



Τμήμα Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης

Μεταπτυχιακή Εργασία

«Το βίντεο ως εργαλείο προώθησης της κοινοτικής μουσικής»

Εμμανουήλ Κούρτης

A.M. mms21040

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λελούδα Στάμου

Θεσσαλονίκη

Ιούνιος 2022

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

© 2022

Εμμανουήλ Κούρτης

ALL RIGHTS RESERVED

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ από καρδιάς την κ. Λήδα Στάμου για την καθοδήγηση και τη συνεχή επιτήρηση των δράσεων, τον Γιώργο Γιαμαλάκη και τον Στράτο Καραγεωργίου που υπήρξαν κεντρικοί παράγοντες στην παρούσα έρευνα και χωρίς αυτούς η παρούσα έρευνα δεν θα είχε υλοποιηθεί ποτέ. Την Ελένη Μακρή, Εύη Ρήγα και Έφη Πατσικαθεοδώρου για την βοήθεια της ομαλής διεξαγωγής των συνεδριών. Την Άρτεμις Παρλαμπά για τη μουσική της συμμετοχή σε μερικές από τις συνεδρίες. Ευχαριστώ τους γονείς μου για τη μεγάλη ηθική υποστήριξη. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη σύζυγο μου Βασιλεία Στεφάνου για την τεράστια στήριξη και βοήθεια και φυσικά στην κόρη μου Ελευθερία Κούρτη που υπήρξε η κινητήριος δύναμη όλο αυτόν τον καιρό.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινοτική μουσική, ως το πεδίο που μελετά τη μουσική στο πλαίσιο της κοινότητας για την ενίσχυση της ευζωίας των ατόμων, με έμφαση στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, έχει αναδειχθεί τις τελευταίες δεκαετίες ως ένας σημαντικός διεπιστημονικός χώρος. Ενώ, αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει και έχουν καταδείξει το βίντεο ως ένα ισχυρό μέσο προώθησης προϊόντων, ιδεών, στάσεων και συμπεριφορών, ωστόσο, δεν υπάρχουν μελέτες για τον ρόλο που το βίντεο μπορεί να διαδραματίσει στην προβολή της κοινοτικής μουσικής. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του βίντεο ως μέσο προβολής της κοινοτικής μουσικής, και ως μέσο ευαισθητοποίησης και παρακίνησης ατόμων που ασχολούνται με τη μουσική, να ασχοληθούν ενεργά με κοινοτικά μουσικά προγράμματα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 105 άτομα που ασχολούνται επαγγελματικά ή ερασιτεχνικά με την μουσική, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν σε γραπτό ερωτηματολόγιο κατόπιν της παρακολούθησης ενός βίντεο που φτιάχτηκε από τον ερευνητή με στόχο την προώθηση της ιδέας της κοινοτικής μουσικής. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 26 ερωτήσεις που αφορούσαν τρεις κατηγορίες ερωτήσεων. Α) δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, β) ερωτήσεις για να διαπιστωθεί το αν οι ερωτώμενοι γνώριζαν την κοινοτική μουσική και γ) ερωτήσεις που διερευνούσαν τις απόψεις τους σχετικά με το βίντεο που παρακολούθησαν και το πώς αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει ως κίνητρο για να ασχοληθούν ενεργά με την κοινοτική μουσική.

Το βίντεο περιλάμβανε αποσπάσματα από κοινοτική μουσική δράση με δέκα ηλικιωμένα άτομα με ελαφριά ως βαριάς μορφής άνοια, που υλοποίησε ο ερευνητής σε μια δημόσια δομή χρόνιων παθήσεων στη Βόρεια Ελλάδα. Το βίντεο περιλάμβανε επίσης εμβόλιμα λεκτικά σχόλια

από ειδικούς του πεδίου για το τι είναι η κοινοτική μουσική και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην ευζωία των ανθρώπων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων θεωρεί το βίντεο ως ένα δόκιμο μέσο προώθησης της κοινοτικής μουσικής. Επιπροσθέτως, σχεδόν όλο το δείγμα συμφωνεί πως το συγκεκριμένο βίντεο προωθεί τον ρόλο της κοινοτικής μουσικής σε/με ευάλωτους πληθυσμούς και πως η διάρκεια του βίντεο είναι επαρκής για να αντιληφθεί κανείς τι είναι η κοινοτική μουσική. Κατόπιν της θέασης του βίντεο, τα δύο τρίτα περίπου των ερωτηθέντων τείνουν να θέλουν να ασχοληθούν ενεργά με κοινοτικά προγράμματα. Επιπλέον, τα δύο τρίτα του δείγματος θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν τη μουσική ως εργαλείο για να προάγουν την ευζωία ευάλωτων ατόμων/πληθυσμών και λίγο παραπάνω από το μισό δείγμα δήλωσε πως θεωρεί ότι έχει τις δεξιότητες να ασχοληθεί με την κοινοτική μουσική.

Σημαντική σχέση αναδύθηκε ανάμεσα στην προηγούμενη γνώση της κοινοτικής μουσικής που μπορεί να είχαν οι ερωτώμενοι με συγκεκριμένες μεταβλητές της έρευνας. Αυτοί που δεν γνωρίζουν την κοινοτική μουσική ως επιστήμη φαίνεται να δηλώνουν επιθυμία να ακολουθούν κανάλια κοινοτικής μουσικής στο YouTube, να δείχνουν ενδιαφέρον για ενεργή δράση σε κοινοτικά μουσικά προγράμματα και να θέλουν να ασχοληθούν επιστημονικά με την κοινοτική μουσική, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι αυτοί που δηλώνουν ότι γνώριζαν την κοινοτική μουσική από πριν. Το εύρημα αυτό θεωρείται αρκετά ενδιαφέρον και πιθανότατα υποδηλώνει την έντονη επίδραση του βίντεο σε αυτούς που δεν γνωρίζουν το σχετικό επιστημονικό πεδίο.

Συμπερασματικά, η έρευνα αναδεικνύει το βίντεο ως ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της κοινοτικής μουσικής και θέτει προβληματισμούς τόσο για την ανάγκη και τα μέσα

προώθησης της κοινοτικής μουσικής ως επιστήμης και ως πράξης. Προκύπτει επίσης η αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας σχετικά με τους τρόπους προώθησης ενός επιστημονικού και πρακτικού πεδίου σημαντικού και αναγκαίου στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: κοινοτική μουσική, βίντεο, προώθηση, ηλικιωμένοι, τρίτη ηλικία.

Abstract

Community music, as the subject area of music as a means to enhance the well-being of people with an emphasis on socially vulnerable groups, has emerged in recent decades as an important interdisciplinary area. While several studies have studied and demonstrated video as a powerful means of promoting products, ideas, attitudes and behaviors, however, there are no studies on the role that video can play in promoting community music. The present study attempts to investigate the effectiveness of video as a means of promoting community music and as a means of raising awareness and motivating people involved in music to become actively involved in community music programs.

The sample of the research consisted of 105 people engaged in professional or amateur music, who were asked to answer a written questionnaire after watching a researcher-constructed video aiming at promoting the idea of community music. The questionnaire included 26 questions concerning three categories of questions: A) demographic info of the respondents, b) respondents' familiarity with community music and c) respondents' views on the video that they watched and on the effect the video had on their incentive to engage actively in community music.

The video included excerpts from community music activities with ten elderly people suffering from mild to severe dementia, implemented by the researcher in a public structure of

chronic diseases in Northern Greece. The video also included in-depth verbal comments from experts in the field about what community music is and the role it can play in people's well-being.

The results of the research showed that the vast majority of respondents consider video as an efficient means for promoting community music. In addition, almost the entire sample agrees that this video promotes the role of community music in / with vulnerable populations and that the duration of the video is sufficient to understand what community music is. After watching the video, about two thirds of the respondents tend to want to be actively involved in community programs. In addition, two-thirds of the sample would like to use music as a tool to promote the well-being of vulnerable individuals / populations, and just over half of the sample stated that they consider that they have the skills to engage in community music a significant correlation emerged between previous knowledge of community music and specific variables. Most of those who were unfamiliar with community music seem to state their willingness to follow community music channels on YouTube, to show interest in taking active roles in community music programs and to want to deal scientifically with community music, significantly more than the respondents who knew about community music. This is an interesting finding and it is likely to reflect the intensity of the effect that the video had on those who were unfamiliar with community music.

In conclusion, the research findings underline video as an important tool for promoting community programs and raises questions about both the need and means of promoting community music as a scientific and practical field. What also emerges is the need for further research on ways to promote an important scientific and practical field that is much needed today.

Keywords: community music, video, promotion, old people, elderly.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αυτή η εργασία αποτελεί τον καθρέφτη μιας προσωπικής ανάγκης που ένιωθα εδώ και χρόνια. Ανάγκη για προσφορά στον συνάνθρωπο. Αφετηρία της απόφασης μου να ακολουθήσω το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό και να συγγράψω την συγκεκριμένη εργασία ήταν η γέννηση της κόρης μου Ελευθερίας, η οποία με γέμισε δύναμη και ελπίδα.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε όλο της το φάσμα συνεργατικά με την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διατριβής κ. Λήδα Στάμου. Αν και οι αρχικοί μου προβληματισμοί προσανατολίζονταν με έναν γενικό τρόπο γύρω από τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα, μέσα από αρκετές συζητήσεις, αυτός ο γενικότερος προσανατολισμός μετουσιώθηκε σε ερευνητικά ερωτήματα και οριοθέτησε τον στόχο και τη μεθοδολογία της παρούσας μελέτης. Η επίβλεψη της κ. Στάμου καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας κρίθηκε ιδιαίτερος σημαντική και ενίσχυσε την ομαλή διεξαγωγή της συγγραφής της εργασίας. Αμέριστη βοήθεια στη μεταπτυχιακή μου έρευνα και διατριβή βρήκα στα πρόσωπα των δύο καλών μου φίλων και συνοδοιπόρων Γιώργου Γιαμαλάκη και Στράτου Καραγεωργίου.

Η άποψη μου είναι ότι στις μέρες μας, ιδιαίτερα με τις τελευταίες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, η κοινοτική μουσική είναι φάρος για τους ανθρώπους και ότι το βίντεο ίσως σταθεί μελλοντικά ένας ισχυρός σύμμαχος της.

Περιεχόμενα

1. Θεωρητικό πλαίσιο	11
1.1 Εισαγωγή.....	11
1.2 Ορισμοί της Κοινοτικής Μουσικής.....	12
1.3 Ιστορική αναδρομή	21
1.4 Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής.....	34
1.5 Τα οφέλη της Κοινοτικής Μουσικής	42
1.6 Τα χαρακτηριστικά των κοινοτικών μουσικών.....	47
1.7 Το βιωματικό εργαστήριο ως φυσικό περιβάλλον της κοινοτικής μουσικής	49
1.8 Προσανατολισμοί και προοπτικές της κοινοτικής μουσικής.....	51
1.9 Το βίντεο ως εργαλείο μάρκετινγκ.....	55
1.10 Το βίντεο ως μέσο προώθησης ιδεών	61
1.11 Το βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο.....	64
1.12 Το βίντεο ως μέσο προώθησης της κοινοτικής μουσικής – Παραδείγματα από κοινοτικά μουσικά προγράμματα	70
2 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	79
3 Μεθοδολογία.....	80
4 Αποτελέσματα.....	82
4.1 Ποσοστιαίες αναλύσεις.....	82
4.2 Διμεταβλητές Σχέσεις	85

4.3 Συζήτηση-Συμπεράσματα	89
Βιβλιογραφία	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	110

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εισαγωγή

Στην ψηφιακή εποχή που διανύουμε οι άνθρωποι δέχονται από το διαδίκτυο καθημερινά εκατοντάδες οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Η επικοινωνία των ανθρώπων φαίνεται να αλλάζει και να μεταφέρεται από την πρόσωπο με πρόσωπο σε μια εικονική επικοινωνία. «Η τεχνολογική εξέλιξη, και ειδικά τα διαδραστικά ψηφιακά-πολυτροπικά περιβάλλοντα, έχουν επιφέρει την ανάπτυξη νέων τρόπων επικοινωνίας (Jewitt, 2008)».

Τα βίντεο αποτελούν ένα μεγάλο μέρος επικοινωνίας και προώθησης προϊόντων, ιδεών, στάσεων και συμπεριφορών. Καθώς, επηρεάζουν τη μαζική γνώμη, έχουν πλέον τη δύναμη να κατευθύνουν ολόκληρες κοινωνίες και θεωρούνται σήμερα ισχυρά εργαλεία στις τέχνες, στην τεχνολογία, στην επιστήμη, στην οικονομία και στην πολιτική. «Σήμερα, τα βίντεο έχουν μετασηματίσει την αίσθηση της υποκειμενικότητας και της συλλογικότητας» (Κοκκίδου, 2019).

Η κοινοτική μουσική, ένας σύγχρονος διεπιστημονικός χώρος αρχίζει να κερδίζει έδαφος σε όλο τον κόσμο. Τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα παγκοσμίως με την έντονη μετακίνηση πληθυσμών, τη φτωχοποίηση σημαντικού μέρους των κοινωνιών και τα συνακόλουθα προβλήματα καθιστούν την κοινοτική μουσική σημαντική.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του βίντεο ως μέσου προώθησης της ιδέας της κοινοτικής μουσικής κι ευαισθητοποίησης των ατόμων που ασχολούνται με τη μουσική. Η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για μεταγενέστερες έρευνες σχετικά με τα βίντεο των κοινοτικών προγραμμάτων.

1.2 Ορισμοί της Κοινοτικής Μουσικής

Η κοινοτική μουσική (KM) συμβαίνει σε κοινοτικά κέντρα, σε κλαμπ νεολαίας, σε εκκλησίες, σε γηροκομεία, στις φυλακές, και όλο και περισσότερο οι κοινοτικές μουσικές διαδικασίες εισέρχονται στα σχολεία (Higgins, 2012). «Ιδεολογικά, η έννοια της πολιτιστικής δημοκρατίας βρίσκεται στην καρδιά της πρακτικής της κοινοτικής μουσικής και βοηθά ως φάρος προς την κατεύθυνση της ιστορίας της» (Higgins, 2012, σελ. 7).

Πολλοί είναι σήμερα οι μελετητές, συμπεριλαμβανομένων των Higgins & Veblen, καθώς και οργανισμοί όπως το Sage Gateshead (ένα κέντρο μουσικής εκπαίδευσης στο Newcastle της Βόρειας Αγγλίας) και το Sound Sense (μια επαγγελματική ένωση κοινοτικών μουσικών που εδρεύει στο Ηνωμένο Βασίλειο από το 1991), που έχουν προσπαθήσει να σκιαγραφήσουν τι θα μπορούσε να είναι η KM (Bartleet & Scippers 2013). Ο Coffman (2006) κάνει μια ενδιαφέρουσα αναδρομή στους ορισμούς που έχουν δοθεί για την KM, καθιστώντας ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή του στην αρχική εξέταση του πεδίου αυτού. Η Διεθνής Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) έχει αναγνωρίσει πολλές ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τη φύση της KM Coffman (2006). Οι πιο σημαντικές είναι «ενεργή μουσική, ρευστές δομές και ρόλοι μεταξύ των συμμετεχόντων, αμοιβαιότητα και αίσθηση του ανήκειν, χρήση μουσικής για την προώθηση της αποδοχής άλλων λαών και άλλων πολιτισμών και αναγνώριση ότι τα κοινωνικά και προσωπικά αποτελέσματα μπορεί να είναι εξίσου σημαντικά με τα μουσικά αποτελέσματα» (σελ. 58). Το Sound Sense (Coffman, 2006) προώθησε τον πιο απλό και ολοκληρωμένο ορισμό: «Η κοινοτική μουσική περιλαμβάνει μουσικούς που εργάζονται με ανθρώπους για να τους ενεργοποιήσουν να απολαύσουν ενεργά και να συμμετέχουν στη μουσική» (σελ. 58). Παρόλο που οι απόψεις για το είναι KM ποικίλλουν, υπάρχει η κοινή παραδοχή πως είναι μια ομαδική δραστηριότητα στην οποία οι άνθρωποι ενώνονται για να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία της δημιουργίας της

μουσικής (Bartleet, 2012).

Ο Price (2002) (όπως αναφέρεται στο Coffman, 2006, σελ. 58) έθεσε το εξής: «Το 1989, η ΚΜ συχνά αυτοπροσδιοριζόταν. Δεν γνωρίζαμε ακριβώς τι ήμασταν, αλλά ήμασταν σίγουροι ότι δεν ήμασταν τυπική εκπαίδευση, ούτε είχαμε καμία σχέση με την κυρίαρχη ιδεολογία» (σελ. 58). Ο Higham (1996) σημειώνει ότι το επάγγελμα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ριζοσπαστικό και ανεπίσημο στους στόχους και την προσέγγισή του και, σε πολλές περιπτώσεις, θεωρείται και εκτιμάται ως ριζοσπαστικό και ανεπίσημο από τους καταξιωμένους χρήστες του. Η ΚΜ είναι «ρευστή, ευμετάβλητη και δυναμική και οι προσεγγίσεις της στην πράξη είναι σχεδιασμένες για διαφορετικούς σκοπούς και στόχους» (Higgins & Willingham, 2017, σελ. 3).

Το Συμβούλιο Τεχνών της Αυστραλίας (Bartleet, 2012) σημειώνει τα εξής:

Περιγράφει ότι:

«Η ΚΜ είναι πλούσια με διαφορετικά επίπεδα που σχετίζονται μεταξύ τους όπως: η δημιουργία λαϊκής μουσικής, η μουσική εκπαίδευση, η πρακτική νεανικής μουσικής, η ερασιτεχνική μουσική πρακτική, οι ευκαιρίες που προσφέρονται για επαγγελματική ανάπτυξη, οι αναδυόμενοι καλλιτέχνες, οι επαγγελματίες καλλιτέχνες και οι οργανισμοί που δημιουργούν και παρουσιάζουν μουσική υψηλότερης ποιότητας» (Bartleet, 2012, σελ. 44).

Οι Higgins & Willingham (2017, σελ. 4) συνεχίζουν πως η κοινοτική μουσική, είναι μια ενεργή διάδραση ανάμεσα σε ένα μουσικό ηγέτη ή συντονιστή και στους συμμετέχοντες, τονίζοντας πως η ΚΜ δεν αποκλείει κανέναν. Χρησιμοποιούν πέντε βασικές λέξεις για να πλαισιώσουν αυτό τον ορισμό:

- **Άνθρωποι:** *Η μουσική είναι μια από τις πιο ιδιαίτερες διαστάσεις του να είσαι άνθρωπος.*

Τοποθετώντας τους συμμετέχοντες μαζί με τους κοινοτικούς μουσικούς ως συνδημιουργούς

και συνεργάτες, ενθαρρύνει το να ταξιδέψουν μαζί σε μουσικές εμπειρίες που είναι μετασχηματιστικές (που σε αλλάζουν δηλ ως άνθρωπο).

- **Μέρη:** *Οι συνθήκες είναι σημαντικές και γίνονται βάση για τη δημιουργία της μουσικής, κύριο αίτημα και συζήτηση.*
- **Συμμετοχή:** *Η δημιουργία ευκαιριών για ενεργή συμμετοχή στη μουσική δίνει μορφή στην καρδιά της ΚΜ. Αυτό σημαίνει πως αυτοί που δουλεύουν με αυτούς τους τρόπους, ψάχνουν μεθόδους να αυξήσουν τις προσιτές διαδρομές που οδηγούν σε ουσιαστική συμμετοχή στη μουσική.*
- **Συμπερίληψη/ενσωμάτωση/ένταξη:** *Η ΚΜ δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να δημιουργείς διαχρονικές σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους πέρα από τα προβλήματα. Ενθαρρύνοντας ευρεία και διαρκή πλαίσια για διάδραση, οι κοινοτικοί μουσικοί επιδιώκουν να δημιουργήσουν εμπλεκόμενους πληθυσμούς και κοινότητες πρακτικής.*
- **Ποικιλομορφία/ πολυπολιτισμικότητα:** *Καίρια σημασία για την ΚΜ αποτελεί ο εορτασμός της διαφορετικότητας, ο οποίος μπορεί να συμβεί μόνο σε ένα ασφαλές, θετικό και φροντισμένο περιβάλλον.*

Αρκετές προσπάθειες να δοθεί ένας ορισμός της κοινοτικής μουσικής αντικρούονται μεταξύ τους. Οι Bartleet & Scippers (2013), εξηγούν πως κάποιοι ορισμοί είναι πολύ συγκεκριμένοι και κάποιοι άλλοι πολύ γενικοί για να έχουν χρησιμότητα στους επαγγελματίες. Ενώ κάτι τέτοιο μοιάζει πολύ υποκειμενικό και μας βοηθά να αντλούμε χρήσιμες πληροφορίες του σκοπού και του εύρους αυτού του πεδίου, δε δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για την κατανόηση των πρακτικών των κοινοτικών μουσικών δραστηριοτήτων (Bartleet & Scippers 2013). Ο Cahill (1998), μας υπενθυμίζει ότι οι κοινοτικές μουσικές δραστηριότητες ορίζονται με

βάση του τι δεν είναι, δηλαδή ότι δεν είναι οργανωμένες από πάνω προς τα κάτω, δεν βασίζονται σε δασκαλοκεντρική διδακτική και δεν είναι απλώς μια ομάδα ερασιτεχνών που διασκεδάζουν. Ο Higgins (2018, σελ. 104) με τη σειρά του, προσθέτει στα παραπάνω ότι οι δραστηριότητες που θεωρούνται ΚΜ «είναι πολύ διαφορετικές, πολύπλοκες, πολύπλευρες και σχετικές με τα συμφραζόμενα για να καταγραφούν με μία καθολική δήλωση».

Σημαντικός φαίνεται να είναι ο όρος «κοινότητα» για την ΚΜ. Ο Drummond (1990) (όπως αναφέρεται στο Blandford & Duarte, 2004) πιστεύει πως η λέξη «κοινότητα» είναι σημαντική και μπορεί να ορίζει το ποιοί άνθρωποι ζουν σε μια συγκεκριμένη τοποθεσία, την ποικιλομορφία των κοινωνικοοικονομικών τάξεων, των πολιτισμών και των θρησκειών σε μία ομάδα. Ο Higgins (2006) συμπληρώνει ότι ο όρος «κοινότητα» είναι σημαντικός και ενισχύει τη στάση των επαγγελματιών της κοινοτικής μουσικής. Ο όρος πάντα είναι προβληματικός όταν η κοινότητα αναμιγνύεται με τη μουσική. Ως αποτέλεσμα κάποιοι ασκούμενοι/συμμετέχοντες αντιστέκονται στον όρο εντελώς. Σύμφωνα με τον (Higgins, 2006, σελ. 1), αναδύονται τα εξής ερωτήματα:

- *Μήπως ήρθε η ώρα να εγκαταλείψουμε τον όρο, την έλλειψη σαφήνειας και την ποικιλία αντιλήψεων που τελικά κάνουν το πρόθεμα περιττό;*
- *Τι σημαίνει η κοινότητα για τη δημιουργία μουσικής μέσα στην ένωση της ΚΜ;*
- *Πώς εκδηλώνεται η κοινότητα μέσω της ΚΜ;*
- *Τι ενώνει την έννοια της κοινότητας με αυτή (την έννοια) της μουσικής;*

Η στάση του Derrida (1995, σ.355, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2006, σελ. 1) «σχετικά με τον όρο κοινότητα είναι αρκετά σαφής όταν δήλωσε: «Δεν μου αρέσει πολύ η λέξη κοινότητα». Ο Derrida βλέπει την λέξη κοινότητα υπό ένα πρίσμα αντιφάσεων. Οι έννοιες του «κοινού»

(κοινό) και του «ως ένα» (comme-un) στην κοινότητα, καλλιεργούν την άποψη μιας αρμονικής ομάδας, μια επικρατούσας άποψης και μια θεμελιώδους συμφωνίας.

Πολλές είναι οι απόψεις ανά τον κόσμο που φαίνεται να υποστηρίζουν πως η ΚΜ και η μουσική είναι δύο έννοιες συνώνυμες. Αυτοί που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την κοινοτική μουσική αντιλαμβάνονται με διαφορετικούς τρόπους τι περιλαμβάνει μια κοινοτική μουσική δραστηριότητα. Παγκοσμίως, η κοινοτική μουσική αντανακλά πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικό-πολιτιστικά περιβάλλοντα μέσα από την εφαρμογή μιας πληθώρας πρακτικών παραγωγής μουσικής (Howell et al., 2017).

Αυτό που μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά είναι πως η ΚΜ διακατέχεται από μία ασάφεια των διαφορετικών ορισμών της που έχουν αποτυπωθεί μέσα στα χρόνια, χαρακτηριστικό που πηγάζει από την προσπάθεια του ορισμού να συμπεριλάβει ένα πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων, διαδικασιών και πρακτικών (Rimmer, et al., 2014 σελ.10, όπως αναφέρεται στο Higgins & Willingham 2017). Ο Koorman σημειώνει ότι το θέμα της ΚΜ δεν έχει διερευνηθεί σωστά, καθώς στις περιγραφές που έχουν γίνει, δεν τίγεται το ζήτημα της μουσικής ανάπτυξης των ατόμων (Koorman, 2007). Ο Ruisen (2010) παραθέτει πως αν και η ΚΜ δραστηριότητα είναι μόνο ένα από τα στοιχεία που απαρτίζουν την εικόνα της κοινότητας, ωστόσο θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται. Η Veblen (2013) προσθέτει πως, ενώ η μουσική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινότητας εδώ και πολύ καιρό, η καταγραφή και η αναγνώριση της ΚΜ, αυτής καθαυτής, είναι συγκριτικά πρόσφατη.

Η ασάφεια και η πολλαπλότητα των ορισμών της κοινοτικής μουσικής είναι κατά τον Higgins (2012) απόλυτα φυσιολογική, καθώς οι εμπλεκόμενοι σε κοινοτικές δραστηριότητες δεν θέλησαν να αδικήσουν την κοινοτική μουσική με έναν απλό ορισμό. Έτσι, ο ορθότερος τρόπος κατανόησης της ΚΜ είναι μέσω αυτού που κάνει, παρά αυτού που είναι. Το βασικό ερώτημα που

αναδύεται από τα λεγόμενα του Higgins, είναι πόσο σχετίζεται η έννοια της κοινότητας και πόσο η έννοια της μουσικής με την κοινοτική μουσική; (Higgins, 2018).

Ο ρόλος της μουσικής στοχεύει εδώ και πάρα πολλές δεκαετίες στην αλλαγή και τη βελτίωση του ανθρώπου. Με αυτόν τον τρόπο η ΚΜ δίνει μέσω της μουσικής μια απάντηση στις πιεστικές κοινωνικές ανησυχίες και ανάγκες (Howell et al., 2017· Higgins (2012):

Αν και η πιο κοινή μορφή άσκησης της μουσικής ορίζεται ως η συνεργασία στη δημιουργία μουσικής, είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ του συντονιστή και των ατόμων που επιτρέπει στην ομάδα να εργαστεί ομαλά και λειτουργικά. Αρκεί ένα κάλεσμα και ένα καλώς όρισες, και έτσι συντονιστής και συμμετέχων χτίζουν μια σχέση συνεργασίας που αυτή με τη σειρά της διαπραγματεύεται τις μουσικές κοινοτικές δραστηριότητες. Όταν οι συμμετέχοντες και οι συντονιστές καταφέρνουν να βασιστούν ο ένας στις ενέργειες και τις αποφάσεις του άλλου, τότε η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός ενώνονται. Αυτή η ένωση πυροδοτεί κάτι παραπάνω από το να είσαι ένας απλός πολίτης.

Ο Koorman (2007) υποστηρίζει πως η μουσική στην ΚΜ, είναι προσαρμοσμένη στις ικανότητες και τα ταλέντα των συμμετεχόντων και τα υλικά της έχουν επιλεγθεί προσεκτικά ώστε να προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο οι μουσικές δραστηριότητες δεν αφορούν την αναπαραγωγή μουσικών έργων αλλά μπορεί να συμβάλλουν στον αυτοσχεδιασμό ή τη δημιουργία/σύνθεση μιας νέας μουσικής. Οι Veblen & Waldron (2012) συμπληρώνουν ότι η πρακτική της μουσικής είναι τόσο σημαντική όσο και οι κοινωνικές δραστηριότητες, που μπορεί να είναι εξίσου σημαντικές ή πιο σημαντικές από την ίδια τη μουσική. Το πρόσημο της «κοινότητας» δηλώνει τις μουσικές εμπειρίες που βιώνονται μαζί με άλλους, και το πρόσημο της μουσικής δηλώνει τη μουσική ως αναπόσπαστο κομμάτι της

κοινοτικής ζωής, που διατηρεί την ισορροπία με τον φυσικό κόσμο (Howell et al., 2017). Ο Coffman, (2006) μας υπενθυμίζει πως η ΚΜ ταξιδεύει στις ομάδες που δεν έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αγκαλιάζει μουσικές από όλο τον κόσμο, πέρα από τη δυτική μουσική τέχνη, και αγκαλιάζει μια σειρά πολιτισμών.

Ο Delanty (2003, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2006) προτείνει τέσσερις κατηγορίες στις οποίες μπορεί κανείς να επανεξετάσει την κοινότητα στον 21^ο αιώνα: συλλογικές ταυτότητες, κοινωνικές σχέσεις, liminal κοινότητες και εικονικές κοινότητες. Μερικά χρόνια αργότερα οι Coffman και Higgins (2012, σελ.845-846), προτείνουν τρεις διαφορετικές έννοιες με τις οποίες μπορούμε να αντιληφθούμε την κοινοτική μουσική.

(1) κοινοτική μουσική ως μουσική μιας κοινότητας

(2) κοινοτική μουσική ως δημιουργία κοινοτικής μουσικής

(3) κοινοτική μουσική ως ενεργός παρέμβαση μεταξύ μουσικού ηγέτη ή ηγετών και συμμετεχόντων.

Κατά τον Higgins (2018), η λέξη κοινότητα γίνεται κατανοητή με πολλαπλούς τρόπους. Η ετυμολογία της λέξης προκύπτει από την ανάλυση της γερμανικής λέξης *gemeinschaft* που μεταφράζεται ως κοινότητα. Ακολουθώντας το *communio & commercium* του Kant και το δυαδικό του Tönnies, ο Higgins ανακαλύπτει τις διαφορές ανάμεσα στους όρους κοινότητα και κοινωνία ως δυο διαφορετικές μορφές κοινωνικής διαβίωσης. Ο ίδιος, συμπεραίνει πως σήμερα οι κοινωνίες έχουν αντικαταστήσει τον όρο αυτό με μία έκφραση νεωτερικότητας, ως επίκεντρο των κοινωνικών σχέσεων, απορρίπτοντας τις παραδοσιακές πολιτιστικές αξίες. Ολοκληρώνοντας την σκέψη του, ο Higgins προτείνει τη χρήση του όρου «κοινότητα» μέσα από τις προσπάθειες της δημιουργίας μουσικής κατόπιν συμφωνιών και ειλικρινών χρήσεων της. Εδώ, «οι μουσικοί της

κοινότητας θα συνυπάρξουν με άτομα με κοινούς (αν και διαφορετικούς) στόχους, ανεξαρτήτως του πολιτιστικού υπόβαθρου, της κοινωνικής τάξης, του φύλου, των οικονομικών και πολιτικών διαφορών» (Higgins, 2018, σελ. 107). Ανέκαθεν, η ΚΜ ήταν συνυφασμένη με τις σχέσεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο μέσα στις κοινότητες (Higgins, 2020).

Σαφέστατα, τονίζει ο Higgins, ο όρος κοινότητα είναι περίπλοκος και εξίσου σύνθετος και όταν αυτός ο όρος χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με τη λέξη μουσική πολλές νέες ερμηνείες αναδύονται (2018). «Ο Schippers (2009) με μια παλιότερη δήλωση ενισχύει αυτό το συναίσθημα, σημειώνοντας ότι ένας από τους παράγοντες που συμβάλουν στη σύγχυση γύρω από τον ορισμό της ΚΜ είναι η τάση να συνδυάσει περιγραφές συγκεκριμένων πρακτικών με την οργάνωση, τις καλλιτεχνικές και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τα σύνολα πεποιθήσεων στις οποίες βασίζονται οι δραστηριότητες» (σελ. 93, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2018, σελ. 107). «Διαφορετικά ο Andrew Peggie (2003), προτείνει να βγάλουμε τη λέξη κοινότητα από την ΚΜ. Η Anthony Everitt (1997), δηλώνει «είναι καιρός να απαλλαγούμε από τον όρο [ΚΜ] και να τον αντικαταστήσουμε με τον όρο «συμμετοχική μουσική» (σελ. 160, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2018, σελ. 107).

Ο Higgins (2006) διαφωνεί και επισημαίνει πως δεν έχει φτάσει η ώρα να απαλείψουμε τον όρο «κοινότητα» από την «Κοινοτική Μουσική», και πως παραμένει πρακτική αναγκαιότητα στην ενεργή δημιουργία της μουσικής. Είναι αυτό το σημείο που έρχεται στο προσκήνιο η φιλοξενία του Jacques Derrida, η οποία μπορεί να παρέχει μια θεμελιώδη βάση ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τον όρο. Κοιτώντας σε βάθος, ο Higgins (2018) προτείνει, ο όρος «κοινότητα» να κατανοείται μέσα από τον όρο «φιλοξενία» όπως είχε διατυπωθεί και από τον Jacques Derrida (1997, 2000,2001) (στο Higgins, 2018). Ο ίδιος συμπληρώνει, η «φιλοξενία» θυμίζει την πρακτική έννοια της «κοινότητας» στην ΚΜ. Η έννοια της φιλοξενίας προϋποθέτει

προσβασιμότητα, συμμετοχή, αντίσταση στο κλείσιμο, ποικιλομορφία και ένα καλωσόρισμα που ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εμπλακούν σε μια ομάδα. Το καλωσόρισμα μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις με βαθύτερες συνδεσιμότητες ανάμεσα και μεταξύ των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση δυνατές μουσικές εμπειρίες. Ο Higgins συμπληρώνει πως η ανάγκη για ανθρώπινη σύνδεση και το αίσθημα του να ανήκεις είναι υψίστης σημασίας. Αυτή η πράξη φιλοξενίας πρέπει να συνοδεύεται από «ένα καλωσόρισμα χωρίς κράτηση, χωρίς προηγούμενο υπολογισμό, και στο πλαίσιο της κοινοτικής μουσικής, απεριόριστη επίδειξη αποδοχής προς έναν πιθανό συμμετέχοντα μουσικής» (Higgins, 2018, σελ. 108).

Η εξέταση του όρου φιλοξενία μας επιτρέπει να τοποθετήσουμε καλύτερα το ζήτημα της κοινότητας στην ΚΜ (Higgins, 2006). Μέσα από την ανάλυση του όρου φιλοξενία του Derrida, ο Higgins διαμορφώνει την αντίληψη της ΚΜ ως επιδίωξη μιας κοινωνικά συνειδητής εμπειρίας και δημιουργίας μουσικής (Higgins, 2006). «Η κοινότητα γίνεται έτσι μια προετοιμασία για την είσοδο του άλλου, δημιουργώντας μια πορώδη, διαπερατή, ανοιχτού τύπου επιβεβαίωση για τον άλλον» (Higgins, 2006, σελ. 6). Με αυτόν τον τρόπο οι κοινοτικές μουσικές δραστηριότητες αποκτούν το νόημα της φιλοξενίας και προωθούν την ισότητα και την πρόσβαση. Μια φιλόξενη «κοινότητα» ξεπροβάλλει στην «κοινοτική μουσική». Χαρακτηριστικά σημειώνει ο Lee Higgins (2006, σελ. 6):

Πιστεύω ότι η ΚΜ είναι μια κίνηση προς μια σχέση με τον Άλλο, ανοίγοντας μια εμπειρία που είναι απροσδόκητη και απρόβλεπτη. Η προσδοκία του δημιουργικού μουσικού ταξιδιού προσκαλεί μια εμπειρία του απρόβλεπτου, ένα εγχείρημα προς το άνευ όρων. Η κοινοτική μουσική, όπως η έννοια της φιλοξενίας, αρχίζει να συμβαίνει όταν κάποιος ξεπερνά τα όρια. η καλή πρακτική πραγματοποιείται πραγματικά όταν «εμείς» βιώνουμε την παράλυση του αδύνατου.

1.3 Ιστορική αναδρομή

Κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, η διευκόλυνση (facilitation), ως σύνθετη πρακτική κάνει την εμφάνιση της σε διάφορους τομείς όπως οι επιχειρήσεις, η εκπαίδευση και η πολιτική κοινωνικής ανάπτυξης και διαχείρισης (Bartleet & Higgins,2012).

Η εμπύχωση-διευκόλυνση είναι μία πρακτική που εμπεριέχει το κάλεσμα και την υποδοχή ατόμων που συνεργάζονται με σκοπό τη δημιουργία μουσικής και της ατομικής ριζικής ανάτασης με σκοπό την ευημερία και την ευζωία τους. Οι μουσικές δραστηριότητες της ΚΜ περιλαμβάνουν ένα πλήθος πρακτικών συντονισμού που στοχεύουν στην ανθρώπινη σύνδεση και στο αίσθημα του ανοίκειν. Ο μουσικός-συντονιστής δημιουργεί το έδαφος για αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων της ομάδας με σκοπό την ανταλλαγή και το μοίρασμα της ομάδας.

Τα τελευταία 50 χρόνια στο Ηνωμένο Βασίλειο, στις Ηνωμένες Πολιτείες, στον Καναδά και στην Αυστραλία έχει ανοίξει ένα νέο έδαφος για την τρέχουσα γενιά συντονιστών μουσικής της κοινότητας, που επί του παρόντος εργάζονται σε σχολικά περιβάλλοντα (Bartleet & Higgins, 2012). Ο Bruce Cole (όπως αναφέρεται στο Bartleet & Higgins, 2012) σημειώνει πως δεν υπάρχει πιθανότητα εξέλιξης των καλλιτεχνών της κοινότητας, χωρίς την ώθηση που παρέχουν τα σχολεία και η εκπαιδευτική καινοτομία.

Η κοινοτική μουσική κίνησε το ενδιαφέρον στις αναπτυσσόμενες χώρες ως «εναλλακτική» προσέγγιση στην επίσημη εκπαίδευση. «Αυτό περιελάμβανε αλλαγές στον πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό, και πολιτικό τοπίο, όπως ιδέες που συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση, την αποκέντρωση της κυβέρνησης και τον αυξανόμενο πληθυσμό» (Campbell and Higgins, 2015, σελ. 654).

Η δήλωση του Alan P. πως η μάθηση αποτελεί μεγάλο ενδιαφέρον για την

εθνομουσικολογία, όπως και η δήλωση μάθησης του Merriam (1964), πως η μάθηση βρίσκεται σε κεντρικό σημείο για να κατανοήσουμε τη μουσική ως πολιτισμό, ώθησε πολλούς να αναρωτηθούν: ποιος διδάσκει; ποιος μαθαίνει; και πώς γίνεται; (Campbell & Higgins, 2015). Μέσω της σταδιακής διαδικασίας σύγκλισης της εθνομουσικολογίας με την πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης των μαθητών στους μουσικούς πολιτισμούς του κόσμου, αναδύεται ένα φαινόμενο γνωστό ως η παγκόσμια μουσική παιδαγωγική (Campbell, 2004 όπως αναφέρεται στο Campbell & Higgins, 2015).

Η κοινοτική μουσική ιστορικά αντιστέκεται στη μία και μοναδική δυτική γνώση (Higgins, 2018). Οι σύγχρονες πρακτικές της διδασκαλίας και της μάθησης και μία τάση διαφορετικότητας στα σχολεία και στην κοινωνία, έχουν οδηγήσει σε αλλαγές στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα στις Βόρειες Αμερικανικές κοινότητες, αλλά και στο Ηνωμένο Βασίλειο, σε όλη την Ευρώπη, στην Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και τη Σιγκαπούρη, οι καθηγητές καλούνται να επεκτείνουν και να διαφοροποιήσουν τη μουσική στο δημοτικό και τις δευτεροβάθμιες σχολικές αίθουσες (Campbell & Higgins, 2015).

Μια ιστορική περίοδος διάρκειας πάνω από έναν αιώνα, η Βιομηχανική Επανάσταση, μέσα από ραγδαίες αλλαγές και ανακατατάξεις, εισήγαγε τους εργαζόμενους και τις μικρές οικογενειακές ομάδες στην βιομηχανία. Οι παραπάνω χρηματοδοτούνται από την βιομηχανία των χορωδιών και των μουσικών ομάδων, πρόδρομοι πολλών από τις σημερινές κοινοτικές χορωδίες και χάλκινες μπάντες. (Howell, et al., 2017).

Παράλληλα, στη Βόρεια Αμερική, η ΚΜ έχει διευρύνει τους τρόπους χρησιμότητας της. Ο Peter Dykema, από τους πρώτους καθοδηγητές της μουσικής στα σχολεία, χαρακτήρισε την ΚΜ

ως «όλα τα είδη μουσικής που μπορεί να υπάρχουν σε μια κοινότητα» (McCarthy, 1995, όπως αναφέρεται στο Veblen, 2008). Από τη δεκαετία του 1920 έως τη δεκαετία του 1950 στις ΗΠΑ, ένα είναι το σύνθημα που συνδέεται με την ΚΜ, «Μουσική για όλους» (Veblen, 2008).

«Καθώς τελείωνε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, οι μουσικοί εκπαιδευτικοί εμπνεύστηκαν για την επίτευξη διεθνούς κατανόησης και παγκόσμιας ειρήνης, και η μουσική θεωρήθηκε ως «η διεθνής γλώσσα. Τα Ηνωμένα Έθνη Εκπαίδευσης, Επιστημονικών και Πολιτιστικών Οργανισμών (UNESCO) ίδρυσαν το Διεθνές Μουσικό Συμβούλιο (IMC), το οποίο με τη σειρά του ίδρυσε τη Διεθνή Εταιρεία Μουσικής Εκπαίδευσης (ISME) το 1953, με σκοπό τη γεφύρωση των πολιτισμών στις πρακτικές της τάξης με την παρουσία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών για επιδόσεις και σπουδές σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε πανεπιστήμια» (Campbell & Schippers, 2012, όπως αναφέρεται στο Campbell & Higgins, 2015, σελ. 642).

Λίγο μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ευρώπη έκανε την εμφάνιση της η εθνομουσικολογία με την ονομασία «συγκριτική μουσικολογία». «Από τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα, ήταν με την ίδρυση της Εταιρείας Εθνομουσικολογίας το 1955, που η περιέργεια των πανεπιστημιακών σχολών μουσικής ήταν σημαντικό να γνωρίζουν τις μουσικές εκφράσεις του "εξωτικού άλλου", και να βρουν τη συνάφεια στη μελέτη της μουσικής ως παγκόσμιο φαινόμενο» (Campbell & Higgins, 2015, σελ. 645). Περιπτώσεις πανεπιστημίων όπου δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά προγράμματα εθνομουσικολογίας ήταν: το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια Λος Άντζελες, το Πανεπιστήμιο της Ουάσινγκτον, το Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν, το Πανεπιστήμιο της Ιντιάνα, και το Πανεπιστήμιο του Ιλινόις, όπου η πόρτα άνοιγε τη δεκαετία του 1960 και τη δεκαετία του 1970 σε σπουδές στη μουσική της Ινδίας, της Ιαπωνίας, και της Ινδονησίας (Campbell & Higgins, 2015).

Το τέλος του Δεύτερου Παγκόσμιου Πόλεμου σηματοδότησε την μετακίνηση πληθυσμών

από τις καταστρεμμένες πόλεις σε νέες πόλεις. Έτσι, δημιουργήθηκαν νέες κοινότητες και οι ανθρώπινες σχέσεις δε θεωρούνταν πλέον δεδομένες. Ενώπιον σε αυτό το πρόβλημα προέκυψε ένα νέο επάγγελμα, αυτό του κοινοτικού εργαζομένου (Higgins, 2008).

Την δεκαετία του 1950, στη Βρετανία, το καπιταλιστικό συντηρητικό κόμμα άρχισε να εμφανίζει αδυναμία και για πρώτη φορά μετά τις γενικές εκλογές του 1959, Το Εργατικό Κόμμα άρχισε να προηγείται στις δημοσκοπήσεις. «Στις γενικές εκλογές του 1964, το Εργατικό Κόμμα του Harold Wilson νίκησε με μικρή διαφορά το Κόμμα των Τόρις και ανέλαβε τα καθήκοντά του για τα επόμενα έξι χρόνια». Η νεοεκλεγείσα κυβέρνηση των Εργατικών φέρνει τώρα στο προσκήνιο τις κοινωνικές και δημόσιες ανάγκες (Higgins, 2008, σελ. 24).

Τη δεκαετία του 1950, η αναγκαιότητα τέτοιων θέσεων οδήγησε στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης της μουσικής στην κοινότητα, κάτι το οποίο αποτελούσε παλιότερη ιδέα, που τώρα έπρεπε να ενσωματωθεί στις καινούργιες απαιτήσεις της μεταπολεμικής Βρετανίας. Συνεπώς, όλη τη δεκαετία του 1950 και μετά η καλλιτεχνική δραστηριότητα έχει αυξηθεί. (Higgins, 2008).

Πολλά βιομηχανικά έθνη, συμπεριλαμβανομένου της Μεγάλης Βρετανίας, βρήκαν τρόπο να προσαρμοστούν στις αλλαγές που δημιούργησαν οι πολιτιστικές και πολιτικές ανακατατάξεις την δεκαετία του 1960. Είναι εδώ που η εκπαίδευση παρουσιάζει ανάπτυξη και τείνει προς την κοινωνική δράση. Μπορούμε να πούμε πως η κοινότητα τεχνών είναι προϊόν όλων των πολιτιστικών αλλαγών που συνέβησαν κατά τη διάρκεια του τέλους της δεκαετίας του 1960 (Higgins, 2008).

Πολλοί είναι οι στοχαστές που επηρεάστηκαν από τις διαφορετικές σκηνές μουσικής συμπεριλαμβανομένου του καναδού συνθέτη R. Murray Schafer, ο οποίος στα τέλη της δεκαετίας του 1960 προσδιόρισε εκ νέου τα καθημερινά μας ηχητικά περιβάλλοντα ως «ηχητικά τοπία». Ο Strohm (1985, όπως αναφέρεται στο Veblen, 2008), χρησιμοποίησε και αυτός τον όρο για να

περιγράφει το μουσικό περιβάλλον του μεσαιωνικού Μπριζ. Ο Kay Shelemay (2001, όπως αναφέρεται στο Veblen, 2008, σελ. 11), εθνομουσικολόγος, με τη σειρά του αναφέρεται στα "ηχητικά τοπία" «για να "ενώσει"... μουσικές που υπάρχουν δίπλα-δίπλα στις ζωές και τις φαντασίες τόσων πολλών ανθρώπων». Μια τέτοια περιγραφή ταιριάζει σήμερα στις μουσικές ομάδες του διαδικτύου και με τις μοντέρνες τεχνικές και τεχνολογίες των συμμετεχόντων της ΚΜ.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στο Ηνωμένο Βασίλειο η ΚΜ έκανε την εμφάνιση της ως ένα μέρος του κοινοτικού κινήματος των τεχνών (Higgins, 2008). Ταυτόχρονα, στις αρχές της δεκαετίας του 1970 δημιουργείται η «Ένωση Καλλιτεχνών της Κοινότητας» Association For Community Artists (ACA). Η ACA έφερε κοντά τους επαγγελματίες ώστε να συζητήσουν θέματα σχετικά με την πολιτική και την πρακτική, και να εξετάσουν το ενδεχόμενο μιας επαρκούς χρηματοδότησης εκ μέρους του κινήματος. Μια ομάδα εργασίας ιδρύθηκε από το Συμβούλιο Τεχνών, για να εξακριβωθεί εάν οι κοινοτικές τέχνες πρέπει να χρηματοδοτηθούν (Higgins, 2008). «Η ACA διαλύθηκε και το Shelton Trust σχηματίστηκε προωθώντας την εθνική συζήτηση από το 1980. Με ένα στόχο να συνεχίσει εκείνες τις ιδέες από το ACA, που περιγράφουν την εμπιστοσύνη που έχει δημιουργηθεί για να εμπνεύσει μια «ισότιμη και πολυφωνική κοινωνία, με την επέκταση της δημοκρατικής πρακτικής σε όλες τις κοινωνικές σχέσεις» (Sheldon Trust 1986: 7, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2008, σελ. 26).

Κατά τη δεκαετία του 1970, μετατρέποντας την τάξη σε ένα εργαστήριο πειραματισμού, οι εκπαιδευτικοί θέλησαν να παρέχουν ένα περιβάλλον που θα ήταν πιο ευνοϊκό για τους νέους ώστε να εξερευνήσουν τη μουσική και να δημιουργήσουν μουσική. «Αυτή η ριζοσπαστική προσέγγιση στη διδασκαλία έδωσε έμφαση στη δημιουργικότητα, την έκφραση, τον αυθορμητισμό και τη συνεργασία, και είναι συνώνυμη με αυτό που εμείς τώρα μπορεί να θεωρήσουμε ως ΚΜ» (Bartleet & Higgins, 2012, σελ.497). Μέσα σε αυτήν την δεκαετία πραγματοποιήθηκαν αρκετά

εργαστήρια για εκπαιδευτικούς σε ετήσιες συναντήσεις της Society of Ethnomusicology (SEM). Εκπαιδευτικοί, που είχαν εκπαιδευτεί στην εθνομουσικολογία, όπως ο Charles Seeger, David McAllester, and William P. Malm παρουσίαζαν και ταυτόχρονα ήταν ενεργοί συμμετέχοντες. Το 1984 ο Robert Garfias (όπως αναφέρεται στο Campbell & Higgins, 2015, σελ. 647), προσέφερε το όραμα του να «σκέφτεσαι σε παγκόσμιο επίπεδο, να ενεργείς τοπικά», στους εκπαιδευτικούς στη συνεδρίαση MENC του 1984, μια ομάδα εθνομουσικολόγων και μουσικών εκπαιδευτικών στην ετήσια συνεδρίαση της SEM».

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, σε όλη τη Μεγάλη Βρετανία οι ευκαιρίες στη μουσική εκπαίδευση ήταν περιορισμένες (Higgins, 2020). Το 1985, τα εργαστήρια SEM απέκτησαν μεγάλη δημοτικότητα για τους τοπικούς δασκάλους, στην πόλη στην οποία πραγματοποιούνταν το ετήσιο συνέδριο. Παραδείγματα όπως οι συνεδρίες στο Ρότσεστερ (1986), στο Ann Arbor (1987) και στο Cambridge (1989) είναι άξιες μνημόνευσης για τις ιδιαίτερες μορφές και τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και τη σημαντική χρονική τους έκταση (Campbell & Higgins, 2015).

Το κοινοτικό κίνημα τεχνών ασκούσε κριτική στον δυτικό καπιταλισμό. Από πολιτικής πλευράς ήταν αντίθετο στην κυριαρχία προνομιούχων τάξεων όσο αφορά την τέχνη. Φιλοσοφικά, συμβαδίζει στην κλασική μαρξιστική θεωρία και τις παραλλαγές της, όπως αυτές των Althusser, Adorno, Marcuse, Benjamin and Gramsci. Τα μέλη του κινήματος τεχνών προσανατολιζόνταν κυρίως στον σοσιαλισμό, στον οποίο η ιδέα των κοινοτικών προσωπικοτήτων είναι κεντρική (Higgins, 2007).

Μια λίστα ελέγχου πέντε σημείων ως προς το τι αποτελεί πρακτική των κοινοτικών τεχνών παρουσιάζεται στο διμηνιαίο περιοδικό του Sheldon Trust *Ένα άλλο πρότυπο* (1986). Η λίστα ελέγχου έχει ως εξής:

- Οι κοινοτικές τέχνες είναι ένας τρόπος εργασίας, όχι μια συγκεκριμένη μορφή τέχνης.
- Οι κοινοτικοί εργάτες τεχνών χρησιμοποιούν όλο το φάσμα των μέσων μαζικής ενημέρωσης από τη λαογραφία έως το βίντεο, από παραστάσεις φωτιάς έως το κουκλοθέατρο.
- Οι κοινοτικές τέχνες δεν στοχεύουν στη δημιουργία κοινού για τις παραδοσιακές μορφές τέχνης όπως το θέατρο, αν και αυτό μπορεί να είναι ένα σπάσιμο (διχοτόμηση).
- Οι κοινοτικές τέχνες ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή απλών ανθρώπων, απορρίπτοντας την τάση για παθητική κατανάλωση σε όλους τους άλλους τομείς.
- Οι κοινοτικές τέχνες στοχεύουν στο να είναι στενά συναφείς με τις κοινότητες, στο που συμβαίνει, επιτρέποντας στους ανθρώπους να εκφράσουν το τοπικό συναίσθημα ή βιώματα (Dickson 1995: 22, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2008, σελ. 26).

Την δεκαετία του 1980, η Κοινοτική Μουσική, αρχίζει και συμπορεύεται με οργανισμούς όπως η Διεθνής Εταιρεία Μουσικής Εκπαίδευσης (ISME). Ως πρακτική, η ΚΜ κατανοείται ως μια ομάδα επαγγελματιών που ενθαρρύνουν τη μουσική δημιουργία (Higgins, 2007). Παράλληλα, την ίδια δεκαετία, οι μουσικοί συγκεντρώνουν χρήματα για μεγαλύτερους και καλύτερα εξοπλισμένους χώρους πρόβας με ρα συστήματα και εγκαταστάσεις ηχογράφησης. «Το Συμβούλιο του (Μεγάλου) Λονδίνου είχε μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη και την υποστήριξη των συμμετοχικών τεχνών εν γένει, και η κατάργησή του το 1986 οδήγησε στη διάλυση πολλών από τους μουσικούς συνεταιρισμούς της πρωτεύουσας» (Higgins, 2008, σελ. 31).

Το "Making Connections" το 1989 οριοθέτησε τέσσερις διακεκριμένους τομείς ευκαιριών εργασίας της ΚΜ απασχόλησης. Οι τέσσερις ευρείς τομείς ευκαιριών απασχόλησης ήταν:

(1) η εργασία προσέγγισης από επαγγελματικά μουσικά σύνολα, για παράδειγμα, ορχήστρες και εταιρείες όπερας

(2) τα άτομα που εργάζονται σε συγκεκριμένη κοινότητα, αυτοί οι μουσικοί συχνά χαρακτηρίζονται «κοινότητα εργατών μουσικής» ή «κινουμένων σχεδίων μουσικής»

(3) οι μουσικοί συνεταιρισμοί ή οι συλλογικότητες

(4) τα ανεξάρτητα εργαστήρια και οι επικεφαλείς έργων (Joss 1993, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2008, σελ. 31).

Μεγάλη εξέλιξη κοινοτικών πρακτικών αναπτύχθηκαν στην Αυστραλία τα τελευταία 30 χρόνια διαδραματίζοντας σημαντικές αλλαγές στο μουσικό τοπίο της χώρας (Bartleet, 2012). Για παράδειγμα, το Sound Links, μια συνεργασία ανάμεσα στο Queensland Conservatorium Research Center Griffith University με οργανισμούς εταίρους όπως το Μουσικό Συμβούλιο της Αυστραλίας, η Αυστραλιανή Μουσική Ένωση και η Αυστραλιανή Εταιρεία Μουσικής Αγωγής, το οποίο είχε ως κύριο στόχο την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σχολικής μουσικής και ΚΜ στην Αυστραλία (Bartleet, 2012). «Το έργο Sound Links, από το 2007 έως το 2008, εξετάζει τα μοντέλα της μουσικής μάθησης και διδασκαλίας σε επίσημα και ανεπίσημα περιβάλλοντα καθώς και τη δυναμική της κοινοτικής μουσικής στην Αυστραλία» (Bartleet, Dunbar-Hall, Letts, & Schippers, 2009 όπως αναφέρεται στο Bartleet & Schippers 2013, σελ. 457-458).

Τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται κεντρικό θέμα συζήτησης και η ΚΜ κατοικεί πια σε διαφημίσεις, επιστολές και άρθρα που εξηγούν τη φύση της (Higgins, 2008). «Υπάρχουν πλούσια στοιχεία μουσικής εκπαίδευσης σε εκκλησίες, ωδεία και πανεπιστήμια στην Ευρώπη και η μουσική εντάχθηκε στο πρόγραμμα σπουδών των απαιτούμενων μαθημάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο κατά την άνοδο

του κοινού σχολείου του 19ου αιώνα της φοροαπαλλακτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και τους νέους» (Campbell & Higgins, 2015, σελ. 640).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, μέσω του Εθνικού Ιδρύματος Μουσικής Νέων, παρατηρείται στο Ηνωμένο Βασίλειο μεγάλη κυβερνητική υποστήριξη για μουσικές δραστηριότητες. «Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν κατανοήσει ότι η μουσική μπορεί να διαδραματίσει πολύτιμο ρόλο στην εκ νέου συμμετοχή της βασικής εκπαίδευσης των νέων, και ως εκ τούτου να πλαισιώσει τους περιθωριοποιημένους, ή «σε κίνδυνο» νέους ή να ωφελήσει τους νέους για αυξημένη χρηματοδότηση μουσικών έργων» (Campbell & Higgins, 2015, σελ. 655).

«Η κοινοτική μουσική δραστηριότητα αυξήθηκε επίσης ως απάντηση στις αλλαγές στην κυβερνητική πολιτική σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλαγές στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις χρηματοδοτούμενων καλλιτεχνικών οργανισμών (Rimmer et al., 2014·Doer 2014), και σε ανταπόκριση στις ανάγκες και τις ημερήσιες διατάξεις των επίσημων παροχών υπηρεσιών (κυβερνητικές υπηρεσίες και μη κυβερνητικές οργανώσεις, ΜΚΟ) στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών» (Rimmer et al., 2014, όπως αναφέρεται στο Howell, et al., 2017, σελ. 4).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 η χρηματοδοτική κρίση στις τέχνες είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί μουσικής να περιοριστούν από τα σχολεία. Πολλά σχολεία τώρα, σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, εξαντλούν κάθε προσπάθεια διατήρησης των προγραμμάτων τους (Campbell & Higgins, 2015).

Παράλληλα, το 1991 στο Ρότσεστερ της Νέας Υόρκης (ΗΠΑ), η Διεθνούς Μουσική Ένωση Νέων Οριζόντων (NHIMA) η οποία περιλαμβάνει συγκροτήματα, ορχήστρες και χορωδίες για ενήλικες και που ξεκίνησε ως ένα συγκρότημα, τώρα έχει απλωθεί σε πάνω από 160

οργανισμούς σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, Καναδά, Ισλανδία και Ιρλανδία (Ernst & Emmons, 1992) όπως αναφέρονται στο (Coffman & Higgins, 2012). Σε αυτές τις ομάδες, ενήλικες μαθαίνουν να παίζουν ένα μουσικό όργανο ή ξαναμαθαίνουν ένα όργανο που έπαιζαν στα νιάτα τους. Κάτι τέτοιο αποδεικνύει ότι η παραγωγή μουσικής είναι για όλες τις ηλικίες (Coffman & Higgins, 2012). «Το 1980 και 1990 η διάδοση των τραγουδιών, του χορού, και των οργανικών κομματιών συνεχίστηκε από μια δεύτερη γενιά του «κόσμου των εκπαιδευτικών μουσικής», συμπεριλαμβανομένων ορισμένων που εκπαιδεύτηκαν και εργάζονταν στα άκρα της εθνομουσικολογίας, καθώς και μέσω του πολλαπλασιασμού πολυπολιτισμικών υλικών στα εγχειρίδια, σε ηχογραφήσεις και μέσω του Διαδικτύου» (Schippers & Campbell, 2012, όπως αναφέρεται στο Campbell & Higgins, 2015 σελ. 643).

Το 1994 η ΚΜ βλέπει πια τον εαυτό της εκτός της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, απορρίπτοντας τον όρο «εκπαίδευση» και τονίζοντας την λέξη «κατάρτιση». Έτσι, αποκτώντας μία ορμή και μία δυναμική αναδύονται οι πολικότητες επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εκπαίδευσης.

Μέσα στις κοινοτικές τέχνες συμπεριλαμβάνονται κλάδοι όπως ο κοινοτικός χορός, το κοινοτικό βίντεο, το κοινοτικό δράμα, το κοινοτικό θέατρο και η ΚΜ (Higgins, 2008). «Η πρόοδος στη μουσική εκπαίδευση και τη μουσική κατανόηση, σε συνδυασμό με την πολιτική ιδεολογία του κοινοτικού κινήματος τεχνών, αποτέλεσαν τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ΚΜ». (Higgins, 2008, σελ. 28). Ο Christopher Small (1996) στο κείμενο «η Μουσική, η Κοινωνία, η Εκπαίδευση», που δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά το 1977, έθεσε την θεωρητική βάση για εναλλακτικούς προσανατολισμούς στη μουσική εκπαίδευση βλέποντας την μουσική ως κοινωνική δύναμη (Higgins, 2008).

Το 1995, στο Ηνωμένο Βασίλειο, η ΚΜ επιτέλους διευκρίνισε τη θέση της μέσα από ένα ευρύ σύνολο δηλώσεων. «Η Sound Sense είχε αναγνωρίσει ότι αν επρόκειτο να σημειωθεί πρόοδος στην ανάπτυξη της ΚΜ, τότε ήταν η καλύτερη στιγμή για να αντιμετωπίσει το ζήτημα του τι κάνει η ΚΜ».

Η Irene Macdonald (1995), τότε πρόεδρος του οργανισμού, εξήγησε ότι ήταν δύο σημαντικοί λόγοι για τους οποίους ο οργανισμός έπρεπε να απαντήσει στο ερώτημα της ΚΜ. Πρώτον, επρόκειτο να ιδρύσει μια συμφωνία κοινών αξιών, έτσι ώστε ο οργανισμός να έχει μια κοινή βάση πάνω στην οποία πρέπει να οικοδομηθεί. Δεύτερον, έπρεπε να έχει μια σαφή άποψη για το τι ήταν αυτό που το Sound Sense προσπαθούσε να προωθήσει. Η δήλωση έχει ως εξής:

- *Η ΚΜ περιλαμβάνει μουσικούς από οποιαδήποτε μουσικό περιβάλλον που λειτουργούν με ομάδες ανθρώπων, που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν ενεργό και δημιουργική μουσική.*
- *Η ΚΜ ασχολείται με τη δημιουργία ίσων ευκαιριών στην πρακτική.*
- *Η ΚΜ μπορεί να συμβεί σε όλους τους τύπους της κοινότητας, είτε με βάση τον τόπο, το ίδρυμα, το ενδιαφέρον, την ηλικία ή την ομάδα φύλου, και αντανάκλα το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα» (Higgins, 2008, σελ. 32).*

Η χρήση της κοινής μουσικής που δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς και μια αίσθηση συνοχής, είναι επίσης αξιοσημείωτο γεγονός. Η ενασχόληση με τη μουσική έχει γίνει ουκ ολίγες φορές όχημα για την κινητοποίηση μεγάλου αριθμού ανθρώπων σε έναν κοινό πολιτικό σκοπό ή μια ιδέα (Howell, et al., 2017).

«Ο Turino (2008, όπως αναφέρεται στο Howell, Higgins & Bartleet, 2017, σελ. 5), μας υπενθυμίζει το ρόλο του μαζικού τραγουδιού σε συγκεντρώσεις της νεολαίας της ναζιστικής Γερμανίας και του κινήματος των πολιτικών δικαιωμάτων των ΗΠΑ, ως δύο παραδείγματα που η μουσική χρησιμοποιείται για την κινητοποίηση των μαζών. Ενώ οι ιδεολογίες των παραδειγμάτων ήταν έντονα αντίθετες, και οι δύο χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά την αίσθηση της ενότητας, του κοινού σκοπού και του θάρρους που θα μπορούσε να δημιουργήσει το μαζικό τραγούδι (Stige 2012) προς τους αντίστοιχους πολιτικούς τους στόχους».

«Ο ισχυρισμός ότι η μουσική που κάνει εμπειρίες έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ή να φέρει θετική και ευεργετική αλλαγή για τους συμμετέχοντες τόσο σε ατομικούς όσο και σε συλλογικούς όρους έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα» (Howell, et al., 2017, σελ. 5). «Από την οπτική της ιστορίας της Δυτικής Ευρώπης, η λέξη «κοινότητα» μπορεί να θεωρηθεί επικίνδυνα υπέρμαχος μιας ομαδικής συναίνεσης, που έχει βρει τροφή ιστορικά σε οράματα του φασισμού, του φονταμενταλισμού, της διχόνοιας και του πολέμου» (Derrida, 1995, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2018, σελ. 107).

Η ΚΜ μέχρι το 2007 και με την έναρξη της International Journal of the Music Community «Διεθνούς Εφημερίδας της Κοινότητας Μουσικής» υπήρξε ένα θέμα στο περιθώριο, χωρίς ιδιαίτερη επιστημονική παρουσία σε αντίθεση με την εθνομουσικολογία που είχε ήδη εισχωρήσει σε πανεπιστημιακά τμήματα (Nettl, 2002, όπως αναφέρεται στο Campbell & Higgins, 2015). Ωστόσο, κάποιοι φυσικοί χώροι για μουσικές επιδείξεις, μουσικά εργαστήρια, συνεδρίες και διάλογο σχετικά με την ΚΜ παρέχονταν σε ετήσια συνέδρια όπως της Εταιρείας Εθνομουσικολογίας (SEM), το συνέδριο των Μουσικών Εκπαιδευτικών (MENC) και τη Διεθνή Εταιρεία Μουσικής Εκπαίδευσης (ISME) (Campbell & Higgins, 2015).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη Σκανδιναβία και διάφορα μέρη της Ευρώπης, πολλές είναι τώρα οι προσπάθειες συνεργασίας που πραγματοποιούνται μεταξύ των κοινοτικών μουσικών οργανισμών και των ατόμων. Το διαδίκτυο συνέβαλε στην ανακάλυψη κοινών οριζόντων και γραμμών μεταξύ των εργαζομένων της ΚΜ σε χώρες της ΕΕ. Αυτό, συνεπάγεται διάφορες διασυννοριακές συνεργασίες (Veblen, 2008).

Καθώς οι μελλοντικές μορφές επικοινωνίας εξελίσσονται, θα βιώσουμε περαιτέρω δραματικές επεκτάσεις στη δική μας γνώση και εμπειρία της ΚΜ. Ήδη, πολλές διεθνείς μελέτες περιπτώσεων απεικονίζουν την επέκταση της ΚΜ μέσω του κυβερνοχώρου (Veblen, 2008, σελ. 10).

Σήμερα, μέσα από τον μεταμοντερνισμό, μια νέα προοπτική, που ακούει στο όνομα κριτική της νεωτερικότητας, αναδύεται και μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κοινότητες δεν είναι στατικές ή περιορισμένες αλλά μάλλον οργανικές και πλουραλιστικές (Higgins, 2018).

Ο Gerald Delanty (2009, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2018, σελ.106-107) είχε προτείνει τέσσερις κατηγορίες στις οποίες μπορεί κανείς να επανεξετάσει την κοινότητα τον 21ο αιώνα:

1. *Συλλογικές ταυτότητες: Θεωρούνται οι στάσεις των ανθρώπων σε δεδομένες χρονικές στιγμές, όπως όταν αφήνεις τα παιδιά μακριά ή τα παραλαμβάνεις από το σχολείο, ή τις ώρες που περνάς με τους συνάδελφους στο γραφείο.*
2. *Συμπόσιο με βάση τα συμφραζόμενα: Κατανοείται ως στιγμές έκτακτης ανάγκης ή θλίψης, η τρομοκρατικές επιθέσεις στο Παγκόσμιο Κέντρο Εμπορίου ή ο θάνατος της πριγκίπισσας Diane για παράδειγμα. Μπορεί επίσης να ειπωθεί ότι το συμπόσιο με βάση τα συμφραζόμενα πραγματοποιείται στις ώρες καθυστέρησης ή ακύρωσης ταξιδιού. Είναι αυτές οι εποχές που οι*

άνθρωποι βρίσκουν έναν κοινό δεσμό που τους συνδέει στιγμιαία.

3. Οριακές κοινότητες: Μια αίσθηση των μεταβάσεων, εκείνων που βρίσκονται «ενδιάμεσα» των χώρων που έχουν σημασία στη ζωή των ανθρώπων. Για παράδειγμα, το τελετουργικό, ο πρωινός καφές στο Starbucks, το ταξίδι με το τρένο από και προς την εργασία ή το μάθημα γιόγκα το Σάββατο πρωί. Αυτές οι στιγμές έχουν μια συνείδηση κοινότητας.

4. Εικονικές κοινότητες: Συνήθως συνδέονται με τεχνολογικές δια-μεσολαβητικές κοινότητες όπως Facebook, YouTube, Instagram, LinkedIn ή eBay.

Σήμερα, τα ερωτήματα του Higgins, «Που βρίσκουμε την κοινοτική μουσική; Πως μπορεί η κοινοτική μουσική να εξελιχθεί στο μέλλον; Υπήρξε η ΚΜ ανεπιτυχής;», θέτουν τις βάσεις για περαιτέρω προβληματισμό και μελέτες για τον ρόλο της ΚΜ (International Centre for Community Music, 2021, 6,48”).

1.4 Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής

Η ΚΜ είναι μια ομαδική δραστηριότητα όπου οι άνθρωποι συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία δημιουργίας μουσικής (βλ. για παράδειγμα, Hawkins, 1993; Breen, 1994; Harrison, 1996; Cahill, et al 1998; Coffman, 2006, όπως αναφέρεται στο Bartleet, 2012). Η ΚΜ αποτελείται από δραστηριότητες που εναλλάσσονται σε ερασιτεχνικές και επαγγελματικές, σε επίσημες και ανεπίσημες, σε θεσμικά και μη-θεσμικά πλαίσια. Συχνά τα προγράμματα μπορεί να είναι για μια και μόνο φορά ή να έχουν εκτεταμένη διάρκεια (Veblen, 2013). Οι Higgins & Willingham (2017) συμπληρώνουν πως η ΚΜ είναι μια προσέγγιση παρεμβατική ανάμεσα σε ένα συντονιστή και στους συμμετέχοντες που εμπλέκονται.

Οι κοινοτικές μουσικές δραστηριότητες διαρρέονται από αποτελεσματικές οργανωτικές δομές που μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα στις αλλαγές. Αυτές οι δραστηριότητες τείνουν να

είναι ευέλικτες και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων (Bartleet & Scippers, 2013). Οι Higgins & Willingham (2017) προσθέτουν πως η ΚΜ είναι ευμετάβλητη και κάθε πρακτική της αγγίζει διαφορετικούς στόχους.

Στην ΚΜ συναντάμε μια ποικιλομορφία δραστηριοτήτων που συνδέονται με τον ελεύθερο χρόνο και κάποιες που έχουν μια πιο παραγωγική και αναπτυξιακή μορφή. Ο Higgins (2012, όπως αναφέρεται στο Howell et al σελ. 602) προσφέρει ένα εννοιολογικό πλαίσιο της ΚΜ με τρεις βασικές μορφές:

- *ως μουσική μιας συγκεκριμένης (πολιτιστικής, εθνοτικής) κοινότητας, τονίζοντας το μουσικό περιεχόμενο και τη σχέση μεταξύ αυτών που κάνουν μουσική και της μουσικής·*
- *ως ΚΜ (όπου η έμφαση δίνεται στους ανθρώπους και τον τόπο, και στην κοινή μουσική που κάνει την εμπειρία)*
- *ως ενεργή παρέμβαση με μια ομάδα συμμετεχόντων με επικεφαλή έναν εξειδικευμένο διαμεσολαβητή.*

Η Veblen (2013) σημειώνει ότι στην ΚΜ οι συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετικές κουλτούρες και επίπεδα ικανότητας, και βιώνουν διαφορετικές κοινωνικό-οικονομικές καταστάσεις, πολιτικές και θρησκευτικές παραδόσεις.

Η ΚΜ παρέχει προγράμματα που σχετίζονται με τις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων και δεν απαιτεί από τους συμμετέχοντες να έχουν εμπλακεί με κάποια προϋπάρχουσα μορφή της. Στόχος των δραστηριοτήτων της είναι η ευημερία των ανθρώπων και η προσωπική ανάπτυξη. καθώς οι κοινοτικές μουσικές πρακτικές αποτελούν ευκαιρίες που επιτρέπουν στους ανθρώπους να συμμετέχουν συλλογικά σε μουσικές δραστηριότητες» (Koopman, 2007, σελ. 153).

Οι Coffman & Higgins (2012) συμπληρώνουν πως μέσω της ΚΜ φαίνεται η

έκφραση της τοπικής ταυτότητας, των παραδόσεων, οι φιλοδοξίες και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι ίδιοι προτείνουν ότι «η κοινοτική μουσική» και οι «κοινοτικές μουσικές» προοπτικές, είναι τρόποι για να περιγράψεις και να κατανοήσεις τη μουσική στον πολιτισμό και τι αντίκτυπο έχει σε όσους συμμετέχουν. Οι Higgins & Willingham (2017) προσθέτουν πως η ΚΜ είναι αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού και των κοινωνιών.

Ο Koorman (2007), είχε αναφέρει ότι η ΚΜ στοχεύει στην ευημερία των ανθρώπων και βοηθά τους ανθρώπους να μοιράζονται εμπειρίες και να καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον. Η Veblen (2008), φαίνεται να συμφωνεί λέγοντας πως σε πολλά προγράμματα η κοινωνική και προσωπική ευημερία των συμμετεχόντων είναι τόσο σημαντική, όσο και η μουσική τους εκμάθηση (αν όχι πιο σημαντική). Οι Bartleet & Higgins (2012), συμπληρώνουν, στην ΚΜ, η κοινωνική ευημερία και η προσωπική ανάπτυξη των ατόμων είναι σημαντική, και ως εκ τούτου υποστηρίζεται η δια βίου μουσική μάθηση. Επίσης, στηρίζεται το δικαίωμα πρόσβασης σε όλους, αναγνωρίζοντας την αξία της μουσικής στην προώθηση της διαπροσωπικής και διαπολιτισμικής αποδοχής και κατανόησης. Οι Jones, 2009· Myers, 2007· Smilde, 2010 (όπως αναφέρεται στο Campbell & Higgins, 2015) μας υπενθυμίζουν πως η κοινωνική ευημερία και η προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων είναι εξίσου σημαντικές με τη μουσική τους ανάπτυξη. Εδώ, το πλαίσιο της δια βίου μουσικής μάθησης είναι μια σημαντική πτυχή των δραστηριοτήτων της ΚΜ. Ίσως είναι εδώ που ταιριάζει η δήλωση των Bartleet & Higgins (2012, σελ. 498), ότι «η έμφαση του κοινοτικού μουσικού στην ανακλαστική της δια βίου μάθησης, δεν διέπεται από καθορισμένα προγράμματα σπουδών, απηχεί στην ιδέα του Paulo Freire για *συνειδητοποίηση*, τη συνεχιζόμενη διαδικασία με την οποία ο μαθητής κινείται προς την κριτική συνείδηση». Ο Koorman (2007, σελ. 154) είχε δηλώσει, «οι ευκαιρίες της ΚΜ για μουσική συμμετοχή και ανάπτυξη δεν σχετίζονται μόνο με την πολυπολιτισμική νεολαία σε μειονεκτικές αστικές περιοχές, αλλά με

κάθε είδους περιβάλλον».

Η ΚΜ δεν συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο είδος μουσικής (Campbel & Higgins, 2015). Η ΚΜ πρακτική περιλαμβάνει την ενεργό μουσική παραγωγή, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει αυτοσχεδιασμό, σύνθεση τραγουδιών, παίξιμο κρουστών και τραγούδι (Coffman & Higgins, 2012).

Η Veblen (2008) (όπως αναφέρεται στο Coffman & Higgins, 2012) σημειώνει ότι στο εργαστήριο οι συμμετέχοντες μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Η ίδια συμπληρώνει λέγοντα πως: «οι μαθητές επιλέγουν να συμμετέχουν, συχνά στο σημείο ανάληψης της πλήρους ευθύνης της δικής τους μάθησης» (Veblen, 2008, σελ. 3). Κάτι παρόμοιο σημειώνει και ο Osborne (2009), ο οποίος τονίζει πως «οι συμμετοχικές μουσικές δραστηριότητες μπορούν να προσφέρουν σε ένα άτομο μια σειρά τρόπων συμμετοχής, επιτρέποντας έτσι σε αυτήν ή σε αυτόν να ρυθμίζει την ένταση των εμπειριών, για να ταιριάζει στη δική της ή τη δική του αίσθηση ασφάλειας και άνεσης» (Howell et al, 2017, σελ. 607).

Ο Koorman (2007) τονίζει ότι η δύναμη της ΚΜ είναι να προσεγγίζει ανθρώπους που οι κοινωνικοί, πολιτιστικοί ή οικονομικοί λόγοι τους αποτρέπουν από μουσικές δραστηριότητες. Οι Coffman & Higgins (2012) παρατηρούν πως στις κοινοτικές δραστηριότητες όλοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή τους. «Η συμπερίληψη βρίσκεται στην καρδιά της παιδαγωγικής μεθοδολογίας, με μουσικούς που εργάζονται μαζί με τους νέους, ώστε ενεργά να προσδιορίσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες» (Higgins, 2015, November, σελ. 601).

Εκτός από την προσαρμοστικότητά της στις ανάγκες συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, η ΚΜ έχει το πλεονέκτημα της ενθάρρυνσης των ανθρώπων να ασχοληθούν με την ενεργό παραγωγή μουσικής (Koorman, 2007). Οι Campbell & Higgins (2015) συμπληρώνουν πως η ΚΜ

είναι δεσμευμένη με την ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα και την ικανότητα να δημιουργούν και να απολαμβάνουν τη δική τους μουσική. Ο Higgins (2015, November) βλέπει τις δραστηριότητες της κοινοτικής μουσικής ως ένα ομαδικό ταξίδι με αρχή, μέση και τέλος. Ο ίδιος συμπληρώνει ότι τα βήματα αυτά καλύπτουν τις προσδοκίες και τις ανάγκες όσων συμμετέχουν.

Οι ομαδικές δραστηριότητες είναι το κέντρο των μη τυπικών μουσικών προσεγγίσεων. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες, δίνουν έμφαση στην εκτέλεση, την ακρόαση, τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό. Σε αυτήν την περίπτωση το υλικό κατασκευάζεται από κοινού με όλους τους εμπλεκόμενους. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της δημιουργίας, όλες οι ανάγκες των συμμετεχόντων γίνονται σεβαστές και οι ίδιοι αποκτούν φωνή (Higgins, 2015, November). Είναι εδώ, που ίσως ταιριάζει μια έννοια του Higgins, αυτή της απόφασης (Higgins, 2015, December). Η απόφαση ως μια χειρονομία που δεν βασίζεται αποκλειστικά στη γνώση, επιτρέπει τους μουσικούς και τους συμμετέχοντες να προετοιμαστούν για τις εμπειρίες φιλόξενης μουσικής δημιουργίας, «δηλαδή, μουσική για τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης» (Higgins, 2015, December, σελ. 449).

«Η ΚΜ ως έννοια και όρος κερδίζει πρόσφατα δημοτικότητα μέσα στο επάγγελμα της μουσικής εκπαίδευσης, ιδίως σε σχέση με την τυπική και την άτυπη μάθηση, καθώς και πολιτισμική ποικιλομορφία στη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής» (Campbell & Higgins, 2015, σελ. 652-653). Ο Higgins, (2015) προσεγγίζει την ΚΜ από την σκοπιά της μη τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη, την εν-συναίσθηση και την δημιουργικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η «διευκόλυνση ενθαρρύνει τους ανοιχτούς διαλόγους μεταξύ διαφορετικών ατόμων με διαφορετικές προοπτικές» (Hogan, 2002, 2003, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2015, November, σελ. 597).

Ένα θέμα που προκύπτει στις μουσικές κοινότητες σχετίζεται με τη ρευστότητα της γνώσης, της εμπειρίας και των ρόλων. Εδώ τα άτομα συμμετέχουν με διάφορους τρόπους, από παρατηρητές, συμμετέχοντες, δημιουργούς, έως και ηγέτες. «Η ευθύνη του ενός έναντι της ομάδας ανταποδίδεται με αμοιβαία ευθύνη από την ομάδα στο άτομο» (Veblen, 2008, σελ. 3). Η ΚΜ, ως απάντηση, κατέχει αρκετά προτερήματα όπως προσαρμοστικότητα, ενθάρρυνση και ευελιξία (Koorman, 2007).

Οι Campbell and Higgins (2015) υποστηρίζουν πως η ΚΜ απασχολεί συμμετέχοντες σε ενεργητικές μουσικές δραστηριότητες και τη μουσική γνωριμία εκτός τυπικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης. Με αυτό τον τρόπο, τονίζει τη διαφορετικότητα της. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την Campbell (1991) που περιγράφει (όπως αναφέρεται στο Campbell and Higgins, 2015), πως η ακουστική μάθηση, η μίμηση, ο αυτοσχεδιασμός, η απουσία σημειογραφίας και οι διαφορετικές στρατηγικές πρόβας είναι κάτι περισσότερο από ακαδημαϊκές ασκήσεις ή χόμπι. Σύμφωνα με τον Rogers (2004), η ΚΜ δίνει έμφαση στις μουσικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν μια προσέγγιση διδασκαλίας "από κάτω προς τα πάνω" και όχι "από πάνω προς τα κάτω", «έμφαση στη συμπερίληψη και τη συμμετοχή, την ενθάρρυνση μιας εξατομικευμένης μαθησιακής εμπειρίας και την κατανόηση ότι το έργο μπορεί να έχει αντίκτυπο πέρα από την ίδια τη μουσική» (όπως αναφέρεται στο Campbell & Higgins, 2015, σελ. 654).

Μια παγκόσμια αντίληψη της ΚΜ δίνει έμφαση στη φιλοξενία, την προσβασιμότητα, τη συμμετοχή, και την ποικιλομορφία. Αν και αυτά είναι χαρακτηριστικά πολλών μεγάλων ορχηστρών, είναι η ανοιχτή πολιτική της ΚΜ που διαπερνά όλες τις δραστηριότητες και κάνει την διαφορά (Coffman & Higgins, 2012). Ο Higgins (2015) συμπληρώνει πως μόνο μέσα από περιβάλλοντα εμπιστοσύνης μπορεί να ανθίσει η μουσική εκμάθηση.

Η Veblen (2013) σημειώνει ότι η ΚΜ δίνει έμφαση στη δια βίου μάθηση και στην πρόσβαση σε όλους. Ο Higgins (2012) συμπληρώνει ότι είναι η επιλογή της συμμετοχής στις δραστηριότητες της ΚΜ που παροτρύνει τους συμμετέχοντες να συνεργαστούν μεταξύ τους. Παρακάτω, συνοψίζει μια τέτοια συνάντηση όπως ο ίδιος την αντιλαμβάνεται (Higgins, 2012, b, σελ. 161).:

- *Οι συμμετέχοντες αποφασίζουν να συμμετέχουν σε ένα εργαστήριο μουσικής. Γνωρίζουν τον κοινοτικό μουσικό (συνάντηση one-to-one).*
- *Οι συμμετέχοντες είναι έτοιμοι να φτιάξουν και να δημιουργήσουν μουσική και πιστεύουν ότι θα το κάνουν (κάλεσμα).*
- *Ο μουσικός της κοινότητας είναι ανοιχτός και έτοιμος να συνεργαστεί με τον συμμετέχοντα για να διευκολύνει μια ουσιαστική εμπειρία δημιουργίας μουσικής (καλωσόρισμα).*

Μια σημαντική έννοια της ΚΜ είναι αυτή των ταυτοτήτων. Οι ηγέτες της ΚΜ φέρνουν τους ανθρώπους κοντά για να καλλιεργήσουν τόσο την ατομική, όσο και τη συλλογική τους ταυτότητα (Veblen, 2008). Η ταυτότητα σχηματίζεται σε σχέση με άλλους. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω ενός συνόλου σχέσεων (Lave & Wenger, 1991, σελ. 49, όπως αναφέρεται στο Veblen & Waldron 2012).

Όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, μια έννοια που ο Higgins θεωρεί ως σημαντική στην ΚΜ είναι αυτή του άνευ όρων καλωσορίσματος. Ως πρακτική, η άνευ όρων φιλοξενία ασπάζεται τις όποιες απροσδόκητες αλλαγές μπορούν να μεταβάλλουν τα προκαθορισμένα σχέδια μιας δραστηριότητας της ΚΜ (Higgins, 2015, December).

Ο Higgins παρουσιάζει επίσης την έννοια του «περιθωρίου», αναφερόμενος στους κοινοτικούς μουσικούς με τον όρο «περιπατητές των συνόρων», υπονοώντας την πληθώρα λειτουργιών και δομών που οι ίδιοι έχουν πρόσβαση. Εν κατακλείδι, «οι επαγγελματίες της ΚΜ καταλαμβάνουν ένα πλήθος πλαισίων. Αυτοί έχουν (μεταφορικά) τα πόδια τους τόσο μέσα όσο και έξω από διάφορες τοποθεσίες πιθανής μουσικής δημιουργίας» (Higgins, 2020).

Η διευκόλυνση, μια έννοια διδασκαλίας που βασίζεται στη μη τυπική εκπαίδευση (Hogan, 2002, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2015, December), βρίσκεται στο κέντρο της ΚΜ και ενεργοποιεί πληθώρα ευκαιριών για τη δημιουργία μουσικών δεσμών. Αυτή, μπορεί να συμβεί σε ένα φυσικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι κοινοτικοί μουσικοί συνηθίζουν να εργάζονται μέσα στα σχολεία. Τέτοια περιβάλλοντα είναι τα μουσικά εργαστήρια, οι χορωδίες, τα σχολικά συγκροτήματα κτλ.

«Ο όρος «εργαστήριο» συνδέεται συχνότερα με τον πειραματισμό, τη δημιουργικότητα και την ομαδική εργασία» (βλέπε Benson, 2001· Doel & Sawdon, 1999, όπως αναφέρεται στο Bartleet & Higgins, 2012, σελ. 499).

Οι ομάδες κρουστών και τυμπάνων συνηθίζονται ως δραστηριότητες της ΚΜ και είναι γνωστές για την ενθάρρυνση και τη συμπερίληψη στη συμμετοχή μουσικής, βασισμένη σε μια προσέγγιση αυτοσχεδιασμού (Bartleet & Higgins, 2012). Τα εργαστήρια σύνθεσης τραγουδιών έχουν την ιδιότητα να προσφέρουν ενδυνάμωση και μεταμορφωτικές εμπειρίες μάθησης (Bartleet & Higgins, 2012). Συνήθως, τέτοια εργαστήρια μέσω της δια-δραστικής τους φύσης παρέχουν καλλιέργεια της δημιουργικότητας καθώς εξερευνούν διαφορετικά μουσικά στυλ, πολιτισμούς και παραδόσεις. Οι Coffman & Higgins (2012), τονίζουν πως τα σύνολα ΚΜ παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη επίγνωση της κοινότητας και της σχέσης τους με την τοπική τους κοινωνία.

Οι Coffman & Higgins (2012, σελ. 856-857), αναφερόμενοι στα κοινοτικά σύνολα εντόπισαν αρκετά χαρακτηριστικά της ΚΜ που εξυμνούν την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Μερικά από αυτά είναι:

- *Τα κοινοτικά μουσικά σύνολα μπορούν να οδηγήσουν σε νέες φιλίες και να προωθήσουν βαθύτερες σχέσεις μεταξύ παλιών γνωστών.*
- *Τα κοινοτικά σύνολα μπορούν να ανοίξουν νέες κοινωνικές πόρτες και μια εντελώς νέα προοπτική για τη ζωή, καθώς οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με άλλους εκτός των τακτικών κοινωνικών και οικονομικών ομάδων τους.*
- *Η συμμετοχή σε κοινοτικά σύνολα είναι πολύ μεγαλύτερη από την απλή μουσική- μπορεί να έχει επίδραση που αλλάζει τη ζωή.*

Πρόκειται για το σημείο όπου η ανοιχτότητα στις συνεργασίες μέσω του αμοιβαίου σεβασμού πρωτοστατεί στην ΚΜ και μπορεί να δημιουργήσει εξαιρετικές ευκαιρίες που μπορούν να εμπλουτίσουν και να επεκτείνουν τις μεθόδους εργασίας των εμπλεκομένων. «Εάν οι συνεργασίες μεταξύ των κοινοτικών μουσικών και των εκπαιδευτικών βασιστούν σε αξίες που σχετίζονται με τον αμοιβαίο σεβασμό, τη μουσική μάθηση και κατανόηση των μαθητών, τότε η ανάπτυξη καινοτόμων και κατάλληλων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση μπορούν να έχουν διαρκές αντίκτυπο» (Bartleet & Higgins, 2012, σελ. 505).

1.5 Τα οφέλη της Κοινοτικής Μουσικής

Οι κοινοτικές μουσικές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τη συμμετοχή, την ενθάρρυνση μουσικών εμπειριών, τις γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές, αξίες και πεποιθήσεις

(Higgins, 2015, November). Οι Campbell & Higgins (2015) συμπληρώνουν πως η ΚΜ μουσική δημιουργεί πολλές αλλαγές στον πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό, και πολιτικό τοπίο, ενθαρρύνοντας τον ανοιχτό διάλογο σε κάθε περίπτωση.

Η Bartleet (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι κοινοπραξίες εμπλουτίζουν την μουσική με κοινωνικές, πολιτιστικές και παιδαγωγικές εμπειρίες. Οι Bartleet & Higgins (2012) συμπληρώνουν ότι οι συνεργασίες μεταξύ των κοινοτικών μουσικών και των εκπαιδευτικών εισαγάγουν νέες δεξιότητες και προσεγγίσεις στη μουσική και αναπτύσσουν νέες και καινοτόμες ιδέες διδασκαλίας και μάθησης. Οι Coffman & Higgins (2012) συμφωνούν πως μέσα από τα κοινοτικά σύνολα οι συμμετέχοντες μαθαίνουν και αναπτύσσονται από κοινού.

Στα μάτια του Coffman (2006) η ΚΜ περιλαμβάνει τη διδασκαλία δεξιοτήτων απόδοσης και μουσικής παιδείας. Ο ίδιος σχεδιάζει μουσικά προγράμματα έτσι ώστε να διευρύνει τη μουσική εκπαίδευση εκτός τάξης. Εδώ ταιριάζει το παράδειγμα του Coffman, (2005, σελ. 5B, 12B, όπως αναφέρεται στο Coffman, 2006) που θεωρεί πως η μουσική μπάντα New Horizons λειτούργησε ως οικογένεια. Ο Coffman συμπληρώνει ότι βίωσε μεγάλη διασκέδαση και ικανοποίηση στη διδασκαλία μουσικής αυτού του μουσικού σχήματος. Για τον Coffman οι άνθρωποι της μπάντας είναι κάτι πολύ παραπάνω από μαθητές, είναι φίλοι.

Οι Bartleet & Higgins (2012) σημειώνουν ότι, τα οφέλη στην εκπαίδευση μπορεί να είναι πολλαπλά και δημιουργούνται μέσω των συνεργασιών του σχολείου με τους συντονιστές μουσικής. Επίσης, μέσω συνεργασιών η κοινότητα συνδέεται πιο βαθιά και αντιμετωπίζει από κοινού τα όποια ζητήματα προκύψουν στο εσωτερικό της. Κάτι τέτοιο μπορεί να τονώσει την εικόνα τόσο του σχολείου όσο και της κοινότητας (Bartleet, 2012). Οι Leglar & Smith (2010, σελ. 352) μας υπενθυμίζουν ότι «η ΚΜ και η μουσική εκπαίδευση θα μπορούσαν σίγουρα να

επωφεληθούν από μια πιο κοντινή συνεργασία μεταξύ της κοινότητας και του σχολείου».

«Η ανοιχτότητα στη συνεργασία μέσω του αμοιβαίου σεβασμού μπορεί να αποφέρει εξαιρετικές ευκαιρίες, μέσω των οποίων οι κοινοτικοί συντονιστές μουσικής και οι δάσκαλοι στο σχολείο μπορούν να εμπλουτίσουν και να επεκτείνουν τις μεθόδους εργασίας τους» (Bartleet & Higgins, 2012, σελ. 504). Οι παραπάνω μοιράζονται τα μοντέλα διδασκαλίας και με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζονται οι μουσικές εμπειρίες για όλους τους εμπλεκόμενους εντός και εκτός τάξης (Bartleet, 2012). Οι συνεργασίες μεταξύ συντονιστών ΚΜ και σχολείων «μπορούν να καλλιεργήσουν αμοιβαίους επωφελείς δεσμούς μεταξύ της σχολικής μουσικής μελέτης και των τοπικών μουσικών δραστηριοτήτων» (Bartleet & Higgins, 2012, σελ. 496).

Η ομαδική επαφή στα σχολικά και εξωσχολικά περιβάλλοντα μπορεί να είναι αποτελεσματική στη μείωση της προκατάληψης και της εχθρότητας μεταξύ ομάδων. Αυτή η θεωρία, γνωστή και ως υπόθεση επαφής (Brown, 2001, όπως αναφέρεται στο Odena, 2010, σελ. 86), προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Allport (1954) και επιβεβαιώθηκε πρόσφατα από τους Pettigrew και Tropp (2006) σε μια μετά-ανάλυση των αποτελεσμάτων 515 δημοσιευμένων σπουδών. Ο Higgins (2021) συμπληρώνει ότι η κοινοτική μουσική περιλαμβάνει τη συμπερίληψη, τη διαφορετικότητα, τη δημοκρατική κουλτούρα και τις άτυπες μορφές μάθησης.

Η συμπερίληψη πρωτοστατεί στον Ruisen, X., (2010, σελ. 16) μέσα από τη φράση ενός δασκάλου στο Χάρμπιν που είπε ότι «αυτή ήταν μια μεγάλη δραστηριότητα επειδή οι απλοί άνθρωποι είχαν την ευκαιρία να δείξουν τα ταλέντα τους». Ο ίδιος συμπληρώνει πως αυτό μας δείχνει ότι η ΚΜ προωθεί την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανθρώπων διαφορετικής εκπαίδευσης, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης, διαφορετικών εθνικοτήτων και επαγγελμάτων. Οι παραπάνω εκτίθενται στην κοινωνική ζωή συμμετέχοντας σε πληθώρα νέων

πραγμάτων.

Η ομαδική εργασία δημιουργεί αυτοπεποίθηση στους εμπλεκόμενους και έτσι μια νέα φωνή αναδύεται (Bartleet & Higgins, 2012). Η Bartleet (2013) συμπληρώνει ότι η ΚΜ ενδυναμώνει τις σχέσεις, συμβάλλει σε ένα αίσθημα ενότητας σε όλη την κοινότητα και ανταποκρίνεται στις φιλοδοξίες και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Είναι μέσω της συμμετοχής, σε μια ομάδα που κάνει μουσική, που οικοδομούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, θετικά συναισθήματα, συνεργατική συμπεριφορά αλλά και μουσικές δεξιότητες σε διάφορους τομείς (Blandforda & Duarte, 2004). Οι Bartleet & Higgins (2012) προσθέτουν πως η ΚΜ παρέχει εμπειρίες σε μουσικά σύνολα, πρόσβαση στο ρεπερτόριο και στα στυλ μουσικής καθώς και διάφορες μεθόδους σύνθεσης. Αυτά, συνήθως δε μελετώνται στις σχολικές αίθουσες

Είναι τώρα, που ο δάσκαλος μουσικής και ο συντονιστής μουσικής αποκτούν νέες δεξιότητες, διευρύνουν το επαγγελματικό τους πλαίσιο και γενικότερα κατανοούν τη μουσική μέσα από διαφορετικές κοινωνικές και πολιτιστικές προοπτικές. Έτσι, συνεχώς αμφισβητούν και επανεκτιμούν τα προγράμματα σπουδών ή και το δικό τους στυλ διδασκαλίας (Bartleet & Higgins, 2012). Αυτό με τη σειρά του οδήγησε σε κρίσιμες ερωτήσεις γύρω από την καταλληλότητα της τρέχουσας παροχής μουσικής εκπαίδευσης σε τομείς και εγείρει ζητήματα σχετικά με την ένταξη, την ευθύνη της κοινότητας, τις δημιουργικές ευκαιρίες, την ποικιλομορφία και την προετοιμασία για μια ζωή μέσω της μουσικής δημιουργίας.

Από μια άλλη οπτική, οι συνεργασίες μεταξύ σχολείου και συντονιστών μουσικής μπορεί να ενισχύσουν το σχολείο σχετικά με την τοποθεσία που βρίσκεται, «αυξάνοντας το προφίλ του σχετικά με άλλα σχολεία, και ενισχύοντας τον ρόλο που διαδραματίζει στην οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή των κοινοτήτων» (Bartleet & Higgins, 2012, σελ. 504).

Τα οφέλη μέσα από τα μάτια των Cahill et al (1998), είναι ότι η ΚΜ:

Φέρνει χαρά στη ζωή. Περιλαμβάνει διά βίου μάθηση· δημιουργεί μονοπάτια για τους νέους· παρέχει εργασία για επαγγελματίες μουσικούς· αναπτύσσει το κοινό του μέλλοντος· είναι μια διέξοδος για τη δημιουργικότητα. γιορτάζει τοπικά την κοινοτική ζωή. Φέρνει επαγγελματίες μουσικούς στην κοινότητα. ανήκει σε άτομα όλων των ηλικιών. Βοηθά τους ανθρώπους να ανήκουν στην κοινότητά τους. Δημιουργεί ευκαιρίες για όλες τις τέχνες. αναπτύσσει δεξιότητες πολλών ειδών· αναπτύσσει υπερηφάνεια για την τοπική πολιτιστική ταυτότητα· γιορτάζει την πολιτιστική πολυμορφία· αγοράζει μουσικά προϊόντα. παρέχει ψυχαγωγία. υποστηρίζει και προωθεί επαγγελματικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες· συνεργάζεται με άλλες κοινοτικές ομάδες και οργανισμούς. (Cahill, et al 1998, σελ. 5)

Οι Leglar-Smith (2010) σημειώνουν πως οι κοινοτικές ομάδες παρέχουν πολύτιμους πόρους στην διδασκαλία μουσικής. Επίσης, η ΚΜ παρέχει πρόσβαση στις μουσικές πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στα όργανα και στους ερμηνευτές τους (Bartleet & Higgins, 2012). Η ΚΜ καλλιεργεί σχέσεις που εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή του σχολείου και του προγράμματος σπουδών του (Bartleet-Higgins, 2012).

Οι Sunderland et all (2016) αναφέρουν τη χρησιμότητα της ΚΜ στην κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη. Εδώ, κοινοτικοί μουσικοί και μουσικοθεραπευτές συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες υγείας και εργαζόμενους στην κοινωφελή υπηρεσία για την επίτευξη κοινωνικών, υγειονομικών αποτελεσμάτων ευημερίας των συμμετεχόντων.

Εν κατακλείδι, ο Higgins (2020, σελ. 229) αναφέρει:

«Ως ποικίλη ταπισερί πρακτικών, η ΚΜ παίρνει θέση στα συστήματα δικαιοσύνης, τις δομές υγείας, τα κέντρα νεολαίας, τα σχολεία, τους ξενώνες φιλοξενίας ανηλίκων, τις ανάδοχες

οικογένειες, τις αγροτικές περιοχές και στο κέντρο της πόλης. Ως ιδέα, η ΚΜ μπορεί να είναι χρήσιμη ως κριτικό εργαλείο μέσω του οποίου μπορούμε να δούμε άλλες μουσικές πρακτικές και τις διάφορες πολιτικές και πολιτιστικές πολιτικές που τις πλαισιώνουν. Φέρνει ένα συγκεκριμένο είδος λόγου στο τραπέζι του μελετητή, ένα σύνολο ιδανικών που ρέουν τόσο από τις ιστορίες του όσο και από τις μυριάδες σύγχρονων παγκόσμιων πρακτικών. Κατά κάποιο τρόπο, είναι ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας και, ως εκ τούτου, έχει πολλά να κερδίσει από την αμφισβήτηση και την πρόκληση».

1.6 Τα χαρακτηριστικά των κοινοτικών μουσικών

Οι κοινοτικοί μουσικοί είναι «εξειδικευμένοι ηγέτες μουσικής, ειδικοί που δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή, την ευαισθησία στο πλαίσιο, την ισότητα των ευκαιριών και τη δέσμευση για διαφορετικότητα στην πρακτική τους» (Bartleet & Higgins, 2012, σελ. 495). Οι Howell et al, (2017), συμπληρώνουν πως ο κοινοτικός μουσικός ως όρος συνδέεται με τη διευκόλυνση στα είδη των δραστηριοτήτων που έχουν παρεμβατική πρόθεση. Οι κοινοτικοί μουσικοί προωθούν τη συζήτηση, τη διαπραγμάτευση, τη συνεργασία και την πολιτιστική δημοκρατία (Higgins & Willingham, 2017).

«Αυτός ο πολύ ξεχωριστός ρόλος «μουσικής ηγεσίας» έχει αναπτυχθεί ως απάντηση στα πολιτιστικά περιβάλλοντα, στα οποία η διαρκώς αυξανόμενη εμπορικότητα και εμπορευματοποίηση των μουσικών πρακτικών έχουν οδηγήσει στην ευρεία αποδέσμευση των ανθρώπων από την ίδια την μουσική παραγωγή, όπου η επαγγελματοποίηση των μουσικών δεξιοτήτων ενσωματώνεται και υποστηρίζεται από ένα οικολογικό σύστημα ιδρυμάτων κατάρτισης, προσόντων και διαπιστευμένων επιτευγμάτων, εμπορικές και επαγγελματικές ευκαιρίες, οι οποίες οδηγούν σε μια κατάσταση όπου η κοινωνία συχνά χωρίζεται σε

«ερμηνευτές» και «ακροατήρια» (Small 1998, όπως αναφέρεται στο Howell et al, 2017, σελ. 603).

Οι συντονιστές της ΚΜ μετακινούνται μέσα και μεταξύ πολλών διαφορετικών δομών. Αυτούς τους εντοπίζουμε να διευκολύνουν τοπικές μουσικές δραστηριότητες σε κέντρα τεχνών, σε σχολεία, σε αθλητικούς χώρους, σε στούντιο ηχογράφησης, σε χώρους λατρείας, σε σαλόνια και σε ένα ευρύ φάσμα από άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα (Bartleet & Higgins, 2012). Οι Howell et al. (2017) συμπληρώνουν ότι οι κοινοτικοί μουσικοί διαμεσολαβητές κινούνται σε μία μεγάλη ποικιλία τοποθεσιών όπου χρησιμοποιούν όλες τις δεξιότητες, τις αξίες και τις μεθόδους που γνωρίζουν. Ως κοινό χαρακτηριστικό, οι κοινοτικοί μουσικοί είναι επίσης συνειδητοποιημένοι ότι υπάρχει ανάγκη να συμπεριληφθούν άτομα ή ομάδες που μειονεκτούν, «αναγνωρίζοντας την αξία της μουσικής στην προώθηση της κοινωνικής και διαπολιτισμικής αποδοχής και κατανόησης» (Higgins & Bartleet, 2012: 496, όπως αναφέρεται στο Campbell and Higgins, 2015, σελ. 654). Οι διαμεσολαβητές κατανοούν ότι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων είναι εξίσου σημαντική με τη μουσική τους ανάπτυξη (Higgins 2012).

Οι κοινοτικοί μουσικοί ενθαρρύνουν τη μουσική γνώση και εργάζονται με ευέλικτους τρόπους μάθησης, διδασκαλίας και διευκόλυνσης ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται δεσμευμένοι σε πολλαπλές σχέσεις και διαδικασίες (Bartleet & Higgins, 2012). Οι Campbell & Higgins (2015) προσθέτουν ότι μέσω ευέλικτων τρόπων μάθησης, διδασκαλίας και διευκόλυνσης, οι κοινοτικοί μουσικοί δεσμεύονται για συνεργατικές σχέσεις, με στόχο την αριστεία τόσο των διαδικασιών όσο και των προϊόντων της μουσικής παραγωγής.

Οι Coffman & Higgins (2012) σημειώνουν ότι οι μουσικοί αυτοπροσδιορίζονται ενεργά ως κοινοτικοί μουσικοί αν συνδεθούν με τοπικούς, εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς που

υποστηρίζουν, συνηγορούν και ονομάζουν αυτήν την προοπτική ως ΚΜ.

«Οι συντονιστές κοινοτικής μουσικής «προσφέρουν πορείες προς προτεινόμενους προορισμούς και είναι έτοιμοι να βοηθήσουν εάν η πορεία της ομάδας χαθεί ή μπερδευτεί, αλλά είναι πάντα ανοιχτοί στην πιθανότητα του απροσδόκητου που προέρχεται από τα άτομα και την αλληλεπίδραση τους με την ομάδα» (Higgins & Campbell, 2010, σελ. 7, όπως αναφέρεται στο Higgins, 2012, b, σελ. 160). Οι εκπαιδευτικοί μη-τυπικής μουσικής έχουν ως καθήκον να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και ευέλικτο περιβάλλον ώστε να παραδίδουν τον έλεγχο στα μέλη της ομάδας και να εμπιστεύονται την κατεύθυνση που παίρνει (Higgins, 2015, November).

1.7 Το βιωματικό εργαστήριο ως φυσικό περιβάλλον της κοινοτικής μουσικής

Όλες οι δραστηριότητες και οι πρακτικές της ΚΜ συμβαίνουν σε ένα πλαίσιο που ονομάζεται εργαστήριο (Higgins, 2008b, όπως αναφέρεται στο Coffman & Higgins, 2012). Η (Veblen, 2008 όπως αναφέρεται στο Coffman & Higgins, 2012) προσθέτει ότι οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο αναλαμβάνουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης.

Το εργαστήριο είναι το φυσικό περιβάλλον στο οποίο οι κοινοτικοί μουσικοί εργάζονται μέσα στα σχολεία. Το εργαστήριο είναι συνδεδεμένο με τον πειραματισμό, τη δημιουργικότητα και την ομαδική εργασία και παρέχει ευκαιρίες για δημιουργία μουσικών δεσμών (Bartleet & Higgins, 2012). Ο Higgins (2007) τονίζει ότι επιτρέποντας τον πειραματισμό και την εξερεύνηση, το εργαστήριο μπορεί να γίνει ένα περιβάλλον που συνεχώς μετασχηματίζεται. Στο εργαστήριο ο πειραματισμός και η εξερεύνηση είναι σημαντικά στοιχεία, δημιουργώντας ένα τοπίο συνεχών αλλαγών. Μέσα από το διάλογο, το εργαστήριο αλλάζει, «ραγίζει και σπάει» (Higgins, 2009, σελ. 395). Ο Higgins (2009) πιστεύει πως ο όρος δημιουργικό εργαστήριο, περιγράφει πιο έντονα το

πλαίσιο των κοινοτικών μουσικών δραστηριοτήτων που οι συμμετέχοντες δείχνουν την δημιουργικότητα τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι κοινοτικοί μουσικοί χρησιμοποιούν τα εργαστήρια και την διευκόλυνση για να πλαισιώσουν έναν δημοκρατικό χώρο, όπου οι συμμετέχοντες θα αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους στην μουσική (Bartleet & Higgins, 2012). Οι Howell et al (2017) συμφωνούν με τα παραπάνω, συμπληρώνοντας ότι το εργαστήριο είναι το μέσο ενός δημοκρατικού πλαισίου για τη δημιουργία μουσικής.

Ο Higgins (2007) είχε πει ότι, «το εργαστήριο είναι ένας χώρο-χρονικός τομέας αφιερωμένος στην ενεργή και συνεργατική μουσική παραγωγή. Ως ενδεχόμενη δομή και ως ανοιχτός χώρος, είναι ιδανικός για την προώθηση και την αξιοποίηση των ανθρώπινων επιθυμιών για μουσική» (σελ. 77). Ο Higgins (2009) σημειώνει ότι το εργαστήριο είναι ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την εξερεύνηση της μουσικής δίνοντας έμφαση στη δημιουργικότητα, την έκφραση, τον αυθορμητισμό και την συνεργασία. Οι Bartleet & Higgins (2012) συμπληρώνουν ότι το εργαστήριο υποστηρίζει τις συνεργασίες της μουσικής δημιουργίας ώστε να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό περιβάλλον. Οι Howell et al (2017) συμφωνούν ότι η ανοιχτή δομή του εργαστηρίου επιτρέπει συζητήσεις, διάλογο, συνεργασίες και δημιουργία μουσικής.

Ο Higgins (2009) σημειώνει πως μέσω του εργαστηρίου οι άνθρωποι έχουν μια μοναδική ευκαιρία εμπλοκής με την μουσική δραστηριότητα. Σύμφωνα με την άποψη του Small (1996, σελ. 213, όπως αναφέρεται στο Bartleet & Higgins, 2012, σελ. 499) αντηχεί η παραπάνω ιδέα: «*η δημιουργική δραστηριότητα θα πρέπει να τοποθετηθεί σταθερά στο κέντρο της μουσικής εκπαίδευσης*». Η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να καλλιεργήσει και να αξιοποιήσει τις ανθρώπινες επιθυμίες για «μύηση» με άλλα λόγια, λαμβάνοντας μέρος, σε οποιαδήποτε ικανότητα, σε μια μουσική παράσταση» (Small, 1996).

Ο Higgins (2009) πιστεύει πως οι ανθρώπινες επιθυμίες για μουσικές δραστηριότητες είναι σημαντικές, και το εργαστήριο είναι αυτό που μπορεί να τις πραγματοποιήσει. Οι Bartleet & Higgins (2012) συμπληρώνουν πως το εργαστήριο μπορεί να ανυψώσει τη διαφορετικότητα, την ελευθερία και την ανοχή. Στο εργαστήριο, η μάθηση αγγίζει όλους τους εμπλεκόμενους, με ποικιλομορφία, ελευθερία και ανοχή (Howell et al, 2017).

Ο Higgins (2009) είχε πει, το εργαστήριο είναι μια συνεδρία από πάνω προς τα κάτω χρησιμοποιώντας μια προσχεδιασμένη ακολουθία εμπειριών. «Με αυτόν τον τρόπο, το εργαστήριο μπορεί να σηματοδοτήσει το σημείο στο οποίο συμβαίνει κάτι, μια τοποθεσία για να συντρίψει προηγούμενους τρόπους που δίνουν νόημα στον κόσμο» (Higgins 2009, σελ. 392).

1.8 Προσανατολισμοί και προοπτικές της κοινοτικής μουσικής

Σήμερα, η ΚΜ είναι μια σειρά πρακτικών και πλαισίων που αγκαλιάζουν όλο τον κόσμο, καθώς και ένα νέο πεδίο που έρχεται στην επιφάνεια, συμπορευόμενο με τη μουσική εκπαίδευση και στηριζόμενο σε έρευνες (Veblen & Waldron, 2012).

Η κοινωνία αλλάζει και θα συνεχίζει να αλλάζει, και μαζί της θα αλλάξει ότι χτίστηκε μέχρι τώρα στην ΚΜ. Σε αυτό συμβάλλουν διάφοροι παράγοντες όπως τα δημογραφικά στοιχεία, η επέκταση και η συρρίκνωση της αγοράς, τα περιβαλλοντικά θέματα που προκύπτουν σχετικά με τους πόρους και η παγκοσμιοποίηση (Veblen & Waldron, 2012).

Η Veblen (2008) προτείνει να σκεφτούμε το «ποιος-γιατί-τι-πώς-πού-και-πότε» των προγραμμάτων της ΚΜ στον κόσμο. Η ίδια συμπληρώνει ότι αυτό έχει μεγάλη σημασία γιατί οδηγεί στον επαγγελματισμό και την προσωπική ανάπτυξη. Οι Veblen & Waldron (2012) συμπληρώνουν πως τώρα γίνεται επάγγελμα αυτό που πάντα ήταν ανεπίσημο.

Οι Bartleet & Scippers (2013) πιστεύουν πως η ΚΜ και η επίσημη μουσική εκπαίδευση

μπορούν να εξυπηρετούν η μία την άλλη, ώστε να προκύψουν εναλλακτικοί τρόποι μουσικής διδασκαλίας και μάθησης. Οι Campbell & Higgins (2015) συμπληρώνουν ότι οι γνώσεις της μουσικής, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού συγχωνεύονται, ώστε να προκύψουν μελλοντικές ιδέες για τον κάθε τομέα ξεχωριστά σχετικά με τη μουσική, τη μάθηση και την εκπαίδευση.

Οι Bartleet & Higgins (2012) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής στα σχολεία και οι κοινοτικοί μουσικοί πρέπει να βρουν δημιουργικούς τρόπους ώστε να βοηθήσουν τις διδακτικές τους στρατηγικές μέσω της ανταλλαγής ιδεών. Οι Veblen & Olsson (2002, σελ. 743, όπως αναφέρεται στο Bartleet & Scippers, 2013, σελ. 457) σημειώνουν ότι «αυτή η διεύρυνση του οράματος για τους μουσικούς εκπαιδευτικούς υπόσχεται πολλές ευκαιρίες για έρευνα, όπως η διερεύνηση της ποικιλίας επιτυχημένων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης που βρίσκονται στις ρυθμίσεις της ΚΜ». Ο Higgins (2015, November) θεωρεί ότι «αν δημιουργήσουμε περιβάλλοντα εμπιστοσύνης, τότε η ευθύνη θα ανθίσει και η μουσική εκμάθηση θα εμβαθύνει» (σελ. 602).

Όπως προτείνεται στο Bartleet & Higgins (2012, σελ. 507), η σχέση ανάμεσα στη μουσική κοινότητα και το σχολείο αναπτύσσεται όταν συντρέχουν τα παρακάτω:

- *Τα σχολεία αναγνωρίζουν ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να είναι μια συνεργασία μεταξύ καθηγητών σχολείων και κοινοτικών μουσικών*
- *Την ανάπτυξη μιας γενικής σχολικής πολιτικής που επιδιώκει να εμπλακεί με τη κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή της γύρω κοινότητας της και έτσι να μειώσει την επικρατούσα αίσθηση «εσωτερικού» και «εξωτερικού»*
- *Τη μεγαλύτερη επείγουσα ανάγκη για αύξηση του ανοίγματος προς την δημιουργική και την πολιτιστική εξερεύνηση μέσω ενός μείγματος τυπικών και ανεπίσημων μουσικών περιβαλλόντων*

- *Την επαρκή χρηματοδότηση για προσομοίωση και υποστήριξη μουσικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ σχολείων και των κοινοτήτων τους.*

Η ΚΜ σήμερα είναι ένα νέο πλαίσιο έρευνας (Veblen 2013). Οι Veblen & Waldron, (2012) πιστεύουν πως μελλοντικά, η μουσική και η μουσική εκπαίδευση θα διαμορφώνονται ανάλογα με τις εξελίξεις της ζωής των ατόμων. Οι ίδιοι συμπληρώνουν πως, ό,τι αρχικά θα μας φαίνεται ξένο, θα γίνει δεδομένο και οι παλαιότερες δομές θα αλλάζουν και θα προσαρμόζονται.

Μια άλλη σκέψη των Veblen & Waldron (2012) είναι πως οι εργαζόμενοι της ΚΜ, οι εκπαιδευτικοί μουσικής και οι μουσικοθεραπευτές μπορεί να συγχωνευτούν με ευεργετικούς τρόπους που δεν μπορούμε να φανταστούμε. Οι Veblen & Waldron (2012) συμπληρώνουν ότι στο μέλλον η ΚΜ θα είναι ένα επάγγελμα εξέχουσας θέσης, που θα ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες και μεταρρυθμίσεις σε όλο τον κόσμο.

«Καθώς οι μελλοντικές μορφές επικοινωνίας εξελίσσονται, θα βιώσουμε περαιτέρω δραματικές επεκτάσεις στη δική μας γνώση και εμπειρία της ΚΜ» (Veblen, 2008, σελ. 14). «Κατά την τελευταία δεκαετία, οι διαδικτυακές κοινότητες έχουν αναδυθεί σχετικά με μια πληθώρα ανθρώπινων ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων μουσικών ειδών και πρακτικών» (Veblen & Waldron, 2012, σελ. 207). Πολλές είναι ανά τον κόσμο οι μελέτες που εντάσσουν την ΚΜ στον κυβερνοχώρο (Veblen & Waldron, 2012).

Ο John C. Dvorak στο (Mark & Kollock ,1999, όπως αναφέρεται στο (Veblen, 2002, σελ. 10) αναφέρθηκε στις κοινότητες στον κυβερνοχώρο και είπε: «Οι κοινωνιολόγοι πρόκειται να αγαπήσουν τα επόμενα 100 έτη». Η Veblen τροποποιεί αυτήν τη δήλωση για να προτείνει ότι «εμείς στην ΚΜ θα αγαπηθούμε τα επόμενα 100 χρόνια» (Veblen, 2002, σελ. 10).

Σήμερα, οι μουσικοί ελέγχουν την εικόνα τους και τη μουσική που ακούνε ή παίζουν. Οι μουσικοί, έχουν πλέον πρόσβαση, μέσω διαδικτύου, να παρουσιάζουν και να μεταδίδουν τα παραπάνω, ελεύθερα (Veblen, 2002). Οι Veblen & Waldron, (2012) τονίζουν ότι στις διαδικτυακές κοινότητες μπορεί κανείς να βρει μουσικές κουλτούρες και πρακτικές που θα ήταν αδύνατο να τις εντοπίσει με άλλο τρόπο. Οι ίδιοι πιστεύουν πως σήμερα η μάθηση εξαρτάται από την τεχνολογία αλλά με περισσότερη επιλογή στο ποιος, πού, και τι μαθαίνεται. Συνοψίζοντας αναφέρουν Veblen & Waldron, (2012, σελ. 213-214):

- *Οι μαθητές δεν είναι πλέον ριζωμένοι γεωγραφικά και υπάρχουν πολλαπλά σημεία εισόδου.*
- *Ο μαθητής επιλέγει το σημείο εισόδου για να αναλάβει τον έλεγχο του ταξιδιού.*
- *Ίσως ο αναζητητής να μην γνωρίζει καν τι θέλει να ανακαλύψει. Υπάρχει μια δύναμη να διαλέξεις και να επιλέξεις και όχι με γραμμικό τρόπο.*
- *Το Διαδίκτυο επιτρέπει την πρόσβαση σε όλους ανεξάρτητα με την τοποθεσία τους, το πολιτιστικό τους υπόβαθρο και τις αλυσίδες λαμβανόμενης ατομικότητας (φύλο, φυλή, προκλήσεις κ.λπ.).*

Οι Veblen & Waldron, (2012) αναφέρουν πως το να προβλέψουμε το μέλλον μάλλον μοιάζει αδύνατο. Όμως, κοιτώντας στα σημερινά συστήματα και δομές ίσως προκύψουν σχέσεις και συμπεράσματα που θα μας οδηγήσουν σε μια σύνθεση του. Με τα παραπάνω ως οδηγό υπάρχει πιθανότητα να προβλέψουμε τι μπορεί να επιθυμούν οι μουσικοί, οι δάσκαλοι και όσοι συνδέονται μέσω της μουσικής. Οι ίδιοι συμπληρώνουν πως παρελθόν, παρόν και μέλλον είναι έννοιες πολύ σχετικές. Εξηγούν πως παλιότερα σε άλλους πολιτισμούς αυτές οι έννοιες ήταν πιο ρευστές, αγγίζοντας η μία την άλλη και δημιουργώντας αλληλεπικαλύψεις.

Η εξέλιξη της ΚΜ κατά τον Higgins προϋποθέτει τέσσερα βασικά στοιχεία, ανάπτυξη, προαγωγή, επεξεργασία και ωριμότητα, ενθαρρύνοντας αυτούς που ασχολούνται με την ΚΜ να αντανακλούν την τρέχουσα κατάσταση με δικούς τους όρους αναφοράς ανάμεσα στις ευρύτερες περιοχές της μουσικής παραγωγής, της διδασκαλίας και της μάθησης (Higgins, 2021)

«Χωρίς αμφιβολία οι μελλοντικές μας προσπάθειες θα συναντήσουν δυσκολίες, αλλά θα μας παρακινήσουν και πάλι σε πολλές άλλες συγκεντρώσεις της «δικής μας», δική σας κοινότητας των εργαζόμενων της ΚΜ όπου θα μάθουμε περισσότερα, θα μοιραστούμε συναρπαστικές εμπειρίες, θα κάνουμε βαθιές προσωπικές συνδέσεις και θα απολαύσουμε επαγγελματικές ικανοποιήσεις» (Veblen, 2008, σελ.17).

1.9 Το βίντεο ως εργαλείο μάρκετινγκ

Σήμερα οι άνθρωποι ζουν σε μια "κοινωνία μηχανών" όπου επικρατεί η τεχνολογία, επιδρώντας στην καθημερινότητα του ανθρώπου (Αλεξανδρόπουλος, 2018). Στην σημερινή οικονομία το κύριο προϊόν είναι η πληροφόρηση. Τα βίντεο διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο στην αναζήτηση της ταυτότητας μιας αυτοσχέδιας κοινότητας (Aufderheide, 1986). Ένα από τα εργαλεία που επιστρατεύεται για την καθημερινή μας ενημέρωση, εκπαίδευση και ψυχαγωγία είναι το βίντεο. Το βίντεο είναι επίσης ένα ισχυρό μέσο διαφήμισης, ανάκλησης και ανάλυσης της πληροφορίας, και διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στις όποιες αλλαγές συμβαίνουν στα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Κοκκίδου, 2019 · Berk, 2009).

Το μέλλον που φαντάστηκαν πολλοί συγγραφείς επιστημονικής φαντασίας, όπου οι καταναλωτές είναι διαρκώς βυθισμένοι σε αγοραστικές απαιτήσεις, δεν άργησε να έρθει (Aufderheide, 1986). Στις μέρες μας, τα μουσικά βίντεο –μεταξύ άλλων - υφαίνουν τις καταναλωτικές συνήθειες επηρεάζοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ανθρώπων (Κοκκίδου,

2019). Οι Railton & Watson (2011, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, 2019) σημειώνουν πως αρκετές μελέτες αναζητούν απαντήσεις για την πολιτισμική και οικονομική σημασία των βίντεο στις κοινωνίες. Τα μουσικά βίντεο θεωρούνται μια από τις μεγαλύτερες καινοτομίες της μουσικής βιομηχανίας στη δεκαετία του 1980 και φέρουν τον τίτλο του απόλυτου μέσου στον μεταμοντέρνο κόσμο (Straw, 1988, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, Τσαλίκη, Αναστασιάδου, 2017). Το λεξικό του Κέιμπριτζ ορίζει το μουσικό βίντεο ως «ταινία μικρού μήκους», το λεξικό της Οξφόρδης ορίζει το μουσικό βίντεο ως «μια βιντεοσκοπημένη απόδοση ενός ηχογραφημένου δημοφιλούς τραγουδιού, που συνήθως συνοδεύεται από χορό και οπτικές εικόνες ερμηνεύοντας τους στίχους» (Moller, 2011). Το μουσικό βίντεο είναι πολύ περισσότερο από μια διαφήμιση για ένα δημοφιλές τραγούδι. Σύμφωνα με τον ορισμό του Κέιμπριτζ, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ορισμένα μουσικά βίντεο δεν έχουν σχεδιαστεί για να διαφημίσουν ένα τραγούδι, αλλά να παρασταθούν ως έργα τέχνης από μόνα τους (Moller, 2011).

Η Κοκκίδου (2019) θέτει το ερώτημα, γιατί οι εταιρείες χρηματοδοτούν τα βίντεο από τη στιγμή που δεν αποφέρουν άμεσο χρηματικό κέρδος. Η Vernallis (1997, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, 2019) σημειώνει πως το βίντεο ωφελεί τέσσερα πεδία: τους καλλιτέχνες, τους σκηνοθέτες και τα επιτελεία τους, τις δισκογραφικές εταιρείες και τις εταιρείες που παρέχουν δορυφορικές υπηρεσίες. Ο Allan, (1990), είχε γράψει πως το βίντεο έχει την ικανότητα να πλάθει και να διαδίδει την εικόνα του ερμηνευτή στο κοινό του. Το μουσικό βίντεο εκτός από ένα ισχυρό εργαλείο διάδοσης και πώλησης της μουσικής είναι και ένα διαφημιστικό μέσο που χτίζει την εικόνα των καλλιτεχνών.

Το marketing χρησιμοποιεί το βίντεο ως εργαλείο για να προωθήσει προϊόντα και να επιμορφώσει το αγοραστικό κοινό. Επίσης, χρησιμοποιείται για την αναγνωσιμότητα μιας μάρκας και την κοινωνική δέσμευση μιας εταιρίας-προϊόντος στην αγορά. Οι επιχειρήσεις που

χρησιμοποίησαν το βίντεο ως μέσο προώθησης το 2017 βρίσκονται στο 63%, το 2018 στο 81% και το 2019 στο 87%. Η πλειονότητα των επιχειρήσεων πλέον επιλέγει να ανεβάσει βίντεο στο διαδίκτυο οδηγώντας σε χιλιάδες συνδρομητές και εκατομμύρια προβολές και κατά συνέπεια σε πληθώρα πελατών-καταναλωτών (Ahrefs, 2020, 0.05”).

Η χρήση των βίντεο βοηθά στο να προσεγγίζεις το κοινό μέσα σε διάφορες πλατφόρμες (Ahrefs, 2020, 3.06”). Ιστοσελίδες όπως το iTunes, που κυκλοφόρησαν το 2001 και το YouTube, το 2005, επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τα ψηφιακά μέσα της βιομηχανία.

Οι τεχνικές μουσικής βίντεο και επεξεργασία των στυλ έχουν επανατοποθετηθεί σε νέες βάσεις από τη βιομηχανία της διαφήμισης και από την τάση των παραγωγών των ταινιών. Οι διαφορές ανάμεσα στο μουσικό βίντεο και τη διαφήμιση έγιναν ακόμα πιο δυσδιάκριτες, με τους δημοφιλείς καλλιτέχνες της μουσικής να γυρίζουν βίντεο που μοιάζουν με διαφημίσεις για μεγάλες εταιρείες (όπως για παράδειγμα η Pepsi) (Chua, 2009).

Η σχέση μεταξύ μουσικών βίντεο και εταιριών ηχογράφησης δεν είναι πάντα ισχυρή. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί οι επιχειρήσεις, ενώ πρέπει να χρηματοδοτήσουν τα βίντεο εξ αρχής, δεν βγάζουν χρήματα άμεσα και επίσης το τι είναι διαφήμιση, τέχνη βίντεο και ταινία μικρού μήκους, είναι πλέον λίγο δύσκολο να προσδιοριστεί (Moller, 2011).

Μέχρι τη δεκαετία του 1960 ακόμα και καλλιτέχνες όπως οι Beatles δοκίμαζαν διαφορετικούς τρόπους συσκευασίας και προώθησης της μουσικής τους (Pollick, 2011, όπως αναφέρεται στο Moller, 2011). Οι καλλιτέχνες συνήθιζαν να στέλνουν ένα βίντεο από τους ίδιους να ερμηνεύουν ένα τραγούδι σε ένα στούντιο τηλεόρασης όταν δεν μπορούσαν οι ίδιοι να εμφανιστούν (Moller, 2011). Από την δεκαετία του '60 και μέχρι την δεκαετία του '90 υπήρξε μια αξιοσημείωτη ανάπτυξη της ηλεκτρονικής και ψηφιακής τεχνολογίας. Η πρόοδος που

σημειώθηκε «μετέτρεψε το βίντεο από ένα ακριβό, ειδικό εργαλείο αποκλειστικά για τα χέρια των ανθρώπων της τηλεόρασης, των μεγάλων οργανισμών και των ινστιτούτων, σε ένα καταναλωτικό αγαθό στα χέρια των καλλιτεχνών» (Chantzi, 2011, σελ. 3). Τα μουσικά βίντεο πρωτοστατούν στο marketingενός καλλιτέχνη τη δεκαετία του '80 (Κοκκίδου, 2019). Το μουσικό βίντεο είναι πλέον το μέσο ενημέρωσης στην αμερικανική καλωδιακή τηλεόραση, με την έναρξη του MTV στις ΗΠΑ την 1η Αυγούστου 1981 (Chua, 2009). Στα τέλη της δεκαετίας το '90 η βιομηχανία του θεάματος και της διασκέδασης άρχισαν την προώθηση των προϊόντων τους βασισμένοι στη δύναμη της εικόνας με στόχο το εμπορικό κέρδος. Το μουσικό βίντεο φαίνεται να εδραιώνει την εικόνα ενός καλλιτέχνη και να εμφανίζεται πιο κερδοφόρο από τις συναυλίες (Κοκκίδου, 2019).

Σημαντικό ρόλο στη μετάδοση της δημοφιλούς κουλτούρας έπαιξε η ίδρυση του καναλιού MTV από την Warner Communicationκαι την American Express. Τα πρώτα χρόνια το MTV έπαιξε μουσικά βίντεο όλο το εικοσιτετράωρο. Οι Hawkins & Richardson (2007, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, 2019), θεωρούν πως το MTV φέρνει τους καλλιτέχνες κοντά στο κοινό του και έτσι εξασφαλίζεται η αγάπη από αυτό. Στη δεκαετία του '80 εμφανίστηκε η τεχνολογία VHS (Video Home System) μέσω της οποίας οι καταναλωτές είχαν περισσότερες επιλογές να παρακολουθήσουν συναυλίες, ταινίες, ντοκιμαντέρ και αφιερώματα των αγαπημένων καλλιτεχνών τους (Κοκκίδου, 2019).

Ενώ υπάρχει μια τεράστια γκάμα μουσικών βίντεο που παράγονται σε διάφορες τοποθεσίες στο κόσμο, τα στιλιστικά πρότυπα γύρω από τη μουσική μορφή των βίντεο δέχονται σε σημαντικό βαθμό εμπορική πίεση. Οι δημιουργοί βίντεο που θέλουν να είναι εμπορικά επιτυχημένοι, είναι υποχρεωμένοι να κάνουν βίντεο βασισμένα σε μοντέλα αισθητικής τύπου MTV. Με άλλα λόγια, πολλά μουσικά βίντεο τείνουν να φαίνονται παρόμοια (Chua, 2009). Ταυτόχρονα, «μέσω της μετακίνησης μέσα και έξω από τους χώρους φαντασίας που

προσφέρονται στα μουσικά βίντεο, “μαθαίνουμε να επιθυμούμε” παρακολουθώντας πώς λειτουργούν αυτοί οι χώροι, παρατηρώντας πώς τα σώματα κινούνται και συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν σε αυτούς τους χώρους» (Chua, 2009, σελ. 225). Όπως σημειώνει η Chantzi, (2011) το μουσικό βίντεο είναι ένα μέσο εύληπτο και οικείο, που ενώνει τους ανθρώπους και παράλληλα αυξάνει τη φαντασία και ενισχύει την αφήγηση ιστοριών. Επιπλέον μελετά διαφορετικά θέματα και ενδιαφέροντα.

Στην αρχή του 21ου αιώνα, εμφανίζονται νέες δομές που ελέγχουν, κατασκευάζουν και διανέμουν την πληροφορία. «Η ψηφιακή εικόνα είναι αναμφισβήτητα μια στρατηγική κατασκευής νοήματος καθώς πέρα από μια καλλιτεχνική φόρμα αποτελεί κι ένα σημαντικό επικοινωνιακό μέσο, στο οποίο αποτυπώνονται μια σειρά ιδεολογικών και κοινωνικών πρακτικών» (Παπαθανασόπουλος, 2009, όπως αναφέρεται στο Φυκάρης & Μήτση, 2013, σελ. 4).

Τα μουσικά βίντεο έχουν δημιουργήσει και επιτρέπουν την κατανάλωση συγκεκριμένων φανταστικών χώρων, οι οποίοι συχνά συνδέονται με τη μουσική (Chua, 2009). «Για τον Appadurai (1996: 5-8, όπως αναφέρεται στο Chua, 2009, σελ. 21), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο για να καταστεί δυνατή η «κοινότητα του συναισθήματος», «μια ομάδα που αρχίζει να φαντάζεται και να αισθάνεται πράγματα μαζί. Συλλογικές εμπειρίες των μέσων μαζικής ενημέρωσης, ειδικά ταινιών και βίντεο, μπορούν να δημιουργήσουν την αίσθηση της λατρείας». Το βίντεο είναι πολύ ισχυρό μέσο καθώς σου επιτρέπει να παρουσιάσεις έννοιες γρηγορότερα και πιο ξεκάθαρα (Ahrefs, 2020, 1.45”).

Τα μουσικά βίντεο μπορούσαν τώρα να αποκομίσουν κέρδη μόνο τους μέσω της διαφήμισης (Moller, 2011). «Το διαδίκτυο είναι ένα πρόσφορο έδαφος για άμεση κερδοφορία, είτε με την πώληση αγαθών, ακόμα και του ίδιου του διαδικτύου ως αγαθού, αλλά και ως μέσου

ιδεολογικής και πολιτισμικής χειραγώγησης» (Μπόικος et al, σελ. 421).

Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται, παρατηρούμε αλλαγές στη διάδοση της πληροφορίας. Καθημερινά κουβαλάμε στην τσέπη μας το διαδίκτυο με την μορφή κινητών συσκευών και είμαστε συνδεδεμένοι σε αυτό το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας. «Όποια τεχνολογικά μέσα έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο έχουν γίνει τα μάτια και τα αυτιά των σύγχρονων εφαρμογών. Όλα τα δεδομένα συλλέγονται, παρουσιάζονται, και επεξεργάζονται σε πραγματικό χρόνο» (O'Reilly, 2007, όπως αναφέρεται στο Μπόικος, X., et al, σελ. 417).

Το βίντεο σου επιτρέπει να αναπτύξεις μια προσωπική επαφή με τους θεατές-χρήστες του διαδικτύου και με αυτόν τον τρόπο στοχεύει σε συγκεκριμένο αγοραστικό κοινό (Ahrefs, 2020, 2.29"). Σήμερα, με την εμφάνιση του YouTube, οι καλλιτέχνες όλων των ειδών της μουσικής μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους κανάλι και να αναρτήσουν βίντεο από οποιαδήποτε μουσική τους στιγμή. Ταυτόχρονα οι χρήστες του διαδικτύου μπορούν να αναζητήσουν βίντεο όλων των ειδών μουσικής από οποιοδήποτε μέρος του κόσμου. Η πλατφόρμα YouTube, αν και παρέχει δωρεάν είσοδο και χρήση, φαίνεται να έχει ιδιαίτερα οικονομικά οφέλη από διαφημίσεις προϊόντων και υπηρεσιών των μεγάλων εταιριών της βιομηχανίας (Κοκκίδου, 2019).

«Με τη συνεχή αύξηση των ερασιτεχνικών βίντεο που δημοσιεύονται σε ιστοσελίδες όπως το You Tube, υπάρχει σημαντική αλλαγή ως προς την πρόσβαση των καταναλωτών στην ψηφιακή τεχνολογία ταινιών που υποστηρίζουν μια "συμμετοχική κουλτούρα" που επιτρέπει στα άτομα να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία και κυκλοφορία νέου περιεχομένου» (Jenkins 2006: 290, όπως αναφέρεται στο Kruse & Veblen 2012, σελ. 78). Το You Tube σου επιτρέπει να φτάσεις σε μεγαλύτερα ακροατήρια, να αναζητήσεις τα εν δυνάμει target group και να εκθέτεις-παρουσιάζεις τα βίντεο σου σε ιστοσελίδες. Μέσω των διαφημίσεων δημιουργούνται ιδεατοί κόσμοι όπου

προϊόντα και υπηρεσίες ταιριάζουν στις ανάγκες των καταναλωτών (The Trading Channel. Hart. 2021, 53.17”).

1.10 Το βίντεο ως μέσο προώθησης ιδεών

Όταν ασχολούμαστε με ένα βίντεο, αναδύονται ερωτήματα όπως τι μας τραβάει; Τι αποτελεί τέχνη ή καλλιτεχνία στο είδος; (Vernallis, 1998). Τα βίντεο είναι προϊόντα σύνθετης σημασίας που αποτελούνται από τρία σημαντικά σημεία, εικόνες, ομιλία και μουσική (Larsen, 1988).

Το βίντεο ενώ έχει ιστορία λιγότερο από 50 χρόνια ζωής, έχει αποδείξει τη μεγάλη επιρροή σε άλλα μέσα, στον κινηματογράφο, τη διαφήμιση, τη μουσική και γενικότερα τον πολιτισμό (Κοκκίδου, Τσαλίκη, Αναστασιάδου, 2017). Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του βίντεο είναι η ικανότητα επικοινωνίας με θεατές τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Λόγω αυτής της ικανότητας να προσεγγίσει τα συναισθήματα των θεατών, το βίντεο μπορεί να έχει ισχυρή θετική επίδραση τόσο στα κίνητρα όσο και στη συναισθηματική μάθηση (Cruse, 2007).

Το «Cherish», βίντεο της Madonna, είναι παράδειγμα μιας ιδιαίτερης αίσθησης, η οποία μπορεί να ονομαστεί ικανότητα μεταφοράς του θεατή μέσω του βίντεο. Σημαντικό ρόλο παίζουν σε αυτό τόσο οι φιγούρες όσο και τα μουσικά στοιχεία, η γραμμή του μπάσου, τα τύμπανα, η αρμονική κίνηση, που δημιουργούν και διατηρούν την ορμή του τραγουδιού (Vernallis, 1998).

Ο Bordwell (1985, σελ.54, όπως αναφέρεται στο Vernallis, 1998) υποστηρίζει ότι οι αφηγηματικές ταινίες τοποθετούν τους θεατές σε θέση κυριότητας. Η αφήγηση είναι μια οργάνωση των εννοιών. Όταν εμφανιστεί στο μέσο μιας εικόνας, παρουσιάζει την ίδια την εικόνα, ενώ ο διάλογος παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για το τι λένε ο ένας στον άλλο. Η μουσική εμφανίζεται συνήθως αμέσως μετά ως «υποβολή», ως μια ακολουθία που συνοδεύει τις εικόνες

και το διάλογο (Larsen, 1988).

Σημαντικό ρόλο παίζει η κίνηση της κάμερας. Οι τρόποι που κινούνται οι κάμερες μπορεί να δώσουν την ψευδαίσθηση στον θεατή ότι ελέγχει όλη τη δράση της ταινίας από ένα ασφαλή χώρο. Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο η εικόνα μας βοηθά να μας τραβήξει μέσω του βίντεο είναι το πέρασμα από πλάνο σε πλάνο. Πρόκειται για μια μεγάλη διαδικασία επεξεργασίας των φωτογραφιών, ώστε να αποτυπωθεί η τέλεια στιγμή και στη συνέχεια να οριστεί μια σειρά κινήσεων των πλάνων.

Ο Γρόσδος (2008, όπως αναφέρεται στο Φυκάρης & Μήτση, 2013) σημειώνει πως η αισθητική προσέγγιση περιλαμβάνει την τεχνοτροπία, την τεχνική, το ύφος και τα υλικά που συνθέτουν την εικόνα. Ο τρόπος που επιλέγονται και συνδυάζονται τα στοιχεία της εικόνας, των χρωμάτων, της σύνθεσης και της τεχνικής καθορίζουν την αισθητική και το χαρακτήρα της εικόνας. Η δύναμη των γραμμών, η σύνθεση, η φωτοσκίαση, τα σύμβολα, το φόντο, το μοτίβα και η προοπτική αποδίδουν συμβολιστικές διαστάσεις στην εικόνα.

Τα βίντεο μπορούν να αλλάζουν σε πολλά επίπεδα. Μπορεί να είναι ασπρόμαυρα αν αυτό εξυπηρετεί τις ανάγκες των μηνυμάτων που θέλουν να περάσουν στο κοινό τους. Οι εικόνες διατρέχουν η μία την άλλη. Η μέρα γίνεται νύχτα, το μωρό έφηβος και ο έφηβος ενήλικας, οι εποχές διατρέχουν η μια την άλλη καθώς και ταξιδεύουν σε όλα τα μέρη της γης και του σύμπαντος. Αυτό δημιουργεί μια αίσθηση εγρήγορσης και σε συνδυασμό με την προσεκτική εναλλαγή των πλάνων βάζουν τον θεατή μέσα στο βίντεο και την ιστορία.

Σημαντικό χαρακτηριστικό των βίντεο είναι ότι ταξιδεύουν στον χρόνο και τον χώρο. Ίσως, εδώ ταιριάζει η λέξη ταύτιση. Στη σημερινή εποχή η διαδικασία του να υιοθετούμε και να παίζουμε ρόλους ανήκει σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινότητα μας (Vernallis, 1998). «Το μουσικό βίντεο απεικονίζει και συνοψίζει τα είδη των σκέψεων που χαρακτηρίζουν την εποχή μας

με ποικίλους τρόπους και τεχνικές» (Κοκκίδου, 2019, σελ. 10).

Η Vernallis (2004: 97, όπως αναφέρεται στο Chua 2009, σελ. 224) γράφει: «Τα βίντεο μπορούν να παρέχουν προτάσεις για το πώς ζούμε στα σώματά μας - στην κρεβατοκάμαρα, σε ένα πάρτι, σε ένα αυτοκίνητο, σε έναν δρόμο πόλης ή σε ένα προαστιακό γκαζόν. Ο Chua (2009) συμπληρώνει ότι «τα μουσικά βίντεο παρουσιάζουν κόσμους φαντασίας, οι οποίοι αποτελούνται από κοινωνικούς χώρους και μέρη που περιέχουν και διαμορφώνουν σώματα, παρέχοντας «κανόνες» για το πώς πρέπει να κινούνται αυτά τα σώματα, τι πρέπει να φορούν αυτά τα σώματα, καθώς και τη διαχείριση και την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ διαφόρων θεμάτων σε αυτούς τους χώρους» (σελ. 224).

Ένα βίντεο μπορεί να έχει ισχυρή επίδραση στο μυαλό και τις αισθήσεις (Berk, 2009). Για να είναι επιτυχημένο ένα οπτικό-ακουστικό μέσο πρέπει να μεταδίδει συναισθήματα. Η θεωρία των μετα-συναισθημάτων μας λέει πως οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων μπορούν να επηρεαστούν για αρκετό καιρό μετά από την ακρόαση-θέαση ενός βίντεο. Η επικοινωνία των μετα-συναισθημάτων είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Τα οπτικοακουστικά μέσα επιβάλλουν συγκεκριμένα μετα-συναισθήματα στους θεατές τους. «Οι άνθρωποι αποκτούν συναισθήματα για τα συναισθήματα όπως μπορούν να έχουν σκέψεις για τις σκέψεις» (βλέπε Bartsch, Vorderer, Mangold και Viehoff 2008; Mayer και Gaschke 1988; και Oliver 1993, όπως αναφέρεται στο Bartsch, 2008, σελ. 45-46). Τα ανθρώπινα συναισθήματα με τη σειρά τους δημιουργούν μετα-συγκίνηση και κατ' επέκταση αξιολογικές σκέψεις (Bartsch, 2008).

Η μετα-συγκίνηση στα οπτικοακουστικά μέσα εμφανίζεται με διάφορους πολύπλοκους τρόπους.

Τα οπτικοακουστικά μέσα χαρακτηρίζονται από μια πυκνή και καλλιτεχνική σύνθεση για

μετα-συγκίνηση και αξιολογούν το κύριο συναισθηματικό περιεχόμενο και την εμπειρία του θεατή για συναισθήματα με συγκεκριμένο τρόπο (Bartsch, 2008, σελ. 46).

Τα συναισθήματα μπορεί να είναι ευχάριστα και συναρπαστικά, είτε αγχωτικά και αποτρεπτικά, μπορεί να οδηγούν σε θετικά γεγονότα όπως η επιτυχία, η κοινωνική υποστήριξη και ούτω καθεξής, ή να είναι αντιπαραγωγικά, να οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα όπως η αποτυχία και η απώλεια ή μπορεί να συμβολίζουν ηθικές αξίες (Bartsch, 2008). Ο Aufderheide (1986) είχε αναφέρει πως τα μουσικά βίντεο μπορούν να προκαλούν νοσταλγία, λύπη, άγχος, σύγχυση, φόβο, φθόνο, θαυμασμό, οίκτο, πάθος, έκσταση, και οργή.

Οι πρώτοι σκηνοθέτες ανακάλυψαν αμέσως αυτήν την ειδική αλληλεπίδραση μεταξύ του μοντάζ και της ψυχής του θεατή και ξεκίνησαν την εξερεύνηση του φαινομένου - στην αρχή σχετικά αντανάκλαστικά και αργότερα όλο και περισσότερο σκόπιμα. Υπάρχει μια σαφής σύνδεση για την αντιμετώπιση του φαινομένου πίσω στους πρώτους πειραματικούς κινηματογραφιστές και τις διάφορες θεωρίες για τα μυστικά της συναρμολόγησης: έτσι προκύπτει ένα μοντέλο όσον αφορά την περιγραφή και την ανάλυση των ψυχικών και των κοινωνικών διαδικασιών (Larsen, 1988, σελ. 34).

Ο Metz (1949, όπως αναφέρεται στο Larsen, 1988, σελ. 34) αναφέρει τα ακόλουθα:

- *Ο θεατής καταλαβαίνει τι πιστεύει όταν το θέλει το μοντάζ να καταλάβει.*
- *Οι εικόνες αλληλοσυνδέονται εσωτερικά και δημιουργούν σημαντική και αναπόφευκτη πρόκληση έντασης.*

1.11 Το βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Ζούμε στην εποχή της επανάστασης της υψηλής τεχνολογίας και στην κοινωνία της πληροφορίας

και της πολυπολιτισμικότητας. Το κύριο χαρακτηριστικό της εποχής είναι η διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Mihalis, 2016)

Η καθημερινότητα άλλαξε, αλλάζει και θα συνεχίζει να αλλάζει λόγω της μεγάλης εξέλιξης της τεχνολογίας. Η Cruse (2007) σημείωσε πως η σημερινή γενιά, είναι η γενιά των μέσων ενημέρωσης, που αφιερώνει σχεδόν τη μισή ημέρα σε αυτά. Οι Bergetal (2004) σημειώνουν πως οι σημερινοί μαθητές αποφοιτούν από το λύκειο και έχουν ήδη περάσει 20.000 ώρες σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Ο Μιχαηλίδης (2005) συμπληρώνει πως βλέπουν κατά μέσο όρο 390 ώρες διαφημίσεις το χρόνο.

Στη σημερινή εποχή οι νέοι και τα παιδιά ζούνε και μεγαλώνουν σε ένα σύνθετο περιβάλλον πολυμέσων. Ακούνε και ανταλλάσσουν βίντεο καθημερινά (Berk, 2009).

Ο Walsh (2010) θεωρεί πως η τόση αυξημένη προσβασιμότητα και κινητικότητα της ψηφιακής τεχνολογίας έχουν αλλάξει τον τρόπο που επικοινωνούμε αλλά και τον τρόπο που μαθαίνουμε. Αυτές οι αλλαγές μας οδηγούν σε μια νέα εποχή αλφαριθμητισμού και ειδικότερα σε σχέση με την τεχνολογία. Ο Duchak (2014) αναφέρει πως στον 21ο αιώνα, η ερμηνεία των μέσων ενημέρωσης είναι μια μορφή γραμματισμού που είναι εξίσου απαραίτητη με την ανάγνωση και τη γραφή και δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και να έρθουν πιο κοντά με τους μαθητές τους. Η Κοκκίδου (2019) συμπληρώνει πως όταν οι μαθητές καταφέρνουν και ερμηνεύουν τα βίντεο, γίνονται ικανότεροι στην ανάγνωση και αποκωδικοποίηση του σύγχρονου πολιτισμού.

Οι ψηφιακές τεχνολογίες επιτρέπουν πλέον τους ερασιτέχνες να δημιουργούν, να ανεβάζουν και να διαδίδουν μουσική και άλλα βίντεο με τους ίδιους (όπως αναφέρεται στο Allgaier, 2012). Οι Kruse & Veblen (2012) αναφέρουν πως το You Tube έχει διαμορφώσει το πώς

οι άνθρωποι επικοινωνούν και διαλέγονται μεταξύ τους εντός και εκτός δικτύου, και θα εξακολουθήσει να έχει σημαντικό ρόλο στη μουσική, την κοινωνία και την εκπαίδευση και στις μεταβολές που θα συμβούν σε αυτές. Η κατανόηση της χρήσης του You Tube είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς το βίντεο είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές στις μέρες μας (Αλεξανδρόπουλος, 2018· Duffy, 2008· Cayari, 2014)

Σήμερα, οι μαθητές μέσα από την οικογένεια, το σχολείο, τους φίλους και τα ΜΜΕ διαμορφώνουν τις μουσικές τους προτιμήσεις. Με διάφορες εφαρμογές στο διαδίκτυο μπορούν να συνθέσουν και να παράγουν τη δική τους μουσική. Ταυτόχρονα, κατανοούν και τα μουσικά στοιχεία όπως τη μελωδία, την αρμονία, τον ρυθμό, το ύφος, τις δυναμικές και τη δομή (Κοκκίδου, Κονδυλίδου, Μυγδάνης, 2019). Ο Cayari (2014) είχε γράψει πως οι μαθητές πλέον μπορούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι μουσικά βίντεο και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν δεξιότητες στη μουσική και την τεχνολογία. Η Κοκκίδου (2019) συμφωνεί πως σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι η δημιουργία βίντεο από τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές είναι οι ίδιοι, και ότι οι παλαιωμένες μέθοδοι λειτουργούν για τους μαθητές του σήμερα. Αλλά αυτή η υπόθεση δεν ισχύει πλέον. Οι σημερινοί μαθητές είναι διαφορετικοί (Prensky, 2001). Οι μαθητές έχουν αλλάξει και το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αλλάξει και αυτό (Prensky, 2001). Οι σημερινοί μαθητές ανήκουν στις πρώτες γενιές που μεγάλωσαν με τη νέα τεχνολογία και έχουν περάσει τη ζωή τους χρησιμοποιώντας όλα τα εργαλεία της ψηφιακής εποχής (Prensky, 2001). Ο ίδιος (2001a, 2001b) χαρακτήρισε τους μαθητές «ως «ψηφιακούς ντόπιους ή ιθαγενείς» ή «digitalnatives» επειδή έχουν μεγαλώσει με την ψηφιακή τεχνολογία, η οποία έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους».

Η χρήση βίντεο στη διδασκαλία δεν είναι νέα (Berk, 2009). Η Cruse (2007) αναφέρει πως το βίντεο χρησιμοποιείται σταθερά τα τελευταία 20 έως 30 χρόνια και η χρήση του ολοένα και

αυξάνεται. Η χρήση του βίντεο στο μάθημα της μουσικής φαίνεται να έχει πολλαπλά οφέλη καθώς αυξάνει τον ενθουσιασμό και τα ερεθίσματα των μαθητών, προσελκύει το ενδιαφέρον τους, ενισχύει τις δεξιότητες συνομιλίας και επίλυσης προβλημάτων, βελτιώνει την έκφραση τους, διευκολύνει την αντίληψή τους, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους, έχει θετική επίδραση στον τομέα της μάθησης και προσφέρει εμπειρίες με νόημα στους μαθητές (βλ. Cruse, 2007, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, Τσαλίκη, Αναστασιάδου, 2017). Η Vernallis (1997, 2017) σημειώνει πως τα βίντεο αποτελούν ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για το μάθημα της μουσικής. Η Κοκκίδου (2019) συμπληρώνει πως το μουσικό βίντεο δίνει ευκαιρίες σύνδεσης του σχολείου με την εξωσχολική καθημερινότητα. Διαθέτει μεγάλη ποικιλία πληροφοριών, ώστε να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση σε πολλά μαθήματα και για πολλές διδακτικές ώρες.

Η Cruse (2007) γράφει πως το βίντεο στην εκπαίδευση είναι πολύ πιο ευέλικτο μέσο από ότι ένα έντυπο στην παράδοση του καθώς μπορεί να αποθηκευτεί και να αναζητηθεί εκ των υστέρων. Τα μουσικά βίντεο είναι χρήσιμα εργαλεία για την εκπαίδευση (Allgaier, 2012). Η Κοκκίδου (2019) συμφωνεί πως ένα από τα πλεονεκτήματα του μουσικού βίντεο είναι ότι μπορεί να προβληθεί επανειλημμένα, είτε ολόκληρο είτε αποσπασματικά και κάθε φορά οι μαθητές να εστιάζουν σε συγκεκριμένα μουσικά, οπτικά ή οπτικοακουστικά συμβάντα. Άλλο πλεονέκτημα είναι ότι λόγω της πληθώρας μουσικών βίντεο, σε πλατφόρμες όπως το YouTube, είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να βρουν πολλά και καλά παραδείγματα και να τα αξιοποιήσουν ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος. Επίσης, οι μαθητές προτιμούν τα οπτικοακουστικά μέσα. Το μουσικό βίντεο είναι πρώτο στις αναζητήσεις τους για μουσική στο διαδίκτυο. Η χρήση των μουσικών βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αναπτύξει το περιεχόμενο της και να βοηθήσει ουσιαστικά στην συνολική εξέλιξη των μαθητών. «Το παιδί λαμβάνει επεξηγηματικές απαντήσεις ακόμη και για ερωτήματα, τα οποία δεν τα έχει θέσει το ίδιο ή ακόμα και δεν το έχουν

απασχολήσει ή και προβληματίσει» (Buckingham, 2002a όπως αναφέρεται στο (Φυκάρης, 2012, σελ. 236). Αξιοσημείωτο είναι ότι εμπλέκει τις εμπειρίες των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο (Κοκκίδου, 2019).

Οι Bransford et al (1989, σελ. 3), είχαν σημειώσει ότι «το βίντεο επιτρέπει στους μαθητές να αναπτυχθούν σε δεξιότητες αναγνώρισης προτύπων που σχετίζονται μάλλον με οπτικά και ακουστικά μηνύματα, παρά σε γεγονότα που επισημαίνονται από τον δάσκαλο». Ο Berk (2009, σελ. 3) είχε αναφέρει «πως τα βίντεο κλιπ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επικοινωνία με τους μαθητές σε βαθύτερο επίπεδο κατανόησης αγγίζοντας τα συναισθήματά τους». «Η ψηφιακή εικόνα μπορεί να προβάλλει συμπεριφορές και σχέσεις που δύσκολα επεξηγούνται προφορικά ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να τις παρατηρήσουν και να τις ερμηνεύσουν» (Βαλάκας, 2006, όπως αναφέρεται στο Φυκάρης & Μήτση, 2013, σελ. 4-5).

Σύμφωνα με μια περίληψη των τρεχουσών ερευνών η εκπαιδευτική τηλεόραση και τα βίντεο όπως αναφέρεται στο Cruse (2007, σελ. 2):

- *Ενισχύουν την ανάγνωση και το υλικό διαλέξεων*
- *Βοηθούν στην ανάπτυξη μιας κοινής βάσης γνώσεων μεταξύ των μαθητών*
- *Ενισχύουν την κατανόηση και τη συζήτηση των μαθητών*
- *Παρέχουν μεγαλύτερη προσαρμογή διαφορετικών μορφών μάθησης*
- *Αυξάνουν το κίνητρο και τον ενθουσιασμό των μαθητών*
- *Προωθούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (CPB, 2004)*

Δημιουργούν μαθησιακά Αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο (Berk, 2009, σελ. 2):

- Προκαλούν την προσοχή των μαθητών.
- Εστιάζουν τη συγκέντρωση των μαθητών.
- Δημιουργούν ενδιαφέρον στην τάξη.
- Δημιουργούν μια αίσθηση προσμονής.
- Ενεργοποιούν ή χαλαρώνουν τους μαθητές για μαθησιακή άσκηση.
- Αξιοποιούν τη φαντασία των μαθητών.
- Βελτιώνουν τη στάση απέναντι στο περιεχόμενο και τη μάθηση.
- Δημιουργούν μια σύνδεση με άλλους μαθητές και εκπαιδευτές.
- Αυξάνουν τη μνήμη του περιεχομένου.
- Αυξάνουν την κατανόηση.
- Προωθούν τη δημιουργικότητα.
- Τονώνουν τη ροή των ιδεών.
- Προωθούν την βαθύτερη μάθηση.
- Παρέχουν ευκαιρία για ελευθερία της έκφρασης.
- Χρησιμεύουν ως όχημα συνεργασίας.
- Εμπνέουν και παρακινεί τους μαθητές.
- Κάνουν τη μάθηση διασκεδαστική.

- *Ορίζουν μια κατάλληλη διάθεση.*
- *Μειώνουν το άγχος και την ένταση σε τρομακτικά θέματα. και*
- *Δημιουργούν αζέχαστες οπτικές εικόνες.*

Η αξία των μουσικών βίντεο στο σχολείο όπως καταγράφηκε από την Κοκκίδου (2019, σελ. 490):

- *Τα μουσικά βίντεο είναι αντιπροσωπευτικά της δημοφιλούς κουλτούρας και πηγή αναφοράς για τη δόμηση στάσεων και νοημάτων για την κοινωνική πραγματικότητα.*
- *Μελετώντας μουσικά βίντεο, οι μαθητές συμμετέχουν σε αυθεντικές εμπειρίες μάθησης με αισθητικό πρόσημο.*
- *Η μελέτη των οπτικοακουστικών στοιχείων στον υβριδικό χώρο του βίντεο μπορεί να συνεισφέρει στον μουσικό και οπτικό γραμματισμό (μουσικές γνώσεις, εμπλουτισμός λεξιλογίου, επαφή με ποικίλες μουσικές κουλτούρες, κατανόηση της γλώσσας των εικόνων και των κινούμενων εικόνων).*

Στη μελέτη των μουσικών βίντεο, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι ουσιαστικά αλληλεπιδραστικές: ο εκπαιδευτικός διδάσκει και ταυτόχρονα μαθαίνει από τους μαθητές.

1.12 Το βίντεο ως μέσο προώθησης της κοινοτικής μουσικής –

Παραδείγματα από κοινοτικά μουσικά προγράμματα

Η κλιμάκωση της δημοτικότητας και της διαθεσιμότητας των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το MySpace, το Facebook, το YouTube και άλλων, και η σχετική ανάπτυξη ιστολογίων, wikis, συμμετοχής σε διαδικτυακά παιχνίδια και οι ιστότοποι εικονικής πραγματικότητας έχουν ενεργοποιήσει διαφορετικές μορφές επικοινωνίας (Walsh 2010).

Μέσα από το βίντεο, ομάδες που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό ή περιθωριοποίηση έχουν τα κίνητρα και τη δυνατότητα να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες και προτάσεις για άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων» (Chatzi, 2011).

Η κοινοτική μουσική, αν και έχει τις ρίζες της βαθιά στις πρώτες κοινωνίες, είναι μια σχετικά καινούργια επιστήμη στο στερέωμα του επιστημονικού κόσμου που κερδίζει έδαφος και στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία. Το βίντεο, φαίνεται να είναι ένα μέσο κοινοποίησης συμμετοχικών δράσεων στο ευρύ κοινό, ωστόσο οι βιβλιογραφικές αναφορές για τη χρήση του σε κοινοτικά προγράμματα είναι ελάχιστες. Αν και δεν υπάρχουν ερευνητικές αναφορές για το βίντεο ως μέσο κοινοποίησης κοινοτικών δράσεων, μπορούμε να αντλήσουμε δεδομένα από τα βίντεο που αναρτώνται σε ιστότοπους, όπως το You Tube, που αφορούν την κοινοτική μουσική.

Για παράδειγμα, το (ICCM) International Centre for Community Music (shorturl.at/uBRZ5) έχει δημιουργήσει ένα κανάλι στο You Tube όπου αναρτά βίντεο κοινοτικής μουσικής. Τα συγκεκριμένα βίντεο φαίνεται να είναι αρκετά εξειδικευμένα και κυρίως βασίζονται στην παρουσίαση προγραμμάτων από επιστήμονες σε επιστήμονες ή από άτομα που λειτουργούν ως συντονιστές κοινοτικών μουσικών δράσεων. Συνήθως τα βίντεο αυτά έχουν συγκεκριμένη ροή, όπου στην αρχή υπάρχει η παρουσίαση του κεντρικού ομιλητή, στη συνέχεια ο ίδιος παρουσιάζει εκ νέου τον εαυτό του και εισαγάγει το θέμα που θα αναλύσει. Όλη αυτή η εισαγωγή πολλές φορές διαρκεί αρκετά λεπτά. Αργότερα, ο ομιλητής περνάει στην παρουσίαση δείχνοντας εικόνες τύπου power point ή κάποια βίντεο συμμετοχικών δράσεων. Ακολουθεί μια συζήτηση όπου δέχεται ερωτήσεις μέχρι το τέλος του βίντεο, όπου συνήθως κάνει μια κατακλείδα ή μπορεί και να ερωτήματα για μελλοντικές επιστημονικές συζητήσεις. Θα έλεγε κανείς πως αυτού του τύπου τα βίντεο είναι μια αναπαράσταση – σε σμίκρυνση- μιας παρουσίασης σε συνέδριο. Τα βίντεο του ICCM συνήθως είναι αρκετά μεγάλα σε χρονική διάρκεια και όχι ιδιαίτερη

δημοτικότητα (από 20 έως 343views και 171 Subscribers στην 01/03/2022), κάτι που ωστόσο μπορεί να έχει σχέση με το πόσο εξειδικευμένη είναι η σελίδα στην οποία αναρτώνται, αφού πρόκειται για ιστοσελίδα που συνδέεται με πανεπιστημιακό ίδρυμα και την επιστημονική κοινότητα. Είναι πιθανόν αν τα βίντεο αυτά εκτίθεντο σε ιστότοπο διαφορετικής φυσιογνωμίας (π.χ. you tube) ή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, να συγκέντρωναν υψηλότερη δημοτικότητα.

Στο κανάλι community music learning (shorturl.at/chqtR) βλέπουμε μια διαφορετική προσέγγιση των βίντεο. Εδώ τα βίντεο είναι πολύ μικρότερα και πολλά από αυτά ξεκινούν με μουσικές δράσεις, τραγούδι και χορό. Λόγω του ότι δεν υπάρχει ομιλία βασιζόμαστε στη γλώσσα του σώματος του συντονιστή και των συμμετεχόντων. Τα συγκεκριμένα βίντεο θα λέγαμε πως είναι πιο διασκεδαστικά και πιο προσιτά για το ευρύ κοινό.

Μια διαφορετική προσέγγιση από βίντεο παρουσιάζεται στο πρόγραμμα New Dynamics of Ageing (shorturl.at/xzGQ8) που δημιουργήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Sheffield, κάτω από την εποπτεία του καθηγητή Alan Walker για ηλικιωμένα άτομα τρίτης και τέταρτης ηλικίας. Έχουμε και εδώ σε πρώτο πλάνο τη γλώσσα του σώματος καθώς τα βίντεο ξεκινούν κατευθείαν προβάλλοντας τραγούδι, χορό, εκτέλεση οργάνων και κίνηση με τους ηλικιωμένους. Κάπου στην μέση του βίντεο εμφανίζεται ο συντονιστής των δράσεων, ο οποίος εν συντομία, αναφέρεται στη διδακτική του προσέγγιση, στις ίδιες τις δράσεις, στους συμμετέχοντες και στην επίδραση των δράσεων αυτών στους ανθρώπους. Σε αυτήν την ολιγόλεπτη ομιλία απλά αναφέρει το όνομα και την ιδιότητά του στη συγκεκριμένη δράση. Τα βίντεο του New Dynamics of Ageing αν και δεν μπορούν να μας δείξουν την δύναμη του βίντεο ως εργαλείο, είναι ένα καλό παράδειγμα για να δούμε τι ακριβώς μηνύματα μπορούν να μας μεταφέρουν τέτοια βίντεο και γιατί μπορούν να φανούν χρήσιμα για την κοινοτική μουσική.

Η Suzanna Wilson διδάσκει τσέλο στην East London Late Class orchestra, σε ηλικιωμένους άνω των ογδόντα ετών. Τα μαθήματα της Suzanna βασίζονται στη διδαχή του τσέλου: ποια είναι η σωστή στάση του σώματος, πως κρατάμε το δοξάρι, πως παράγεται ο ήχος κτλ. Η Suzanna, αναζητά στα μαθήματα της να βρει αυτό που ακριβώς ταιριάζει στον κάθε συμμετέχοντα, σεβόμενη τις ικανότητες του καθενός και το γεγονός ότι οι άνθρωποι αυτοί ήταν κάποτε επαγγελματίες σε αυτό που έκαναν στην ζωή τους, ενώ τώρα είναι αρχάριοι σε κάτι τόσο νέο για αυτούς. Προσπαθεί να εμπνεύσει τους συμμετέχοντες, δίνοντας τους τον χρόνο να καταφέρουν πράγματα και στηρίζοντας τους σε κάθε βήμα τους. Ξέροντας λοιπόν πως είναι μια διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες μπορεί να αισθάνονται ευάλωτοι, τους ανταμείβει ηθικά διανύοντας το μουσικό ταξίδι παρέα μαζί τους και οδηγώντας τους σε ένα αρκετά καλό μουσικό αποτέλεσμα (Creech et al, 2012).

Σε άλλο βίντεο, ακούγονται τα παρακάτω.

Ο Nick Cout είναι προγυμναστής τσέλο και μαέστρος στην east London late starters class orchestra, όπου διδάσκει ηλικιωμένους σε ομάδες. Ο Nick αναφέρει πως ιδιαίτερη σημασία έχει η ατμόσφαιρα που δημιουργεί στις συνεδρίες του, ώστε οι άνθρωποι που συμμετέχουν να αισθάνονται άνετα. Ο ίδιος θεωρεί πολύ σημαντικό να βλέπει τη μουσική σαν κάτι που μπορεί να διδαχθεί ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας. Βλέπει τις δυνατότητες της ομάδας του συνολικά, αλλά και ατομικά και σεβόμενος τις δεξιότητες και το μουσικό επίπεδο του κάθε συμμετέχοντα, ορίζει ένα σημείο έναρξης το οποίο όλοι μπορούν να ακολουθήσουν και να νιώσουν ικανοποίηση με αυτό. Επίσης, θεωρεί το χιούμορ απαραίτητο συστατικό των συνεδριών ώστε να μη δημιουργείται ένταση στους συμμετέχοντες καθώς παίζουν ένα μουσικό όργανο. Για τον Nick το να παίζεις μουσική είναι μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία, καθώς χρησιμοποιείται η σωματική-φυσική πνευματική κατάσταση και

ταυτόχρονα πρέπει να αφουγκράζεσαι το περιβάλλον και να είσαι κοινωνικός μέσα σε αυτό (Creechetal, 2012).

Οι Lize και Janet τρέχουν προγράμματα φωνητικών συνόλων σε ηλικιωμένους. Στο συγκεκριμένο βίντεο το πρόγραμμα ονομάζεται singing for fun. Το πρόγραμμα εστιάζει αρχικά στην αναπνοή με διάφορες ασκήσεις και ομαλά εισάγει τη φωνή σε αυτές. Οι Lize και Janet δίνουν μεγάλη έμφαση στην ομαλή εισαγωγή της φωνής και στο σωστό ζέσταμα της έτσι ώστε να μην δημιουργείται άγχος στους συμμετέχοντες. Επίσης, εισάγουν ομαλά και τον ρυθμό χτυπώντας τέταρτα στα γόνατα, το οποίο ενισχύει τη συγκέντρωση και το δέσιμο της ομάδας. Μια σημαντική δραστηριότητα της ομάδας είναι να παίρνει υπάρχοντα τραγούδια και να τοποθετεί δικούς της στίχους. Αυτή είναι μια δραστηριότητα πολύ ενδιαφέρουσα για τους συμμετέχοντες, η οποία τους δημιουργεί χαρά και οι στίχοι είναι περισσότερο συνδεδεμένοι με την ομάδα. (Creech et al, 2012).

Ο Robin είναι καθηγητής Ukulele. Ο Robin παραδίδει ατομικά μαθήματα σε μαθητές 3 έως και 67 ετών. Παρατηρεί, πως αν και υπάρχει μεγάλη απόσταση γενεών, η τεχνική της διδασχής των μαθημάτων του είναι η ίδια. Μπορεί να διαφέρει το ρεπερτόριο, ανάλογα με τις απαιτήσεις των μαθητών, αλλά η κατανόηση του ρυθμού και της αρμονίας συμβαίνει με τον ίδιο τρόπο. Για τον Robin, το να διδάσκει ατομικά είναι πολύ σημαντικό και θεωρεί πως από μουσικός δάσκαλος τείνεις να γίνεσαι μουσικός θεραπευτής. Έχοντας μαθητές ερχόμενους από δύσκολες εγχειρήσεις ή δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις ή με χαμηλή αυτοπεποίθηση, το μάθημα γίνεται μια εκπληκτική εμπειρία που παρέχει εμπύχωση, ενθουσιασμό και κίνητρα, την αίσθηση επίτευξης και τη χαρά που οι μαθητές παίρνουν μαζί τους αργότερα. Για τον Robin, δεν παίζει ρόλο αν διδάσκει θεωρία, Ukulele ή οποιοδήποτε άλλο όργανο, αρκεί να κατορθώνεις να μεταδίδεις χαρά στις ζωές των ανθρώπων (Creech et al, 2012).

Ο Alex Wilson είναι μαέστρος στο πρόγραμμα open singing lessons for adults και διδάσκει σε ομάδες άνω των πενήντα ετών, με είκοσι το λιγότερο συμμετέχοντες. Οι ομάδες δίνουν παραστάσεις στα σπίτια των συμμετεχόντων και σε κοινοτικά κέντρα. Για τον Alex, η υπομονή είναι το κλειδί της επιτυχίας διδάσκοντας ανθρώπους τρίτης και τέταρτης ηλικίας. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να έχει σταθερή και θετική στάση απέναντι στα μέλη της ομάδας του, έτσι ώστε να δημιουργεί την αυξανόμενη εμπιστοσύνη σε αυτό που συμβαίνει. Με συνεχή επιβράβευση προσπαθεί με ομαλό τρόπο να κρατάει ζωντανή την αίσθηση της προόδου και την αυτοπεποίθησή τους, ώστε να υπάρχει μια συνεχής σταθερή βελτίωση ασχέτως των μουσικών δυσκολιών. Το πρόγραμμα του περιλαμβάνει φωνητικές ασκήσεις που εισαγάγουν την φωνή ομαλά, καθώς και τραγούδια δημοφιλούς μουσικής γνωστά στους συμμετέχοντες, ενώ παράλληλα δοκιμάζει νέο ρεπερτόριο που άλλοτε λειτουργεί και άλλοτε όχι. Για τον Alex, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζεις πολύ καλά τους ανθρώπους στην ομάδα σου, να είσαι φιλικός και να τους εμπνυχώνεις, να τους συμπεριφέρεσαι με ισότητα και να προκαλείς την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ο ίδιος πιστεύει πως είναι πολύ σημαντικό να αφουγκράζεσαι τις ικανότητες τους και τις ανάγκες τους, ώστε να έχεις το κατάλληλο ρεπερτόριο για αυτούς (Creech et al, 2012).

Ο Paul Dots είναι κρουστός της samba, brazilian και latin μουσικής και συντονίζει το πρόγραμμα silver sounds samba band. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει απλά ρυθμικά μοτίβα street music και είναι ανοιχτό σε οποιονδήποτε θέλει να το παρακολουθήσει. Στις συνεδρίες, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν πώς να κρατάνε τις μπακέτες, πώς να παίζουν τον ρυθμό στο τύμπανο και πώς να χορεύουν στον ρυθμό. Προσπαθεί και εκπαιδεύει αρχηγούς στην ομάδα τους οποίους οι υπόλοιποι μπορούν να ακολουθήσουν ευχάριστα, έτσι ώστε η ομάδα να νιώθει ανεξάρτητη και χωρίς την παρουσία του. Ο ίδιος πιστεύει πως κάτι τέτοιο δημιουργεί μεγαλύτερους δεσμούς και δίνει την ομάδα περισσότερο (Creechetal, 2012).

Η Emily Smith είναι μαέστρος σε τρεις χορωδίες στο silver program, silver smiths μια gospel-blues χορωδία, στο silver divas που τραγουδά κυρίως επιτυχίες του μουσικού θεάτρου και στο opera da zendo που είναι και η κύρια χορωδία όπερας του προγράμματος silver. Στο πρόγραμμα της Emily υπάρχουν άνθρωποι που γνωρίζουν να διαβάζουν μουσική και κάποιοι που δεν γνωρίζουν. Όμως έχουν ένα κοινό γνώμονα: την αγάπη τους για το τραγούδι. Το πιο σημαντικό για την Emily είναι πως οι άνθρωποι βλέπουν το πρόγραμμα ως ένα κοινωνικό γεγονός στο οποίο παίρνουν μέρος για να διασκεδάσουν τραγουδώντας. Η ίδια, εστιάζει στο χιούμορ και στον διασκεδαστικό χρόνο χρησιμοποιώντας ευρύ και μεγάλο ρεπερτόριο, χωρίς να επικεντρώνεται σε ένα άρτιο αποτέλεσμα. Επίσης, θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό να έχεις το προφίλ ενός φίλου παρά ενός μαέστρου καθώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θέλουν να μιλήσουν για την προσωπική τους ζωή και να νιώθουν άνεση (Creechetal, 2012).

Ο David είναι κοινοτικός μουσικός και τρέχει ένα πρόγραμμα ενός ρόκ γκρουπ με άτομα άνω των πενήντα. Για τον David, η ενθάρρυνση της επιλογής του ρεπερτορίου των συμμετεχόντων είναι πολύ σημαντική. Ο David, επίσης, θεωρεί σημαντική την ισορροπία μεταξύ συντονιστή και φίλου δουλεύοντας με αυτές τις ηλικίες και για αυτό το λόγο κύριος στόχος είναι ο αμοιβαίος σεβασμός του με τους συμμετέχοντες. Σημαντικό επίσης να διατηρεί μια ανατροφοδότηση μετά το πέρας κάθε συνεδρίας όσον αφορά το πως πέρασαν τον χρόνο τους οι συμμετέχοντες, τι τους άρεσε και τι όχι. Τέλος, το σημαντικότερο όλων δουλεύοντας με αυτές τις ηλικίες είναι να είσαι ο εαυτός σου. Ο David θεωρεί πως μόνο με την ειλικρίνεια μπορείς να συνεργαστείς σωστά με αυτούς τους ανθρώπους (Creechetal, 2012).

Η Gilly Love είναι διευθύντρια δημιουργικής απασχόλησης του silver program of sage gateshead. Η silver choir είναι μία χορωδία που τραγουδά μουσική ποπ των 60s, μουσική η οποία συνδέεται απόλυτα με τα εφηβικά χρόνια των συμμετεχόντων. Η Gilly πιστεύει πως αυτό που

κάνει είναι χαρά και διασκέδαση και όχι δουλειά. Αυτό είναι το βασικό συστατικό για να αισθανθούν οι συμμετέχοντες ότι είσαι εκεί για αυτούς και να αρχίσουν να επανεκτιμούν τον εαυτό τους. Η ίδια θεωρεί πως η επαφή εκτός συνεδριών με το κοινωνικό περιβάλλον των ανθρώπων που συμμετέχουν, μπορεί να δώσει μια αίσθηση ενδιαφέροντος. Τέλος, θεωρεί πως το silver program στοχεύει στην παρατεταμένη υγεία των ανθρώπων τρίτης και τέταρτης ηλικίας λέγοντας χαρακτηριστικά πως πολλοί από αυτούς αισθάνονται καλύτερα στα εβδομήντα πέντε τους χρόνια παρά δέκα χρόνια πριν (Creech et al, 2012).

Η Pritte Jackson είναι κοινοτικός μουσικός του silver program of sage gateshead. Οι gateshead silver singers είναι μια ομάδα ανοιχτή σε άτομα οποιουδήποτε μουσικού επιπέδου που τραγουδάει μια μεγάλη γκάμα ρεπερτορίου folk, blues, pop, jazz etc. Η Pritte πολλές φορές επιλέγει ρεπερτόριο από τα 30s έως τα 50s πιστεύοντας πως αυτά τα τραγούδια αγγίζουν τους ηλικιωμένους περισσότερο. Η ίδια δίνει μεγάλη έμφαση στην επιλογή τραγουδιών με στίχο ο οποίος είναι universal και δε θίγει ή προκαλεί. Επίσης, τονίζει πως πρέπει ο συντονιστής να γνωρίζει το ρεπερτόριο άψογα ώστε να μπορεί να διευκρινίσει πράγματα ή να απαντήσει σε τυχόν ερωτήσεις. Αυτό δημιουργεί εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του. Η διδαχή των τραγουδιών πρέπει να γίνεται με ξεκάθαρο τρόπο και ίσως χρειάζεται να επαναλαμβάνεις πράγματα λόγω του ότι σε αυτές τις ηλικίες η μνήμη ασθενεί. Για την Pritte κανένας από τους συμμετέχοντες δεν πρέπει να αισθάνεται ότι μένει πίσω. Πρέπει να δείχνεις υπομονή και δεκτικότητα/ ανοιχτότητα καθώς και ότι είσαι εκεί πάντα να βοηθήσεις αυτούς που δεν έχουν μουσικές γνώσεις αλλά και να διατηρείς το ενδιαφέρον των προχωρημένων για να μην βαρεθούν. Η ενσυναίσθηση για την ομάδα είναι το σημαντικότερο στοιχείο, πρέπει να βλέπεις τα προβλήματα των συμμετεχόντων με ευσπλαχνία (Creech et al, 2012).

Η Hillary Robins παραδίδει μαθήματα πιάνου σε ηλικιωμένους. Η προσέγγιση της Hillary στη διδασχή μουσικής σε ηλικιωμένους είναι ακριβώς η ίδια όπως σε οποιονδήποτε ενήλικα. Η Hillary θεωρεί πως πρέπει να γνωρίζεις τους μαθητές σου πολύ καλά σε πνευματικό και φυσικό επίπεδο, αν έχουν κάποια συγκεκριμένη ιδιαιτερότητα ή δυσκολία και να τους κάνεις να αισθάνονται άνετα μέσα στο χώρο της τάξης και για αυτό η προετοιμασία είναι πολύ σημαντική. Η Hillary χρησιμοποιεί τις πρώτες συνεδρίες κάνοντας πολλές ερωτήσεις στους μαθητές της, κρατώντας ένα ιστορικό για αυτούς. Για την Hillary είναι πολύ σημαντικό να δημιουργείς μια θετική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, όπου όλοι θα αισθάνονται πως αυτό που κάνουν έχει αξία αλλά ταυτόχρονα να θέτουν νέους στόχους και να βλέπουν την βελτίωση τους (Creech et al, 2012).

Ο Joel Pietry διδάσκει τραγούδι σε ηλικιωμένους επί εικοσιπέντε χρόνια. Ο Joel πιστεύει πως για τους ηλικιωμένους το σωστό τραγούδι είναι όσο σωστό μπορεί να είναι χωρίς μουσικά κριτήρια. Όλα έχουν να κάνουν με τη διασκέδαση και είναι πολύ σημαντικό για αυτούς να τραγουδάνε κάθε βδομάδα και ο καθένας από ένα κομμάτι σόλο. Το σόλο είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική για τον Joel, καθώς εκείνη τη στιγμή όλα τα αυτιά και μάτια είναι στραμμένα στον σολίστα. Αυτό κάνει τους ανθρώπους να νιώθουν ιδιαίτεροι και ξεχωριστοί. Ο Joel θεωρεί πως όταν διδάσκεις ηλικιωμένους πρέπει να νιώθουν ότι είναι στο σπίτι τους. Όλοι στην ομάδα πρέπει να γνωρίζονται και να ξέρουν τα ονόματα τους. Πρέπει να ακούς τις ιστορίες τους με προσοχή και να τους ανταμείβεις για αυτό. Τέλος, επιτυχία για τον Joel είναι να ξυπνάνε εννιά το πρωί και να είναι πάντα παρόντες στις συνεδρίες του, κάτι που συμβαίνει και τον χαροποιεί ιδιαίτερα (Creech et al, 2012).

Τα προγράμματα κοινοτικής μουσικής του New Dynamics of Ageing είναι γεμάτα από εμπειρίες, ανάγκες και ελπίδες αυτών που συμμετέχουν. Αν και διαφορετικά προγράμματα, είναι

πλούσια σε δραστηριότητες και ανεξαιρέτως, όλα στοχεύουν στην ευημερία και την ευζωία των ανθρώπων. Τα βίντεο του New Dynamics of Ageing μεταφέρουν πολλαπλά μηνύματα στο κοινό τους, μέσω της εικόνας μας δείχνουν τις δραστηριότητες των κοινοτικών προγραμμάτων, τον ενθουσιασμό των κοινοτικών μουσικών και τις αντιδράσεις των ανθρώπων. Αναδεικνύουν τη ροή των προγραμμάτων, τη σειρά που ακολουθούν οι δραστηριότητες, τις διαδικασίες που εμπλέκονται οι συμμετέχοντες, τον χώρο που πλαισιώνονται οι δράσεις, το εκάστοτε μουσικό ρεπερτόριο και τη λειτουργία της ομάδας.

2 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός σκοπίμως κατασκευασμένου βίντεο κοινοτικής μουσικής για την προώθηση της ιδέας της κοινοτικής μουσικής και την παρακίνηση του ενδιαφέροντος για το πεδίο της κοινοτικής μουσικής ατόμων που ασχολούνται επαγγελματικά ή ερασιτεχνικά με τη μουσική. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς επηρεάζει η θέαση ενός βίντεο για την κοινοτική μουσική το ενδιαφέρον των ερωτώμενων να ασχοληθούν πρακτικά με την κοινοτική μουσική?
- Πώς επηρεάζει η θέαση ενός βίντεο για την κοινοτική μουσική το ενδιαφέρον των ερωτώμενων να ασχοληθούν επιστημονικά με την κοινοτική μουσική?
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του βίντεο που φαίνεται να επιδρούν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα του βίντεο?
- Επηρεάζει το φύλο του θεατή την αποτελεσματικότητα του βίντεο ως προς την παρακίνηση του ενδιαφέροντός του για την κοινοτική μουσική?

- Επηρεάζει η ηλικία του θεατή την αποτελεσματικότητα του βίντεο ως προς την παρακίνηση του ενδιαφέροντός του για την κοινοτική μουσική?
- Επηρεάζει η μουσική εκπαίδευση του θεατή την αποτελεσματικότητα του βίντεο ως προς την παρακίνηση του ενδιαφέροντός του για την κοινοτική μουσική?

3 Μεθοδολογία

Η μελέτη που περιγράφεται στο παρόν πόνημα είναι μια πιλοτική έρευνα ερωτηματολογίου που ακολουθεί την ποσοτική επιστημολογική προσέγγιση.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 105 άτομα ηλικίας από 16 έως 75 ετών που ασχολούνταν επαγγελματικά ή ερασιτεχνικά με την μουσική, εκ των οποίων 68 (64.76%) ήταν άντρες και 37 (35.24%) ήταν γυναίκες. Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε σε σκόπιμη δειγματοληψία (purposive/judgement sampling) για μια πρώτη πιλοτική ανίχνευση του ερευνητικού πεδίου. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα γνωρίζονταν με τον ερευνητή μέσω φιλικής, επαγγελματικής ή άλλης σχέσης.

Όλοι οι ερωτώμενοι έλαβαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ένα βίντεο κοινοτικής μουσικής κατασκευασμένο από τον ερευνητή και ένα ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο στην πλατφόρμα google forms, με την οδηγία να παρακολουθήσουν το βίντεο και στη συνέχεια να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Από τα 167 άτομα στα οποία στάλθηκε το βίντεο και το ερωτηματολόγιο, 105 άτομα αποκρίθηκαν και επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο.

Το βίντεο παρουσίαζε ένα πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής με μια ομάδα ηλικιωμένων με άνοια. Το πρόγραμμα αυτό είχε υλοποιήσει με τους ηλικιωμένους ο ίδιος ο ερευνητής, κατά την περίοδο Αύγουστου/2021 – Δεκεμβρίου/2021, σε ίδρυμα χρόνιων παθήσεων σε μεγάλο αστικό κέντρο της βόρειας Ελλάδας. Στο πλαίσιο του κοινοτικού αυτού προγράμματος, ο ερευνητής

λειτούργησε ως μουσικός συντονιστής και υλοποίησε δεκαέξι μουσικές συνεδρίες. Οι δράσεις αυτές βιντεοσκοπήθηκαν κατόπιν αδείας και το οπτικοακουστικό υλικό κατηγοριοποιήθηκε σε φακέλους. Μετά το πέρας των δράσεων το υλικό έγινε αντικείμενο επεξεργασίας και χωρίστηκε σε υποκατηγορίες. Στο υλικό αυτό προστέθηκαν λεκτικά στιγμιότυπα – ατάκες σχετικά με την κοινοτική μουσική που λέγονται από την επιβλέπουσα της έρευνας καθώς και από τους εργαζόμενους στο ίδρυμα. Στόχος αυτού του οπτικοακουστικού υλικού ήταν να δημιουργηθεί ένα σύντομη διάρκειας τελικό βίντεο το οποίο, κατά την κρίση του ερευνητή, θα αποτύπωνε μια κοινοτική μουσική δράση και θα την κατονόμαζε ως τέτοια σε αρκετά σημεία μέσα στο βίντεο ώστε να καταχωρηθεί στο μυαλό του θεατή η έννοια της κοινοτικής μουσικής. Το βίντεο 18/6/2022 δημιουργήθηκε με τα προγράμματα, Sony Vegas όπου έγινε edit των πλάνων, DaVinci Resolve 17, όπου εκεί έγινε βελτίωση εικόνας και χρωμάτων και το βίντεο ήρθε στην τελική του μορφή για ανάρτηση σε διάφορες πλατφόρμες και Cubase όπου έγινε επεξεργασία ήχου, αποθορυβοποιήσεις, mix και edit and master του ήχου. Το τελικό βίντεο επενδύθηκε σε κάποια σημεία με μουσικές συνθέσεις του ερευνητή και είχε συνολική διάρκεια 6,27' λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρία μέρη με 26 συνολικά ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε γενικές ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα από όπου και αντλήθηκαν πληροφορίες όπως η ηλικία, η μόρφωση, η μουσική παιδεία, η εκπαίδευση και η εργασία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που διερευνούσαν αν οι ερωτώμενοι γνώριζαν την έννοια της κοινοτικής μουσικής και αν είχαν προηγούμενη εμπλοκή σε μουσικές δράσεις με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Το τρίτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις που διερευνούσαν τις απόψεις τους σχετικά με το βίντεο που παρακολούθησαν και την επίδραση που μπορεί να είχε αυτό στο να δημιουργήσει σκέψεις ή κίνητρα για να ασχοληθούν ενεργά με την κοινοτική μουσική.

Αν και δεν δόθηκε κάποιο χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα έπρεπε οι συμμετέχοντες να δουν το βίντεο και να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, ωστόσο το σύνολο των 105 ερωτηματολογίων είχε παραληφθεί μέσα σε διάστημα τριών εβδομάδων από την αποστολή τους. Σε αυτό το διάστημα οι συμμετέχοντες είχαν άμεση πρόσβαση στον ερευνητή τηλεφωνικά και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήματα ή να λύσουν οποιαδήποτε απορία.

4 Αποτελέσματα

4.1 Ποσοστιαίες αναλύσεις

Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτώμενοι στο ερωτηματολόγιο, προέκυψε ότι το δείγμα παρουσίαζε τα παρακάτω χαρακτηριστικά. Με βάση το δείγμα μας (N=105), το 61% αποτελείται από άνδρες και το υπόλοιπο 39% από γυναίκες. Το ηλικιακό εύρος κυμαίνεται από 16 έως 75 ετών. Το 83.81% (88 άτομα) είναι εργαζόμενοι, το 8.57% (9) φοιτητές/τριες και το 7.62% (8) άνεργοι. Το επίπεδο εκπαίδευσης τους κατηγοριοποιήθηκε ως εξής: το 47.62% (50) κατέχει πτυχίο πανεπιστημίου, το 25.71% (27) κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 24.76% (26) είναι απόφοιτοι λυκείου, ενώ ένα μόνο άτομο από το δείγμα είναι απόφοιτος δημοτικού και ένα είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου. Στην ερώτηση αν σπουδάζουν σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα αυτή την περίοδο της ζωής τους, το 56.19% (59) απάντησαν όχι, το 36.19% (38) απάντησαν ναι, ενώ το 7.62% (8) δεν απάντησαν. Από τα άτομα που απάντησαν ναι, το 42.11% (16) παρακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές, το 42,11% (16) προπτυχιακές σπουδές, το 5.26% (2) διδακτορικές σπουδές, και το 5.26% (2) σεμιναριακές. Πιο συγκεκριμένα, το 42.11% (12) δηλώνουν ότι πραγματοποιούν μουσικές σπουδές (ερμηνεία κι εκτέλεση μουσικών οργάνων, μουσικολογία) το 23.68% (9) σπουδές μουσικής εκπαίδευσης, το 7.89% (3) σπουδές κοινοτικής

μουσικής, ενώ το υπόλοιπο 26,32 μοιράζεται σε διάφορα αντικείμενα όπως άθληση και υγεία, ψυχολογία, μουσικοθεραπεία, βυζαντινή μουσική, παιδαγωγικές σπουδές, κοινωνική εργασία, θεωρητική και εφαρμοσμένη γλωσσολογία, φρουδική-λακανική ψυχανάλυση, προαγωγή ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, και σκηνοθεσία. Από το συνολικό δείγμα, το 78.10% (82) ασχολούνται επαγγελματικά με την μουσική, ενώ το 21.90% (23) ερασιτεχνικά. Όσο αφορά τις μουσικές σπουδές το 52.38% (55) του συνολικού δείγματος έχει λάβει τυπική εκπαίδευση σε ωδείο, το 39.5% (41) έχει ολοκληρώσει μουσικές πανεπιστημιακές σπουδές, το 6.67% (7) έχει παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα μουσικής και το 1.90% (2) αποφοίτησε από μουσικό λύκειο.

Από την ανάλυση του 2^ο μέρους του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι το 59.05% (62) δεν έχουν παίξει μουσική σε/με ευάλωτους πληθυσμούς, ενώ το 40.95% (43) έχουν παίξει. Στην ερώτηση ‘σε/με ποιους ευάλωτους πληθυσμούς έπαιξες μουσική’, το 48.84% (21) του δείγματος έχει παίξει μουσική σε δομές ηλικιωμένων, το 34.88% (15) σε ΑΜΕΑ, το 9.30% (4) σε καταυλισμούς Ρομά, το 4.65% (2) σε φυλακές ανηλίκων και το 2.33% (1) σε πρόσφυγες. Το 74.29% (78) του συνολικού δείγματος δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν τη μουσική ως εργαλείο για να προάγουν την ευζωία ευάλωτων ατόμων/πληθυσμών, ενώ το 25.71% (27) ότι δεν ενδιαφέρονται. Από το συνολικό ποσοστό του δείγματος που έδειξε ενδιαφέρον για την χρήση της μουσικής σε/με ευάλωτους πληθυσμούς, το 24,49% (24) δήλωσε πως θέλει κυρίως να την χρησιμοποιήσει σε/με ΑΜΕΑ, το 19.39% (19) σε/με ηλικιωμένους, το 12.24% (12) δεν έδειξε ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποια ομάδα το 9.18% (9) σε/με φυλακισμένους, το 7.14% (7) σε/με άτομα με ψυχικές διαταραχές, το 6,12% (6) σε/με ασθενείς με χρόνια ή πρόσκαιρα νοσήματα, το 4.08% (4) σε/με άτομα με άνοια, το 4.08% (4) σε/με κακοποιημένες γυναίκες και παιδιά, το 4.08% (4) σε/με πρόσφυγες, το 3.06% (3) σε/με ορφανοτροφεία, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό διαμοιράστηκε σε διάφορες άλλες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Το 55.24% (58) του

δείγματος πιστεύουν πως έχουν τις δεξιότητες να δουλέψουν σε/με ευάλωτα άτομα/πληθυσμούς ενώ το 44.76% (47) πιστεύουν πως δεν τις έχουν.

Από την ανάλυση του 3^ο μέρους του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι το 92.38% (97 άτομα) θεωρούν ότι το βίντεο που παρακολούθησαν τους δημιουργεί την επιθυμία να μάθουν περισσότερα για την κοινοτική μουσική, ενώ το 7.62% (8) απάντησαν ότι δεν τους παρακίνησε το βίντεο σε κάτι τέτοιο. Το 88.57% (93) θα ήθελαν να παρακολουθήσουν και άλλα βίντεο για την κοινοτική μουσική, ενώ το 11.43% (12) όχι. Το 97.14% (102) θεωρεί ότι το βίντεο που παρακολούθησαν προωθεί το ρόλο της κοινοτικής μουσικής σε/με ευάλωτους πληθυσμούς, ενώ το 2.86% (3) όχι. Το 96.19% (101) πιστεύει πως η διάρκεια του βίντεο είναι επαρκής για να αντιληφθεί κανείς τι είναι η κοινοτική μουσική, ενώ ένα 3.81% (4) όχι. Στην ερώτηση πόσο πιθανόν είναι να ακολουθήσεις ένα κανάλι κοινοτικής μουσικής στο You Tube μετά την παρακολούθηση του βίντεο το 34.29% (36) άτομα απάντησαν αρκετά πιθανό, το 34.29% (36) άτομα απάντησαν μέτρια πιθανό, το 12.38% (13) άτομα απάντησαν πολύ πιθανό, 18.10% (19) άτομα λίγο πιθανό και 0.95% (1) καθόλου πιθανό. Στην ερώτηση πόσο πιθανό είναι να αναζητάς και παρακολουθείς τακτικά βίντεο κοινοτικής μουσικής μετά την παρακολούθηση του βίντεο που σου στάλθηκε, το 47.62% (50) απάντησε μέτρια πιθανό, το 36.19% (38) απάντησε αρκετά πιθανό, το 10.48% (11) απάντησε λίγο πιθανό, το 3.81% (4) απάντησε πολύ πιθανό, και το 1.90% (2) καθόλου πιθανό. Στην ερώτηση πόσο πιθανόν είναι το βίντεο που παρακολούθησες να σου δημιουργήσει την επιθυμία να ασχοληθείς πρακτικά με δράσεις κοινοτικής μουσικής το 34.29% (36) απάντησε πολύ πιθανό, το 31.43% (33) απάντησε αρκετά πιθανό, το 28.57% (30) λίγο πιθανό, ενώ ένα 5.71% (6) καθόλου πιθανό. Στην ερώτηση πόσο πιθανόν είναι το βίντεο που παρακολούθησες να σε παρακινήσει να ασχοληθείς με την κοινοτική μουσική ως επιστήμη το

38.10% (40) απάντησαν λίγο πιθανό, το 28.57% (30) αρκετά πιθανό, το 25.71% (27) πολύ πιθανό, ενώ το 7.62% (8) καθόλου πιθανό.

74.2 Διμεταβλητές Σχέσεις

Η ανάλυση των στοιχείων επικεντρώθηκε επίσης στη διερεύνηση πιθανών διμεταβλητών σχέσεων του φύλου, της γνώση της κοινοτικής μουσικής ως επιστήμης και αν οι ερωτώμενοι έχουν παίζει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς όπως φαίνεται στο βίντεο, με επιλεγμένες μεταβλητές.

Καταγράφοντας την πιθανή συσχέτιση μεταξύ του φύλου των ερωτώμενων και της παρακίνησης του ενδιαφέροντος για την κοινοτική μουσική μέσω του βίντεο διαπιστώθηκε ότι το 92,4% (59,1% των ανδρών και το 37.9% των γυναικών) θα ενδιαφερόντουσαν να μάθουν περισσότερα για την κοινοτική μουσική, η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική $\chi^2(1)= 2.564, p= .109 > .05$. Από την ανάλυση των στοιχείων προέκυψε ότι το 89.5% των ερωτώμενων θα ήθελαν να παρακολουθούν παρόμοια βίντεο κοινοτικής μουσικής με ποσοστά (53.3% των ανδρών και 36.2% των γυναικών), με τη διαφορά όμως αυτή να μην είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(1)= 0.716, p= .398 > .05$. Βρέθηκε επίσης ότι το 39% των ανδρών θα ακολουθούσαν κάποιο κανάλι κοινοτικής μουσικής στο You Tube. Από αυτούς, το 24.8% θα ακολουθούσαν το κανάλι κάποιες φορές και το 16.2% συχνά, ενώ για τις γυναίκες τα ποσοστά ήταν 9.5% και 18.1% αντίστοιχα. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(4)=6.134, p= .189 > .05$. Συσχετίζοντας το φύλο με τη συχνότητα παρακολούθησης παρόμοιων βίντεο στο You Tube, καταγράφηκε ότι οι άνδρες θα το παρακολουθούσαν κάποιες φορές με ποσοστό 35.2% και συχνά με ποσοστό 17.1%, ενώ για τις γυναίκες τα ποσοστά ήταν 13.3% και 20% αντίστοιχα. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(4)=7.342, p= .119 > .05$. Προέκυψε επίσης, ότι συσχετίζοντας το φύλο με τη πιθανή παρακίνηση μέσω βίντεο παρακολούθησης κοινοτικής μουσικής όσον αφορά την εθελοντική εργασία σε δράσεις

κοινοτικής μουσικής, οι άνδρες το θεωρούν πιθανό να παρακινηθούν από το συγκεκριμένο βίντεο με ποσοστό 21% και πολύ πιθανόν με ποσοστό 9.5%, ενώ για τις γυναίκες τα ποσοστά ήταν 11.4% και 10.5% αντίστοιχα. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(4)=3.189$, $p=.527 > .05$. Τέλος, όσον αφορά τη συσχέτιση του φύλου με την επίδραση του βίντεο στους ερωτώμενους να ασχοληθούν με την κοινοτική μουσική ως επιστήμη, καταγράφηκε ότι οι άνδρες το θεωρούν πιθανό με ποσοστό 17.1% και πολύ πιθανόν με ποσοστό 11.4%, ενώ για τις γυναίκες τα ποσοστά ήταν 11.4% και 7.6% αντίστοιχα. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(4)=8.243$, $p=.803 > .05$.

Η ανάλυση των στοιχείων έδειξε ότι υπάρχει σημαντική σχέση $\chi^2(1)=3.850$, $p=.05$ μεταξύ της ερώτησης αν γνωρίζουν οι ερωτώμενοι την κοινοτική μουσική ως επιστήμη και της παρακίνησης του ενδιαφέροντος για την κοινοτική μουσική μέσω του βίντεο. Διαπιστώθηκε ότι και το 44.8% που τη γνωρίζουν αλλά και το 47.6% που δεν την γνωρίζουν ως επιστήμη ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για την κοινοτική μουσική μετά την θέαση του βίντεο. Καταγράφοντας την πιθανή συσχέτιση μεταξύ της ερώτησης αν γνωρίζουν οι ερωτώμενοι την κοινοτική μουσική ως επιστήμη με την συχνότητα παρακολούθησης παρόμοιων βίντεο κοινοτικής μουσικής διαπιστώθηκε ότι το 43.8% που γνωρίζουν την κοινοτική μουσική ως επιστήμη και το 45.7% που δεν την γνωρίζουν παρακολουθούν συχνά παρόμοια βίντεο κοινοτικής μουσικής. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(1)=3.753$, $p=.053 > .05$. Επίσης, σημαντική σχέση $\chi^2(4)=10.743$, $p=.03 < .05$ εμφανίστηκε μεταξύ της ερώτησης αν γνωρίζουν οι ερωτώμενοι την κοινοτική μουσική ως επιστήμη με την συχνότητα παρακολούθησης κάποιου καναλιού κοινοτικής μουσικής στο YouTube. Η συσχέτιση έδειξε ότι το 16.2% που τη γνωρίζουν παρακολουθούν συχνά κάποιο κανάλι κοινοτικής μουσικής στο YouTube, ενώ το 21.9% από αυτούς που δεν τη γνωρίζουν το κάνουν κάποιες φορές. Συσχετίζοντας την ερώτηση αν γνωρίζουν

οι ερωτώμενοι την κοινοτική μουσική ως επιστήμη με τη συχνότητα παρακολούθησης παρόμοιων βίντεο στο YouTube, καταγράφηκε ότι το 21.9% που τη γνωρίζουν παρακολουθούν συχνά ενώ το 30.5% από αυτούς που δεν τη γνωρίζουν παρακολουθούν κάποιες φορές. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(4)=5.994$, $p= .200 > .05$. Επίσης, από την ανάλυση των στοιχείων προέκυψε σημαντική σχέση $\chi^2(4)=11.387$, $p= .023 < .05$ από την συσχέτιση στην ερώτηση αν γνωρίζουν οι ερωτώμενοι την κοινοτική μουσική ως επιστήμη με τη πιθανή παρακίνηση μέσω βίντεο παρακολούθησης κοινοτικής μουσικής όσον αφορά την εθελοντική εργασία σε δράσεις κοινοτικής μουσικής. Καταγράφηκε ότι το 11.4% που τη γνωρίζουν το θεωρούν πολύ πιθανό, ενώ το 21% που δεν τη γνωρίζουν το θεωρούν ως πιθανό. Σημαντική σχέση $\chi^2(4)=11.988$, $p= .017 < .05$ προέκυψε όσον αφορά τη συσχέτιση στην ερώτηση αν γνωρίζουν οι ερωτώμενοι την κοινοτική μουσική ως επιστήμη με την επίδραση του βίντεο στους ερωτώμενους να ασχοληθούν με την κοινοτική μουσική ως επιστήμη. Καταγράφηκε ότι το 12.4% που τη γνωρίζουν το θεωρούν πολύ πιθανό, ενώ το 17.1% που δεν τη γνωρίζουν το θεωρούν ως πιθανό.

Καταγράφοντας την πιθανή συσχέτιση μεταξύ της ερώτησης αν οι ερωτώμενοι έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς όπως φαίνεται στο βίντεο και της παρακίνησης του ενδιαφέροντος για την κοινοτική μουσική μέσω βίντεο διαπιστώθηκε ότι το 30.9% έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς όπως φαίνεται στο βίντεο έχουν ενδιαφέρον για την κοινοτική μουσική μέσω βίντεο, ενώ το 53.3% δεν έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς όπως φαίνεται στο βίντεο έχουν ενδιαφέρον για την κοινοτική μουσική μέσω βίντεο. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(1)=0.911$, $p= .340 > .05$. Καταγράφοντας την πιθανή συσχέτιση μεταξύ της ερώτησης αν οι ερωτώμενοι έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς όπως φαίνεται στο βίντεο με την επιθυμία παρακολούθησης παρόμοιων βίντεο κοινοτικής μουσικής διαπιστώθηκε ότι το 38.5% αυτών που έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς

και το 51.0% αυτών που δεν έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς επιθυμούν να παρακολουθούν βίντεο κοινοτικής μουσικής. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, με $\chi^2(1)=2.519$, $p= .113 > .05$. Συσχετίζοντας την ερώτηση, αν οι ερωτώμενοι έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς όπως φαίνεται στο βίντεο με την συχνότητα παρακολούθησης κάποιου καναλιού κοινοτικής μουσικής στο You Tube έδειξε ότι το 16.2% που έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς παρακολουθούν συχνά κανάλι κοινοτικής μουσικής στο You Tube, ενώ το 21.9% που δεν έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς παρακολουθούν κάποιες φορές κανάλι κοινοτικής μουσικής στο You Tube. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, με $\chi^2(4)=5.589$, $p= .232 > .05$. Από την ανάλυση των στοιχείων προέκυψε ότι το 22.9% που έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς παρακολουθούν παρόμοια βίντεο κοινοτικής μουσικής κάποιες φορές, το 25.7% που δεν έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς παρακολουθούν παρόμοια βίντεο κάποιες φορές. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, με $\chi^2(4)=6.282$, $p= .179 > .05$. Συσχετίζοντας την ερώτηση αν οι ερωτώμενοι έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς με τη πιθανή παρακίνηση μέσω του συγκεκριμένου βίντεο κοινοτικής μουσικής όσον αφορά την πιθανότητα οι ερωτώμενοι να ασχοληθούν πρακτικά με δράσεις κοινοτικής μουσικής καταγράφηκε ότι το 10.5% που έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς ίσως να εμπλακούν σε δράσεις κοινοτικής μουσικής, ενώ το 21.9% αυτών που δεν έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς το θεωρούν ως πιθανό. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, με $\chi^2(4)=5.757$, $p= .218 > .05$. Τέλος, όσον αφορά τη συσχέτιση της ερώτησης αν οι ερωτώμενοι έχουν παίξει μουσική σε ειδικούς πληθυσμούς με την πιθανότητα να ασχοληθούν με την κοινοτική μουσική ως επιστήμη, καταγράφηκε ότι το 15.2% που έχουν παίξει και το 22.9% που δεν έχουν παίξει μουσική σε

ειδικούς πληθυσμούς ίσως να ασχοληθούν με την κοινοτική μουσική ως επιστήμη. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $\chi^2(4)=4.140, p= .387 > .05$.

4.3 Συζήτηση-Συμπεράσματα

1^ο Μέρος

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως λίγοι παραπάνω από τους μισούς έχουν παίξει μουσική σε/με ευάλωτους πληθυσμούς. Από αυτούς, λίγο λιγότεροι από τους μισούς έχουν παίξει σε/με ομάδες ηλικιωμένων. Σημαντική φαίνεται να είναι η στάση του δείγματος ως προς τη χρήση της μουσικής σε/με ευάλωτους πληθυσμούς, αφού τα δύο τρίτα περίπου θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν τη μουσική ως εργαλείο για να προάγουν την ευζωία ευάλωτων ατόμων/πληθυσμών, αντιλαμβανόμενοι συνειδητά ή ασυνείδητα το ότι η μουσική είναι μια από τις πιο ιδιαίτερες διαστάσεις του να είσαι άνθρωπος (Higgins & Willingham, (2017), και ότι η μουσική μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή και τη βελτίωση του ανθρώπου (Howell, et al., 2017). Το μισό περίπου του δείγματος δήλωσε πως θεωρεί ότι έχει τις δεξιότητες να ασχοληθεί με ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Με δεδομένο ότι λίγο λιγότεροι από τα μισά άτομα του δείγματος έχουν απλά παίξει μουσική για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, το εύρημα αυτό πιθανότατα να υποδεικνύει τη διάθεσή τους να το πράξουν αλλά ίσως και την άγνοιά τους για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει κανείς προκειμένου να συντονίσει μία κοινοτική μουσική δράση. Αγνοούν δηλαδή ότι το να ασχολείται κάποιος με τη μουσική δεν τον κάνει αυτομάτως επιδέξιο στο να χρησιμοποιήσει τη μουσική για να προάγει την ευζωία ατόμων ή ομάδων. .

Τα αποτελέσματα, από την συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, επιβεβαίωσαν πως το βίντεο που παρακολούθησαν ήταν ικανό να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους για την κοινοτική μουσική. Το εύρημα αυτό συνάδει με τους ισχυρισμούς των Φυκάρης & Μήτση (2013), σύμφωνα με τους οποίους η ψηφιακή εικόνα έχει μια πολυαισθητηριακή δυναμική και δημιουργεί προκλήσεις που έχουν συνέπεια πληροφόρηση και τη γνώση. Επιπροσθέτως, τα $\frac{3}{4}$ του δείγματος περίπου, δήλωσαν ότι κατόπιν της παρακολούθησης του βίντεο που τους απέστειλε ο ερευνητής, θα ήθελαν να παρακολουθήσουν και άλλα βίντεο για την κοινοτική μουσική πράγμα που φανερώνει πως το βίντεο δεν λειτούργησε μόνο ψυχαγωγικά αλλά επηρέασε βαθύτερα τη διάθεση και το ενδιαφέρον των ατόμων για την κοινοτική μουσική.

Σχεδόν όλο το δείγμα συμφώνησε πως το συγκεκριμένο βίντεο προωθεί τον ρόλο της κοινοτικής μουσικής σε/με ευάλωτους πληθυσμούς και πως η διάρκεια του βίντεο ήταν επαρκής για να αντιληφθεί κανείς τι είναι η κοινοτική μουσική. Το εύρημα αυτό συνάδει με το HubSpot-shorturl.at/emrJV ένα αμερικάνικο λογισμικό που καταγράφει την αγορά, τους καταναλωτές και το marketing -, και σύμφωνα με το οποίο τα βίντεο που παρουσιάζουν ιδέες μπορεί να είναι αρκετά μεγαλύτερα σε διάρκεια από τα βίντεο που προωθούν προϊόντα και τα οποία δεν πρέπει να ξεπερνούν τα 2' λεπτά. Μπορεί κανείς λοιπόν με ασφάλεια να συμπεράνει ότι το βίντεο που κατασκευάστηκε από τον ερευνητή με στόχο την προώθηση της ιδέας της κοινοτικής μουσικής, ήταν από άποψη χρονικής διάρκειας κατάλληλο και αποτελεσματικό για τον σκοπό που ήθελε να εξυπηρετήσει. Άλλωστε η διάρκεια ενός βίντεο είναι ένα από τα ποικίλα τεχνάσματα και κριτήρια που χρησιμοποιεί ένας σκηνοθέτης για την κατασκευή ενός βίντεο για να δημιουργήσει εντυπώσεις και να προκαλέσει το ενδιαφέρον του θεατή (Φυκάρης & Μήτση, 2013)..

Παρόλο που η συντριπτική πλειοψηφία των μουσικών που αποτελούν το δείγμα δηλώνουν το βίντεο ως κατάλληλο μέσο, ωστόσο οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις αν θα ακολουθούσαν

ένα κανάλι κοινοτικής μουσικής στο You Tube μετά την παρακολούθηση του βίντεο, αν θα παρακολουθούσαν τακτικά βίντεο κοινοτικής μουσικής, πόσο πιθανόν είναι το βίντεο που παρακολούθησαν να τους δημιούργησε την επιθυμία να ασχοληθούν πρακτικά με δράσεις κοινοτικής μουσικής, πόσο πιθανόν είναι το βίντεο που παρακολούθησαν να τους παρακίνησε να ασχοληθούν με την κοινοτική μουσική ως επιστήμη, δεν συγκέντρωναν την ίδια συντριπτική πλειοψηφία. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι το βίντεο αξιολογήθηκε ως επαρκές αλλά δεν είχε τη δύναμη να επηρεάσει την πρόθεση συμπεριφοράς των ατόμων με την ίδια ένταση. Τα χαρακτηριστικά του βίντεο, η διάρκειά του, ο τρόπος κατασκευής του, το περιεχόμενό του, η εναλλαγή εικόνας, λόγου και μουσικής, όλα αυτά μπορεί να συνέβαλαν στα ευρήματα της παρούσας μελέτης, με τρόπους που δεν είναι δυνατό να ελεγχθούν και να προσδιοριστούν. Άλλωστε, δεν είναι εύκολο. Ίσως ακόμη δεν μπορούμε να εξακριβώσουμε πλήρως την επίδραση των βίντεο στον ανθρώπινο νου, καθώς τα βίντεο επηρεάζουν την κοινωνία με συνειδητούς και υποσυνειδητούς τρόπους (Κοκκίδου, 2019). Επίσης, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης δεν ήταν δυνατό να ελεγχθεί το πόσες φορές είδε κάθε ερωτώμενος το βίντεο που έστειλε ο ερευνητής, καθώς δεν δόθηκε κάποια συγκεκριμένη οδηγία στους συμμετέχοντες για το πόσες φορές έπρεπε να δει το βίντεο, ούτε προβλέφθηκε κάποια σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο ώστε να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με την παρακολούθηση του βίντεο και το αν/πόσο αυτή επηρέασε τις αποκρίσεις των ερωτώμενων. Επίσης, το βίντεο δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου από τον ερευνητή, κάτι που το συγκαταλέγει σκηνοθετικά στα ερασιτεχνικά βίντεο. Πιθανότατα ένα βίντεο κατασκευασμένο με τον ίδιο στόχο αλλά από κάποιον επαγγελματία του χώρου, πιθανότατα να προκαλούσε διαφορετικές ή μεγαλύτερες σε ένταση επιδράσεις.

Πέρα από την ανάδυση ενδιαφερόντων στοιχείων σχετικά με τις απόψεις των ερωτηθέντων γύρω από το βίντεο και την κοινοτική μουσική, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποκάλυψαν ενδιαφέρουσες διμεταβλητές σχέσεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συσχετίσεις μεταξύ της προηγούμενης γνώσης των ερωτώμενων σχετικά με την κοινοτική μουσική ως επιστήμη και άλλες συγκεκριμένες μεταβλητές. Το ποσοστό των ερωτώμενων που γνώριζε από πριν την κοινοτική μουσική είναι μεγαλύτερο από το αναμενόμενο, ιδιαίτερα αν σκεφτεί κανείς ότι η επιστήμη αυτή είναι ακόμα σε πρώιμα στάδια στην Ελλάδα, Σύμφωνα με τα ευρήματα, όλοι σχεδόν οι ερωτώμενοι θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα για την κοινοτική μουσική μετά την παρακολούθηση του βίντεο του ερευνητή, εύρημα που φανερώνει την αποτελεσματικότητα του βίντεο ως μέσο προώθησης ιδεών. Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό γιατί αφενός. Από αυτούς που τείνουν να θέλουν να ακολουθούν κανάλια κοινοτικής μουσικής στο YouTube, οι μη γνώστες της κοινοτικής μουσικής ως επιστήμης είναι σχεδόν οι διπλάσιοι από αυτούς που γνωρίζουν την κοινοτική μουσική. Ομοίως, σχεδόν διπλάσιο ποσοστό από άτομα μη γνώστες της κοινοτικής μουσικής ως επιστήμης έδειξε ενδιαφέρον να ασχοληθεί πρακτικά με δράσεις κοινοτικής μουσικής αλλά και επιστημονικά με το ίδιο πεδίο. Τα ευρήματα αυτά είναι ενδιαφέροντα, καθώς θα περίμενε κανείς αυτοί που ήδη ήταν γνώστες της κοινοτικής μουσικής να δείξουν μεγαλύτερα ποσοστά ως προς τα παραπάνω. Βέβαια, το να δηλώνεις ότι γνωρίζεις τι είναι η κοινοτική μουσική δεν σημαίνει απαραίτητα και διάθεση να ακολουθήσεις το πεδίο πρακτικά ή επιστημονικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν σημαντική διμεταβλητή σχέση ανάμεσα στο φύλο και σε συγκεκριμένες μεταβλητές, ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με αρκετές μελέτες που βρίσκουν σημαντικές σχέσεις με το φύλο (Johnson et al., 2007· Gelb et al., 2011· Hanley,

1998). Η Green, (1990) σύγκρινε τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο της τεχνολογίας στα δύο φύλα και κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο πιθανός αντίκτυπος της τεχνολογίας στα κορίτσια δεν έχει ακόμη αναγνωριστεί. Ο O'Neill (1997), λίγο αργότερα αναφέρει τα στερεότυπα μεταξύ των φύλων και της μουσικής και προσφέρει εξηγήσεις για αυτό το φαινόμενο με βάση κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά των δύο φύλων. Οι Deng et al (2016) συμφωνούν πως ένα κοινό στερεότυπο τόσο στον δυτικό όσο και στον ανατολικό πολιτισμό υποδηλώνει ότι οι γυναίκες είναι πιο συναισθηματικές από τους άνδρες, ιδιαίτερα όταν ανταποκρίνονται σε αρνητικά συναισθήματα. Σε μια μελέτη της η Björck (2011), διερευνά τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα στο πλαίσιο μουσικών πρωτοβουλιών ισότητας των φύλων για την κατασκευή ιδεών σχετικά με το φύλο, τη δημοφιλή μουσική και την κοινωνική αλλαγή και υποστηρίζει ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες πρέπει να «διεκδικήσουν χώρο» για να συμμετάσχουν σε δημοφιλείς μουσικές πρακτικές. Σε άλλη έρευνα οι Cartocci et al,(2016) βρήκαν ότι για το συναισθηματικό κομμάτι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική αντίδραση με την οποία τα δύο φύλα προσέγγιζαν τις διαφημίσεις.

Όπως σημειώνει η Κοκκίδου (2019), τα ψηφιακά μέσα δεν είναι εγγενώς θετικά ή αρνητικά καθώς όλα εξαρτώνται από τους τρόπους χρήσης τους. Είναι σημαντικό ωστόσο πως σήμερα τα βίντεο έχουν τεράστια απήχηση και αμεσότητα όσο κανένα άλλο μέσο πληροφόρησης. Το συγκεκριμένο βίντεο της κοινοτικής μουσικής έδειξε να λειτουργεί με την ίδια δυναμική και να θεωρείται αποτελεσματικό εργαλείο προς την κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα να μάθουν για την κοινοτική μουσική, να ενημερωθούν και να προσφέρουν. Πιθανότατα βέβαια, το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες στο δείγμα ασχολούνται με τη μουσική είναι πιθανό να δημιουργεί μία εξομάλυνση της επίδρασης

παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία κλπ. Η μουσική εκπαίδευση ή/και η ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να έχουν συμβάλει σε ένα επίπεδο ευαισθητοποίησης που είναι από μόνο του αρκετά σημαντικό ώστε να μην αφήνει να παρεισφύουν άλλες μεταβλητές με ιδιαίτερα έντονο τρόπο. Ωστόσο, αυτά είναι απλά εικασίες και ερωτήματα που εγείρει η παρούσα έρευνα, και που απομένει να απαντηθούν από επόμενες έρευνες, σχεδιασμένες πιο προσεκτικά και εστιασμένα.. Καθώς διαφορετικά άτομα και ομάδες κωδικοποιούν τον κόσμο με πολύ διαφορετικούς τρόπους, και έτσι ερμηνεύουν διαφορετικά τις εικόνες, τα κείμενα και τα πολυμέσα (Κοκκίδου, 2019·Machin, 2010· Hodge & Kress, 1988) περαιτέρω έρευνα είναι απολύτως απαραίτητη.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εγείρουν βέβαια και μια σειρά μεθοδολογικών ερωτημάτων.

- ❖ Είναι το ερωτηματολόγιο το κατάλληλο εργαλείο για την συγκεκριμένη έρευνα;
- ❖ Έχει το ερωτηματολόγιο την δύναμη να ρίξει φως στον τρόπο που πιθανόν δομήθηκε – στην περίπτωση που συνέβη αυτό σε έναν βαθμό - η διάθεση/στάση όσων απάντησαν στο ερωτηματολόγιο;
- ❖ Είναι το δείγμα αντιπροσωπευτικό ως προς τον ευρύτερο μουσικό πληθυσμό στον Ελλαδικό χώρο; Προφανώς όχι, αφού η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη.
- ❖ Η σκηνοθεσία του βίντεο, μουσική επένδυση, πλάνα, ομιλίες και διάρκεια του βίντεο είναι κατάλληλα για την ευαισθητοποίηση/κινητοποίηση για την κοινοτική μουσική και για το πλαίσιο της παρούσας έρευνας;
- ❖ Το θέμα που πραγματεύεται το βίντεο ανήκει στην κατηγορία των θεμάτων που κάποιος θέλει να βλέπει;
- ❖ Το βίντεο πραγματεύεται το θέμα της κοινοτικής μουσικής με ηλικιωμένα άτομα με τρόπο ευχάριστο και αποτελεσματικό;

Όλα τα παραπάνω πρέπει να ληφθούν υπόψη σε επόμενες έρευνες ώστε να αποσαφηνιστεί η αποτελεσματικότητα του βίντεο ως εργαλείου ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των ατόμων που ασχολούνται με τη μουσική προς την κατεύθυνση της επιστημονικής ή/και πρακτικής ενασχόλησης με την κοινοτική μουσική. Είναι αναγκαίος ο πιο προσεκτικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, εφόσον επιλεγεί ως ερευνητικό εργαλείο, όπως αναγκαίος είναι επίσης ο έλεγχος παραγόντων όπως οι επαναλήψεις παρακολούθησης του βίντεο, οι συνθήκες παρακολούθησης, κλπ. Περιττό βέβαια να σημειώσει κανείς το πόσο σημαντικό είναι η δειγματοληψία να γίνει με τρόπους που διασφαλίζει μια σχετική γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Σε κάθε περίπτωση, η περαιτέρω έρευνα πάνω στο αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι επιτακτική.

Βιβλιογραφία

- Allgaier, J. (2012). On the shoulders of YouTube: science in music videos, *Science Communication*, 35 (2) 266-275. <http://dx.doi.org/10.1177/1075547012454949>
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. *Reading, MA, Addison-Wesley*.
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. In *The nature of prejudice*. 1, 537-541.
- Altan, B. (1990). Musical cinema, music video, music television. *Film Quarterly*, 43(3), 2-14
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (1). University of Minnesota Press.
- Ashburn, A., et al. (2017) Dance for Parkinson's—The effects on whole body co-ordination during turning around Sophia Hulberta, *Complementary Therapies in Medicine* 32, 91-97, <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2017.03.012>
- Aufderheide P, (1986) Music Videos: The Look of the Sound, *Journal of Communication*, 36(1), 57-78, <https://doi.org/10.1111/J.1460-2466.1986.TB03039.X>
- Bartleet, B.-L. (2012). Building vibrant school-community music collaborations: three case studies from Australia. *British Journal of Music Education* 29 (1), 45-63 <https://doi.org/10.1017/S0265051711000350>
- Bartleet, B. L., Dunbar-Hall, P., Letts, R., & Schippers, H. (2009). Sound links: Community music in Australia. *Brisbane: Queensland Conservatorium Research Centre*
- Bartleet, B-L., & Higgins L. (2012). The Community Music Facilitator and School Music Education. In G. E. McPherson & G. F. Welsh (Ed.) *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. (495-509). Oxford University Press

- Bartleet, B-L., & Scippers H. (2013) The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education* 31(4), 454–471 <https://doi.org/10.1177%2F0255761413502441>
- Bartsch, A. (2008). Meta-emotion: How films and music videos communicate emotions about emotions. *Projections*, 2(1), 45-59.
- Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. *Media Psychology*, 11(1), 7-27.
- Benson, J. F. (2001). Working more creatively with groups. (2nd ed.). Routledge.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(1). 1-21
- Björck, C. (2011). *Claiming space: Discourses on gender, popular music, and social change*. Academy of Music and Drama; Högskolan för scen och musik.
- Blandford, S., & Duarte, S. (2004). Inclusion in the community: a study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 7-25
- Bordwell, D., Staiger, J., & Thompson, K. (1985). *The classical Hollywood cinema: Film style & mode of production to 1960*. Columbia University Press.
- Breen, M. (1994). Constructing the popular from public funding of community music: Notes from Australia. *Popular Music*, 13(3), 313-326.
- Brown, R. (2001) Intergroup relations. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds) *Introduction to social psychology* (3rd edn).
- Buckingham, D. (2008). Εκπαίδευση στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα (μτφ. Ιωάννα Σκαρβέλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Burgess J. E. & Green, J. (2009). *YouTube: Online video and participatory culture*. Cambridge: Polity Press
- Cahill, A., Harris, P., Kyriacou, C., Leak, G., Moser, P., & McKay, G. (1998). Community Music Handbook. *evaluation*, 60, 0-00.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. MacMillan Publishing Company.
- Campbell, P. S., & Higgins, L. (2015). Intersections between ethnomusicology, music education, and community music. In S. Pettan & J. T. Titon (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*. 156-188
- Campbell, P. S., & Wade, B. C. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Carlsson, S. E. (1999). Audiovisual poetry or commercial salad of images? Perspectives on music video analysis. *Sunta, Journal of the Finnish Society of Ethnomusicology (Special issue on Music videos in English)*, 2 (1), 115-133. Retrieved from www.zx.nu/musicvideo/
- Cartocci, G., Cherubino, P., Rossi, D., Modica, E., Maglione, A. G., Di Flumeri, G., & Babiloni, F. (2016). Gender and age related effects while watching TV advertisements: an EEG study. *Computational intelligence and neuroscience*, 2016. 717-726
- Cayari, C. (2014). Using informal education through music video creation. *General Music Today*, 27(3), 17-22. <http://dx.doi.org/10.1177/1048371313492537>
- Cayari, C. (2015). Participatory culture and informal music learning through video creation in the curriculum. *International Journal of Community Music*, 8(1), 41-57. http://dx.doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41_1

- Chua, C. (2009). Placing Music Video: A new audiovisual modality. *Transforming Cultures eJournal*, 4(1). 212-235
- Coffman, D. D. (2005). New Horizons Band celebrates 10th anniversary. Iowa City Press-Citizen, p. 5B, 12B.
- Coffman, D. D. (2006) Community Musicians and Music Educators: Minding the Gap. In D. D. Coffman & L. Higgins (ed) *Creating partnerships, making links, and promoting change*. 44-52.
- Coffman, D. D (2010). Harmonizing the diversity that is community music activity through a bibliographic database. *Community Music Activity*, 105-109
- Coffman, D., & Higgins, L. (2012). Community music ensembles. In G. McPherson & G. F. Welch (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1* (844-859).
- Cole, B. (2000). Community music and higher education: A marriage of convenience. In *Making music work*. 139–150. Royal College of Music
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., & Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research studies in music education*, 35(1), 87-102.
- Creech, A., Hallam, S., & Varvarigou, M. (2012). Facilitating music-making for older people: Facilitator's handbook. *A Continuing Professional Development Resource for Music Leaders, Facilitators and Teachers*. London: Institute of Education.
- Cruse, E. (2007). Using Educational Video in the Classroom: Theory, Research and Practice. *Semantic Scholar*. 1-24
- Deane, K., Hunter, R., & Mullen, P. (2011). *Move on up: An evaluation of youth music mentors*. The National Foundation for Youth Music, London
- Delanty, G. (2003). *Community*. Routledge.
- Delanty, G. (2009). *Community*. (2nd Ed.). Routledge.

- Deng, Y., Chang, L., Yang, M., Huo, M., & Zhou, R. (2016). Gender differences in emotional response: Inconsistency between experience and expressivity. *PloS one*, 11(6).
- Derrida, J. (1995). *Points...interviews, 1974-1994*. Stanford University Press.
- Derrida, J. (1997). *Politics of friendship* (George Collins, Trans.). Verso.
- Derrida, J. (2000). *Of hospitality* (Rachel Bowlby, Trans.). Stanford University Press.
- Derrida, J. (2001). *On cosmopolitanism and forgiveness* (M. Dooley and M. Hughes, Trans.). Routledge.
- Dickson, M. (ed.) (1995). *Art with People*. AN Publications.
- Doel, M., & Sawdon, C. (1999). *The essential groupworker: Teaching and learning creative groupwork*. Jessica Kingsley Publishers.
- Drummond, J. (Ed.) (1990) The community musician: training a new professional. Report of the Oslo Seminar of the International Society for Music Education Commission on Community Music Activity. *The Norwegian Affiliation of the International Society for Music Education*.
- Duchak, O. (2014). Visual literacy in educational practice. *Czech-polish historical and pedagogical journal*, 6(2). <https://doi.org/10.2478/cphpj-2014-0017>
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-eyed generation: Strategies for using Web 2.0 in teaching and learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(2), 119-130.
- Ernst, R. E., & Emmons, S. (1992). New horizons for senior adults. *Music Educators Journal*, 79(4), 30–34.
- Everitt, A. (1997). *Joining in: An investigation into participatory music*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Garfias, R. (1975). *Music of a Thousand Autumns: The Togaku Style of Japanese Court Music*. University of California Press.

Gelb, K., Pederson, A., & Greaves, L. (2012). How have health promotion frameworks considered gender?. *Health promotion international*, 27(4), 445-452.

Geer E. R. van der., et al. (2009) Music in the nursing home: hitting the right note! The provision of music to dementia patients with verbal and vocal agitation in Dutch nursing homes., *International Psychogeriatrics*, 21 (1), 86–93

<https://doi:10.1017/S104161020800793X>

Green, G. A. (1990) The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary schoolchildren. *Journal of Research in Music Education*, 38 (3), 225-231

Hallam, S., Creech, A., McQueen, H., Varvarigou, M., & Gaunt, H. (2016). The facilitator of community music-making with older learners: Characteristics, motivations and challenges. *International Journal of Music Education*, 34(1), 19-31.

Hanley, B. (1998). Gender in secondary music education in British Columbia. *British Journal of Music Education*, 15(1), 51-69.

Harris, R. J. (2004). *A cognitive psychology of mass communication*. Lawrence Erlbaum.

Hawkins, G. (1993). *From Nimbin to Mardi Gras: constructing community arts*. Allen & Unwin.

Higgins, L. (2006). The community in community music: Hospitality–friendship. In D. Coffman & L. Higgins (ed) *Creating partnerships, making links, and promoting change*, 1. 1-19.

Higgins, L. (2007). The impossible future. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6(3), 74-96.

Higgins, L. (2008). Growth, pathways and groundwork: Community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music*, 1(1).

Higgins, L. (2008b). The creative music workshop: Event, facilitation, gift. *International Journal of Music Education*, 26(4), 326–338

Higgins, L. (2009) Community music and the welcome. *International Journal of Community Music* 1(3), 391-400 https://doi.org/10.1386/ijcm.1.3.391_1

Higgins, L. (2012, a). *Community Music: In Theory And In Practice*. Oxford University Press

Higgins, L. (2012, b) One-to-one Encounters: Facilitators, Participants and Friendship. *Theory into Practice* 51(3) 159-166

<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.690297>

Higgins, L. (2015, November) My voice is important too: Non-formal music experiences and young people. In G. E. McPherson (Ed.) *The Child as Musician*. (2nd ed., 594-605). Oxford University Press

Higgins, L. (2015, December). Hospitable music making. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (ed) *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, 446- 454

Higgins, L. (2018) The Community within Community Music. In G. E. McPherson & G. F. Welsh (Ed.) *An Oxford Handbook of Music Education* 4, 104-119. Oxford University Press

Higgins, L. (2020). Note 57: Hospitable approaches to community music scholarship1. *International journal of community music*, 13(3), 223-233.

Higgins, L., & Campbell, P. S. (2010). *Free to be musical: Group improvisation in music*. Rowman & Littlefield.

Higgins, L. Willingham, L. (2017) *Engaging in Community Music: An Introduction*. Routledge Taylor & Franci.

- Higham, B. (1996). What constitutes competent professional practice within Community Music East. In *second Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference, Champaign-Urbana, IL. Retrieved November (1). Author's note.*
- Hodge, B., & Kress, G. R. (1988). *Social semiotics*. Polity Press.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory and principles*. Kogan Page.
- Hogan, C. (2003). *Practical facilitation: A toolkit of techniques*. Kogan Page
- Howell, G., Higgins, L., & Bartleet, B. L. (2017) Community Music Practice: Intervention Through Facilitation. In: Mantie, Roger and Smith, Gareth Dylan,(eds.) *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure*. Oxford University Press. 601-618
- Jenkins, H. (1992), *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Routledge.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. University Press.
- Jones, P. M. (2009). Lifewide as well as lifelong: broadening primary and secondary school music education's service to students' musical needs. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 201-214.
- Johnson, K. L., Gill, S., Reichman, V., & Tassinari, L. G. (2007). Swagger, sway, and sexuality: Judging sexual orientation from body motion and morphology. *Journal of personality and social psychology*, 93(3), 321.
- Joss, T. (1993), 'A Short History of Community Music'. In T. Joss and D. Price (eds.), *The First National Directory of Community Music*. Sound Sense.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.

- Kruse, N. B., & Veblen, K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology & Education*, 5(1), 77-87. http://dx.doi.org/10.1386/jmte.5.1.77_1
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Larsen, P. (1988). Musik og moderne billedfiktioner. *Forlaget Medusa* 15(60), 33-53.
- Leglar, M. A. & Smith, D. S. (2010) Community music in the United States: An overview of origins and evolution. *International Journal of Community Music* 3(3), 343-353 https://doi.org/10.1386/ijcm.3.3.343_1
- Machin, D. (2010). *Analysing Popular Music: Images, Sound, Text*. Sage.
- Marc, S. & Kollock, P. (Eds.). (1999). *Communities in cyberspace*. Routledge
- Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of personality and social psychology*, 55(1), 102.
- McCarthy, M. (1995). The foundations of sociology in American music education (1900-1935). In R. Rideout (Ed.), *On the sociology of music education*. 71-80.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Metz, Christian (1949).
- Moller, D. (2011). *Redefining music video*. Retrieved September, 7, 2018.
- Morse, M. (1986). Postsynchronizing rock music and television. *Journal of Communication Inquiry*, 10(1), 15-28.
- Myers, D. E. (2007). Freeing music education from schooling: Toward a lifespan perspective on music learning and teaching. *International Journal of Community Music*, 1(1), 49-61.
- Nettl, B. (2002). *Encounters in ethnomusicology: A memoir* (36). Harmonie Park Press.

- Odena, O. (2010). Practitioners' views on cross-community music education projects in Northern Ireland: alienation, socio-economic factors and educational potential. *British Educational Research Journal*, 36(1), 83-105.
- Oliver, M. B. (1993). Exploring the paradox of the enjoyment of sad films. *Human Communication Research*, 19(3), 315-342.
- O'Neill, S. A. (1997). Gender and music. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (46–63). Oxford University Press.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & strategies*, (1), 17.
- Osborne, N. (2009). Music for children in zones of conflict and post-conflict: A psychobiological approach. *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, 331-356.
- Peeters, H. (2004). The Semiotics of Music Videos: It Must Be Written in the Stars. *Image [&] Narrative*, 8, on-line. Retrieved from <<http://www.imageandnarrative.be/inarchive/issue08/heidipeeters.htm>
- Peggie, A. (2003). *Let's take the c-word out of community music. Sounding Board*, 9.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* (4). Getty Publications.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Peverini, P. (2010). The aesthetics of music videos: An open debate. In H. Keazor & T Wubbena (Eds.), *Rewind, play, fast forward. The past, present and future of the music video*, 135-153. Transaction Publishers.

- Pollick, M. (2011). What are Music Videos? Retrieved March 19, 2011, from *WISEGEEK*: <http://www.wisegeek.com/what-are-music-videos.htm>
- Price, D. (2002). A quiet revolution?: An overview of current community music initiatives in the UK. In *Community Music Activities Seminar*. <http://www.worldmusiccentre.com/uploads/cma/price.PDF>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *Horizon*, 9 (5).
- Railton, D., & Watson, P. (2011). Situating music video: Between feminism and popular culture. *Music video and the politics of representation*, 17-40.
- Rimmer, M., Higham, B., & Brown, T. (2014). Whatever Happened to Community Music?: *AHRC Research Network Project Report*.
- Rogers, A. (2004). Non-Formal Education: flexible schooling or participatory education? Hong Kong. *Comparative Education Research Centre Publisher., University of Hong Kong Publisher*.
- Ruisen, X., (2010) The charm of community music. In *Harmonizing the Diversity that is Community Music Activity: Proceedings from the International Society for Music Education (ISME) 2010 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. (pp 15-18)
- Schippers, H. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. In *The Finnish Journal of Music Education (FJME) 13(1)* Oxford University Press.
- Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). Cultural diversity: Beyond “songs from every land”. *The Oxford handbook of music education*, 1, 87-104.
- Sheldon, T. (1986). The manifesto: Another standard, culture and democracy. *Stroud: Comedia*.
- Shelemay, K. K. (2001). *Soundscapes: Exploring music in a changing world*. W. W. Norton.
- Small, C. (1996). *Music, society, education*. Wesleyan University Press

- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smilde, R. (2010). Lifelong and lifewide learning from a biographical perspective: transformation and transition when coping with performance anxiety. *International journal of community music*, 3(2), 185-201.
- Strohm, R. (1985). *Music in late medieval Bruges*. Oxford: Clarendon Press.
- Sunderland, N, et al. (2016) Epistemic communities: Extending the social justice outcomes of community music for asylum seekers and refugees in Australia. *International Journal of Community Music*, 9(3), 223-241. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.3.223_1
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- Veblen, K. K. (2002) Apples and Oranges, Solar Systems and Galaxies: Comparing Systems of Community Music. *Research Gate*
- Veblen, K. K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21.
- Veblen, K. (2010). Future trends in community music: Changing networks and facilitator roles. *Community Music Activity*, 93-97
- Veblen, K. K , (2013) The Tapestry: Introducing Community music, In Veblen, K. K., Elliott, D. J., Messenger, S. J., & Silverman, M. (Eds.). (1-12). *Community music today*. Rowman & Littlefield.
- Veblen, K., & Olsson, B. (2002). Community music: Toward an international overview. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 730-753.
- Veblen, K. K. & Waldron, JL (2012) Fast Forward: Emerging trends in community music. In G. McPherson & G. Welch (Eds.) *The Oxford Handbook of music education*, 2, 203-219

Vernallis, C. (1997). Teaching Music Video: Aesthetics, Politics and Pedagogy. *Journal of Popular Music Studies*, 9(1), 93-99.

Vernallis C., (1998) The Aesthetics of music video: An Analysis of Madonna's Cherish, *Popular Music*, 17, (2), 153-185, Cambridge University Press <https://www.jstor.org/stable/853454>

Vernallis, C. (2004) *Experiencing Music Video: Aesthetics and Cultural Context*, Columbia University Press.

Vernallis, C. (2007). Strange people, weird objects: The nature of narrativity, character, and editing in music videos. In *Medium cool* (111-151). Duke University Press.

Vernallis, C. (2017). Beyoncé's Overwhelming Opus; or, the Past and Future of Music Video. *Film Criticism*, 41(1).

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?. *Australian Journal of Language and Literacy*, The, 33(3), 211-239.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

Ahrefs. (Feb 19, 2020). How to use Video Marketing to Grow Your Business. {Video}. YouTube. <https://youtu.be/QCgDIhvFkCM>

International Centre for Community Music. (Feb 25, 2021). How might community music develop. {Video}. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5JveQ_RILlc&t=2200s

The Trading Channel. Hart, S.[@StevenHart]. (2021). The Only Technical Analysis Video You Will Ever Need. {Video}. YouTube. <https://youtu.be/eynxyoKgpng>

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αλεξανδρόπουλος, Π. Α. (2018). *Αξιολόγηση του YouTube ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διδασκαλίας: Μια ποσοτική έρευνα για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (No. GRI-2018-22483). Aristotle University of Thessaloniki.

Βαλάκας, Ι. (2006), «*Εκπαιδευτικά Μέσα και Εκπαιδευτικός Χώρος*», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙ.

Chantzi, Z., (2011) *Έρευνα σχετικά με το συμμετοχικό βίντεο στην εκπαίδευση στην Ελλάδα*.

Ανακτήθηκε

από

https://www.montesca.eu/VISTA/wp-content/uploads/2012/11/VISTA_Research_gr_inlingua.pdf

Γρόσδος, Στ., (2005), *‘Τα παιδιά ζωγραφίζουν, Τα στάδια εξέλιξης της παιδικής ζωγραφικής’*, Σύγχρονη Εκπαίδευση 7

Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής ΔιδασκαλίαςΜάθησης* (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (σσ. 3-36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Κοκκίδου Μ. (2019), *Μουσικό Βίντεο: Οπτικοακουστική Αφήγηση, Εργαλεία Ανάλυσης, Εκπαιδευτικές Εφαρμογές*. Εκδόσεις Fagottobooks

Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ., Αναστασιάδου, Ξ., (2017) Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής: έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά 15*, 7-22

Κοκκίδου, Μ., Κονδυλίδου Α., Μυγδάνη, (2019) Γ., Πολυτροπικός Γραμματισμός στην εκπαίδευση μέσα από μουσικά βίντεο της δημοφιλούς μουσικής , 3 ο Διεθνές Συνέδριο: «*Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί*», 220-229

Mihalīs, A. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 165-181.

Mihailidis, P. (2005). Media Literacy in Journalism/ Mass Communication Education: Can the United States learn from Sweden? *Journalism & Mass Communication Educator*, 415-428.

Μπόικος, Χ. Μουτσούλας Κ. Τσέκερης Χ. (2014) Προς μια Κριτική Θεωρία των Νέων Μέσων, 4 ο Συνέδριο της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, *Κοινωνικές Ταυτότητες και Κοινωνική Συνοχή Προκλήσεις και Προοπτικές*. 415 – 427

Παπαθανασόπουλος, Σ. (2009). *Το τέλος της παιδικής αθωότητας: Παιδιά και Μέσα Μαζικής ενημέρωσης. Οι ανήλικοι στον κόσμο της επικοινωνίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας

Φύκαρης, Ι. (2012). Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: μια διδακτική δυνατότητα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 223-247

Φύκαρης, Ι., & Μήτση, Π. (2013). Η πολυαισθητηριακή δυναμική τα ψηφιακής εικόνας στη διδακτική διαδικασία. *Η Συμβολή της Τεχνολογίας στην Επιστήμη, την Οικονομία, την Κοινωνία και την Εκπαίδευση. Πρακτικά του ΙΕ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

ονομάζομαι Μάνος Κούρτης και είμαι κιθαρίστας και μουσικοσυνθέτης. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική και Κοινωνία» στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας εκπονώ ερευνητική μελέτη

σχετικά με την αποτελεσματικότητα του βίντεο για την προώθηση του πεδίου της κοινοτικής μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το παρόν ερωτηματολόγιο που καλείσαι να συμπληρώσεις, επιδιώκω να διερευνήσω εάν το βίντεο που παρακολούθησες, αποτελούμενο από αποσπάσματα κοινοτικών μουσικών δράσεων με ηλικιωμένα άτομα και σχετικές πληροφορίες από ειδικούς του πεδίου, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως εργαλείο προώθησης και ευαισθητοποίησης σχετικά με τις κοινοτικές μουσικές δράσεις. Όσα στοιχεία συλλεχθούν από το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας όπως ορίζεται από τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας. Όλα τα δεδομένα θα ανωνυμοποιηθούν μετά τη συλλογή τους, θα διατηρηθούν για την περίοδο που διαρκεί η μελέτη, και θα καταστραφούν με την ολοκλήρωσή της. Η συμμετοχή σας στην έρευνα μέσα από την απάντηση στο παρόν ερωτηματολόγιο είναι εθελοντική αλλά ωστόσο εξαιρετικά σημαντική. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση, μπορείτε να επικοινωνείτε μαζί μου στο manoskourtis@gmail.com.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συμβολή σας.

Μάνος Κούρτης, Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική και Κοινωνία»

Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Όνοματεπώνυμο..... Ημ/νία

Παρακαλώ για κάθε ερώτηση να επιλέγεις μόνο μία απάντηση, αυτή που ανταποκρίνεται καλύτερα στην απάντηση που επιθυμείς να δώσεις.

1) Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2) Ηλικία

- Κάτω των 20 ετών
- 20-30 ετών
- 30-40 ετών

- 40-50 ετών
- 50-60 ετών
- 60-70 ετών

3) Επάγγελμα (σημείωσε συγκεκριμένα)

4) Επίπεδο Εκπαίδευσης το οποίο ολοκλήρωσες

- Απόφοιτος Δημοτικού
- Απόφοιτος Γυμνασίου
- Απόφοιτος Λυκείου
- Πτυχίο Πανεπιστημίου
- Μεταπτυχιακός Τίτλος
- Διδακτορικός Τίτλος
- Μεταδιδακτορικός Τίτλος

5) Σπουδάζεις σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα αυτή την περίοδο της ζωής σου;

- Ναι

- Όχι

6) Αν ναι, ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σου;

7) Αν ναι, σε ποιο επίπεδο είναι οι σπουδές αυτές;

- Προπτυχιακό
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο

8) Εργασία: Σημείωσε σε ποια κατηγορία ανήκεις

- Εργαζόμενος
- Άνεργος
- Φοιτητής/τρια που δεν εργάζεται
- Συνταξιούχος
- Άλλο

9) Ασχολείσαι με τη μουσική;

- Ναι

- Όχι

10) Αν ναι, με ποιόν τρόπο;

- Επαγγελματικά
- Ερασιτεχνικά
- Άλλο

11) Έχεις λάβει τυπική εκπαίδευση στη μουσική;

- Ναι
- Όχι

12) Γνωρίζεις την κοινοτική μουσική ως επιστήμη;

- Ναι
- Όχι

13) Έχεις παίξει ποτέ μουσική σε/με ευάλωτους πληθυσμούς (π.χ. ΑμεΑ, ηλικιωμένους, πρόσφυγες κλπ.);

- Ναι
- Όχι

14) Αν ναι, σε/με ποιους ευάλωτους πληθυσμούς έπαιξες μουσική;

.....
.....

15) Σε ενδιαφέρει να χρησιμοποιείς τη μουσική ως εργαλείο για να προάγεις την ευζωία ευάλωτων ατόμων/πληθυσμών;

- Ναι
- Όχι

16) Αν ναι, με ποιες ευάλωτες ομάδες θα σε ενδιέφερε περισσότερο να ασχοληθείς;

.....
.....

17) Πιστεύεις ότι έχεις τις δεξιότητες να δουλέψεις με ευάλωτα άτομα/πληθυσμούς;

- Ναι
- Όχι

18) Αν ναι, περίγραψε μερικές από τις δεξιότητες που θεωρείς ότι έχεις και που θα σε βοηθήσουν να ασχοληθείς αποτελεσματικά με ευάλωτα άτομα/πληθυσμούς.

.....
.....

19) Το βίντεο που παρακολούθησες σου παρακίνησε το ενδιαφέρον να μάθεις περισσότερα για την κοινοτική μουσική;

- Ναι
- Όχι

20) Θα ήθελες να παρακολουθήσεις και άλλα βίντεο για την κοινοτική μουσική;

- Ναι
- Όχι

21) Θεωρείς ότι το βίντεο που παρακολούθησες προωθεί τον ρόλο που μπορεί να παίξει η μουσική με ευάλωτους πληθυσμούς (κοινοτική μουσική);

- Ναι
- Όχι

22) Θεωρείς ότι η χρονική διάρκεια του βίντεο που παρακολούθησες ήταν επαρκής για να αντιληφθείς τι είναι η κοινοτική μουσική;

- Ναι
- Όχι

23) Μετά την παρακολούθηση του βίντεο που σου στάλθηκε, πόσο πιθανόν είναι να ακολουθήσεις ένα κανάλι κοινοτικής μουσικής στο You Tube?

- Καθόλου πιθανό

- Λίγο πιθανό
- Μέτρια πιθανό
- Αρκετά πιθανό
- Πολύ πιθανό

24) Μετά την παρακολούθηση του βίντεο που σου στάλθηκε, πόσο πιθανό είναι να αναζητάς και παρακολουθείς τακτικά βίντεο κοινοτικής μουσικής;

- Καθόλου πιθανό
- Λίγο πιθανό
- Μέτρια πιθανό
- Αρκετά πιθανό
- Πολύ πιθανό

25) Πόσο πιθανόν είναι το βίντεο που παρακολούθησες να σου δημιουργήσει την επιθυμία να ασχοληθείς πρακτικά με δράσεις κοινοτικής μουσικής;

- Καθόλου πιθανό
- Λίγο πιθανό
- Μέτρια πιθανό
- Αρκετά πιθανό
- Πολύ πιθανό

26) Πόσο πιθανόν είναι το βίντεο που παρακολούθησες να σε παρακινήσει να ασχοληθείς με την κοινοτική μουσική ως επιστήμη;

- Καθόλου πιθανό
- Λίγο πιθανό
- Μέτρια πιθανό
- Αρκετά πιθανό
- Πολύ πιθανό

Σε ευχαριστώ θερμά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου!