



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΠΟΛΥΤΕΚΝΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΚΑΙ  
ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ-  
ΡΕΠΕΡΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ»**

ΤΗΣ

ΙΝΕΠΟΛΟΓΛΟΥ ΕΛΕΝΗΣ, MMS21038

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΒΑΡΒΑΡΙΓΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ Π.Μ.Σ. ΜΟΥΣΙΚΗ  
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΗΔΑ ΣΤΑΜΟΥ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Δηλώνω υπεύθυνα 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 ιδικτησία. 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 προτότυπη δημιουργία μου.

Ινεπολόγλου Ελένη

ALL RIGHTS RESERVED

©2023

## Ευχαριστίες

Ένα θερμό ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου , κ.Μαρία Βαρβαρίγου , γιατί από τα πρώτα μαθήματα του μεταπτυχιακού με ενέπνεε με την αγάπη που έχει για αυτό που κάνει και μου θύμιζε το στόχο και την ουσία της μάθησης.

Ευχαριστώ πολύ την υπεύθυνη του τμήματος κ.Λελούδα Στάμου και όλους τους καθηγητές για τις γνώσεις και τις εμπειρίες που μας προσέφεραν.

Ευχαριστώ τους συμφοιτητές μου για την ωραία συναναστροφή που είχαμε μέσα σε αυτά τα δύο χρόνια.

Ευχαριστώ πολύ τους γονείς μου που με στήριξαν με την ουσιαστική βοήθειά τους για να πετύχω το στόχο μου.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ στον σύζυγό μου Μιχαήλ που με εμπνέει να προχωρώ και να δημιουργώ γιατί είναι δίπλα μου σε κάθε χαρά και σε κάθε δυσκολία, και στα εννέα μας παιδιά, Λυδία, Μαρία, Άννα, Δημήτρη, Ακυλίνα, Βασιλική, Μίλτο, Αργυρή και Κατερίνα που κάνουν το ταξίδι της ζωής μας τόσο όμορφο.

## Περίληψη

Τα οφέλη της άτυπης μουσικής μάθησης στη μουσική εξέλιξη του ατόμου, αλλά και ο ρόλος που παίζει η ομάδα σε αυτή την μουσική εξέλιξη, έχουν διαπιστωθεί και μελετηθεί από πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς τις τελευταίες δεκαετίες. Αξίωμα για την εκπόνηση της εργασίας αποτέλεσε η θέση πως ο ρόλος της άτυπης μουσικής μάθησης έχει μελετηθεί σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες και έχει διαπιστωθεί η θετική της επίδραση στη μουσική εξέλιξη του ατόμου, αλλά μέχρι στιγμής δεν έχει μελετηθεί μέσα σε μια συγκεκριμένη ομάδα, αυτή των πολύτεκνων οικογενειών. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να μελετήσει το ρόλο που παίζει η μουσική στην καθημερινότητα των πολύτεκνων οικογενειών και να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και υλοποιείται η άτυπη μουσική μάθηση σε έναν τέτοιο πληθυσμό. Στο πλαίσιο αυτό προέκυψε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα: Πώς συμβάλλει στη μουσική μάθηση του παιδιού το μουσικό βίωμα που αποκτιέται άτυπα μέσα στο πλαίσιο μιας πολύτεκνης οικογένειας; Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν εθνογραφική έρευνα και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης, και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση και η συνέντευξη στα παιδιά μιας πολύτεκνης οικογένειας. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο παρατηρήθηκε ο ρόλος που παίζει η μουσική στην καθημερινή ζωή μιας εντεκαμελούς οικογένειας με εννέα παιδιά διαφορετικών ηλικιών (15, 14, 13, 11, 9, 8, 7, 6 ετών και 10 μηνών) μέσα σε διάστημα δύο εβδομάδων. Στο δεύτερο στάδιο, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη σε κάθε παιδί της οικογένειας με σκοπό να ερευνηθεί ο ρόλος της μουσικής στην καθημερινή ζωή τους και οι τρόποι που αλληλεπιδρούν μουσικά τα αδέρφια, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες θεματικές παραμέτρους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η άτυπη μουσική μάθηση μέσα στην ομάδα της πολύτεκνης οικογένειας συμβάλλει στην άτυπη εκμάθηση μουσικών οργάνων, στην καλλιέργεια της πολυφωνίας, στην αναπαραγωγή μουσικής με το αυτί, στην καλλιέργεια του αυτοσχεδιασμού αλλά και στην αυξημένη διάρκεια ενασχόλησης με τη μουσική.

Λέξεις κλειδιά: άτυπη μουσική μάθηση, πολύτεκνη οικογένεια, ομάδα

## Abstract

The benefits of informal music learning in the musical development of the individual, as well as the role played by the group in this musical development, have been identified and studied by many music educators in the last decades. The postulate for the elaboration of the thesis was the position that the role of informal music learning has been studied in various population groups and its positive effect on the musical development of the individual has been ascertained, but so far it has not been studied within a specific group, that of the large family. The purpose of this thesis is to study the role that music plays in the daily routine of large families and to highlight the way in which informal music learning is experienced and implemented in such a population. In this context, the following research question arose: How does the musical experience acquired informally within the context of a large family contribute to the child's music learning? The method applied was ethnographic research, more particularly a case study, and the research tools used were observation and interviews with the children of a large family. The study was carried out in two stages. In the first stage, we observed the role played by music in the daily life of an eleven member family with nine children of different ages (15, 14, 13, 11, 9, 8, 7, 6 years and 10 months) over a period of two weeks. In the second stage, an interview was carried out with each child of the family in order to investigate the role of music in their daily life and the ways in which siblings interact musically, focusing on specific thematic parameters. The results of the research showed that the informal music learning within the group of the large family contributes to the informal learning of musical instruments, to the cultivation of polyphony, to the reproduction of music by ear, to the cultivation of improvisation as well as to the increased duration of engagement with music.

Key words: informal music learning, large family, group

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	3
Περίληψη .....	4
Abstract .....	5
Περιεχόμενα .....	6
<b>Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή .....</b>	<b>8</b>
<b>Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....</b>	<b>10</b>
Εισαγωγή .....	10
2.1 Μορφές Μάθησης: Ορισμοί .....	10
2.2 Άτυπη μάθηση και μουσική .....	13
2.3 Ο ρόλος της μουσικής μέσα στην οικογένεια .....	17
2.4 Ο ρόλος της ομάδας στη μουσική εξέλιξη του ατόμου .....	21
2.5 Πολύτεκνη οικογένεια .....	24
Περίληψη Κεφαλαίου .....	26
<b>Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία .....</b>	<b>27</b>
Εισαγωγή: .....	27
Ερευνητικό ερώτημα: .....	27
3.1 Μεθοδολογία της έρευνας .....	27
3.2 Εθνογραφική έρευνα .....	28
3.3 Εθνογραφική μελέτη και μελέτη περίπτωσης .....	30
3.4 Ερευνητικά Εργαλεία .....	32
3.5 Παρατήρηση .....	33
3.6 Η Συνέντευξη .....	34
3.7 Ανάλυση δεδομένων – Θεματική ανάλυση .....	34
3.8 Προφίλ συμμετεχόντων .....	35
3.9 Ερευνητικό περιβάλλον .....	38
Περίληψη Κεφαλαίου .....	38
<b>Κεφάλαιο 4ο - Ανάλυση Δεδομένων .....</b>	<b>39</b>
Εισαγωγή .....	39
Θέμα 1ο: Η συχνότητα, η διάρκεια και ο τρόπος ενασχόλησης των παιδιών με τα μουσικά όργανα. ....	39
Θέμα 2ο: Η συχνότητα, η διάρκεια και ο τρόπος ενασχόλησης των παιδιών με το τραγούδι .....	44
Θέμα 3ο: Δυνατότητα αναπαραγωγής μουσικής “με το αυτί” .....	46

Θέμα 4ο: Συνεργασία μεταξύ των μελών της οικογένειας κατά την αναπαραγωγή της μουσικής.....	47
Θέμα 5ο: Πολυφωνία.....	49
Θέμα 6ο: Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.....	50
Περίληψη κεφαλαίου.....	51
<b>Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Επίλογος.....</b>	<b>52</b>
Κριτική πάνω στην έρευνα.....	56
Βιβλιογραφία.....	59
Ελληνική.....	59
Ξένη.....	61

## Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Μάνο Χατζιδάκι “η μουσική χρειάζεται τρία πράγματα - τέχνη, τεχνική και βιώματα” (Τσαγκούρης, 2020). Η τέχνη και η τεχνική συνήθως είναι προϋποθέσεις άμεσα συνδεδεμένες με την τυπική μουσική μάθηση. Το βίωμα όμως είναι κάτι που πάντα με συγκινούσε και με έκανε, άθελά μου, έναν μουσικό παρατηρητή στην πορεία μου ως παιδιού, φοιτήτριας, δασκάλας μουσικής και τέλος ως μητέρας. Χωρίς να παραθεωρώ την αξία της τεχνικής, είναι αυτό το βίωμα που αποτέλεσε για μένα κινητήρια δύναμη για να ασχοληθώ με τη μουσική και επαγγελματικά και επιστημονικά. Πιο συγκεκριμένα, η μουσική μου παιδεία προήλθε από δύο μορφές μάθησης: την τυπική μάθηση που γεννήθηκε από την τεχνική που διδάχθηκα στο ωδείο και την άτυπη μάθηση που γεννήθηκε από την ενασχόλησή μου με την μουσική μέσα στην πολύτεκνη πατρική μου οικογένεια, καθώς και στο πλαίσιο των μαθητικών κατασκηνώσεων στις οποίες συμμετείχα είτε ως κατασκηνώτρια, είτε ως στέλεχος. Ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε, ότι πολλά παιδιά των κατασκηνώσεων τα οποία ήταν και μέλη πολύτεκνων οικογενειών, γνώριζαν να παίζουν τουλάχιστον ένα μουσικό όργανο (συνήθως κιθάρα) και να τραγουδούν πολύ σωστά σε ένα σύνολο, χωρίς ωστόσο να έχουν διδαχθεί μουσική μέσα σε ένα πλαίσιο τυπικής μάθησης. Αργότερα, η πολύτεκνη δική μου πια οικογένεια αποτέλεσε τη δεξαμενή από την οποία γεννήθηκαν ερωτήματα και προβληματισμοί σχετικά με την άτυπη μουσική μάθηση και τον ρόλο της κοινότητας και που αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας μελέτης. Έτσι, η πολύτεκνη οικογένεια ως ομάδα αποτέλεσε για εμένα την κοινότητα που με ενέπνευσε να μελετήσω ως φοιτήτρια τη συμβολή της στην κοινοτική άτυπη μουσική μάθηση. Άλλωστε, όπως αναφέρουν και οι Blandford & Duarte (2004), η κοινοτική μουσική αποτελεί μια ομαδική διαδικασία δημιουργίας μουσικής που χτίστηκε από μέλη μιας κοινότητας και εστιάζει σε μια ομάδα ανθρώπων και στις ανάγκες και προτιμήσεις τους (Koorman, 2007), της πολύτεκνης οικογένειας στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Στο πλαίσιο αυτό προέκυψε το παρακάτω **ερευνητικό ερώτημα**: Πώς συμβάλλει στη μουσική μάθηση του παιδιού το μουσικό βίωμα που αποκτιέται άτυπα μέσα στο πλαίσιο μιας πολύτεκνης οικογένειας;

Η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι μελετά την ανάπτυξη μουσικής μάθησης μέσα στο περιβάλλον της πολύτεκνης οικογένειας ως



μορφής κοινότητας. Έρχεται έτσι να συμπληρώσει τις παρατηρήσεις που έχουν γίνει ως τώρα, αναφορικά με την άτυπη μουσική μάθηση σε άλλες κοινότητες όπως είναι οι άστεγοι, τα ΑΜΕΑ ή τα άτομα με ΔΑΦ.

Στο εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο εξηγήθηκε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την κοινοτική μουσική μάθηση μέσα στην πολύτεκνη οικογένεια, παρουσιάστηκε το ερώτημα που προσπαθεί η έρευνα να απαντήσει και γίνεται εξήγηση της πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται οι όροι άτυπη, τυπική και μη τυπική μάθηση και επιχειρείται η εστίαση στην άτυπη μουσική μάθηση. Παράλληλα, παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών που αφορούν τη μουσική παιδεία μέσα στην οικογένεια. Επίσης, αναλύεται ο όρος της ομάδας-κοινότητας και της μάθησης της μουσικής μέσα σε αυτή, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στην ομάδα της πολύτεκνης οικογένειας ως μορφής κοινότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια για την παρούσα μελέτη, τα ερευνητικά εργαλεία, πληροφορίες για τους συμμετέχοντες καθώς και παρουσίαση του ερευνητικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μελετάται η μουσική μάθηση. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξε η ερευνήτρια. Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα- συμπεράσματα της έρευνας καθώς και μια κριτική για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης έρευνας.

## Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι ορισμοί για τις τρεις βασικές μορφές μάθησης που επικρατούν στη δυτική κοινωνία: την τυπική, την μη τυπική και την άτυπη μάθηση. Μέσα από τους ορισμούς διαχωρίζονται οι βασικές διαφορές της άτυπης μάθησης από τις άλλες δύο μορφές μάθησης, την τυπική και μη τυπική, όπως επίσης αναφέρονται τα βασικά πλεονεκτήματα της άτυπης μάθησης και πιο συγκεκριμένα της άτυπης μουσικής μάθησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η αξία και η θέση της μουσικής μέσα στην οικογένεια και τα οφέλη που προκύπτουν στα μέλη της από την καθημερινή επαφή τους με αυτήν. Τέλος, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά της πολύτεκνης οικογένειας, η οποία αποτελεί μια ομάδα με πολλά μέλη, αλλά και στην έννοια της ομάδας και της επίδρασής της στη μουσική ανάπτυξη του ατόμου.

### 2.1 Μορφές Μάθησης: Ορισμοί

Η μάθηση είναι ένα φαινόμενο το οποίο έχει μελετηθεί και έχει απασχολήσει πάρα πολλούς κλάδους της επιστήμης (της ψυχολογίας, της ιατρικής, της παιδαγωγικής, της βιολογίας κ.α.) κάτι το οποίο είναι φυσικό, αφού αυτή αποκτάται μέσα από πολλές εσωτερικές βιολογικές και πνευματικές διεργασίες. Βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης είναι ότι αποτελεί προϊόν μιας διαδικασίας η οποία επεκτείνεται βιωματικά στο άτομο και δεν περιορίζεται σε χώρο και σε χρόνο. Ο Jarvis (2004) ισχυρίζεται, ότι η μάθηση είναι ο μετασχηματισμός της εμπειρίας σε γνώσεις, αξίες και συναισθήματα ενώ ο Bigge τονίζει ότι η μάθηση έχει προσωπικό χαρακτήρα γιατί είναι το αποτέλεσμα των εμπειριών μας (Bigge, 1990). Η μετατροπή της εμπειρίας μας σε μια νέα εμπειρία και γνώση δεν γίνεται αυτόματα, αλλά ο εκπαιδευτικός, το φυσικό, το κοινωνικό και το προσωπικό πλαίσιο μεσολαβούν για αυτό (Ματσαγγούρας, 1998)

Αφού λοιπόν η μάθηση δεν έχει συγκεκριμένο χώρο και χρόνο μέσα στον οποίο αναπτύσσεται, αλλά μπορεί να επιτυγχάνεται στο σχολείο, στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, σε διάφορες οργανωμένες δραστηριότητες της κοινότητας αλλά και στην καθημερινή μας ζωή (Λιαράκου-Φλογαϊτη, 2007), ήδη από τη δεκαετία του 1970, στην Ευρώπη και τη Β. Αμερική, οι επιστήμονες

χώρισαν τη δραστηριότητα της μάθησης σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι εννοιολογικά προσδιορισμένες: την τυπική μάθηση, τη μη τυπική μάθηση και την άτυπη μάθηση (Coombs, Prosser 1973). Η κατηγοριοποίηση αυτή της μάθησης απασχόλησε από τότε μέχρι σήμερα κι άλλους ερευνητές. Η ΕΕ (European Commission, 2001) υιοθέτησε αυτόν τον διαχωρισμό ορίζοντας ως:

- Τυπική μάθηση, την μάθηση που προσφέρει ένα ίδρυμα εκπαίδευσης που έχει συγκεκριμένους στόχους, με συγκεκριμένο χρόνο επίτευξης αυτών των στόχων και προσφέρει πάντα την πιστοποίηση των σπουδών. Είναι σκόπιμη από τη μεριά του μαθητή.
- Μη τυπική μάθηση, τη μάθηση που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο έχει κι αυτό οργανωμένους στόχους, αλλά δεν παρέχει πιστοποίηση σπουδών. Είναι επίσης σκόπιμη από τη μεριά του μαθητή.
- Άτυπη μάθηση, τη μάθηση που προκύπτει από την καθημερινότητα μέσα από περιβάλλον της εργασίας, της οικογένειας, της κοινωνίας, στον ελεύθερο χρόνο, χωρίς να είναι δομημένη και οργανωμένη και χωρίς να παρέχει καμιά πιστοποίηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι σκόπιμη από τη μεριά του μαθητή.

Ο διαχωρισμός αυτός υιοθετείται και από τους Jeffs και Smith στη βιβλιογραφία τους, εμμένοντας περισσότερο στη διαφορές μόνο των δύο τύπων μάθησης:

- η τυπική μάθηση (formal learning) είναι δομημένη και οργανωμένη σε βαθμίδες από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως και την πανεπιστημιακή και περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και τους θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Jeffs & Smith, 1999).
- Η άτυπη μάθηση (informal learning) οδηγεί το άτομο στη γνώση μέσα από την εμπειρία του και το περιβάλλον που ζει και πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Jeffs & Smith, 1999). Η άτυπη μάθηση είναι η διαβίου διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος μέσα από την τριβή του με την καθημερινότητα αλλά και την επίδραση του οικογενειακού και κοινωνικού του περιβάλλοντος μπορεί να αποκτήσει συμπεριφορές, αξίες, εμπειρίες, δεξιότητες και να γεμίσει με γνώσεις μέσα από την εργασία, τα ταξίδια, το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, σε όποια ηλικία βρίσκεται (Smith, 2009). Η άτυπη

μάθηση πολλές φορές αναφέρεται και ως «μάθηση μέσω εμπειριών», γιατί γίνεται ακούσια και συμπτωματική χωρίς να υπάρχουν οργανωμένοι μαθησιακοί στόχοι και οργανωμένος χρόνος διδασκαλίας (Smith, 2009).

Ο Λιοναράκης διαχωρίζει τα είδη μάθησης ανάλογα με τον τόπο που αυτή συντελείται. Μπορεί να αποκτηθεί μέσα από το τυπικό, το μη τυπικό και το άτυπο σύστημα. Το πρώτο έχει να κάνει με το σχολείο και το πανεπιστήμιο, το δεύτερο σχετίζεται με διάφορες οργανωμένες ομάδες, με σεμινάρια, με τον αθλητισμό και οργανωμένα χόμπυ ενώ το τρίτο σύστημα έχει αναφορά στην οικογένεια και τους φίλους (Λιοναράκης, 2013).

Σύμφωνα με την Green (2002) η τυπική μάθηση είναι συνειδητή (conscious) από τον μαθητή και πλήρως καθοδηγούμενη από τον δάσκαλο, ο οποίος θέτει στόχους και ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Αναφερόμενη στην τυπική μάθηση πιστεύει ότι είναι διαβαθμισμένη αλλά και προκαθορισμένη με σκοπό να επιτύχει κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Αντίθετα στην άτυπη μάθηση δεν υπάρχει κανένας σχεδιασμός.

Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις έχουν όλες τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Η τυπική μάθηση παρέχει μια σταθερή βάση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να είναι περιοριστική και απομακρυντική για ορισμένους μαθητές. Η άτυπη μάθηση ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την ανεξαρτησία, αλλά μπορεί να είναι ασαφής και να απαιτεί περισσότερο χρόνο για την απόκτηση γνώσης. Η μη τυπική μάθηση επιτρέπει τη χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνολογιών, αλλά μπορεί να απαιτεί εξειδικευμένα μέσα και πόρους για να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Συνολικά, η επιλογή της κατάλληλης προσέγγισης μάθησης εξαρτάται από τους στόχους και τις ανάγκες του μαθητή και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε τη σημασία της ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση και να προσαρμόζουμε τις προσεγγίσεις μας στις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την απόκτηση της γνώσης σε όλους τους μαθητές.

## 2.2 Άτυπη μάθηση και μουσική

Ο όρος «άτυπη μάθηση» είναι ένας όρος που οφείλεται στον Αμερικανό φιλόσοφο John Dewey (1938) και μπορεί να έχει πολλές ερμηνείες, αλλά κυρίως υπονοεί την ελευθερία επιλογής από τη μεριά των μαθητών. Η άτυπη μάθηση αποκτάται σταδιακά μέσω καθημερινής δουλειάς, μέσα από το λάθος και τη δοκιμή και το άτομο αποκτά δεξιότητες που το ίδιο δεν τις συνειδητοποιεί (tacit learning) (Eraut, 2004). Στην άτυπη μάθηση οι πρακτικές είναι αυθόρμητες και έχουν να κάνουν με αυτό που προτιμά ο μαθητής (Rodriguez, 2009).

Τα αποτελέσματα της άτυπης μάθησης είναι δυσδιάκριτα και όχι άμεσα ορατά. Παρόλα αυτά, είναι αυτή που διαμορφώνει και επηρεάζει συνειδήσεις, στάσεις, συμπεριφορές αφού αποτελεί μια διαδικασία μάθησης ολόκληρης ζωής (Λιοναράκης, 2013). Χαρακτηριστική είναι η φράση του Γερμανού εκπαιδευτικού ψυχολόγου Ausubel (1968): *«Αν έπρεπε να επικεντρώσω όλες τις αρχές τις εκπαιδευτικής ψυχολογίας σε μια, θα έλεγα το εξής: ο πιο σημαντικός και ίσως μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει την μάθηση των μαθητών, είναι όλα αυτά που οι μαθητές ήδη γνωρίζουν»*. Την αξία της άτυπης μάθησης τονίζει και ο Kirchner (2002), ο οποίος υποστηρίζει πως είναι ένα πολύ ισχυρό μέσο μάθησης από τότε ακόμη που η οργανωμένη εκπαίδευση δεν υπήρχε. Τι ρόλο παίζει όμως η άτυπη μάθηση και πώς χρησιμοποιείται στον τομέα της μουσικής;

Σύμφωνα με τον Mans (2009), κατά την άτυπη μουσική μάθηση το άτομο, μέσα από το περιβάλλον στο οποίο ζει, επιλέγει τι θέλει να μάθει, παρότι κατευθύνεται από τις ανάγκες και τους περιορισμούς της κοινωνίας.

Βασιζόμενος στην προυπάρχουσα βιβλιογραφία, ο Folkestad παραθέτει τη δική του θεωρία για τις διαφορές της τυπικής και της άτυπης μουσικής μάθησης (Folkestad, 2006). Σύμφωνα με τον Folkestad υπάρχουν τέσσερις παράμετροι που ορίζουν πότε η μουσική μάθηση γίνεται τυπικά ή άτυπα:

α) Ο τόπος που διεξάγεται η μουσική μάθηση. Στην τυπική μάθηση είναι οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα ενώ στην άτυπη οποιοδήποτε μέρος έξω από το σχολείο, το πανεπιστήμιο και το ωδείο.

β) Ο τρόπος διεξαγωγής της μουσικής μάθησης. Στην τυπική μάθηση χρησιμοποιείται η μουσική σημειογραφία για τη μουσική πράξη ενώ στην άτυπη μάθηση ακολουθείται η μέθοδος παιχνιδιού «με το αυτί».

γ) η πρόθεση εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Στις τυπικές μορφές μάθησης ο μαθητής συμμετέχει συνειδητά ενώ στις άτυπες αυτό γίνεται ασυνείδητα και τυχαία.

δ) ο έλεγχος της διαδικασίας. Στις τυπικές μορφές μάθησης ο έλεγχος γίνεται από τον δάσκαλο-εκπαιδευτικό που κατευθύνει τη διαδικασία μάθησης ενώ στις άτυπες ο έλεγχος γίνεται από τους συμμετέχοντες.

Η Jaffurs (2006) υποστηρίζει πως η σημαντικότερη διαφορά τυπικής και άτυπης μουσικής μάθησης έγκειται στο ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή αλλά και στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στην άτυπη μουσική μάθηση ακολουθείται μια πιο «δημοκρατική» προσέγγιση σε αντίθεση με τον «αυταρχικό» τρόπο της τυπικής εκπαίδευσης, αφού οι στόχοι, η πορεία και το αποτέλεσμα της μουσικής διαδικασίας δεν επιβάλλονται από τον δάσκαλο.

Τη δική του θεωρία για τις δύο μορφές μουσικής μάθησης παραθέτει στο έργο του ο Cross (2007). Ο Cross ισχυρίζεται ότι τέσσερις παράμετροι διαφοροποιούν την τυπική και την άτυπη μουσική μάθηση:

- α) ο «δημιουργός» της μάθησης (δάσκαλος ή μαθητής)
- β) ο τρόπος ελέγχου της διαδικασίας (αυστηρός ή πιο χαλαρός)
- γ) ο τρόπος της εκμάθησης (με δομημένα μαθήματα ή ελεύθερα), και
- δ) η διάρκεια της εκμάθησης (μεγαλύτερα ή μικρότερα διαστήματα).

Το 2002 η καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Institute of Education του πανεπιστημίου του Λονδίνου Lucy Green, έκανε μία έρευνα με δείγμα 14 αυτοδίδακτους ποπ μουσικούς, οι οποίοι είχαν μουσικές γνώσεις που δεν αποκτήθηκαν από σπουδές σε περιβάλλοντα τυπικής μάθησης, και κατέληξε να ορίσει τα βασικά στοιχεία που προκύπτουν από τη διαδικασία των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μουσικοί μέσα από την άτυπη διαδικασία μάθησης:

α) επιλέγουν τα κομμάτια που θα παίξουν μόνοι τους, με σκοπό να τους εκφράζουν και να τα απολαμβάνουν. Το ρεπερτόριο είναι προσωπική επιλογή και δεν ορίζεται από τον δάσκαλο.

β) μαθαίνουν μουσική μόνοι τους αλλά και με την παρέα τους σχηματίζοντας φιλικές ομάδες, οι οποίες διδάσκονται μεταξύ τους μέσα από το μουσικό πειραματισμό, τη συζήτηση και την ανταλλαγή γνώσεων.

γ) Χρησιμοποιούν την ακουστική προσέγγιση, δηλαδή ακούγοντας ηχογραφημένα κομμάτια, παίζουν τη μουσική «με το αυτί» και δεν ακολουθούν την οδό της παρτιτούρας και της μουσικής σημειογραφίας

δ) Μαθαίνουν μουσική μέσα από την ακρόαση, την εκτέλεση, τον πειραματισμό και τη σύνθεση.

ε) Μαθαίνουν ανοργάνωτα χωρίς την καθοδήγηση κάποιου δασκάλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αυτονομία του μουσικού που χρησιμοποιεί τεχνικές δικές του σε μουσικά κομμάτια που του είναι γνωστά.

Η Green παρατήρησε ότι τα παραπάνω στοιχεία δεν συνάδουν με τον τρόπο διδασκαλίας της μουσικής στο υπάρχον θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνά της οδήγησε στη δημιουργία του προγράμματος «Musical Futures», που εισήγαγε στοιχεία της άτυπης μουσικής μάθησης μέσα στο τυπικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος, αρχικά σε 21 σχολεία μέσης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο για 4 χρόνια και συμμετείχαν σε αυτό 1500 μαθητές και 32 δάσκαλοι (Green, 2008). Μέσα από το πρόγραμμα η Green επιχείρησε να αξιοποιήσει αυτά τα 5 στοιχεία, να τα εντάξει στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (χωρίς βέβαια να μπορεί να συμβεί μια τέλεια εξομοίωση), θέλοντας να παρατηρήσει τα αποτελέσματα που θα είχε στους μαθητές. Ζήτησε από τους μαθητές να επιλέξουν τη δική τους μουσική, την ομάδα που θα συμμετέχουν, το όργανο που θα παίξουν, να ξεχωρίσουν ένα μουσικό κομμάτι και τέλος να το «παίξουν με το αυτί» ακούγοντας μια ηχογράφηση. Οι επιλογές ταυτίζονταν συνήθως με τη δημοφιλή μουσική, με την οποία ήταν εξοικειωμένοι οι μαθητές, με αποτέλεσμα να έχουν εσωτερικό κίνητρο για μάθηση. Επίσης, η διδασκαλία από δασκαλοκεντρική έγινε μαθητοκεντρική, αναπτύσσοντας την αυτονομία, την υπευθυνότητα και το αίσθημα της ομάδας και όχι του ανταγωνισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης, αλλαγές στον

τρόπο που οι μαθητές άκουγαν μουσική. Η οργάνωση των ήχων, η δομή και οι στίχοι είχαν σημασία γι αυτούς. Αυξήθηκε η μουσικότητα και η ακουστική τους αντίληψη, όπως επίσης ανέπτυξαν τις δεξιότητες του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης. Παρατηρήθηκε αύξηση της αυτοπεποίθησής τους μέσα από ένα κλίμα χαλάρωσης, πειραματισμού και διασκέδασης (Green, 2014).

Η άτυπη μάθηση προσφέρει την καθημερινή, ελεύθερη και αβίαστη συμμετοχή του ατόμου στη μουσική διαδικασία (Green, 2002). Γι αυτό και αποτελεί στην επιστήμη της μουσικοπαιδαγωγικής ένα ισχυρό κεφάλαιο, αφού προσφέρει μουσικές γνώσεις πολύ σπουδαίες (Folkestad, 2006). Ο τρόπος διδασκαλίας, η δομή του μαθήματος και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε κάθε πλαίσιο τυπικής μουσικής μάθησης τονίζει κυρίως την εκμάθηση της κλασσικής μουσικής της Δύσης και στηρίζεται στη θεωρία της μουσικής και της μουσικής σημειογραφίας (Cope & Smith, 1997). Σύμφωνα με την Green (2002) γίνονται προσπάθειες να αλλάξει αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται να συμπεριλαμβάνονται και άλλα είδη μουσικής, πέρα από της κλασσικής δυτικής, στο πλαίσιο της τυπικής μουσικής μάθησης.

Αυτοί οι δύο τρόποι απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων (η τυπική και η άτυπη μάθηση), εφαρμόζονται σε πολύ διαφορετικά περιβάλλοντα και τα άτομα σχετίζονται με την μουσική πράξη με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2016). Παρόλες τις σημαντικές διαφορές που έχουν, αρκετοί μουσικοπαιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι ένας μουσικός πρέπει να ακολουθεί και τους δύο τρόπους μουσικής μάθησης (Folkestad, 2006), γιατί κάθε εκπαιδευτική διαδικασία τις εμπεριέχει (Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2016). Η τυπική και άτυπη μάθηση δεν είναι αντικρουόμενες στη σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική πραγματικότητα αλλά η μουσική εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνάντηση και των δύο μεθόδων. Τα όρια της κάθε διαδικασίας δεν είναι ξεκάθαρα. Πολλοί μουσικοί που μαθαίνουν άτυπα, έχουν δεχθεί κάποια στιγμή και τυπική μουσική εκπαίδευση όπως επίσης και μουσικοί που εκπαιδεύονται σε ωδείο, ασχολούνται και άτυπα με τη μουσική «παίζοντας με το αυτί». Η σχέση τυπικού-άτυπου μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα συνεχές ανάμεσα σε δύο πόλους, καθώς και τα δύο αλληλεπιδρούν σε μία μαθησιακή διαδικασία (Folkestad, 2006). Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο η γνώση και το βίωμα είναι ο στόχος μέσα από αυτή τη συνύπαρξη. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει, η μουσικοπαιδαγωγική έχει σαν στόχο της να οδηγεί τα παιδιά στην κατανόηση τις



διαφόρων μουσικών πρακτικών και όχι απλώς στην απόκτηση μουσικών γνώσεων. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το βίωμα (Κανελλόπουλος, 2011).

Το μουσικό βίωμα μπορεί να συμβεί σε πολλά μέρη και συνθήκες και είναι κάτι που υπάρχει σε κάθε ηλικία και σε κάθε στάδιο της ζωής μας. Για αυτό το λόγο, η οικογένεια αποτελεί τον κατεξοχήν σημαντικό τόπο όπου η άτυπη μάθηση μπορεί να λειτουργήσει και να καρποφορήσει.

### **2.3 Ο ρόλος της μουσικής μέσα στην οικογένεια**

Ο σπουδαίος ρόλος της μουσικής μέσα στην καθημερινή ζωή της οικογένειας έχει μελετηθεί και τεκμηριωθεί σε ένα σημαντικό ποσοστό της βιβλιογραφίας. Πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με τις καθημερινές μουσικές συνήθειες των γονέων και με τον τρόπο που τις συνδυάζουν με την ανατροφή των παιδιών τους. Αποτελέσματα των ερευνών αυτών έδειξαν τη μεγάλη σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην δημιουργία στενών οικογενειακών σχέσεων και σωστής επικοινωνίας.

Ο ρόλος των γονιών στη μουσική ζωή των παιδιών τους είναι καθοριστικός και εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο (Cali, 2015). Μια διεξοδική ανάλυση της βιβλιογραφίας, και κυρίως αυτής που ασχολείται με τη μουσική δυναμική της οικογένειας, αλλά και την μουσική επίδραση στις σχέσεις γονέα και παιδιού, μας οδηγεί σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση ασχολείται με την έρευνα της πρώιμης παιδικής ηλικίας (0-6 ετών) και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η μουσική επιδρά για να δημιουργηθούν σχέσεις και συναισθηματικό δέσιμο ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας (Διονυσίου, 2012). Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά σε παιδιά σχολικής ηλικίας και στο ρόλο που παίζει η οικογένειά τους στη μουσική τους εξέλιξη, μέσω του σχολικού περιβάλλοντος ή με επιπλέον μουσικές δραστηριότητες για την απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων και τη γνώση μουσικών οργάνων (Cali, 2015)

Κατά τη βρεφική ηλικία, σύμφωνα με τον Custodero, παρατηρείται μια παγκόσμια γονεϊκή τάση, η συνήθεια των γονέων να τραγουδούν στα παιδιά τους. Σε όλους τους λαούς, το τραγούδι του γονέα προς το βρέφος είναι μια έκφραση φροντίδας αλλά και συναισθηματικού δεσίματος. Η συμμετοχή του βρέφους σε αυτή τη μουσική αλληλεπίδραση καθορίζει τη συναισθηματική του ωρίμανση, τη μουσική

του ανάπτυξη αλλά και τη δημιουργική του έκφραση (Custodero, 2008). Σύμφωνα με τον Barret, η μουσική αποτελεί καθημερινή ρουτίνα σε γονείς παιδιών τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής τους και αποτελεί μια βασική δίοδο επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτά και τους γονείς τους (Barrett, 2009). Η Green σε μελέτη της αναφέρει, πως η μουσική βοηθά τους γονείς να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες που προκύπτουν με την ανατροφή των παιδιών τους. Γι' αυτό και στη βρεφική αλλά και παιδική ηλικία είναι μια πρακτική η οποία χρησιμοποιείται σε καθημερινές δραστηριότητες και βοηθά τους γονείς να ξεπερνούν την καθημερινή κούραση του δύσκολου έργου της ανατροφής (Johnson-Green, 2012). Το τραγούδι μέσα στην οικογένεια κατά την Mellor δημιουργεί ένα θετικό κλίμα, μία ευφορία, κάνει τα παιδιά πιο χαρούμενα. Ένα τέτοιο κλίμα καλλιεργεί τη δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας όπως επίσης και τα σωματικά, ψυχοκινητικά και πνευματικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Σε βιβλιογραφία η οποία ασχολείται με τη μελέτη της μουσικής κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, παρατηρούμε ότι η μουσική είναι ένα μέσο κοινωνικοποίησης και πνευματικής ανάπτυξης (Pari, 2017). Επίσης, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την καθημερινή ρουτίνα της οικογένειας, με την περιποίηση του βρέφους, με τα ταξίδια με το αυτοκίνητο, αλλά και την ώρα της ετοιμασίας για τον ύπνο. Χρησιμοποιείται ως μέσο για επικοινωνία και δημιουργεί μια αίσθηση κοινής οικογενειακής κουλτούρας (Cali, 2015). Η Dyssanayake υποστηρίζει ότι όλες αυτές οι αυθόρμητες καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μελών μιας οικογένειας εκφράζουν την αμοιβαιότητα και την κοινή ανάγκη να υπάρχουν συναισθηματικά ο ένας για τον άλλο (Cali, 2015). Οι Johnson-Green σε μελέτη που έκαναν με πέντε οικογένειες των ΗΠΑ κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η μουσική βοηθά τους γονείς και τα παιδιά να εξελίσσονται μαζί, γιατί προσφέρει συναισθηματικό υπόβαθρο ικανό για άμεση και ουσιαστική αλληλεπίδραση. Ενισχύει το συναισθηματικό δέσιμο ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας όπως ενισχύει και τις υγιείς κοινωνικές σχέσεις και την υγιή επικοινωνία (Johnson-Green, 2012).

Ο τρόπος και ο λόγος για τον οποίο ενσωματώνουν οι οικογένειες τη μουσική στη ζωή τους, απασχόλησε και τους Cooper και Cardany. Σύμφωνα με τις έρευνές τους οι γονείς κατά τη βρεφική ηλικία χρησιμοποιούν ως μέσο τη μουσική για τη συναισθηματική ισορροπία. Στη νηπιακή ηλικία, τη χρησιμοποιούν για να διδάξουν και να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους. Περίπου στην ηλικία των 3 ετών οι

γονείς στοχεύουν στην καλλιέργεια της αυτονομίας των παιδιών, αλλά και της γλωσσικής και μουσικής ανάπτυξής τους. Στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν σε πιο οργανωμένες και ομαδικές δραστηριότητες και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, δείχνοντας σημάδια αυτονομίας από τους γονείς τους (Cooper & Cardany, 2008).

Ο Thomas, διερεύνησε τις μουσικές δραστηριότητες που είχαν αναπτύξει οι γονείς με τα παιδιά τους σε 50 οικογένειες. Αξιοσημείωτο είναι, ότι όλοι οι γονείς ασχολήθηκαν μουσικά με τα παιδιά ακόμη κι αν οι ίδιοι δεν είχαν κάποιο μουσικό ταλέντο. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που δώθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το 90% των γονέων χορεύουν με τα παιδιά τους, το 80% τα νανουρίζει, το 60% τραγουδάει αυτοσχέδια τραγούδια, το 50% συνδυάζει τη μουσική με ένα παιδικό βιβλίο. Επίσης, το 50% ενδιαφέρθηκε να μάθει περισσότερα για τη μουσική ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών (στο Διονυσίου, 2012).

Οι γονείς, ακόμη και χωρίς να το επιδιώκουν, αποτελούν την πρώτη και πιο ουσιαστική επίδραση για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Σύμφωνα με τη “θεωρία της μουσικής μάθησης για νεογέννητα και μικρά παιδιά” του Edwin Gordon, μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλούσιο μουσικό περιβάλλον στο σπίτι τους και να επηρεάσουν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Ο τρόπος έκφρασης των γονιών, οι λέξεις, οι ήχοι αλλά και τα μουσικά μοτίβα που τραγουδούν βοηθούν τα βρέφη να κάνουν ήχους με το στόμα τους. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στο τραγούδι των γονέων αναπτύσσουν τη μουσική τους αντίληψη, αλλά και τη δεκτικότητα στο ρυθμό και το ύψος της τονικότητας (Gordon, 2003). Εκτός από το τραγούδι, η μουσική αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει και με άλλους τρόπους. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο χορό, τη ρυθμική κίνηση αλλά και το ενδιαφέρον για μουσικά παιχνίδια και για το παίξιμο μουσικών οργάνων, ενισχύει τη μουσική αντίληψη και τους δίνει πολλά μουσικά εφόδια (Διονυσίου, 2012).

Όμως, σύμφωνα με τον Edwin Gordon, πολλά παιδιά όταν ξεκινούν το δημοτικό σχολείο δεν έχουν καθόλου καλά ανεπτυγμένη μουσική αντίληψη (Gordon, 2003). Πώς μπορεί να συμβαίνει αυτό ενώ οι περισσότερες έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς ακούν μουσική με τα παιδιά τους; Ίσως είναι σημαντικό όχι μόνο να ακούν μουσική αλλά να παίζουν με τη μουσική δίνοντας στα παιδιά ποικίλες μουσικές αλλά και υποστηρικτικές δραστηριότητες (Διονυσίου, 2012).

Ο Mehr (2014) διερεύνησε γιατί οι γονείς παρακινήθηκαν να ασχοληθούν με τα παιδιά τους σε μουσικές δραστηριότητες στο σπίτι (π.χ. τραγουδώντας, ακούγοντας ηχογραφημένη μουσική ή παίζοντας μαζί τους χρησιμοποιώντας όργανα του εμπορίου ή κατασκευασμένα στο σπίτι). Από τη μελέτη του προέκυψε πως οι γονείς πίστευαν ότι με τέτοιες δραστηριότητες συνέβαλλαν στη βελτίωση της νοημοσύνης, των ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και της κοινωνικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών τους. Ενδιαφέρον αποτελεί επίσης, ότι υπήρχε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των πρώιμων μουσικών εμπειριών των γονιών με το τραγούδι (δηλαδή με το τι τους τραγουδούσαν όταν ήταν παιδιά) και της συχνότητας του τραγουδιού μέσα στο σπίτι (δηλαδή τραγουδώντας σαν γονείς). Αυτό επιβεβαιώνει την έρευνα των Custodero και Johnson-Green (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η εμπειρία των γονιών έχει μεγάλη σημασία. Οι γονείς που είχαν συγκεκριμένες μουσικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και αναμνήσεις με τις οποίες είχαν καλλιεργηθεί μουσικά, ήταν πολύ πιο πιθανό να τραγουδήσουν ή να παίξουν μουσική με τα βρέφη τους παρά εκείνοι χωρίς αυτές τις εμπειρίες. Μία άλλη παράμετρος που προέκυψε από την έρευνα του Mehr είναι ότι οι μουσικές δεξιότητες και η άνεση των γονιών στο τραγούδι δεν φάνηκε να επηρεάζουν τη συχνότητα των μουσικών δραστηριοτήτων στο σπίτι..

Οι Custodero, L. και Johnson-Green (2003) επισημαίνουν ότι οι εμπειρίες των γονιών στο ρεπερτόριο τραγουδιών, στην εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου αλλά και η παρακολούθηση μαθημάτων μουσικής, επηρεάζουν το είδος των δραστηριοτήτων που αυτοί επιλέγουν να προωθήσουν στα παιδιά τους. Έτσι οι γονείς που έχουν πλούσιο μουσικό υπόβαθρο συνήθως τραγουδούσαν στα παιδιά τους τραγούδια που οι ίδιοι δημιουργούσαν.

Οι Creech, Varvarigou και Hallam (2022) διερευνούν την έννοια των “πιθανών μουσικών εαυτών” και πώς μπορούν να αναπτυχθούν και να διατηρηθούν μέσα από διάφορα πλαίσια μουσικής εκμάθησης και συμμετοχής. Η μουσική ενασχόληση στο σπίτι, το οποίο είναι ένα άτυπο πλαίσιο εκμάθησης μουσικής, ωφελεί εξίσου τους μαθητές μουσικής, παρέχοντάς τους μια σημαντική εμπειρία που διαμορφώνει το μουσικό τους εαυτό στο παρόν και στο μέλλον. Όπως υποστηρίζουν οι Creech et al. (2022) , η μουσική εμπειρία και οι αλληλεπιδράσεις στο σπίτι , που ξεκινούν από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζονται σε όλη τη ζωή μας,

μπορούν να αποτελέσουν βάση για τις μουσικές μας τροχιές και τους τρόπους με τους οποίους εκφραζόμαστε μουσικά. Η ουσιαστική μουσική εμπειρία μέσα στο σπίτι είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη δημιουργία των “πιθανών μουσικών εαυτών”, αφού “οι πρακτικές στις οποίες βρίσκουμε νόημα, είναι και οι πρακτικές στις οποίες επενδύουμε και την ταυτότητά μας” (Hall, Curtin & Rutherford, 2014). Οι μουσικές εμπειρίες στο σπίτι μέσα από αλληλεπιδράσεις παιδιών-γονέων αλλά και αδελφών μεταξύ τους (με το τραγούδι και το παιχνίδι αλλά και το παίξιμο μουσικών οργάνων) αλλά και η χρήση της τεχνολογίας για αυτό το σκοπό, παίζουν θεμελιώδη ρόλο στους τρόπους με τους οποίους εξερευνούμε, αποδεχόμαστε, θεσπίζουμε ή απορρίπτουμε τον μουσικό πιθανό εαυτό μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Οι γονείς και η οικογένεια, παρέχουν μια ισορροπία και αυτονομία και μπορούν να επηρεάσουν τη μουσική εξέλιξη των παιδιών τους, δίνοντας τα εργαλεία για να γίνουν φορείς μουσικής κουλτούρας (π.χ. μεταβιβάζοντάς τους μουσικές παραδόσεις), και δημιουργώντας μουσικές εμπειρίες με δημιουργικούς και καινοτόμους τρόπους.

Κλείνοντας το κεφάλαιο, θα αναφέρουμε την περίπτωση μίας δασκάλας μουσικής, της Kaanha, η οποία απεικονίζει τη σημασία της μουσικής μάθησης μέσα στο σπίτι, τη σημασία των μουσικών αλληλεπιδράσεων με τα αδέρφια και την υποστήριξη των γονέων σε αυτό. Η Kaanha δίνει έμφαση στη βιωματική μάθηση, στη μάθηση μέσω της παρατήρησης και της επιμονής και περικλείει τη συνοχή και την έννοια του μουσικού πιθανού εαυτού.

*“Είμαι δασκάλα και εκπαιδευτής και διδάσκω ινδική λαϊκή μουσική. Η οικογένειά μου με ενθάρρυνε σε αυτό, γιατί είναι όλοι μουσικοί και με περιέβαλλαν με μουσική και όργανα....Ως μουσικός από εκεί ξεκίνησα κι αυτό με ενέπνευσε...Ξέρεις οτι πρέπει να δεις και να ακούσεις κάτι, πρέπει να το ζήσεις....Τα πράγματα που με ενέπνευσαν ήταν να παρακολουθώ τα αδέρφια μου, να βλέπω και να συγκινούμαι από μια βασική μελωδική γραμμή και μια συγχορδία. ...Αυτά που τότε με συγκινούσαν, με συγκινούν και τώρα...Νομίζω οτι ίσως ξεκινά από το σπίτι.”* (στο Creech et al. 2022).

## **2.4 Ο ρόλος της ομάδας στη μουσική εξέλιξη του ατόμου**

Οι Herbert και Campbell (2000) θεωρούν ότι από όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, η μουσική μπορεί να είναι από τις πιο ισχυρές και γεμάτες νόημα ως

προς την κατασκευή μιας δυνατής αίσθησης της ταυτότητας και της κοινότητας. Στο κεφάλαιο αυτό όμως επιχειρείται η αντίστροφη σχέση, δηλαδή η συσχέτιση της συνύπαρξης σε ομάδα με την μουσική ανάπτυξη του ατόμου που συμμετέχει σε αυτή την ομάδα.

Η συνύπαρξη σε μια μουσική ομάδα μπορεί να βοηθήσει στην μουσική ανάπτυξη του ατόμου εν γένει (Kokotsaki and Hallam, 2011). Στα οφέλη αυτά γίνεται σαφής αναφορά και από τον Αμερικανικό Οργανισμό Μουσικοθεραπείας<sup>1</sup> καθώς και από τη βρετανική οργάνωση Making music<sup>2</sup>. Η συνεργασία στη μουσική ομάδα βοηθάει στη βελτίωση της τεχνικής του παιξίματος, της αυτοπεποίθησης, της δημιουργικότητας, της ακουστικής ευαισθησίας και της κοινωνικότητας. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την τεχνική στο παίξιμο του μουσικού οργάνου. Η αλληλεπίδραση με άλλους μουσικούς μπορεί να του προσφέρει νέες ιδέες, τεχνικές και τρόπους παιξίματος που θα μπορούσε να εφαρμόσει στο παίξιμό του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης του ατόμου που παίζει μουσική. Επιπροσθέτως, το άτομο που συνυπάρχει με άλλα άτομα μέσα σε μια ομάδα που ασχολείται με τη μουσική αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του μέσα από αυτή τη συνεργασία, καθώς η αλληλεπίδραση με άλλους μουσικούς μπορεί να ενθαρρύνει τη δημιουργία νέων μουσικών ιδεών και την αναζήτηση νέων τρόπων έκφρασης. Στη διαδικασία σύνθεσης νέων κομματιών, ο μουσικός μπορεί να συνεργαστεί με άλλους μουσικούς για να δημιουργήσουν κάτι καινούργιο και πρωτότυπο. Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι στη μουσική ομάδα ο μουσικός μπορεί να αναπτύξει την ακρίβεια του παιξίματός του όσον αφορά την ρυθμική ακρίβεια. Καθώς παίζει με άλλους μουσικούς, πρέπει να συντονιστεί με τους άλλους σε σχέση με το ρυθμό και την ταχύτητα. Επίσης, η συνεργασία μέσα σε μια μουσική ομάδα μπορεί να βοηθήσει τον μουσικό να αναπτύξει την ικανότητά του να ακούει και να αναγνωρίζει τη μουσική κλίμακα και αρμονία. Η ακρόαση των άλλων μουσικών συνεργατών και η επικοινωνία με αυτούς μπορεί να βελτιώσει την ακουστική ευαισθησία του μουσικού. Τέλος, η συνεργασία στη μουσική ομάδα βοηθάει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του ατόμου που συμμετέχει σε αυτή την ομάδα.

---

<sup>1</sup> [www.musictherapy.org](http://www.musictherapy.org)

<sup>2</sup> [www.makingmusic.org.uk](http://www.makingmusic.org.uk)

Κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση επί της συγκεκριμένης πτυχής, αξίζει να αναφέρουμε ενδεικτικά την παρατήρηση της Green (2005) ότι τα παιδιά τα οποία δεν προέρχονταν από κοινωνικά περιβάλλοντα που άκουγαν και εκτιμούσαν την κλασική μουσική, δεν είχαν ενδιαφέρον για τη μουσική και δεν διέθεταν μουσικές ικανότητες. Αντίθετα, οι μουσικοί της ποπ δουλεύουν όχι μόνο ατομικά αλλά και σε ομάδα με φίλους που έχουν κοινά μουσικά γούστα, καθώς και σε ομάδες συνομηλίκων (Green, 2014). Η ομάδα μπορεί να αποτελείται από πιο έμπειρους και λιγότερο πεπειραμένους μουσικούς, οι οποίοι ωστόσο διδάσκουν ο ένας τον άλλο, δοκιμάζουν, πειραματίζονται με διαφορετικά μουσικά όργανα, ανταλλάσσουν απόψεις και τεχνικές γνώσεις. Η μάθηση επομένως δεν είναι μία αυτό-κατευθυνόμενη διαδικασία, αλλά κατευθύνεται από την μέλη της ομάδας (Green, 2014) και οι σχέσεις διδασκαλίας που αναπτύσσονται δεν παρομοιάζονται με εκείνες του δασκάλου-μαθητή.

Η συμβολή αυτή της ομάδας στην μουσική μάθηση οδεύει παράλληλα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας που υιοθετείται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αν και στην δεύτερη αυτή περίπτωση πρόκειται για ένα περιβάλλον τυπικής μάθησης. Ωστόσο τα οφέλη της μεθόδου αυτής όπως αναφέρονται και στην Πλίκα (2016) δεν μπορούν να αγνοηθούν και κατά τη μελέτη της άτυπης μάθησης. Οι μαθητές συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις με τους συνομήλικους τους για ένα κοινό σκοπό, να αντιγράψουν το τραγούδι που επέλεξαν και να το παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη. Αρχίζουν να πειραματίζονται σε ένα χαλαρό και συνεργατικό κλίμα. Παρατηρούν τι κάνει ο καθένας, δίνουν συμβουλές και οδηγίες, καθώς για να ακουστεί εύχρηστο το κομμάτι πρέπει κάθε μέλος της ομάδας να παίξει όσο καλύτερα μπορεί.

Η ομάδα προσφέρει και τη δυνατότητα συλλογικών αυτοσχεδιασμών ( Πλίκα, 2016). Ενώ οι καλύτεροι μουσικοί μπορεί να αναδειχτούν εκείνοι που δεν ξέρουν να διαβάζουν ούτε μία νότα από την παρτιτούρα. Επομένως ο αυτοσχεδιασμός ως πρακτική επαναπροσδιορίζει την παραδοσιακή έννοια της «ικανότητας». Στην περίπτωση των συλλογικών αυτοσχεδιασμών, η μουσική η οποία αναδύεται είναι συν των άλλων αποτέλεσμα των μεικτών ικανοτήτων όλων των μελών της ομάδας. Η διαφορά δεν είναι κάτι που κατακρίνεται, αλλά κάτι που λειτουργεί ως πλεονέκτημα.

Οι Κωστοπούλου και Διονυσίου (2019) μελέτησαν τον ρόλο της ομάδας στην ανάπτυξη της μουσικής σε άτυπο περιβάλλον μέσα από τρεις κοινότητες Ρομά. Η έρευνα κατέδειξε τη δύναμη των οικογενειακών παραδόσεων, την αξία του μαχαλά, δηλαδή της συνοικίας που κατοικούν οι ρομά, και τη σημασία της κοινωνικής ή εθιμικής μάθησης. Ο μαχαλάς πιστοποιεί την κοινή ιστορία, τον κοινό πολιτισμό, τις κοινές συνθήκες διαβίωσης, και τους κοινούς κώδικες που μοιράζονται τα μέλη της κοινότητας μέσα από συνεχή αλληλεπίδραση. Οι μεγαλύτεροι αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των ανηλίκων, δημιουργώντας ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες και συμπεριφορές συμβατές με τον τρόπο ζωής τους. Ο κύριος σκοπός δεν είναι να μάθει κάποιος μουσική, αλλά να παίξει, να ακούσει, να είναι μαζί με μουσική. Επιβεβαιώνεται η θέση του Rogers (2014), ότι η άτυπη μάθηση είναι μία φυσική διαδικασία όπως η αναπνοή, μία διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Η άτυπη μάθηση ως σύγχρονη τάση της μουσικοπαιδαγωγικής επιστήμης έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει στην απόκτηση σπουδαίων μουσικών γνώσεων (Folkestad, 2006).

## 2.5 Πολύτεκνη οικογένεια

Καθώς το επίκεντρο της έρευνας είναι η πολύτεκνη οικογένεια, στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά σε αυτό το συγκεκριμένο είδος οικογένειας και σε ορισμένα χαρακτηριστικά των παιδιών που προέρχονται από μια τέτοια οικογένεια.

Η πολύτεκνη οικογένεια αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και τέσσερα ή παραπάνω παιδιά (Μπαμπινιώτης, 2009). Η ζωή μέσα στην πολύτεκνη οικογένεια είναι αρκετά δομημένη και οργανωμένη για να μπορέσουν τα μέλη της να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα της καθημερινότητας. Συνήθως, προκειμένου να υπάρξει μεγαλύτερη λειτουργικότητα, καλλιεργείται έντονα το ομαδικό πνεύμα και η ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών (Παρασκευόπουλος, 1985). Έτσι το κάθε άτομο συνήθως εξειδικεύεται σε κάτι βρίσκει τον δικό του ρόλο μέσα στο σύνολο τον οποίο ακολουθεί υπεύθυνα (Harris, 2004). Ο ρόλος αυτός συνήθως, ανατίθενται από τα ίδια τα παιδιά. Σε έρευνες που έχουν γίνει τονίζεται ιδιαίτερα το αίσθημα της ασφάλειας που παρέχουν τα αδέρφια μεταξύ τους αλλά και το στοιχείο “της προσφοράς” προς τους άλλους και “της θυσίας” προς τα αδέρφια ( Παρασκευόπουλος,



1985). Έτσι, πολλές φορές η οικογένεια λειτουργεί σαν ομάδα η οποία έχει σαφείς ρόλους που παρέχουν στην ομάδα το αίσθημα “του ανήκειν” (Dunn, 1988)

Πολλές φορές σε αυτή την ομάδα δημιουργούνται υποομάδες οι οποίες οδηγούν σε κλίκες (Dreikurs, 2007). Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχουν πολλές ηλικιακές διαφορετικές ομάδες ή διότι τα άτομα πειραματίζονται στην καθημερινότητα για να μπορέσουν να επιβιώσουν μέσα στη μεγάλη ομάδα. Άξιο προσοχής είναι ότι αυτές “οι κλίκες” δεν είναι πάντα σταθερές αλλά συνεχώς αλλάζουν (Dunn, 1998). Σημαντικό είναι ότι μέσα από ένα τέτοιο σύστημα με τις πολλές αλληλεπιδράσεις τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να πειραματιστούν, να αλλάζουν ρόλους, να συνεργάζονται, να ανταγωνίζονται αλλά και να διαπραγματεύονται για αυτά που θέλουν να αποκτήσουν, να μάθουν και να πετύχουν (Minuchin, 2000). Έτσι, «τα παιδιά μπορούν να παίρνουν διαφορετικές θέσεις κάνοντας διάφορους ελιγμούς και κόλπα το ένα στο άλλο. Οι θέσεις που από νωρίς πήραν στο υποσύστημα των αδελφών μπορεί να αποδειχθούν σημαντικές στην πορεία της ζωής τους» (Salvador, 2000, σελ. 127).

Η πολύτεκνη οικογένεια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν ένα μικρό “κοινωνικό εργαστήριο” όπου τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις και εφοδιάζονται με αυτοπειθαρχία, με τη συναίσθηση του να μοιράζεσαι αλλά και το σεβασμό των άλλων προσώπων (Dunn, 1988). Έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι το να είναι κανείς μέλος μιας μεγάλης οικογένειας ενισχύει πολλά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του. Μαθαίνει να αγαπά και να αγαπιέται αλλά και να διατηρεί τα προσωπικά του χαρακτηριστικά μέσα στο σύνολο. Η πολύτεκνη οικογένεια δημιουργεί κοινωνικά άτομα ικανά να προσφέρουν και να χαρούν στη ζωή μέσα σε οποιαδήποτε συνθήκη (Dunn, 1988. Παρασκευόπουλος, 1985. Dreikurs, 2007. Βουιδάσκη, 1987. Salvador, 2000).

Ο Dunn (1988) περιγράφει την εμπειρία ατόμου που μεγάλωσε μέσα σε πολύτεκνη οικογένεια ως εξής:

*«Η ζωή σε μια μεγάλη οικογένεια κοινωνικοποιεί ένα παιδί σε βαθμό υπολογίσιμο... Γενικά, το να ζεις και να μεγαλώνεις σε μια μεγάλη οικογένεια σε διδάσκει ότι η ζωή δεν είναι «στρωμένη με ρόδα» και ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι στον κόσμο, όλοι με τα «ίδια δικαιώματα» στην αναζήτηση της ευτυχίας στη ζωή.... Ένα παιδί σε μια μεγάλη οικογένεια έχει αδέρφια της ίδιας*

*ηλικίας που το καταλαβαίνουν σαν παιδί, και με το «δούναι και λαβείν» της καθημερινής τους ζωής μαθαίνει το καθένα να κυριαρχεί στα συναισθήματα του, να σκέφτεται ως «εμείς» και όχι ως «εγώ», να «ζει και να αφήνει τους άλλους να ζουν», να φροντίζει για τον εαυτό του και ταυτόχρονα να υπολογίζει τα δικαιώματα των άλλων, και ένα πλήθος από όμοιες φράσεις, που σημαίνουν ότι πρέπει να ζει κανείς ως ένα πραγματικό ανθρώπινο πλάσμα και όχι ως ζώο». (Dunn, 1988, σελ.78)*

Ωστόσο, στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία ενώ γίνεται αναφορά στο ρόλο της πολύτεκνης οικογένειας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μελών της, δεν υπάρχει εκτενής αναφορά στον ρόλο που παίζει η συνύπαρξη στην πολύτεκνη οικογένεια στην άτυπη μάθηση και μάλιστα στην άτυπη μουσική μάθηση. Η παρατήρηση αυτή ενισχύει την πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας αναφορικά με το ρόλο της πολύτεκνης οικογένειας στην μάθηση των μελών της.

### **Περίληψη Κεφαλαίου**

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με τα θέματα που διαπραγματεύεται η έρευνα. Αρχικά, έγινε αναφορά στα τρία είδη της μουσικής μάθησης: της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Αφού αναφέρθηκαν οι βασικές διαφορές τους, έγινε εκτενής αναφορά στην άτυπη μουσική μάθηση και στα οφέλη της. Στη συνέχεια, μελετήθηκε ο ρόλος που έχει η μουσική μέσα στην οικογένεια αλλά και ο ρόλος που παίζει το σύνολο και η ομάδα στη μουσική εξέλιξη του ατόμου. Τέλος, έγινε αναφορά στην πολύτεκνη οικογένεια και στα βασικά χαρακτηριστικά της.

## Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία

### Εισαγωγή:

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο το μουσικό βίωμα το οποίο αποκτιέται άτυπα μέσα στο πλαίσιο μιας πολύτεκνης οικογένειας συμβάλλει στη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Γίνεται λοιπόν μια παρατήρηση της ομάδας αυτής με σκοπό της εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τον ρόλο της συνύπαρξης εντός αυτής της ομάδας ανθρώπων στην απόκτηση μουσικής παιδείας των παιδιών. Στην παρούσα εργασία βέβαια, δεν είναι ο αριθμός των παιδιών που ενδιαφέρει όσο η ταυτότητα της οικογένειας και ο ρόλος της αλληλεπίδρασης των μελών στην άτυπη μάθηση εν γένει. Έτσι θα ήταν ίσως πιο σωστό να χρησιμοποιηθεί ο όρος «πολυμελής οικογένεια» ανεξάρτητα από τον αριθμό των παιδιών, ενώ θεωρείται ως δεδομένο ότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αυτό που έχει βαρύτητα είναι όχι απλά η ύπαρξη πολλών παιδιών αλλά η συνύπαρξή τους κάτω από την ίδια στέγη.

Το θέμα μελετήθηκε σε πρακτικό επίπεδο μέσα από μια ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα με μια μελέτη περίπτωσης που αφορούσε μια πολύτεκνη οικογένεια με έντεκα μέλη. Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, πληροφορίες για τους συμμετέχοντες αλλά και για τον χώρο διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, στο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας.

### Ερευνητικό ερώτημα:

Το **ερευνητικό ερώτημα** για το οποίο θα αναζητήσει απάντηση η παρούσα έρευνα είναι το εξής: Συμβάλλει στην μουσική μάθηση του παιδιού το μουσικό βίωμα που αποκτιέται άτυπα μέσα στο πλαίσιο μιας πολύτεκνης οικογένειας;

### 3.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη μέσα στο σπίτι μιας πολύτεκνης οικογένειας με έντεκα μέλη. Διήρκεσε δύο εβδομάδες κατά τις οποίες συλλέχθηκαν δεδομένα από τις δράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του απογευματινού ελεύθερου χρόνου τους και συγκεκριμένα μεταξύ 6μμ και 8μμ. Η ομάδα ανθρώπων που μελετήθηκε είναι μια

πολύτεκνη οικογένεια, η οποία αποτελείται από τους δύο γονείς με μουσική παιδεία και εννέα παιδιά. Η μητέρα είναι πτυχιούχος πιάνου και καθηγήτρια μουσικής, ενώ ο πατέρας είναι διπλωματούχος βυζαντινής μουσικής. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την έρευνα είναι εθνογραφική.

### 3.2 Εθνογραφική έρευνα

Η εθνογραφική έρευνα θεωρείται μια μέθοδος κοινωνικής έρευνας που ξεκίνησε τη δεκαετία του '70. Έχει την προέλευσή της σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Αυστραλία, για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επίλυση προβλημάτων σε παιδαγωγικό επίπεδο. Η έρευνα κάλυψε αρκετές περιοχές τις τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, η εθνογραφία (από τις λέξεις έθνος και γράφω) είναι η συστηματική μελέτη ανθρώπων και πολιτισμών. Πιο συγκεκριμένα, η εθνογραφία είναι η μεθοδολογία που μελετά πολιτισμικά φαινόμενα στα οποία ο ερευνητής παρατηρεί την κοινωνία ως αντικείμενο μελέτης καθώς και την οπτική των συμμετεχόντων σε φυσικό τόπο. Σύμφωνα με τους Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021), πρόκειται για την πιο δημοφιλή μέθοδο για να αναλύσει κάποιος ζητήματα για ένα κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Όταν η έρευνα έχει να κάνει με μελέτες εκπαίδευσης και κοινωνικής ανθρωπολογίας, η εθνογραφία αποτελεί την πιο σχετική ερευνητική μέθοδο γιατί ερμηνεύει περιγραφικά και ανθρωπιστικά τα διάφορα ζητήματα.

Η εθνογραφία είναι το μέσο για την γραπτή πολιτιστική παρατήρηση μιας ομάδας. Σύμφωνα με τον Gómez (2022) είναι η μέθοδος έρευνας με την οποία μαθαίνουμε τον τρόπο ζωής μιας συγκεκριμένης κοινωνικής μονάδας, που μπορεί να είναι μια οικογένεια, μια τάξη, μια σχολή ή ένα σχολείο. Η έννοια της εθνογραφίας του Giddens (στο Brewer, J. (2000)) πηγαίνει βαθύτερα στην εξέλιξη αυτής της επιστήμης, καθώς επιβεβαιώνει ότι μελετά άμεσα διάφορες ομάδες ανθρώπων, σε συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και περίοδο και μέσω της συνέντευξης των συμμετεχόντων και της παρατήρησής τους, εξάγει συμπεράσματα για την κοινωνική τους συμπεριφορά. Με έναν πιο απλό και ακριβή τρόπο, ο Woods (2005) υποστηρίζει ότι η εθνογραφία περιγράφει τον τρόπο ζωής μιας ομάδας ανθρώπων.

Αναμφίβολα, η μελέτη των λαών και της συμπεριφοράς τους είναι κάτι που έχει κατακτήσει την προσοχή των επαγγελματιών προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα ζητήματα του κοινωνικοπολιτιστικού τομέα. Άλλωστε όλοι οι ορισμοί για την εθνογραφία έχουν έναν κοινό τόπο: το αντικείμενο της μελέτης είναι ο άνθρωπος και η συμπεριφορά του ως μέλος μιας κοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021) τα χαρακτηριστικά της εθνογραφίας ως μιας μορφής κοινωνικής έρευνας είναι:

1. Ο φαινομενολογικός ή *emic* χαρακτήρας: Αποτελεί την ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων από την «εσωτερική» προοπτική των συμμετεχόντων αυτής της ομάδας ανθρώπων. Ο όρος *emic* αναφέρεται στις διαφορές που υπάρχουν μέσα στην ίδια κουλτούρα.
2. Η σχετικά μόνιμη μονιμότητα: Ο επαγγελματίας πρέπει να συμμετέχει στην ομάδα για να μελετήσει και να πάρει την αποδοχή και την εμπιστοσύνη τους. Αυτό θα επιτρέψει τη δημιουργία σύνδεσης μεταξύ του ερευνητή και των μελών της κοινωνίας, μια σχέση που θα κάνει γνωστές τις λεπτομέρειες της ομάδας.
3. Ο Επαγωγικός χαρακτήρας: Η εμπειρία και η εξερεύνηση είναι τα εργαλεία για να γίνει φανερό ένα πρώτο κοινωνικό σενάριο μέσω της παρατήρησης των συμμετεχόντων. Η ιδέα της έρευνας είναι να ανακαλυφθούν οι κανονικότητες και οι συσχετισμοί μεταξύ των παρατηρούμενων κοινωνικών φαινομένων για την ανάλυση τους βάσει μοντέλων, υποθέσεων και επεξηγηματικών θεωριών.

Μια ιδιαιτερότητα της μελέτης αυτής είναι ότι η μητέρα είναι παράλληλα και η ερευνήτρια, γεγονός που οικοδομεί εμπιστοσύνη και συμβάλλει στην αποτροπή να θεωρηθεί ο ερευνητής εισβολέας, ενώ επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δράσουν αυθόρμητα. Έτσι, η αναγκαιότητα να είναι ενταγμένος στην ομάδα ο ερευνητής ικανοποιείται πλήρως, ενώ η οικειότητα που υπάρχει μεταξύ των γονέων και παιδιών αποτρέπει κάθε κίνδυνο αλλοίωσης των αποτελεσμάτων. Και καθώς οι εθνογράφοι βυθίζουν τον εαυτό τους στις ζωές των ανθρώπων που μελετούν (Lewis, 1985) και επιδιώκουν να τοποθετήσουν τα φαινόμενα που μελετούν στο δικό τους κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, η ερευνήτρια βυθίζεται μέσα στη δική της πολύτεκνη οικογένεια και γίνεται παρατηρητής και μελετητής του αντίκτυπου που έχει η ομάδα αυτή στην απόκτηση μουσικής παιδείας.

### 3.3 Εθνογραφική μελέτη και μελέτη περίπτωσης

Σε μια προσπάθεια σύγκρισης της εθνογραφικής μελέτης και διαφοροποίησής της από τη μελέτη περίπτωσης (Δόμνα Μιχαήλ, Ενδεικτικά ερευνητικά πεδία & τύποι ερευνητικών ερωτημάτων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας) παρατηρούνται οι παρακάτω διαφορές. Η εθνογραφική μελέτη απαιτεί μεγάλη διάρκεια, ίσως μήνες και χρόνια. Ο προσανατολισμός του ερευνητή είναι να μάθει από τους ανθρώπους, ενώ τα είδη των δεδομένων που συλλέγονται προέρχονται από συνεντεύξεις, σημειώσεις πεδίου και συμμετοχική παρατήρηση. Από την άλλη πλευρά σε μια μελέτη περίπτωσης απαιτείται λιγότερος χρόνος στο πεδίο αφού μερικές εβδομάδες ή μήνες αρκούν. Ο ερευνητής προσανατολίζεται στην μελέτη του ανθρώπου και τα δεδομένα συλλέγονται κυρίως από συνεντεύξεις.

Έχοντας υπόψιν το βασικό μειονέκτημα της εθνογραφικής έρευνας, που αφορά την μεγάλη χρονική διάρκεια, κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να γίνει μια σύντομη μελέτη της μεθόδου έρευνας που ακολουθήθηκε στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία και πιο συγκεκριμένα στη μέθοδο έρευνας της μελέτης περίπτωσης που έχει χαρακτήρα εθνογραφικό αλλά με μικρότερη διάρκεια.

Ο Μαγγόπουλος (2014) τη χαρακτηρίζει ως μια ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιείται όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η κατάσταση αυτή ή αλλιώς «περίπτωση» έχει χωροχρονικά όρια, λειτουργικά μέρη και τη δική της «ταυτότητα» (Μαγγόπουλος, 2014). Περίπτωση αποτελούν συνήθως οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες (Stake, 1995, Robson, 2007). Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια μορφή έρευνας που έχει είτε ποιοτικό είτε ποσοτικό προσανατολισμό ή συνδυασμό και των δύο, ως προς το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγει. Τα αποτελέσματα μια ποσοτικής ανάλυσης συμβάλλουν στον έλεγχο, στην επέκταση ή στον αναστοχασμό μιας υφιστάμενης θεωρίας (Crowe et al., 2011 στο Μαγγόπουλος, 2014) και ενισχύουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης. Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα, που έρχεται φαινομενικά σε αντίθεση με την διαδικασία της ποσοτικής έρευνας, αν και όχι τυποποιημένη, βασίζεται στις έννοιες της «συνέπειας» και του «άξιου εμπιστοσύνης»

(Bassey, 1999). Στην αξιολόγηση με ποιοτικό προσανατολισμό ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της κατανόησης. Στη βάση αυτή, αναζητούνται μοτίβα που αξιολογούνται αναλόγως (Stake, 1995).

Τέλος, αν και τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής στην αξιολόγηση προγραμμάτων αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο, δεν λείπουν και οι σκεπτικιστές. Η ομάδα των σκεπτικιστών (Yin, 1994, Flyvbjerg 2006, Crowe et al., 2011, όπως αναφέρονται και στο Μαγγόπουλος, 2014) εστιάζουν την κριτική τους στην έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας, στην εισροή μεροληψιών, στο χρονοβόρα χαρακτήρα της, στην ιδιαίτερα δύσκολη εφαρμογή της και στην αδυναμία ελέγχου των ικανοτήτων του αξιολογητή. Η βασικότερη ένσταση που προβάλλεται, όμως, εστιάζει στην ελλιπή ή περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης (Anisimova & Thomson, 2012, Yin, 1994), καθότι μία περίπτωση δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των περιπτώσεων, αν και απεικονίζει πολλές άλλες περιπτώσεις. Ωστόσο, ο Yin (1994), αν και εκτιμά ότι στην μελέτη περίπτωσης δεν είναι εφικτή η στατιστική γενίκευση, ισχυρίζεται ότι υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης εφόσον ο ερευνητής εξετάσει δύο ή περισσότερες περιπτώσεις που βασίζονται στην ίδια θεωρία και τα εμπειρικά δεδομένα την υποστηρίζουν.

Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε μία μικρής κλίμακας έρευνα με την μέθοδο της μελέτης περίπτωσης. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η μελέτη μίας περίπτωσης εφαρμογής της συγκεκριμένης στρατηγικής με σκοπό να αποσαφηνιστούν και να γενικευθούν τα χαρακτηριστικά της. Αν και γενικά η μελέτη περίπτωσης προορίζεται για την διεξαγωγή παρατηρητικής και όχι πειραματικής έρευνας (George & Bennett, 2005), ωστόσο, σε ανάλογες περιπτώσεις που αναφέρουν οι Gerring & McDermott (2007), παράλληλα με την ποιοτική μελέτη των παρατηρήσεων, γίνεται απόπειρα μετατροπής των παρατηρήσεων σε μετρήσιμες μεταβλητές με σκοπό την προσθήκη όπου είναι δυνατόν πειραματικής περιγραφικής (όχι ωστόσο επαγωγικής) ανάλυσης προς ενίσχυση ή αποδυνάμωση των παρατηρήσεων. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα θα ακολουθηθεί η ποιοτική μελέτη των παρατηρήσεων και δεν θα γίνει προσπάθεια για ποσοτική αξιοποίησή τους.

### 3.4 Ερευνητικά Εργαλεία

Ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές αξιοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων στην περίπτωση της μελέτης περίπτωσης. Ενδεικτικά αναφέρονται η παρατήρηση, η συνέντευξη, η μελέτη αρχειακού υλικού, οι ομάδες εστίασης, το ερωτηματολόγιο κ.α. Την τελευταία περίοδο, μάλιστα, αυξάνεται ο αριθμός των ερευνητών που αξιοποιούν την πολύ-μεθοδολογική μελέτη περίπτωσης (multi-method case study) (Anisimova & Thomson, 2012, Burton, 2013). Στην παρούσα έρευνα τα **ερευνητικά εργαλεία** μέσω των οποίων έγινε η συλλογή των δεδομένων είναι:

1. Η **παρατήρηση** και πιο συγκεκριμένα η **συμμετοχική παρατήρηση**, με σημειώσεις σε προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Όσον αφορά την τεχνική της παρατήρησης για τη συλλογή δεδομένων, ο παρατηρητής-μητέρα παρατηρεί τα παιδιά, μέσα σε συγκεκριμένα περιστατικά της καθημερινής ζωής και μέσα στο δομημένο περιβάλλον του σπιτιού και της οικογένειας. Για να αποφευχθούν οι αστάθμητοι παράγοντες και να γίνει πιο αποτελεσματική η ανάλυση των παρατηρήσεων, ο παρατηρητής-μητέρα έθεσε εξ αρχής κάποια ερωτήματα και όρισε κάποιες παραμέτρους βάσει των οποίων έγινε η παρατήρηση. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η πλήρης συμμετοχή του παρατηρητή στο οικογενειακό περιβάλλον και στις καταστάσεις που διαδραματίζονται μέσα σε αυτό και ο παρατηρητής κάθε άλλο παρά θεωρήθηκε εισβολέας λόγω του ρόλου της ως μητέρας.
2. **Οι συνεντεύξεις** (βάσει δομημένου ερωτηματολογίου) στα εννέα παιδιά της οικογένειας. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν σύντομες συνεντεύξεις οι οποίες διήρκεσαν περίπου πέντε λεπτά η κάθε μια. Κάθε συνέντευξη αρχικά καταγράφηκε με φορητή συσκευή ηχογράφησης και έγινε απομαγνητοφώνηση για ανάλυση των δεδομένων. Οι συνεντεύξεις έγιναν στα οχτώ από τα εννιά παιδιά της οικογένειας. Το Ερωτηματολόγιο βασίστηκε στις αρχές της Green (2002) για την άτυπη μουσική μάθηση και αποτέλεσε τη βάση για την συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο γιατί προσφέρει αμεσότητα στο αποτέλεσμα λόγω της προσωπικής επικοινωνίας του ερευνητή με τους συμμετέχοντες και δίνει μια περαιτέρω εξήγηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τον απασχολούν. Στη συγκεκριμένη έρευνα η



συνέντευξη δομήθηκε βάσει των ίδιων κριτηρίων-παραμέτρων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρατήρηση, διεξήχθη σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμεσότητας και ουσιαστικά οι απαντήσεις ήταν αυθόρμητες.

### 3.5 Παρατήρηση

Η παρατήρηση του συμμετέχοντα (el.thpanorama.com): Είναι η πιο σημαντική τεχνική για τη λήψη πληροφοριών. Βασίζεται στην περιγραφή και την αφήγηση των κοινωνικών φαινομένων μέσω των ανθρώπων που συμμετέχουν στα γεγονότα και της παρατήρησης αυτών από τον ερευνητή. Για αυτό τον λόγο, ο επαγγελματίας πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη της ομάδας και να ενσωματωθεί σε αυτήν. Αυτό θα τους κάνει να μην τον βλέπουν ως ξένο και εισβολέα. Εφόσον αισθάνονται πιο άνετα με τον εθνογράφο, θα δράσουν πιο αυθόρμητα και πιο φυσικά.

Σύμφωνα με τον Durkheim ( στο Peacock, J. L. (1981)), ο ερευνητής πρέπει να επιλέξει ένα κοινωνικό γεγονός, να σχεδιάσει το χρόνο παρατήρησης, να περιγράψει τι παρατηρεί, να συλλέξει εθνογραφικά δεδομένα και να συμμετάσχει ανά πάσα στιγμή στο φαινόμενο. Σε δεύτερο χρόνο, θα πρέπει να ταξινομήσει τις πληροφορίες, να καθορίσει σχετικές ερωτήσεις και να μελετήσει τα δεδομένα σε βάθος. Σύμφωνα με την Κεδράκα (2008), μία από τις βασικότερες τεχνικές για τη συλλογή δεδομένων σε μία μελέτη περίπτωσης είναι η παρατήρηση.

Η σπουδαιότητα αυτής της μεθόδου έγκειται στην εμπειρική της φύση. Σκοπός της παρατήρησης είναι να περιγράψει τα άτομα, τα περιστατικά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξάγεται η έρευνα (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή μέσα από τη δική του προσωπική σκοπιά να συλλέξει αυτά τα στοιχεία που χρειάζεται για την έρευνά του (Κεδράκα 2008). Λόγω της ρευστότητας της κατάστασης που υπάρχει μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο έρευνας ο παρατηρητής θα πρέπει να έχει κάνει προετοιμασία η οποία θα σχετίζεται με τα ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Μέσα από αυτή την τεχνική ο παρατηρητής επεξηγεί τα αποτελέσματα όχι από τη δική του πλευρά αλλά από την πλευρά του συνόλου που παρατηρεί για να υπάρχει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. Με αυτόν τον τρόπο ερευνώνται πιο σημαντικά κοινωνικά φαινόμενα και τα δεδομένα που αποκομίζονται είναι ποιοτικά (Κεδράκα 2008). Οι Ισαρη και Πουρκός (2015) αναφέρουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχικής παρατήρησης, κατά την οποία ο ερευνητής συμμετέχει μερικώς ή πλήρως σε ένα ερευνητικό περιβάλλον και

παρατηρεί συστηματικά διάφορες σχέσεις, αντιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των ατόμων, με αποτέλεσμα να αναφέρονται όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες για τα αποτελέσματα της έρευνας.

### **3.6 Η Συνέντευξη**

Η επίσημη συνέντευξη (el.thraporama.com) είναι μια προσωπική συνάντηση με μέλη της ομάδας. Πρόκειται για μια στρατηγική που βοηθάει, έτσι ώστε, μετά από ερώτηση, να διαθέτει ο ερευνητής πληροφορίες σχετικά με τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμού και των εθίμων. Το πλέον ενδεδειγμένο είναι να γίνει με οργανωμένο και κατευθυνόμενο τρόπο μέσω ενός ερωτηματολογίου, το οποίο πρέπει να προετοιμαστεί από τον ερευνητή εκ των προτέρων και πρέπει να βασίζεται στους στόχους της διατριβής. Πρόκειται για αλληλεπίδραση της συζήτησης και της ακρόασης, μέσα από αυθόρμητες συνομιλίες, οπότε η επαφή με τα μάτια είναι απαραίτητη για την καθιέρωση στενότερης σύνδεσης με τον πληροφοριοδότη και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης.

Κατά την Κεδράκα (2008), μέσω της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα να αποσαφηνιστούν ορισμένες απαντήσεις, να ειπωθούν περαιτέρω ερωτήσεις διερευνώντας σε βάθος όσα δεν ήταν ξεκάθαρα και λόγω της φύσης της έρευνας. Παρόλα αυτά υπάρχει ο κίνδυνος της βιασύνης κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων από τη μεριά του ερευνητή με αποτέλεσμα την εξαγωγή ανακριβών και εσφαλμένων πληροφοριών (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

### **3.7 Ανάλυση δεδομένων - Θεματική ανάλυση**

Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος για την εύρεση, ανάλυση και την απόδοση υποδειγμάτων (θεμάτων) των στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα βάζει σε μια σειρά τα δεδομένα και τα αναλύει με λεπτομέρειες εστιάζοντας σε συγκεκριμένα θέματα. Η θεματική ανάλυση παρουσιάζει ένα μέρος επιλογών που δεν είναι κατανοητές, αλλά παρόλα αυτά πρέπει να ερευνηθούν και να αναλυθούν (Braun & Clarke, 2006).

Κατά τους Braun & Clarke (2006), ένα θέμα περιγράφει κάτι σπουδαίο που αφορά τα στοιχεία σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και εκπροσωπεί κάποιο επίπεδο σχηματισμένης απάντησης ή έννοιας από το σύνολο των στοιχείων. Ένα θέμα

υφίσταται να κατέχει μεγάλο μέρος των συνολικών δεδομένων αλλά μπορεί και να κατέχει ένα με λιγότερα ή και με καθόλου στοιχεία. Για αυτό το λόγο ο ερευνητής οφείλει να έχει κρίση προκειμένου να μπορεί να καθορίσει ένα θέμα.

Στην παρούσα έρευνα, τα θέματα βάσει των οποίων δομήθηκε η συνέντευξη και διεξήχθη η παρατήρηση (Green, 2002) είναι έξι:

ΘΕΜΑ 1. Η συχνότητα, η διάρκεια και ο τρόπος ενασχόλησης των παιδιών με τα μουσικά όργανα.

ΘΕΜΑ 2. Η συχνότητα, η διάρκεια και ο τρόπος ενασχόλησης των παιδιών με το τραγούδι.

ΘΕΜΑ 3. Η δυνατότητα αναπαραγωγής μουσικής “με το αυτί”

ΘΕΜΑ 4. Η δυνατότητα συνεργασίας των μελών της οικογένειας κατά την αναπαραγωγή της μουσικής και ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

ΘΕΜΑ 5. Η δυνατότητα δημιουργίας πολυφωνίας.

ΘΕΜΑ 6. Η δυνατότητα μουσικού αυτοσχεδιασμού.

### **3.8 Προφίλ συμμετεχόντων**

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα είναι εννέα παιδιά μιας πολύτεκνης οικογένειας, ηλικίας από δέκα μηνών μέχρι δεκαπέντε ετών, από τα οποία κάποια γνωρίζουν μουσική μέσα από την εκμάθηση οργάνου στο ωδείο και κάποια όχι. Η οικογένεια αποτελείται από δύο αγόρια και επτά κορίτσια. Οι ηλικίες των παιδιών είναι με τη σειρά: η Λυδία 15 ετών, η Μαρία 14 ετών, η Άννα 13 ετών, ο Δημήτρης 11 ετών, η Ακυλίνα 9 ετών, η Βασιλική 8 ετών, ο Μίλτος 7 ετών, η Αργυρή 6 ετών και τέλος η Κατερίνα που είναι 10 μηνών. Η έρευνα περιορίστηκε στην αλληλεπίδραση των παιδιών όσον αφορά τη μουσική ενασχόληση και δεν επεκτάθηκε και στην εμπλοκή των γονέων σε αυτό. Τα έξι πρώτα διαθέτουν μια σχετική μουσική παιδεία αφού παρακολουθούν μαθήματα εκμάθησης μουσικών οργάνων σε ωδείο. Ωστόσο οι γνώσεις είναι περιορισμένες. Η Λυδία και η Βασιλική μαθαίνουν πιάνο, η Μαρία φλάουτο, η Άννα ακκορντεόν, η Ακυλίνα φλογέρα και ο Δημήτρης βυζαντινή

μουσική και κιθάρα. Η ερευνήτρια και μητέρα μελετά την επίδραση της συνύπαρξης στην ομάδα στην απόκτηση άτυπης μουσικής παιδείας των παιδιών την οποία διαφοροποιεί από την παιδεία που αποκτούν τα παιδιά με τη βοήθεια δασκάλου και συγκεκριμένα εστιάζει την εκμάθηση κιθάρας και τραγουδιού. Παρακάτω δίνονται περισσότερα στοιχεία για κάθε ένα παιδί.

Παιδί 1 (Π1) -Λυδία: Η Λυδία είναι 15 χρονών και πηγαίνει στη γ τάξη του γυμνασίου. Είναι το πρώτο παιδί της οικογένειας. Παίζει πιάνο, για το οποίο παρακολουθεί μαθήματα στο ωδείο αλλά ασχολείται και με την εκμάθηση κιθάρας χωρίς δάσκαλο στο σπίτι. Επίσης μαθαίνει να παίζει γιουκαλίλι εμπειρικά παρακολουθώντας μαθήματα στο διαδίκτυο αλλά και παίζοντας με την παρέα της. Η μουσική είναι πάντα το διάλειμμά της από τα μαθήματα και σκέφτεται πολύ σοβαρά να ασχοληθεί με αυτήν επαγγελματικά στο μέλλον. Είναι ένα παιδί το οποίο του αρέσει να ενώνει την ομάδα και για αυτό το σκοπό χρησιμοποιεί πολλές φορές τη μουσική. Της αρέσει να φροντίζει και να απασχολεί τα πιο μικρά παιδιά της οικογένειας.

Παιδί 2 (Π2) -Μαρία: Η Μαρία είναι 14 ετών και πηγαίνει στην β τάξη του γυμνασίου. Το όργανο που παρακολουθεί στο ωδείο είναι το φλάουτο. Εμπειρικά όμως παίζει γιουκαλίλι και κιθάρα και δειλά δειλά άρχισε να προσπαθεί να παίζει το πιάνο. Της αρέσει πολύ να μαθαίνει τραγούδια απ' έξω και προσπαθεί συχνά να τα παίζει “με το αυτί”. Είναι ένα πολύ χαρούμενο παιδί και η ψυχή της παρέας. Δεν είναι τόσο δοτική με τα αδέρφια της όσο η Λυδία, αλλά χρειάζεται απαραίτητα τον ιδιαίτερο προσωπικό της χρόνο και χώρο μέσα στην ημέρα. Η Μαρία είναι σχεδόν σίγουρη ότι θέλει να ασχοληθεί επαγγελματικά με τη μουσική.

Παιδί 3 (Π3) -Άννα: Η Άννα είναι 13 ετών και πηγαίνει στην α τάξη του γυμνασίου. Το όργανο που παρακολουθεί στο ωδείο είναι το ακκορντεόν. Δεν ασχολείται με κάποιο άλλο όργανο. Δεν της αρέσει να διαβάζει για το ωδείο και συχνά δυσανασχετεί όταν αυτό πρέπει να γίνει. Παρόλα αυτά έχει μια έντονη εγγενή μουσικότητα και τη χρησιμοποιεί βάζοντας τραγούδια, παίζοντας και χορεύοντας με τα μικρά αδέρφια της, πράγμα που την κάνει ιδιαίτερα χαρούμενη. Όταν ακούει μουσική μόνη της είναι ιδιαίτερα συγκεντρωμένη και προτιμά να μην απασχολείται εκείνη την ώρα ταυτόχρονα με άλλα πράγματα. Η αγάπη της είναι η ενόργανη γυμναστική και γενικά τα αθλήματα. Αντιδρά πιο εύκολα από τα άλλα παιδιά σε

οποιαδήποτε καθοδήγηση, έχει έντονη προσωπικότητα και απολαμβάνει να διαβάζει βιβλία.

Παιδί 4 (Π4) -Δημήτρης: Ο Δημήτρης είναι 11 ετών και πηγαίνει στην πέμπτη τάξη του δημοτικού. Ασχολείται με την κιθάρα, για την οποία πηγαίνει στο ωδείο, και τη βυζαντινή μουσική, την οποία μαθαίνει εμπειρικά. Του αρέσει πολύ να διαβάζει για το ωδείο και δεν το παραλείπει καμια μέρα της εβδομάδας. Σαν παιδί είναι αρκετά ζωηρό και κοινωνικό και του αρέσει να έχει πολλούς φίλους. Δεν ασχολείται με κάποιο άλλο όργανο. Του αρέσει να οργανώνει και να καθοδηγεί τα αδέρφια του στα παιχνίδια και τις εκδρομές.

Παιδί 5 (Π5) -Ακυλίνα: Η Ακυλίνα είναι 9 ετών και πηγαίνει στην τρίτη τάξη του δημοτικού. Πηγαίνει στο ωδείο φλογέρα. Δεν ασχολείται ιδιαίτερα με το διάβασμα του ωδείου και το βλέπει πολλές φορές σαν αγγαρία. Είναι το πιο εσωστρεφές από τα εννιά παιδιά και είναι αρκετά αυτόνομη και υπεύθυνη.

Παιδί 6 (Π6) -Βασιλική: Η Βασιλική είναι 8 ετών και πηγαίνει στην β δημοτικού. Παρακολουθεί μαθήματα πιάνου στο ωδείο με ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Διαβάζει καθημερινά το όργανό της χωρίς την παρέμβαση, την υπενθύμιση και την καθοδήγηση των γονιών της . Είναι πολύ αθόρυβη και ευαίσθητη σαν χαρακτήρας και νοιάζεται ιδιαίτερα για όλα τα αδέρφια της από το μεγαλύτερο μέχρι το μικρότερο.

Παιδί 7 (Π7) -Μίλτος: Ο Μίλτος είναι 7 ετών και πηγαίνει στην α δημοτικού. Παρακολούθησε ένα χρόνο βιολί με το πρόγραμμα baby artist με ιδιαίτερη επιτυχία. Για οικογενειακούς λόγους χρειάστηκε να σταματήσει αυτό το χρόνο το βιολί. Έχει πολλή καλή μουσική αντίληψη και είναι το παιδί που διαλέγει τη μουσική που θα ακούγεται στο σπίτι, γνωρίζοντας απέξω πάρα πολλά τραγούδια. Σαν χαρακτήρας είναι πολύ ζωηρός, με έντονη προσωπικότητα στο σπίτι. Θέλει να είναι ο αρχηγός στα παιχνίδια και πολλές φορές με μεγάλη επιτυχία. Στο σχολείο η έντονη προσωπικότητά του δεν φαίνεται, προτιμά να είναι παρατηρητής χωρίς όμως να είναι μη κοινωνικός. Γκρινιάζει εύκολα όταν κάτι δεν του αρέσει.

Παιδί 8 (Π8) -Αργυρή: Η Αργυρή είναι 6 ετών και πηγαίνει στο νηπιαγωγείο. Παρακολούθησε κι αυτή ένα χρόνο βιολί με τον αδελφό της το Μίλτο στο πρόγραμμα “baby artist” και της άρεσε πολύ. Για οικογενειακούς λόγους το διέκοψε. Σαν

χαρακτήρας είναι ιδιαίτερα αυτόνομη και ανεξάρτητη, πράγμα που τη βοηθά να μπαίνει ιδιαίτερα εύκολα σε παρέες. Είναι πολύ χαρούμενη και σπάνια γκρινιάζει για κάτι.

Παιδί 9 (Π9) -Κατερίνα: Είναι μόλις 10 μηνών. Είναι μέχρι στιγμής ένας καλός παρατηρητής!

### **3.9 Ερευνητικό περιβάλλον**

Η έρευνα έλαβε χώρα στο σπίτι της οικογένειας, και συγκεκριμένα στο καθιστικό καθώς και στα υπνοδωμάτια των παιδιών. Στο καθιστικό έχει δημιουργηθεί μια μουσική γωνιά στην οποία υπάρχουν διαθέσιμα ένα πιάνο κλασικό, ένα πιάνο ηλεκτρικό, μία κιθάρα κλασική και μια ακουστική, δύο γιουκαλίλια, ένα ακκορντεόν, ένα βιολί, ένα τύμπανο, ένα φλάουτο και δύο φλογέρες. Επίσης, είναι διαθέσιμο στο χώρο ένα τάμπλετ με πρόσβαση στο ίντερνετ για αναζήτηση μουσικών κομματιών, ενώ παράλληλα υπάρχει ένα ηχείο για την ενδυνάμωση του ήχου των κομματιών που επιλέγουν να αναπαράγουν τα παιδιά. Στα υπνοδωμάτια μεταφέρονται τα αναλόγια, οι κιθάρες και τα γιουκαλίλια κάθε φορά που χρειάζονται απομόνωση τα παιδιά με σκοπό να δοκιμάσουν την πολυφωνία ή την εκμάθηση καινούριων τραγουδιών. Στον κοινόχρηστο χώρο και στα δωμάτια υπάρχουν διαθέσιμα τα παιχνίδια των μικρότερων παιδιών τα οποία κινούνται ελεύθερα και ταυτόχρονα ανάμεσα στα μεγαλύτερα παιδιά, κάτι που ισχύει και για τους γονείς.

### **Περίληψη Κεφαλαίου**

Σε αυτό το κεφάλαιο έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για το είδος της εθνογραφικής έρευνας και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή της. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία είναι η μελέτη περίπτωσης και τα ερευνητικά εργαλεία μέσω των οποίων η ερευνήτρια συνέλεξε τα δεδομένα, την παρατήρηση και τη συνέντευξη. Τέλος, δόθηκαν πληροφορίες για τους συμμετέχοντες στην έρευνα και για το ερευνητικό περιβάλλον που αυτή διεξήχθη.

## Κεφάλαιο 4ο - Ανάλυση Δεδομένων

### Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την αξιοποίηση των τεχνικών της συνέντευξης και της παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων εστιάζει σε έξι κύρια θέματα τα οποία θα παρουσιαστούν σε αυτό το κεφάλαιο, βάση των οποίων δομήθηκε η συνέντευξη και διεξήχθη η παρατήρηση (Green 2002). Τα έξι αυτά θέματα αφορούν τη συχνότητα αλλά και τη διάρκεια ενασχόλησης των παιδιών με το τραγούδι αλλά και το παίξιμο των μουσικών τους οργάνων, τη δυνατότητα παιξίματος μουσικής “με το αυτί”, τη μουσική συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους, την ικανότητα για δημιουργία πολυφωνίας, αλλά και την ικανότητα αυτοσχεδιασμού.

Η παρατήρηση που καταγράφεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας έγινε κατά τη διάρκεια δύο εβδομάδων. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν έγινε τυχαία αναφορά κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση στον όρο εθνογραφική έρευνα, διότι ουσιαστικά η παρατήρηση έγινε για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, δηλαδή για ολόκληρα χρόνια. Ωστόσο, εστιάζουμε κυρίως στις παρατηρήσεις των δύο αυτών εβδομάδων χωρίς να παραθεωρούμε ότι πολλές από αυτές τις παρατηρήσεις είναι απόρροια μιας σειράς παρατηρήσεων ετών.

Βασικός στόχος της ανάλυσης είναι να καταδείξουμε αν η ομαδικότητα οδήγησε στην αξιοποίηση και κατ'επέκταση στην ανάπτυξη της μουσικής παιδείας μέσα στην οικογένεια.

### **Θέμα 1ο: Η συχνότητα, η διάρκεια και ο τρόπος ενασχόλησης των παιδιών με τα μουσικά όργανα.**

Μέσα στο διάστημα των δύο εβδομάδων παρατηρήθηκε ότι κάθε μέρα η Λυδία (Π1) μελετούσε στο πιάνο περίπου για μία ώρα τα μουσικά κομμάτια που τις είχαν αναθέσει στο ωδείο της. Η μικρότερη αδελφή της, η Βασιλική (Π6), η οποία επίσης μαθαίνει πιάνο, παρακινήθηκε και κάθε απόγευμα ανυπομονούσε να έλθει η σειρά

της για να μελετήσει και εκείνη και να την ακούσουν τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Η διάθεσή της για μελέτη ήταν απόλυτα συνδεδεμένη με τη μελέτη της αδελφής της , διότι μόνο όταν άκουγε τη μεγαλύτερη αδελφή της να παίζει πιάνο ήθελε και αυτή να κάνει το ίδιο. Το δεύτερο παιδί της οικογένειας , η Μαρία (Π2) , επίσης κάθε απόγευμα μελετούσε το φλάουτο με πολλή όρεξη. Αντίθετα, η Ακυλίνα (Π5) που έχει την ίδια δασκάλα με την Μαρία δεν έδειξε την ίδια επιθυμία να μελετήσει και αυτή τη φλογέρα της. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω του ότι η μελέτη της Μαρίας δεν γινόταν σε κοινό χώρο, αλλά βρισκόταν απομονωμένη σε ένα δωμάτιο. Οπότε δεν υπήρχε παρακίνηση από τη συμμετοχή των υπολοίπων μελών ως ακροατηρίου. Ο Δημήτρης (Π4 )μελετούσε την κιθάρα με την ίδια συχνότητα, δηλαδή καθημερινά, αλλά πάντα επιζητούσε να στήσει το αναλόγιό του μέσα στο σαλόνι γιατί ήθελε να τον ακούν τα αδέρφια του, ενώ απέφευγε να μελετήσει μέσα στο δωμάτιό του. Τέλος, η Άννα (Π3) έπαιξε μόνο μία φορά ακκορντεόν μέσα σε κάθε εβδομάδα κι αυτό έγινε λίγη ώρα πριν πάει για μάθημα στο ωδείο της. Όμως ,παρατηρήθηκε ότι ήταν το μοναδικό παιδί για το οποίο όταν έπαιξε μουσική δεν υπήρχε επιβράβευση από την ομάδα των αδελφών της παρόλο που έπαιξε χωρίς κανένα λάθος.

Όσον αφορά την άτυπη μουσική μάθηση, παρατηρήθηκε η συγκέντρωση όλων των μουσικών οργάνων στο σαλόνι του σπιτιού κάθε απόγευμα κατά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών για μισή περίπου ώρα. Όλα τα παιδιά εξέφραζαν την επιθυμία να αποδώσουν με τα όργανα τη μουσική της παιδικής ταινίας «Ενκάντο: ένας κόσμος μαγικός» ή και άλλων δημοφιλών τραγουδιών. Για μία ολόκληρη εβδομάδα αξιοποίησαν και τα υπόλοιπα μουσικά όργανα για τα οποία δεν έχουν αποκτήσει τυπική γνώση με σκοπό να πετύχουν το στόχο τους. Η Λυδία (Π1) και η Μαρία (Π2) έπαιζαν γιουκαλίλι και η Άννα (Π3), που δεν είχε ιδιαίτερη κλήση στην προετοιμασία για το ωδείο, παραπονέθηκε στον πατέρα της και ζήτησε να αποκτήσει και η ίδια ένα γιουκαλίλι με σκοπό να συμμετέχει και εκείνη ενεργά στην απόδοση του τραγουδιού. Αξιοποιήθηκε το ηχείο για την αναπαραγωγή του αυθεντικού κομματιού με σκοπό να το αναπαράξουν και τα ίδια τα παιδιά. Η Ακυλίνα (Π5) που δεν της αρέσει να διαβάζει για το ωδείο, διάλεξε μία νότα στο πιάνο και την πατούσε ρυθμικά όσο οι υπόλοιποι έπαιζαν τα μουσικά όργανά τους. Ο Μίλτος(Π7) ο οποίος δεν μελέτησε καθόλου βιολί στην διάρκεια αυτής της εβδομάδας καθώς δεν παρακολουθεί πια μαθήματα βιολιού, άνοιξε το βαλιτσάκι του βιολιού, το έβγαλε και



συνόδευσε τα αδέλφια του αρκετά παράφωνα όμως πολύ ρυθμικά και με μεγάλο ενθουσιασμό. Τα μικρότερα αδέλφια, η Κατερίνα (Π9) και η Αργυρή (Π8) χτυπούσαν με πάθος δύο μαράκες και φουσώντας ανοργάνωτα την φλογέρα, προσπαθώντας να ακολουθήσουν τα μεγαλύτερα παιδιά που έπαιζαν άρτια τα γιουκαλίλια τους. Ο Δημήτρης (Π4) που έχει την τάση να διαφέρει από την υπόλοιπη ομάδα των κοριτσιών δεν συμμετείχε στο μουσικό αυτό σύνολο. Ωστόσο ,παρατηρήθηκε ότι το βράδυ προσπάθησε με την κιθάρα του να νανουρίσει το μωρό παίζοντας απλουστευμένη και υποτυπωδώς τη μελωδία της ίδιας παιδικής ταινίας.

Παρατηρήθηκε πως μετά την ομαδική αυτή μουσική δραστηριότητα , τα περισσότερα παιδιά περιεργαζόταν τα μουσικά όργανα που υπήρχαν στο χώρο και πειραματιζόταν στο παίξιμό τους χωρίς να γνωρίζουν ουσιαστικά πώς γίνεται αυτό. Μετά το πέρας των εβδομάδων παρατήρησης και τα μικρότερα παιδιά της οικογένειας, η Ακυλίνα(Π5) και ο Μίλτος (Π7) είχαν μάθει έστω από ένα κομμάτι στο γιουκαλίλι, η Βασιλική (Π6) που παίζει πιάνο δοκίμασε να μάθει λίγο φλογέρα ενώ η Μαρία είχε δοκιμάσει με επιτυχία να ασχοληθεί άτυπα και με το πιάνο. Τέλος, η Αργυρή (Π8) και η Κατερίνα(Π9) εισήγαγαν τον ρυθμό σε κάθε παιχνίδι χτυπώντας ρυθμικά ότι παιχνίδι μπορούσε να πάρει το ρόλο του κρουστού. Αξιοσημείωτο ήταν ότι το ένα παιδί ζητούσε τη βοήθεια του άλλου για να μάθει ένα καινούριο μουσικό όργανο πράγμα που φάνταζε στα μάτια τους εύκολο αφού μπορούσε να το κάνει και κάποιο από τα αδελφάκια του. Επίσης η εκμάθηση οποιουδήποτε οργάνου δεν γινόταν στο ωδείο, γινόταν μέσω του διαδικτίου ή του ελεύθερου πειραματισμού. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί οτι τα όργανα του σπιτιού βρίσκονταν εκτεθημένα και ανοιχτά κάθε απόγευμα στο σπίτι, χωρίς να φυλάγονται σε θήκες έτσι ώστε να είναι εύκολο κάποιο παιδί να τα χρησιμοποιήσει.

Κατά την παρατήρηση διαπιστώθηκε όπως αναφέραμε ότι ο Δημήτρης (Π4), ως μέλος της ευρύτερης ομάδας της οικογένειας, δεν συμμετείχε ενεργά στην παραγωγή μουσικής με κάποιο όργανο. Άρα, φαίνεται ότι η ομάδα δεν επέδρασε θετικά στην άτυπη μουσική του μάθησης. Κατά τη συνέντευξη, ο ίδιος παραδέχθηκε ότι δεν επιθυμούσε να ασχοληθεί με τη μουσική εντός της οικογένειας διότι ένιωθε μόνος ανάμεσα στα μεγαλύτερα και μικρότερα κορίτσια. Αντίθετα, παραδέχτηκε ότι προτιμά την ενασχόληση με τη μουσική στο ωδείο και υπό την επίβλεψη δασκάλου, σε πιο ασφαλές και καθοδηγούμενο περιβάλλον, παρά μέσα στην οικογένεια με τα ασαφή όρια και ρόλους. Επομένως, στην περίπτωση του Δημήτρη, για τους λόγους

βέβαια που αναφέρθηκαν, η συμμετοχή στην ομάδα των αδελφών δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη της μουσικής μάθησης, όπως συνέβη και με τα υπόλοιπα αδέρφια.

- *ΔΗΜΗΤΡΗΣ (Π4) - Το όργανο που θέλω να παίζω είναι η κιθάρα. Βαριέμαι και νευριάζω όταν τα κορίτσια μου παίρνουν την κιθάρα γιατί θα μου τη χαλάσουν και παίζουν ότι να 'ναι....θέλω να είμαι μόνος μου για να κάνω ότι θέλω.... Μου αρέσει να πηγαίνω στο ωδείο πιο πολύ, γιατί ο δάσκαλος μου τα εξηγεί και τα καταλαβαίνω....Με διορθώνει και χαίρομαι γιατί μου λέει οτι έπαιξα πολύ ωραία. (Δημήτρης, Π4)*

Σε αντίθεση με τον Δημήτρη (Π4) , η Μαρία (Π2) και η Λυδία (Π1), μέσα από τη συνέντευξή τους υποστήριξαν ότι τους αρέσει να πειραματίζονται με τα όργανα μαζί με τα αδέρφια τους και προτιμούν να παίζουν και να μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο γιατί δεν έχει κανόνες και τους προκαλεί μεγάλη ευχαρίστηση. Επίσης αναφέρθηκαν και οι δύο στον άτυπο τρόπο εκμάθησης της μουσικής μέσα από το διαδίκτυο.

- *ΜΑΡΙΑ (Π2) - Μου αρέσει να παίζω γιουκαλίλι και κιθάρα και να ψάχνω στο internet πώς παίζονται οι συγχορδίες....Δεν με νοιάζει όταν παίζω λάθος γιατί γελάω με τα κορίτσια και ψάχνουμε πώς θα το παίζουμε σωστά...και στο φλάουτο..... πρέπει να κάνω αυτό που μου λέει η κ.Μαρίζα και να παίζω με τη σωστή τεχνική και μερικές φορές κουράζομαι, αλλά κι αυτό μου αρέσει (Μαρία, Π2)*
- *ΛΥΔΙΑ (Π1) - ....εννοείται έχει πιο πολύ πλάκα να παίζω με τα κορίτσια....Η Μαρία είναι καλή στο ρυθμό και μου δείχνει στο γιουκαλίλι....εγώ προτιμώ την κιθάρα, μου φαίνεται πιο εύκολη....Στην κατασκήνωση έμαθα και στα άλλα κορίτσια να παίζουν....Είδαμε στο internet με τη Μαρία για κανονάκι...θα μου πάρεις; Θα μάθουμε μόνες μας, θα ψάξουμε στο internet και θα βοηθάμε η μία την άλλη...( Λυδία, Π1)*

Η Βασιλική (Π6) που αποτελεί το έκτο παιδί της οικογένειας και μαθαίνει πιάνο υποστήριξε οτι της αρέσει να πειραματίζεται μόνο στο πιάνο, πιθανόν γιατί νοιώθει περισσότερη ασφάλεια αλλά χωρίς να το μοιράζεται αυτό με τα αδέρφια της, ίσως επειδή δεν μπορεί ακόμη να αποδώσει σωστά τη μουσική. Παρόλα αυτά εξέφρασε την επιθυμία στο μέλλον να μπορεί να παίζει πιάνο για να τραγουδάει η ομάδα. Στα

άλλα όργανα της αρέσει να παρατηρεί τις αδελφές της χωρίς να εκφράσει την επιθυμία να τα παίξει.

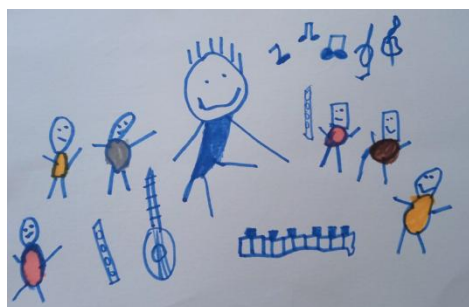
- *ΒΑΣΙΛΙΚΗ (Π6) -...θέλω να βλέπω τη Μαρία κ τη Λυδία να παίζουν γιουκαλίλι γιατί παίζουν τα τραγούδια που ξέρω κι εγώ δεν μπορώ να παίζω γιουκαλίλι...όταν παίζω πιάνο μου αρέσει αλλά να μη με κοιτάτε για να μάθω....Όταν μεγαλώσω θα σας παίζω πιάνο και θα τραγουδάτε....(ΒΑΣΙΛΙΚΗ, Π6)*

Η Ακυλίνα (Π5) ασχολείται λιγότερο από τα υπόλοιπα παιδιά με τα μουσικά όργανα και το τραγούδι, παρόλο που μεγαλώνει στο ίδιο περιβάλλον. Αυτή η απόκλιση μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα του εσωστρεφούς χαρακτήρα της και στο γεγονός ότι στερείται τυπικών μουσικών γνώσεων. Η Ακυλίνα (Π5) που το όργανό της είναι η φλογέρα, υποστήριξε ότι ήθελε να παίζει φλογέρα μόνο μπροστά στη μαμά της και ότι δεν την νοιάζει να μπει στο σύνολο αλλά να παίζει μαζί με τη μαμά της κάποιο δίφωνο κομμάτι . Παρόλα αυτά όταν απουσίαζαν τα μεγαλύτερα παιδιά, παρατηρήθηκε να παίζει στη μικρή την Κατερίνα τα κομμάτια που διάβαζε και να της δίνει την φλογέρα για να φυσήξει. Έτσι, η άρνησή της να μπει στο μουσικό σύνολο πιθανόν έχει να κάνει με την μουσική ανασφάλειά της προς τα μεγαλύτερα παιδιά που έχουν περισσότερη άνεση με τη μουσική. Επίσης ο πειραματισμός με τη μικρή της αδελφή δείχνει ότι δεν είναι και τόσο αρνητική στο να παίζει μπουστά σε άλλους όσο δείχνει.

- *ΑΚΥΛΙΝΑ(Π5) - Μου αρέσει η φλογέρα γιατί είναι εύκολη και παίζει δυνατά...θα σου παίζω φλογέρα όταν έρθεις στο δωμάτιο να είμαστε μόνες μας...μαμά εσύ μπορείς να παίζεις μαζί μου; Θα παίζουμε μαζί αλλά εσύ θα ακούγεσαι αλλιώς( προφανώς εννοεί τη διφωνία).....όταν το μάθω καλά θα το παίζω στην Κατερίνα (Π8).....(ΑΚΥΛΙΝΑ, Π5)*

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στην περίπτωση του Μιλτιάδη (Π7). Επειδή αρνήθηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις της ερευνήτριας, αν και τέθηκαν σε πολύ ασφαλές περιβάλλον, αλλά εκείνη την ώρα χόρευε στο ρυθμό ενός αυτοσχέδιου τραγουδιού, η ερευνήτρια αποφάσισε να αξιοποιήσει την τεχνική της ζωγραφικής για να αντλήσει πληροφορίες πάνω στις ίδιες παραμέτρους. Θα εστιάσουμε στα εξής σημεία: ενώ ο Μιλτιάδης δεν έδειξε να συμμετέχει ενεργά στο μουσικό σύνολο της οικογένειας, ούτε προσπάθησε να χρησιμοποιήσει κάποιο από τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούσαν τα αδέλφια του παρά μόνο περιορίστηκε στη δημιουργία

ταχταρισμάτων για την Κατερίνα, ωστόσο στη ζωγραφιά που έφτιαξε παρουσίασε τον εαυτό του ως μαέστρο με αισθητά μεγαλύτερες διαστάσεις από τα υπόλοιπα πρόσωπα να διευθύνει ένα μουσικό σύνολο, όπως ακριβώς έκανε και στην πραγματικότητα όταν παρακολουθούσε μαθήματα βιολιού στο πρόγραμμα baby artist. Επομένως, αν και φαινομενικά η ομάδα δεν συνέβαλε στην άτυπη μουσική μάθηση στην περίπτωση αυτή, ωστόσο ίσως επιδράσει ως κινητήρια δύναμη για μελλοντική ενασχόληση με τη μουσική.



*Ζωγραφιά Μίλτου*

## **Θέμα 2ο: Η συχνότητα, η διάρκεια και ο τρόπος ενασχόλησης των παιδιών με το τραγούδι**

Όσον αφορά τη συχνότητα, τη διάρκεια και τον τρόπο ενασχόλησης των παιδιών με το τραγούδι παρατηρήθηκε το εξής. Η Λυδία (Π1), η Μαρία(Π2) και η Άννα(Π3) που έχουν κοινή παρέα, κάθε απόγευμα, αλλά κυρίως το Σαββατοκύριακο, τραγουδούσαν (παίζοντας το γιουκαλίλια τους) αγαπημένα τραγούδια της παρέας τους που συνήθιζαν να τραγουδούν στην κατασκήνωση ή στις εκδρομές τους, έντεχνα ελληνικά και ξένα. Αυτή η δραστηριότητα διαρκούσε τουλάχιστον μισή ώρα την ημέρα και γινόταν ιδιαίτερα έντονη κατά το Σαββατοκύριακο οπότε καλούσαν και φίλους στο σπίτι. Σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας τα μεγαλύτερα παιδιά (Λυδία Π1, Μαρία Π2 και Άννα Π3) αντάλλαζαν απόψεις για τα τραγούδια που τους αρέσουν όπως επίσης μάθαιναν το ένα παιδί στο άλλο κάποιο τραγούδι που ήταν αγαπημένο ή κάποιο καινούριο τραγούδι που άκουσαν στο διαδύκτιο. Ο Δημήτρης (Π4) είχε ελάχιστη εμπλοκή στην ενασχόληση με το τραγούδι γιατί δεν τραγουδάει συχνά παρά μόνο όταν αυτοσχεδιάζει για να τραγουδήσει στην Κατερίνα (Π9).

Η ομαδική δραστηριότητα των παιδιών με το τραγούδι ήταν πολύ συχνή στα μικρότερα παιδιά της οικογένειας, αφού τους έδινε τη δυνατότητα έκφρασης χωρίς τη δυσκολία που είχαν με το παίξιμο των οργάνων. Η Ακυλίνα (Π5), η Βασιλική (Π6), ο Μίλτος (Π7) και η Αργυρή (Π8) κάθε απόγευμα τραγουδούσαν τα παιδικά τραγούδια που γνωρίζουν ακολουθώντας το cd που αποτελούσε συνήθως προτίμηση του Μίλτου, χωρίς όμως αυτό να αποκλείει τη δυνατότητα επιλογής τραγουδιών από τα άλλα παιδιά. Αυτό γινόταν με μεγάλο ενθουσιασμό καθώς η Κατερίνα(Π9), που είναι η πιο μικρή, χτυπούσε τα χέρια της ακολουθώντας τη μελωδία των μεγαλύτερων και παρήγαγε φθόγγους. Παρατηρήθηκε ότι η ύπαρξη πολλών παιδιών είχε σαν αποτέλεσμα να επιλέγεται μεγάλη ποικιλία τραγουδιών κάθε μέρα και πολλές φορές δεν έφτανε ο ελεύθερος χρόνος για να ακουστούν όλες οι επιλογές. Το αυθόρμητο τραγούδι ήταν συχνό κατά την ελεύθερη ώρα των μικρών παιδιών, αφού κάθε παιχνίδι και δραστηριότητά τους συνδυαζόταν με την μουσική υπόκρουση τραγουδιών. Τα απογεύματα που ήταν και τα πέντε μικρά μαζί το τραγούδι ήταν πολύ πιο έντονο και γινόταν μεγάλος ανταγωνισμός για το ποιος ξέρει πιο καλά το τραγούδι και ποιος το αποδίδει καλύτερα.

Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθούμε στις οικογενειακές εκδρομές του Σαββατοκύριακου με το αυτοκίνητο, στις οποίες ήταν όλη μαζί η οικογένεια. Οι εκδρομές, πέρα των δύο εβδομάδων κατά τις οποίες διεξήχθη η έρευνα, ήταν αρκετά συχνές για την οικογένεια, λόγω επισκέψεων στους παππούδες και στις γιαγιάδες που βρίσκονται μακριά. Στα μεγάλα ταξίδια, παρατηρήθηκε ότι το τραγούδι ήταν οικογενειακή υπόθεση αφού όλοι μαζί συμμετείχαν σε αυτό. Αγαπημένο παιχνίδι όλων ήταν η επιλογή των τραγουδιών. Συνήθως τραγουδούσαν όλα μαζί τα παιδιά στα πίσω καθίσματα και γι αυτό το λόγο το ρεπερτόριο ήταν πιο παιδικό για να μπορούν να συμμετέχουν όλοι. Παρατηρήθηκε ότι ο Μίλτος(Π7) ο οποίος δεν μαθαίνει μουσική στο ωδείο και δεν συμμετέχει ενεργά στο μουσικό σύνολο της οικογένειας είχε την επιθυμία και έκανε πράξη να επιλέγει τα μουσικά κομμάτια που θα ακούγονταν κατά τη διάρκεια του ταξιδιού ενώ έχαιρε αποδοχής από τα υπόλοιπα παιδιά τα οποία συμμετείχαν με ευχαρίστηση. Αυτό αύξανε την αυτοπεποίθηση του Μίλτου γεγονός που του έδινε ώθηση για αυτοσχεδιασμό και συντονισμό μέσα στο σπίτι με τα μικρά αδέρφια του.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κατά την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι το ρεπερτόριο των τραγουδιών στο σπίτι ήταν έντεχνο ελληνικό και ξένο για τα

μεγαλύτερα παιδιά και παιδικά τραγούδια για τα μικρότερα. Κατά την παρατήρηση στη μουσική δραστηριότητα που έλαβε μέρος στα ταξίδια και στο αυτοκίνητο, διαπιστώθηκε ότι ήταν συχνή η ακρόαση οργανικής μουσικής κάτι το οποίο δεν ήταν συχνό στο σπίτι. Μάλιστα αυτό αναφέρθηκε και στη συνέντευξη από δύο παιδιά της οικογένειας. Η Άννα που συμμετέχει στο κοινό τραγούδι αλλά δεν είναι και πρωτοπόρος σε αυτό, φαίνεται να απολαμβάνει την ακρόαση στο αυτοκίνητο πιο πολύ γιατί της αρέσει να συγκεντρώνεται αποκλειστικά στη μουσική κάτι το οποίο της δημιουργεί έντονα συναισθήματα και την ταξιδεύει. Εξάλλου είχε αναφερθεί στην παρουσίαση των προσώπων ότι η Άννα έχει μια ιδιαίτερη μουσικότητα η οποία όμως πολλές φορές δεν μπορεί να εκφραστεί επειδή δεν έχει άνεση με τα όργανα και αισθάνεται μειονεκτικά με τις μεγαλύτερες αδελφές της που έχουν μεγαλύτερη άνεση.

- *ANNA(Π3) - Πιο πολύ μου αρέσει όταν τραγουδάμε όλοι μαζί στο αυτοκίνητο....προτιμώ τις ώρες που μας βάζει ο μπαμπάς σκέτη μουσική γιατί με κάνει να φαντάζομαι σκηνές από ταινίες ή να φτιάχνω ιστορίες στο μυαλό μου..... μου αρέσει η σκέτη μουσική γιατί τότε δεν μιλάει κανείς στο αυτοκίνητο και είναι ωραία που ακούμε κάτι όλοι μαζί και σκεφτόμαστε διαφορετικά πράγματα....(ANNA, Π3)*
- *ΒΑΣΙΛΙΚΗ(Π6) - Είναι τέλεια στο αυτοκίνητο! Φωνάζουμε δυνατά και κοιτάμε από το παράθυρο.....βάζω τα τραγούδια που μου αρέσουν πιο πολύ και είναι από τα παιδικά....η Κατερίνα (Π9) χτυπάει συνέχεια παλαμάκια και κοιμάται όταν ακούμε μουσική και δεν μιλάμε...(ΒΑΣΙΛΙΚΗ, Π6)*

### **Θέμα 3ο: Δυνατότητα αναπαραγωγής μουσικής “με το αυτί”**

Όσον αφορά την τρίτη παράμετρο που αφορά την αναπαραγωγή μουσικής με το αυτί, παρατηρήθηκε ότι υπήρξε μεγαλύτερη προτίμηση για την αναπαραγωγή της δημοφιλούς μουσικής όχι με τα βασικά όργανα αλλά με τα όργανα που μαθαίνουν να παίζουν άτυπα, δηλαδή με το γιουκαλίλι και την κιθάρα και μόνο η Λυδία(Π1) έκανε προσπάθεια στο πιάνο. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι ουσιαστική αναπαραγωγή με το αυτί του μουσικού κομματιού, δηλαδή χωρίς τη χρήση παρτιτούρας έγινε από την Λυδία(Π1) και τη Μαρία(Π2) αλλά και τον Δημήτρη (Π4) , δηλαδή από τα μεγαλύτερα παιδιά την οικογένειας που είχαν και τη μεγαλύτερη ενασχόληση με την μουσική σε καθημερινή βάση αλλά και τη μεγαλύτερη εμπειρία

μέσα από την τυπική μάθηση. Αντίθετα, τα μικρότερα προσπάθησαν να δοκιμάσουν να βγάλουν μελωδίες μόνο όταν αποχωρούσαν οι μεγάλες και μόνο φορώντας τα ακουστικά του ηλεκτρικού πιάνου μάλλον για να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση πριν να εκτεθούν στην ομάδα.

Κοινός τόπος ήταν να καταφέρουν στο τέλος να συνοδέψουν με τα μουσικά τους όργανα, ακόμη και οι μικρότεροι της παρέας, την κοινή μελωδία ανεξάρτητα βέβαια από το αποτέλεσμα και την απόδοση. Η προσπάθεια αναπαραγωγής τραγουδιών με το αυτί γινόταν κάθε μέρα αφού αυτό βοηθούσε τα παιδιά να τραγουδούν και να απολαμβάνουν την παρέα που έκαναν μεταξύ τους. Μάλιστα ήταν κάτι που δεν φαινόταν να δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά γιατί ζητούσαν πολλές φορές τη βοήθεια από τα αδέρφια τους. Μάλιστα κατά τη συνέντευξή τους η Μαρία(Π2) και η Λυδία (Π1) έδειξαν την ευχαρίστησή τους γι αυτό

- *ΛΥΔΙΑ(Π1) -Στην παρέα μου με ρωτάνε πολλές φορές αν διαβάζω τα τραγούδια με νότες και τους φαίνεται περίεργο όταν τους λέω ότι τα παίζω με το αυτί γιατί τα έχω βγάλει με τη Μαρία και την Άννα...και όταν βγούμε με τις φίλες μας θέλουν να τους μάθουμε γιουκαλίλι και εγώ χαίρομαι γιατί έχω κάνει πρόβα στο σπίτι...Στην κατασκήνωση έγραψα συγχορδίες και για τους ύμνους των άλλων ομάδων κι έτσι γνώρισα πολλά παιδιά.”*
- *ΜΑΡΙΑ(Π2) -Μου αρέσει όταν οι φίλες μου μου ζητάνε το τετράδιο με τις συγχορδίες που έχουμε ετοιμάσει με τη Λυδία και την Άννα...έχουμε βάλει στόχο να κάνουμε μεγάλη συλλογή....(ΜΑΡΙΑ, Π2)*

#### **Θέμα 4ο: Συνεργασία μεταξύ των μελών της οικογένειας κατά την αναπαραγωγή της μουσικής**

Καθώς αναφερθήκαμε στα παραπάνω τρία θέματα έγινε εμφανής η συχνή συνεργασία των μελών για την αναπαραγωγή της μουσικής είτε με τα όργανα είτε τραγουδώντας. Μέσα από τη συνέντευξη βέβαια αντλήσαμε και νέα στοιχεία για αυτή τη συνεργασία. Ο Δημήτρης (Π4) στην ερώτηση με ποιο από τα αδέρφια του προτιμά να ασχολείται με τη μουσική, απάντησε ότι προτιμά τα μικρότερα αδέρφια που γνωρίζουν μουσική μόνο άτυπα διότι νιώθει ότι τα οργανώνει και κινεί τα νήματα στην άτυπη αυτή μορφή μουσικής που παράγουν (μουσικά κινητικά παιχνίδια, νανουρίσματα κλπ) και

γιατί του δημιουργεί αυτή η ενασχόληση κέφι και ευχαρίστηση. Το ίδιο απάντησε και η Μαρία διότι της αρέσει να συνεργάζεται μαζεύοντας τα παιχνίδια με μουσική υπόκρουση που η ίδια επιλέγει. Ωστόσο, δήλωσε ότι επιθυμεί να συνεργάζεται και με τα μεγάλα παιδιά της οικογένειας διότι αγαπά τις διφωνίες και χτίζει έτσι μια καλή παρέα.

- *ΔΗΜΗΤΡΗΣ (Π4) -Μου αρέσει να παίζω με τα μικρά μου αδέρφια παιχνίδια με μουσική..... και να βγάζουμε μόνοι μας χαζά τραγούδια και να γελάμε πολύ..... Θέλω να τους βάζω να μαζεύουν τα παιχνίδια τους με μουσική γιατί κάνουν πολλά αστεία και χορεύουν.*
- *ΜΑΡΙΑ (Π2) - Το πιο αστείο παιχνίδι μουσικής είναι με τα μωρά που μαζεύουν τα παιχνίδια τους....Μου αρέσει να τραγουδάμε μαζί γιατί βγάζουν αστεία λόγια και μαζεύουν χορεύοντας...Αλλά μου αρέσει πιο πολύ να τραγουδάω με τη Λυδία και την Άννα γιατί ψάχνουμε να κάνουμε διαφορετικές φωνές και παίζουμε με τα γιουκαλίλια.....Μου αρέσει γιατί κάνουμε και παρέα πιο πολύ”*

Είχε παρατηρηθεί νωρίτερα ότι η Άννα διέφερε από τις δύο μεγαλύτερες αδελφές της ως προς την ενασχόληση με τη μουσική μέσα στην οικογένεια καθώς υστερούσε τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη μουσική μάθηση. Ωστόσο στην συνέντευξη παρατηρήθηκε ότι αν και δεν αρνήθηκε την επιθυμία της να ακούει και να τραγουδάει παρέα με τη Μαρία και τη Λυδία, ωστόσο συνέδεσε την συνεργασία της κυρίως με τα μικρότερα αδέρφια με την μουσική ανάπτυξή της σε σχέση με το μελλοντικό της επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, εξέφρασε την επιθυμία να δημιουργεί με τα μικρότερα αδέρφια της μουσικοκινητικά παιχνίδια (άλλωστε είχαμε αναφέρει ότι αγαπά πολύ και τη γυμναστική και έχει ιδιαίτερη κλίση σε αυτή) στο πλαίσιο της επιθυμίας της να γίνει νηπιαγωγός.

- *ANNA(Π3) - .....εννοείται μου αρέσει με τα μωρά (να τραγουδώ) γιατί θέλω να γίνω νηπιαγωγός. Και είναι βαρετό να καθόμαστε συνέχεια όταν τραγουδάμε....τα μωρά χορεύουν και χοροπηδάνε και μου αρέσει να τους φτιάχνω συνέχεια τραγούδια γι αυτό....”*

Αναφορικά με την παράμετρο που σχετίζεται με την συνεργασία μεταξύ των μελών της οικογένειας κατά την αναπαραγωγή της μουσικής, παρατηρήθηκε το εξής: Οι δάσκαλοι του ωδείου ανέθεσαν στα μεγαλύτερα παιδιά να διαλέξουν ένα μουσικό



κομμάτι και να το αναπαράγουν στο σπίτι δημιουργώντας ένα μικρό μουσικό σύνολο. Τα παιδιά διάλεξαν ένα τραγούδι από τις ταινίες της Disney, το « un poco loco» και τη «μικρή γοργόνα». Τα μεγάλα παιδιά συνεργάστηκαν και απέδωσαν τα κομμάτια όχι μόνο με τις τυπικές τους μουσικές γνώσεις αλλά και με διφωνίες και μουσικά όργανα που δεν έχουν διδαχθεί στο ωδείο. Παράλληλα τα μικρότερα αδέρφια θέλησαν να γίνουν μέλη του συνόλου παρόλο που δεν τους είχε ανατεθεί ως καθήκον. Το αποτέλεσμα είναι ότι κατάφεραν να ακολουθήσουν το ρυθμό, αλλά παρατηρήθηκε πλήρης αποτυχία όσον αφορά τη μελωδική γραμμή. Μπορεί βέβαια να εξηγηθεί αυτή η παρατήρηση και λόγω της ηλικίας και της έλλειψης τυπικής μουσικής γνώσης των μικρότερων παιδιών. Ωστόσο, τα μικρότερα αδέρφια εξέφρασαν επιθυμία να ασχοληθούν με συγκεκριμένα μουσικά όργανα και έκαναν θεατρικές κινήσεις παίζοντας με τη φαντασία τους τα όργανα αυτά.

### **Θέμα 5ο: Πολυφωνία**

Όσον αφορά την πολυφωνία που αποτελεί την 5η παράμετρο που μελετήθηκε, παρατηρήθηκε ότι παρόλο που κανένα παιδί δεν έχει διδαχθεί πολυφωνία στο ωδείο, ωστόσο ήταν σε θέση κυρίως τα τρία μεγαλύτερα παιδιά να δημιουργήσουν με τη φωνή τους μόνο δεύτερη φωνή. Τα μικρότερα παιδιά έκαναν και αυτά μια προσπάθεια να παράγουν δεύτερη φωνή νομίζοντας ότι τραγουδώντας σε πιο ψηλή οκτάβα αποτελεί και τη δεύτερη φωνή. Η Κατερίνα(Π9) συμμετέχει με κραυγές που δεν συμβαδίζουν βέβαια με συγκεκριμένη μελωδία, όμως που αποδεικνύουν τον ενθουσιασμό της για τη συμμετοχή στο μουσικό σύνολο. Το αποτέλεσμα βέβαια δεν ήταν το επιθυμητό, οπότε παρατηρήθηκε εκνευρισμός και ενίοτε απομόνωση των μεγαλύτερων παιδιών με σκοπό την επιτυχή εκτέλεση του μουσικού κομματιού που ήθελαν να αποδώσουν.

Όσον αφορά τη Λυδία (Π1), στη συνέντευξη δήλωσε ότι της αρέσει ιδιαίτερα να κάνει διφωνίες με τις αδελφές της και με την κιθάρα της αν και δεν είναι το μουσικό όργανο για το οποίο παρακολουθεί μαθήματα στο ωδείο και δεν γνωρίζει αρμονία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όπως δήλωσε να αποκτά υπόβαθρο μουσικό και γνώσεις καθώς και άνεση για να αποτελεί την καρδιά της παρέας στις εκδρομές και στην κατασκήνωση όπου έχει πάντα μαζί της την κιθάρα και το γιουκαλίλι της. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενασχόληση με τη μουσική σε ομάδα στην οικογένειά της

δεν σχετίζεται με την εκμάθηση πιάνου στο ωδείο που αποτελεί κομμάτι της τυπικής μουσικής μάθησης, αλλά συνδυάζεται κυρίως με την άτυπη μουσική μάθηση άλλων μουσικών οργάνων με τα οποία αισθάνεται ασφάλεια για να τα χρησιμοποιήσει στην παρέα παρόλο που δεν τα έχει διδαχθεί.

- *ΛΥΔΙΑ(Π1) -Μου αρέσει να παίζω μουσική με τη Μαρία γιατί ψάχνουμε να κάνουμε διάφορες φωνές....πιο πολύ μου αρέσει γιατί κάνουμε και παρέα....Γελάμε πολύ όταν ψάχνουμε δεύτερες φωνές και ακούγεται κάτι πολύ παράφωνο....και όταν βγούμε με τις φίλες μας θέλουν να τους μάθουμε γιουκαλίλι και εγώ χαίρομαι γιατί έχω κάνει πρόβα στο σπίτι...Στην κατασκήνωση έγραψα συγχορδίες και για τους ύμνους των άλλων ομάδων κι έτσι γνώρισα πολλά παιδιά.”*

Σημαντικό στοιχείο κατά την παρατήρηση ήταν ότι οι διφωνίες ήταν εύκολες για τα τρία μεγάλα παιδιά της οικογένειας. Παρόλα αυτά ήταν κάτι που θαύμαζαν πολύ τα μικρότερα παιδιά της οικογένειας και επιζητούσαν πολλές φορές τα απογεύματα τις αδελφές τους να τραγουδήσουν στο σαλόνι για να τις ακούνε και όχι στο δωμάτιό τους. Όταν τελείωνε το ομαδικό τραγούδι, τα μικρά παιδιά πειραματιζόταν πιο έντονα με τις διαφορετικές φωνές αλλά πάντα μεταξύ τους, χωρίς την παρουσία των μεγάλων. Αυτό τους οδηγούσε πολλές φορές σε αυτοσχεδιασμούς τραγουδιών το οποίο αποτελεί το έκτο και τελευταίο θέμα ανάλυσης.

## **Θέμα 6ο: Μουσικός Αυτοσχεδιασμός**

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός είναι ένα στοιχείο που παρατηρήθηκε ότι άρεσε ιδιαίτερα σε όλα τα παιδιά της οικογένειας. Η Λυδία (Π1), η Μαρία( Π2) και η Άννα (Π3), μέσα από τους απογευματινούς μουσικούς πειραματισμούς τους, προσπαθούσαν να φτιάξουν τραγούδια , τα οποία ετοιμάζαν όπως ανέφεραν στην συνέντευξη, για την κατασκήνωση του καλοκαιριού. Έντονος ήταν ο μουσικός αυτοσχεδιασμός και για τα υπόλοιπα παιδιά και συνδιάζονταν κυρίως με τα παιχνίδια τους με τη μικρή Κατερίνα (Π9). Ο Δημήτρης (Π4), ο οποίος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συνήθως απολάμβανε τις μουσικές στιγμές χωρίς να συμμετέχει ενεργά στην ομάδα , παρατηρήθηκε ότι σχεδόν κάθε απόγευμα δημιουργούσε μουσικούς αυτοσχεδιασμούς με την Κατερίνα (Π9) αγκαλιά. Η μικρή ανταποκρινόταν με πολλή χαρά σε αυτά τα ταχαρίσματα δίνοντας αυτοπεποίθηση στον αδελφό της να

συνεχίσει. Το ίδιο παρατηρήθηκε με το μικρότερο αγόρι της οικογένειας, τον Μίλτο (Π6) ο οποίος ένοιωθε ιδιαίτερα έξυπνος και μεγάλος όταν γελούσαν τα υπόλοιπα αδέρφια του με τα αστεία τραγούδια που έφτιαχνε μόνος του και συνήθως τα αφιέρωνε στο μικρότερο παιδί της οικογένειας

Αναφορικά με τη σύνθεση μουσικού κομματιού, έγινε η παρακάτω παρατήρηση: ως ομάδα δεν έγινε απόπειρα σύνθεσης κάποιου κομματιού. Παρόλ' αυτά δύο από τα οκτώ αδέρφια, η Μαρία(Π2), η Άννα(Π3) προσπάθησαν δουλεύοντας ατομικά στα δωμάτιά τους να φτιάξουν το δικό τους τραγούδι και να το παίζουν στο γιουκαλίλι τους χωρίς να διαθέτουν ειδικές γνώσης του οργάνου και σύνθεσης. Τα μικρότερα παιδιά, δηλαδή η Βασιλική (Π6), ο Μίλτος(Π7) και η Ακυλίνα(Π5) και η Αργυρή (Π8) έκαναν ομαδικές προσπάθειες να συνθέσουν νανουρίσματα για την Κατερίνα την ώρα του φαγητού με αρκετά καλό αποτέλεσμα, αλλά χωρίς τη χρήση μουσικών οργάνων. Επίσης, δημιουργούσαν μικρά τραγουδάκια την ώρα που μάζευαν τα παιχνίδια τους.Ωστόσο δεν ήταν σε θέση να θυμούνται και να αναπαράγουν το ίδιο ακριβώς κομμάτι την επόμενη μέρα.

- *Δημήτρης (Π4): -Μου αρέσει να παίζω με τα μικρά μου αδέρφια παιχνίδια με μουσική..... και να βγάζουμε μόνοι μας χαζά τραγούδια και να γελάμε πολύ..... Θέλω να τους βάζω να μαζεύουν τα παιχνίδια τους με μουσική γιατί κάνουν πολλά αστεία και χορεύουν*
- *Μαρία (Π2): - Το πιο αστείο παιχνίδι μουσικής είναι με τα μωρά που μαζεύουν τα παιχνίδια τους....Μου αρέσει να τραγουδάμε μαζί γιατί βγάζουν αστεία λόγια και μαζεύουν χορεύοντας...Αλλά μου αρέσει πιο πολύ να τραγουδάω με τη Λυδία και την Άννα γιατί προσπαθούμε να κάνουμε κανένα τραγουδάκι για την κατασκήνωση.*

### **Περίληψη κεφαλαίου**

Στο παραπάνω κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν από την αξιοποίηση των τεχνικών της συνέντευξης και της παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε έξι κύρια θέματα. Τα θέματα αυτά αφορούσαν τη συχνότητα αλλά και τη διάρκεια ενασχόλησης των παιδιών με το τραγούδι, την ενασχόλησή τους με τα όργανα μουσικής, τη δυνατότητα παιξίματος μουσικής “με το αυτί”, τη μουσική συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους, την ικανότητα για δημιουργία πολυφωνίας, αλλά και την ικανότητα αυτοσχεδιασμού.

## Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Επίλογος

Στην παρούσα εργασία έγινε μια μελέτη και αξιολόγηση του ρόλου της ομαδικότητας στην προσωπική μουσική εξέλιξη μέσα σε μια πολύτεκνη οικογένεια και των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους στην άτυπη μουσική μάθηση. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η άτυπη μουσική μάθηση στη βάση συγκεκριμένων παραμέτρων σε μια μελέτη περίπτωσης που διήρκησε δύο εβδομάδες. Μέσα από την παρατήρηση και τη συνέντευξη με τα παιδιά της οικογένειας, προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Συμπερασματικά, η μελέτη του ρόλου της κοινότητας της οικογένειας στην ανάπτυξη της άτυπης μουσικής μάθησης στα παιδιά ,κατέδειξε ότι συμβάλλει:

- Στην άτυπη εκμάθηση διαφόρων μουσικών οργάνων: Τα παιδιά, εκτός από τα μουσικά όργανα που διδάσκονται στο ωδείο και για τα οποία διαθέτουν στοιχειώδη τυπική γνώση, εξασκούνταν σε μια ποικιλία μουσικών οργάνων που έβρισκαν διαθέσιμα στη μουσική γωνιά του σπιτιού και που παρατηρούσαν τα αδέρφια τους να τα παίζουν. Τα μεγαλύτερα μάλιστα παιδιά ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν τα όργανα αυτά ίσως και πιο αποτελεσματικά από αυτά για τα οποία διέθεταν τυπική μουσική γνώση και με μεγαλύτερη συχνότητα και διάρκεια.
- Στην απόκτηση κινήτρου για μουσική ενασχόληση : η συνύπαρξη μέσα στην ομάδα δεν ήταν πάντα εφικτή ιδίως για μικρότερα παιδιά. Ωστόσο, η αδυναμία αυτή οδήγησε κάποια παιδιά να αξιοποιήσουν το μουσικό βίωμα που απέκτησαν μέσα στην ομάδα σε ατομικό επίπεδο και με κίνητρο την απασχόληση των μικρότερων παιδιών και να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες που τους πρόσεδωσαν αξία και αυτοπεποίθηση.
- Στη δημιουργία ενός άτυπου μουσικού συνόλου: η ύπαρξη ποικιλίας μουσικών οργάνων μέσα στο ίδιο σπίτι και η ενασχόληση με αυτά οδήγησε στην δημιουργία ενός άτυπου μουσικού συνόλου με σκοπό την αναπαραγωγή αγαπημένων τραγουδιών. Στο σύνολο αυτό συμμετείχαν τα παιδιά είτε με τυπικά μουσικά όργανα, είτε με τη φωνή, είτε με αυτοσχέδια μουσικά όργανα, είτε απλά χορεύοντας και χτυπώντας παλαμάκια.

- Στην καλλιέργεια του αυτοσχεδιασμού: τα μικρότερα παιδιά χωρίς να διαθέτουν ιδιαίτερες τυπικές μουσικές δεξιότητες δημιουργούν παιχνίδια κυρίως μουσικό και περιέχει αυτοσχεδιασμό ως αποτέλεσμα της ύπαρξης μουσικού βιώματος αλλά ως αποτέλεσμα μίμησης των μεγαλύτερων παιδιών και των γονέων.
- Στην αναπαραγωγή μουσικής “με το αυτί”: Πρόκειται για μια δεξιότητα που αναπτύσσεται από την ανάγκη των παιδιών να αναπαράγουν αγαπημένα μουσικά κομμάτια μαζί με τα αδέρφια τους στην κοινωνία της οικογένειας. Έτσι παρόλο που με τη χρήση παρτιτούρας κάτι τέτοιο θα ήταν δύσκολο έως αδύνατον για κάποια παιδιά και σίγουρα όχι αυθόρμητο, ήταν φανερή η δεξιότητα που ανέπτυξαν τα παιδιά αναπαράγουν μουσική με το αυτί άτυπα.
- Στην καλλιέργεια της πολυφωνίας: Με άλλα λόγια, η συνεργασία με τα αδέρφια μέσα σε ένα οικείο και άνετο κλίμα μέσα στο σπίτι ωθεί τα παιδιά να τολμήσουν να πειραματιστούν με φωνές χωρίς να έχουν το φόβο της παραφωνίας και αναστολές για το αποτέλεσμα.
- Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η συνύπαρξη στην ομάδα της οικογένειας συνετέλεσε θετικά σε μια αυξημένη διάρκεια και συχνότητα ενασχόλησης με τη μουσική τόσο σε επίπεδο μουσικών οργάνων όσο και σε επίπεδο τραγουδιού (ομαδικά ή ατομικά), γεγονός που οδήγησε στη μείωση ενασχόλησης των παιδιών με την οθόνη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με όλη την προυπάρχουσα βιβλιογραφία για την άτυπη μουσική μάθηση και το ρόλο της οικογένειας και της ομάδας στη μουσική εξέλιξη του ατόμου. Η Lucy Green (2002) μέσα από την δική της έρευνα κατέληξε να ορίσει πέντε βασικά στοιχεία που προκύπτουν από τη διαδικασία των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά της οικογένειας ακολούθησαν και τα πέντα αυτά στάδια: είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν τα κομμάτια που θα παίξουν μόνα τους με σκοπό να εκφραστούν και να το απολαύσουν, το ρεπερτόριο ήταν δική τους προσωπική επιλογή χωρίς να έχουν οριστεί από τον δάσκαλο, μάθαιναν καθημερινά μουσική μέσα από την παρέα και διδάσκονταν μεταξύ τους μέσα από μουσικούς πειραματισμούς, συζητήσεις και ανταλλαγή γνώσεων, χρησιμοποίησαν την ακουστική προσέγγιση και έπαιζαν μουσική “με το αυτί”. Επίσης, μάθαιναν

ανοργάνωτα και χρησιμοποιούσαν δικές τους τεχνικές στα μουσικά κομμάτια που επέλεγαν. Μέσα από όλα τα παραπάνω, παρατηρήθηκε αύξηση της αυτοπεποίθησης μέσα σε ένα κλίμα χαλάρωσης, πειραματισμού και διασκέδασης κάτι το οποίο είχε παρατηρηθεί ως συμπέρασμα και στις έρευνες της Green (Green, 2014). Επίσης, οι πρακτικές ήταν αυθόρμητες και είχαν να κάνουν με αυτό που προτιμούσαν τα παιδιά, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Rodriguez (2009) για τις πρακτικές της άτυπης μάθησης.

Όλα τα παραπάνω φυσικά έγιναν ακούσια και συμπτωματικά επιβεβαιώνοντας τους ορισμούς της Green (2002) και των Jeffs και Smith (1999) για την άτυπη μάθηση και αποδεικνύοντας, ότι η άτυπη μάθηση οδηγεί το άτομο στη γνώση μέσα από την εμπειρία του και το περιβάλλον που ζει όπως ισχυρίζεται ο Jarris (2004). Έτσι για τα 9 παιδιά η γνώση είχε προσωπικό χαρακτήρα, όπως υποστηρίζει ο Bigge (1990) επειδή ήταν αποτέλεσμα εμπειριών τους που δημιουργήθηκαν μέσα από την τριβή τους με την καθημερινότητα αλλά και την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, μέσα από τις εμπειρίες, τα ταξίδια, το παιχνίδι και την ψυχαγωγία (Jeffs & Smith, 1999). Γιατί η γνώση επιτυγχάνεται μέσα από στην καθημερινή ζωή τους όπως ισχυρίζονται στη βιβλιογραφία τους και οι Λιαράκου και Φλογαίτη (2007).

Ένα άλλο κομμάτι της βιβλιογραφίας που επιβεβαιώνεται από την έρευνα είναι ότι παρόλες τις σημαντικές διαφορές που έχουν η τυπική και η άτυπη μάθηση, αρκετοί μουσικοπαιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι ένας μουσικός πρέπει να ακολουθεί και τους δύο τρόπους μουσικής μάθησης (Folkestad, 2006), γιατί κάθε εκπαιδευτική διαδικασία τις εμπεριέχει (Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2016). Έτσι, μέσα από την έρευνα παρατηρήσαμε ότι στην οικογένεια τα παιδιά είχαν και τυπική και άτυπη μουσική μάθηση. Η τυπική και άτυπη μάθηση δεν ήταν αντικρουόμενες αλλά πολλές φορές η μία αποτελούσε έμπνευση για την καλλιέργεια της άλλης αποδεικνύοντας πως στη σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική πραγματικότητα, η μουσική εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνάντηση και των δύο μεθόδων όπου τα όρια της κάθε διαδικασίας δεν είναι ξεκάθαρα (Folkestad, 2006).

Όσον αφορά τη συνύπαρξη των παιδιών στην ομάδα παρατηρήθηκε βελτίωση της τεχνικής του παιξίματος, της αυτοπεποίθησης, της δημιουργικότητας αλλά και της κοινωνικότητας συμφωνώντας με τις έρευνες των Kokotsaki και Hallam (2011) και αυτή η συνεργασία βοήθησε στη μουσική ανάπτυξη του ατόμου ξεχωριστά. Έτσι, επιβεβαιώνεται και η θέση της βρετανικής ομάδας Making music ότι η συνεργασία στη μουσική ομάδα προσφέρει νέες ιδέες, δημιουργικότητα και συντονισμό όπως

επίσης το άτομο μαθαίνει να ακούει και να εξελίσσεται. Μέσα από την έρευνα έγινε εμφανές ότι η μάθηση στην ομάδα κατευθυνόταν από τα μέλη της ομάδας και δεν ήταν αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, αφού η ομάδα αποτελούνταν από πιο έμπειρους και λιγότερο έμπειρους που δάδασκαν ο ένας τον άλλο. Αυτή είναι και μια βασική θέση της Green (2012) στη βιβλιογραφία για το ρόλο της ομάδας στη μάθηση. Ένα σημείο που αξίζει να σημειωθεί είναι η ύπαρξη ανταγωνισμού και ζήλιας μέσα στην ομάδα των αδελφών, κάτι το οποίο δεν ευνοούσε τη μουσική διαδικασία αλλά χώριζε την ομάδα σε υποομάδες. Κάτι τέτοιο δεν αναφέρεται σε άλλες έρευνες, ίσως γιατί συνήθως οι ομάδες που ερευνώνται αποτελούνται από συνομήλικα άτομα ή η δημιουργία της ομάδας έχει ως άπτερο στόχο τη δημιουργία μουσικής και όχι την καθημερινή συνύπαρξη. Παρόλα αυτά, όταν δεν υπήρχαν ζήλιες και αντιδράσεις, οι μεγαλύτεροι βοηθούσαν στην εκπαίδευση των μικρότερων, δημιουργώντας ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, ώστε να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες και συμπεριφορές. Σκοπός τους δεν ήταν να μάθουν μουσική, αλλά να παίξουν, να ακούσουν, να είναι μαζί με τη μουσική.

Τέλος, δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε στην έννοια των “πιθανών μουσικών εαυτών”. Διαπιστώνουμε μέσα από την εμπειρία της παρατήρησης της πολύτεκνης οικογένειας ότι η ουσιαστική μουσική εμπειρία μέσα στο σπίτι είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη δημιουργία των “πιθανών μουσικών εαυτών”, αφού “οι πρακτικές στις οποίες βρίσκουμε νόημα, είναι και οι πρακτικές στις οποίες επενδύουμε και την ταυτότητά μας” (Hall, Curtin & Rutherford, 2014). Οι μουσικές εμπειρίες στο σπίτι μέσα από αλληλεπιδράσεις που είχαν τα 9 αδέλφια μεταξύ τους (με το τραγούδι και το παιχνίδι αλλά και το παίξιμο μουσικών οργάνων) αλλά και η χρήση της τεχνολογίας γι’ αυτό το σκοπό, έπαιξαν θεμελιώδη ρόλο στους τρόπους με τους οποίους εξερευνούσαν τα παιδιά τον μουσικό πιθανό εαυτό τους. Οι γονείς και η οικογένεια, παρείχαν μια ισορροπία και αυτονομία και μπορεί να επηρέασαν τη μουσική εξέλιξη των παιδιών τους, δίνοντας τα εργαλεία για να δημιουργήσουν μουσικές εμπειρίες ( Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Οι γονείς, ακόμη και χωρίς να το επιδιώκουν, αποτέλεσαν την πρώτη και πιο ουσιαστική επίδραση για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Σύμφωνα με τη “θεωρία της μουσικής μάθησης για νεογέννητα και μικρά παιδιά” του Edwin Gordon, μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλούσιο μουσικό περιβάλλον στο σπίτι τους και να επηρεάσουν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών τους (στο Διονυσίου, 2012).

Παρατηρήσαμε λοιπόν, ότι η μουσική ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τη ρουτίνα της πολύτεκνης οικογένειας (Cali, 2015), με τα παιχνίδια, την περιποίηση του μωρού και με τα ταξίδια στο αυτοκίνητο. Πολλές φορές αποτέλεσε μέσο επικοινωνίας και δημιούργησε μια αίσθηση οικογενειακής κουλτούρας (Cali, 2015). Όλες οι αυθόρμητες καθημερινές μουσικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών της οικογένειας εξέφραζαν την αμοιβαιότητα και την κοινή ανάγκη να υπάρχουν συναισθηματικά ο ένας για τον άλλο ( Dyssanayake στο Cali, 2015). Βέβαια, επειδή στην πολύτεκνη οικογένεια καλλιεργείται έντονα το ομαδικό πνεύμα και η ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών (Παρασκευόπουλος , 1985), παρατηρήθηκε και ιδιαίτερα αυξημένη ενασχόληση με τη μουσική. Έτσι το κάθε παιδί εξειδικεύτηκε σε άλλη μουσική δραστηριότητα και βρήκε τον δικό του ρόλο μέσα στο σύνολο (Harris, 2004).

Τέλος, παρατηρήθηκε η δημιουργία υποομάδων οι οποίες οδηγούσαν σε κλίκες (Dreikurs, 2007), αυτές δεν ήταν πάντα σταθερές αλλά συνεχώς αλλάζαν διότι υπήρχαν πολλές διαφορετικές ηλικιακά ομάδες. Αποτέλεσμα των πολλών και διαφορετικών αλληλεπιδράσεων ήταν τα παιδιά να έχουν την δυνατότητα να πειραματιστούν , να αλλάζουν ρόλους, να συνεργάζονται, να ανταγωνίζονται αλλά και να διαπραγματεύονται για αυτά που θέλουν να αποκτήσουν, να μάθουν και να πετύχουν (Minuchin, 2000) κι έτσι το αποτέλεσμα στη μουσική καλλιέργεια του κάθε παιδιού ήταν άμεσο και πολλές φορές εντυπωσιακό.

## **Κριτική πάνω στην έρευνα**

Μία από τις πολυτιμότερες διαστάσεις της εθνογραφικής έρευνας είναι το βάθος της κατανόησης, αλλά και η αμφισβήτηση του «δεδομένου». Ωστόσο, έχει και μειονεκτήματα η μέθοδος αυτή όπως η μεγάλη χρονική διάρκεια, το σχετικά περιορισμένο εύρος και τη δυσκολία να διατυπωθούν σαφή και μετρήσιμα αποτελέσματα. Στη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης η οποία έδωσε τη δυνατότητα να διεξαχθεί η έρευνα σε ένα μικρότερο και πιο περιορισμένο χρονικό περιθώριο. Επίσης, αν και ορισμένοι μελετητές εστιάζουν στην ελλιπή ή περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης ως βασικό χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης, ως μεθόδου έρευνας, ο Yin (1994) υποστηρίζει τη δυνατότητα



γενίκευσης κατά τη μελέτη περίπτωσης, εφόσον ο ερευνητής εξετάσει δύο ή περισσότερες περιπτώσεις που βασίζονται στην ίδια θεωρία. Στο πλαίσιο αυτό, επειδή μελετήθηκε μόνο μία πολύτεκνη οικογένεια, μια συγκριτική μελέτη από τον ίδιο ερευνητή δύο ή και τριών περιπτώσεων εφαρμογής του μοντέλου θα μπορούσε να προσφέρει πιο συμπαγή αποτελέσματα. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να παραγκωνιστούν παραλείψεις και λάθη που επηρεάζουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας. Επομένως, ένα μειονέκτημα της παρούσας έρευνας είναι ότι δεν υπάρχει σύγκριση με άλλες ανάλογες οικογένειες-ομάδες και το δείγμα που αξιοποιήθηκε ήταν περιορισμένο.

Όσον αφορά τις τεχνικές της παρατήρησης και της συνέντευξης, μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα εν μέρει, όμως η ύπαρξη ποσοτικών δεδομένων συνήθως οδηγεί σε ακόμη πιο ασφαλή συμπεράσματα όταν συμβαδίζει με την ποιοτική έρευνα. Έτσι, η χρήση εργαλείων ποσοτικής έρευνας για την αξιοποίηση των παραμέτρων που αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας έρευνας είναι μια προέκταση που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο μέλλον.

Στον τίτλο της έρευνας αναφέρεται και η συνεργασία παιδιών με τους γονείς. Όμως κατά τη διάρκεια της παρατήρησης δεν κατέστη δυνατό να συλλεχθούν πληροφορίες και για τη συνεργασία γονέων και παιδιών γιατί το γεγονός ότι η μητέρα αποτελεί ταυτόχρονα την ερευνήτρια πιθανόν να ενέχει τον κίνδυνο να χαθεί η αντικειμενικότητα της παρατήρησης. Επίσης, το γεγονός ότι και οι δύο γονείς διαθέτουν μουσικό υπόβαθρο είναι πιθανό να έχει επηρεάσει θετικά τα παιδιά να ασχοληθούν με τη μουσική άτυπα και να μην αποδοθεί αποκλειστικά μια τέτοια ενασχόληση στην συνύπαρξη της ομάδας αλλά στο ρόλο του υπόβαθρου των γονέων. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετηθεί και ο ρόλος των γονιών στη μουσική δραστηριότητα. Επίσης, θα ήταν πιο σωστό γίνει μια συγκριτική μελέτη με μια πολύτεκνη οικογένεια που δεν διαθέτει καθόλου μουσικές γνώσεις που προέρχονται από τυπικό περιβάλλον μάθησης.

Τέλος, η παρούσα έρευνα υστερεί ως προς την ύπαρξη κριτικού φίλου που θα μπορούσε να προσφέρει αντικειμενικότητα κρίσης και αξιολόγησης των παρατηρήσεων. Ασφαλώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να θεωρηθεί εισβολή. Ωστόσο, και αυτό το μειονέκτημα θα μπορούσε να αμβλυνθεί αν ο κριτικός φίλος ήταν μέλος της ευρύτερης οικογένειας ή φίλος της οικογένειας.

Πέρα από τα μειονεκτήματα, η έρευνα παρουσιάζει και στοιχεία καινοτομίας. Τα στοιχεία της καινοτομίας που παρουσιάζει η έρευνα είναι τα εξής:

- Ο ρόλος της μουσικής στην ενδυνάμωση της κοινότητας-ομάδας έχει ήδη μελετηθεί ευρέως. Η παρούσα εργασία μελετά μία ομάδα-κοινότητα η οποία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, δηλαδή την πολύτεκνη οικογένεια. Επίσης, οι ως τώρα μελέτες αφορούν μία ομάδα που συνεργάζεται με συγκεκριμένο στόχο, σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, ακόμη και αν πρόκειται για μη τυπικά μουσικά σύνολα όπως οι μπάντες. Ωστόσο, αυτό που συμβάλλει στην πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της ομάδας των αδελφών μέσα στην καθημερινή ρουτίνα χωρίς στοχοθεσία και απώτερου στόχου. Έτσι μελετάται το βίωμα που αποκτιέται αυθόρμητα και ασυναίσθητα.
- Στις μελέτες που υπάρχουν στη βιβλιογραφία και που αφορούν ακόμη και την οικογένεια (Cali 2015), ο ερευνητής-παρατηρητής εισέρχεται στο περιβάλλον της ομάδας χωρίς να ανήκει δομικά σε αυτή με τον κίνδυνο να θεωρηθεί εισβολέας, να μειωθεί ο αυθορμητισμός των μελών της ομάδας και να χαθεί η αντικειμενικότητα. Στην παρούσα όμως εργασία, ο παρατηρητής-ερευνητής είναι μέλος της ομάδας αφού είναι η μητέρα των παιδιών που μελετώνται και η παρατήρησή της κατά την μελέτη περίπτωσης εμπλουτίζεται και από στοιχεία που έχει αποκομίσει όλα τα προηγούμενα χρόνια γεγονός που ενισχύει το της εθνογραφικής μελέτης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Arnal, J. Del Rincón, D. και Latorre, A. (1992) Εκπαιδευτική έρευνα. Εκπαιδευτικές ερευνητικές μεταβολές. Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2022 από studocu.com

Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Διονυσίου, Ζ. (2012) Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών. Μουσικοπαιδαγωγικά Τεύχος 12, 2014, σσ. 9-33

Dreikurs, R. (2007). *Η πρόκληση να είμαστε γονείς*. Αθήνα: Θυμάρι.

Dunn, J. (1988). *Αδέλφια σχέσεις- προβλήματα- αντιθέσεις*. Αθήνα: Β. Κουτσούμπος, Α.Ε.

Θεοδωρίδης, Ν., & Στάμου, Λ. (2017). *Παιδί, οικογένεια και μουσική* (No. IKEECONF-2018-056). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Harris, J. R. (2004). *Ο μύθος της ανατροφής γινόμαστε ή γεννιόμαστε και ο ρόλος των γονέων στην εξέλιξη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κανελλόπουλος, Π. (2011). Ο Christofer Small και η Ανατροπή του Μουσικοπαιδαγωγικού Κανόνα. *Approaches*, 3(2), 74-81.

Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων [www.adulteduc.gr/](http://www.adulteduc.gr/)

- Κωστοπούλου, Δ. & Διονυσίου, Ζ. (2019). Η άτυπη μάθηση της μουσικής σε τρεις μαχαλάδες των Ρομά στην Ελλάδα: Λάρισα, Φάρσαλα, Νέα Ηράκλεια Σερρών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17, 107-120.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Αθήνα: Νήσος.
- Λιοναράκης, Α. (2013). Κοινωνία των πολιτών και άτυπη μάθηση: δύο διαμορφωτές του πολιτικού γίνεσθαι και του εκπαιδευτικού συστήματος, Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού–Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και νοήματα*, 163-175.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2015). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(64).
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαήλ, Δ. (2015). Ενδεικτικά ερευνητικά πεδία & τύποι ερευνητικών ερωτημάτων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ανακτήθηκε στις 20/2/2023 από [eclass.uowm.gr](http://eclass.uowm.gr).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., 4ος τόμος.
- Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2017). Δημοκρατικότητα στη μουσική μάθηση: Μελέτη περίπτωσης της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 24-43.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι.(1985). Εξελικτική ψυχολογία. Αθήνα, τομ., 1, 2, 3., Ελληνικά γράμματα
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).<https://doi.org/10.12681/jode.9726>

Πλικά, Σ. Α. (2016). *Μαθαίνοντας την ΠΟΠ: άτυπες μορφές μάθησης και μουσική εκπαίδευση* (Bachelor thesis).

Salvador, M. (2000). *Οικογένειες και οικογενειακή θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσαγκούρης, Δ. (2020) . "*14 αποφθέγματα του αξέχαστου Μάνου Χατζηδάκι*", ανακτήθηκε στις 20/2/2023 από <https://www.athensfinest.com/stories/14-apofthegmata-tou-aksexastou-manou-xatzhdaki>.

## Ξένη

Anisimova, T. & Thomson, S.B. (2012). Using multi-method research methodologies for more informed decision making. *JOAAG*, 2012, Vol. 7. No.1, 96-104.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view* (Vol. 6). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: A narrative inquiry of the “everyday” musical engagement of a young child. *Journal of early childhood research*, 7(2), 115-134.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*, Open University press, Buckingham.

Bigge M., (1990). *Θεωρίες μάθησης* Αθήνα: Πατάκης

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

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. McGraw-Hill Education.
- Burton, F. (2013). The Visibility of Mathematics to Educators in Pre-school Settings: Case study methodology with mixed methods.
- Cali, C. (2015). *Music in family: Experiences of mutuality in middle childhood* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
- Commission of the European Communities, 2001, *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 21.11.2001, COM (2001) 678 final.
- Coombs P H, Prosser R C, and Ahmed M (1973) New paths to learning for rural children and youth. New York: UNICEF International Council for Educational Development.
- Cooper, Sh. & Cardany, A. B. (2008 Oct.) Making Connections: Promoting Music Making in the Home Through a Preschool Music Program. *General Music Today*, 22(1), 4-12.
- Cope, P., & Smith, H. (1997). Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, 14(3), 283-289
- Creech, A., Varvarigou, M., & Hallam, S. (2020). Contexts for music learning and participation: Developing and sustaining musical possible selves. Springer.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. CA: Pfeiffer.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. and Sheikh, A. (2011). The case study approach, *BMC Medical Research Methodology*, <https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-11-100>

- Custodero, L. A. (2008). Musical portraits, musical pathways: Stories of meaning making in the lives of six families. In J. L. Kerchner & C. R. Abril (Eds.) *Musical experience in our lives: Expanding the boundaries of music education* (79-92). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Custodero, L.A. & Johnson-Green, E. A. (2003). Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 102-114.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Eraut, M., (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 6(2), 247-27
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research, *Qualitative Inquiry*, vol.12, no. 2, 2006, pp. 219-245.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. mit Press.
- Gerring, J., & McDermott, R. (2007). *An experimental template for case study research*. *American Journal of Political Science*, 51(3), 688-701.
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children* (First publication 1990). Chicago, IL: GIA Publications, Inc
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., Gaunt, H., McQueen, H., & Pincas, A. (2014). The role of musical possible selves in supporting subjective well-being in later life. *Music Education Research*, 16(1), 32-49.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Hampshire. Ashgate Publishing Limited

- Green, L. (2005). Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom. Professorial lecture, Institute of Education, University of London.
- Green, L., (2008). *Music informal learning and the school: A new Classroom pedagogy*. London: Ashgate.
- Green, L. (2014). Hear, Listen Play! How to free your students' Aural, Improvisation, and Performance skills. Oxford University Press.
- Groves, S., Jane, B., Robottom, I., & Tytler, R. (1998). Contemporary approaches to research in mathematics, science, health, and environmental education.
- Herbert, D. G. and P. S. Campbell (2000) «Rock Music in American Schools: Positions and Practices since the 1960s», *International Journal of Music Education*, 36, 14-22.
- Jaffurs, S. E. (2006). The intersection of informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*, 4(1), 1-29.
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189–200.
- Jeffs T. & Smith, M. (1999). *Informal Education*. Education Now Publishing Cooperative Ltd. (2nd edition)
- Jeffs T. and Smith M. (1990) *Using Informal Education: educating informal educators*. Buckingham: Open University Press.
- Johnson-Green, E. (2012) *Musical Transitions: Parenting Practices through Change*. In A. Niland & J. Rutkowski (Eds.) *Passing on the flame: making the world a better place through music* (14-20). Proceedings of the Early Childhood Commission Seminar (ECME 2012).
- Kirchhöfer, D. (2002). Informelles lernen in der Freizeit der Kinder. In *Spektrum Freizeit*, 24(1), 28-43



- Kokotsaki, D., Hallam, S. (2011). The perceived benefits of participative music making for non-music university students: a comparison with music students. *Music Education Research*, 13(2), 149-172.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International journal of music education*, 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones experiencia.
- Lewis, I. M. (1985) *Social Anthropology in Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mans, M. (2009). Informal Learning and Values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 79 – 93.
- Mehr, S. (2014). Music in the home: New evidence for an intergenerational link. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 78-88.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge: M. A Harvard University Press.
- Peacock, J. L. (1981). Durkheim and the social anthropology of culture. *Social Forces*, 59(4), 996-1008.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg, Αθήνα, 2007
- Rodriguez, C. X. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(2), 35-45.
- Rodríguez-Gómez, D. (2022). Disputed futures: rural entrepreneurship and migration in postsecondary trajectories on the Ecuador–Colombia Border. *Ethnography and Education*, 17(3), 314-330.

Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg: Informal Learning and its Impact on Formal and Non-Formal Learning*. Toronto: Barbara Budrich Publishers.

Smith, L. & B. Clayton, (2009). *Recognizing non formal-informal learning: participant insights & perspectives*. Australia: NCVER

Stake R. (1995). *The art of case study research*, Sage, London, 1995.

Woods, P. (2005). *Inside schools: Ethnography in schools*. Routledge.

Yin, R. (1994). *Case study research*, Sage, London, 1994.