

Σαλτάρη, Ρ. (2016). Η συμβολή των τυπικών και άτυπων εμπειριών στη μουσική ταυτότητα των εφήβων. 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. 419-428). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η συμβολή των τυπικών και άτυπων εμπειριών στη μουσική ταυτότητα των εφήβων

Ρεγγίνα Σαλτάρη

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
regina.saltari@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε βρετανικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο το 2014, και μελέτησε 35 μαθητές 11-12 χρονών, μέλη της χορωδίας για την Α΄ Γυμνασίου. Η χορωδία πραγματοποιούνταν εκτός υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου και η συμμετοχή σε αυτήν ήταν εθελοντική. Η έρευνα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι συσσωρευμένες τυπικές και άτυπες εμπειρίες των μαθητών διαμορφώνουν τη μουσική τους ταυτότητα, καθώς και την αντίληψή τους για τη μουσική-στο-σπίτι και τη μουσική-στο-σχολείο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατά την εφηβεία, υπάρχει διάσταση μεταξύ αυτών των δύο. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο δείγμα οι μαθητές εκφράζουν μια ισχυρή μουσική ταυτότητα, και οι περισσότεροι από αυτούς τείνουν να ταυτίζονται τη μουσική-στο-σχολείο με τη μουσική-στο-σπίτι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η σχολική μουσική εκπαίδευση θα όφειλε να ενσωματώσει αρκετά από τα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε η δική τους μουσική να γίνει μέρος της μουσικής-στο-σχολείο. Η έρευνα υποστηρίζει ότι οι μουσικές δραστηριότητες εκτός του υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά: μουσική ταυτότητα, μουσική-στο-σπίτι, μουσική-στο-σχολείο, μουσικότητα

Saltari, R. (2016). Teenagers' accumulated formal and informal experiences on the formation of their musical identity. 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. 419-428). Thessaloniki: GSME.

Teenagers' accumulated formal and informal experiences on the formation of their musical identity

Regina Saltari

PhD Candidate, Department of Music Studies, Ionian University
regina.saltari@gmail.com

Abstract

This survey was conducted at a secondary school in London in 2014, and studied 35 volunteer members of an extra-curriculum Year 7 (11-12 years old) choir. It focused on the way students' accumulated formal and informal musical experiences formed their musical identity, as well as their perception of music-at-home and music-at-school. Literature suggests that during adolescence there is a discrepancy between the two. However, in this specific sample, students express a strong musical identity and most of them seem to identify music-at-home with music-at-school. The survey suggests that school musical activities should focus on students' musical needs and interests so that their music becomes part of school music. The survey also suggests that incorporating extra curriculum musical activities in school life contributes towards this direction.

Keywords: musical identity, music-at-home, music-at-school, musicality

Εισαγωγή: η μουσική στην εφηβεία

Σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα και βιβλιογραφία, η μουσική βρίσκεται παντού και είναι συνδεδεμένη με πολλές πτυχές της καθημερινής μας ζωής, όπως μουσική στην τηλεόραση, στο αυτοκίνητο, στον κινηματογράφο, στα μπαρ, στο κινητό τηλέφωνο, αλλά και φυσικά στο ραδιόφωνο, τον υπολογιστή και τις συναυλίες (DeNora, 2000). Ιδιαίτερα για τους νέους ανθρώπους, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους, κι αυτό συνδέεται με τις συναισθηματικές αλλαγές που βιώνουν κατά την εφηβεία. Η μουσική για αυτούς είναι ένα καταφύγιο από την ανία και την πίεση που βιώνουν σε κοινωνικό επίπεδο (North et al., 2000). Επίσης, μπορεί να αποτελέσει ένα όριο μεταξύ του δικού τους κόσμου και «των άλλων». Η Green (1999/2006, 168) σημειώνει ότι «η μουσική είναι σαν ένα ρούχο που μπορεί να φορεθεί δημοσίως (στο σχολείο) ή ιδιωτικά (στο σπίτι) και το οποίο αποκαλύπτει ή κρύβει κάτι για την προσωπικότητα, με άλλα λόγια, συνιστά ένα πολιτιστικό σύμβολο μέσω του οποίου οι έφηβοι προσπαθούν να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους».

Η μουσική ταυτότητα στην εφηβεία: οι συσσωρευμένες τυπικές και άτυπες μουσικές εμπειρίες

Η μουσική ταυτότητα των εφήβων αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τους μουσικοπαιδαγωγούς. Μία από τις προϋποθέσεις για να κατανοήσουμε καλύτερα τη μουσική ταυτότητα των μαθητών είναι να συνειδητοποιήσουμε ότι εισέρχονται στην τάξη έχοντας ήδη ένα διαμορφωμένο μουσικό υπόβαθρο. Αυτό αφορά τόσο στις προτιμήσεις τους όσο και στις αντιπάθειές τους για τα διάφορα είδη μουσικής. Είναι μάλιστα συχνό το φαινόμενο να σχηματίζονται παρέες στη βάση της προτίμησης του ίδιου είδους μουσικής, κάτι το οποίο παρέχει το έντονο αίσθημα του «ανήκειν» στην ίδια ομάδα, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση (Coleman, 2011). Έτσι, η μουσική γίνεται το μέσο για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να εξερευνήσουν και να ισχυροποιήσουν την ταυτότητά τους (Hallam, 2001· Hargreaves et al., 2002).

Το μουσικό υπόβαθρο των μαθητών διαμορφώνεται με βάση τις μουσικές εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Πώς συνδέεται αυτό με το μάθημα της μουσικής; Ήδη πολύ πριν οι μαθητές εισέλθουν στην τάξη, οι συσσωρευμένες εμπειρίες τους (accumulated experiences) έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας καθώς και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, δηλαδή την «αυτοεικόνα» τους (self-belief), και αυτό επιδρά καταλυτικά στα κίνητρα που έχουν για μάθηση (Bandura, 1997· Dweck, 2000). Οι εμπειρίες αυτές έχουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο και προέρχονται από τον εκάστοτε κυρίαρχο πολιτισμό, τα διάφορα τεχνολογικά μέσα, την οικογένεια, και σε μεγαλύτερη ηλικία, το σχολικό περιβάλλον και τους φίλους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνιστούν τη μουσική βιογραφία ενός ατόμου (Welch & McPherson, 2012). Η μουσική βιογραφία είναι δυνατό να αποκαλύψει πολλά στοιχεία σχετικά με την αντίληψη του εαυτού ως μουσικού ατόμου. Εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί σε ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον μπορούν να παρέχουν τη δυνατότητα έκφρασης της μουσικότητας (Welch, 2000). Αντίστοιχα, όπου υπάρχουν δυσκολίες ή άνθρωποι με αρνητική μουσική επιρροή, και εφόσον αυτά τα εμπόδια δεν ξεπεραστούν, μπορούν να οδηγήσουν στην αντίληψη του εαυτού

ως μη μουσικού ατόμου αποδίδοντας μάλιστα στον εαυτό την ταμπέλα του «ανίκανου μουσικά» ή του «άμουσου».

Η έρευνα: στόχοι και μεθοδολογία

Το ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε από την αναζήτηση των κινήτρων των μαθητών να συμμετέχουν εθελοντικά στη χορωδία εκτός υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου για την Α΄ Γυμνασίου, κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού τους διαλείμματος. Διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο έβλεπαν τον εαυτό τους σε σχέση με τη μουσική (ή τις διάφορες μουσικές), και η θέση που είχε η μουσική στη ζωή τους. Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι: Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους όσον αφορά τη μουσικότητά τους; Υπάρχει για αυτούς ο διαχωρισμός μεταξύ της μουσικής-στο-σπίτι και της μουσικής-στο-σχολείο, και αν ναι, πώς τον αντιλαμβάνονται; Τι ρόλο έχουν παίζει και συνεχίζουν να παίζουν στη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας οι τυπικές και άτυπες εμπειρίες εντός και εκτός σχολείου μέχρι τώρα, καθώς και οι άνθρωποι που τους επηρέασαν σημαντικά, θετικά ή αρνητικά;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2014 σε ένα βρετανικό, μεικτό, δημόσιο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νοτιοδυτικό Λονδίνο, με πάνω από 1000 μαθητές από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, εθνικότητες, και πολιτισμούς. Στην έρευνα πήραν μέρος 35 μαθητές 11-12 χρονών.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, αρχικά διενεμήθηκε από την ερευνήτρια ένα διάγραμμα δύο σελίδων με κουτάκια προς συμπλήρωση με θέμα τις σημαντικότερες αναμνήσεις από την ενασχόληση με τη μουσική από τα πρώτα παιδικά τους χρόνια με τις εξής υποενοότητες: τις θετικές εμπειρίες, τις αρνητικές, και τους ανθρώπους με σημαντική επιρροή στη μουσική τους εξέλιξη, στο σχολείο, στο σπίτι και αλλού. Τα διαγράμματα συμπληρώθηκαν ατομικά από τους μαθητές με τις σχετικές πληροφορίες στο σχολείο (10 λεπτά) και στη συνέχεια συλλέχθηκαν και επιστράφηκαν στην ερευνήτρια.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συζήτηση σε μικρές ομάδες αρχικά των μαθητών μεταξύ τους, και έπειτα των μαθητών με την ερευνήτρια. Η συζήτηση βασίστηκε σε μια σειρά ερωτήσεων, οι οποίες μοιράστηκαν σε μορφή φωτοτυπίας σε ομάδες των 3-4 μαθητών, και αφορούσαν την αγαπημένη τους ενασχόληση με τη μουσική, την ενασχόλησή τους με τη μουσική εκτός σχολείου (αν υπάρχει) με όποιον τρόπο αυτή εκφράζεται, τυπικά ή άτυπα, την αγαπημένη τους και λιγότερο αγαπημένη τους ανάμνηση από την ενασχόλησή τους με τη μουσική, το άτομο που τους έχει επηρεάσει πιο πολύ στην ενασχόλησή τους με τη μουσική (αν υπάρχει) και πώς, και τέλος, τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να συμμετάσχουν στη χορωδία. Οι συζητήσεις ηχογραφήθηκαν και αναλύθηκαν.

Στο τελικό στάδιο της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές ανά δύο με κυρίως σχεδιασμένες αλλά και αυθόρμητες ερωτήσεις που μπορεί να προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις στόχευαν στη διερεύνηση του ορισμού του μουσικού ατόμου, στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν εαυτούς μουσικά άτομα, των διαφορών μεταξύ της χορωδίας -αλλά και της μουσικής δραστηριότητας συνολικά- στο γυμνάσιο και το δημοτικό, των έντονων αρνητικών εμπειριών και πώς έχουν επιδράσει στη μουσική τους εξέλιξη, των διαφορών μεταξύ της μουσικής στο σπίτι και της μουσικής στο

σχολείο, και τέλος, της επιθυμίας τους (αν υπάρχει) να επιλέξουν το μάθημα της μουσικής στις GCSE¹ εξετάσεις. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και η διάρκεια της καθεμιάς δεν ξεπέρασε τα 15 λεπτά.

Αποτελέσματα

Όπως έδειξε η ανάγνωση του διαγράμματος μετά τη συμπλήρωσή του από τους μαθητές, οι αναμνήσεις τους από τη μικρή ηλικία προέρχονταν κυρίως από το σπίτι, για παράδειγμα νανουρίσματα, τραγούδι με μουσική από την τηλεόραση, χτύπημα κατσαρολικών, αλλά ακόμη κάποιοι ανέφεραν την παρακολούθηση προσχολικής μουσικής αγωγής. Όσον αφορά στις εμπειρίες τους, αυτές προέρχονταν από την τυπική μάθηση, κυρίως το σχολείο ή το ωδείο. Οι θετικές περιλάμβαναν συνήθως τη σολιστική εκτέλεση σε κάποια σχολική μουσική παράσταση, τη συμμετοχή σε σχολική παράσταση σε κάποιον από τους μεγάλους συναυλιακούς χώρους του Λονδίνου, αλλά και τις επιτυχείς εξετάσεις στο όργανο. Οι αρνητικές εμπειρίες περιλάμβαναν κυρίως «βαρετά» ή «πολύ απαιτητικά» μαθήματα μουσικής ή οργάνου, αποτυχίες στις εξετάσεις, και δασκάλους, τους οποίους χαρακτήρισαν «βαρετούς», «χάλια», «κακούς». Στους ανθρώπους που τους επηρέασαν θετικά ή αρνητικά συγκαταλέγονταν η οικογένεια και οι δάσκαλοι μουσικής. Όπως θα φανεί αργότερα κατά την πορεία της έρευνας, οι επιρροές τους προέρχονταν και από τους φίλους τους αλλά εδώ οι μαθητές δεν τους ανέφεραν. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αναφέρονται κυρίως στην τυπική μάθηση (σχολείο, μαθήματα) και τους ανθρώπους γύρω από αυτή.

Η συζήτηση σε μικρές ομάδες τους έδωσε τη δυνατότητα να περιγράψουν και να εκφράσουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις πληροφορίες που έδωσαν στο διάγραμμα. Έμφαση δόθηκε σε δύο ερωτήσεις: (1) στην αγαπημένη τους μουσική ασχολία, όπου όλοι οι μαθητές απάντησαν καταρχήν «η ακρόαση», αλλά και το τραγούδι κατά την ακρόαση ή το παίξιμο κάποιου οργάνου, και (2) τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να συμμετάσχουν στη χορωδία, όπου οι μαθητές απάντησαν ότι τους αρέσει να τραγουδούν, ότι τους το πρότειναν οι φίλοι τους, ότι συμμετείχαν και στη χορωδία του δημοτικού και ήθελαν να συνεχίσουν και στο γυμνάσιο, ή ότι αναζητούσαν μια ασχολία για την ώρα του μεσημεριανού διαλείμματος.

Στις απαντήσεις που έδωσαν κατά τις συνεντεύξεις, οι περισσότεροι μαθητές είπαν ότι προτιμούσαν τη χορωδία στο γυμνάσιο γιατί ήταν πιο ώριμη, πιο απαιτητική και με περισσότερες δυνατότητες από αυτή του δημοτικού, και στο γυμνάσιο είχαν τη δυνατότητα να παίζουν διάφορα όργανα και να κάνουν «διάφορες μουσικές» (διάφορα είδη μουσικής) σε αντίθεση με το δημοτικό όπου το εύρος των μουσικών ειδών είναι πιο περιορισμένο. Όσον αφορά στη μουσικότητα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές έδωσαν τον ορισμό του μουσικού ατόμου ως αυτού που τραγουδάει και/ή παίζει κάποιο όργανο, και όσον αφορά τον εαυτό τους, σχεδόν όλοι είπαν ότι είναι μουσικά άτομα γιατί είτε τους αρέσει η μουσική γενικά, ή πιο συγκεκριμένα παίζουν κάποιο όργανο ή τραγουδούν στο σχολείο ή στο σπίτι. Όσον

¹ Οι GCSE εξετάσεις πραγματοποιούνται στο 5ο και τελευταίο έτος της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι μαθητές εξετάζονται σε παν-βρετανικό επίπεδο σε μια σειρά από υποχρεωτικά και ελεύθερης επιλογής μαθήματα.

αφορά στις διαφορές μεταξύ της μουσικής-στο-σπίτι και της μουσικής-στο-σχολείο, οι περισσότεροι μαθητές ταύτισαν την πρώτη με την ακρόαση μουσικής, κάτι που, όπως είπαν, δεν είχαν τη δυνατότητα να κάνουν στο σχολείο. Κάποιοι μαθητές είπαν ότι δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά γιατί στο σχολείο κάνουν και τη μουσική που τους αρέσει. Μερικοί χαρακτήρισαν τη μουσική στο σπίτι άτυπη (informal) και την ταύτισαν με την ποπ, ενώ τη μουσική στο σχολείο τυπική (formal) και την ταύτισαν με την κλασική. Τέλος, σχεδόν οι μισοί μαθητές απάντησαν ότι θα επέλεγαν το μάθημα της μουσικής στις GCSE εξετάσεις.

Συζήτηση

Η έρευνα δείχνει ότι η μουσική είναι σημαντική στη ζωή τους, και ιδιαίτερα η ακρόαση αποτελεί την αγαπημένη τους μουσική ασχολία, κάτι που συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία (Zillmann & Gan, 1997· North et al., 2000). Επίσης, η συζήτηση σε ομάδες και οι συνεντεύξεις φανέρωσαν τη θετική ή αρνητική επιρροή των «σημαντικών άλλων», δηλαδή των φίλων, των δασκάλων και της οικογένειας, στη μουσική τους εξέλιξη και την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και των μουσικών ινδουλμάτων τους, ιδιαίτερα στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Welch et al., 2014· Ivaldi & O' Neill, 2010).

Ο διαχωρισμός της μουσικής-στο-σπίτι ως της μουσικής που «είναι ωραία», της «δικής μου» μουσικής, και της μουσικής-στο-σχολείο ως της «άλλης μουσικής», της «επίσημης», υφίσταται και σε αυτό το δείγμα μαθητών, όπως υποστηρίζει η σχετική έρευνα (Saunders, 2010· Saunders & Welch, 2012· Lamont et al., 2003· Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001· Green, 2002). Ωστόσο, κάποιοι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία της μουσικής στο γυμνάσιο καθώς είπαν ότι το σχολείο τους έδωσε τη δυνατότητα να μάθουν διάφορα είδη μουσικής και να παίξουν διάφορα όργανα, κάτι που δεν είχαν τη δυνατότητα να κάνουν στο σπίτι. Επίσης, μερικές φορές είχαν την ευκαιρία να τραγουδήσουν στη χορωδία κάποια από τα αγαπημένα τους τραγούδια/κομμάτια. Αντίθετα με τη βιβλιογραφία (O' Neill et al., 2002· Sloboda, 2001), οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν εγκαταλείπουν την ενασχόληση με τη μουσική, κάτι που παρατηρείται πιο έντονα κατά το πέρασμα του δημοτικού στο γυμνάσιο, αλλά αυτή συνεχίζεται τουλάχιστον με τη συμμετοχή στη χορωδία. Το ενδιαφέρον τους για τη μουσική στο γυμνάσιο αυξάνεται εκφράζοντας την πεποίθηση ότι εξελίσσονται καθώς μαθαίνουν περισσότερα όργανα και ρεπερτόριο που είναι «για μεγάλους», και πετυχαίνουν δύσκολους στόχους. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί οι μαθητές του δείγματος ήταν μαθητές Α΄ γυμνασίου, ενώ πιθανόν σε μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου το αποτέλεσμα να μην ήταν το ίδιο.

Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις, πέρα από την επιρροή των φίλων ή την καταπολέμηση της ανίας κατά το μεσημεριανό διάλειμμα, στην επιλογή να συμμετάσχουν στη χορωδία συνέβαλε και η συμμετοχή τους στη χορωδία του δημοτικού. Αυτό αποτελεί μια προηγούμενη εμπειρία σημαντική για τη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας και εξέλιξης. Όπως έχουν δείξει έρευνες, η συμμετοχή σε σχολικά σύνολα, όπως χορωδίες, μπάντες, ορχήστρες, σύνολα, γκρουπ κ.ά., αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση (Adderley et al., 2003· Lamont, 2002· Morrison, 2001), και δημιουργεί μια κουλτούρα «αυτών που συμμετέχουν στα σχολικά σύνολα», οι οποίοι πολλές φορές γίνονται διακριτοί στη σχολική κοινότητα και αντικείμενο θαυμασμού από τους υπόλοιπους που δε συμμετέχουν.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών παρουσιάζει μια ισχυρή θετική μουσική ταυτότητα, και ο ορισμός που δίνουν οι ίδιοι στη μουσικότητα εμπεριέχει μια πιο ευρεία έννοια από αυτή της «μουσικής ικανότητας» (Hallam & Prince, 2003). Αντίθετα με αυτόν που συναντάμε στη βιβλιογραφία, ο ορισμός που έδωσαν περιλαμβάνει και αντιληπτικές ικανότητες (receptive skills), όπως ακρόαση, εκτίμηση της μουσικής (music appreciation) και αντίδραση σε αυτή (reaction). Αυτό σχετίζεται και με το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές εκτός από έναν θεωρούν εαυτούς μουσικά άτομα, όχι μόνο γιατί παίζουν κάποιο όργανο ή τραγουδούν στη χορωδία, αλλά γιατί τους αρέσει η μουσική γενικά, όπως να ακούν μουσική στο σπίτι. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της ευχαρίστησης της ενασχόλησης με τη μουσική, γιατί αλλιώς «τι νόημα έχει να λες ότι είσαι μουσικό άτομο μόνο και μόνο επειδή παίζεις ένα όργανο αν δε σ' αρέσει κιόλας;» (από συνέντευξη με μαθήτρια).

Σημαντικό στοιχείο για την καλύτερη κατανόηση της έκφρασης της ισχυρής θετικής μουσικής ταυτότητας των συμμετεχόντων είναι το γεγονός ότι ήταν τακτικά μέλη της χορωδίας για την Α΄ Γυμνασίου, η οποία πραγματοποιούνταν εκτός υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου και η συμμετοχή σε αυτή ήταν εθελοντική. Οι σχολικές χορωδίες εκτός υποχρεωτικού προγράμματος στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν ιδιαίτερη σημασία. Οι ρίζες τους μπορούν να αναζητηθούν στην πλούσια ιστορία της χώρας στο τραγούδι εντός της κοινότητας, όπως χορωδίες σε εκκλησίες, χορωδίες με μέλη ομάδας επαγγελματιών ή ασθενείς με συγκεκριμένη ασθένεια (Durrant, 2003· Menahan, 2013). Σήμερα, όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με το χορωδιακό τραγούδι εφαρμόζονται στα σχολεία και λαμβάνουν χώρα εκτός υποχρεωτικού προγράμματος. Έρευνες έχουν δείξει τα οφέλη από τη συμμετοχή σε τέτοια εγχειρήματα. Πιο συγκεκριμένα για τους έφηβους, οι χορωδίες αποτελούν έναν τρόπο συναισθηματικής έκφρασης, κοινωνικοποίησης, ή απλώς άντλησης ευχαρίστησης. Ωστόσο, λόγω της ιδιαιτερότητας της περιόδου που διανύουν, οι έφηβοι προτιμούν να ακούν και να τραγουδούν τα αγαπημένα τους τραγούδια όταν είναι μόνοι τους. Είναι όμως πιο πιθανό να ενδιαφερθούν να συμμετάσχουν σε μια χορωδία όταν το ρεπερτόριο είναι πιο κοντά στα μουσικά τους ενδιαφέροντα (Kennedy, 2002).

Συμπεράσματα και προεκτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο

Από τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα για τη μουσική εκπαίδευση και να γίνουν κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στη δευτεροβάθμια.

Ο σχηματισμός της ισχυρής θετικής μουσικής ταυτότητας στην εφηβεία τείνει να συνδέεται με το βαθμό στον οποίο τους παρέχεται ένα εύρος μουσικών δραστηριοτήτων και ειδών μουσικής συμπεριλαμβανομένων και των δικών τους, καθώς και με τη μέθοδο διδασκαλίας. Προκειμένου να διαρρηχτεί η ταύτιση της δικής τους μουσικής με την πράξη και της μουσικής-στο-σχολείο με τη θεωρία, είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται στη μουσική τάξη περισσότερες πρακτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα περιλαμβάνουν ποικίλο μουσικό υλικό με στόχο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Όσον αφορά στη διδασκαλία, η χρήση άτυπων παιδαγωγικών μεθόδων καθώς και δραστηριοτήτων όπου ο μαθητής είναι υπεύθυνος

(student-led activities) επιτρέπουν την εξερεύνηση της μουσικής και τον αυτοσχεδιασμό (Green, 2002· Jaffurs, 2004). Ένα ακόμη μέσο που θα μπορούσε να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση της μάθησης με νόημα για τους μαθητές (meaningful learning) είναι η τεχνολογία, η οποία μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών για μάθηση (Ruthman & Dillon, 2012).

Μία πολύ σημαντική πρακτική για τη συνεισφορά του σχολείου στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων είναι οι μουσικές δραστηριότητες εκτός υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου, όπου οι μαθητές εντρυφούν σε μια ολόημερη και ποικίλη ενασχόληση με τη μουσική. Η σημασία τέτοιων δραστηριοτήτων έχει επίσης αποδειχτεί στο γεγονός ότι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτές εκφράζουν την επιθυμία και είναι πιο πιθανό να επιλέξουν το μάθημα της μουσικής στις GCSE εξετάσεις (Saunders, 2010).

Για την καλύτερη κατανόηση των εφήβων, της μουσικής τους ταυτότητας και των κινήτρων τους για μάθηση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους μια σειρά παραγόντων με κύριο το ήδη διαμορφωμένο μουσικό υπόβαθρο με το οποίο εισέρχονται στην τάξη στη βάση των συσσωρευμένων μουσικών τους εμπειριών. Οι μαθητές έχουν έντονη άποψη όχι μόνο για τη μουσική που τους αρέσει αλλά και τη μουσική που δεν τους αρέσει, κάτι που οφείλουμε να αφουγκραζόμαστε στη σχολική μουσική τάξη.

Συμπερασματικά, η μουσική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με αυτή είναι ένα ευρύ ζήτημα στη μουσική εκπαίδευση. Όπως ανέδειξε το κείμενο, η σύγχρονη έρευνα έχει συνεισφέρει στη δημιουργία νέων παιδαγωγικών μεθόδων με έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ωστόσο, το πόσο κοντά μπορούν να έρθουν οι δύο μουσικοί κόσμοι των μαθητών παραμένει ένα ζήτημα προς περαιτέρω διερεύνηση για το πεδίο της έρευνας της μουσικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). 'A home away from home': The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205.
- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118.
- Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence* (4th edition.). New York, NY: Routledge.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Durrant, C. (2003). *Choral conducting: Philosophy and practice*. New York & London: Routledge.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in motivation, personality, and development* (new edition). Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Green, L. (1999). Research in the sociology of music education: Some introductory concepts. *Music Education Research*, 1(2), 159-170.
- Green, L. (2002). From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education*, 19(01), 5-30.
- Hallam, S. (2001). *The power of music: The strength of music's influence on our lives: A study commissioned by the Performing Right Society*. London: Performing Right Society. Ανακτημένο από <http://capitadiscovery.co.uk/northumbria-ac/items/1102046>
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 2-22.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Στο *Musical Identities* (2nd edition, pp. 1-20). Oxford & New York: OUP Oxford.
- Ivaldi, A., & O' Neill, S. A. (2010). Adolescents' attainability and aspiration beliefs for famous musician role models. *Music Education Research*, 12(2), 179-197.
- Jaffurs, S. E. (2004). 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.
- Kennedy, M. A. (2002). 'It's cool because we like to sing': Junior High School Boys' Experience of Choral Music as an Elective. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 26-36.
- Lamont, A. (2002). In R. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (2nd edition, pp. 41-59). Oxford & New York: OUP Oxford.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.
- Menehan, K. (2013). Singing and Psychological Well-Being. Ανακτημένο από <https://www.chorusamerica.org/>
- Morrison, S. J. (2001). The school ensemble a culture of our own. *Music Educators Journal*, 88(2), 24.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O' Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- O' Neill, S. A., Sloboda, J., Boulton, M., & Ryan, K. (2002). *Young people and music participation project: Practitioner report and summary of findings*. University of Keele (<http://www.keele.ac.uk/depts/ps/ESRC>).
- Ruthmann, S. A., & Dillon, S. C. (2012). Technology in the lives and schools of adolescents. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*, OUP USA Oxford Handbooks in Music.
- Saunders, J. (2010). *The music classroom: Pupils' experience and engagement during adolescence*. Διδακτορική Διατριβή. University of London.
- Saunders, J., & Welch, G. (2012). *Communities of music education: A pilot study*. London: Institute of Education.
- Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality, and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-254.
- Welch, G. F. (2000). The ontogenesis of musical behaviour: A sociological perspective1. *Research Studies in Music Education*, 14(1), 1-13.

- Welch, G. F., & McPherson, G. E. (2012). Introduction and commentary: Music education and the role of music in people's lives. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. OUP USA Oxford Handbooks in Music.
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Cognitive Science*, 5, 803.
- Zillmann, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In N. Hargreaves & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 161-187). Oxford, New York: OUP Oxford.