

Ακογιούνογλου, Μ., & Διονυσίου, Ζ. (2023). Μουσική στην κοινότητα των φυλακών: Ένα πρότζεκτ μουσικής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 63-72). Ε.Ε.Μ.Ε.



## **Μουσική στην κοινότητα των φυλακών: Ένα πρότζεκτ μουσικής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας**

**Μίτσυ Ακογιούνογλου**

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
akoyunoglou@ionio.gr

**Ζωή Διονυσίου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
dionyssiou@gmail.com

### **Περίληψη**

*Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε ένα πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε τις ακαδημαϊκές χρονιές 2018-19 και 2019-20, οργανώθηκε και συντονίστηκε από τις δύο ερευνήτριες. Στο πρότζεκτ συμμετείχαν δώδεκα φοιτητές και φοιτήτριες του τομέα μουσικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας της μουσικής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Επιδίωξη της ομάδας ήταν να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί στο Κατάστημα Κράτησης της Κέρκυρας. Με μεθοδολογία ποιοτικής μελέτης, ακολουθήθηκε η αφηγηματική διαδικασία της διττής αυτοεθνογραφίας. Στόχος της έρευνας ήταν μέσα από μία συστηματική περιγραφή της προσωπικής μας εμπειρίας να σκιαγραφήσουμε, να νοηματοδοτήσουμε, να εμβαθύνουμε, αλλά και να προβληματιστούμε σε νέες διαστάσεις του ρόλου του μουσικοπαιδαγωγού. Η ανάλυση ακολουθεί τρεις άξονες: (α) η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών, (β) η μουσική εξέλιξη των κρατούμενων-μαθητών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και (γ) η δική μας εμπειρία ως προς τον συντονισμό και την ολοκλήρωση της δράσης αυτής. Αναλύοντας θέματα, όπως τη δύναμη της μουσικοτροπίας στη δημιουργία ομάδας, τη ροή που αναπτύσσεται κατά τη μουσική διαδικασία, τη μουσική επικοινωνία που εδραιώνεται, το δημοκρατικό περιβάλλον της ομάδας, αλλά και τις ίσες ευκαιρίες για όλους, αναδεικνύεται η σημασία μιας πολυπολιτισμικά και συμπεριληπτικά ευαισθητοποιημένης μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.*

*Λέξεις κλειδιά:* μουσική στις φυλακές, ενήλικες κρατούμενοι μαθητές, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, μουσική στην κοινότητα, τρίτοβάθμια εκπαίδευση

## **Music in a prison community: A music project in the Second Chance School of the Corfu Prison**

**Mitsi Akoyunoglou**

Assistant Professor, Department of Music Studies, Ionian University  
akoyunoglou@ionio.gr

**Zoe Dionyssiou**

Associate Professor, Department of Music Studies, Ionian University  
dionyssiou@gmail.com

### **Abstract**

*The present study focuses on a program of community music education that took place during the academic years 2018-19 and 2019-20. The program was organized and coordinated by the authors. Twelve students of the music pedagogy and music psychology specialization from the Department of Music Studies of Ionian University participated. The objective was to facilitate a*

*community music program at the Second Chance School that operates within the Corfu Penitentiary. Within the scope of a qualitative methodology, the narrative process of collaborative autoethnography was followed. Through a systematic description of the personal experiences of the two authors, the research aims to outline, to give meaning, to deepen and to reflect on new dimensions of the role of the music educator. The analysis focuses on three aspects: (a) university students' participation and development of their professional identity, (b) incarcerated students' participation and musical development, and (c) the authors' self-development during the coordination and completion of the project. Within these aspects, concepts discussed include the power of musicking in team building, the flow of a musical process, the musical communication established, the group's democratic environment, equal opportunities for all, the importance of inter-cultural exchanges and inclusive music teaching and learning.*

**Keywords:** music in prisons, adult incarcerated students, second chance schools, community music, tertiary education

### **Η δράση: Μία εκπαιδευτική διαδρομή**

Η οργάνωση και ο συντονισμός ενός πρότζεκτ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) των Φυλακών Κέρκυρας είναι ένα εγχείρημα που ίσως φαίνεται να αποκλίνει από το συνηθισμένο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης. Καθώς μέριμνα της μουσικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει ευκαιρίες για αισθητικές και μουσικές εμπειρίες σε όλους τους μαθητές, η/ο μουσικοπαιδαγωγός<sup>1</sup> καλείται να αναπροσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες διευρύνοντας τις δεξιότητές της/του.

Κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2019 (εαρινό εξάμηνο) και 2019-2020 (χειμερινό εξάμηνο), με διάρκεια ενός τριμήνου την κάθε χρονιά, ακριβώς πριν την έναρξη της πανδημίας, πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα μουσικής στην κοινότητα από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου στο ΣΔΕ του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. Στόχος του προγράμματος ήταν να δοθεί η δυνατότητα σε φοιτήτριες και φοιτητές να εξασκήσουν δεξιότητες και να εμπλουτίσουν πρακτικά τις θεωρητικές γνώσεις τους ως συντονιστές δράσης μουσικής στην κοινότητα. Το πρότζεκτ αυτό δεν αποτελούσε μέρος κάποιου μαθήματος, ούτε προσδόθηκαν διδακτικές μονάδες με την ολοκλήρωσή τους. Τηρήθηκε η αρχή της μουσικής στην κοινότητα για εθελοντική προσέλευση και συμμετοχή στις δράσεις (Higgins, 2012). Έλαβαν μέρος δώδεκα φοιτήτριες/τες 4ου και 5ου έτους, από τους οποίους σε κάθε επίσκεψη στο ΣΔΕ παρευρίσκονταν οι έξι, σύμφωνα πάντα με απόφαση της ομάδας. Οι φοιτήτριες/τες συνοδεύονταν από τις δύο καθηγήτριες, τις συγγραφείς της παρούσας έρευνας, εκτός από δύο ημέρες που συνοδεύτηκαν μόνο από τη μία.

Το παρόν άρθρο περιγράφει το πώς εμείς, οι συν-συγγραφείς, ως συν-συμμετέχουσες και συν-συντονίστριες των δράσεων, βιώσαμε, παρατηρήσαμε, καταγράψαμε την εμπειρία και ερμηνεύσαμε την εξέλιξη της δράσης, και πώς νοηματοδοτήσαμε τη συμβολή αυτού του πρότζεκτ μουσικής στην κοινότητα.

### **Η προσέγγιση: Μουσική στην κοινότητα**

Η μουσική, ως μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα, είναι μια πράξη με πολλά και ποικίλα νοήματα. Ως μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας, συμβάλλει στη

---

<sup>1</sup> Προς αποφυγή της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους, στο κείμενο χρησιμοποιείται η κάθετος μεταξύ των δύο γενών.

διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας όσων ασχολούνται με αυτήν (McCarthy, 2008). Ο όρος *κοινοτική μουσική* είναι διαφορούμενος (Veblen, 2007), ωστόσο στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνότερα για να περιγράψει μια τριπλή εμπειρία: τη μουσική μιας κοινότητας, μια δραστηριότητα κοινοτικής μουσικής, ή μια ενεργή παρέμβαση μεταξύ ενός μουσικού συντονιστή και των συμμετεχόντων (Higgins, 2012). Μελέτες δείχνουν ότι στις μουσικές δράσεις στην κοινότητα, η μουσική λειτουργεί πολυεπίπεδα καθώς υποστηρίζει συμπεριληπτικές συνθήκες, αναπτύσσει μουσικές νοηματοδοτήσεις, ενισχύει κοινωνικούς δεσμούς, προωθεί τη συνεργατικότητα και καλλιεργεί την κατανόηση του εαυτού και του *άλλου* (Ford, 2020· Higgins, 2012· Schiavio et al., 2019).

Σε πλαίσια φυλακών έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά μουσικά πρότζεκτ όπως το Good Vibrations (Wilson et al., 2009), η Oakdale Community Choir (Cohen, 2019), η χορωδία των γυναικείων φυλακών στο Ισραήλ (Silber, 2005), ή και το πρόγραμμα BeBab για μητέρες με τα μωρά τους που βρίσκονται στη φυλακή στην Πορτογαλία (Rodrigues et al., 2010). Συγκεκριμένα, από τις δράσεις αυτές έχουν καταγραφεί οφέλη για τους κρατούμενους, όπως υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής και δεκτικότητας για ευρύτερη μάθηση, βελτιωμένες δεξιότητες ακρόασης, επικοινωνίας, και κοινωνικής διάδρασης, καλύτερες σχέσεις με το προσωπικό των φυλακών, αλλά και μειωμένα επίπεδα αυτοαναφερόμενου θυμού με ενισχυμένο αίσθημα ηρεμίας (Cohen, 2019· Cohen & Henley, 2017· Wilson et al., 2009).

### **Το πλαίσιο:**

#### **Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας**

Σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 16, παρ. 1, 4), τον Νόμο 4763/2020 για το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, τον Σωφρονιστικό Κώδικα Ν. 2776/1999, και τον νέο Νόμο 4985/27-10-2022 για την αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό του Σωφρονιστικού Κώδικα, η παροχή εκπαίδευσης για τους κρατούμενους είναι προστατευόμενο δικαίωμα. Ωστόσο, σε 31 Καταστήματα Κράτησης στην Ελλάδα και σε σύνολο σχεδόν 12.000 κρατουμένων (Κουλούρης, 2020), λειτουργούν μόνο 12 ΣΔΕ (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται ακολουθούν το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, αλλά ένας μικρός μόνο αριθμός κρατουμένων τελικά ωφελούνται οι οποίοι στοχεύουν να λάβουν το απολυτήριο γυμνασίου, ώστε να επανέλθουν στην κοινωνία με καλύτερη κατάρτιση για να εργαστούν και να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους. Παρά τις δύσκολες συνθήκες στο πλαίσιο των καταστημάτων κράτησης, η εκπαίδευση μπορεί να παίξει μεταμορφωτικό ρόλο στη ζωή των έγκλειστων μαθητών, καθώς φαίνεται να έχουν ανάγκη να ενεργοποιηθούν, να καλύψουν τον «νεκρό χρόνο», να αποκτήσουν εφόδια, αλλά και να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017). Οι τέχνες μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο προς αυτό το σκοπό (Miles & Clarke, 2006). Ειδικότερα, η θεμελίωση και η ενίσχυση της επικοινωνίας μέσω της μουσικής παρέχει ασφαλές πλαίσιο για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Tett et al., 2012), ενώ ως μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας όσων ασχολούνται με αυτή (McCarthy, 2008).

Από το 2017, σε Φυλακή υψίστης ασφαλείας (Β' τύπου) στην Κέρκυρα, λειτουργεί το ΣΔΕ στην ημικυκλική κεντρική αίθουσα του πανοπτικού (Εικόνα 1).<sup>2</sup> Από

<sup>2</sup> Το Κτήριο χτίστηκε το 1831-32 κατά την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας του Ιονίου Κράτους στο Πρότυπο του Πανοπτικού Κτηρίου Εγκλεισμού του Jeremy Bentham και λειτουργεί εκεί έως σήμερα.

τους περίπου 500 κρατούμενους, κατά τα έτη της εφαρμογής του πρότζεκτ, φοιτούσαν στο ΣΔΕ 35 μαθητές (Α΄ και Β΄ κύκλου), 18 έως 65 ετών, από διαφορετικές εθνότητες, φυλές και θρησκεύματα.



Εικόνα 1: Το Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας, από το <https://fylakhkerkyras.blogspot.com/>

### **Η μεθοδολογία: Μία συνεργατική αυτοεθνογραφία**

Ακολουθώντας την αφηγηματική διαδικασία της συνεργατικής αυτοεθνογραφίας (Chang, 2022), θέσαμε υπό διερεύνηση την εμπειρία μας και τους προσωπικούς μας αναστοχασμούς. Η αυτοεθνογραφία επικεντρώνεται σε μία συστηματική ανάλυση του προσωπικού βιώματος με στόχο την κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου και τη διερεύνηση της ζωής των ατόμων μέσα από το υποκειμενικό φίλτρο του ερευνητή. Συνδυάζει χαρακτηριστικά της αυτοβιογραφίας και της εθνογραφίας (Ellis et al., 2011), επιτρέποντας την αυτοπαρατήρηση για ενδοσκόπηση, αυτοανακάλυψη και αυτοαποκάλυψη, ώστε ο ερευνητής να ερμηνεύσει τα δεδομένα της κατάστασης που μελετά μέσα από τη δική του ματιά (Σέργης, 2018). Έχοντας ως αφετηρία την προσωπική μας εμπειρία ως συν-συντονίστριες και συν-συμμετέχουσες στις μουσικές δράσεις, επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε, να εμβαθύνουμε και να αναστοχαστούμε με συστηματικό τρόπο ως προς τις τρεις διαστάσεις συμμετοχής: της ομάδας των φοιτητριών και φοιτητών, της ομάδας των μαθητών του ΣΔΕ και της δικής μας. Η συνεργατική αυτοεθνογραφία προέκυψε από την ανάγκη μας να διερευνήσουμε από κοινού αυτή την εμπειρία. Επιπλέον, θεωρήσαμε σημαντικό να μην παραθέσουμε μόνο βιογραφικά ή/και αυτοβιογραφικά την εμπειρία μας, αλλά να προβούμε και σε θεματική ανάλυση των δεδομένων με συστηματικό τρόπο (Chang, 2022) για να ερμηνεύσουμε το πώς νοηματοδοτούμε τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πτυχές του εγχειρήματος.

Για το πρότζεκτ μουσικής στην κοινότητα, θέσαμε ψυχοκινητικούς και κοινωνικούς στόχους. Το ερευνητικό μας ερώτημα είναι «πώς νοηματοδοτούμε τη συμβολή του πρότζεκτ μουσικής στην κοινότητα που πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ

Καταστήματος Κράτησης». Καθ' όλη τη διάρκεια του πρότζεκτ, καταγράψαμε παρατηρήσεις πεδίου ως συμμετέχουσες, κάναμε άτυπες συζητήσεις μεταξύ μας πριν και μετά τις επισκέψεις στο ΣΔΕ, κρατούσαμε σημειώσεις και δημιουργήσαμε αναστοχαστικές αφηγήσεις, συγκεντρώνοντας πλούσιο, περιγραφικό, αυτοαναφορικό και αναστοχαστικό υλικό. Για μία πληρέστερη κατανόηση και νοηματοδότηση του φαινομένου, εξετάσαμε τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ακολουθώντας επαγωγική θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2012), και επιδιώξαμε να διερευνήσουμε την πολυμορφία του ρόλου της/του μουσικοπαιδαγωγού στην κοινότητα που οφείλει να επαναπροσδιοριστεί στη σημερινή κοινωνία. Από την ανάλυση προέκυψαν τρεις βασικοί άξονες οι οποίοι αναλύονται πιο κάτω και αφορούν την εξέλιξη των φοιτητριών/τών, τη μουσική εξέλιξη των μαθητών του ΣΔΕ, και τη δική μας εξέλιξη.

### **Η αφήγηση: Μία μετασχηματιστική πορεία για όλους**

Ξεκινήσαμε τις συναντήσεις προετοιμασίας με την ομάδα των φοιτητριών/τών συναισθανόμενες τις πιθανές δυσκολίες αυτής της μουσικής δράσης. Στις συναντήσεις επικεντρωθήκαμε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων οργάνωσης και διαχείρισης ομάδας, και στον συντονισμό της ομάδας. Αρχικά γνωρίσαμε το πλαίσιο μέσα από παρουσιάσεις του διευθυντή του ΣΔΕ και ενός ψυχολόγου που είχε εργαστεί στο πλαίσιο των φυλακών. Παρόλα αυτά, υπήρχε ένα αίσθημα αβεβαιότητας και στις δυο μας.

Ήμουν προβληματισμένη στην αρχή γιατί το πλαίσιο των φυλακών ενέχει πολλές δυσκολίες και δεν ήξερα πώς θα ανταποκριθούν οι μαθητές του σχολείου στην παρουσία μας. Το επιχειρούσαμε για πρώτη φορά. Οι 12 φοιτητές/τριες που ήθελαν να συμμετέχουν ήταν ένας μεγαλύτερος αριθμός από αυτόν που περίμενα, καθώς δεν ήταν μέρος κάποιου μαθήματος. Από την πρώτη συνάντηση οι φοιτητές/τριες εξέφρασαν φόβους και ανασφάλειες για το πεδίο, για το τι θα κάνουν, και για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν. Αλλά αυτές ήταν και οι δικές μου σκέψεις και προβληματισμοί. Ένα πρωτόγνωρο πλαίσιο με άγνωστες συνθήκες. Φτάνοντας την πρώτη φορά στις φυλακές, σφίχτηκα από τις πολλές σιδερένιες πόρτες, τους ελέγχους, το στεγνό και σκληρό περιβάλλον. Το βαρύ αίσθημα που είχα μπαίνοντας, έφυγε όταν είδα τον χώρο του σχολείου, έναν χώρο φροντισμένο, φιλόξενο, και φωτεινό. Θυμάμαι ότι μόνο την πρώτη φορά που πήγαμε παρατήρησα τον ευρύτερο χώρο των φυλακών. Στις επόμενες επισκέψεις, περιόριζα συνειδητά το οπτικό μου πεδίο, και άφηνα τη ματιά μου ανοιχτή με την είσοδό μας στο χώρο του σχολείου. (Μίτση)

**Κοινά συναισθήματα μοιραστήκαμε κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στο ΣΔΕ:**

Όταν προτείναμε την ιδέα του πρότζεκτ ήμουν λίγο διστακτική. Πηγαίναμε τους φοιτητές σε ένα δύσκολο περιβάλλον, ούτε κι εμείς είμαστε σίγουρες για το τι θα συναντήσουμε. Αλλά μοιραστήκαμε με ειλικρίνεια τις ανησυχίες μας, κάναμε εβδομαδιαία προετοιμασία και αποτίμηση κάθε προηγούμενης συνάντησης για να ενισχυθεί η ταυτότητα του μουσικοπαιδαγωγού-συντονιστή και κάθε μέλος της ομάδας να βλέπει την εξέλιξή του. Δεν πηγαίναμε ως φίλοι, ούτε ως ψυχολόγοι, αλλά ως συντονιστές ομάδας μουσικής στην κοινότητα. Όλη η προετοιμασία που προηγήθηκε έδωσε την ομάδα των φοιτητών/τριών. [...] Οι επισκέψεις εξελίχθηκαν ομαλά, ήμασταν όλοι μία ομάδα. Όταν κάποιος έβλεπε ότι ένα μέλος δυσκολευόταν σε κάτι, αμέσως ήταν δίπλα του να τον/την βοηθήσει. Τηρήσαμε την αρχή που ακολουθούμε συχνά στα μαθήματα, «λίγα λόγια και πολλή μουσική». Όταν άρχιζε ο κύκλος της μουσικής ένιωθα ότι όλα κυλούσαν πιο εύκολα και τα συναισθήματα ήταν πιο δυνατά. Η μουσική μάς απορροφούσε, ο παλμός έκανε το βίωμα πιο έντονο, θυμάμαι να βιώνω μία κατάσταση ροής, λίγο να παρατηρώ την ομάδα, να χαίρομαι για την

πρόοδο όλων, να διακρίνω την πρόοδο του πρότζεκτ και παράλληλα να βιώνω τη χαρά της μουσικής πράξης στο εδώ και τώρα. (Ζωή)

Κρίναμε το εγχείρημα απαιτητικό και οι δυο. Κάποιες στιγμές αισθανθήκαμε ότι αντιμετωπίσαμε μία πρόκληση σε σχέση με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για το πλαίσιο των φυλακών, και ειδικότερα ενός Καταστήματος Κράτησης υψίστης ασφαλείας.

Ήταν μία δύσκολη απόφαση το να πούμε ότι θα ξεκινήσουμε μαθήματα σε ένα σχολείο που στεγάζεται μέσα σε φυλακές υψίστης ασφαλείας. Στο πρώτο μάθημα θυμάμαι ότι ήμουν συνεχώς σε εγρήγορση ώστε να βοηθήσω όταν και όπου χρειαζόταν, αλλά με το χρόνο, στις συναντήσεις επεδίωκα η παρουσία μου να είναι απλώς βοηθητική στους φοιτητές και στις φοιτήτριες. Τους έδινα χώρο να οργανώνουν και να ηγούνται της ομάδας μουσικά, αυτοσχεδιαστικά, και μουσικοπαιδαγωγικά. Μου έμεινε μία δυσάρεστη αίσθηση ανολοκλήρωτου όταν τα μαθήματά μας διακόπηκαν απότομα λόγω της πανδημίας. Μπορεί να αποκομίσαμε πολλά και σε πολλά επίπεδα σε αυτές τις δύο τρίμηνες εβδομαδιαίες επισκέψεις, αλλά ένιωσα ότι αφήσαμε κάτι στη μέση. (Μίτσυ)

Βιώσαμε και καταγράψαμε και θετικά συναισθήματα παρατηρώντας την ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ:

Για μένα ήταν συγκινητικό να έχουμε μια τόσο καλή ομάδα φοιτητών/τριών, που βούτηξε σε δύσκολες συνθήκες και κατάφερε να κάνει μουσική ομάδα με τους μαθητές του σχολείου. Είδα τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να εναλλάσσουν ρόλους και να πειραματίζονται. Άλλοτε να συντονίζουν, άλλοτε να βοηθούν τον συντονιστή, άλλοτε να οργανώνουν, άλλοτε να είναι στην ομάδα ως μουσικοί και άλλοτε πάλι ως μουσικοπαιδαγωγοί. Στο δημοκρατικό περιβάλλον του μουσικού κύκλου, οι φοιτητές/τριες δεν αισθάνθηκαν την ανάγκη να υιοθετήσουν έναν αυστηρό ρόλο δασκάλου. Συμμετείχαμε όλοι προσφέροντας ίσες ευκαιρίες για μουσική πράξη σε ανθρώπους διαφόρων ηλικιών και εθνικοτήτων, καθώς όλοι *μουσικοτροπούσαμε*. Αυτό ήταν μεγάλη εξέλιξη, ότι βουτήξαμε σε ένα νέο άγνωστο και απροσδιόριστο περιβάλλον, στο οποίο με ειλικρίνεια αναμετρηθήκαμε με τις δυνάμεις μας. (Ζωή)

### **Η ανάλυση: οι φοιτήτριες/τές, οι μαθητές και εμείς**

Από την επαγωγική θεματική ανάλυση των αφηγήσεων και των καταγραφών μας προέκυψαν οι τρεις άξονες που περιγράφουν την εμπειρία, την διαδικασία του πρότζεκτ και την αλλαγή όλων των συμμετεχόντων.

#### **(α) Η εξέλιξη των φοιτητριών/τών**

Εμφανείς ήταν οι αλλαγές τόσο στην αντίδραση, όσο και στη στάση των φοιτητριών/τών σε αυτό το απαιτητικό περιβάλλον. Αν και συμμετείχαν εθελοντικά και δεν είχαν ξαναδουλέψει ως ομάδα μεταξύ τους, έδειξαν ιδιαίτερη συνέπεια και αυτοοργάνωση. Κατάφεραν να επικοινωνήσουν μουσικά, μουσικοπαιδαγωγικά, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τη διευρυμένη ομάδα του ΣΔΕ. Καθώς περνούσε ο καιρός παρατηρήσαμε την εξέλιξή τους στις δεξιότητες του συνεργατικού συντονισμού της ομάδας, και το πώς «μεταμόρφωσαν τη δράση σε μία δυναμική μουσική σύμπραξη» (Μίτσυ, σημειώσεις). Φάνηκε ότι είχαν ενδοιασμούς και φόβο για αυτό το άγνωστο πλαίσιο. Ενώ αρχικά εξέφρασαν κάποιες στερεότυπες παγιωμένες αντιλήψεις ως προς τις φυλακές ή τους κρατούμενους, αυτές αμβλύθηκαν μετά τις πρώτες επισκέψεις. Οι διαφορές του χαρακτήρα της καθεμιάς/του καθενός, καθώς και οι μουσικές τους ευκολίες ή δυσκολίες, καθόρισαν και τον ρόλο που διάλεξαν να παίξουν στην ομάδα, άλλες και

άλλοι ως συντονιστές, άλλες και άλλοι ως βοηθοί, άλλες και άλλοι στα κρουστά, άλλες και άλλοι στο τραγούδι και άλλες και άλλοι στο γιουκαλίλι. Μέσα από την εναλλαγή ρόλων και τους πειραματισμούς, ανέπτυξαν ένα μωσαϊκό δεξιοτήτων ως συντονιστές, διαχειριστές, μουσικοί, μουσικοπαιδαγωγοί και εμπνευστές. Ήρθαν με τον ρόλο του δασκάλου, αλλά μπήκαν εύκολα στον ρόλο του συντονιστή ομάδας μουσικής και ενίσχυσαν με τη στάση τους ένα δημοκρατικό περιβάλλον κοινότητας. Φάνηκε η δημιουργία ροής στη μουσική ομάδα, καθώς όλες και όλοι οι φοιτήτριες/τές έδειχναν να ξεχνούν ακόμα και το ίδιο το πλαίσιο, και να επικεντρώνονται αποκλειστικά στη μουσική πράξη. Αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ενσυναίσθησή τους, προσάρμοζαν αυτοσχεδιαστικά τις μουσικές δράσεις στις δυνατότητες των μαθητών, αλλάζοντας ή απλοποιώντας κάθε φορά το ζητούμενο.

### ***(β) Η μουσική εξέλιξη των μαθητών του ΣΔΕ***

Στο ΣΔΕ επικρατούσε μία σιωπηρή συνθήκη: όλες οι διαφωνίες και συγκρούσεις που μπορεί να είχαν οι κρατούμενοι μεταξύ τους, όφειλαν να μένουν έξω από τον χώρο του σχολείου. Ο συμπεριληπτικός και δημοκρατικός χαρακτήρας του κύκλου της μουσικής φαίνεται ότι ενίσχυσε την αποδοχή και τις καλές σχέσεις των μαθητών. Από την αρχή της επίσκεψής μας οι μαθητές βοηθούσαν στη διαμόρφωση του χώρου, στην προετοιμασία των οργάνων, και στο τέλος του μαθήματος μας πρόσφεραν καφέ που έφτιαχναν οι ίδιοι. Φάνηκε η ανάγκη τους για κοινωνική διάδραση και επιθυμούσαν να εμπλέκονται σε διάλογο με τους φοιτητές και εμάς. Κάθε μαθητής συμμετείχε για διαφορετικό λόγο στην ομάδα, άλλος για να μάθει γιουκαλίλι, άλλος για να τραγουδήσει και άλλος απλά για να συμμετέχει με το χαμόγελό του. Άλλοι συμμετείχαν ενεργά τραγουδώντας ή παίζοντας, και άλλοι δεκτικά, ακούγοντας την ομάδα. Άλλοι μιλούσαν περισσότερο και κάποιοι άλλοι παρέμεναν πιο αποστασιοποιημένοι, πιθανόν λόγω της διαφορετικής γλώσσας ή κουλτούρας ή ευρύτερων σχέσεων στην ομάδα. Σεβόμενοι τη βασική αρχή της μουσικής στην κοινότητα για ελεύθερη συμμετοχή με όποιον τρόπο επιθυμεί ο καθένας, αυτό το πλαίσιο εδραίωσε συνθήκες δημοκρατικότητας και συμπερίληψης. Οι δυσκολίες των μαθητών στον ρυθμικό και κινητικό συντονισμό μπορεί να σχετίζονται με τον εγκλεισμό, καθώς το σώμα αποτυπώνει όλες τις δυσκολίες (van der Kolk, 2014), και η σωματική και κινητική έκφραση σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού με τους φόβους, τις απειλές και τη βία που συνεπάγεται, την καθιστά ιδιαίτερα περιορισμένη. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το νεαρό της ηλικίας των φοιτητριών/τών έφερε στη μνήμη κάποιων εικόνες από τη δική τους οικογενειακή ζωή. Για παράδειγμα, ένας κρατούμενος έπλεξε χρωματιστά βραχιολάκια για όλες τις κοπέλες της ομάδας, «μας τα χάρισε λέγοντάς μας "τόρα εδώ στη φυλακή έχω πολύ ελεύθερο χρόνο, όταν ήμουν έξω δεν είχα"» (Ζωή, σημειώσεις). Παρόλο που κατά την πρώτη ακαδημαϊκή χρονιά η ολοκλήρωση των επισκέψεων και των μαθημάτων στο ΣΔΕ έκλεισαν κανονικά, με το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς, τη δεύτερη ακαδημαϊκή χρονιά η διακοπή έγινε απότομα λόγω των πανδημικών συνθηκών που επέβαλαν αυστηρούς περιορισμούς. Αυτό φάνηκε να άφησε ένα αίσθημα ανολοκλήρωτου και ίσως απογοήτευσης στους μαθητές.

### ***(γ) Η δική μας εξέλιξη***

Σε αυτό το πρότζεκτ ήταν η πρώτη φορά που συνεργαστήκαμε αναλαμβάνοντας όλους τους ρόλους και οι δύο σε απόλυτο συντονισμό. Φάνηκε ότι βιώσαμε μία πολυεπίπεδη εξέλιξη. Ήμασταν συν-συντονίστριες σε όλες τις φάσεις, από την σύλληψη της ιδέας έως και την ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου, αν και διακόπηκε απότομα. Υπήρχε διαρκής επικοινωνία μεταξύ μας, με έντονο το στοιχείο της αλληλοβοήθειας και του μοιράσματος. Είχαμε μία επικουρική παρουσία στον χώρο κατά την διάρκεια των

μαθημάτων και παραχωρήσαμε στους φοιτητές και στις φοιτήτριες τον συντονισμό της μουσικής ομάδας. Αυτή την παραχώρηση ευθυνών την ερμηνεύσαμε ως ένδειξη επιτυχούς μεταβίβασης ρόλων. Ξεκινήσαμε ως εκπαιδευτικοί, μετά γίναμε συντονίστριες, και στη συνέχεια ήμασταν συμμετέχουσες παρατηρήτριες. Είδαμε τις/τους φοιτήτριες/τές να δυναμώνουν μέσα από την προετοιμασία και να αναπτύσσουν την ικανότητα να συντονίζουν την ομάδα μόνοι/ες τους. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τον ρόλο της γυναικείας μας ταυτότητας σε έναν χώρο κράτησης ανδρών, που πιθανόν να επηρέασε τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς έδειξαν τον καλύτερό τους εαυτό. Όπως καταγράψαμε στις παρατηρήσεις μας, ποτέ δεν γίναμε μάρτυρες κανενός είδους σεξιστικής συμπεριφοράς ή βλέμματος προς εμάς ή προς τις/τους φοιτήτριες/τές. Πιθανόν επίσης να οφείλεται στο θετικό κλίμα που έχει καλλιεργηθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος του ΣΔΕ.

Ερχόμενες από διαφορετικά επιστημονικά υπόβαθρα, η μία από τη μουσικοθεραπεία και η άλλη από τη μουσική παιδαγωγική, φέραμε στην ομάδα έναν πλουραλισμό, όπου η καθεμιά είχε άλλες ιδέες, έκανε διαφορετικά σχόλια, παρατηρούσε διαφορετικά πράγματα. Είδαμε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να εμπλέκονται σε μία πολυεπίπεδη διαδικασία αναστοχασμού, ως προς τις μουσικές δεξιότητες, τις άτυπες πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης, τις συμπεριληπτικές πρακτικές και τις δημοκρατικές συμπεριφορές. Αυτό φαίνεται να βοήθησε σε μία διευρυμένη κατανόηση των ρόλων του συντονιστή μουσικής στην κοινότητα.

### **Συμπεράσματα**

Επειδή το υποκειμενικό στοιχείο είναι κυρίαρχο στην αυτοεθνογραφία, ακολουθήσαμε μία αναστοχαστική, αναλυτική και κριτική διαδικασία ταυτόχρονα. Με το ενδιαφέρον μας στραμμένο στο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στην νοηματοδότηση της συμβολής αυτού του πρότζεκτ για όλους τους εμπλεκόμενους, και στη διερεύνηση της δυναμικής αυτής της ανοιχτής και συνάμα κλειστής μουσικής κοινότητας, η συνεργατική αυτοεθνογραφία μάς επέτρεψε να αναλύσουμε διεξοδικά όλα όσα παρατηρήσαμε και αποτυπώσαμε από τη συμμετοχή μας. Ήταν μία απαιτητική διαδικασία καθώς, επιζητώντας μία πιο αποστασιοποιημένη υποκειμενικότητα, συνεχώς αμφισβητούσαμε τις ερμηνείες μας. Γι' αυτό επιλέξαμε την αναλυτική αυτοεθνογραφία, ώστε να συν-ταιριάζουμε τα προσωπικά μας βιώματα με την επαγωγική θεματική ανάλυση, διατηρώντας ταυτόχρονα και τον ακαδημαϊκό λόγο.

Με αφετηρία τις αρχές της μουσικής στην κοινότητα και ερμηνεύοντας τις προσωπικές μας καταγραφές και αναστοχασμούς από τη διαδικασία, φάνηκε ότι το πρότζεκτ μουσικής στην κοινότητα των φυλακών ενίσχυσε διαφορετικές πτυχές για όλους τους συμμετέχοντες, σε μουσικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Ford, 2020· Higgins, 2012· Schiavio et al., 2019). Επέτρεψε στις φοιτήτριες και στους φοιτητές να εμπλουτίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί μουσικής, ενίσχυσε την συλλογική τους ταυτότητα και την μουσική συνεργασία, ενώ προώθησε την άρση προκαταλήψεων που μπορεί να είχαν για τους κρατούμενους. Επέτρεψε στους μαθητές του ΣΔΕ να εμπλακούν στη μουσική ομάδα, να εμπλουτίσουν τις μουσικές τους γνώσεις, να ενισχύσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αλλά και να συνδιαλλαγούν με νέα άτομα. Ως συν-συντονίστριες, το πρότζεκτ μάς επέτρεψε να πειραματιστούμε με τα όριά μας, να αναπτύξουμε έναν μη-λεκτικό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ μας, να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας ως προς τις δυναμικές των ομάδων, αλλά και να διευρύνουμε την οπτική μας ως εκπαιδευτικοί, μουσικοί και άνθρωποι.



Φαίνεται και στη βιβλιογραφία ότι οι δράσεις μουσικής στην κοινότητα αφορούν συνεργατικές μουσικοτροπίες που έχουν στόχο τη στήριξη της ανάπτυξης αισθήματος συλλογικότητας και την ενίσχυση της ατομικής εξέλιξης (Silverman, 2018). Με άλλα λόγια, επιχειρούν τη δημιουργία φιλόξενων περιβαλλόντων για τον άλλον (Higgins, 2012). Αυτή την οπτική της μουσικής ως συλλογικής πράξης προώθησε το πρότζεκτ στο ΣΔΕ των φυλακών, μία οπτική μουσικής συνδημιουργίας που ενισχύει την κοινοτική σύμπραξη, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συλλογική διάδραση. Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μία δράση μουσικής στην κοινότητα σε έναν κλειστό και δύσκολα προσβάσιμο χώρο, με επίκεντρο τη μουσική πράξη, η ομάδα επεδίωξε να προσφέρει δυνατές και μεταμορφωτικές εμπειρίες σε όλους τους συμμετέχοντες. Αν και η απότομη διακοπή των συναντήσεων να συνοδεύτηκε από αίσθημα απογοήτευσης για όλες και όλους τους συμμετέχοντες, φάνηκε ότι η πολιτισμικά και συμπεριληπτικά ευαισθητοποιημένη μουσική διδασκαλία-μάθηση μπορεί να αποδειχτεί ένα σημαντικό εργαλείο για τον συντονιστή μουσικής στην κοινότητα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Braun, V., & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Chang, H. (2022). Individual and collaborative autoethnography for social science research. In T. E. Adams, S. H. Jones & C. Ellis (Eds.), *The handbook of autoethnography* (2nd ed.) (pp. 53-66). Routledge.
- Cohen, M. L., & Henley, J. (2018). Music-Making Behind Bars: The Many Dimensions of Community Music in Prison. In B.-L. Lee & L. Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp. 153-171). Oxford University Press.
- Cohen, M. L. (2019). As far as the ear can hear: Choral singing in prisons grows a community of caring. In J. Pradarelli (Ed.), *As Far as the Eye Can See* (pp. 141-148). University of Iowa Press.
- Δημητρούλη, Κ., & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστάματα Κράτησης* (Επιμ. Β. Νικολοπούλου & Α. Λύτσιου). ΥΠΕΠΘ.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Article 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>
- Ford, M. (2020). Communication, identity, respect: a case study of collaborative music practice in a community music project, *Music Education Research*, 22(3), 287-303, <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1763287>
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and In Practice*. Oxford University Press.
- Κουλούρης, Ν. Κ. (2020, Μάιος). Υπερπληθυσμός των φυλακών: Η ανισοκατανομή ενός παλιρροϊκού φαινομένου. *The Art of Crime*. <https://theartofcrime.gr/υπερπληθυσμός-των-φυλακών-η-ανισοκατ/>
- McCarthy, M. (2008). The Community Music Activity Commission of ISME 1982-2007: A forum for global dialogue and institutional formation. *International Journal of Community Music*, 1(1), 49-61.
- Miles, A., & Clarke, R. (2006). *The arts in criminal justice: A study of research feasibility*. University of Manchester: Centre for Research on socio-cultural change.
- Rodrigues, H., Leite, A., Faria, C., Monteiro, I., & Rodrigues, P. M. (2010). Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of BeBBab. *International Journal of Community Music*, 3(1), 77-90. <https://doi.org/10.1386/ijcm.3.1.77/1>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2019). Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*, 47(5), 706-721. <https://doi.org/10.1177/0305735618775806>
- Σέρρης, Μ. Γ. (2018). Αυτοεθνογραφία (Autoethnography). Στο Μ. Γ. Βαρβούνης & Μ. Γ. Σέρρης (Επιμ.), *Πλάτανος Ενσκήφυλλος* (σσ. 675-696), Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Silber, L. (2005). Bars behind bars: the impact of a women's prison choir on social harmony. *Music Education Research*, 7(2), 251-271.

- Silverman, M. (2018). Community music and social justice: Reclaiming Love. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Special needs, community music, and adult learning. An Oxford handbook of music education* (Vol. 4) (pp. 205-220), Oxford University Press.
- Tett, L., Anderson, K., McNeill, F., Overy, K., & Sparks, R. (2012). Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44(2), 171-185.
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score*. Penguin.
- Veblen, K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21.
- Wilson, D., Caulfield, L., & Atherton, S. (2009). Good Vibrations: The long-term impact of a prison-based music project. *Prison Service Journal*, 182, 27-32.