάθημα και στη συνέχεια η αναζήτηση να γίνει από κοινού. Επιπλέον, η εκτενής ακρόαση ενός συγκεκριμένου τραγουδιού βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη μελωδική κατεύθυνση, την αρχή και το τέλος μιας μουσικής φράσης.
- Ο Δημήτρης πρόσθεσε επίσης τις κινήσεις των δακτύλων στις δεξιότητές του: «πώς να τοποθετώ τα δάκτυλά μου για να ακούγονται καλύτερα οι νότες» και «πόσο γρήγορα μετακινώ τα δάχτυλά μου στις υπόλοιπες νότες». Οι υπόλοιποι όταν ρωτήθηκαν για το τι έχουν μάθει απάντησαν «Κινώ τα δάχτυλά μου πιο γρήγορα». Όσον αφορά την πρακτική τους εξάσκηση στο σπίτι, συμπέρανα ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένος για το τι και πώς πρέπει οι μαθητές να εξασκήσουν τις ακουστικές δεξιότητες στο σπίτι. Για παράδειγμα εισαγάγαμε νέες μεθόδους άτυπης μουσικής, συμπεριλαμβανομένης μιας άσκησης όπου οι μαθητές έπαιζαν ένα επιλεγμένο κομμάτι μαζί με την ηχογράφηση. Πίστευα ότι εφαρμόζοντας αυτές τις ιδέες,

οι μαθητές θα βρουν νέους τρόπους να παίξουν μουσική με το αυτί και να προσπαθούν με άτυπες μεθόδους στο σπίτι.

Σε σχέση με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί για την επίδραση του συνδυασμού τυπικής και άτυπης μάθησης στις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών, οι εμπειρίες που βίωσαν οι μαθητές από την εφαρμογή του προγράμματος αύξησαν σε γενικές γραμμές το ενδιαφέρον τους για το μάθημα του Πιάνου ως Υποχρεωτικού. Όπως αναφέραμε στο κεφάλαιο 5 όπου παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα της έρευνας, η συνολική εμπειρία των μαθητών στα μαθήματα μουσικής θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα σε ένα πρόγραμμα σπουδών. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε έδωσε τη δυνατότητα να παρατηρηθούν και να μελετηθούν οι πρακτικές και τα γεγονότα, ενώ ως παιδαγωγός ερευνήτρια είχα τη δυνατότητα να επηρεάσω ενεργά τη διαδικασία μέσω της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε στην τάξη.

Τα δεδομένα από τις τελικές συνεντεύξεις έδειξαν ότι ορισμένοι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν τη μουσική με πιο συμμετοχικούς τρόπους, όπως είναι το τραγούδι ή το παιχνίδι στο σπίτι, και προχώρησαν στη σύνθεση της δικής τους μουσικής και τη δημιουργία μουσικών συνόλων με άλλες ομάδες. Μια άλλη ενδιαφέρουσα εξέλιξη συνάγεται κατά την τρίτη φάση των συνεντεύξεων, όπου οι μαθητές άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν την ακουστική μάθηση στο σύστημα αξιών τους. Ανέφεραν την ανάγκη της εξάσκησης των ακουστικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία μουσικής με το αυτί ως χαρακτηριστικά επιτυχημένου μουσικού. Πηγαίνοντας την έννοια της αξίας όσον αφορά την «επίδοση» ένα βήμα παραπέρα, ο Γιάννης για παράδειγμα για τον οποίο το πιάνο είναι το δεύτερο όργανο που μαθαίνει, αναγνώρισε ως αξία στους μουσικούς που θα μπορούσαν να «παίξουν επί τόπου» με αυτοσχεδιασμό ενώ είχαν δεξιότητες ανάγνωσης και ήθελε ο ίδιος να είναι σε θέση να το κάνει αυτό. Ο Γιάννης δήλωσε: «Θα μπορούσα να φανταστώ το εαυτό μου σε κάθε είδους παράσταση όπου κάποιος φωνάζει ένα τραγούδι για να παίξω και μπορώ απλώς να το κάνω». Κατά τη συζήτηση σχετικά με τις νέες δεξιότητες που έχουν αποκτήσει, οι μαθητές ανέφεραν πιο συχνά τις ικανότητες που σχετίζονται με την ανεξαρτησία των χεριών. Κατά κάποιον τρόπο η στάση των μαθητών απέναντι στη μουσική διαμορφώνεται από την δημιουργία μιας νέας ταυτότητας του μουσικού, οπότε αποκτά ευρύτητα και ευελιξία.

Συνολικά, από τα δεδομένα αυτής της εργασίας, μπορούμε να προσδιορίσουμε ότι οι μαθητές απολαμβάνουν να βρίσκονται σε μια τάξη που χρησιμοποιεί τόσο «τυπικές», όσο και «άτυπες» μεθόδους διδασκαλίας μουσικής. Από την παρατήρηση και όσα είπαν τα παιδιά φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, όταν οι μέθοδοι συνδυάστηκαν μεταξύ τους, αποτέλεσαν τα κατάλληλα εργαλεία για τη δημιουργία μουσικής. Για παράδειγμα, εφαρμόζοντας τη «συνδυασμένη» μέθοδο, οι μαθητές μαθαίνουν πιάνο με μια «τυπική» μεθοδολογία (που χρησιμοποιεί ανάγνωση παρτιτούρας) και μια «άτυπη» προσέγγιση (που χρησιμοποιεί ακρόαση – αντιγραφή παιξίματος). Με την ενασχόληση με την ακουστική μάθηση, οι μαθητές αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη προς τις μη «παραδοσιακές» διαδικασίες μάθησης. Εκτός από αυτό, η διδασκαλία και η μάθηση από συνομηλίκους φαινόταν φυσική σε πολλές περιπτώσεις, δεδομένου ότι οι μαθητές δεν συνειδητοποίησαν ότι πρόκειται για προσπάθεια εφαρμογής παιδαγωγικού προγράμματος. Οι μαθητές αναγνώρισαν ότι έχουν αποκτήσει δεξιότητες μέσω των μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων στην παραγωγή ήχου, σημειογραφία, ακουστική μάθηση και μέσω στρατηγικών αυτοδιδασκαλίας. Αντιμετώπισαν θετικά την όλη διαδικασία των μαθημάτων, η οποία συνεχίστηκε και μετά το τέλος της έρευνας. Κατανοούμε ότι τα παραπάνω συνδυάζονται με μια νέα ταυτότητα του μουσικού, ο οποίος θα πρέπει να κατέχει όσα μπορούν να προσφέρουν και η τυπική και η άτυπη μάθηση.

Αντιμετωπίζοντας μεγαλύτερα ζητήματα στη μουσική εκπαίδευση, υπάρχουν πολλά συμπεράσματα από τη συγκεκριμένη εργασία μέσα από σύγκριση με μελέτες που εξετάστηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια. Ο John Kratus (2005) υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να προσαρμοστεί στις μεταβολές της εποχής μας. Η χρήση νέων μεθόδων για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τον μουσικό τους κόσμο πρέπει να είναι στην κορυφή των προτεραιοτήτων μας. Αυτή η μελέτη έδειξε ότι σε μια τάξη ο συνδυασμός των «τυπικών» και των «άτυπων» μεθόδων μπορεί να είναι ουσιαστικός. Βοηθώντας τους μαθητές μας να γίνουν καλύτεροι «χρήστες» της μουσικής, θέλουμε να παρέχουμε ένα περιβάλλον που να ενθαρρύνει αποτελεσματικά τη δημιουργία μουσικής, όπου ο εκπαιδευτικός μουσικής δεν απαιτείται να είναι απαραίτητα παρών. Προγράμματα που χρησιμοποιούν μια συνδυασμένη προσέγγιση όπως αυτή που εξετάσαμε, παρέχουν ένα μοναδικό μαθησιακό περιβάλλον που βοηθά τους μαθητές να δημιουργήσουν, να ακούσουν και να αξιολογήσουν τη μουσική μόνοι τους αλλά και με άλλους, τόσο εντός όσο και

εκτός της τάξης. Καθώς οι μαθητές προχώρησαν στις συνεντεύξεις τους, οι απαντήσεις τους ήταν περισσότερο σίγουρες ενώ ανέπτυξαν και κάποιες πρωτοβουλίες. Άρχισαν να συζητούν τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους με περισσότερη σκέψη και αποτελεσματικότητα. Έχοντας τη δυνατότητα να συζητήσουν αυτές τις μουσικές έννοιες και με άλλους, το να είναι προετοιμασμένοι να υπερασπιστούν τις απαντήσεις τους είναι μόνο μία από τις δεξιότητες που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές εκτός της τάξης. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις ενθαρρύνονται όταν μια τάξη χρησιμοποιεί διδασκαλία και αξιολόγηση από συνομηλίκους. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που επιθυμούν να προετοιμάσουν τους μαθητές ως «χρήστες» μουσικής μπορούν να συμπεριλάβουν αυτές τις μεθόδους στη διδασκαλία τους.

Στον πρώτο και τελευταίο γύρο συνεντεύξεων, οι μαθητές συζήτησαν τι θα αναζητούσαν σε έναν πετυχημένο μουσικό και τι θα χρειαζόταν για να θεωρηθούν πετυχημένοι στο όργανο. Σε σύγκριση με τον πρώτο γύρο των συνεντεύξεων, οι τελικές απαντήσεις με παραδείγματα ήταν πιο πλούσιες και κάλυπταν ένα ευρύτερο πεδίο. Μερικοί μαθητές, όπως η Μαρία, άλλαξαν τις απαντήσεις τους και τις συσχέτισαν άμεσα με αλλαγές κατά τη συμμετοχή σε αυτό το μουσικό μάθημα. Συγκεκριμένα, η ίδια δήλωσε χαρακτηριστικά: «Λοιπόν, νόμιζα ότι το να παίζω πιάνο ήταν πολύ δύσκολο. Εννοώ, δεν πίστευα ότι θα ήταν εύκολο, προφανώς, αλλά φαινόταν πολύ πιο δύσκολο. Υπάρχουν τόσα πολλά διαφορετικά πράγματα που μπορείς να κάνεις με αυτό». Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν αποκτήσει περισσότερη γνώση και είχαν αναπτύξει αυτοπεποίθηση, λαμβάνοντας υπόψη πτυχές της δικής τους μάθησης και εφαρμόζοντάς τες στους ορισμούς για τη μουσικότητα. Οι μαθητές στα μαθήματα μουσικής δεν έπρεπε απλώς να στοχεύουν στο να μάθουν για τη μουσική, αλλά, το πιο σημαντικό, να μάθουν να γίνονται καλύτεροι μουσικοί και να αναπτύξουν το δια βίου ενδιαφέρον τους για τη μουσική.

Συμπεράσματα και προτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση

Ενώ οι ορισμοί της τυπικής / άτυπης μουσικής σε μια τάξη διαφέρουν, πολλοί ερευνητές όπως οι Jorgensen (1997) και Seddon & Biasutti (2009) όρισαν την άτυπη μάθηση ως μια κοινότητα χωρίς την καθοδήγηση δασκάλου. Στην τάξη μουσικής αυτής της εργασίας, η εκπαιδευτικός ήταν παρούσα (η παρουσία του εκπαιδευτικού δεν απορρίπτεται), παίζοντας διαφορετικό ρόλο σε ορισμένες ασκήσεις, αλλά σχετικά

σημαντικό γενικότερα στη μάθηση των μαθητών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο ορισμός που παρέχεται από τον Folkestad (2006) είναι πιο κοντά σε αυτήν την πρόταση της εργασίας. Ο Folkestad πρότεινε ότι όταν ένας δάσκαλος είναι παρών, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να παίζουν μουσική, αλλά χωρίς την παρουσία δασκάλου ένας μαθητής παίζει μουσική. Επομένως, αυτή η διατύπωση υπονοεί ότι γνωρίζουν λιγότερο ότι πραγματοποιείται μόνο μάθηση, κάτι που φαίνεται να ταιριάζει σε αυτήν την εργασία. Εκτός από αυτούς τους λόγους, οι ομαδοποιήσεις των μαθητών μου σχεδιάστηκαν από απλές ερωτήσεις και κριτήρια που περιγράφουν κάθε μαθητή. Αυτά εισήχθησαν σε ένα υπολογιστικό φύλλο, έτσι ώστε οι μαθητές να οργανωθούν με διαφορετικά κριτήρια (βλ. Παράρτημα Ε). Σύμφωνα με τον Augustyniak (2013), είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να οργανώσει μια κατάταξη μαθητών. Βγάζοντας συμπεράσματα από τα ευρήματα αυτής της μελέτης, θα επιβεβαιώσει ότι ο εκπαιδευτικός έχει θέση στην τάξη χρησιμοποιώντας άτυπες μεθόδους, όπως έδειξαν οι Seddon & Biasutti (2009). Στο *How Popular Musicians Learn*, η Lucy Green (2002:184) δήλωσε: «Ενώ η τυπική μουσική εκπαίδευση έχει εισαγάγει τη δημοφιλή μουσική στις τάξεις της, αυτό δεν είναι καθόλου το ίδιο με το να εισάγει κανείς άτυπες πρακτικές μάθησης που σχετίζονται με την απόκτηση των σχετικών μουσικών δεξιοτήτων και γνώση». Σε όλη αυτή την εργασία, χρησιμοποιήθηκε πολύ λίγη δημοφιλής μουσική, αλλά μάλλον χρησιμοποιήθηκαν οι «άτυπες» τεχνικές των δημοφιλών μουσικών.

Οι Green (2002) και Middleton (1994) είναι μόνο δύο από τους πολλούς ερευνητές που προέβαλαν τη μεγάλη σημασία της ακρόασης. Καθ' όλη τη διάρκεια της ακουστικής τους μάθησης, οι συμμετέχοντες της μελέτης πραγματοποίησαν μεταφορικές συνδέσεις μεταξύ των πλαισίων και του πώς τα διαφορετικά πλαίσια σχετίζονται μεταξύ τους. Σε συμφωνία με όσα επεσήμανε και ο Davis (2010), οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό το μάθημα προσέγγισαν τη μουσική με περισσότερους τρόπους σε σχέση με την εκμάθηση απλώς ενός συμβόλου σε μια παρτιτούρα.

Από αυτή την τάξη των συνδυασμένων μεθόδων, προέκυψε μια σημαντική μουσικοπαιδαγωγική εμπειρία για τους εμπλεκόμενους μαθητές. Καθώς οι μαθητές έγιναν δάσκαλοι και αξιολογητές, παρατήρησα ότι οι μαθητές αλληλοϋποστηρίζονταν και μοιράζονταν ιδέες. Ο Allsup (2008), ανέφερε ότι αυτό που συμβάλλει περισσότερο στη μουσική ανάπτυξη των μαθητών είναι όταν λαμβάνουν υπόψη τις

απόψεις και τις προτάσεις των συνομηλίκων τους και τις εφαρμόζουν στις δικές τους πρακτικές. Μέσω αυτής της ανταλλαγής ιδεών, η αξιολόγηση από συνομηλίκους γίνεται αποδεκτή, δημιουργώντας ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Lebler, 2007).

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 5, αν και οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στις ακουστικές ασκήσεις, αισθάνθηκαν ταυτοχρόνως και ευχαρίστηση με αυτές. Ως εκπαιδευτικοί, μερικές φορές τείνουμε να πιστεύουμε ότι οι μαθητές θα το κάνουν και ας μην είναι πρόθυμοι να εξασκηθούν σε κάτι που είναι πολύ απαιτητικό. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Lehmann, Sloboda & Woody (2007), εάν κάποιος έχει εγγενώς κίνητρο να μάθει, ή το υλικό έχει προσωπική σημασία για τον ίδιο, η δυσκολία του μουσικού έργου δεν επηρεάζει συνήθως την προθυμία του να το εκτελέσει. Η διαδικασία της μουσικής δημιουργίας ανταμείβει από μόνη της, σύμφωνα και με την εμπειρία ροής του Csikszentmihalyi (1990).

Θέτοντας τα θεμέλια μιας ουσιαστικής διδασκαλίας του πιάνου, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι εφαρμόζοντας διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν πιάνο με μια τυπική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί μεθόδους τεχνικής παιξίματος και ανάγνωσης παρτιτούρας και άτυπη προσέγγιση που εφαρμόζει μεθόδους ακρόασης και μίμηση παιξίματος, οι μαθητές αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη στις «άτυπες» διαδικασίες μάθησης. Μερικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί αυτό είναι η δημιουργία μικρών ομάδων με συνομηλίκους, η διασκευή ενός δημοφιλούς τραγουδιού της επιλογή τους και η εκτέλεσή του στην τάξη χωρίς τη χρήση σημειογραφίας. Για να ωθήσουμε περαιτέρω τους μαθητές πέρα από τις ζώνες άνεσής τους, μπορούμε να προτείνουμε να δουλέψουν μεταξύ τους, αποφεύγοντας, ωστόσο, να προκαθορίσει ο εκπαιδευτικός πώς θα προχωρήσει η διαδικασία. Επιπλέον, η άτυπη μάθηση παρέχει τη βάση για άλλες δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η δημιουργία μουσικών βίντεο και η σύνθεση μέσω της τεχνολογίας, που θα μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές για να καλλιεργήσουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες. Το μάθημα του πιάνου ως Υποχρεωτικού στα Μουσικά Σχολεία θα πρέπει να ενσωματώσει την απόκτηση δεξιοτήτων με την μουσική του «πραγματικού» κόσμου όπου οι μουσικοί αποκτούν δεξιότητες από την συμμετοχή με άλλους. Αυτή η έννοια φαίνεται ξεκάθαρα στην έρευνα της Green (2002) που δείχνει πως οι δημοφιλείς και ερασιτέχνες μουσικοί μαθαίνουν να παίζουν μουσική παίζοντας μαζί με άλλους. Ενώ η τεχνική εξάσκηση έχει θέση στην παιδαγωγική του πιάνου και είναι αποτελεσματική στην εκτέλεση έργων του

κλασικού ρεπερτορίου, οι μαθητές δεν αποκτούν τις δεξιότητες που προκύπτουν «άτυπα» όταν οι μουσικοί συμμετέχουν όλοι μαζί. Η τεχνική της κλίμακας για παράδειγμα δεν θα πρέπει να διδάσκεται περισσότερο ως μέσο μουσικής δημιουργικότητας, (όπως η δημιουργία μιας μελωδίας και ο αυτοσχεδιασμός) και λιγότερο ως ικανότητα κίνησης των δακτύλων με μεγαλύτερη «ρευστότητα». Στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης, τελικός στόχος δεν είναι η τεχνική, αλλά η δημιουργικότητα.

Τέλος, η μάθηση από συνομηλίκους είναι ένα στοιχείο που πρέπει να υπάρχει στην παιδαγωγική του πιάνου. Το να διδάσκουν οι μαθητές μουσικές και τεχνικές έννοιες συμβάλλει ώστε να προσεγγίζει το μάθημα του πιάνου πρακτικές άτυπης μουσικής μάθησης. Έχει ενδιαφέρον ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να αξιολογήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την μουσική απόδοση ενός συμμαθητή τους λόγω της επανειλημμένης ακρόασης ενός συγκεκριμένου μουσικού είδους της αρεσκείας τους. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να μην έχει την εμπειρία της ακρόασης ή το εύρος της γνώσης για συγκεκριμένα μουσικά είδη. Ένας συνομήλικος μπορεί να αξιολογήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια και να κατευθύνει κάποιον μαθητή. Τα ευρήματα αποκάλυψαν, επίσης, ότι οι μαθητές ήταν πιο δεκτικοί στη διδασκαλία από συνομηλίκους από ότι από έναν εκπαιδευτικό. Οι πιο προχωρημένοι μαθητές που δίδαξαν τις δικές τους μουσικές συνθέσεις μπορούσαν να οδηγήσουν σε καλύτερη απόδοση κάποιον αρχάριο. Η μάθηση με αυτόν τον τρόπο (μάθηση από συνομηλίκους) φαινόταν πολύ φυσική σε όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς για παράδειγμα ένας μαθητής μπορούσε να μιμείται το μέτρο του άλλου και να το παίζουν ταυτόχρονα για να ελέγξουν ξανά την πρόοδό τους.

Όσον αφορά τη συμβολή της άτυπης μουσικής μάθησης στο μάθημα του πιάνου μπορούμε να συμπεράνουμε πως βρισκόμαστε ακόμη στη διαδικασία να ανακαλύψουμε πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας – μέσα από την ενασχόληση με την άτυπη μουσική στο επίσημο πλαίσιο μαθήματος – να καλλιεργήσουν τη μουσικότητα αλλά και να εξερευνήσουν και να εκδηλώσουν τη μουσική τους ταυτότητα. Όπως αναφέρθηκε, αντιμετωπίσαμε προκλήσεις στη συνεργασία με κάποιους πιο εσωστρεφείς μαθητές όπως ή Άννα που φαινόταν να έχουν μια πιο κλειστή και συγκρατημένη προσωπικότητα. Ήταν σχετικά άβολο να δουλεύουν με τους συμμαθητές τους και δεν μπορούσαν εύκολα να αλληλεπιδράσουν με επιτυχία μέσα στην τάξη. Ωστόσο, σε ένα μουσικό βίντεο που παρουσίασε με την

ομάδα συνομηλίκων της στο πλαίσιο μιας σχολικής εκδήλωσης, με έκπληξη είδαμε ότι αυτή η μαθήτρια έδειξε εξωστρέφεια και το διασκέδασε πολύ. Αυτό υποδηλώνει ότι η παροχή μουσικής εκπαίδευσης στους μαθητές που μαθαίνουν να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους είναι σημαντική για την ανακάλυψη λανθανόντων μουσικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα ενισχύει και την παιδαγωγική μας ταυτότητα και καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση που απαιτείται για να διδάξουμε τελικά με τρόπο που να εμπλέκει και να παρακινεί τους μαθητές προς τη μάθηση. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν τους τρόπους μάθησης που κατανοούν καλύτερα οι μαθητές, να προσαρμόσουν το μάθημα έτσι ώστε να τους οδηγήσουν στην βελτίωση της μάθησης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν και να θέτουν τις δυνατότητες των μαθητών στο επίκεντρο των σχεδιασμών τους και των διδακτικών τους στρατηγικών.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως σε οποιαδήποτε μελέτη, αυτή η εργασία είχε τους περιορισμούς της, έτσι και σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι μαθητές είναι μοναδικοί και η διαδικασία είναι δυναμική. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορεί να σχετίζονται με το συγκεκριμένο πλαίσιο σε αυτήν την τάξη. Αυτή η εργασία πραγματοποιήθηκε σε ένα Μουσικό Σχολείο, και τα ίδια τα ευρήματα μπορεί να διαφέρουν από αυτά που θα βρίσκαμε αν η έρευνα υλοποιούνταν σε ένα άλλο Μουσικό Σχολείο ή σε ένα διαφορετικό σχολικό πλαίσιο. Ένα διαφορετικό και μεγαλύτερο δείγμα για την έρευνα πιθανότατα θα έδινε πιο έγκυρα συμπεράσματα αλλά και θα οδηγούσε σε παρατήρηση μιας μεγαλύτερης ποικιλίας συμπεριφορών, αναδεικνύοντας έτσι νέες προτάσεις και πρακτικές και εμπλουτίζοντας την πρόταση εισαγωγής άτυπων πρακτικών στην τυπική εκπαίδευση.

Ωστόσο, τέτοιου είδους έρευνες μπορούν να προσφέρουν στη βαθύτερη ερμηνεία των όσων εξετάζονται. Όπως αναφέρεται στο πέμπτο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα, όταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής αρχίζουν να εφαρμόζουν άτυπες πρακτικές στο πλαίσιο της τυπικής μάθησης στις τάξεις τους, πρέπει να μοιράζονται τις εμπειρίες τους για να βοηθήσουν τους μαθητές να λύσουν προβλήματα και να δημιουργήσουν μαθήματα που θα είχαν νόημα για αυτούς. Δεν θα λειτουργούν όλες οι προτάσεις σε όλες τις καταστάσεις (όπως συμβαίνει άλλωστε και με άλλες πτυχές της εκπαίδευσης), αλλά

μπορούμε να λάβουμε υπόψη εμπειρίες και απόψεις που αφορούν τις άτυπες διαδικασίες και άλλων εκπαιδευτικών και να τις αναπτύξουμε.

Ωστόσο, μια η τάξη που συνδυάζει άτυπες και τυπικές μεθόδους δεν είναι ίσως προσιτή για όλους τους εκπαιδευτικούς μουσικής. Πολλοί εκπαιδευτικοί της μουσικής προέρχονται από τυπικά μουσικά εκπαιδευτικά πλαίσια και συχνά υποθέτουν ότι η επαγγελματική τους σταδιοδρομία θα λάβει χώρα σε παρόμοια περιβάλλοντα. Επομένως, στερούνται εμπειριών άτυπης μουσικής δημιουργίας και αυτό μπορεί να αποτρέψει την προσπάθεια ενσωμάτωσης άτυπης μουσικής μάθησης σε μια τυπική τάξη. Βεβαίως, όλοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με μεθόδους με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι και επικεντρώνονται σε αυτό που εκτιμούν πως θα αποφέρει αποτελέσματα. Όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο 5, ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τις συνδυασμένες μεθόδους, επειδή νιώθουν άβολα σχετικά με τις δικές τους άτυπες μουσικές ικανότητες. Ωστόσο, όπως ο μουσικός κόσμος εξελίσσεται συνεχώς, έτσι πρέπει να εξελιχθεί και η εκπαίδευση για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μουσικής. Οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να προκαλούν συνεχώς τον εαυτό τους και να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών. Εάν ένας εκπαιδευτικός δεν έχει εμπιστοσύνη στα όσα γνωρίζει για να εντάξει στο μάθημά του πρακτικές άτυπης μάθησης, μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά μέσα από την ανάγνωση ερευνητικών μελετών, την παρακολούθηση εργαστηρίων και ακόμα να πειραματιστεί είτε μόνος του, είτε με άλλους εκπαιδευτικούς. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό, ανεξάρτητα από τις δικές τους δυνατότητες για εφαρμογή μεθόδων άτυπης μάθησης και διδασκαλίας, να ξεκινήσουν την τάξη που συνδυάζει άτυπες και τυπικές μεθόδους ρωτώντας τους μαθητές τους τι εκτιμούν οι ίδιοι, τι περιμένουν από τον δάσκαλο, τι κάνει ο δάσκαλος που είναι χρήσιμο και τι χρειάζονται περισσότερο. Αυτό δεν θα ενισχύσει μόνο την προσαρμογή των μαθημάτων στις ανάγκες κάθε μαθητή, αλλά και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στη μουσική πράξη καθώς και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που προκύπτει από την εμπειρία διαφορετικών και μερικές φορές αντιφατικών μεθόδων μάθησης. Μια εναλλακτική προσέγγιση αυτής της μελέτης θα ήταν να παρατηρηθεί μια διαφορετική τάξη χρησιμοποιώντας παρόμοιες τεχνικές, ώστε να παρατηρηθούν τα αποτελέσματα και να συγκριθούν με την παρούσα έρευνα.

Όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο 2, η έρευνα σχετικά με τους δημοφιλείς μουσικούς και την άτυπη μουσική δημιουργία ενισχύεται τα τελευταία χρόνια, αλλά οι μελέτες

που αναφέρονται στην πρακτική εφαρμογή της άτυπης μάθησης σπάνια εφαρμόστηκαν σε μια τυπική τάξη. Ερευνητές όπως η Green (2002, 2004) και Davis (2010) έχουν ανοίξει το δρόμο σε αυτό που ο Allsup (2008) περιγράφει ως το «πρώτο κύμα» των ερευνητών. Τώρα, χρειάζονται μελέτες και ερευνητές «δεύτερου κύματος», εφαρμογή και τεκμηρίωση εμπειριών από την εφαρμογή αυτών των μεθόδων σε άλλες τάξεις.

Αυτές οι μέθοδοι θα μπορούσαν επίσης να εφαρμοστούν σε μια οποιαδήποτε τάξη, για παράδειγμα για τη διδασκαλία και άλλων οργάνων, ή και για τη διδασκαλία πιάνου όχι ως υποχρεωτικού οργάνου, ή εκτός του πλαισίου του μουσικού σχολείου, δημιουργώντας μια νέα και ενδιαφέρουσα δυναμική στον χώρο της έρευνας. Οι ασκήσεις που παρέχονται σε αυτή τη μελέτη προφανώς δεν μπορούν να εφαρμοστούν απaráλλαχτα στην τάξη της φωνητικής μουσικής, αλλά θα χρειαστούν νέες ασκήσεις και ιδέες. Επιπροσθέτως, η φωνητική μουσική δεν περιλαμβάνει φυσική πίεση του πλήκτρου ενός οργάνου. Επομένως, μερικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να υποστηρίξουν ότι η φωνητική μουσική απαιτεί από τη φύση της πολύ μεγαλύτερη ακουστική μάθηση. Ωστόσο, το συμπέρασμα είναι ότι η ακουστική μάθηση πρέπει να θεωρείται πρωταρχικό μέσο για την εκμάθηση της μουσικής και η άτυπη μάθηση είναι ευεργετική, όσο και αν είναι δύσκολο να συμπεριληφθεί σε ένα συστηματοποιημένο πρόγραμμα σπουδών ενός οργάνου.

Η ανάλυση των ευρημάτων αποκάλυψε ότι μια τάξη πιάνου που συνδυάζει τυπικές και άτυπες μεθόδους είναι αποτελεσματική στην επίτευξη των περισσότερων στόχων του μαθήματος. Τα δεδομένα δείχνουν επίσης ότι ο συνδυασμός άτυπης και τυπικής μάθησης της μουσικής σε σχολικό περιβάλλον απαιτεί αλλαγή της εστίασης των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς θα διδάξουν τους μαθητές να ασχοληθούν με άτυπα στοιχεία σε τυπικό περιβάλλον. Εν κατακλείδι, η ενσωμάτωση άτυπων πρακτικών στην τάξη προσανατόλισε τους μαθητές σε μια πιο ενεργή στάση απέναντι στο μάθημα, παρέχοντας αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες και οδηγώντας και σε μια πιο ουσιαστική σχέση με τη μουσική και εκτός σχολείου. Αντιπαραθέτοντας φαινομενικά ασυμβίβαστες διδακτικές προσεγγίσεις στο ίδιο μάθημα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σκεφτούν με νέους τρόπους, καθώς καταλαβαίνουν ότι οι παιδαγωγικές δε θα πρέπει να είναι άκαμπτες και ότι η κλασική καθώς και η δημοφιλής μουσική δεν είναι ασύμβατες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, τα σχόλια των μαθητών δείχνουν ότι άρχισαν να αντιλαμβάνονται και να

εκτιμούν τη δύναμη της ακουστικής μάθησης. Ένας μαθητής ανέφερε: «[μια τέτοια προσέγγιση] με κάνει να δημιουργώ τη μουσική εσωτερικά πριν τη μεταφράσω στην πράξη, κάτι που για μένα απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια από το να διαβάζω απλά παρτιτούρες για να παίξω ένα τραγούδι». Τα οφέλη είναι απεριόριστα, από τους μαθητές που αναπτύσσουν το «αυτί» π.χ. για τις σχέσεις του τόνου. Για παράδειγμα συνειδητοποίησα ότι βάζοντας τους μαθητές να τραγουδήσουν μια φράση πριν την παίξουν, είχαν ουσιαστικά καλύψει μια επιπλέον επανάληψη του υλικού χωρίς να το καταλάβουν.

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, καταλήγουμε ότι από την έρευνα αλλά και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση φαίνεται να γίνεται σαφές ότι στο μάθημα του Πιάνου ως υποχρεωτικού μαθήματος στο μουσικό σχολείο, δεν πρέπει να εστιάζουμε πρωτίστως στο αν η εκπαιδευτική προσέγγιση είναι τυπική ή άτυπη και να επιμένουμε σε αχρείαστες διχοτομίες. Ίσως αυτό προϋποθέτει μια μετατόπιση πρωταρχικά και στις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και στη στοχοθεσία του μαθήματος. Οι μαθητές στο μάθημα του πιάνου μουσικής δεν πρέπει απλώς να στοχεύουν στο να μάθουν πιάνο, αλλά, να γίνονται πιο ολοκληρωμένοι μουσικοί και προσωπικότητες και να αναπτύξουν ένα ενδιαφέρον και μια θετική στάση για τη μουσική που θα τους συνοδεύει σε όλη τους τη ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allsup, R. E. (2004). Of concert bands and garage bands: Creating democracy through popular music. In C. X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education* (pp. 205–221). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education

Allsup, R. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education*, 12, 1-12.

Augustyniak, S. (2013). The impact of formal and informal learning on students' improvisational processes. *International Journal of Music Education*, 0(0), 1-12

Bannister, M. (2006). *White boys, white noise: masculinities and 1980s indie guitar rock*. Burlington, VT: Ashgate Publishing.

Beckett, D. & Hager, P. (2002) *Life, Work And Learning: Practice in Postmodernity*, London: Routledge.

Bernstein, B. (1971). 'On the classification and framing of educational knowledge', in Young, M. (ed.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, London: Collier McMillan: 47–69.

Bjornavold, J. (2001) Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning, *Vocational Training: European Journal* (22) 24-32.

Bresler, L. (1996) 'Basic and applied qualitative research in music education'. *Research Studies in Music Education*, 6, 5–17.

Brydon-Miller, M. (2009). Covenantal ethics and action research. In D. M. Mertens & P. E. Ginsberg (Eds.), *The handbook of social research ethics* (pp. 243-258). Los Angeles: Sage.

Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning *Educational Researcher*, 18 (1) 32-42.

Cain, T., Holmes, M., Larrett, A. & Mattock, J. (2007). "Literature-informed, one-turn action research: three examples and a commentary". *British Educational Research Journal*, 33 (1), 91–106.

Cain, T. (2013). "Passing it on": beyond formal or informal pedagogies. *MusicEducation Research*, 15(1), 74-91.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Clements, A. C. (2008). Escaping the Classical Canon: Changing Methods through a Change of Paradigm. *Visions of Research in Music Education*, 12.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain: a consultation report*, University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds, www.infed.org/archives/etexts/colley_informal_learning.htm [Accessed 8 September 2008].

Coombs P H, Prosser R C, and Ahmed M (1973) *New paths to learning for rural children and youth*. New York: UNICEF International Council for Educational Development.

Gracyk, T. (2010). *Listening to popular music, or, how I learned to stop worrying and love Led Zeppelin*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Davis, S. G. (2010). Metaphorical process and the birth of meaningful musical rationality in beginning instrumentalists. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 3-21

- Davis, S. G. (2013). Informal learning processes in an elementary classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 198(Fall), 23-50.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.).
- Driscoll, M. P., (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dunbar-Hall, P. (2009). Ethnopedagogy: Culturally contextualised learning and teaching as an agent of change. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 60-78.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Eraut, M. (2000) Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge, in F. Coffield (Ed) *The Necessity of Informal Learning*, Bristol: Policy Press.
- European Commission (2001a), Communication: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Ανακτήθηκε στις 21/12/2020 από <http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index.htm>.
- Farenga, P. (1984). Teach your own: The John Holt book of homeschooling. *Growing Without Schooling Magazine*, no. 4
- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, 27(01), 47.
- Finney, J. & Philpott, C. (2010). Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. *British Journal of Music Education* 27 (1): 7-19.
- Folkestad, G. (2006) «Formal and Informal learning situation or practice vs formal and informal ways of learning», *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135 – 145.
- Freire, P. (1970a). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-226.

Freire, P. (1970b). Cultural Action and Conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452-478.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th anniversary edition. (M.B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.

Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Commission of the European Communities, 2001, *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 21.11.2001, COM (2001) 678 final.

Gower, A. (2012). Integrating informal learning approaches into the formal learning environment of mainstream secondary schools in England. *British Journal of Music Education*, 29(01), 13-18.

Green, Lucy (2001). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Surrey, U.K.: Ashgate Publishing.

Green, L., (2002). *How popular musician learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot GB: Ashgate.

Green, L. (2003). Music education, cultural capital, and social group identity. In Clayton, M., Herbert, T., and Middleton, R. (Eds), *The cultural study of music: a critical introduction*. New York: Routledge (p. 263-273)

Green, A., Oketch, M. & Preston, J. (2004). *An analysis of UNESCO statistics on vocational education*, report for UNESCO experts meeting, Bonn, 25 October 2004, Institute of Education, University of East London.

Green, L., (2008). *Music informal learning and the school: A new Classroom pedagogy*. London: Ashgate.

Green, L., & D'Amore, A. (2010). Informal Learning. In: A. D' Amore (Ed.) *Musical Futures: an approach to teaching and learning*. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3: 130-170. London: Paul Hamlyn Foundation.

Green, L. (2014). *Ακουσε Παιζε. Πώς να απελευθερώσετε την μουσική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητες τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση*. Αθήνα: Fagotto.

Greenawalt, K. (1995). *Private consciences and public reasons*. New York, NY: Oxford University Press.

Greenwood, D., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Griffin, Shelly M. Inquiring into children's music experiences: Groundings in literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28 (2010): 42-49.

Hallam, S. Creech, A., & McQueen, H. (2011). *Musical Futures: A case study investigation*. Final report from Institute of Education University of London for the Paul Hamlyn Foundation.

Herr, K. & Anderson G.L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, California: Sage

Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, INC.

Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87-112

Holt, J. (1981). *Teach your own: A hopeful path for education*. Revised and updated by Patrick Farenga (2003) as *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. Jackson, TN: Perseus Books Group.

Holt, J. (1995). *How children learn*. Revised Edition, Jackson, TN: Perseus Books Group.

Jaffurs, S. (2004). Developing musicality: Formal and informal learning practices, *Action, Theory, and Criticism for Music Education*, 3(3), 1-29.

Jaffurs, S. (2006). The Intersection of informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*.

- Jeanneret, N., McLennan, R., & Stevens-Ballenger, J. (2011). *Musical Futures: An Australian perspective*. Findings from a Victorian Pilot Study.
- Jeffs T. & Smith M. (1990) *Educating Informal Educators*, Buckingham: Open University Press.
- Jenkins, P. (2011). Formal and informal music educational practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179–197.
- Johansen, G. (2014). Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 70-100.
- Jorgensen, E. R. (1997). In search of music education. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kratus, J. (2005). Music education at the tipping point. A paper presented at XVI Colloquium University of British Columbia “*Discourses and Practices of Hegemony, Power, and Exclusion in Music Education*.”
- Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94(2), 42-48.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996) Teaching, as Learning, in *Practice Mind, Culture and Society*, 3 (3) 149-164.
- Lebler, D. (2007). Student-as-master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205-221.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193-213.
- Lehmann, A., Sloboda, J., & Woody, R. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press
- Lewin, K. (1946) ‘Action research and minority problems’, *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34–46.

Lill, A. (2014). An analytical lens for studying informal learning in music: Subversion, embodied learning and participatory performance. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 223-247.

Livingstone, D.W. (2001) Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research, Toronto: OISE/UT (NALL Working Paper No.21, 2001)

Μακροπούλου, Ε. (1998). Μια ιστορικο-κοινωνιολογική προσέγγιση στη Διδασκαλία του Πιάνου: ο κυρίαρχος ρόλος της παράδοσης του 19ου αιώνα. Στα Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. «Μουσική Εκπαίδευση. Χθες - Σήμερα - Αύριο. Ελληνική και Παγκόσμια πραγματικότητα», Θεσσαλονίκη.

Mans, M. (2009). Informal Learning and Values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 79 – 93.

Marsh, K., Harwood, E. (2012), Children's Ways of Learning Inside and Outside the Classroom, The McPherson, G., Welch, G (edit), *The Oxford Handbook of Music Education*, Oxford University Press, New York.

McGivney, V. (1999). *Informal learning in the community: trigger for change*, Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about Action Research* (2nd Edition). London: Sage.

McPhail, G. (2013). Informal and formal knowledge: The curriculum conception of two rock graduates. *British Journal of Music Education*, 30(01).

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco: Jossey – Bass.

Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press.

- Newkirk, T. (1996). Seduction and betrayal in qualitative research. In P. Mortensen & G. E. Kirsch (Eds.), *Ethics and representation in qualitative studies of literacy* (3-16). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 1-14). London: Sage.
- Regelski, T. (2009). Curriculum reform: Reclaiming „music“ as social praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8(1), 66-84.
- Roberts, J. (2002). *The Beatles*. Minneapolis, MN: Lerner Publishing.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford, U.K.: Capstone Publishing.
- Rodriguez, C.X. (2004). Popular music in music education: Toward a new conception of musicality. In: C. X. Rodriguez (ed.), *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, Reston, VA: Music Educators National Conference, 13-27.
- Roggers, A., (1986). Teaching adults. Milton Keynes: Open University Press, σ. 8-11.
- Rogers, A., (2014). *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non –formal learning*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Ross, A. & Rose, T. (1994). *Microphone fiends: youth music & youth culture*. New York, NY: Routledge.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique. Master Classes in Education Series*. New York, NY: Falmer Press.
- Scribner, S. and Cole, M. (1973) Cognitive Consequences of Formal and Informal Education, *Science*, 182, 553 – 559.
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2009). Participant approaches to and reflections on learning to play a 12-bar blues in an asynchronous e-learning environment. *International Journal of Music Education*, 27(3), 189-203.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one, *Educational Researcher*, 27 (2) 4-13.

- Shepherd, J. (2003). Music and social categories. In Clayton, M., Herbert, T., and Middleton, R. (Editors) *The cultural study of music: a critical introduction*. New York, NY: Routledge, pp. 69-79.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transformingeducation*. London: Bergin & Garvey.
- Soderman, J. & Folkestad, G. (2004). How hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313-326
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Berkshire: Open University Press.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Tight, M. (2002), *Key Concepts in Adult Education and Training*. New York: Routledge
- UNESCO, (2011). Revision of the international standard classification of education. Paris: UNESCO Ανακτήθηκε στις 20/01/2022 από http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action Research: Living theory*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wicks, P., Reason, P., & Bradbury, H. (2013). Living Inquiry: Personal and philosophical groundings for action research practice. In: *SAGE Handbook of Action Research* (16–30).
- Wiggington, J.R. (2010). When “proper” is dead wrong: how traditional methods fail aspiring artists. *Journal of Singing*, 66(4), 447-449.
- Winspur, I.(1998). Pop and rock musicians. In Winspur, Ian and Wynn, C.B. (Editors) *The musician's hand: a clinical study*. London, U.K.: Martin Dunitz Ltd.

Wright, R., & Kanelloupolous, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(01), 71-87.

Ζορμπά, Β. (2006). *Η Ίδρυση και Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία ΜΔΕ, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ζωγραφάκη, Μ. (2004). Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη. Στο Α. Ανδρούτσου (Επιμ.), *Κλειδιά και αντικλειδιά, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ II.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος πρώτος Αθήνα: Gutenberg.

Σκαμνέλος, Μ. (2018). *Ρεαλιστική Παρτιτούρα: Ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας μουσικού οργάνου*. (Μη εκδοθείσα Διπλωματική Εργασία), Ελλάδα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο: Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1988). (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων). Υπουργική Απόφαση 3395/2.9/1998, επικύρωση άρθρου 16 Ν, 1824.1998.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) Διαθετικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009). (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) Διαθετικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2015). (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) Διαθετικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Φ.Ε.Κ. αρ. 424, τ. Β, Γ2/3100/8-9-1995.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

- 1) Παρακαλώ πες μου για τον εαυτό σου;
- 2) Τι είδους μουσική ακούς στον ελεύθερο χρόνο σου;
- 3) Με ποιους τρόπους παίζει ρόλο η μουσική στη ζωή σου εκτός σχολείου;
- 4) Πώς επέλεξες το όργανο που παίζεις αυτήν τη στιγμή (όργανο επιλογής);
- 5) Τι νομίζετε ότι θα σήμαινε επιτυχημένος μουσικός;
- 6) Πες μου για τις αλληλεπιδράσεις που έχεις με τους συμμαθητές;
- 7) Πώς είναι να νιώθεις το να μαθαίνεις ένα νέο όργανο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

- 1) Πες μου πώς αισθάνεσαι για ότι κάνεις μέχρι τώρα στην εκμάθηση του οργάνου?
- 2) Πες μου για το πώς αισθάνεσαι όταν συνεργάζεσαι με τους άλλους? Είναι χρήσιμο, επίπονο, δύσκολο? Γιατί;
- 3) Πες μου για το τι πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος σου όταν συνεργάζεσαι με άλλους;
- 4) Μίλα μου για τις νότες, τις ικανότητες ανάγνωσης.... Το θεωρείς δύσκολο ή εύκολο; Για εσένα, ποιο είναι το πιο εύκολο / δύσκολο πράγμα για την ανάγνωση της σημειογραφίας; Τι θα ήθελες να δεις περισσότερο από την δασκάλα, κατά τη διάρκεια αυτών των ασκήσεων;
- 5) Πες μου για το παίξιμο με το αυτί.... Το βρίσκεις δύσκολο ή εύκολο; Για εσένα, ποιο είναι το πιο εύκολο / δύσκολο πράγμα για την εξάσκηση με το αυτί; Τι θα ήθελες να δείς περισσότερα από εμένα, την δασκάλα σου, κατά τη διάρκεια αυτών των ασκήσεων;
- 6) Ποιες είναι οι αγαπημένες σου ασκήσεις μέχρι τώρα;
- 7) Πες μου για την εξάσκηση στο σπίτι. Πόσο καιρό μελετάς; Τι δουλεύεις;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

- 1) Πώς νιώθεις για την πρόοδό σου στο όργανο μέχρι τώρα;
- 2) Πιστεύεις ότι είσαι σε καλό δρόμο για να γίνεις επιτυχημένος μουσικός;
- 3) Κατά την εξάσκηση, κάνεις κάποια ηχητική δεξιότητα; Πώς ή γιατί όχι;

- 4) Συνεργάζεσαι με κανέναν εκτός σχολείου (όπως φίλοι) σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μουσική (εξάσκηση, ακρόαση, συζήτηση κ.λπ.); Πώς ή γιατί όχι
- 5) Πώς χρησιμοποιείς αυτήν τη στιγμή μουσική εκτός σχολείου;
- 6) Ονόμασε μερικά χαρακτηριστικά ενός μουσικού που παίζει;
- 7) Τι νέες δεξιότητες έχεις μάθει μέχρι τώρα με αυτό το όργανο;
- 8) Τι πιστεύεις ότι σημαίνει να είσαι επιτυχημένος μουσικός;
- 9) Τι σημαίνει αυτή τη στιγμή να είσαι επιτυχημένος στο πιάνο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ	
ΝΕΟ ΑΠΟΚΤΗΘΕΙΣΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Σημειογραφία	Ανάγνωση σημειογραφίας	Αναγνωρίζοντας όλες τις νότες
	Φυσικό παίξιμο	Τοποθέτηση Δάκτυλων	Στρογγυλά Δάκτυλα, Ταχύτητα κίνησης δακτύλων
	Ακουστικά	Παίξιμο με το αυτί	Τόνος
	Αυτοδιδασκαλία/μάθηση/αξιολόγηση	Αξιολογώντας την προσωπική απόδοση	
ΧΡΗΣΗ			
	Ακρόαση	Μουσική στο ραδιόφωνο	Γυμναστική
		Μουσική στο παρασκήνιο	Εργασία στο σπίτι

		Ομαδική ακρόαση	Παρακολουθώντας μια συναυλία
	Εκτέλεση	Ομαδική εκτέλεση	Παίζουν με άλλους στα δωμάτια τους
		Παίζουν πιάνο στο σπίτι τους	Συνθέτουν την δική τους μουσική
	Συναισθηματική κατάσταση	«Φτιάχνω» την διάθεση μου	«Ξεχνιέται» το μυαλό μου από σκέψεις.
	Δημιουργία	Συνθέτω συνηθισμένες μελωδίες	Συνθέτω δικές μου μελωδίες
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΑΞΙΑΣ (ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΩΝ)	Σκληρή δουλειά / Αφοσίωση	Θέτοντας στόχους	Επιμονή
	Δημιουργικότητα	Κάνοντας κάτι μοναδικό	Δεν είναι βαρετό
	Ακρόαση η παιχνίδι με μια ομάδα	Εκτελώντας σε διαφορετικά μουσικά σύνολα	«Να είσαι αρκετά καλός σε ένα μουσικό σύνολο»
	«Αίσθηση»	Να είσαι παθιασμένος	Να είναι διασκεδαστικό

		Παίζοντας με συναίσθημα	Κάνοντας τους άλλους να αισθάνονται ότι νιώθω
	Σύνθεση / Αυτοσχεδιασμός	Δημιουργώντας κάτι επί τόπου	Γράφοντας δικά μου τραγούδια
	Ανάγνωση εκ πρώτης όψεως	Ικανότητα να παίζεις κάτι επί τόπου	
	Ακουστικές δεξιότητες	Παίξιμο με το αυτί	Αναγνώριση του οργάνου μου
		Μίμηση των άλλων	
	Φυσικό παίξιμο	Παίζοντας περισσότερο σε διάρκεια (χωρίς να κουραστώ)	
	Σημειογραφία	Αναγνωρίζω όλες τις νότες	Διαβάζω παρτιτούρα
	Εκτέλεση	Παίζω με ταχύτητα	Εκτελώ δύσκολες παρτιτούρες
		Δεν «μπερδεύομαι»	Προσαρμογή σε άλλες τονικότητες

	Σε σχέση με άλλους	Διδασκαλία	Βοήθεια στους άλλους
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ			
	Παρτιτούρες / Βιβλίο εξάσκησης	Παίζοντας κομμάτια από το βιβλίο εξάσκησης	Παίζοντας κομμάτια από άλλα βιβλία
	Ακουστική εξάσκηση	Παίζοντας μελωδίες από μνήμης	Παίζοντας μαζί με τα media
		«Οι ακουστικές ασκήσεις με απογοητεύουν»	«Δεν ξέρω πώς να παίζω»
	Εξάσκηση με άλλους	Παίζοντας με μέλη της οικογένειας	Παίζοντας με συμμαθητές τις ασκήσεις της τάξης
Εξάσκηση μόνος	Δεν υπάρχει κάποιος να βοηθήσει στην ακουστική εξάσκηση	«Δεν ξέρει» κάποιος να παίζει μουσική	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΑΞΗ	ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ
Δημήτρης	Αγόρι	12	Α γυμνασίου	ΟΧΙ
Εύα	Κορίτσι	12	Α γυμνασίου	ΟΧΙ
Άννα	Κορίτσι	12	Α γυμνασίου	ΟΧΙ
Γιάννης	Αγόρι	13	Β γυμνασίου	ΝΑΙ

Μαρία	Κορίτσι	13	Β γυμνασίου	ΝΑΙ
Γιώργος	Αγόρι	13	Β γυμνασίου	ΝΑΙ
Μιχάλης	Αγόρι	14	Γ γυμνασίου	ΝΑΙ
Κώστας	Αγόρι	14	Γ γυμνασίου	ΝΑΙ
Ορέστης	Αγόρι	14	Γ γυμνασίου	ΝΑΙ

