

Δημοκρατικότητα στη μουσική μάθηση: Μελέτη περίπτωσης της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο

Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου

Η μουσική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα οραματίζεται τη συμπερίληψη και ενεργή εμπλοκή όλων χωρίς εξαίρεση των παιδιών στη μουσική πράξη. Η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών οι οποίοι θα αναπτύξουν μια δια βίου σχέση με τη μουσική εμπλοκή μέσα από την οποία θα μπορούν να αναπτύσσονται ολιστικά, να εκφράζονται, να κοινωνικοποιούνται και να δημιουργούν αποτελούν τον κυριότερο σκοπό του μαθήματος μουσικής στα προγράμματα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2010). Οι έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην διερεύνηση παιδαγωγικών πρακτικών οι οποίες σέβονται τις μουσικές ταυτότητες των παιδιών και δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες αυτομόρφωσης και αυτονομίας. Τα αξιόλογα αποτελέσματα της έρευνας της Green (2008) με το πρόγραμμα 'Musical Futures' με προσανατόλισαν ερευνητικά στην σε βάθος μελέτη της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε Ε' τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Έχω εκπονήσει μελέτη περίπτωσης της ομάδας των παιδιών της τάξης και παράλληλα τη μελέτη τεσσάρων περιπτώσεων παιδιών από την ίδια ομάδα με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Η σε βάθος μελέτη και ανάλυση των αντιλήψεων, των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των μαθητών για την προσέγγιση αυτή μέσα από πολυδιάστατα ποιοτικά δεδομένα, έχει δείξει ότι η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης τους παρείχε ένα δημοκρατικό πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο ανέπτυξαν μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες και γνώσεις. Ανταποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλο ενθουσιασμό στην αυτονομία που τους δόθηκε, συνεργάστηκαν αρμονικά με τους φίλους τους και πέτυχαν να εκτελέσουν τη μουσική που επέλεξαν ξεπερνώντας τα μουσικά προβλήματα που αντιμετώπισαν, με συλλογική εργασία.

Λέξεις κλειδιά: άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης, αυτονομία, δημοκρατικότητα στη μουσική μάθηση, κίνητρα μουσικής εμπλοκής.

Εισαγωγή

Η μουσική εκπαίδευση στα σχολικά πλαίσια έχει πρώτιστο σκοπό να αναπτύξει τις μουσικές δεξιότητες των μαθητών. Η Campbell (1998) αναφερόμενη στη μουσική εκπαίδευση γράφει ότι το σχολείο διέπεται από σχολικά αναλυτικά προγράμματα τα οποία είναι αυστηρά δομημένα βήμα προς βήμα, με προγραμματισμό, ώστε να διασφαλίζουν τη μάθηση. Η παρουσίαση και προσφορά της ύλης είναι προσχεδιασμένη και μελετημένη ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, και η λογική με την οποία προοδευτικά προσφέρονται οι καινούριες γνώσεις και πληροφορίες είναι εμφανές ότι αποσκοπούν σε συγκεκριμένους στόχους. Πολύ ζωντανά ο Jackson (1996) σκιαγραφεί πολλά από τα χαρακτηριστικά των θεσμοθετημένων σχολικών πλαισίων τα οποία φανερώνουν την ισοπεδωτική αντιμετώπιση όλων των μαθητών που είναι υποχρεωμένοι να φοιτούν στα

σχολεία, και αντιμετωπίζονται συνήθως 'ομοιόμορφα' έστω κι αν τα χαρακτηρίζει η διαφορετικότητα.

Τα σχολεία είναι χώροι στους οποίους κάποιος επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει σε εξετάσεις και όπου διδάσκονται δεξιότητες. Είναι ακόμα χώροι όπου τα άτομα κάθονται, και ακούνε, και περιμένουν, και σηκώνουν το χέρι για να μιλήσουν, και γράφουν διαγωνίσματα, και στέκονται στη γραμμή και ξύνουν μολύβια (Jackson, 1996: 94).

Από την άλλη πλευρά η κοινωνία του 21^{ου} αιώνα επιβάλλει την καλλιέργεια δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών οι οποίοι θα προετοιμαστούν μέσα από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση για να συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας που ζουν απολαμβάνοντας τα δικαιώματα τους ως σύγχρονοι πολίτες.

Μπορεί άραγε το μάθημα της μουσικής να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας; Υπάρχουν καινοτόμες προσεγγίσεις που μπορούν να εμπλέξουν ενεργά όλους χωρίς εξαίρεση τους μαθητές ώστε να μπορούν να αναπτύξουν μια δια βίου σχέση με τη μουσική η οποία θα τους παρέχει τη δυνατότητα της έκφρασης της δημιουργίας, της ανανέωσης, και θα αποτελεί 'εργαλείο' διαχείρισης των προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας;

Η μουσική εκπαίδευση στην προσπάθεια της να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να 'συναντήσει' και ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών, έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην έρευνα καινοτόμων προσεγγίσεων οι οποίες θα δώσουν εύφορο παιδαγωγικό πλαίσιο για την ενεργή συμμετοχή όλων χωρίς εξαίρεση των παιδιών. Ως αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής κουλτούρας κάθε λαού, η μουσική παρέχει στο άτομο δυνατότητες να εκφράζεται, να δημιουργεί, να ανανεώνεται, να μοιράζεται, να αναπτύσσεται (Regelski, 2009· Bowman, 1998· Blacking, 1995· Etzkorn, 1973· Kelly, 2002). Η αξία της μουσικής για την προσωπική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, έχει στοιχειοθετηθεί μέσα από πλήθος ερευνών (Ellison & Creech, 2010· Hallam, 2015).

Στο άρθρο αυτό θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω τις δυνατότητες που προσφέρει η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολικό πλαίσιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα επιχειρήσω να παραθέσω τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης μιας ομάδας των παιδιών της Ε' τάξης δημοτικού σχολείου, όπως και των περιπτώσεων τεσσάρων παιδιών από τη συγκεκριμένη ομάδα που βίωσαν την εμπειρία εφαρμογής αυτής της προσέγγισης στο μάθημα της μουσικής σε δημόσιο σχολείο της Κύπρου στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής. Η προσέγγιση έχει φανεί ότι παρέχει ένα δημοκρατικό πλαίσιο μάθησης και ενθαρρύνει την προσπάθεια του κλάδου της μουσικής παιδαγωγικής για μεταρρύθμιση και ανανέωση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στα σχολεία, στη θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Στη δυτική κοινωνία επικρατούν τρεις βασικές μορφές μουσικής μάθησης, μέσα από τις οποίες τα άτομα λαμβάνουν γνώσεις και δεξιότητες, με την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους σε αυτές: την τυπική, τη μη-τυπική και την άτυπη μουσική μάθηση. Η διεθνής βιβλιογραφία (Campbell, 1995, 1998, 2000· Jorgensen, 2003· Strauss, 1984· Fornas, Lindberg & Sernhede, 1995· Folkestad, 2006· Green, 2002· Bowman, 1998, 2004· Rodriguez, 2009· Cope & Smith, 1997· Prouty, 2002) αναφέρεται κυρίως σε δύο μορφές, οι οποίες καθορίζουν διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια και τις περιγράφει ως εξής: (α) τυπική ή θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση είναι η μάθηση που παρέχεται κυρίως σε σχολικά περιβάλλοντα, έχει συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, περιλαμβάνει αξιολόγηση και καταλήγει συνήθως σε πιστοποιητικό φοίτησης και (β) άτυπη, εκτός-σχολείων και ιδρυμάτων, μουσική μάθηση, η οποία επέρχεται χωρίς την καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει τις αυθόρμητες, ασυνείδητες, τυχαίες και χωρίς καθορισμένους στόχους ή ακολουθία διαδικασίες μουσικής εμπλοκής. Οι δύο μορφές πρακτικών απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων έχουν μεγάλο εύρος, είναι πολυδιάστατες και αποτελούν τους βασικότερους τρόπους μουσικής μόρφωσης. Η κάθε μία εφαρμόζεται σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα με διαφορετική δομή το κάθε ένα, περιλαμβάνει διαφορετικές διαδικασίες απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων, όπως και διαφορετικούς τρόπους ανάμειξης και συμμετοχής των ατόμων στη μουσική πράξη.

Οι αναφορές στη βιβλιογραφία για τις δύο μορφές μουσικής μάθησης φαίνεται να συμφωνούν ότι υπάρχει μία διχοτομία ή πόλωση κατά κάποιον τρόπο μεταξύ των δύο πρακτικών μουσικής μάθησης (την τυπική μουσική μάθηση και την άτυπη μουσική μάθηση). Η έλλειψη ενδιαφέροντος από πολλά παιδιά για συμμετοχή τους στη θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση οφείλεται κυρίως στην αντίθεση που υπάρχει μεταξύ του θεσμοθετημένου πλαισίου μουσικής μάθησης και των άτυπων πλαισίων μουσικής μάθησης. Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος που παρόλο που πολλά παιδιά έχουν πλούσια μουσική δράση εκτός του σχολικού πλαισίου την οποία απολαμβάνουν αλλά αδιαφορούν για τη μουσική μάθηση εντός του σχολικού πλαισίου (Kratus, 2007). Σύμφωνα με τον Resnick (1987), δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ του τι μαθαίνει και γνωρίζει κάποιος εκτός σχολείου και του τι μαθαίνει και γνωρίζει κάποιος μέσα στο σχολείο (Resnick, 1987: 15).

Αυτό συνδέεται με την περιγραφή της Jaffurs (2006) για τα δύο μαθησιακά πλαίσια τα οποία παρομοιάζει με δύο τρένα τα οποία κινούνται πολύ κοντά και παράλληλα το ένα με το άλλο, επικοινωνώντας πολλές φορές μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας επιβάτες αλλά παραμένοντας πάντα ξεχωριστά και αυτόνομα. Το τρένο της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης δεν έχει ποτέ πολυκοσμία, είναι κομψό, περίπλοκο στη δομή και ακριβό. Σε αντίθεση το τρένο της άτυπης μουσικής εκπαίδευσης έχει πάντα συσσωρευμένο κόσμο, είναι διαθέσιμο και προσβάσιμο σε όλους, χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και δεν κοστίζει. Η Jaffurs (2006) ελπίζει ότι κάποτε αυτά τα δύο συστήματα θα ενσωματωθούν και θα γίνουν ένα.

Σημαντική επίσης επισήμανση από τη βιβλιογραφία (Juffers, 2006· Bowman, 2004· Resnick, 1987· Green, 2005· Davis, 2008· Allsup, 2003· Kanellopoulos & Wright, 2010), είναι πως τα τυπικά μουσικά μαθησιακά πλαίσια είναι πιο 'αυταρχικά' με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός έχει τον κύριο ρόλο και αποφασίζει τους στόχους, την πορεία, και τις πρακτικές που θα ακολουθηθούν στη διαδικασία της μάθησης, οπότε και δεν προάγουν καθόλου δημοκρατικές διαδικασίες. Σε αντίθεση τα άτυπα μαθησιακά πλαίσια, είναι πιο δημοκρατικά, γιατί οι μαθητές έχουν την αυτονομία, τον κύριο ρόλο και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Hargreaves, 1996· Green, 2008· Folkestad, 2006· Bergman, 2009). Οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης δημιουργούν κοινότητες μάθησης (*knowledge-building community*) στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν μέσα σε ομάδες με αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους και έτσι υιοθετούν αβίαστα τις αρχές της δημοκρατικότητας στην εκπαίδευση (Väkenä, 2006· Westerlund, 2006).

Δημοκρατικό πλαίσιο άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης

Οι Biasini και Rogonowski (1979) έχουν αναφέρει ότι η διδασκαλία δεν θα πρέπει να εγκλωβίζεται σε στατικές μεθοδολογίες οι οποίες προσφέρουν στους μαθητές έτοιμες γνώσεις ή αναμένουν από τους μαθητές απαντήσεις σε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η διδασκαλία πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη διαδικασία της ανακάλυψης της γνώσης, γιατί αυτή η διαδικασία είναι απαραίτητο συστατικό της δημοκρατικής μάθησης. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται τις ικανότητες των μαθητών τους θεωρώντας τους ικανούς μουσικούς, οπότε και να τους δίνουν ευκαιρίες να πειραματίζονται, να ερμηνεύουν και να ανακαλύπτουν τις δυνατότητες της μουσικής πράξης με τον δικό τους τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν τις κατάλληλες συνθήκες να εργαστούν δημοκρατικά σε ομάδες, να δημιουργήσουν μουσική που έχει προσωπικό νόημα για αυτούς, σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και μουσικές τους εμπειρίες, και να βιώσουν την αξία της μουσικής τέχνης. Κυριότερος άξονας της δημοκρατικής αυτής διαδικασίας μουσικής μάθησης όπως αναφέρει ο Kanellopoulos (2012) είναι η παραδοχή στην αρχή ότι οι μαθητές εισερχόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία έχουν κιόλας 'φωνή'. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφουγκραστούν τη 'φωνή' των μαθητών και να παρέχουν καινοτόμες και παιδοκεντρικές προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία οι οποίες προσφέρουν δυνατότητες ενεργής συμμετοχής όλων χωρίς εξαίρεση των παιδιών.

Η ασφαλής και εύκολη 'οδός' για έναν εκπαιδευτικό είναι να καθοδηγεί και να ελέγχει τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η 'έξουσία' της μαθησιακής διαδικασίας σε αυτήν την περίπτωση απορρέει ξεκάθαρα από τον εκπαιδευτικό. Σε ένα τέτοιο δασκαλοκεντρικό μάθημα μουσικής, πολλοί μαθητές απλά επιλέγουν να μη συμμετέχουν. Έτσι, προτιμούν να εμπλέκονται σε μουσικές δράσεις εκτός σχολείου οι οποίες κυρίως περιλαμβάνουν συμμετοχή σε νεανικά μουσικά συγκροτήματα μεταξύ φίλων. Μια δημοκρατική τάξη διδασκαλίας ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Συγγραφείς όπως ο John Dewey (1916, 1934, 1938), ο Paulo Friere (1970, 1997) και η Maxine Greene (1996) έχουν υποστηρίξει την αξία της δημοκρατικής μάθησης και ανέλυσαν τους τρόπους που η μάθηση μέσα από ομάδες

αλληλεπίδρασης και ανάληψης ρόλων και εξουσιών συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου.

Ο Dewey (1916) έχει υποστηρίξει ότι μια δημοκρατική κοινωνία δεν συντηρεί απλά τις δομές και αξίες της, αλλά προωθεί τη συνεχή ανάπτυξη σε όλους τους τομείς. Μόνο ένα δημοκρατικό σχολείο μπορεί να δώσει τα κατάλληλα εφόδια στα άτομα, ώστε να γίνουν φορείς ανάπτυξης της κοινωνίας. Ο Paulo Freire (1970) έχει υποστηρίξει τη διαλογική σχέση, ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, που πρέπει να χαρακτηρίζει τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Μέσα από ειλικρινείς ανοιχτές συζητήσεις μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται συνυπεύθυνοι στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, μιας πορείας που καταλήγει στην προσωπική ανάπτυξη και των δύο. Ο βαθμός εξουσίας που ασκεί ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία της μάθησης έγκειται απλά στη γνώση και την επιστημονική κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο που διδάσκει, και όχι στον ρόλο του ως ενήλικα εκπαιδευτικού (Freire, 1970). Η Estelle Jorgensen (2003) παρατηρεί ότι η προσωπική ανάπτυξη, η αυτογνωσία, η κριτική στάση και σκέψη για όσα συμβαίνουν στον κόσμο, απορρέουν από προοδευτικά παιδαγωγικά συστήματα όπου ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας προξενούν την απάθεια, τη δυσφορία και την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών. Σε ένα 'σενάριο' διδακτικής προσέγγισης όπου οι μαθητές εκλαμβάνονται ως κριτικά σκεπτόμενα άτομα, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει πως οι μαθητές δεν είναι ανίδεοι ούτε 'άδεια δοχεία' αλλά έχουν τις ικανότητες να αιτιολογούν, να αντιλαμβάνονται και να δομούν τις δικές τους γνώσεις (Bruner, 1996).

Ο Woodford (2005) και η DeLorenzo (2003) έχουν τονίσει ότι ένα περιβάλλον μουσικής μάθησης πρέπει να σέβεται τα μουσικά ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες μουσικές εμπειρίες των μαθητών, αλλά και να προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές για λύση προβλημάτων, και μάθηση μέσα από ομάδες. Ιδιαίτερα ο Woodford (2005) έχει αναφέρει ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να απορρίψουν ή να αποδεχτούν μουσικές εμπειρίες που τους προτείνονται από τους δασκάλους τους. Ακόμη, υποστηρίζει πως οι μαθητές χρειάζεται να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν στη διαδικασία μάθησης στην οποία εμπλέκονται, και να στέκονται κριτικά στο τι συμβαίνει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Όταν οι δάσκαλοι μουσικής και οι άλλοι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τέτοιες συνθήκες μάθησης όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού για το κοινό καλό, η κοινωνία ευημερεί (DeLorenzo, 2003: 36).

Η πιο πάνω θέση της DeLorenzo (2003) για δημοκρατική μουσική μάθηση απορρέει από την πεποίθησή της πως οι εκπαιδευτικοί της μουσικής δεν έχουν απλά ευθύνη να δώσουν εφόδια στους μαθητές τους, ώστε να γίνουν μουσικοί, αλλά και να τους καταστήσουν ικανούς να συμβάλλουν ως ενεργά μέλη στην κοινωνία που ζουν.

Η Mullins (1997) πιστεύει ότι ένα σχολείο που θέλει να προσφέρει ένα δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης έχει υποχρέωση να προσφέρει κοινωνική δικαιοσύνη ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και να προάγει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Η ανάπτυξη

εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι βασικό στοιχείο της δημοκρατικής μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται θετικό κλίμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, οπότε οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να εφαρμόζουν κανονισμούς ή να επιβάλλουν ποινές για να πετύχουν μια ομαλή διαδικασία μάθησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να ρυθμίζουν και να κατευθύνουν τη διαδικασία μάθησης, δείχνουν ότι εμπιστεύονται τους μαθητές τους όσον αφορά στην ευθύνη που έχουν για τη δική τους μάθηση αλλά και συμπεριφορά. Σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι ακόμη και να μάθουν από τους μαθητές τους ή να ανακαλύψουν τη γνώση μαζί με τους μαθητές τους.

Η αξία της δημοκρατικής μουσικής μάθησης έχει υιοθετηθεί από πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς οι οποίοι πιστεύουν πως η μουσική μάθηση δεν έχει μόνο στόχο την καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων στους μαθητές, αλλά και την ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και αξιών που θα τους εξελίξουν ως προσωπικότητες και θα τους διαμορφώσουν σε καλύτερους πολίτες. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που στρατηγικές και προσεγγίσεις διδασκαλίας, εναρμονισμένες με τις αρχές της δημοκρατικής μουσικής μάθησης, δίνουν, εκτός από μουσικά εφόδια στους μαθητές, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, οπότε και θα τους καταστήσουν δημοκρατικούς πολίτες στις σύγχρονες κοινωνίες.

Η θεμελιώδης έρευνα των 14 μουσικών της ποπ από την Green (2002) επισφράγισε τα γνωρίσματα της άτυπης μουσικής μάθησης, η οποία επιτελείται κυρίως μέσα από ακροάσεις, πειραματισμό και αντιγραφή από ηχογραφήσεις αγαπημένων μουσικών κομματιών. Οι μουσικοί της ποπ αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό την ακουστική τους ικανότητα, τον αυτοσχεδιασμό, τη δεξιότητα σύνθεσης, τις τεχνικές εκτέλεσης μουσικών οργάνων και τη θεωρητική κατανόηση των μουσικών εννοιών. Παράλληλα εκτιμούν τις αξίες της συνεργασίας, της υπευθυνότητας και της αφοσίωσης στη μουσική πράξη. Στο ίδιο πλαίσιο μεγάλος αριθμός ερευνών (Campbell, 1995· Finnegan, 1989· Green, 2002· Fornas, Lindberg & Sernhede, 1995· Jaffurs, 2004· Davis, 2005· Papazahariou, 2008) έχει στραφεί στην σε βάθος διερεύνηση των γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών της άτυπης μουσικής μάθησης. Τα αποτελέσματα ενισχύουν την πεποίθηση πως το ουσιαστικότερο και πιο αξιόλογο χαρακτηριστικό των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης είναι το ισχυρό κίνητρο για μουσική εμπλοκή λόγω της απόλαυσης που παρέχει η μουσική εκτέλεση αγαπημένων τραγουδιών. Η μουσική μάθηση χαρακτηρίζεται σε αυτή την προσέγγιση από δημοκρατικότητα επειδή στηρίζεται στις προσωπικές επιλογές του κάθε ατόμου ξεχωριστά, στην αυτονομία και στον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης. Η μουσική εμπλοκή στα μουσικά συγκροτήματα, μέσα από μουσικούς ρόλους τους οποίους επιλέγουν και προτιμούν να αναλαμβάνουν τα άτομα, επιφέρει δυνατή προσωπική απόλαυση. Επίσης πολύ σημαντικό θεωρείται και η οικειότητα που έχουν τα άτομα με το συγκεκριμένο είδος μουσικής το οποίο επιλέγουν να εκτελούν στα μουσικά συγκροτήματα.

Στο πλαίσιο αυτό έχει διενεργηθεί ποιοτικές έρευνες τα τελευταία χρόνια, με πιο σημαντική την εφαρμογή του προγράμματος «*Musical Futures*» από την Green (2008), οι οποίες φανερώνουν τη σημαντική παιδαγωγική αξία της εφαρμογής άτυπων

διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολικές τάξεις (Allsup, 2003· Abramo, 2009· Andrews, 2011· Benson, 2012· Byrne & Sheridan, 2000· Davis, 2008· Hasty, 2009· Karlsen, 2010· Mesbur, 2006· O'Flynn, 2006· Tobias, 2010· Väkevä, 2006· Westerlund, 2006).

Το ερευνητικό πρόγραμμα *Musical Futures* (Green, 2008) είχε εφαρμοστεί για περίπου τέσσερα χρόνια σε 21 σχολεία μέσης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε αυτό έλαβαν μέρος 1,500 περίπου παιδιά ηλικίας 13 και 14 χρονών και 32 δάσκαλοι μουσικής. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι τα παιδιά παρουσίασαν πολύ ισχυρά κίνητρα για ενεργή εμπλοκή στη μουσική πράξη και απόλαυσαν την ομαδική εργασία με τους φίλους τους και την αυτονομία που τους δόθηκε. Η εκτίμηση και η αναγνώριση της επίδρασης και αποτελεσματικότητας του προγράμματος για τη μουσική μάθηση των παιδιών από γονείς και διευθυντές σχολείων ώθησε πολλά σχολεία να συνεχίσουν την εφαρμογή του με επιτυχία μέχρι σήμερα.

Η ερευνητική εφαρμογή

Το έντονο ενδιαφέρον μου για τις νέες αυτές τάσεις στη μουσική παιδαγωγική με ώθησαν να σκεφτώ τρόπους εφαρμογής άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου. Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον στράφηκε στην περιγραφή και κατανόηση των βιωμάτων των παιδιών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Ορμίδειας στην Κύπρο στο οποίο υπηρετώ σαν δασκάλα μουσικής. Στα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης είχα δώσει την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες φίλων δικής τους επιλογής σχηματίζοντας μουσικά συγκροτήματα μέσα στα οποία εργάστηκαν χωρίς την καθοδήγηση μου ακούγοντας και εκτελώντας μουσική που επέλεγαν οι ίδιοι. Επιστράτευσα με αυτό τον τρόπο άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου στο μάθημα μουσικής.

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται: (α) στο γεγονός ότι έχει εφαρμοστεί σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολείου, ηλικιακή ομάδα για την οποία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες (Andrews, 2011· Benson, 2012· Davis, 2008), (β) στο γεγονός ότι έχει εφαρμοστεί στον Ελληνικό χώρο και συγκεκριμένα στην Κύπρο όπου η προσέγγιση αυτή δεν έχει γίνει πολύ γνωστή στους μουσικοπαιδαγωγούς και (γ) στο γεγονός ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά / παράμετροι και ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών όπως και των τεσσάρων κύριων συμμετεχόντων που έχουν μελετηθεί, την διαφοροποιούν από άλλες περιπτώσεις και έχουν εξαιρετο ενδιαφέρον.

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η περιγραφή και κατανόηση των εμπειριών των 18 μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ορμίδειας αλλά και ειδικότερα της μελέτης τεσσάρων διαφορετικών περιπτώσεων μαθητών από την ομάδα της συγκεκριμένης τάξης, όταν βιώνουν την εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στο μάθημα Μουσικής. Με την έρευνα κατάφερα: (α) να περιγράψω τις διαδικασίες και στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές μου όταν χωρίς καθοδήγηση εργάστηκαν για να εκτελέσουν μουσική σε ομάδες, (β) να

παρακολουθήσω και να καταγράψω τι έμαθαν από τη διαδικασία αυτή και (γ) να διερευνήσω πως η εμπειρία αυτή μετέβαλε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της μουσικής και γενικότερα για τη μουσική εμπλοκή. Σχεδίασα και εισήγαγα στην Ε΄ τάξη ένα δικό μου μοντέλο εφαρμογής άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης για διάρκεια 5 περίπου μηνών, με βάση τις θεμελιώδεις αρχές των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης τις οποίες καθορίζει η Green (2002).

Οι αρχές αυτές είναι:

- ο σχηματισμός φιλικών ομάδων και η συνεργατική μάθηση μεταξύ των μελών της ομάδας
- η επιλογή αγαπημένου μουσικού κομματιού (ή τραγουδιού) από τους μαθητές το οποίο τους ενδιαφέρει και απολαμβάνουν
- η αντιγραφή¹ και εκτέλεση του μουσικού κομματιού (ή τραγουδιού) με το αυτί από ηχογράφηση (ακουστική προσέγγιση) με χρήση μουσικών οργάνων που επιλέγουν τα παιδιά
- η ολιστική μουσική μάθηση που δεν ακολουθεί καθορισμένη πορεία
- η δυνατότητα ενσωμάτωσης του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης μαζί με την ακρόαση και εκτέλεση του κομματιού (ή τραγουδιού).

Η ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης της ομάδας μαθητών της τάξης (Geertz, 1973· Lincoln & Guba, 1985) μου έδωσε το ερευνητικό πλαίσιο για την συλλογή πολυδιάστατων δεδομένων. Είχα διεισδύσει σε βάθος στο μαθησιακό τους περιβάλλον και κατάφερα να κατανοήσω όσα αφορούσαν τις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους για την προσέγγιση αυτή. Είχα παράλληλα επιλέξει στοχευμένα από το σύνολο των παιδιών τέσσερις περιπτώσεις μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ οι οποίοι είχαν λειτουργήσει σαν κύριοι συμμετέχοντες. Μέσα από τη λεπτομερή μελέτη των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των κύριων συμμετεχόντων, τα οποία έχω μελετήσει σε συνάρτηση με το σύνολο των παιδιών της τάξης, είχα τη δυνατότητα να αντλήσω όγκο δεδομένων τα οποία κατάφερα να διασταυρώσω ώστε να αποσαφηνίσω και να αποκρυσταλλώσω τα συμπεράσματά μου. Στην εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων είχε συμβάλει και η παρουσία εξωτερικού παρατηρητή ο οποίος επισκεπτόταν το ερευνητικό πεδίο αρκετά συχνά για να παρακολουθήσει την εργασία των παιδιών αλλά και για να διασταυρώσουμε απόψεις και παρατηρήσεις που αφορούσαν τη συμπεριφορά των παιδιών.

Βασικά ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή πληροφοριών έχουν αποτελέσει η συμμετοχική παρατήρηση και η προσεκτική λεπτομερής καταγραφή σημειώσεων (*field notes*) όπως και η ηχογράφηση της συμπεριφοράς και των δράσεων των κύριων συμμετεχόντων καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εφαρμογής της έρευνας. Παράλληλα είχα διεξάγει ανοιχτές και ημιδομημένες συνεντεύξεις στην ολομέλεια της

¹ Ο όρος «αντιγραφή» χρησιμοποιείται από τη συγγραφέα του άρθρου για να αποδώσει την αγγλική ορολογία “copying from recordings” που χρησιμοποιεί η Lucy Green στη βιβλιογραφία της για να περιγράψει τη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι μουσικοί της ποπ όταν με τη βοήθεια ακουστικού αρχείου και χωρίς τη χρήση παρτιτούρας προσπαθούν να ‘βγάλουν’ με το αυτί τη μουσική και να την εκτελέσουν ακουστικά μετά από πειραματισμό και μίμηση στα όργανα (Green, 2005: 27).

ομάδας και σε ατομικό επίπεδο για τους κύριους συμμετέχοντες. Ημιδομημένες συνεντεύξεις είχαν διεξαχθεί και στους γονείς των κύριων συμμετεχόντων καθώς και στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης τάξης μαθητών και στη διευθύντρια του σχολείου.

Κύριες ερευνητικές πτυχές ήταν:

- Ποιες οι εμπειρίες των μαθητών όταν καλούνται να αντιγράψουν με το αυτί και να εκτελέσουν μουσικά κομμάτια σε ομάδες χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού;
- Τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές όταν εμπλακούν σε άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης;
- Πώς και γιατί η εμπειρία αυτή διαμορφώνει τη σχέση των παιδιών με τη μουσική;

Η επιλογή της ομάδας παιδιών της Ε΄ τάξης ήταν συνειδητή και σκόπιμη: (α) στην ομάδα των 18 παιδιών της συγκεκριμένης τάξης υπήρχε μεγάλος αριθμός παιδιών αδιάφορων για το μάθημα της μουσικής, χαρακτηριστικό το οποίο με ενδιέφερε να διερευνήσω, (β) στο συγκεκριμένο σχολείο η Ε΄ τάξη ήταν η μόνη τάξη με τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών, κριτήριο το οποίο θα μου έδινε πλούτο δεδομένων, (γ) στο σύνολο υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν για μένα να αποτελέσουν ενδιαφέρουσες πηγές άντλησης δεδομένων, όπως η περίπτωση της Άννας, του Γρηγόρη, της Μίας και της Εβελίνας, (δ) τα περισσότερα παιδιά είχαν άριστη δεξιότητα προφορικής επικοινωνίας και μπορούσαν με μεγάλη ευκολία να εκφραστούν προφορικά, πολύ σημαντικό κριτήριο για τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, και (ε) όταν είχα αναφέρει αδρά τη μαθησιακή προσέγγιση των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης που ήθελα να εφαρμόσω στην τάξη τους τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για συμμετοχή. Σύμφωνα με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της τάξης,

Είναι μια πολύ ζωντανή και ζωηρή θα έλεγα τάξη ... παιδιά που δεν μπαίνουν εύκολα σε όρια, δεν μπορούν δηλαδή να θέσουν όρια στους εαυτούς τους οπότε και πολλές φορές χρειάζεται να βάζω τιμωρίες και ποινές για να μπορώ να κάνω μάθημα! (υπευθ. εκ/κος, συνέντευξη #1).

Μαθησιακά η πλειοψηφία των παιδιών βρισκόταν σε ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά πολλά παιδιά παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς, ήταν αδιάφορα για μάθηση και είχαν αρνητική στάση για το σχολείο (σύμφωνα με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, συνέντευξη #1, τη διευθύντρια του σχολείου, συνέντευξη #1, και τα δεδομένα από την παρατήρηση, σημειώσεις πεδίου #Α1). Τα προφίλ των τεσσάρων κύριων συμμετεχόντων που έχω εξετάσει είναι:

- Ο Γρηγόρης είναι καλός μαθητής, με ενδιαφέρον στα μαθηματικά. Με τη μουσική δεν έχει ιδιαίτερη σχέση, και μάλιστα σε προηγούμενες χρόνιες εξέφραζε τη δυσaréσκειά του για το μάθημα. Πιστεύει ότι δεν μπορεί να πετύχει κάτι με τη μουσική γιατί δεν ξέρει κάποιο μουσικό όργανο, δεν έχει σωστή φωνή και δεν πιστεύει στην αξία της μουσικής. Πριν από την εφαρμογή της έρευνας δεν ήθελε να εμπλακεί στις μουσικές δραστηριότητες στην τάξη, ούτε συμμετείχε στα μουσικά σύνολα του σχολείου.

- Η Μία είναι άριστη μαθήτρια με ενδιαφέρον για μάθηση. Αγαπά τη μουσική και συμμετείχε αποτελεσματικά σε όλες τις δραστηριότητες του μαθήματος. Είναι μέλος της χορωδίας του σχολείου και αν οι γονείς της είχαν την οικονομική άνεση θα ήθελε να μάθει πιάνο.
- Η Εβελίνα είναι πολύ καλή μαθήτρια και ασχολείται με τη μουσική και εκτός σχολείου. Μαθαίνει βιολί σε ωδείο, συμμετέχει σε παιδική ορχήστρα εγχόρδων και το οικογενειακό της περιβάλλον ασχολείται με τη μουσική. Είναι μέλος της ορχήστρας του σχολείου και θέλει να γίνει μουσικός.
- Η Άννα είναι αρκετά αδύναμη μαθήτρια μαθησιακά και έχει αρνητική στάση για το σχολείο και τη μάθηση. Διοχετεύει όλη την ενέργεια της σε αρνητικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές (καβγάδες, εκφοβιστική συμπεριφορά, ζημιές, σωματική βία κ.ά.) και στο μάθημα της μουσικής ποτέ δεν συμμετείχε σε δραστηριότητες που οργάνωνα, ποτέ δεν είχε φέρει τον αυλό ή τα βιβλία της και συνήθως ζωγράφιζε σε ένα πρόχειρο για να περάσει η ώρα ή κουβέντιαζε δημιουργώντας φασαρία.

Ως εκπαιδευτικός, ο ρόλος μου καθορίστηκε, κυρίως, με βάση τον τρόπο που σκιαγραφεί η Lucy Green (2008) τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο *Musical Futures*. Η ίδια έχει προσδιορίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς και τον τρόπο που μπορεί να λειτουργήσει, να στηρίξει και να βοηθήσει τους μαθητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στο βιβλίο της "Music Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy" η Green (2008) αναφέρει πως:

Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθοδηγεί και να συμβουλεύει, παρά να κατευθύνει τη μάθηση των μαθητών του. Θα πρέπει σε κάθε στιγμή να προσπαθεί να μπει στο μυαλό και στη θέση των μαθητών του και να προβληματιστεί για το τι ακριβώς έχουν ανάγκη να επιτύχουν το συγκεκριμένο λεπτό οι μαθητές του. Με βάση αυτές τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του θα πρέπει να δώσει τόση καθοδήγηση όσο οι μαθητές πραγματικά χρειάζονται (Green, 2008: 34).

Είναι ξεκάθαρο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται στη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση. Θα πρέπει, αντί να ορίζει στόχους και να σχεδιάζει τη σταδιακή πορεία απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων μέσα από δράσεις που αποφασίζει να εφαρμόσει στην τάξη, να αποστασιοποιείται και να αφήνει τα παιδιά να ακολουθήσουν τις προσωπικές διαδικασίες που επιλέγουν σύμφωνα με τους στόχους που τα ίδια θέτουν.

Ως εκπαιδευτικός είχα την ευθύνη για όσα συνέβαιναν στην τάξη μου με μια διαφοροποιημένη, αναβαθμισμένη και διευρυμένη προσέγγιση. Παρατηρώντας προσεκτικά τις διαδικασίες και στρατηγικές που ακολουθούσαν οι μαθητές για να μάθουν, μπορούσα να διαπιστώσω τις ανάγκες τους και να δώσω βοήθεια εκεί που χρειαζόταν, χωρίς ποτέ να επιβάλω κάτι ή να ασκήσω εξουσία. Παρόλο που συνδύαζα τους ρόλους του ερευνητή/παρατηρητή και του εκπαιδευτικού ταυτόχρονα, η μεγάλη διάρκεια της εφαρμογής της έρευνας, η συστηματική συλλογή και διασταύρωση δεδομένων με την εφαρμογή ποικίλων ερευνητικών εργαλείων, όπως και η σημαντική

παρέμβαση του εξωτερικού παρατηρητή ο οποίος επισκεπτόταν συχνά την τάξη και μαζί του είχα την ευχέρεια ανατροφοδότησης, προβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων, εξουδετέρωσε κάθε αμφισβήτηση για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Lincoln & Guba, 1985).

Αποτελέσματα της έρευνας και συζήτηση

Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στην Ε΄ τάξη του Β΄ Δημοτικού Σχολείου Ορμίδειας φάνηκε να παρέχει μαθησιακές συνθήκες που ενθαρρύνουν την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη μουσική πράξη. Οι μαθητές βίωσαν μοναδικές μουσικές εμπειρίες, όπως πολύ παραστατικά περιέγραψαν, και γεμάτοι ενθουσιασμό και θέρμη κατάφεραν να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Είχαν τον έλεγχο της πορείας και εξέλιξης της δικής τους μάθησης, γιατί στις πρόβες διόρθωναν και βελτιώναν τις εκτελέσεις τους, αλλά και έλυναν μουσικά προβλήματα μέσα από διάλογο και πειραματισμό με τον ήχο. Τα περισσότερα μουσικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στις εκτελέσεις τους, λύνονταν από τους ίδιους κατά την απουσία μου στη διάρκεια της μουσικής πράξης. Η εστίαση στην ολιστική εκτέλεση των μουσικών κομματιών, η οποία ήταν και η πρόθεση τους στη μαθησιακή διαδικασία, τους δίδασκε ταυτόχρονα και τον τρόπο εκτέλεσης και είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των μουσικών τους δεξιοτήτων και την τεχνική εκτέλεσης με φυσικό τρόπο. Αντιμετώπισαν επίσης με επιτυχία τα προβλήματα σωστής συνεργασίας στις ομάδες τους με συλλογική εργασία και δημοκρατικές διαδικασίες. Το πιο ουσιαστικό, ωστόσο, θεωρείται το γεγονός ότι απόλαυσαν τη συμμετοχή τους στις μουσικές ομάδες και καλλιέργησαν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη μουσική γενικότερα. Τα παιδιά περιέγραψαν την εμπειρία αυτή ως: «γνώση, συνεργασία, απόλαυση, χαρά, διασκέδαση, αγωνία» (συνέντευξη ομαδική #3). Επιπλέον εκφράστηκαν ως εξής: «Ήταν τέλεια!», «Είμαστε τυχεροί που το ζήσαμε! Είναι ωραία εμπειρία. Συνδυάζει μάθημα και αστείες στιγμές, διασκέδαση. Πολύ ενδιαφέρον», «Πολύ διαφορετικός τρόπος να μαθαίνεις, παράξενος αλλά ωραίος» (ομαδική συνέντευξη #3).

Από τη διασταύρωση και ανάλυση των δεδομένων, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες ως εξής: 1) μαθησιακές στρατηγικές που επιστράτευαν τα παιδιά στη μάθησή τους 2) μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες και γνώσεις που απέκτησαν 3) διαμόρφωση θετικών στάσεων για το μάθημα της μουσικής και πιθανή πρόθεση για δια βίου σχέση με τη μουσική πράξη.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία αποτελεσμάτων φάνηκε ότι βασικές στρατηγικές μάθησης που εφάρμοσαν τα παιδιά ήταν οι εξής:

(α) αυτομόρφωση, δηλαδή η ατομική προσπάθεια του κάθε ενός να βελτιωθεί και να επιτύχει την εκτέλεση του μουσικού ρόλου που είχε αναλάβει μέσα από εξάσκηση στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

Ήταν ωραίο που δεν μας έβλεπες για να μας διορθώνεις. Θέλαμε να διορθωθούμε μόνοι μας (ομαδική συνέντευξη #2).

Αν σου δείχνει κάποιος δάσκαλος δεν θα έχεις την ευχαρίστηση να πεις ότι εγώ τα κατάφερα μόνη μου χωρίς να μου δείξει κανένας! (ομαδική συνέντευξη #2).

Δούλευε πολύ σπίτι πάνω σε αυτή την εργασία της μουσικής. Βρήκε ένα πρόγραμμα στο tablet της για να μπορεί να παίζει πιάνο γιατί δεν έχουμε πιάνο ή αρμόνιο στο σπίτι. Προσπαθούσε πάρα πολύ και με μεγάλο κέφι για να τα καταφέρει (συνέντευξη με τη μητέρα της Μίας).

(β) ομαδική μάθηση, δηλαδή η ασυνείδητη μάθηση που επέρχεται αβίαστα μέσα από την αλληλεπίδραση και εργασία των παιδιών στην ομάδα. Στη διαδικασία αντιγραφής των μουσικών τραγουδιών από τα ηχητικά αρχεία, τα παιδιά βλέποντας, ακούγοντας και παρακολουθώντας το ένα το άλλο, αποκτούσαν μουσικές γνώσεις και δεξιότητες. Ήταν πολλές οι φορές που τα παιδιά μάθαιναν να εκτελούν το μέρος άλλου παιδιού της ομάδας χωρίς να προηγηθεί ειδική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.

Μου άρεσε που δουλέψαμε ομαδικά. Με αυτό τον τρόπο ήμαστε όλοι πιο εργατικοί. Ο κάθε ένας μπορούσε να εκφράσει τη γνώμη του και παίζαμε όλοι ομαδικά (ομαδική συνέντευξη).

Είμαστε ομάδα, είμαστε μαζί, αποφασίζουμε, μαθαίνουμε η μια της άλλης (Συνέντευξη με τη Μία).

Μου άρεσε πολύ που πραγματικά είμαστε σαν ομάδα! Όλοι εργαζόμασταν και κάθε μέλος ήταν πολύ σημαντικό. Το καταλαβαίναμε γιατί όταν είχαμε απουσίες από παιδιά της ομάδας δεν λειτουργούσαμε καλά. Χρειάζονταν όλοι! Δεν πρέπει να λείπουν παιδιά. Είμαστε όλοι σημαντικοί, είχαμε όλοι κάποιο ρόλο... διαφορετικό ρόλο. Νιώθαμε έντονα τις απουσίες παιδιών (Ομαδική συνέντευξη).

(γ) η αλληλοδιδασκαλία, δηλαδή η συνειδητή και στοχευμένη καθοδήγηση και διδασκαλία του ενός παιδιού από το άλλο. Όταν κάποια παιδιά είχαν δυσκολίες να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στους μουσικούς ρόλους που ανέλαβαν, άλλα παιδιά από την ομάδα τους διαδραμάτιζαν τον ρόλο του δασκάλου.

Δεν έχουμε δάσκαλο αλλά ο ένας μαθαίνει από τον άλλο...Δείχνει ο ένας που ξέρει στον άλλο που δεν ξέρει! (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

(δ) οι δημοκρατικές συζητήσεις οι οποίες φάνηκε να έχουν ουσιαστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση μουσικών προβλημάτων ανάμεσα στις ομάδες.

Ναι είχαμε διαφωνίες όχι έντονες! Τα συμφωνήσαμε...το συζητήσαμε ποιος τα καταφέρνει καλύτερα. Το κάνουμε με πλειοψηφία δημοκρατικά (Συνέντευξη με τη Μία).

Τα προβλήματα τα λύναμε με κουβέντα...με συζήτηση (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

(ε) η συμπτωματική² μάθηση, δηλαδή η τυχαία μάθηση που επερχόταν εντελώς τυχαία στα παιδιά μέσα από χαώδεις ενέργειες που έδειχναν ότι δεν θα καταλήξουν σε αποτέλεσμα. Μέσα από τυχαίες συγκυρίες κατέληγαν σε αποτέλεσμα, πετύχαιναν κάτι σημαντικό και προόδευαν (Σημειώσεις πεδίου).

(στ) η ενσωμάτωση δημιουργικών διαλειμμάτων στη διαδικασία μάθησης τα οποία λειτουργούσαν ως μικρές 'ανάσεις' χαλάρωσης και αποφόρτισης για τα παιδιά.

Ακολουθούσαμε τη δική μας πορεία. Σταματούσαμε λίγο...ξεκουραζόμαστε όποτε αποφασίσουμε (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Στην δεύτερη ομάδα αποτελεσμάτων συγκεντρώνονται οι μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες και γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές βιώνοντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Όσον αφορά τις μουσικές δεξιότητες και γνώσεις έχει φανεί (σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις, σχόλια εξωτερικού παρατηρητή) ότι όλα χωρίς εξαίρεση τα παιδιά είχαν εμπλακεί στη μουσική πράξη αναπτύσσοντας την εστιασμένη ακρόαση, την εκτέλεση φωνής και μουσικών οργάνων αλλά και τη δεξιότητα αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης στα πλαίσια του τραγουδιού που είχαν επιλέξει να αντιγράψουν ακουστικά και να εκτελέσουν.

Δάσκαλος μας ήταν τα αυτιά μας, γιατί τα αυτιά μας άκουγαν και μετά όσα ακούγαμε προσπαθούσαμε να τα βρούμε στα όργανα μας, να τραγουδήσουμε, να παίξουμε τη μελωδία... (Ομαδική συνέντευξη).

Μαθαίνεις πιο πολύ μουσική με αυτό τον τρόπο! Αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι μαθαίνεις να συγκεντρώνεσαι σε αυτό που ακούς. Πρέπει να είσαι πολύ συγκεντρωμένος για να καταλάβεις τις νότες που πρέπει να παίζεις, ή το ρυθμό που πρέπει να χτυπήσεις (Συνέντευξη με την Άννα).

Μαθαίνουμε πώς να τραγουδούμε (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Πιστεύω ότι βελτιώθηκα πολύ στη φωνή. Είχα καλή φωνή αλλά τώρα με την εξάσκηση που έκανα και που άκουγα πολύ μουσική πιστεύω έγινα καλύτερη. Τραγουδώ περισσότερο από την μέρα που ξεκινήσαμε το project αυτό. Προσπαθώ να βελτιώσω τη φωνή μου! (Συνέντευξη με τη Μία).

Έμαθα να παίζω μεταλλόφωνο, λέει ο Γρηγόρης με μεγάλο ενθουσιασμό! Νόμιζα ότι αυτά τα όργανα είναι πολύ δύσκολα να τα καταφέρεις αλλά τελικά κατάφερα την τεχνική του (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Έμαθα να παίζω όργανο! Παλιά μουσική ήταν για μένα μόνο να ακούω τραγούδια και να χορεύω...τώρα που παίζω όργανο είναι πιο ενδιαφέρον (Συνέντευξη με την Άννα).

² Ο όρος «συμπτωματική μάθηση» χρησιμοποιείται από τη συγγραφέα του άρθρου για να αποδώσει την αγγλική ορολογία “finding the unexpected” που χρησιμοποιεί η Lucy Green στη βιβλιογραφία της για να περιγράψει την απρόβλεπτη χωρίς συνέπεια και συνέχεια μάθηση (*haphazard learning*) που επερχόταν στην ομάδα χωρίς συγκεκριμένη πορεία (Green, 2008).

Έμαθα να παίζω πιάνο! (Συνέντευξη με τη Μία).

Πέτυχαν να συντονιστούν μουσικά και εκτέλεσαν απλά και πιο σύνθετα μέρη της ενορχήστρωσης. Έδειχναν να έχουν όρεξη να παίζουν μουσική για μεγάλα χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων σε όλα τα μέρη εφαρμογής με αμείωτο ενδιαφέρον.

Πάμε για 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 πρόβες! Πάμε ξανά και ξανά και ξανά. Yes εν πολλά ωραίο, ενθαρρύνει η Μία με ενθουσιασμό την ομάδα της και τα υπόλοιπα κορίτσια συμφωνούν και στρώνονται στη δουλειά (Ηχητικό Αρχείο, Μία).

Μάθαμε να τραγουδούμε και πιο σωστά γιατί ακούγαμε το cd συνέχεια και τραγουδούσαμε μαζί του. (Ομαδική συνέντευξη).

Μάθαμε να παίζουμε διάφορα όργανα (Ομαδική συνέντευξη).

Έμαθα να βρίσκω με το αυτί νότες από ένα τραγούδι, ενώ παλιά έπαιζα μόνο από παρτιτούρα (Συνέντευξη με την Εβελίνα).

Παράλληλα όμως με τα μουσικά επιτεύγματα τα παιδιά ανέπτυξαν και εξωμουσικές δεξιότητες όπως την ικανότητα συλλογικής εργασίας και συνεργασίας, την ικανότητα ανάληψης ρόλων μέσα στην ομάδα με βάση τα κριτήρια που έθεταν οι ίδιοι, την ικανότητα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας των ατόμων που συγκροτούσαν τις ομάδες, είτε με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους είτε με βάση τις μουσικές τους δεξιότητες και την ικανότητα προσωπικού ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας.

Ήταν δύσκολο στην αρχή. Εννοώ η συνεργασία... Έπρεπε να μάθουμε να καθίσουμε φρόνιμοι, να μην τσιρίζει ο ένας του άλλου και να κάνουμε υποχωρήσεις. Μόνο έτσι θα προοδεύαμε και θα φτάναμε σε αποτέλεσμα (Συνέντευξη με την Εβελίνα).

Η Εβελίνα με βοήθησε στο τι να παίζω. Και ήταν πολύ θετικές μαζί μου. Δεν ένιωσα ποτέ ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω επειδή είχα τις συμμαθήτρίες μου στην ομάδα μου (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Εγώ ήμουν πιο σημαντική σε ό,τι αφορούσε τη φωνή, η Μία για ό,τι αφορούσε την εκτέλεση.... Κάθε άτομο ήταν σημαντικό στον τομέα που ήταν δυνατός και καλός (Ομαδική συνέντευξη).

Σε μια τρίτη κατηγορία αποτελεσμάτων περιλαμβάνονται τα δεδομένα που αποδεικνύουν ότι η εμπειρία των παιδιών με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση είχε μεγιστοποιήσει τα κίνητρα τους για μουσική εμπλοκή και είχε διαφοροποιήσει πολύ θετικά το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της μουσικής.

Περίμενα όλη τη βδομάδα να έρθει η ώρα της μουσικής! (Ομαδική συνέντευξη).

Δεν θέλουμε να τελειώσει κυρία! Δεν γίνεται να κάνουμε κ' άλλα τραγούδια ομαδικά; (Ομαδική συνέντευξη).

Θα ήταν καλά να μπορούσαμε να συνεχίσουμε για ακόμα κ' άλλο καιρό (Ομαδική συνέντευξη).

Εν πολλά ωραία! Αρέσκει μου έτσι που παίζουμε μουσική! (Συνέντευξη με την Άννα).

Υπάρχουν μάλιστα ενδείξεις ότι τα βιώματα τους πιθανόν να τους επηρέασαν θετικά στη διαμόρφωση δια βίου σχέσης με τη μουσική.

Παλιά άκουγα τραγούδια στο σπίτι μου...δεν ήξερα ότι θα μπορούσα να τα βγάλω με το αυτί και να παίζω. Δεν ήξερα ότι γίνεται αυτό. Τώρα που το έμαθα το κάνω και στο σπίτι μου (Ομαδική συνέντευξη).

Νιώθω ότι άλλαξε η σχέση μου με τη μουσική (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών που ασχολήθηκαν με την ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολικά πλαίσια (Allsup, 2003· Abramo, 2009· Andrews, 2011· Benson, 2012· Byrne & Sheridan, 2000· Davis, 2008· Hasty, 2009· Karlsen, 2010· Mesbur, 2006· O'Flynn, 2006· Tobias 2010· Väkenä, 2006· Westerlund, 2006). Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι το νεαρό της ηλικίας των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να είναι καθόλου ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή τέτοιας παιδαγωγικής. Επίσης το γεγονός ότι η παιδαγωγική της Green (2008) εφαρμόστηκε σε σχολείο στην Κύπρο με τόσο ενθαρρυντικά αποτελέσματα δείχνει ότι η κουλτούρα των παιδιών πιθανόν να μη στέκεται εμπόδιο για εφαρμογές σε άλλα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Επίλογος

Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στη σχολική τάξη έχει καταδείξει πως έχει μεγάλη αξία γιατί ισχυροποιεί πρωτίστως τα κίνητρα εμπλοκής των παιδιών και αναπτύσσει μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες μέσα από την ενεργή τους ανάμειξη στην μουσική πράξη. Τα παιδιά φάνηκε να εκτιμούν και να απολαμβάνουν την αυτονομία που παρείχε η προσέγγιση αυτή και μέσα από την ουσιαστική ομαδική εργασία να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις προκλήσεις και ιδιαιτερότητες της. Οι μαθητές έχουν λόγο και άποψη για τη μουσική τους μάθηση. Εμείς ως εκπαιδευτικοί και ερευνητές θα πρέπει να αφουγκραστούμε τις αντιλήψεις τους, να κατανοήσουμε τις ανάγκες τους, να τους δείξουμε εμπιστοσύνη και να σεβαστούμε τις ιδέες τους. Το δημοκρατικό πλαίσιο που παρέχει η εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στη σχολική τάξη μπορεί να αναδείξει ότι τα παιδιά κρύβουν μέσα τους αξιόλογη μουσικότητα η οποία μπορεί να 'ξεκλειδωθεί' και να αναπτυχθεί αν τους δοθούν οι κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες. Ως μουσικοπαιδαγωγοί θα πρέπει να γίνουμε συνεργάτες, υποστηρικτές, μέντορες και συνοδοιπόροι στην πορεία μουσικής και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών μας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που διερευνήθηκε και το καθορισμένο ερευνητικό πεδίο στο οποίο έχει διεξαχθεί. Οι προεκτάσεις και οι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων της σε άλλα μαθησιακά πλαίσια θα πρέπει να ερευνηθούν. Αυτό όμως που επιβεβαιώνεται και συγκλίνει με τις πλείστες έρευνες είναι ότι η μουσική εκπαίδευση χρειάζεται να εμπλουτιστεί με σύγχρονες πρακτικές, οι οποίες συνδέονται με τις εκτός σχολείου μουσικές δράσεις των παιδιών και τους δίνουν τη δυνατότητα ενεργής εμπλοκής. Μόνο έτσι τα παιδιά θα μπορέσουν να διοχετεύσουν τις προσπάθειές τους για την ανάπτυξη των μουσικών τους ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Abramo, J. M. (2009). *Popular music and gender in the classroom* (Doctoral dissertation), Teachers College, Columbia University, USA.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51, 24-37.
- Andrews, K. (2011). *Standing 'on our own two feet': A comparison of teacher-directed and group learning in an extra-curricular instrumental group*. (Master's Thesis). University of London Institute of Education, London.
- Benson, F. (2012). *"Thrown in the deep end": Informal Learning in a Primary Music Classroom*. (Master's Thesis). University of Sydney, Canada.
- Bergman, A. (2009). *Growing up with music. Young people's use of music in school and during leisure time* (Doctoral Dissertation). University of Gothenburg Faculty of Arts, Sweden.
- Biasini, A., & Pogonowski, L. (1979). *MMCP interaction*. Bellingham, WA: Americole.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle, WA: University of Washington Press.
- Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music*. Oxford University Press.
- Bowman, W. (2004). "Pop" goes... ? Taking popular music seriously. In C. Rodriguez (Ed.), *Bridging the gap* (pp. 141-157). Reston, Virginia: MENC.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Byrne, C., & Sheridan, M. (2000). The long and winding road: The story of rock music in Scottish schools. *International Journal of Music education*, 36, 46-57.
- Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12-20.
- Campbell, P. S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.
- Campbell, P. S. (2000). How musical we are: John Blacking on music, education, and cultural understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4), 336-359.
- Cope, P., & Smith, H. (1997). Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, 14, 283-289.
- Davis, S. G. (2005). That thing you do! Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education and the Arts*, 5(16), 1-19.

- Davis, S. G. (2008). *Fostering a musical say: Enabling meaning making and investment in a band class by connecting to students' informal music making processes* (Doctoral Dissertation). Oakland University, Rochester, Michigan.
- DeLorenzo, L. C. (2003). Teaching music as a democratic practice. *Music Educators Journal*, 90(2), 35-40.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigree Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Ellison, J., & Creech, A. (2010). Music in the primary school. In S. Hallam & A. Creech (Eds.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (pp. 221-227). London, UK: University of London.
- Etzkorn, P. (1973). *Music and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Fornas, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1995). *In garageland: Rock, youth and modernity*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Geertz, C. (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. New York: Basic Books.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Hampshire, UK: Ashgate Publishing Limited.
- Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Professorial lecture, Institute of Education, University of London.
- Green, L. (2008). *Music, Informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, Hampshire: Ashgate.
- Green, L. (2014). *Hear, Listen, Play!: How to Free Your Students' Aural, Improvisation, and Performance Skill*. Oxford University Press.
- Greene, M. (1996). A constructivist perspective on teaching and learning in the arts. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 120-141). New York: Teachers College Press.
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music: a research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: International Music Education Research Centre Press.
- Hargreaves, D. (1996). The development of artistic and musical competence. Retrieved from http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves-engl.pdf
- Hasty, A. (2009). *The impact of informal music learning practices on students' musical meanings and experiences* (Master's Thesis). University of Massachusetts Lowell, USA
- Jackson, P. W. (Ed.). (1996). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. New York, NY: MacMillan.
- Jaffurs, S. E. (2004). 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), 189-200.
- Jaffurs, S. E. (2006). *Lessons from a garage band: Informal venues for music making*. (Doctoral dissertation). Michigan State University, Michigan USA
- Jeffs, T., & Smith J. (1990). Using informal education. In Jeffs, T. & Smith J. (Eds.), *Using informal education*. Buckingham: Open University Press. Retrieved from <http://www.infed.org/archives/usinginformal education/jeffsandsmithl.htm>
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Kanellopoulos, P.A. (2012). *Music education and/as artistic activism: Music, Pædeia and the Politics of Aesthetics. Proceedings of the 30th ISME World Conference Music Paedeia: From the Ancient Greek Philosophers to Contemporary Global Music Communities*, Thessaloniki, 15-20.
- Kanellopoulos, P. & Wright, R. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity –informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35-46.
- Kelly, N.S. (2002). A sociological basis for music education. *International Journal of Music Education*, 39, 40-49.
- Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94(2), 42-48.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Mesbur, E. (2006). *Choosing to play: Adolescent girls and informal music learning* (Doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Mullins, S.S. (1997). *Motivation, Confrontation, and Inspiration: Suggestions and Advice from a Veteran Teacher*. The Instrumentalist Publishing Company.
- O'Flynn, J. (2006). Exploring the outcomes of Rock and Popular Music instruction in High School Guitar Class: A case study. *International Journal of music Education*, 24(2), 168-77.
- Papazahariou, M. (2008). *A touch of Leri: The beliefs, attitudes and perceptions of an elementary student in Cyprus about his experiences in different music-making and learning experiences*. (Master's Thesis). Michigan State University, Michigan USA.
- Prouty, K.E. (2002). *From storyville to State University: The intersection of academic and non-academic learning cultures in post-secondary jazz education*. (Dissertation Abstracts International), 64 (01), 92. (UMI No. 3078870)
- Regelski, T.A. (2009). Curriculum Reform: Reclaiming "Music" as Social Praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(1), 64-84.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- Rodriguez, C.X. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 8(2), 35-45. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf
- Soderman, J. & Folkstad, G. (2004) How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313–326.

- Strauss, C. (1984). Beyond "formal" versus "informal" education: Uses of psychological theory in anthropological research. *Ethos*, 12(5), 195-222.
- Tobias, E. (2010). *Crossfading and Plugging in: Secondary Students' Engagement and Learning In a Songwriting and Technology Class*. (Doctoral Dissertation). Northwestern University, Evanston Illinois.
- Väkevää, L. (2006). Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Counterpoints, Music and Education: Indiana University Press.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2010). «Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας», Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.

Η Δρ. **Μαρία Παπαζαχαρίου - Χριστοφόρου**, Διδάκτορας της Μουσικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, είναι λέκτορας στη Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, Βοηθός Διευθύντρια στη δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο και μουσικοπαιδαγωγός από το 1993. Είναι κάτοχος του διπλώματος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Σχολής Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με άριστα. Έχει πτυχίο πιάνου και αρμονίας από το Royal School of Music London. Είναι κάτοχος με άριστα του μεταπτυχιακού τίτλου Master of Music in Music Education, από το πανεπιστήμιο Michigan State University USA (2008). Έχει ειδίκευση στην μουσική αγωγή νηπίων και παιδιών μικρής ηλικίας με τη μέθοδο Music Learning Theory (Edwin Gordon), και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη μουσική εκπαίδευση νηπίων και παιδιών μικρής ηλικίας όπως και στις άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης. Εκτός από τη διδασκαλία της μουσικής, τα τελευταία 7 χρόνια εργάζεται και ως Σύμβουλος Μουσικής και Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για το μάθημα της Μουσικής στη Δημοτική Εκπαίδευση. Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παγκύπρια ως εκπαιδύτρια με σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια και είναι μέλος της συγγραφικής ομάδας των νέων βιβλίων μουσικής του ΥΠΠ.

Democracy in Music Education: Integrating informal music practices in a primary music classroom in Cyprus

Maria Papazachariou Christoforou

In recent years an increasing number of music educators and researchers have drawn attention to the multidimensional dynamic of music teaching and learning in various settings. Focus is being given to democratic contexts of child – centered approaches where students have the agency to direct their musical learning and experience enjoyment. During the last twenty years or so, massive consideration is specified on the ways informal learning practices could be integrated in schools' classrooms due to the important benefits of this pedagogy on children' musical development and self - growth. In this qualitative case study, I explored the music learning processes and strategies that 5th grade primary students use when given the agency and opportunity to listen, copy by ear and perform music they chose in friendly groups. I investigated in depth their experience, (opinion, thoughts, feelings, values), the learning benefits (musical or non-musical) and the way this approach encouraged and effected their motivation and active involvement concerning music. Findings show that children responded to the informal learning approach in a great enthusiastic manner and all groups of students, with no exception, were observed to be positively and highly motivated to get involved in music making activities that found meaningful and joyful. Students mostly valued the opportunity to have autonomy and a democratic context in which they could cooperate and construct their learning in friendly groups. They were excited by the challenge that was involved in the project and what they have experienced in the music classroom has reportedly changed their attitude towards music involvement.

Key-words: informal music practices, autonomy, democratic music learning, student agency, motivation for music making

Dr. Maria Papazachariou Christoforou is currently a lecturer in the School of Arts and Education Science of the European University Cyprus. She is also an assistant director and music consultant in public primary education in Cyprus and she has been a music educator since 1993. She holds a Diploma of Pedagogical Academy Cyprus (1993), a Bachelor Degree in Primary Education from the Aristotle University of Thessaloniki (1998), a Master Degree of Music in Music Education from Michigan State University USA (2008), and a PhD from the Kapodistrian University of Athens (2016). She has studied piano, music theory and harmony in Royal Schools of Music and she is specialized in the Music Learning Theory approach (Edwin Gordon). Her areas of interest are infant, early childhood and children music learning and teaching, and also the informal music learning practices. She is engrossed in the sociology of music pedagogy and she is applying democratic approaches of music learning in her teaching contexts. She is actively involved in the training and professional development of the in-service music teachers all over Cyprus and she gives seminars and workshops. She is a member of the team responsible for the creation of music books in the Ministry of Education and Culture in Cyprus.