

Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2016). Μουσική Βουτιά στα Βαθιά: Ενσωματώνοντας άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 361-371). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μουσική Βουτιά στα Βαθιά: Ενσωματώνοντας άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο

Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου

Μουσικοπαιδαγωγός, Διδάκτορας, Βοηθός Διευθύντρια Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σύμβουλος Μουσικής Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρος
mariapapz@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από μουσικοπαιδαγωγούς και ερευνητές για την μελέτη των πολυδιάστατων πλαισίων στα οποία επιτελείται μουσική μάθηση και τους τρόπους που αυτά συσχετίζονται. Τα αξιολογικά αποτελέσματα της έρευνας της Green (2008) με το πρόγραμμα «Musical Futures» με προσανατόλισαν ερευνητικά στην εμβριθή μελέτη της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Στόχος μου ήταν να «διδασκώ» στο μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών μου, ευελπιστώντας να περιγράψω τις διαδικασίες που ακολούθησαν και να κατανοήσω όσα αφορούν στις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους. Για την προσέγγιση αυτή, εκπόνησα έρευνα μελέτης περίπτωσης. Η διερεύνηση του ενιαίου συστήματος της τάξης και των τεσσάρων ειδικών περιπτώσεων παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, μου έδωσε τη δυνατότητα να συλλέξω πολυδιάστατα δεδομένα. Οι πρώτες ενδείξεις από την ανάλυση δείχνουν πως τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλο ενθουσιασμό στην αυτονομία που τους δόθηκε, συνεργάστηκαν αρμονικά με τους φίλους τους και πέτυχαν να αντεπεξέλθουν σε όλες τις μουσικές ή άλλες προκλήσεις που αντιμετώπισαν αποκτώντας μουσικές και έξω-μουσικές δεξιότητες και γνώσεις.

Λέξεις κλειδιά: άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης, αυτονομία, ομαδική/συνεργατική μάθηση, ενεργή μουσική εμπλοκή

Papazachariou-Christophorou, M. (2016). Thrown in the deep end: Integrating informal music practices in a primary music classroom in Cyprus. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 361-371). Thessaloniki: GSME.

Thrown in the deep end: Integrating informal music practices in a primary music classroom in Cyprus

Maria Papazachariou-Christophorou

Music Teacher, PhD, Substitute Head in Primary School
Music Advisor, Ministry of Education and Culture, Cyprus
mariapapz@gmail.com

Abstract

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. During the last twenty years or so, massive consideration is specified on the ways informal learning practices could be integrated in classrooms due to the important benefits of this practice. In this qualitative case study, I explored the music learning processes and strategies that 5th grade primary students' use when are given the agency and opportunity to listen, copy by ear and perform music they chose in friendly groups. I endeavored to investigate 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 valued the opportunity to have the autonomy to cooperate and learn in friendly groups and were excited by the challenge that was involved in the project.

Keywords: informal music practices, autonomy, group-learning, student agency, meaningful music making activities

Πλαίσιο άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης

Στη δυτική κοινωνία υπάρχουν δυο βασικές μορφές μουσικής μάθησης μέσα από τις οποίες τα άτομα λαμβάνουν, με την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους σε αυτές, μουσική μόρφωση (γνώσεις και δεξιότητες). Η διεθνής βιβλιογραφία (Campbell, 1995, 1998, 2000· Jorgensen, 2003· Strauss, 1984· Fornas et al., 1995· Folkestad, 2006· Green, 2002· Bowman, 1998, 2004· Rodriguez, 2004· Cope & Smith, 1997· Prouty, 2002), αναφέρεται στις δυο αυτές μορφές οι οποίες καθορίζουν και διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια και τις διαχωρίζει ως: (α) τυπική θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση που εμφανίζεται και εφαρμόζεται, κυρίως, σε σχολικά περιβάλλοντα, έχει συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, περιλαμβάνει αξιολόγηση και καταλήγει συνήθως σε πιστοποιητικό φοίτησης και (β) άτυπες, εκτός σχολείων και ιδρυμάτων, πρακτικές μουσικής μάθησης, οι οποίες είναι αυθόρμητες, ασυνειδήτες, τυχαίες, χωρίς καθορισμένους στόχους ή ακολουθία διαδικασιών και χωρίς καθοδήγηση. Οι δυο μορφές πρακτικών απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων έχουν μεγάλο εύρος, είναι πολυδιάστατες και αποτελούν τους βασικότερους τρόπους μουσικής μόρφωσης. Η καθεμία εφαρμόζεται σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, με διαφορετική δομή το καθένα, περιλαμβάνει διαφορετικές διαδικασίες απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων, όπως και διαφορετικούς τρόπους ανάμειξης και συμμετοχής των ατόμων στη μουσική πράξη.

Τα τελευταία χρόνια, μεγάλος αριθμός ερευνών (με σημαντικότερες αυτές των Campbell, 1995· Finnegan, 1989· Green, 2002· Fornas et al., 1995· Jaffurs, 2004· Davis, 2005· Papazahariou, 2008) έχει στραφεί στην εις βάθος διερεύνηση άτυπων πλαισίων μουσικής μάθησης, με κύριο στόχο την περιγραφή των βιωμάτων των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτά και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών τους. Τα αποτελέσματα ενισχύουν την πεποίθηση πως το ουσιαστικότερο και πιο αξιολογικό 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 στηρίζεται στις προσωπικές επιλογές του κάθε ατόμου ξεχωριστά, στην απόλαυση της εμπλοκής στη μουσική πράξη, και στην οικειότητα με το συγκεκριμένο είδος μουσικής το οποίο εκτελεί.

Η εκτεταμένη διερεύνηση άτυπων πλαισίων μουσικής μάθησης έχει φέρει στο προσκήνιο πρακτικές και διαδικασίες που μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά, ώστε να εμπλουτίσουν τις προσεγγίσεις μουσικής μάθησης στα θεσμοθετημένα πλαίσια, ενισχύοντας έτσι τα κίνητρα μουσικής εμπλοκής. Το ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο της σύγχρονης κοινωνίας, το οποίο έχει όραμα να δώσει την ευκαιρία σε όλους, ανεξαιρέτως, τους μαθητές να εμπλακούν στη μουσική μάθηση, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αυτονομία, και να νιώσουν τη χαρά της μάθησης, παρέχει πρόσφορο έδαφος στις προσπάθειες ενσωμάτωσης και υιοθέτησης των στρατηγικών των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στα σχολεία. Στα πλαίσια αυτά έχουν 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, 2002, 2003· Abramo, 2009· Byrne & Sheridan, 2000· O' Flynn, 2006· Väkevä, 2006· Westerlund, 2006· Davis, 2008· Hasty, 2009· Tobias, 2010· Mesbur, 2006· Karlsen, 2010· Andrews, 2011· Benson, 2012).

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, καθώς 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.

Ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο

Το έντονο ενδιαφέρον μου, για τις νέες αυτές τάσεις στη μουσική παιδαγωγική, με ώθησε 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 της Ορμίδειας στην Κύπρο στο οποίο υπηρετώ ως δασκάλα μουσικής. Στα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης δόθηκε η ευκαιρία να εργαστούν σε φιλικές ομάδες και να εφαρμόσουν άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου στο μάθημα της μουσικής.

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται: (α) στο γεγονός ότι εφαρμόστηκε σε παιδιά δημοτικού σχολείου, ερευνητικό πεδίο στο οποίο υπάρχουν ελάχιστες έρευνες (Andrews, 2011· Benson, 2012· Davis, 2008), (β) στο γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε 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, τη διαφοροποιούν από άλλες περιπτώσεις και έχουν εξαίρετο ενδιαφέρον.

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η περιγραφή και κατανόηση των εμπειριών του ενιαίου συστήματος μιας τάξης μαθητών Δημοτικού Σχολείου, αλλά και ειδικότερα της μελέτης τεσσάρων διαφορετικών περιπτώσεων (μαθητών), όταν βιώνουν την εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στο μάθημα της Μουσικής. Με την έρευνα αυτή θέλησα να κατανοήσω σε βάθος τα βιώματα των μαθητών μου μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ανέπτυξα και εισήγαγα στην Ε΄ τάξη, για 5 περίπου μήνες, ένα μοντέλο εφαρμογής άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης, το οποίο προτείνει η Lucy Green (2014). Ο σχεδιασμός του μοντέλου αυτού έγινε 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 «αντιγραφή»¹ 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).

Ο στόχος μου ήταν να «διδασκώ» στο μαθησιακό περιβάλλον των δικών μου μαθητών, ευελπιστώντας να μάθω και να περιγράψω τις διαδικασίες που ακολούθησαν μέσα στις ομάδες που δημιούργησαν, καθώς και να κατανοήσω όσα αφορούσαν στις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους για την προσέγγιση αυτή. Για τον λόγο αυτό κατευθύνθηκα σε ποιοτική έρευνα η οποία δίνει έμφαση στη λεπτομερή περιγραφή του πλαισίου που διερευνά, ενσωματώνοντας τις αντιλήψεις και ερμηνείες των συμμετεχόντων στο ερευνητικό αυτό πλαίσιο (Geertz, 1973· Lincoln & Guba, 1985). Συγκεκριμένα, επιστράτευσα τη μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης του ενιαίου συστήματος της σχολικής τάξης. Παράλληλα, σχεδίασα και την επιλεγμένη μελέτη τεσσάρων διαφορετικών περιπτώσεων μαθητών οι οποίοι λειτούργησαν ως κύριοι συμμετέχοντες. Μέσα από τη λεπτομερή μελέτη των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των κύριων συμμετεχόντων, τις οποίες έχω μελετήσει σε συνάρτηση με το σύνολο των παιδιών της τάξης μου, είχα τη δυνατότητα να κατανοήσω σε βάθος τις εμπειρίες των μαθητών μου και να αντλήσω πληροφορίες που αφορούν τις σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματά τους. Βασικά ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή πληροφοριών απετέλεσαν η προσωπική μου 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, διεξήγαγα ανοιχτές και ημιδομημένες συνεντεύξεις στην ολομέλεια της ομάδας και σε ατομικό επίπεδο για τους κύριους συμμετέχοντες. Ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν και στους γονείς των κύριων συμμετεχόντων, όπως και στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης τάξης μαθητών.

Κύριες πτυχές του ερευνητικού μου ερωτήματος 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;

¹Ο 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).

Το ερευνητικό πεδίο-κύριοι συμμετέχοντες

Η επιλογή της ομάδας παιδιών της Ε΄ τάξης ήταν συνειδητή και σκόπιμη, γιατί στο σύνολο υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν, για μένα, να αποτελέσουν ενδιαφέρουσες πηγές άντλησης δεδομένων. Παρόλο το νεαρό της ηλικίας τους (παιδιά 10-11 χρόνων) τα περισσότερα παιδιά είχαν άριστη δεξιότητα προφορικής επικοινωνίας και μπορούσαν με μεγάλη ευκολία να εκφραστούν προφορικά.

«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.

Οι τέσσερις κύριοι συμμετέχοντες που επέλεξα για να εξετάσω ειδικότερα, πιστεύω πως σκιαγραφούν τα βασικά προφίλ μαθητών που μπορεί να συναντήσει κάποιος δάσκαλος μουσικής σε μια σχολική τάξη.

- Ο Γρηγόρης είναι καλός μαθητής, με ενδιαφέρον στα μαθηματικά. Με τη μουσική δεν έχει ιδιαίτερη σχέση, και μάλιστα σε προηγούμενες χρονιές εξέφραζε τη δυσαρέσκειά 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. Δεν ήθελε να εμπλακεί στις μουσικές δραστηριότητες που οργάνωνα στην τάξη ούτε συμμετείχε στα μουσικά σύνολα του σχολείου.
- Η Μία είναι μια 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 αδύνατη μαθήτρια μαθησιακά και έχει αρνητική στάση για το σχολείο και τη μάθηση. Διοχετεύει όλη την ενέργειά 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».

Ενδείξεις για τα αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση και διασταύρωση των δεδομένων φαίνεται ότι και τα 19 παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλο ενθουσιασμό στην αυτονομία που τους δόθηκε, συνεργάστηκαν αρμονικά με τους φίλους τους και πέτυχαν να αντεπεξέλθουν σε όλα τα μουσικά ή άλλα προβλήματα που αντιμετώπισαν, αποκτώντας δεξιότητες και γνώσεις.

Όταν ζήτησα από τα παιδιά στο τέλος της εφαρμογής να σκεφτούν μια ιδεοθύελλα με λέξεις που θα μπορούσαν να περιγράψουν τα όσα έζησαν, είπαν: «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).

Εκτίμησαν την αυτονομία που τους δόθηκε παρόλο που είχαν να αντιμετωπίσουν αρκετές προκλήσεις.

Πιο δύσκολος θα έλεγα τρόπος γιατί ακόμα και για να βρούμε μια νότα χρειαζόμασταν πολλή ώρα... Δεν είναι όλα έτοιμα από κάποιο δάσκαλο έτσι δεν ήταν τόσο απλός τρόπος να μαθαίνεις μουσική. Αν μας έγραφε τις νότες ο δάσκαλος θα είχαμε μόνο να τις μάθουμε στο όργανο (ομαδική συνέντευξη#2).

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#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).

Ακολουθούσαμε τη δική μας πορεία. Σταματούσαμε λίγο για να ξεκουραστούμε όποτε αποφασίζαμε, μετά ακούγαμε το τραγούδι... Στο σχολείο γενικότερα ο δάσκαλος βγάζει πρόγραμμα για το τι θα κάνουμε (Γρηγόρης συνέντευξη#1).

Να είσαι με φίλους σου και να μαθαίνεις είναι πιο καλά. Έχουμε τη δική μας πορεία μπορούμε να κάνουμε αυτό που θέλουμε (Αννα συνέντευξη#2).

Είμαι περισσότερη ώρα με τις φίλες μου και μου αρέσει. Δικαιούμαστε να παίζουμε ό,τι όργανο θέλουμε, να κάνουμε ό,τι θέλουμε, να παίρνουμε αποφάσεις για να βγει πιο καλό αποτέλεσμα (Μία συνέντευξη#2).

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

Επέδειξαν πολύ ισχυρά κίνητρα για μουσική εμπλοκή, και φάνηκε ότι βασικές στρατηγικές μάθησης που εφάρμοσαν ήταν:

- (α) η αυτομόρφωση, δηλαδή η ατομική προσπάθεια του καθενός να βελτιωθεί και να επιτύχει την εκτέλεση του μουσικού ρόλου που αναλαμβάνει μέσα από εξάσκηση στο σχολείο αλλά και στο σπίτι,
- (β) η ομαδική μάθηση, δηλαδή η ασυνείδητη χωρίς καθορισμένο στόχο μάθηση που επέρχεται αβίαστα μέσα από την αλληλεπίδραση και την εργασία στην ομάδα. Στη διαδικασία της 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 τον ρόλο άλλου παιδιού της ομάδας, χωρίς να προηγηθεί ειδική

- προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση: «Δεν έχουμε δάσκαλο, αλλά ο ένας μαθαίνει από τον άλλο... Δείχνει ο ένας που ξέρει στον άλλο που δεν ξέρει!» (Γρηγόρης συνέντευξη#2),
- (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 αναλάμβαναν τον ρόλο του δασκάλου: «Είμαστε ομάδα, είμαστε μαζί, αποφασίζουμε, μαθαίνουμε η μια της άλλης» (Μία συνέντευξη#2),
- (δ) οι δημοκρατικές συζητήσεις οι οποίες φάνηκε να έχουν σημαντικό 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» (Μία συνέντευξη#2). «Τα προβλήματα τα λύναμε με κουβέντα... με συζήτηση» (Γρηγόρης συνέντευξη#3),
- (ε) η συμπτωματική μάθηση, δηλαδή η απρόβλεπτη χωρίς συνέπεια και συνέχεια μάθηση που επερχόταν στην ομάδα χωρίς συγκεκριμένη πορεία. Από την παρακολούθηση των ομάδων φάνηκε ότι αρκετές φορές εκεί που είχα την εντύπωση ότι οι δραστηριότητες που ακολουθούσαν ήταν χαώδεις και δεν θα κατέληγαν σε αποτέλεσμα, τα παιδιά συμπτωματικά πετύχαιναν κάτι σημαντικό και προόδευαν.

Όλα τα παιδιά, χωρίς εξαίρεση, συμμετείχαν ενεργά στη μουσική δράση: «Παίζει όλη η τάξη όργανα, όχι μόνο ένα δύο παιδιά» (ομαδική συνέντευξη#2). Κανένα παιδί δεν έμεινε στο περιθώριο χωρίς να αναμειχθεί σε κάποιο βαθμό με τη μουσική εργασία που τους είχε δοθεί. Σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες μουσικές τους δεξιότητες, τα παιδιά επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να ασχοληθούν με ενθουσιασμό και αφοσίωση στις προσπάθειες της ομάδας τους.

Τώρα στις ομάδες που κάναμε στην μουσική όλοι συμμετέχουν σε κάτι. Σε άλλα μαθήματα για παράδειγμα στα μαθηματικά ένας σκέφτεται και οι άλλοι αντιγράφουν. Στην τάξη δεν συνεργαζόμαστε. Εδώ ναι! Συνεργαζόμαστε πραγματικά (ομαδική συνέντευξη#2).

Έμαθαν να συνεργάζονται και να λειτουργούν συλλογικά σαν ομάδα με κοινούς στόχους και επιδιώξεις. Χαρακτηριστικά αναφέρουν τα παιδιά: «Μάθαμε να συνεργαζόμαστε πιο πολύ με τους συμμαθητές μας στην ομάδα για να μπορέσουμε να κάνουμε πρόοδο. Ήταν ο μόνος τρόπος να κάνουμε πρόοδο» (ομαδική συνέντευξη#2). «Μάθαμε να έχουμε υπομονή να μην θυμώνουμε, να δείχνουμε ο ένας του άλλου και έτσι να προχωρούμε» (ομαδική συνέντευξη#2).

Αναμείχθηκαν σε κάποιο βαθμό με ολόκληρο το φάσμα του τρίπτυχου της μουσικής, στην ακρόαση, εκτέλεση και αυτοσχεδιασμό/σύνθεση. Άκουσαν τη μουσική που επέλεξαν να «αντιγράψουν» με προσοχή, τραγούδησαν το τραγούδι με κέφι, κινήθηκαν στο ρυθμό του, εκτέλεσαν απλά και πιο σύνθετα μέρη της ενορχήστρωσης που αποφάσισαν στα μουσικά όργανα και έδειχναν να έχουν όρεξη να παίζουν μουσική για μεγάλα χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων σε όλα τα μέρη εφαρμογής με αμείωτο ενδιαφέρον.

«Μάθαμε να τραγουδούμε και πιο σωστά γιατί ακούγαμε το cd συνέχεια και τραγουδούσαμε μαζί του» (ομαδική συνέντευξη#2). «Μάθαμε να παίζουμε διάφορα όργανα» (ομαδική συνέντευξη#2). «Έμαθα να βρίσκω με το αυτί νότες από ένα τραγούδι, ενώ παλιά έπαιζα μόνο από παρτιτούρα» (Εβελίνα συνέντευξη#2). «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#3).

Νιώθω ότι άλλαξε η σχέση μου με τη μουσική (Γρηγόρης συνέντευξη#3).

Εμένα με άλλαξε. Δεν μου άρεσε η μουσική. Ήταν μόνο αυλός και θεωρία. Φέτος μου αρέσει! Το διασκεδάσαμε! (ομαδική συνέντευξη#3).

Παλιά βαριόμουν πολύ! Τα ίδια πράγματα συνέχεια... βαρετά. Τώρα μου αρέσει! Νομίζω να κάνουμε κι άλλα, να συνεχίσουμε (Άννα συνέντευξη#3).

Επίλογος

Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στη σχολική τάξη έχει καταδείξει πως κρύβει μεγάλη αξία γιατί ισχυροποιεί πρωτίστως τα κίνητρα εμπλοκής των παιδιών και αναπτύσσει μουσικές και έξω-μουσικές δεξιότητες μέσα από την ενεργή τους ανάμειξη στην μουσική πράξη. Τα παιδιά φαίνεται να εκτιμούν και να απολαμβάνουν την αυτονομία που παρέχει η προσέγγιση αυτή και μέσα από την ουσιαστική ομαδική εργασία να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις προκλήσεις και ιδιαιτερότητες της.

Βιβλιογραφία

- Abramo, J. M. (2009). *Popular music and gender in the classroom*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
- Allsup, R. E. (2002). *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
- Andrews, K. (2011). *Standing 'on our own two feet': A comparison of teacher-directed and group learning in an extra-curricular instrumental group*. Unpublished Master Theses, University of London Institute of Education.
- Benson, F. (2012). *"Thrown in the deep end": Informal Learning in a Primary Music Classroom*. Unpublished thesis, University of Sydney.
- Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Bowman, W. D. (2004). "Pop" goes...? Taking popular music seriously. In C.X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education* (pp. 29-59). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.
- Byrne, C., & Sheridan, M. (2000). The long and winding road: The story of rockmusic 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). What music really means to children. *Music Educators Journal*, 86(5), 32-36.
- 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).
- 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. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
- 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.
- Geertz, C. (1974). *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). The music curriculum as lived experience: Children's 'natural' music-learning processes. *Music Educators Journal*, 91(4), 27-32.
- Green, L. (2008). *Music informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2014). *Hear, listen, play! How to free your students' aural, improvisation, and performance skill*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasty, A. (2009). *The impact of informal music learning practices on students' musical meanings and experiences*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
- Jaffurs, S.E. (2006). *Lessons from a garage band: Informal venues for music making*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
- Jeffs, T., & Smith, M. (1999). *Informal education* (2nd ed.). Education Now Publishing Co-operative Ltd.
- Jorgensen, E.R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Karlsen, S. (2010). "Boomtown" music education and the need for authenticity: Informal learning put into practice in Swedish post-compulsory musiceducation. *British Journal of Music Education*, 27, 35-46.
- 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.

- 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 practices*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
- 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), UMI No. 3078870.
- 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. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
- Väkevää, L. (2010). Garageband or GarageBand? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59-70.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.