

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΚΑΙ ΑΤΥΠΑ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΚΙΘΑΡΑ ΜΕ ΤΟΝ «ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ» ΤΡΟΠΟ:  
ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ  
ΚΙΘΑΡΑΣ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΟΣ**

**A.M.: 18002**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΧΡΙΣΤΙΝΑ  
ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΜΑΡΑΓΔΑ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ,  
ΠΑΥΛΟΣ ΣΕΡΓΙΟΥ**

**2020**



## Περίληψη

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΠΜΣ με τίτλο «Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα» του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ. Κεντρικό θέμα της είναι η άτυπη μάθηση καθώς πιο συγκεκριμένα εστιάζει στις πρακτικές άτυπης μάθησης στο πλαίσιο του μαθήματος της κιθάρας.

Η μουσική εκπαίδευση σε τυπικό ή άτυπο πλαίσιο, είναι ένας τομέας ο οποίος μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω έρευνα και σε συγκεκριμένες πτυχές του, καθώς και στα δύο αυτά πλαίσια τα χαρακτηριστικά της μάθησης διαφέρουν σημαντικά κατα περίπτωση. Αν λάβει κανείς υπόψη του, τους τομείς της μουσικής εκπαίδευσης και τους τρόπους με τους οποίους αυτή πραγματοποιείται, είναι σε θέση να διατυπώσει πληθώρα ερωτημάτων σχετικά με τα όρια τυπικής – άτυπης μάθησης, τον τρόπο θέσπισης των διδακτικών προγραμμάτων, την ανάγκη για έκφραση και δράση των μαθητών καθώς και τον γενικότερο ρόλο του διδάσκοντα στην διαδικασία.

Η εργασία αυτή, αποτελεί μια έρευνα που εστιάζει στην άτυπη μάθηση και στη σχέση της με το μάθημα της κιθάρας, που πραγματοποιείται (σε ένα τεράστιο ποσοστό) σε τυπικό και μη τυπικό πλαίσιο. Επίσης, η σχέση των άτυπων πρακτικών με τις μουσικές προτιμήσεις, είναι το στοιχείο που οδηγεί στην ανάγκη μελέτης της θέσης των μουσικών προτιμήσεων στο μάθημα της κιθάρας.

Η έρευνα πραγματοποιείται με ποιοτική μεθοδολογία και το εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι οι συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένο δείγμα ατόμων που έχουν την ιδιότητα του καθηγητή της κιθάρας, καταθέτοντας με αυτόν τον τρόπο τις προσωπικές του εμπειρίες.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων αφορούν τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, δηλαδή, τη θέση των άτυπων πρακτικών στο μάθημα της κιθάρας, τη συμβολή τους σε αυτό αλλά και τον ρόλο των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών. Επίσης, τα δεδομένα αυτά, δίνουν την

αφορμή για νέα ερωτήματα σχετικά όχι μόνο με το μάθημα της κιθάρας, αλλά γενικότερα για την μουσική εκπαίδευση. Δηλαδή, το βαθύτερο νόημά τους αφορά, τόσο τους καθηγητές/μαθητές μουσικής και κιθάρας, όσο και αυτούς που δουλεύουν, μελετούν – ερευνούν γενικότερα το τυπικό, μη-τυπικό και άτυπο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης.

## **Ευχαριστίες**

Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των Μεταπτυχιακών Σπουδών και της εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους στήριξαν την προσπάθειά μου. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του ΠΜΣ, που μέσα από την πορεία - εξέλιξη των μαθημάτων προσέφεραν την γνώση και την εμπειρία τους, στοιχεία απαραίτητα για την στοιχειοθέτηση της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας. Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές, καθώς και την καθηγήτρια Αγγελική Τριανταφυλλάκη, που ανέλαβαν προσωπικά την επίβλεψη του εγχειρήματός μου στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των Μεταπτυχιακών Σπουδών μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα (συνεντεύξεις), που κατέθεσαν τις προσωπικές τους εμπειρίες και που με αυτόν τον τρόπο έγιναν αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους οικείους μου, συγγενείς και φίλους, που στήριξαν από ηθικής και ψυχολογικής πλευράς την όλη μου προσπάθεια.

## Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	9
---------------	---

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	11
1.1 Η άτυπη μάθηση στη μουσική εκπαίδευση.....	11
1.2 Ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων.....	18
1.3 Η άτυπη μάθηση σε σχέση με το μάθημα της κιθάρας.....	21

### Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	27
2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση / Ερευνητικά Ερωτήματα.....	27
2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων / Πιλοτική Έρευνα.....	31
2.3 Δειγματοληψία.....	34
2.4 Δεοντολογία της έρευνας.....	35
2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	37
2.6 Ανάλυση δεδομένων.....	39

### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	42
------------------------	----

3.1 Γενική φιλοσοφία του μαθήματος της κιθάρας.....	43
3.1.1 Προσωπικότητα.....	43
3.1.2 Αισθητική.....	46
3.1.3 Η σχέση μαθητή – οργάνου.....	48
3.2 Η ανάγκη ανανέωσης του προγράμματος της κιθάρας.....	49
3.2.1 Νέα Στοιχεία.....	50
3.2.2 Αναγκαστική ενσωμάτωση.....	51
3.2.3 Ανανέωση του μαθήματος.....	53
3.3 Οι άτυπες πρακτικές στην εκμάθηση του οργάνου.....	54
3.3.1 Ακρόαση.....	54
3.3.2 Αυτοσχεδιασμός.....	56
3.3.3 Θέσεις.....	57
3.4 Άτυπες πρακτικές σε σχέση με μουσικές προτιμήσεις των μαθητών.....	59
3.4.1 Διασκευές.....	59
3.4.2 Παίξιμο με το αυτί.....	61
3.4.3 Λόγος στο μαθητή.....	62
3.5 Περίληψη του λόγου των καθηγητών.....	64

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>**

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	65
4.1 Η θέση της άτυπης μάθησης στη διδασκαλία της κιθάρας.....	65

4.2 Η επιρροή των πρακτικών άτυπης μάθησης στη διαδικασία του μαθήματος ( συμβολή – αποτέλεσμα).....	69
4.3 Ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών.....	72
4.4 Σύνοψη.....	74
<b>Επίλογος.....</b>	<b>77</b>
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>78</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>84</b>
1 – Φόρμα Συναίνεσης.....	85
2 – Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	86
3 – ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	87



## Εισαγωγή

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί μια έρευνα που εστιάζει στις άτυπες πρακτικές μάθησης και στο πως αυτές μπορούν να γίνουν κομμάτι της διαδικασίας του μαθήματος της κιθάρας. Αφορμή για την επιλογή του θέματος αυτού είναι το γεγονός ότι ως κιθαρίστας και καθηγητής της κιθάρας είχα την ευκαιρία μέσα από τα μαθήματα, να εντοπίσω βασικούς λόγους ύπαρξης των συγκεκριμένων πρακτικών καθώς και σύνδεσή τους με μουσικές επιλογές προτιμήσεις των μαθητών.

Η έρευνα χωρίζεται σε τέσσερα Κεφάλαια. Το πρώτο Κεφάλαιο έχει καθαρά θεωρητικό προσανατολισμό και είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση επάνω στα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μου, συνοψίζονται στο α) ποιά είναι η θέση των άτυπων πρακτικών στο μάθημα της κιθάρας, β) ποιά είναι η επιρροή τους στο μάθημα (τον τρόπο συμβολής τους και αν έχουν αποτέλεσμα) και ποιός ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων του μαθητή.

Το δεύτερο Κεφάλαιο εστιάζει στη Μεθοδολογία της Έρευνας. Εδώ γίνεται μια εκτενής αναφορά σχετικά με την Μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται, το Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων, τη Δειγματοληψία, ζητήματα που αφορούν τη Δεοντολογία, τη Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων και τέλος την Ανάλυση Δεδομένων.

Το τρίτο Κεφάλαιο αποτελεί την Ανάλυση των Δεδομένων που προκύπτουν από σειρά συνεντεύξεων. Τα Δεδομένα που προκύπτουν έχουν να κάνουν με γενικότερα ζητήματα της φιλοσοφίας του μαθήματος της κιθάρας, την ανάγκη ανανέωσης του μαθήματος, τη χρήση άτυπων πρακτικών που χρησιμοποιούνται στο μάθημα καθώς και τη σχέση τους με τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών.

Το τέταρτο και τελευταίο Κεφάλαιο αποτελεί μια Συζήτηση – Σύνοψη των όσων προέκυψαν από την όλη διαδικασία της έρευνας. Γίνεται μια αναφορά δηλαδή στα νέα στοιχεία που ήρθαν στην επιφάνεια μέσα από την έρευνα και πάντα βασισμένα στα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης σε αυτό το Κεφάλαιο γίνεται μια θεώρηση σχετικά με το κατά πόσο τελικά απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ τέλος, γίνεται μια παρουσίαση νέων ερωτημάτων, που δημιουργούνται – διατυπώνονται από την διαδικασία της έρευνας.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

- 1.1 Η άτυπη μάθηση στη μουσική εκπαίδευση
- 1.2 Ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων
- 1.3 Η άτυπη μάθηση σε σχέση με το μάθημα της κιθάρας

#### Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο ανατρέχει στην επιστημονική βιβλιογραφία γύρω από το θέμα των άτυπων πρακτικών διδασκαλίας και εστιάζει πιο συγκεκριμένα σε μάθημα οργάνου και συγκεκριμένα της κιθάρας, προκειμένου να πλαισιώσει θεωρητικά την έρευνα που ακολουθεί. Οι θεματικές που προκύπτουν, σχετίζονται με το ποιά είναι η γενικότερη θέση της τυπικής και της άτυπης μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ποιος ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων και πως μπορούν να εφαρμοστούν οι μορφές της άτυπης μάθησης στο πλαίσιο του μαθήματος της κιθάρας.

#### 1.1 Η άτυπη μάθηση στη μουσική εκπαίδευση

Ο όρος «παραδοσιακός» στον τίτλο δεν αφορά τις μουσικές προτιμήσεις ή το ρεπερτόριο της κιθάρας που σχετίζονται με την παραδοσιακή μουσική. Με αυτόν

τον όρο, θέλω να τονίσω τη σημασία, τη διατήρηση και την εφαρμογή από γενιά σε γενιά μουσικών, των άτυπων πρακτικών μάθησης σε σχέση με το μάθημα της κιθάρας. Ένα μάθημα δηλαδή, που περιλαμβάνει απολύτως βασικά και ουσιαστικά στοιχεία για τον μαθητή της κιθάρας, όπως περιγράφονται από την Love (1974) . Αυτού του τύπου τις πρακτικές, εφαρμόζουν σχεδόν όλοι οι αρχάριοι μουσικοί (άλλοι περισσότερο, άλλοι λιγότερο) με ή χωρίς την υπόδειξη του διδάσκοντα. Ασφαλώς οι πρακτικές αυτές παραπέμπουν στον προφορικό χαρακτήρα που έχουν τα μαθήματα μουσικής τόσο των παραδοσιακών οργανοπαικτών, όσο και των ποπ και ροκ καλλιτεχνών, στους οποίους αναφέρεται η Σαββίδου (2009).

Η τυπική μάθηση, είναι ένα καθεστώς που παραδοσιακά κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την άτυπη να αποτελεί τα τελευταία χρόνια, μια εναλλακτική πρόταση μέσα στα τυπικά πλαίσια. Η φύση της άτυπης μάθησης είναι τέτοια, η οποία της επιτρέπει να εφαρμόζεται, ως ένα βαθμό, τόσο στο τυπικό, όσο και στο άτυπο πλαίσιο. Με την αναφορά της Green (2005), ότι οι μορφές άτυπης μάθησης αποτελούν μια «φυσική διαδικασία μάθησης», καταλαβαίνει κανείς ότι αυτού του είδους οι πρακτικές (άτυπες) έχουν κεντρική θέση στο μάθημα της μουσικής. Ποια όμως είναι η θέση της μιας και ποια της άλλης είναι ένα ερώτημα που προκύπτει και που αποτελεί βάση για οποιαδήποτε μετέπειτα αναφορά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (μάθημα κιθάρας κλπ).

Η θέση της τυπικής και άτυπης μάθησης σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση, είναι ένα ζήτημα που αφορά κάθε εκπαιδευτικό, καθώς αυτός καλείται να επιλέξει και να αποφασίσει ποιος θα είναι ο δικός του τρόπος διδασκαλίας. Το ζήτημα αυτό, έχει βαθύτατα φιλοσοφικές ρίζες, διότι είναι ασαφή τα κριτήρια με τα οποία ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει να αποκλείσει τη μια ή την άλλη περίπτωση μάθησης. Επιπλέον, τόσο το τυπικό, όσο και το άτυπο μέρος, παραπέμπουν σε φιλοσοφική αναζήτηση, προκειμένου να καταλήξει κανείς σε ένα σαφές συμπέρασμα, σχετικά με το ποιο από τα δύο τελικά, μπορεί να εφαρμοστεί (ή όχι) κατά περίπτωση. Η Jorgensen (1990) αναφέρει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός της μουσικής οφείλει να έχει φιλοσοφικές καταβολές, καθώς είναι αυτός που θα σχεδιάσει και θα αποφασίσει με ποιον τρόπο θα πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Ανδρούτσος (2009) αναφέρει τις δύο κυριότερες φιλοσοφικές τάσεις σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση. Η πρώτη τάση, που υποστηρίχθηκε από τον Reimer αντιμετωπίζει τη μουσική εκπαίδευση ως αισθητική εκπαίδευση. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει τον πρώτο (και ίσως τον μοναδικό) λόγο στην διαδικασία, με την μουσική να αποτελεί αντικείμενο για λίγους. Η δεύτερη τάση, που υποστηρίχθηκε από τον Elliot, είναι ο «πραξιαλισμός». Σε αυτήν την τάση, η μουσική αντιμετωπίζεται ως μια πράξη-δράση του ατόμου και με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνει κανείς τις εκπαιδευτικές μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Σύμφωνα με τον Schuler (2012), η μουσική είναι μάθημα «πυρήνας», πρέπει να υπάρχει σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και θεωρεί ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, μπορεί να καταλάβει κανείς ότι η μουσική αφορά όλους μας, και δεν μπορεί να υπάρξει αποκλειστικά για «λίγους και σχετικούς» με αυτήν. Μια προσωπική άποψή μου είναι ότι η θέση του Schuler, μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντίθετη σε σχέση με το νόημα της μουσικής εκπαίδευσης ως αισθητική εκπαίδευση. Πιστεύω δηλαδή, ότι έρχεται σε αντίθεση με αυτά που αναφέρει ο Ανδρούτσος (2009) ως βασικά χαρακτηριστικά της μουσικής εκπαίδευσης ως αισθητική εκπαίδευση κυρίως στο κομμάτι εκείνο που έχει να κάνει με την ακρόαση, την «κυριαρχία του ειδικού» και το μονόδρομο μουσικό ερέθισμα. Σε αυτήν την άποψη, μπορεί κανείς να τοποθετήσει και την αναφορά της Σαββίδου (2009) σχετικά με τη διδασκαλία μουσικού οργάνου, που έχει ταυτιστεί με την δεξιοτεχνία, την ενδελεχή μελέτη και την πειθαρχία, πράγμα που την απομακρύνει από κάποιον που δεν ενδιαφέρεται για την απόκτηση κάποιου πτυχίου ή την επαγγελματική δραστηριότητα γύρω από αυτό. Τα χαρακτηριστικά αυτά, σαφέστατα παραπέμπουν στην τυπική μάθηση, στο ποσοστό που όλοι έχουμε έρθει σε επαφή και εκπαιδευτεί.

Όμως, το ποια από τις δύο μορφές μάθησης είναι κατάλληλη κατά περίπτωση είναι ένα ιδιαίτερο ζήτημα. Ο Jenkins (2011) υποστηρίζει ότι για να λάβει κανείς ολοκληρωμένα τη γνώση για το αντικείμενο, χρειάζεται να υπάρχει τόσο το στοιχείο της τυπικής, όσο και της άτυπης. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι, ο Jenkins

αναφέρει για τις άτυπες πρακτικές, ότι υπάρχει και αρνητική πλευρά παρόλο που οι περισσότεροι που ασχολούνται με τη συγκεκριμένη μορφή μάθησης, δεν την υπογραμμίζουν αλλά εστιάζουν στα νέα και θετικά της στοιχεία που μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Vitale (2011), η τυπική μάθηση έχει ταυτιστεί με την Δυτική κλασική μουσική. Δηλαδή, θεωρείται ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος μαθήματος σε σχέση με την «υψηλή κουλτούρα». Αντίστοιχα, η Σαββίδου (2008), αναφέρει τον τυπικό τρόπο προσέγγισης και εκμάθησης της κλασικής μουσικής, καθώς και το ανταγωνιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται αυτή η διαδικασία. Επιπλέον, συνδέει την άτυπη μάθηση με την ποπ και ροκ μουσική, ενώ εστιάζει στις άτυπες πρακτικές γύρω από αυτά τα μουσικά είδη. Ο Vitale (2011) ταυτίζεται με την αναφορά της Σαββίδου σχετικά με την άτυπη μάθηση καθώς αναφέρεται στην σημασία που έχει η αλληλεπίδραση των μαθητών και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τη μουσική στο πλαίσιο αυτό. Πολύ σημαντική είναι η αναφορά του στο ότι η άτυπη μάθηση είναι αυτή που δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να εξωτερικεύσει έναν πραγματικό καλλιτέχνη σε ότι έχει να κάνει με το κομμάτι της σύνθεσης.

Η φιλοσοφική τάση του «πραξιαλισμού» επομένως, μπορεί να πει κανείς ότι σχετίζεται άμεσα με την άτυπη μάθηση, καθώς σε αυτό το πλαίσιο η πράξη-δράση είναι απαραίτητα στοιχεία για τη μάθηση. Η Green (2008), αναφέρει τις πρακτικές μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να «δράσουν» και να δημιουργήσουν στα πλαίσια του μαθήματος. Σύμφωνα με την Green (2008), στο μάθημα μουσικής πρέπει να δεσπόζουν στοιχεία όπως, ο αυτοσχεδιασμός, η επιλογή μουσικής, το παίξιμο με το αυτί, η σύνθεση και η ακρόαση. Το στοιχείο, δηλαδή της επικοινωνίας, είναι μείζονος σημασίας στον λόγο της Green(2008), ενώ θα μπορούσε κανείς να το παραλληλίσει με την φιλοσοφική τάση του «πραξιαλισμού». Σε σχέση με αυτές τις πρακτικές, αναφέρεται κυρίως με φιλοσοφικό τρόπο ο Bowman (2002), ο οποίος, θεωρεί την δράση αυτή γύρω από τη μουσική πολύ σημαντική καθώς ο άνθρωπος γενικότερα (οι μαθητές στην αναφορά της Green), μέσα από αυτή τη διαδικασία ικανοποιεί την ανάγκη του για έκφραση και επικοινωνία.

Συνεπώς, η άτυπη μάθηση, επικεντρώνεται στο κομμάτι της ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας, πράγμα που θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε ένα τυπικό πλαίσιο. Οι Karlsen και Vakava (2012) υποστηρίζουν, ότι παρόλο που οι καθηγητές μουσικής έχουν εκπαιδευτεί σε ένα αυστηρά τυπικό πλαίσιο, σχεδόν όλοι στρέφονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προς την άτυπη μάθηση. Σημειώνουν δε, ότι στην τάση αυτή, υπάρχει σαφής χρήση πρακτικών που εφαρμόζονται από τους μουσικούς της ποπ, ενώ υπάρχει μεγάλη προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στο τυπικό πλαίσιο.

Η ενσωμάτωση αυτή, μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, εξυπηρετώντας κάθε φορά τις ανάγκες των καθηγητών και των μαθητών. Δηλαδή, από τη στιγμή που αποφασίζεται από το διδάσκοντα η χρήση εμπειρικών πρακτικών στο τυπικό πλαίσιο, τότε είναι προσωπική του υπόθεση ο τρόπος διαχείρισης του νέου στοιχείου του μαθήματος. Σύμφωνα με τους Juntunen και Westerlund (2001), ο διδάσκοντας δεν πρέπει να εξηγεί στους μαθητές τους κανόνες και το θεωρητικό πλαίσιο πριν τους φέρει σε επαφή με την εμπειρία-πράξη του μουσικού αντικείμενου. Αυτή, αποτελεί μια καθαρά «πραξιακή» προσέγγιση, με την πράξη να αποτελεί προϋπόθεση για την περαιτέρω θεωρητική επεξήγηση.

Για τη σημασία της ενσωμάτωσης των άτυπων πρακτικών στο τυπικό πλαίσιο, γίνεται αναφορά και από τον Hargreaves (2011), ο οποίος μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα στο Ηνωμένο Βασίλειο, εστιάζει στην ανάγκη των μαθητών για «δράση» η οποία ξεφεύγει από τον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα αναφέρεται στην ανάγκη των μαθητών για δημιουργία τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου ενώ καταλήγει ότι πρέπει να υπάρξει μια ισορροπία μεταξύ τυπικού και άτυπου στοιχείου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Green (2005) αναφέρει ότι οι πρακτικές άτυπης μάθησης μπορούν να αποτελέσουν κεντρική «στρατηγική» του διδάσκοντα στο μάθημα της μουσικής. Βέβαια, αυτό θα μπορούσε να ανοίξει ένα νέο θέμα, σχετικά με το γεγονός ότι, από τη στιγμή που ένα καθαρά τυπικό και θεσμοθετημένο μουσικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν προβλέπει την εφαρμογή τέτοιων τάσεων, αυτές μοιραία, υπόκεινται στην ευχέρεια και θέληση του διδάσκοντα καθώς κανείς δεν τον

υποχρεώνει να προχωρήσει με ή αυτές. Όμως, δεν θα επικεντρωθούμε στις όποιες «ατέλειες» του όποιου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά στην χρησιμότητα και ουσιαστική συμβολή των άτυπων πρακτικών μάθησης, στο πλαίσιο του μαθήματος γενικότερα εστιάζοντας, εν τέλει, στην κιθάρα.

Η «Νέα παιδαγωγική» που προτείνει η Green (2005) αποτελεί μια πρώτη κίνηση για την ένταξη άτυπων πρακτικών και επομένως ένα «άνοιγμα σε νέους ορίζοντες», για το μάθημα της μουσικής στα σχολεία. Σύμφωνα όμως, με την προαναφερθείσα άποψη της Green (2008) σχετικά με αυτοσχεδιασμό-σύνθεση-δημιουργικότητα, ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα και να πάρει την κατάσταση «στα χέρια» του. Του δίνεται δηλαδή, η ευκαιρία να πειραματιστεί και να εκφραστεί μέσα στην διαδικασία της εκμάθησης του μουσικού οργάνου, πέρα από το απλά να παρακολουθεί την παράδοση του εκπαιδευτικού. Την ίδια άποψη έχουν οι Wright και Kanellorouλος (2010), καθώς αναφέρουν ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια διαδικασία άτυπης μάθησης και οδηγεί τη γνώση «στα χέρια των παιδιών».

Σύμφωνα με αυτές τις αναφορές, το μάθημα μουσικής μπορεί να γίνει ουσιαστικότερο και αποτελεσματικότερο μέσα από αυτές τις εμπειρικές πρακτικές. Δηλαδή, η εφαρμογή τους τόσο σε τυπικό, όσο και σε άτυπο πλαίσιο, μπορεί να προσφέρει σημαντικά αποτελέσματα και να αλλάξει ριζικά τον τρόπο που διεξάγεται η διαδικασία. Αυτό, μπορεί να συμβεί, διότι το μάθημα παύει να είναι «παράσταση για έναν ρόλο», με το διδάσκοντα να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές του να έχουν πιο ενεργό ρόλο, να πειραματιστούν και να εκφραστούν. Η Green (2005), θεωρεί ότι οι άτυπες πρακτικές αποτελούν μια «φυσική διαδικασία μάθησης» και μέσα από αυτή την οπτική, μπορεί να καταλάβει κανείς, τη σημασία που έχει η ενστικτώδης επαφή και έκφραση των μαθητών με το αντικείμενο διδασκαλίας.

Συνεπώς, εκτός από το αμιγώς δημιουργικό κομμάτι που περιλαμβάνει τον αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση και τον πειραματισμό, δίνεται η ευκαιρία εισαγωγής και άλλων νέων στοιχείων που επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό το μάθημα. Όταν μιλάει κανείς για μάθημα μουσικής, καταλαβαίνει το πόσο σημαντικό είναι το



στοιχείο της ακρόασης. Το πείραμα της Varvarigou (2016) σε μαθητές της λεγόμενης «κλασικής» εκπαίδευσης, εστιάζει στον τρόπο που αντιδρούν οι μαθητές στην ακρόαση κατά τη διαδικασία του μαθήματος. Η ακρόαση, είναι θεμελιώδες στοιχείο για τον μουσικό, καθώς μέσα από αυτή έρχεται σε επαφή με το μουσικό υλικό, δέχεται το μουσικό ερέθισμα και είναι σε θέση να προχωρήσει σε ένα άλλο στοιχείο που εισάγεται μέσα από τις άτυπες πρακτικές, που είναι το παίξιμο-μίμηση πάνω σε ηχογραφημένο υλικό.

Η ακρόαση, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το δημιουργικό κομμάτι του αυτοσχεδιασμού- σύνθεσης, διότι αποτελεί τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές θα εξασκήσουν-εξελίξουν τις ακουστικές τους ικανότητες. Η Varvarigou (2016), αναφέρεται στην αντίδραση των μαθητών τόσο σε σχέση με την ελευθερία μουσικής δημιουργίας, όσο και της ακρόασης. Επίσης, για τη σχέση παίξιματος – αυτιού κάνει λόγο και η Green (2008), η οποία εντάσσει μέσα στις πέντε αρχές της άτυπης μάθησης, το παίξιμο με αυτί κατά τη διάρκεια αναπαραγωγής του δίσκου. Στο πειράμα της, το παίξιμο μουσικής εξαρτάται από το αυτί και την καλλιέργειά του. Ο Rodriguez (2009), υποστηρίζει ότι η ακρόαση και το παίξιμο ταυτόχρονα με την ηχογράφηση (δίσκο) είναι μια διαδικασία που οδηγεί στην εξοικείωση με τις άτυπες πρακτικές και την εναλλαγή των συγχορδιών. Δηλαδή, οι μαθητές μέσα από αυτόν τον τρόπο, εξελίσσουν σε σημαντικό βαθμό, τόσο τις ακουστικές τους ικανότητες, όσο και τις δημιουργικές, εφόσον καλούνται να δημιουργήσουν , ταυτόχρονα με το μουσικό υλικό που ακούν. Βέβαια, ο τρόπος που θα λειτουργήσει αυτή η μέθοδος δεν είναι ο ίδιος για όλους τους μαθητές, καθώς ο καθένας «αντιδρά» διαφορετικά. Ο Rodriguez (2009) αναφέρει ότι σε σχετικό πείραμά του με «τυπικούς» μαθητές (δηλαδή, με μαθητές που είχαν εκπαιδευτεί σε τυπικό πλαίσιο), πολλοί από αυτούς ήθελαν να διαβάσουν την παρτιτούρα. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί η σημασία της ακρόασης, καθώς αναφέρει ότι η ακρόαση δίνει πολύ περισσότερα στοιχεία για τη μουσική , σε σχέση με την παρτιτούρα.

Η Varvarigou (2016) μέσα σε ένα πείραμα εφαρμογής άτυπων μορφών μάθησης, επιχείρησε να παρατηρήσει τις αντιδράσεις και τη «συμπεριφορά» των μαθητών μέσα από τη διαδικασία της ακρόασης. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε ακρόαση και

παίξιμο με το αυτί, στο πλαίσιο ενός τυπικού σχολικού πλαισίου με τη συμμετοχή μαθητών-μουσικούς της λεγόμενης «κλασικής εκπαίδευσης». Μέσα στα στοιχεία που προέκυψαν από το πείραμα, υπήρχαν δύο κύριες τάσεις, με μερικούς μαθητές να έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο στο μάθημα (cognitive approach) στη μια, ενώ κάποιοι άλλοι λιγότερο ενεργό (auditory approach) στην άλλη. Και στις δύο περιπτώσεις, υπήρξε ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, καθώς και πνεύμα συνεργατικότητας -δημιουργικότητας. Ο Rodriguez (2009) επιπλέον, αναφέρεται στο στοιχείο της μουσικότητας (musicality), που έχει ο κάθε μαθητής και που έρχεται στην επιφάνεια μέσα από την ελεύθερη έκφρασή του, στο πλαίσιο των άτυπων πρακτικών.

Ένα άλλο στοιχείο, το οποίο εισάγεται μέσω των άτυπων τάσεων και υποστηρίζει τόσο το κομμάτι της ακρόασης, όσο και το κομμάτι της δημιουργικότητας, είναι η τεχνολογία. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας είναι τέτοια, που συνοδεύει τον άνθρωπο, σχεδόν σε όλες του τις καθημερινές δραστηριότητες. Επομένως, δεν θα μπορούσε να απουσιάσει από το μάθημα μουσικής, ειδικότερα δε, στην περίπτωση των άτυπων πρακτικών. Σύμφωνα με τους Green και Walmsley (2006) η τεχνολογία έχει εξέχουσα θέση μέσα στο μάθημα, κυρίως σε σχέση με τον αυτοσχεδιασμό, την ακρόαση και σύνθεση. Σε αυτές τις δραστηριότητες, προσθέτουν, η χρήση της τεχνολογία μετατρέπει τα μάθημα σε μια ευχάριστη διαδικασία, στην οποία οι μαθητές νιώθουν ελεύθεροι να εκφραστούν, μαθαίνουν ευκολότερα, γρηγορότερα, ενώ ενισχύεται και το κομμάτι της συνεργασίας μεταξύ τους.

## **1.2 Ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων**

Πριν όμως εστιάσουμε στις άτυπες πρακτικές ειδικά στο μάθημα της κιθάρας, δεν πρέπει να παραλείψουμε το στοιχείο που συνδέεται άμεσα με όλα τα παραπάνω στοιχεία, καθώς αποτελεί πολλές φορές βάση για αυτά και είναι οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Η μουσική δημιουργικότητα που αναφέρθηκε στο τέλος

της προηγούμενης υποενότητας, βασίζεται με τα βιώματα – ακούσματα των μαθητών. Η μουσική προτίμηση, ως κομμάτι των μουσικών εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών, πιστεύω ότι είναι ένα ζήτημα που πρέπει μας απασχολήσει, καθώς αποτελεί κομμάτι του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών, στοιχεία που συνδέονται με την βαθύτερη φιλοσοφία της άτυπης μάθησης.

Ο Droe Kevin (2006) αναφέρει τα μοντέλα μουσικής προτίμησης ενώ τονίζει την επιρροή που μπορούν να ασκήσουν στο μάθημα της μουσικής. Επίσης, υποστηρίζει ότι, οι μαθητές νιώθουν οικειότητα σε σχέση με το μάθημα, όταν αυτό έχει ως κεντρικό αντικείμενο μελέτης ένα μουσικό κομμάτι της δικής τους προτίμησης. Τα στοιχεία που μπορεί να εισάγει στο μάθημα μια μουσική προτίμηση, είναι προσκείμενα στην άτυπη μάθηση, καθώς τις περισσότερες φορές αυτές έχουν να κάνουν με σύγχρονη δημοφιλή μουσική. Το παράδειγμα της μουσικής προτίμησης που σχετίζεται με ροκ ή ποπ μουσική αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του πόσο σημαντική είναι η άτυπη μάθηση σε αυτά (ή παρόμοια με αυτά) τα μουσικά είδη.

Η Σαββίδου (2008) εστιάζει στις πρακτικές της ροκ και της ποπ μουσικής, όπου το στοιχείο της άτυπης μάθησης είναι κάτι παραπάνω από έντονο. Σε αυτά τα είδη μουσικής, ο τρόπος μάθησης σχετίζεται άμεσα με τους δημιουργούς-καλλιτέχνες και με τον τρόπο που εκείνοι διδάχτηκαν τη μουσική. Οι περισσότεροι δε, από τους καλλιτέχνες αυτούς, είναι αυτοδίδακτοι και έχουν εφαρμόσει εντελώς πρακτικούς τρόπους προκειμένου να μάθουν να παίζουν και να δημιουργούν μουσική. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η σημασία που έχει η άτυπη μάθηση στη διατήρηση της αυθεντικότητας και του χαρακτήρα των συγκεκριμένων μουσικών ειδών. Στην αναφορά της Σαββίδου (2008) είναι ξεκάθαρη η θέση της σε σχέση με τους πρακτικούς τρόπους εκμάθησης (μίμηση, ακρόαση, αυτοσχεδιασμός κλπ) και το πόσο σημαντικοί είναι για εν λόγω μουσικά είδη.

Επιστρέφοντας όμως στο κομμάτι της εξοικείωσης των μαθητών με τα μουσικά κομμάτια, η Christophersen (2017) αναφέρει την ποπ μουσική, ως την «μουσική των μαθητών». Από αυτή τη φράση καταλαβαίνει κανείς ότι υπάρχει μεγάλη κοινωνική, καλλιτεχνική, πολιτική και εμπορική επιρροή της μουσικής αυτής στους μαθητές, οι οποίοι «βομβαρδίζονται» άπειρες φορές στην καθημερινότητά τους. Επομένως, η

οικειότητά τους είναι απόλυτα δικαιολογημένη, όπως και η θέλησή τους να μάθουν μουσική μέσα από συγκεκριμένα κομμάτια, με τους τρόπους που έμαθαν οι καλλιτέχνες-ειδωλά τους. Επίσης, η Green (2006) αναφέρει ότι η ποπ είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την άτυπη μάθηση και ότι υπάρχουν συγκεκριμένες πρακτικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, ένα άλλο κομμάτι, που επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη σχέση του μαθήματος με την μουσική προτίμηση, είναι η στάση του διδάσκοντα. Το κατά πόσο δηλαδή ο διδάσκοντας αποδοκιμάζει ή επιδοκιμάζει την επιλογή του μαθητή του, είναι μεγάλο ζήτημα σύμφωνα με τον Droe Kevin(2006) και είναι ο βασικότερος παράγοντας εισαγωγής ή μη, στοιχείων άτυπης μάθησης στο μάθημα. Η αποδοκιμασία των επιλογών από τον διδάσκοντα είναι μια στάση που οδηγεί σε μια καθαρά τυπική διαδικασία μάθησης.

Αντίθετα η επιδοκιμασία (έστω με περιορισμούς) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εξέλιξη τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στου μαθητή. Η Christophersen (2017) θεωρεί ότι οι μουσικές επιλογές των μαθητών μπορούν και πρέπει να αποτελούν πρόκληση για τον διδάσκοντα. Με αυτόν τον τρόπο, ο διδάσκοντας θα καταφέρει να «κερδίσει» σημαντικά πράγματα σε σχέση με το επιδιωκόμενο επίπεδο εκπαίδευσης του μαθητή του μέσα από το μάθημα, ενώ πολύ σημαντική εξέλιξη μπορεί να είναι η αναδιαμόρφωση των απόψεών του μαθητή. Δηλαδή, αυτό που αναφέρουν οι Dobrota και Ercegovac (2013), ότι η μουσική προτίμηση μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και πάντα σε σχέση με το προσωπικό στοιχείο του μαθητή.

Μέσα στις προκλήσεις που αφορούν τον διδάσκοντα είναι και η αναφορά των Przybylsky και Niknafs (2015), σχετικά με τις «στρατηγικές» που μπορεί να ακολουθηθούν στο πλαίσιο των μαθητικών μουσικών προτιμήσεων. Η «στρατηγική» “Do it yourself” δίνει την επιλογή της ελεύθερης ενασχόλησης του μαθητή με κομμάτι της επιλογής του , ενώ μια δεύτερη “Do it with others” οδηγεί σε ομαδική - συνεργατική ενασχόληση με ένα μουσικό κομμάτι.

### 1.3 Η άτυπη μάθηση σε σχέση με το μάθημα της κιθάρας

Ειδικά, όμως, στον τομέα της κιθάρας, πολλοί είναι οι μουσικοί που διακρίθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο και που απέκτησαν τις μουσικές γνώσεις τους επάνω στο όργανο μέσω των παραπάνω πρακτικών. Ο χαρακτηρισμός ενός μουσικού ως αυτοδίδακτος, είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα σε σχέση με την εκμάθηση της κιθάρας, ενώ η Green (2008) περιλαμβάνει την τάση του να μαθαίνει κανείς «από μόνος του», μέσα στις πέντε βασικές αρχές της μουσικής μάθησης. Η κιθάρα, αντιμετωπίζεται ως αμιγώς «κλασσικό» όργανο τα τελευταία μόνο χρόνια (στη χώρα μας τα τελευταία 35 περίπου), πράγμα που σημαίνει ότι ο τρόπος προσέγγισης και εκμάθησης τα παλαιότερα χρόνια (για παράδειγμα, τη δεκαετία του 50) είχε καθαρά προφορικό-εμπειρικό χαρακτήρα.

Ο θρυλικός Keith Richards (κιθαρίστας και ιδρυτικό μέλος των Rolling Stones), σε συνέντευξη (Noisey – Guitar moves with Keith Richards 2015), αναφέρθηκε στον τρόπο που ξεκίνησε να παίζει κιθάρα. Υποστήριξε ότι είναι αυτοδίδακτος μουσικός και ότι ο παππούς του, του έδειξε σαν πρώτο (και ίσως μοναδικό) μάθημα στην κιθάρα, πρακτικά και χωρίς χρήση παρτιτούρας, το ισπανικό κομμάτι “Malaguena”, σαν έναν τρόπο να μάθει τις νότες και τους δακτυλισμούς στα τρία πρώτα τάστα. Εδώ, αξίζει να αναφερθεί ότι, στην οικογένειά μου, ο παππούς μου (έχω ακριβώς το ίδιο όνομα με αυτόν) ήταν αυτοδίδακτος κιθαρίστας. Απεβίωσε, όταν ήμουν εννέα ετών και οι αναμνήσεις μου σε σχέση με το παίξιμό του στην κιθάρα είναι έντονες αλλά όχι ξεκάθαρες, καθώς ως τότε εγώ δεν είχα ξεκινήσει να ασχολούμαι με τη μουσική και δεν ήμουν σε θέση να καταλάβω τι ακριβώς έπαιζε. Πρόσφατα βρήκα μια κασέτα με μαγνητοφωνημένο υλικό του, όπου τα περισσότερα κομμάτια που έπαιζε ήταν ισπανικά και μέσα σε αυτά ήταν και το “Malaguena”. Από αυτή τη σύμπτωση, μπορώ να πω ότι το συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι αποτελούσε κιθαριστικό πρότυπο για τους επίδοξους κιθαριστές σε παγκόσμια κλίμακα, όχι μόνο εξαιτίας της εμπορικής του απήχησης, αλλά και στο γεγονός ότι ενστικτωδώς όλοι οι εμπειρικοί παίκτες αναγνώριζαν σε αυτό, έναν εύκολο τρόπο εκμάθησης των 3 πρώτων τάστων. Ανάλογο και νεότερο παράδειγμα, είναι η εισαγωγή του “Smoke on the Water” των Deep Purple για τους μαθητές της ηλεκτρικής κιθάρας.

Από προσωπική εμπειρία, οι πρακτικές άτυπης μάθησης μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη ενός αρχάριου μουσικού. Όταν άρχισα να ασχολούμαι με τη μουσική, είχα αγοράσει μια φθηνή ηλεκτρική κιθάρα και προσπαθούσα να μιμηθώ αυτό που άκουγα στους δίσκους με τις επιτυχίες της εποχής.

Η θέση των πρακτικών άτυπης μάθησης και το αν τελικά μπορούν να αποτελέσουν κεντρική «στρατηγική» του διδάσκοντα στο πλαίσιο της εκμάθησης της κιθάρας είναι το πρώτο ερευνητικό θέμα που θα επιχειρηθεί η ανάλυσή του. Η κιθάρα εμπίπτει στην κατηγορία των οργάνων, για τα οποία έχει θεσπιστεί ολοκληρωμένο και συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι στα τυπικά περιβάλλοντα όπως το σχολικό περιβάλλον ή τα μη τυπικά (όχι άτυπα) όπως τα ωδεία, ακολουθείται πιστά το θεσπισμένο πρόγραμμα σπουδών. Οι διδάσκοντες, πρέπει υποχρεωτικά να έχουν εκπαιδευτεί σε καθαρά τυπικά (ή μη τυπικά για την περίπτωση του ωδείου) περιβάλλοντα. Ο τρόπος όμως, που ένας εκπαιδευτικός θα εισάγει στο μάθημά του πρακτικές άτυπης μάθησης, λαμβάνοντας πάντα ως δεδομένο τη συγκεκριμένη κατάσταση που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, είναι ένα ζήτημα το οποίο πιστεύω ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σύμφωνα με τον Thomson Douglas (2011) ο δάσκαλος οφείλει να συμπεριλάβει στο μάθημά του άτυπες πρακτικές μάθησης ακόμα κι όταν αυτό πραγματοποιείται σε ένα καθαρά τυπικό περιβάλλον. Η άποψη αυτή, δίνει μια εικόνα σχετικά με το ποια μπορεί να είναι η στάση όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του προγράμματος απέναντι σε οποιαδήποτε άτυπη μορφή μάθησης. Δηλαδή, πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι ανοικτό σε προτάσεις που έχουν να κάνουν με αμιγώς πρακτικές δραστηριότητες, πάντα σε συνδυασμό όμως, με το αντικείμενο και τη φύση του μαθήματος. Στην περίπτωση της κιθάρας, μια τέτοια πρόταση μπορεί να αφομοιωθεί, διότι ο τρόπος που χρησιμοποιείται πολλές φορές το όργανο, το επιτρέπει. Ο Thomson Douglas (2011) αναφέρει ότι η κιθάρα υπήρξε καθοριστικό όργανο όσο αφορά την εξέλιξη και καθιέρωση αυτών των πρακτικών, με εντονότερο παράδειγμα την ταμπλατούρα (tabs). Δεν θα μπορούσε κάποιος άλλωστε, να «αποκλείσει» από το μάθημα του οργάνου μια μέθοδο, της οποίας το ξεκίνημα, βασίστηκε στο το ίδιο το όργανο.

Ο Tan Yong Yao (2013) θεωρεί την άτυπη μάθηση στο πλαίσιο του μαθήματος της κιθάρας, έναν εναλλακτικό τρόπο με τον οποίο μπορεί κανείς να διδαχθεί και να εξελιχθεί. Κατά την άποψή μου, την εναλλακτική αυτή τάση η κιθάρα την «καλο υποδέχεται». Αν για παράδειγμα, θα μπορούσε να τοποθετήσει κανείς αυτές τις τάσεις (που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της κιθάρας), απέναντι από το απόλυτα συγκεκριμένο πρόγραμμα του βιολιού ή του πιάνου, θα ήταν σε θέση να διακρίνει την ευκολία με την οποία αυτές εφαρμόζονται στην περίπτωση της κιθάρας. Δηλαδή, μια καθαρά πρακτική προσέγγιση σε κάποιο από τα «αμιγώς κλασσικά» μουσικά όργανα, είναι σημαντικά δυσκολότερη, καθώς από άποψη τεχνικής και ρεπερτορίου, τα πράγματα είναι πολύ πιο συγκεκριμένα. Αντίθετα, η κιθάρα, έχει έναν «πολύπλευρο χαρακτήρα», με μεγαλύτερη ελευθερία στις επιλογές και επομένως δίνει τη δυνατότητα, μιας πιο πρακτικής προσέγγισης, ιδιαιτέρως στους αρχάριους μουσικούς. Το project του Tan Yong Yao (2013), είναι βασισμένο στην προσωπική του εμπειρία, δεν αφορά τα θεωρητικά της μουσικής ενώ δίνει έμφαση στο καθαρά πρακτικό μέρος του παιξίματος (τεχνικής) κυρίως με τη βοήθεια ταμπλατούρας (tabs) και με την διαδοχή βασικών συγχορδιών (chords).

Επομένως, μπορούν να χρησιμοποιηθούν πρακτικού χαρακτήρα στοιχεία με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντικαταστήσουν (ως ένα βαθμό) τις κλασικές και «πεπατημένες» τακτικές που παραπέμπουν σε καθαρά τυπικό και θεωρητικό πλαίσιο. Στην κιθάρα εκτός από τη χρήση της ταμπλατούρας αντί της παρτιτούρας, σημαντική είναι και η εκμάθηση των βασικών συγχορδιών (chords) που υπογραμμίζει ο Tan Yong Yao (2013). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι, υπάρχει μεγάλος αριθμός βοηθημάτων-εγχειριδίων που έχουν εκδοθεί (τα παλαιότερα αφορούν την κλασσική κιθάρα, τα νεότερα την ηλεκτρική) και που οι συγγραφείς τους (επαγγελματίες κιθαρίστες οι περισσότεροι) έχουν σαν στόχο να παρουσιάσουν, μια καθαρά εμπειρική-πρακτική προσέγγιση για την εκμάθηση της κιθάρας. Τα βοηθήματα-εγχειρίδια αυτά, είναι πολύ κοντά, όσον αφορά την «στρατηγική», με αυτήν που εφαρμόζεται στο project του Tan Yong Yao (2013). Επιπλέον, πολλά από αυτά έχουν το χαρακτήρα της «μεθόδου άνευ διδασκάλου», πράγμα που σε ένα βαθμό, αντικατοπτρίζει τις συνήθειες τάσεις των κιθαριστών (δασκάλων ή μαθητών) σε μια πιο «άτυπη» αντιμετώπιση του μουσικού αυτού οργάνου. Τόσο σε αυτού

του τύπου τα εγχειρίδια, όσο και στα λεγόμενα «τυποποιημένα και κλασσικά» οι συγχορδίες σε σχέση με τα πρώτα μαθήματα της κιθάρας έχουν εξέχουσα θέση.

Οι συγχορδίες, κατά την άποψή μου, αποτελούν προτεραιότητα για τον διδάσκοντα και μαθαίνονται από τον υποψήφιο παίκτη σε αρκετά πρώιμο στάδιο, συνήθως χωρίς χρήση παρτιτούρας. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι, ένας μουσικός, ανεξαρτήτως από το αν είναι αρχάριος ή επαγγελματίας παίκτης, αναφέρεται στη χρήση των συγχορδιών με λαϊκούς όρους όπως, ακόρντα, ακομπανιαμένα, ενώ για το αν είναι μείζονες-ελάσσονες χρησιμοποιεί τις πασίγνωστες λέξεις ματζόρε-μινόρε. Πολύ διαδεδομένος, είναι ο σχεδιασμός-απεικόνιση των chords, όπου ο μαθητής είναι σε θέση να δει τα τάστα της κιθάρας και τη δακτυλοθεσία σε σχέση με το κάθε chord.

Φυσικά, σε αυτή την τάση, η παρτιτούρα δεν έχει κεντρική θέση, καθώς πάνω από κάθε σχεδιασμένο chord/συγχορδία αναγράφεται το όνομά του και αν είναι μείζονα ή ελάσσονα. Πχ για σολ μείζονα συγχορδία, αναγράφεται G, για ελάσσονα Gm κοκ. Επίσης, η χρήση των power chords με τα οποία παίζονται τα περισσότερα ροκ τραγούδια, είναι μια ακόμη απόδειξη ότι η προτεραιότητα δίνεται στη δακτυλοθεσία και όχι στο θεωρητικό κομμάτι των συγχορδιών. (Σε αυτού του τύπου τις συγχορδίες παίζουμε μόνο την I και V νότα της συγχορδίας, χωρίς στην ουσία να μας απασχολεί η III, που μας κατατάσσει τη συγχορδία σε μείζονα ή ελάσσονα).

Η Love (1974) υποστηρίζει ότι μέσα από τις πρακτικές άτυπης μάθησης ο δάσκαλος καταφέρνει να «κεντρίσει» το ενδιαφέρον των μαθητών του, ενώ σε δεύτερη φάση μπορεί να τους δώσει πληροφορίες σχετικά με τα θεωρητικά και να τους στρέψει σε ένα πιο «κλασικό» μάθημα. Η Green (2008) επίσης, θεωρεί ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές μπορούν να αποτελέσουν κεντρική «στρατηγική» σε σχέση με το ενδιαφέρον των μαθητών. Μέσα από αυτές τις απόψεις, μπορεί κανείς να πει ότι οι πρακτικές αυτές, όσο κι αν έχουν πολλές φορές το χαρακτήρα του «ξένου» και του «αυθαίρετου» σε σχέση με το τυπικό μάθημα (μουσικής γενικότερα και κιθάρας ειδικότερα), αποτελούν μονόδρομο για τον εκπαιδευτικό, που επιθυμεί να κινήσει το ενδιαφέρον του μαθητή του. Καθώς όμως το μάθημα πραγματοποιείται σε



τυπικό πλαίσιο, θα πρέπει να συνδυαστούν με την μετέπειτα «θεωρητική» επεξήγηση από τον διδάσκοντα.

Σύμφωνα με τους Hilarian Francis και Dairianathan (2015), τα μαθήματα της ηλεκτρικής κιθάρας συνδέονται με πρακτικές που δεν υπάρχουν σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα εκμάθησης και συνεπώς δεν εφαρμόζονται στα σχολεία. Μέσα σε αυτές δεσπόζουν τα στοιχεία της δημιουργικότητας - σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού. Παρομοίως, η Green (2008) αναφέρεται σε αυτές τις δημιουργικές δραστηριότητες που στην ουσία δίνουν περισσότερο «χώρο» στο μαθητή, σε αντίθεση με την επικρατούσα «δασκαλοκεντρική» κατάσταση.

Οι Ruismaki, Junonen και Lehtoner (2012), αναφέρονται στον τρόπο που πλέον κανείς, μπορεί να μάθει κιθάρα μέσω Internet, θεωρώντας ότι οι ιστότοποι που αφορούν την μουσική εκπαίδευση έχουν άτυπο χαρακτήρα (μερικές μονο φορές τυπικό). Επίσης θεωρούν το Internet, «θησαυρό», για κάποιον που προσπαθεί να ψάξει και να μάθει μόνος του την κιθάρα. Η αναφορά αυτή, εστιάζει στα προγράμματα (software) που σχετίζονται με τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό. Η χρήση των chords σε αυτά τα προγράμματα, σε σχέση με την κιθάρα και τους ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς, έχει σαν αποτέλεσμα την εξάσκηση του μουσικού στη συνοδεία.

Για την περίπτωση της κιθάρας, πολύ σημαντικό πρόγραμμα είναι το Guitar Pro, που αναφέρει ο Thompson Douglas (2011). Το Guitar Pro είναι ένα πρόγραμμα με το οποίο μπορεί κανείς να γράψει ψηφιακά μια παρτιτούρα ή ταμπλατούρα. Πολύ χρήσιμη όμως, είναι εφαρμογή που εμφανίζει την ταστιέρα της κιθάρας, αλλά και το clavier του πιάνου, ούτως ώστε ο χρήστης να μπορεί να δει που παίζεται ακριβώς η κάθε νότα. Επιπλέον, η αναπαραγωγή των καταγεγραμμένων κομματιών καθώς οι δυνατότητες αλλαγής οργάνων και πρόσθεση-αφαίρεσή τους, το καθιστούν ένα από τα πιο σημαντικά προγράμματα καταγραφής αλλά και εκμάθησης της κιθάρας.

Κατά την άποψή μου, προγράμματα τέτοιου τύπου και τέτοιων δυνατοτήτων, αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον μουσικό που προσπαθεί μόνος του να μάθει μουσική. Οι Ruismaki, Junonen και Lehtoner (2012) δίνουν ένα παράδειγμα ενός 50χρονου ο οποίος προσπαθεί και μαθαίνει κιθάρα μέσα από το

internet, ενώ εστιάζουν στο You Tube και στα backing Tracks. Στην περίπτωση του You Tube, εκτός από τη δυνατότητα που δίνεται στον καθένα μας, να βρει και να παρακολουθήσει ένα οποιοδήποτε video (μουσικό ή μη), υπάρχει και η τάση των μαθημάτων κιθάρας μέσω της ιστοσελίδας.

Τα μαθήματα κιθάρας αυτά, είναι στην ουσία μαγνητοσκοπημένα παιχνίδια πολύ γνωστών κομματιών, νότα-νότα, με κοντινά πλάνα στα χέρια του δασκάλου και με παράλληλη επεξήγηση του τι ακριβώς αυτός κάνει. Αυτά, τα video, κατά την άποψή μου αποτελούν άτυπη πρακτική μάθησης, καθώς μέσω αυτών, μπορεί ο καθένας να έρθει σε επαφή με την κιθάρα και να μάθει να παίζει με πολύ εύκολο και γρήγορο τρόπο. Η μη χρήση παρτιτούρας και ταμπλατούρας, είναι ακόμα ένα στοιχείο που παραπέμπει στην άτυπη μάθηση. Τα Backing tracks, τα οποία επίσης αναφέρουν οι Ruismaki, Junonen και Lehtoner (2012), είναι πολύ γνωστά κομμάτια της ροκ / ποπ μουσικής, που έχουν υποστεί επεξεργασία και έχει αφαιρεθεί από την τελική τους μίξη, η κιθάρα. Αυτό στην ουσία, δίνει την ευκαιρία στον μαθητή-μουσικό να παίζει με τους «υπόλοιπους» μουσικούς του εκάστοτε συγκροτήματος (ο κιθαρίστας έχει αφαιρεθεί), να αυτοσχεδιάσει και να ανασυνθέσει το μουσικό κομμάτι που προσπαθεί να μάθει.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

**2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση / Ερευνητικά Ερωτήματα**

**2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων / Πιλοτική Έρευνα**

**2.3 Δειγματοληψία**

**2.4 Δεοντολογία της έρευνας**

**2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

**2.6 Ανάλυση δεδομένων**

#### Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν αναλυτικά, όλα τα μέρη σχετικά με την ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας εργασίας. Αρχικά, θα παρουσιαστεί η βασική μεθοδολογική προσέγγιση, επάνω στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα. Στην συνέχεια θα γίνει μια αναφορά στην μέθοδο συλλογής δεδομένων, στη δειγματοληψία και σε ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας. Τέλος, θα παρουσιαστεί η διαδικασία συλλογής των δεδομένων καθώς και η ανάλυσή τους.

#### 2.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση / Ερευνητικά Ερωτήματα

Η μεθοδολογία η οποία ακολουθείται στην εκάστοτε επιστημονική έρευνα, σχετίζεται άμεσα με το αντικείμενο που ερευνάται. Η έρευνα όπως υποστηρίζει η

Williams (2007) είναι μια διαδικασία που συλλέγει και επεξεργάζεται πληροφορίες που σχετίζονται με κάποια κεντρικά ερωτήματα – «φαινόμενα» . Επομένως μέσα από το αντικείμενο έρευνας και τα ερωτήματα, οδηγούμαστε στη μεθοδολογία που πρέπει να χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να εξάγουμε κάποιο συμπέρασμα.

Ο Creswell (2016) αναφέρεται στους δύο κυριότερους τρόπους μεθοδολογίας/προσέγγισης, τον ποσοτικό και τον ποιοτικό. Ο Creswell (2016), υποστηρίζει ότι η ποσοτική μεθοδολογία χρησιμοποιείται σε αντικείμενο έρευνας το οποίο μπορεί να αναλυθεί μέσω μεταβλητών και αριθμητικών/μετρήσιμων μεγεθών. Από αυτό, καταλαβαίνει κανείς ότι το ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να απαντηθεί μέσα από τη γλώσσα των αριθμών, όπου η καταγραφή μεγάλου ποσοστού στοιχείων και περιπτώσεων, μπορεί να δώσει σημαντική ώθηση στην εξαγωγή αποτελέσματος. Η αναφορά του Eyisi (2016) στην ποσοτική μεθοδολογία κάνει κατανοητό το γεγονός ότι τα στοιχεία που προκύπτουν από την εν λόγω μεθοδολογία είναι στατιστικά και πως έχουν έναν πιο «στατικό» χαρακτήρα. Με τον όρο «στατικό» εννοεί ότι δεν υπάρχει κάποιο είδος ελευθερίας στον τρόπο που θα προκύψουν τα δεδομένα. Επίσης, ο Eyisi (2016) αναφέρει ότι μια ποσοτική προσέγγιση είναι λιγότερο χρονοβόρα και αποστασιοποιεί τον ερευνητή από τα άτομα που του προσφέρουν την πληροφορία. Συνεπώς, η ουσία του αποτελέσματος βρίσκεται στην ανάλυση των αριθμητικών στοιχείων που προκύπτουν και όχι στην βαθύτερη έννοιά τους.

Αντίθετα, για την ποιοτική μεθοδολογία ο Creswell (2016) υποστηρίζει ότι αυτή εφαρμόζεται σε περιπτώσεις ερευνητικού αντικειμένου στο οποίο απαιτείται λεπτομερής κατανόηση και μια εις βάθος ανάλυση των στοιχείων που θα προκύψουν. Προς αυτήν την κατεύθυνση χρήσιμη είναι η αναφορά του στα 6 στάδια ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Ο Robson (2002) ονομάζει την ποιοτική μεθοδολογία “gold standard” για ερευνητικά αντικείμενα συναφή προς τις κοινωνικές επιστήμες. Επίσης θεωρεί «προκαθορισμένη» την ποσοτική και περισσότερο «ευέλικτη» την ποιοτική μεθοδολογία. Η Orsina (2004) αναφέρει πλεονεκτήματα της ποιοτικής έναντι της ποσοτικής μεθοδολογίας, κυρίως όσον αφορά στον τρόπο συλλογής της πληροφορίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ποιοτική μεθοδολογία είναι αυτή που δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στο κομμάτι της άντλησης της πληροφορίας αλλά και στην βαθύτερη μελέτη-κατανόσή της. Η «ευελιξία» αυτή (Robson 2002), είναι το στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα συλλέξει κανείς, θα επεξεργαστεί την πληροφορία. Επίσης, η «ευελιξία» αυτή, αποτελεί μια από τις ουσιαστικότερες διαφορές της ποιοτικής σε σχέση με την ποσοτική μεθοδολογία. Στην ποιοτική μεθοδολογία έχει μεγάλη σημασία η μελέτη της βαθύτερης έννοιας των στοιχείων που θα προκύψουν και λιγότερη η αριθμητική τους ανάλυση. Ο Walliman (2011) αναφέρει ότι τα δεδομένα που προκύπτουν στην ποιοτική μεθοδολογία δεν μπορούν να μετρηθούν, καθώς είναι λέξεις και όχι αριθμητικά στοιχεία. Επιπλέον, η συγκεκριμένη κατηγορία μεθοδολογίας, χρησιμοποιείται πολύ συχνά σε θέματα κοινωνικής, πολιτικής, ψυχολογικής κατεύθυνσης, πράγμα που δείχνει ότι επικεντρώνεται περισσότερο στα στοιχεία σαν νόημα και όχι σαν αριθμητική ανάλυση.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η αναφορά του Silverman (2000), σχετικά με κριτικές προς τη μια ή την άλλη προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτές τις κριτικές, η «ευελιξία» της ποιοτικής προσέγγισης είναι είτε πρόκληση για καινοτομία, είτε έλλειψη δομής. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Silverman (2000), η κριτική προς τον “fixed” χαρακτήρα της ποσοτικής προσέγγισης, εστιάζει στο γεγονός ότι της δίνει συγκεκριμένη δομή, αλλά όχι ευελιξία στη διαδικασία. Από αυτή την αναφορά, μπορεί να καταλάβει κανείς ότι η τάση του κάθε ερευνητή προς τη μια ή την άλλη προσέγγιση, είναι κάτι που προκύπτει από το ζητούμενο της ερευνάς του. Επομένως, και ο αποκλεισμός της μιας ή της άλλης προσέγγισης συντελείται με βάση το ζητούμενο, ή, αλλιώς, τον σκοπό της έρευνας.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, στόχος είναι οι εμπειρίες των δασκάλων της κιθάρας σε σχέση με τις άτυπες πρακτικές μάθησης στο ατομικό μάθημα οργάνου, πράγμα που δίνει σαφή κατεύθυνση για τη μεθοδολογία της έρευνας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν τα βασικά *ερευνητικά ερωτήματα* της έρευνάς μου, τα οποία είναι:

- 1) Ποια είναι η θέση της άτυπης μάθησης στη διδασκαλία της κιθάρας;

- 2) *Πόσο επηρεάζουν οι πρακτικές άτυπης μάθησης τη διαδικασία ( συμβολή – αποτέλεσμα);*
- 3) *Ποιος είναι ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών;*

Θεωρώ ότι η ποσοτική μεθοδολογία είναι ακατάλληλη για τη διερεύνηση των άτυπων πρακτικών στο μάθημα της κιθάρας καθώς δεν απαιτείται μια στατιστική ανάλυση δεδομένων ούτε το βαθύτερο νόημα μπορεί να αποδοθεί με αριθμητικά και «στατικά» στοιχεία. Είναι προφανές, ότι με την καταγραφή των εμπειριών με τον τρόπο που αναφέρει ο Creswell (2016), την προσωπική μου συμμετοχή και την ανάλυση μέσα από μια αναστοχαστική διάθεση, η ποιοτική μεθοδολογία είναι η πλέον κατάλληλη για την έρευνά μου. Η Blandford (2013), υποστηρίζει ότι στην ποιοτική μεθοδολογία ο ερευνητής πρέπει να καταλάβει τις εμπειρίες των ατόμων που ερευνά και να παίρνει απευθείας από αυτόν την πληροφορία. Οι άτυπες πρακτικές μάθησης, για τις οποίες επιχειρείται η έρευνα, έχουν ένα μη συγκεκριμένο – μη αναμενόμενο χαρακτήρα, και αυτό είναι το στοιχείο που τις καθιστά ποιοτικώς προσεγγίσιμες με τον τρόπο που αναφέρει ο Bryman (2012). Επίσης αναφέρει ότι μέσω της σκόπιμης δειγματοληψίας θα επιχειρηθεί η απάντηση σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Δηλαδή, ερωτήματα που έχουν να κάνουν με τον τρόπο που αυτές αφομοιώνονται (ή και όχι), επηρεάζουν και αναδιαμορφώνουν το μάθημα της κιθάρας, θεωρώ ότι δεν μπορούν να ερευνηθούν και να απαντηθούν με μια καθαρά στατιστική-αριθμητική καταγραφή περιπτώσεων. Παρομοίως, σε αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογία προκειμένου να υπάρξει κάποιο συμπέρασμα. Η Green (2008) για παράδειγμα, μελετάει την αντίδραση των μαθητών σε πρακτικές άτυπης μάθησης. Σε αυτού του τύπου την έρευνα έχει μεγάλη σημασία η συμμετοχή του ίδιου του ερευνητή στο εγχείρημα και είναι σχεδόν αδύνατον να πραγματοποιηθεί μέσα από ερωτηματολόγιο. Στην παρούσα έρευνα, μέσα από μια ποιοτική προσέγγιση, με την οποία υπάρχει ανταλλαγή απόψεων - εμπειριών μεταξύ του ατόμου που πραγματοποιεί την έρευνα και των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή, υπάρχει η δυνατότητα να έρθουν στην επιφάνεια στοιχεία τα οποία να είναι πολύ χρήσιμα σε μια περαιτέρω ανάλυση.

Επίσης, στο κομμάτι των ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζεται με μουσικές προτιμήσεις, προκύπτει άμεση σχέση με την κοινωνιολογική-ψυχολογική κατεύθυνση που προαναφέρθηκε και που παραπέμπει ευθέως στην ποιοτική μεθοδολογία. Οι μουσικές προτιμήσεις ενός ατόμου, έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον που ζεί το άτομο, τον τρόπο ζωής, την πολιτική, την κοινωνία και επομένως είναι ένα ζήτημα που απαιτεί ποιοτική προσέγγιση και εις βάθος ανάλυση. Για παράδειγμα, η Παπαθεράποντος (2016), η οποία πειραματίστηκε με μαθητές μουσικής εκπαίδευσης σε σχέση με άτυπες πρακτικές, στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις και βιντεοσκοπήσεις των μαθητών προκειμένου να έχει στη διάθεσή της, περισσότερες λεπτομέρειες.

## **2.2 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων/ Πιλοτική Έρευνα**

Η κάθε προσέγγιση έχει δικό της τρόπο συλλογής δεδομένων, που καθορίζεται από το ζητούμενο της έρευνας. Οι Marczyk, De Matteo και Festinger (2005) αναφέρουν ότι για να προχωρήσει μια έρευνα στο στάδιο της συλλογής δεδομένων, θα πρέπει να υπάρχει μια προεργασία, μέσα από την οποία θα έχουν μετρηθεί οι ανάγκες – απαιτήσεις - μεταβλητές των ερευνητικών ερωτημάτων της. Δηλαδή, ο ερευνητής θα πρέπει να έχει μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με την ουσία της έρευνάς του και του τι ακριβώς είναι αυτό που τον απασχολεί και επιθυμεί να αντλήσει μέσα από την διαδικασία.

Για την περίπτωση της ποσοτικής μεθοδολογίας, εφόσον μας απασχολούν περισσότερο στατιστικού χαρακτήρα απαντήσεις, καθώς και με τη μορφή ποσοστού ανάμεσα σε μεγάλο αριθμό ατόμων, σύμφωνα με τον Creswell (2016) είναι συχνή η χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο, όπως υποστηρίζει ο Robson (2002) για την “fixed” περίπτωση της ποσοτικής προσέγγισης, είναι δομημένο με πολύ συγκεκριμένο τρόπο και δεν επιτρέπει τη μεταγενέστερη επεξεργασία-αλλαγή του. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου δηλαδή, έχει γίνει με βάση το ζητούμενο της έρευνας και με τρόπο που να συλλέγει μεν μεγάλο αριθμό πληροφοριών (συνήθως πολλές ερωτήσεις), αλλά έχει το «στατικό» χαρακτήρα δε. Σε αυτό το σημείο χρήσιμη είναι η αναφορά του Silverman (2000) στην κριτική ότι η ποσοτική

μεθοδολογία , έχει έναν “προκατασκευασμένο” χαρακτήρα και συνεπώς συγκεκριμένη δομή, αλλά δεν έχει «ευελιξία».

Αντίθετα για τις ποιοτικές προσεγγίσεις, χρησιμοποιείται η συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων. Η συνέντευξη σύμφωνα με την Blandford (2013), συλλέγει πληροφορίες μέσα από ένα πρωτόκολλο συνέντευξης. Το πρωτόκολλο συνέντευξης σχεδιάζεται έχοντας ως στόχο ένα συγκεκριμένο εύρος ατόμων και συνήθως της ίδιας ή παρόμοιας ειδικότητας. Οι ερωτήσεις που εμπεριέχει το πρωτόκολλο συνέντευξης είναι συνήθως απλά διατυπωμένες για να γίνονται εύκολα κατανοητές από το άτομο που καλείται να απαντήσει και να ελαχιστοποιεί οποιαδήποτε άβολη – αγχώδη επιρροή προς αυτό. Επιπλέον, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να ξεκινούν από ανοικτά και γενικότερα ζητήματα και να γίνονται στην πορεία της συνέντευξης ολο και πιο συγκεκριμένα ως προς το κεντρικό ζήτημα που απασχολεί τον ερευνητή. Η Orsina (2004) υποστηρίζει ότι οι συνεντεύξεις, δίνουν μεγάλα πλεονεκτήματα στον ερευνητή, διότι στο πρωτόκολλο συνέντευξης μπορεί να γίνεται ελεύθερα, η προσθήκη νέων ερωτημάτων, ανάλογα με τα στοιχεία που προκύπτουν κατά τη διάρκειά της και επομένως να προσφέρουν έναν “πλούτο» πληροφοριών. Επομένως, η αναφορά του Robson (2002) σε μια πιο «ευέλικτη» κατάσταση στην περίπτωση της ποιοτικής προσέγγισης, προφανώς και αφορά το πρωτόκολλο συνέντευξης που χρησιμοποιείται σε αυτήν.

Αυτή η «ευελιξία» στον τρόπο που πραγματοποιείται η συνέντευξη έναντι του ερωτηματολογίου θεωρώ πως είναι και η μεγαλύτερη διαφορά που υπάρχει στις δύο προσεγγίσεις. Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου και της ποσοτικής προσέγγισης, είναι πολύ σημαντική η προεργασία και η δημιουργία του ερωτηματολογίου. Από τη στιγμή που το ερωτηματολόγιο μοιραστεί στα άτομα της έρευνας, τότε αποκλείεται μια περαιτέρω μεταβολή/ενημέρωσή του. Από την άλλη πλευρά, η συνέντευξη είναι σχεδιασμένη με τρόπο τέτοιο που να επιτρέπει την εν εξελίξει μεταβολή της και να δίνει τροφή στον συνεντευξιαζόμενο προκειμένου να προκύψουν νέα ζητήματα και ερωτήματα, που δεν βρίσκονται από την αρχή στο πρωτόκολλο συνέντευξης.



Στη δική μου περίπτωση, η προσέγγισή μου είναι αποκλειστικά ποιοτική, και επομένως οι συνεντεύξεις είναι ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συλλογή των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η ημι – δομημένη συνέντευξη, με την αναφορά των Edwards και Holland (2013) περί μορφής διαλόγου, ευελιξίας και νόημα από τη συζήτηση με τα άτομα της συνέντευξης, είναι η πλέον κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα. Δηλαδή στην περίπτωση των άτυπων πρακτικών στο μάθημα της κιθάρας, η ημι – δομημένη συνέντευξη μπορεί να προσφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, μέσα από μια προσπάθεια κατανόησης των εμπειριών του συνεντευξιζόμενου, την δική μου εμπλοκή στη συζήτηση καθώς και την ελευθερία τροποποίησης των ερωτημάτων έχοντας ως βάση τα νέα στοιχεία που προκύπτουν. Αυτά τα νέα στοιχεία που φέρνουν την τροποποίηση του αρχικού πρωτοκόλλου συνέντευξης και που επιτρέπουν την εμφάνιση νέων ερωτημάτων, πιστεύω ότι είναι το πιο σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας, διότι δίνουν την ευκαιρία για συζήτηση από την οποία μπορούν να βγουν ουσιαστικά συμπεράσματα για την έρευνα.

Ο αρχικός σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης στηρίχθηκε στα ερευνητικά ερωτήματα και στο θεωρητικό μέρος που στην ουσία αποτελεί το 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Διεξήχθη πιλοτική συνέντευξη με έναν καθηγητή κιθάρας που δεν θα συμμετείχε στην κυρίως έρευνα. Έπειτα από την πιλοτική αυτή συνέντευξη, κατά την οποία συζητήθηκε το πρωτόκολλο συνέντευξης και η σαφήνεια των ερωτημάτων, το τελικό πρωτόκολλο έλαβε την τελική του μορφή.

Τα 9 ερωτήματα που προέκυψαν από τον σχεδιασμό, τοποθετήθηκαν με τέτοια σειρά, ούτως ώστε να υπάρχει η αίσθηση της σταδιακής – εξελικτικής διαδικασίας και με αυτόν τον τρόπο να διεξαχθεί μια ουσιαστική συζήτηση.

Επομένως, τα 3 πρώτα ερωτήματα έχουν ένα πιο γενικό χαρακτήρα σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος της κιθάρας. Τα επόμενα 4 ερωτήματα, εστιάζουν στις άτυπες μορφές και πρακτικές μάθησης, έχουν σαφώς πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα. Το 8<sup>ο</sup> κατά σειρά ερώτημα έχει να κάνει με τις μουσικές προτιμήσεις, ενώ το τελευταίο έχει έναν γενικότερο χαρακτήρα και στοχεύει στις άτυπες διδακτικές εμπειρίες του παρελθόντος του συνεντευξιζόμενου.

Ο παραπάνω σχεδιασμός, αποσκοπεί στην πραγματοποίηση μιας ελεύθερης συζήτησης που δίνει την ευκαιρία στον συνεντευξιαζόμενο να νιώσει άνετα και να προσφέρει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Επίσης, ο αριθμός των ερωτημάτων συχνά μεταβάλλεται, καθώς ο τρόπος που πρέπει πραγματοποιείται κάποια συνέντευξη επιβάλλει την εμφάνιση νέων ακόμα πιο συγκεκριμένων ερωτημάτων ή η παράλειψη άλλων που μπορεί να έχουν ήδη απαντηθεί από τον συνεντευξιαζόμενο σε προηγούμενο ερώτημα.

### **2.3 Δειγματοληψία**

Σε μια έρευνα ο καθορισμός του δείγματος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, διότι στην ουσία είναι ο τρόπος με τον οποίο ο ερευνητής αποφασίζει που ακριβώς θα απευθύνει τα ερευνητικά του ερωτήματα. Επομένως ο τρόπος που αυτός θα διαλέξει το δείγμα του, σχετίζεται άμεσα με τη μεθοδολογία και συλλογή δεδομένων. Επίσης, το δείγμα, είναι οι απόψεις-εμπειρίες των ανθρώπων, στις οποίες ο ερευνητής θα στηρίξει την ανάλυση των δεδομένων του και θα αντιπαραθέσει με το θεωρητικό πλαίσιο, επάνω στο οποίο βασίζεται ολόκληρο το εγχείρημά του.

Σύμφωνα με τον Bryman (2012) η σκόπιμη δειγματοληψία, είναι ένας τρόπος καθορισμού του δείγματος από τις ανάγκες των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπλέον αναφέρει τα βασικά της στοιχεία, που είναι τα στοχευμένα μέρη που πρέπει ο ερευνητής να εντοπίσει, προκειμένου να έρθει σε επαφή με άτομα που σχετίζονται άμεσα με το θέμα της έρευνας του ενώ υποδεικνύονται (ως ένα βαθμό) και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει προηγηθεί.

Ο Bryman (2012) αναφέρει προσεγγίσεις σκόπιμης δειγματοληψίας όπως: αποκλίνουσα, τυπική, κριτική, θεωρητική και άλλες. Τόσο ο Bryman (2012) όσο και οι Biernacki και Waldorf (1981) αναφέρονται στην δειγματοληψία τύπου χιονοστιβάδας. Αυτός ο τύπος δειγματοληψίας προκύπτει κυρίως σε κοινωνιολογικού χαρακτήρα έρευνες, όπου το ένα άτομο που συμμετέχει στην

έρευνα ως δείγμα, κατευθύνει τον ερευνητή σε άλλα γνωστά του άτομα που έχουν την ίδια ιδιότητα-ειδικότητα με αυτό και επομένως είναι κατάλληλα για την έρευνα.

Στη παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκε η περίπτωση της σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς τα άτομα που έπρεπε να έρθω σε επαφή προκειμένου να συλλέξω στοιχεία, έπρεπε να έχουν πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επομένως, το δείγμα μου αποτελείται αποκλειστικά από καθηγητές της κιθάρας, οι οποίοι διδάσκουν σε τυπικό, μη τυπικό και άτυπο πλαίσιο. Βέβαια, οι περισσότεροι καθηγητές κιθάρας, διδάσκουν σε τυπικό (πχ μουσικό σχολείο) ή μη τυπικό (ωδείο) πλαίσιο και επομένως, ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σχετικά με την ύλη και τον τρόπο διδασκαλίας στο μάθημά τους. Αυτό θεωρώ ότι κάνει ακόμα πιο ενδιαφέρουσα την έρευνα, θέτοντας έτσι, ως προτεραιότητα τις άτυπες πρακτικές μάθησης σε τυπικό ή μη τυπικό πλαίσιο. Επομένως, αποκλειστικά με καθηγητές της κιθάρας της τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης, μπορεί το εγχείρημά μου να προχωρήσει σε ένα επόμενο στάδιο, καθώς είναι πολύ συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα και πηγάζουν από αυτά τα δύο πλαίσια του μαθήματος της κιθάρας. Επίσης, οι καθηγητές που επιχειρήθηκε η προσέγγιση, έπρεπε υποχρεωτικά να είναι απόφοιτοι Ωδείων, καθώς μόνο με την κατοχή Πτυχίου ή Διπλώματος της Κιθάρας και έχοντας τη δυνατότητα - δικαίωμα να διδάσκουν στα προαναφερθέντα πλαίσια, μπορούσαν να αποτελέσουν δείγμα στην έρευνά μου.

Από τις πρώτες επαφές με άτομα του δείγματός μου, κατάλαβα ότι είναι διατεθειμένα να προωθήσουν την έρευνά μου και σε άλλους συνάδελφούς τους, πράγμα που μεγάλωσε τον αριθμό των συμμετεχόντων στο δείγμα μου και που στην ουσία αποτελεί δειγματοληψία τύπου *χιονοστιβάδας* όπως αναφέρουν οι Biernacki και Waldorf (1981).

## **2.4 Δεοντολογία έρευνας**

Σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και όταν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των ατόμων της δραστηριότητας αυτής, πυροκύπτουν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Η

έρευνα, ως δραστηριότητα επιστημονικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα εγείρει ζητήματα που έχουν να κάνουν με πολιτική, ηθική και δεοντολογία.

Οι Howe και Moses (1999), αναφέρονται στα ζητήματα που σχετίζονται με την δεοντολογία και την ηθική, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας, υποστηρίζοντας ότι οι ερευνητές πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με την ηθική-πολιτική ορθότητα που πρέπει να ακολουθεί το εγχείρημά τους. Επιπλέον, τονίζουν ότι οι ερευνητές οφείλουν να είναι απολύτως σαφείς στα άτομα που απαρτίζουν το δείγμα τους, ως προς τη χρήση των δεδομένων που προκύπτουν, τόσο σε ποσοτική, όσο και σε ποιοτική προσέγγιση. Αυτή η σαφήνεια, αφορά τον λόγο που ζητούν από το δείγμα τις πληροφορίες, τον τρόπο καταγραφής και χρήσης των δεδομένων, καθώς και την μετέπειτα χρήση των δεδομένων.

Ο Walliman (2011) μιλάει για ηθική στην έρευνα όπου ο συνεντευξιζόμενος πρέπει να είναι απολύτως ενήμερος τόσο για τη στάση του ερευνητή όσο και για τον τρόπο χρήσης των δεδομένων που θα παρέχει στην έρευνα. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι, την έρευνα συνοδεύει η φόρμα συναίνεσης, με την οποία ζητάει ο ερευνητής τη συναίνεση του συμμετέχοντα, προκειμένου να χρησιμοποιήσει τα λεγόμενά του στην έρευνα. Πολύ σημαντικό είναι και το δικαίωμα απόσυρσης που δίνεται στον συμμετέχοντα – δείγμα, καθώς ακόμα κι αν συναινέσει αρχικά, μπορεί σε μετέπειτα στάδιο (αρκεί να μην παρέλθει το χρονικό περιθώριο και ξεκινήσει η ανάλυση των δεδομένων) να αποσύρει τις πληροφορίες – εμπειρίες του από την έρευνα.

Οι άτυπες πρακτικές στο μάθημα της κιθάρας, εμπίπτουν στην κατηγορία της ποιοτικής μεθοδολογίας με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημι – δομημένη συνέντευξη. Επομένως, για την διευκρίνιση όλων εκείνων των στοιχείων που έχουν να κάνουν με τη δεοντολογία της έρευνας, αρχικά χρησιμοποιείται μια φόρμα συναίνεσης την οποία καλείται να υπογράψει ο συμμετέχων. Σε αυτή τη φόρμα υπάρχει ένα κείμενο το οποίο περιγράφει επακριβώς τον λόγο και τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα στοιχεία που θα προκύψουν. Επίσης αναφέρεται και το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις θα ηχογραφούνται προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο της καταγραφής και της ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, η φόρμα

συναίνεσης παραχωρεί στον συμμετέχοντα το δικαίωμα της απόσυρσης των δεδομένων του, σε περίπτωση που αυτός αλλάξει άποψη και πάντα εντός καθορισμένου χρονικού περιθωρίου (βλ. παράρτημα με φόρμα συναίνεσης).

Τα στοιχεία της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, είναι πολύ σημαντικά για την πραγματοποίηση της έρευνάς μου. Οι συμμετέχοντες έπρεπε από την αρχή να γνωρίζουν ότι οι πληροφορίες που θα παρέχουν θα είναι μέρος της εργασίας αλλά με τρόπο τέτοιο που θα αποκρύπτεται οποιοδήποτε στοιχείο που φανερώνει στοιχεία της ταυτότητάς τους, προς αποφυγή οποιουδήποτε ζητήματος ηθικής και νομικής σημασίας. Συνεπώς, το κομμάτι της εμπιστευτικότητας είναι εκείνο το οποίο καθόρισε και τη στάση τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, καθώς όσο μεγαλύτερη ήταν η εμπιστοσύνη που είχαν προς εμένα (για το κομμάτι των πληροφοριών), τόσο μεγαλύτερη ήταν η άνεση και η προσφορά τους στην έρευνά μου.

## **2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκινά από το σχεδιασμό των ερωτηματολογίων αν πρόκειται για ποσοτική μεθοδολογία ή του πρωτοκόλλου συνέντευξης αν πρόκειται για ποιοτική. Και στις δύο περιπτώσεις ο σχεδιασμός βασίζεται επάνω στο θεωρητικό μέρος (βιβλιογραφική ανασκόπηση), το οποίο στην ουσία «υπαγορεύει» ποιο είναι το βαθύτερο νόημα των ερωτημάτων καθώς και τον κεντρικό τους στόχο.

Για την περίπτωση των ερωτηματολογίων, ο σχεδιασμός τους περιλαμβάνει τη φόρμα συναίνεσης και την προσεκτική διευθέτηση των ερωτημάτων καθώς μετά από το «μοίρασμά» τους στα άτομα του δείγματος, αποκλείεται οποιαδήποτε αλλαγή τους. Τα ερωτηματολόγια συνήθως απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό ατόμων, ενώ μπορούν να μοιραστούν σε αυτά, μέσω email, τηλεφωνικά κλπ.

Από την άλλη πλευρά, αυτήν των συνεντεύξεων, τα πράγματα διαφέρουν σημαντικά. Οι συνεντεύξεις βασίζονται σε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης. Αυτό, πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που να κάνουν τον ομιλητή να νιώθει

άνετα, να προκαλέσει εκ νέου ερωτήματα και να μιλήσει για την ουσία των πραγμάτων, από τη δική του πλευρά.

Οι συνεντεύξεις, πρέπει να έχουν έναν πιο άνετο και «ανοικτό» χαρακτήρα προκειμένου να προκύψουν νέα στοιχεία για τον ερευνητή. Η σχέση του ερευνητή με το άτομο που συμμετέχει στην έρευνα, παίζει μεγάλο ρόλο, καθώς τόσο από την προσωπική εμπλοκή (του ερευνητή), όσο από την εμπιστοσύνη που θα «χτιστεί» μεταξύ τους, θα επηρεαστεί σημαντικά το περιεχόμενο των λεγόμενων του συνεντευξιαζόμενου.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων μπορεί να πραγματοποιηθεί με συνάντηση των δύο πλευρών, ή με τη χρήση του διαδικτύου (πχ βίντεο κλήση κλπ). Για την καταγραφή των στοιχείων εκτός από τις σημειώσεις του ερευνητή, επιβεβλημένη είναι η ηχογράφηση της συζήτησης. Για την ηχογράφηση, είναι επίσης επιβεβλημένη η γραπτή συναίνεση του συνεντευξιαζόμενου καθώς με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται ζητήματα δεοντολογίας τόσο σε σχέση με τον τρόπο χειρισμού των δεδομένων, όσο και με την στάση ως προς τον ίδιο τον συνεντευξιαζόμενο.

Η διαδικασία της συλλογής δεδομένων, ακολουθεί του θεωρητικού κομματιού της έρευνας και πραγματοποιήθηκε μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, ούτως ώστε τα δεδομένα να είναι διαθέσιμα τη σωστή χρονική στιγμή για το επόμενο στάδιο, που είναι η επεξεργασία και ανάλυσή τους.

Συνεπώς, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με συγκεκριμένο δείγμα ατόμων. Προσπάθησα να προσεγγίσω τα άτομα αυτά με πολύ φιλικό τρόπο καθώς μόνο εάν αισθάνονταν εμπιστοσύνη σε εμένα, θα μπορούσαν να προκύψουν τα δεδομένα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά από συμπλήρωση φόρμας συναίνεσης από τα άτομα του δείγματος, η οποία έδινε πλήρη στοιχεία του εγχειρήματος και του τρόπου διαχείρισης των δεδομένων που θα προέκυπταν. Η ηχογράφηση ήταν επίσης μια απαραίτητη παράμετρος για την οποία είχαν ενημερωθεί τα άτομα του δείγματος και είχαν επίσης παραχωρήσει συναίνεση μέσω της φόρμας.

## 2.6 Ανάλυση δεδομένων

Στον ποσοτικό τρόπο προσέγγισης, τα δεδομένα προκύπτουν μετά από τη χρήση κατάλληλα σχεδιασμένου ερωτηματολογίου και έχουν κυρίως στατιστικό χαρακτήρα. Για τον ποιοτικό τρόπο προσέγγισης όμως, σύμφωνα με τον Bryman (2012) υπάρχει μεγάλη διαφορά ως προς τον χαρακτήρα των δεδομένων που προκύπτουν, καθώς αυτά δεν αποτελούν αριθμούς.

Για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κανείς να αναλύσει τα δεδομένα στην ποιοτική προσέγγιση, υπάρχει σύγκλιση των απόψεων. Οι Marczyk, De Matteo & Festinger (2005) αναφέρουν τρία βασικά στάδια ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων τα οποία είναι: α) προετοιμασία των δεδομένων, β) ανάλυση και γ) ερμηνεία. Αντίστοιχα ο Creswell (2016) παρουσιάζει έξι τρόπους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (προετοιμασία και οργάνωση, διερεύνηση και κωδικοποίηση, κωδικοποίηση με στόχο την περιγραφή, αναπαράσταση, ερμηνεία και επικύρωση της ακρίβειας των ευρημάτων).

Συνεπώς η γραμμή η οποία ακολουθείται στην περίπτωση της ποιοτικής προσέγγισης έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, με την προετοιμασία των δεδομένων να είναι το πρώτο. Η προετοιμασία αυτή, αφορά στην οργάνωση του υλικού που προκύπτει από τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Εκτός από την γενικότερη τακτοποίηση (μοιάζει με αρχειοθέτηση) προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία, περιλαμβάνει και τη μεταγραφή των συνεντεύξεων. Αυτή η διαδικασία, πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντική, διότι ο ερευνητής καλείται να μετατρέψει τον ηχογραφημένο λόγο του συνεντευξιαζόμενου, σε κείμενο.

Στη συνέχεια, ξεκινάει η διερεύνηση των δεδομένων και η κωδικοποίησή τους. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί η αναφορά του Bryman (2012) σχετικά με την κεντρική «στρατηγική» στην ανάλυση των δεδομένων.

Η κωδικοποίηση είναι ζωτικής σημασίας στοιχείο για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η διαδικασία της κωδικοποίησης γίνεται προκειμένου να υπάρξει μια γενικότερη εικόνα της βαθύτερης ουσίας των δεδομένων. Επομένως, οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις, που έχουν γίνει γραπτό κείμενο από τη διαδικασία

της προετοιμασίας / οργάνωσης, περνούν στο επόμενο στάδιο. Η κωδικοποίηση εφαρμόζεται σε αυτά τα κείμενα, με στόχο να εντοπιστούν τα κοινά στοιχεία που μπορεί να υπάρχουν ανα θεματική ενότητα που συζητείται σε αυτά. Τα όποια κοινά στοιχεία (πάντα ανά θεματική) λαμβάνουν έναν τίτλο – κωδικό, με στόχο την εξυπηρέτηση του ερευνητή και τη γρηγορότερη εύρεσή τους από αυτόν. Συνεπώς, μέσα από τους κωδικούς ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του μια «προεπισκόπηση» του τι ακριβώς έχει λεχθεί και μπορεί να αναζητήσει εκ νέου το υλικό του. Οι κωδικοί, για να είναι χρήσιμοι, πρέπει να είναι σχετικά απλοί (απλές ονομασίες) και να μην είναι πάρα πολλοί, διότι δεν θα φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της ερμηνείας των δεδομένων. Τα δεδομένα μέσα από την κωδικοποίηση δίνουν τη δυνατότητα μιας παρουσίασης που εστιάζει στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ αφήνουν το περιθώριο περαιτέρω αναζήτησης για νέα ερωτήματα. Η παρουσίασή τους αυτή αποτελεί μια «αναπαράσταση» του υλικού που προέκυψε και είναι αποτέλεσμα μιας συγκριτικής – ουσιαστικής προσέγγισης όλων των απόψεων που καταγράφηκαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

Συνοψίζοντας, η δική μου εργασία, η οποία περιλαμβάνει συνεντεύξεις, στηρίχθηκε στην παραπάνω διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, βασίστηκα στο λόγο των συνεντευξιζόμενων προκειμένου να εντοπίσω τις βασικές θεματικές ενότητες από τις οποίες στη συνέχεια θα προέκυπταν οι κωδικοί. Αυτή η διαδικασία μπορώ να πω ότι σχετίζεται και με τον γενικότερο σχεδιασμό του πρωτοκόλλου συνέντευξης, καθώς όσο πιο σωστά και προς την κατεύθυνση των ερευνητικών στόχων ήταν σχεδιασμένο, τόσο ευκολότερα προέκυπταν οι θεματικές ενότητες. Επομένως οι θεματικές ενότητες μπορώ να πω ότι προέκυπταν από τη ροή των ερωτημάτων μου και τις απαντήσεις των ατόμων του δείγματος.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η δημιουργία των κωδικών, που είχε σαν στόχο τη γενικότερη κωδικοποίηση του λόγου των συνεντευξιζόμενων. Σε αυτή τη διαδικασία, πολύ σημαντικό στοιχείο ήταν να βρεθούν μέσα στο λόγο του κάθε συνεντευξιζόμενου, λέξεις – κλειδιά που θα μπορούσαν να αποτελέσουν κωδικούς και να «προωθήσουν» έτσι την όλη διαδικασία της ανάλυσης. Οι λέξεις αυτές αποτέλεσαν οδηγό για την ανάλυση των δεδομένων, ενώ μπορώ να τις



χαρακτηρίσω ως «θεματικά κέντρα» επάνω στα οποία στήριξα κομμάτι – κομμάτι την ανάλυση.

Επομένως, έδωσα ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο ανάλυσης, καθώς μέσα από τον λόγο του κάθε ατόμου του δείγματος, προέκυψαν κάποια συμπεράσματα αλλά και νέα ερωτήματα σχετικά με το κεντρικό θέμα της έρευνας. Θεωρώ ότι οι απόψεις των ατόμων του δείγματος αποτελούν την ουσία της έρευνάς μου, διότι μέσα από αυτές μου δίνεται η ευκαιρία να δω την διδακτική πράξη (καθώς είμαι και ο ίδιος καθηγητής της κιθάρας), μέσα από τις εμπειρίες άλλων καθηγητών της κιθάρας. Συνεπώς, ο λόγος τους είναι πολύ σημαντικός τόσο σε σχέση με την διδασκαλία μου ως καθηγητής, όσο και με την έρευνά μου.

## Κεφάλαιο 3ο

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### **3.1 Γενική φιλοσοφία του μαθήματος της κιθάρας**

3.1.1 Προσωπικότητα

3.1.2 Αισθητική

3.1.3 Η σχέση μαθητή – οργάνου

#### **3.2 Η ανάγκη ανανέωσης του προγράμματος της κιθάρας**

3.2.1 Νέα Στοιχεία

3.2.2 Αναγκαστική ενσωμάτωση

3.2.3 Ανανέωση του μαθήματος

#### **3.3 Οι άτυπες πρακτικές στην εκμάθηση του οργάνου**

3.3.1 Ακρόαση

3.3.2 Αυτοσχεδιασμός

3.3.3 Θέσεις

#### **3.4 Άτυπες πρακτικές σε σχέση με μουσικές προτιμήσεις των μαθητών**

3.4.1 Διασκευές

3.4.2 Παίξιμο με το αυτί

3.4.3 Λόγος στο μαθητή

#### **3.5 Περίληψη του λόγου των καθηγητών**

## **Εισαγωγή**

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Το κεφάλαιο είναι χωρισμένο σε τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες: α) Γενική φιλοσοφία του μαθήματος της κιθάρας β) Η ανάγκη ανανέωσης του προγράμματος της κιθάρας γ) Οι άτυπες πρακτικές στην εκμάθηση του οργάνου δ) Άτυπες πρακτικές σε σχέση με μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Οι συνεντευξιζόμενοι ήταν έξι καθηγητές της κιθάρας και στην παρακάτω ανάλυση θα αναφέρονται ως K1, K2, K3, K4, K5 και K6.

### **3.1 Γενική φιλοσοφία του μαθήματος της κιθάρας**

Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά τη γενικότερη φιλοσοφία του μαθήματος της κιθάρας. Η φιλοσοφία του μαθήματος, είναι ίσως το βασικότερο στοιχείο το οποίο απασχολεί τον δάσκαλο της κιθάρας καθώς από αυτή καθορίζεται τόσο η επιτυχία του μαθηματός του, όσο και η σχέση του με τον μαθητή του. Τα στοιχεία τα οποία πιστεύω ότι έχουν ζωτική σημασία για το μάθημα και που αναδύονται μέσα από το λόγο των συνεντευξιζόμενων σχετικά με τη γενικότερη φιλοσοφία τους είναι: η προσωπικότητα, η αισθητική και η σχέση του μαθητή με το όργανο.

#### **3.1.1 Προσωπικότητα**

Το στοιχείο της προσωπικότητας του μαθητή, είναι αυτό το οποίο «έθιξαν» όλοι οι καθηγητές από το ξεκίνημα της συζήτησής μας. Πιο συγκεκριμένα, όλοι

προσπαθούν να εντοπίσουν τα στοιχεία της προσωπικότητας του εκάστοτε μαθητή και μέσα από αυτά να χτίσουν τη σχέση δάσκαλου – μαθητή. Ο Κ3 έκανε την εξής τοποθέτηση σχετικά με την γνωριμία δάσκαλου και μαθητή:

*Ουσιαστικά, το βασικότερο στοιχείο που χρησιμοποιείς για να διδάξεις... είναι βλέποντας και κάνοντας. Κατά περίπτωση... ποιος είναι απέναντί σου... πως επιδράς επάνω του... τι περιμένει από εσένα... δεν είναι δηλαδή... ποτέ μην στηρίζεις το μάθημα στο ... να κάνω αυτή τη μέθοδο... ποτέ! Είναι λάθος... το μεγαλύτερο λάθος! Σωστό είναι να βλέπεις το μαθητή... να βλέπεις τις δυνατότητές του... τα ενδιαφέροντά του... εκεί επάνω θα βασίσεις το μάθημα. (Κ3)*

Αντιστοίχως ο Κ5 αναφέρθηκε στη σχέση αυτή και σαν πρώτο στάδιό της αναφέρει ότι:

*Ο αρχικός ρόλος του διδάσκοντα, είναι η αναγνώριση του μαθητή του. Αναγνώριση σε επίπεδο ικανότητας κοινωνικοποίησης, της χημείας που υπάρχει σε μια αίθουσα, επειδή μιλάμε για ιδιαίτερα σχεδόν πάντα, μιλάμε για μια σχέση τετ α τετ. Οπότε υπάρχει μια σχέση εξημέρωσης σε αρχικό στάδιο, πρέπει να τον γνωρίσεις, ως ένα σημείο, τον συναισθηματικό του κόσμο, τις δραστηριότητές του, πρέπει να ξέρεις όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα για τη ζωή του. Για το πώς έχει μεγαλώσει, για το που μένει, όλα αυτά θα έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στο πόσο μπορεί να δεχτεί ένα καινούργιο άκουσμα, πόσο μπορεί να δεχτεί κάτι καινούργιο από εσένα. (Κ5)*

Επιπλέον, ο Κ6 χρησιμοποίησε τη φράση «δούναι και λαβείν» θέλοντας να επισημάνει κι αυτός ότι το μάθημα της κιθάρας «είναι καθαρά θέμα προσωπικότητας» πρώτα από όλα. Σαν ένα βασικό στοιχείο της αναγνώρισης τη προσωπικότητας του μαθητή, είναι η άνεση και η εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρξει προκειμένου να χτιστεί η σχέση του με το δάσκαλό του.

Πιο συγκεκριμένα, για το στοιχείο της εμπιστοσύνης μίλησαν περισσότερο οι Κ1 , Κ4, Κ5. Ο Κ1 υποστήριξε ότι :

*Το δεύτερο είναι να αποκτήσεις μια σχέση εμπιστοσύνης με το μαθητή σου, ούτως ώστε ο μαθητή σου, να μπορέσει να μην νιώθει έντονα την κριτική, το κριτικό βλέμμα (Κ1)*

Αντίστοιχα ο Κ4:

*Δηλαδή, θέλω περισσότερο να έχει και να έχω μια εμπιστοσύνη στην επικοινωνία μας, να μην το πάρει ως μάθημα στο οποίο θα πρέπει να αγχώνεται για να αποδώσει.(Κ4)*

Ο Κ5 θέλοντας να επισημάνει τη σπουδαιότητα της εμπιστοσύνης τόνισε:

*Οπότε η φράση τυφλή εμπιστοσύνη μου αρέσει πολύ , από το μαθητή προς το δάσκαλο, είναι κάτι που χρειάζεται, είναι κάτι για το δάσκαλο ιδανικό όταν υπάρχει.(Κ5)*

Ο Κ2 θεωρεί ότι η σχέση αυτή είναι πολύ σημαντική για την μετέπειτα πορεία του μαθητή σε σχέση με το μουσικό όργανο και γι αυτό ότι ο κάθε μαθητής έχει ιδιαίτερη μεταχείριση. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι ο ρόλος του γονιού. Δηλαδή, πρέπει να καθοδηγήσουμε πραγματικά με αγάπη το κάθε παιδί και με τις δυνατότητες – ιδιαιτερότητες που έχει το συγκεκριμένο παιδί.(Κ2)*

Οι συνεντευξιζόμενοι θεωρούν ότι όσο τα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή, όσο και η εμπιστοσύνη που θα υπάρξει με αυτόν, οδηγούν στην αποβολή του άγχους και στην ελεύθερη έκφρασή του. Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι η αναφορά στο γεγονός ότι πρέπει να αποφεύγεται οποιοδήποτε στοιχείο κριτικής από το δάσκαλο, τουλάχιστον σε ένα αρχικό στάδιο γνωριμίας με τη μουσική γενικότερα και την κιθάρα ειδικότερα. Με αυτό τον τρόπο οι συνεντευξιζόμενοι θεωρούν ότι μπορεί ένας μαθητής να εξελιχθεί, ενώ παράλληλα η διαδικασία του μαθήματος είναι κάτι ευχάριστο γι' αυτόν.

### 3.1.2 Αισθητική

Η μουσική, ως τέχνη, συνδέεται άμεσα με τα αυστηρώς προσωπικό αισθητικό κριτήριο του κάθε ατόμου. Επομένως, η αισθητική είναι το επόμενο στοιχείο που προκύπτει ως δεδομένο, έχοντας πάντα ως βάση τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων.

Για την αισθητική των μαθητών, οι συνεντευξιαζόμενοι, μίλησαν για μια ξεκάθαρη τάση τους να επέμβουν ως ένα βαθμό και να βοηθήσουν στην καλλιέργειά της. Δηλαδή, θεωρούν ότι η (ως ένα βαθμό) αναδιαμόρφωση της αισθητικής των μαθητών τους, είναι μέσα στους πολύ βασικούς και ουσιώδεις στόχους του μαθήματός τους. Ο Κ1 αναφέρει:

*Να αναπτυχθεί και αισθητικά, να αναπτυχθεί και όσον αφορά τις γνώσεις του και να αναπτυχθεί και ως ψυχολογική μονάδα. (Κ1)*

Ο Κ2 μιλάει σε ένα πιο γενικό ύφος με τα εξής λόγια για την αισθητική:

*Κατ' αρχήν, η μουσική εκπαίδευση είτε είναι σε κιθάρα, είτε είναι σε οποιοδήποτε όργανο, είναι μια αισθητική καλλιέργεια (...)*

*Δηλαδή, συγκεκριμένες έτσι... συζητήσεις και κατευθύνσεις, σε σχέση με το τι λειτουργεί αισθητικά... το τι δεν λειτουργεί... γιατί είναι υποκειμενικό αυτό το πράγμα ή τι αντικειμενικότητα υπάρχει μέσα στην αισθητική μιας τέχνης τέλος πάντων... (Κ2)*

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι καθηγητές μπαίνουν σε μια γενικότερη συζήτηση με τους μαθητές τους έχοντας ως κεντρικό θέμα ζητήματα που αφορούν την αισθητική. Ο Κ3 θεωρεί ότι η παρουσία του διδάσκοντα έχει καταλυτικό ρόλο στο κομμάτι της αισθητικής:

*...μεταφέρεις και το προσωπικό σου αισθητικό επίπεδο στον μαθητή. Την αισθητική τη δική σου του φυτεύεις, τη δική σου αισθητική... στοιχεία από την άποψή σου... (Κ3)*

Ο Κ4 δίνει έναν περισσότερο ηλικιακό χαρακτήρα στο αισθητικό κριτήριο των μαθητών του, κάνοντας λόγο στις συζητήσεις που έχει μαζί τους:

*Με μεγαλύτερο μαθητή, σίγουρα θα έχουμε πιο ενδιαφέρουσες συζητήσεις, δηλαδή θα είναι σίγουρο το παιδί για τις ερωτήσεις που υποθέτω θα έχει μια κλίση όσον αφορά το είδος της μουσικής που ακούει, τον τρόπο του διαβάσματος...*

.....

.....

*Συζήτηση, από απλές ερωτήσεις των μικρότερων ηλικιών, μέχρι μεγαλύτερη ηλικίας που μπορούν να συζητήσουν επιρροές, τεχνικά – πρακτικά προβλήματα μέχρι ένα ντουέτο... (Κ4)*

Αντίστοιχα ο Κ5 πιστεύει πως η καλλιέργεια της μουσικότητας είναι κεντρικό στοιχείο για το μάθημά του διατυπώνοντας την εξής άποψη:

*Οπότε, η γενικότερη φιλοσοφία μου είναι ο κιθαρίστας να γίνει πρώτα μουσικός και κατ' επέκταση κιθαρίστας. Να αποκτήσει περισσότερο μουσικότητα. Αν θα θελα ένα δώρο από τα χρόνια, θα ήθελα να μάθω ότι οι μαθητές μου απέκτησαν μουσικότητα, ακόμα κι αν ελάχιστα συνέχισαν να παίζουν με το όργανο. (Κ5)*

Ο Κ6 σχετικά με την αισθητική τονίζει ότι:

*Αν μπορέσω να του δώσω αυτή την αισθητική που εγώ την αντιλαμβάνομαι, μέσα από τα έργα τα κιθαριστικά, μέσα από τα έργα του να μπορεί να έχει ακροάσεις, κάποιων έργων μεγάλων, ακόμα και συμφωνικής μουσικής, όχι αυτό καθεαυτό κιθαριστικό έργο. (Κ6)*

Ένα ακόμη στοιχείο σχετικό με την αισθητική, το οποίο με ελάχιστα μίλησαν οι παραπάνω καθηγητές εκτός από τον τελευταίο, είναι η κριτική τους επάνω στην αισθητική των μαθητών. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε μόνο ο Κ6, δίνοντας καθαρά κριτικό χαρακτήρα σχετικά με την αισθητική μαθητών του:

*Η αισθητική. Είναι θέμα... μην ανοίξουμε τώρα... θα πούμε πολλά... Φανταστείτε ότι μου έχουν ζητήσει πράγματα που δεν τα χω ακούσει καν και είναι κάκιστα. Αυτός, πώς θα μπορέσει να παίξει κιθάρα? Δεν θα μπορέσει να παίξει κιθάρα.*

.....

*«... εδώ τώρα θα πάμε πάλι σε ένα ποσοστό, μεγάλο, το αντίθετο από αυτό που σας είπα... ότι έχουνε πάρα πολύ κακό γούστο. Μιλάμε για πάρα πολύ κακό γούστο... (Κ6)*

Ο ίδιος καθηγητής αποδίδει τόσο τη διαμόρφωση της αισθητικής, όσο και το γεγονός του «κακού γούστου» στο σπίτι των μαθητών του αναφέροντας μια άποψη παλαιότερων δασκάλων (που πιθανότατα γνώριζε):

*Ότι, όταν μπαίνανε μέσα στην αίθουσα, καταλαβαίνανε λέγανε... ο καθρέφτης της οικογένειας είναι το παιδί που βλέπω. Υπερθεματίζω στον όρο αυτό, ότι νομίζω ότι βλέπω, τουλάχιστον την αισθητική που κυριαρχεί στο σπίτι, από το παιδί που έχει τις απόψεις του περί μουσικής. Και δυστυχώς, θα θελα να πω ότι δεν είμαι πολύ αισιόδοξος. (Κ6)*

### **3.1.3 Η σχέση μαθητή – οργάνου**

Στη σχέση μαθητή – οργάνου αναφέρθηκαν οι καθηγητές, δίνοντας έμφαση κυρίως στους αρχάριους μαθητές, όπου προσπαθούν οι ίδιοι να τους δείξουν το δρόμο πάνω στον οποίο θα χαραχθεί η σχέση αυτή.

Ο Κ1 δίνει τη σχέση αυτή μέσα από μια σωματοποιημένη και ψυχολογική οπτική:

*Δηλαδή, επειδή ακριβώς και η κιθάρα στηρίζεται επάνω στο ανθρώπινο σώμα, αρχικά προσπαθώ να χαλαρώσω τον μαθητή, να*



*κρατήσει σωστά την κιθάρα, να χαλαρώσει επάνω στο όργανο και να νιώσει με το όργανο σαν ένα πράγμα*

.....  
*Από την αρχή, θα πρέπει να μάθει... να λειτουργήσει ένα κύκλο ενέργειας, ας πούμε, ένα κύκλο ότι χτυπάω τη χορδή μου και αυτός ο ήχος ξαναγυρίζει στο αυτί μου.....*

*...του δημιουργεί ας το πούμε, μια εντός εισαγωγικών κατάσταση διαλογισμού – χαλάρωσης, δηλαδή, του φέρνει αμέσως τη συγκέντρωση. (Κ1)*

Ο Κ2 δίνει την ελευθερία επιλογών και τρόπου «σχέσης και ανάπτυξης» επάνω στο όργανο, ενώ ο Κ3 θεωρεί ότι ο στόχος του είναι «ένας και μοναδικός να κάνει τον μαθητή του να αγαπήσει το όργανο». Πιο συγκεκριμένος σε τεχνικά θέματα είναι ο Κ4:

*...θα έχουν περάσει τα μαθήματα στα οποία θα πρέπει να του δώσω βασικές πληροφορίες όπως, πως θα πιάνει την κιθάρα, πώς να μελετάει νότες κλπ τα οποία δεν περιμένω στο δεύτερο ή στο τρίτο μάθημα να έχει κάποια απόδοση. Θα προσπαθήσω να τον εν-κλιματίσω... (Κ4)*

Με μια πιο γενική τοποθέτηση και εστιάζοντας στην ακρόαση, ο Κ5 αναφέρει:

*Κατ' αρχάς οπωσδήποτε γνωριμία με το όργανο, γνωριμία ως προς το ηχόχρωμά του, τις δυνατότητές του (Κ5)*

Ο Κ6 δεν αναφέρθηκε συγκεκριμένα στη σχέση μαθητή – οργάνου.

### **3.2 Η ανάγκη ανανέωσης του προγράμματος της κιθάρας**

Στο επίκεντρο αυτής της ενότητας βρίσκεται το πρόγραμμα της κιθάρας με το οποίο ο διδάσκοντας καλείται να επιτελέσει το έργο του. Στις συζητήσεις με του

καθηγητές προέκυψε η ανάγκη τους για αναφορά: στα νέα στοιχεία, την αναγκαστική ενσωμάτωσή τους και την γενικότερη ανανέωση στο μάθημά τους.

### 3.2.1 Νέα Στοιχεία

Οι απαντήσεις των καθηγητών σχετικά με το κατά πόσο ακολουθούν πιστά το καθιερωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της κιθάρας, είναι όλες προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Όλοι τους δεν ακολουθούν πιστά το πρόγραμμα διότι θεωρούν ότι δεν μπορεί από μόνο του να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, όλοι το ακολουθούν ως ένα βαθμό, αλλά ο καθένας από αυτούς έχει την ελευθερία επιλογών στο μάθημα. Ο Κ1 αναφέρει σχετικά με την ελευθερία επιλογών:

*Όχι, δεν τη δίνει διότι είναι πολύ σφιχτό. Ο προσωπικός μου τρόπος να το λύσω... είναι να αυξήσω κάπως τις ώρες του μαθήματος... να κάνω δηλαδή περισσότερη ώρα μάθημα... (Κ1)*

Ο Κ2 επισημαίνει ότι το πρόγραμμα έχει ανάγκη από «ενημέρωση» :

*...γιατί δεν μπορεί να λείπει για παράδειγμα η *Libra Sonatina* του *Roland Dyens* από εκεί μέσα. Δεν υπάρχει, είναι σε αυτό το επίπεδο και παραπάνω του διπλώματος. Οπότε, το ότι δεν υπάρχει εκεί μέσα, σημαίνει ότι δεν έχει γίνει η ενημέρωσή της. (Κ2)*

Σε αντίστοιχο ύφος ο Κ6 συμπληρώνει αναφερόμενος σε συνθέτες οι οποίοι έχουν ενταχθείς το πρόγραμμα:

*Μην ξεχνάμε ότι η κιθάρα είναι ένα σύγχρονο όργανο.  
.....  
.....εμείς έχουμε ένα πρόβλημα σαν κιθαρίστες, το οποίο πρέπει να το ομολογήσουμε, ότι μας λείπουν οι πολύ-πολύ μεγάλοι συνθέτες. Αφού λοιπόν μας λείπουν οι πολύ μεγάλοι συνθέτες, εμπλουτίσαμε το ρεπερτόριό της με σύγχρονους συνθέτες και αυτό νομίζω την έχει κάνει και πιο προσιτή, σε αυτό που λέμε κλασσική κιθάρα, αρέσει περισσότερο και βέβαια πρέπει να πούμε ότι σε όλον*

*τον κόσμο, τα περισσότερα και μεγαλύτερα φεστιβάλ, από πλευράς οργάνων, ανήκουν στην κλασική κιθάρα. Νομίζω, ότι, καθ' υπερβολή, ζει τον 18<sup>ο</sup> αιώνα των οργάνων του πιάνου, του βιολιού, του κλαρινέτου (γέλια). Ας ελπίσουμε ότι θα έχουμε τέτοιους συνθέτες (γέλια). (Κ6)*

Ο Κ3 δεν αναφέρεται συγκεκριμένα σε νέα στοιχεία ενώ ο Κ5 υποστηρίζει ότι δεν είναι «αυστηρός» με το πρόγραμμα που ακολουθεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του. Ο Κ4, ακολουθεί το καθιερωμένο πρόγραμμα αλλά φροντίζει πάντα να δίνει πολλές και διαφορετικές επιλογές στους μαθητές του μέσα από αυτό.

### **3.2.2 Αναγκαστική ενσωμάτωση**

Σε αυτό το σημείο, θα γίνει αναφορά στην αναγκαστική ενσωμάτωση των στοιχείων εκείνων που ο κάθε καθηγητής θεωρεί, μέσα από την εμπειρία και την πορεία των μαθημάτων του, ως ανάγκη για τον χειρισμό συγκεκριμένων περιπτώσεων. Δηλαδή, στοιχεία που ο κάθε καθηγητής χρησιμοποιεί στο μάθημά του με καθαρά προσωπικό κριτήριο και που δεν έχουν τοποθετηθεί σε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας του οργάνου.

Ο Κ1 θεωρεί ότι στις πολύ δύσκολες περιπτώσεις, όπου ο μαθητής συναντά δυσκολίες, ο διδάσκοντας πρέπει να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε αυτόν και να μελετάει μαζί του. Ο Κ3 αναφέρεται στο γεγονός ότι δεν πάντοτε χρησιμοποιούσε δικές του μεθόδους στα μαθήματα κιθάρας. Πιο γενικά ο Κ3 σχολιάζει:

*Το καθιερωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, δεν το ακολούθησα ποτέ πιστά. Ποτέ πιστά. Πάντα έκανα δικές μου παρεμβάσεις μέσα... όσο αφορά το πρόγραμμα των μαθημάτων. (Κ3)*

Με αντίστοιχο (γενικό) τρόπο ο Κ4 υποστηρίζει ότι:

*Επομένως, ακολουθώ το πρόγραμμα κατά περίπτωση και ανάλογα με τα θέλω που έχει ο μαθητής... (Κ4)*

Επίσης, ο Κ5 πιστεύει σε σχέση με την ύλη ότι:

*Οπότε διαλέγω να έχω όσο το δυνατόν περισσότερο υλικό, το οποίο θα καλύπτει τα ίδια πράγματα, αλλά με διαφορετικά ακούσματα ή πιο φρέσκα ακούσματα ή διασκευές γνωστών τραγουδιών που θεωρώ ότι χρειάζονται, παρόλο που δεν είναι κάτι που το αγαπώ για να το πω έτσι, θεωρώ πολλές φορές όντως χρειάζονται, είναι ένα ευχάριστο διάλειμα. (Κ5)*

Ο Κ2, γίνεται πιο συγκεκριμένος σχετικά με τον χαρακτήρα των στοιχείων που ενσωματώνει στο μάθημά του και αναφέρεται σε άτυπους τρόπους μάθησης:

*Έχουν συμβεί τόσα και στη σύγχρονη μουσική, όπου έχουν εισάγει νέους τρόπους διδασκαλίας, νέους τρόπους τεχνικής και τεχνικής προσέγγισης, τέλος πάντων, κομματιών και μουσικής προσέγγισης, όπου τελικά καταλήγω ότι, όχι δεν το ακολουθώ πιστά το πρόγραμμα αυτό. Βάζω στοιχεία από τα άλλα είδη μουσικής, κυρίως τζαζ για παράδειγμα.....*

*Ήδη, έχουμε πει κάποια στοιχεία άτυπης μάθησης στις προηγούμενες ερωτήσεις αλλά, ναι υιοθετώ μπορώ να πω και άλλα στοιχεία, δηλαδή και στοιχεία τεχνικής τα οποία υπάρχουν γύρω – γύρω αλλά δεν έχουν ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών της κλασσικής κιθάρας. (Κ2)*

Ο Κ6 ονομάζει αυτά τα στοιχεία ως «παρακλάδια» και θεωρεί ότι τα χρησιμοποιεί προκειμένου να κινηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή. Συγκεκριμένα χρησιμοποιεί τη φράση «για να ικανοποιήσουμε και τον μαθητή» θέτοντας έτσι, ως κύριο στόχο του, να του κινήσει το ενδιαφέρον για ένα πιο τυπικό πρόγραμμα μαθημάτων (ένταξη στις εξετάσεις κλπ).

### 3.2.3 Ανανέωση του μαθήματος

Σε αυτό το στάδιο, πρέπει να ερευνηθεί το κατά πόσο τα στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, επηρέασαν και τελικά ανανέωσαν το μάθημα. Στο λόγο του κάθε καθηγητή υπήρχε ο χαρακτήρας της ανανέωσης, όσον αφορά τη διαδικασία. Πολύ ουσιαστική είναι αναφορά του Κ2 σχετικά με το πώς ξεπερνά το τυποποιημένο μάθημα:

*Και για να προσθέσω και κάτι, έτσι... χαριτολογώντας... και λίγη αλητεία στον ακαδημαϊσμό δεν βλάπτει! (γέλια) Με την καλή έννοια!  
(Κ2)*

Ο ίδιος καθηγητής επισημαίνει:

*...γιατί η κιθάρα είναι ένα σατανικό όργανο... δηλαδή, έχει τόσες παραλλαγές και τόσα είδη... τόσα είδη και παραλλαγές μέσα σε αυτά τα είδη που πραγματικά είναι ένα χάος... αλλά και αυτή είναι η ομορφιά της. (Κ2)*

Αντίστοιχα ο Κ5 υποστηρίζει:

*Τώρα ως προς το αν το ακολουθώ πιστά ή όχι... πάλι προσπαθώ να είμαι όσο πιο ανεκτικός, επειδή είδα ότι αν είχα ένα σάνταρ πρόγραμμα, ακολουθούσα κάποια βιβλία, όπου σαφέστατα κάλυπταν την ύλη που ήθελα να διδάξω, είναι σπανιότατο να καλύπτουν πάνω από ένα 10% των μαθητών ταυτόχρονα. (Κ5)*

Οι Κ1 και Κ4 (ο Κ3 δεν διατύπωσε άποψη) τοποθετήθηκαν σε σχέση με τον τρόπο που μπορεί το ανανεωμένο μάθημα να προχωρήσει με έναν πιο γρήγορο τρόπο τον μαθητή. Ο Κ1 θεωρεί ότι: «Δηλαδή, ανάλογα από το πόσο ασχολείται ο ίδιος, μπορώ και εγώ να προχωράω» Στο ίδιο μοτίβο κινείται και ο Κ4:

*Αλλά νομίζω ότι οφείλουμε να του δείξουμε και άλλα πράγματα τα οποία σίγουρα ενθουσιάζουν τους μαθητές και τους δίνει πράγματα τα οποία μπορεί ένα τυπικό μάθημα να τα έδινε 3-4 χρόνια αργότερα από τη στιγμή που κάνουμε το μάθημα. (Κ4)*

Ο Κ6 αναφέρεται με πιο συγκεκριμένο τρόπο:

*Ας πούμε ο Πιατσόλα, είναι τα τελευταία 15-20 χρόνια που έχει μπει στο ρεπερτόριο και είναι αποδεκτό σε εξετάσεις. (Κ6)*

Μέσα σε αυτήν την ενότητα και κατά τη διάρκεια των συζητήσεων προέκυψε από τη δική μου την πλευρά πολλές φορές η λέξη άτυπη, ενώ όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ομολόγησαν ότι δεν γνώριζαν ακριβώς το νόημα της λέξης αυτής σε σχέση με το πλαίσιο του μαθήματος. Επομένως, έκαναν απόπειρες να ορίσουν τι σημαίνει άτυπη μάθηση, με τις περισσότερες να εστιάζουν στην ανάλυση της λέξης (α + τύπος !!). Αναφέρομαι σε αυτές τις απόπειρες με στόχο την επόμενη θεματική ενότητα.

### **3.3 Οι άτυπες πρακτικές στην εκμάθηση του οργάνου**

Η ενότητα αυτή εστιάζει στα στοιχεία της άτυπης μάθησης τα οποία εφαρμόζουν οι καθηγητές και που οι ίδιοι θεωρούν ότι βοηθούν σε σημαντικό βαθμό το μάθημά τους. Τα βασικότερα στοιχεία που εφαρμόζουν είναι η ακρόαση, ο αυτοσχεδιασμός καθώς και η βαρύτητα που δίνουν στις θέσεις επάνω στην ταστιέρα.

#### **3.3.1 Ακρόαση**

Η ακρόαση είναι το στοιχείο που απαραίτητως πρέπει να εφαρμόζει ο κάθε μουσικός γενικότερα στη ζωή του, προκειμένου να παίρνει ερεθίσματα και ακουστικές πληροφορίες που θα τον ακολουθούν στις μουσικές του δραστηριότητες. Όλοι οι καθηγητές μίλησαν για την περίπτωση της ακρόασης ο καθένας από διαφορετική πλευρά. Ο Κ3 αποκάλυψε τον λόγο που αποφάσισε σε μικρή ηλικία να μεταπηδήσει από την πρακτική κιθάρα στην κλασική και σε μουσικές σπουδές:

*Άκουσα μια ημέρα, έναν Ισπανό να παίζει την “Fantasia” του Mudarra. Λέω... αυτή είναι η κιθάρα για εμένα.. πόσες κιθάρες είναι;... αυτό με επηρέασε τόσο πολύ.... ! (Κ3)*

Ο Κ1 έφερε σημείωσε παραδείγματα εφαρμογής της ακρόασης στο μάθημα:

*...έχω τέτοια παραδείγματα, 2-3 τουλάχιστον, που το ακουστικό μέρος ήταν πολύ ισχυρό... οπότε χρησιμοποίησα το ακουστικό μέρος ως βοήθεια, ούτως ώστε το παιδί να βγει πιο εύκολα στο αποτέλεσμα και να μην απογοητευτεί και τα παρατήσει... (Κ1)*

Οι υπόλοιποι καθηγητές υπογράμμισαν την προσπάθειά τους μέσω της ακρόασης να επηρεάσουν τους μαθητές τους τόσο σε επίπεδο αισθητικής, όσο και σε επίπεδο ρεπερτορίου και επιλογών. Ο Κ2 στην ουσία μιλάει για μίμηση μετά από ακρόαση ηχογραφημένου υλικού:

*Η καλλιέργεια της ακουστικής ικανότητας και να αναπαράγεις κάτι απλά ακούγοντάς το πάνω στο όργανο, είναι πολύ – πολύ βασική. (Κ2)*

Ο Κ4 μιλάει για την προσπάθειά του να επηρεάσει τον μαθητή του μέσα από μουσικά βίντεο και ζωντανό παίξιμο κιθάρας:

*Οπότε θα χρησιμοποιήσω σίγουρα κάποια βίντεο με κιθαρίστες, με είδη μουσικής που καταλαβαίνω ότι το παιδί μπορεί να μην έχει ακούσει ποτέ του, θα το προσεγγίσω ακόμα περισσότερο δείχνοντάς του παίζοντας εγώ, δηλαδή ζωντανά εκείνη τη στιγμή κάτι. Είναι σίγουρα μια μέθοδος, που ειδικά τα μικρότερα παιδιά, σε κοιτάνε και είναι μεγάλη ώθηση γι’ αυτά. (Κ4)*

Παρομοίως ο Κ5 σχετικά με το παίξιμο:

*Δηλαδή θα παρουσιαστούν στο μαθητή όλες σχεδόν οι τεχνικές που μπορεί να παίξει μια κλασική κιθάρα, αρπίσματα, συγχορδίες, μονοφωνικό παίξιμο, διαφωνίες, ρυθμική κιθάρα, τρέμολο ώστε να έχει μια πλήρη εικόνα και ρεπερτορίου - ως ένα σημείο – και τεχνικών που μπορεί να εφαρμόσει. (Κ5)*

Τέλος, ο Κ6 μιλάει γενικότερα για την μουσική ακρόαση σε σχέση με την αισθητική καλλιέργεια:

*Αν μπορέσω να του δώσω αυτή την αισθητική που εγώ την αντιλαμβάνομαι, μέσα από τα έργα τα κιθαριστικά, μέσα από τα έργα του να μπορεί να έχει ακροάσεις, κάποιων έργων μεγάλων, ακόμα και συμφωνικής μουσικής, όχι αυτό καθαυτό κιθαριστικό έργο. (Κ6)*

Ο Κ6 έδωσε έμφαση στην προσπάθειά του να συμβάλλει στην καλλιέργεια της αισθητικής των μαθητών του.

### **3.3.2 Αυτοσχεδιασμός**

«Πυρήνας» στα λεγόμενα των καθηγητών σε σχέση με τις άτυπες πρακτικές, αποτελεί ο αυτοσχεδιασμός. Το στοιχείο αυτό (με εξαίρεση τον Κ3 ο οποίος δεν μίλησε διεξοδικά για το θέμα) είναι το σημαντικότερο εργαλείο στα χέρια των συνεντευξιζόμενων.

Ο Κ1 υποστηρίζει ότι «Ναι, αυτό είναι ένας τρόπος να κινηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή» ενώ χαρακτηριστικά σχολιάζει για τους μαθητές μουσικής:

*Μετά, τα άτομα που συνήθως ασχολούνται με τη μουσική, είναι δημιουργικά άτομα, οπότε έχουν μια ροπή στον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργία δικών τους πραγμάτων. Οπότε, κατά ένα 70% αυτό συμβαίνει. (Κ1)*

Ο Κ5 αναφέρει πιο συγκεκριμένο παράδειγμα για τον τρόπο που χρησιμοποιεί τον αυτοσχεδιασμό:

*Όπου για παράδειγμα, του δίνω το εύρος λίγων νοτών, για να μην χαθεί, 4 – 5 νοτών, ένα διάστημα 5<sup>ης</sup> από ντο έως σολ και πάνω σε αυτό προσπαθεί μόνο τέταρτα στην αρχή, μόνο μισά, ενώ εγώ του κρατάω τις βασικές συγχορδίες, πρέπει να κάνει κάποια μικρή αυτοσχέδια μελωδία. (Κ5)*



Ο Κ4 είναι επίσης πολύ κοντά με τον Κ5, όσον αφορά την περιγραφή του πρακτικού αυτού μέρους:

*Θα προσπαθήσω να βρω κάτι, έστω απλό, ώστε ο μαθητής να μπορεί να δει πως ακούγονται οι δύο κιθάρες μαζί, αυτοσχεδιάζοντας όχι. Συνήθως, τους δίνω να παίξουν τρία βασικά ακόρντα και εγώ ακολουθώ σολιστικά. (Κ4)*

Ο Κ2 δίνει ένα πιο «τυπικό» χαρακτήρα στο αυτοσχεδιαστικό στοιχείο, οδηγώντας τον μαθητή σε ένα μετέπειτα στάδιο:

*Πάρα πολλά στοιχεία... σε κάποια φάση της διδασκαλίας, σε κάποιο επίπεδο της διδασκαλίας, δηλαδή όταν κάποιο παιδί έχει αναπτύξει μια ικανότητα, το βάζω λιγάκι στη διαδικασία να κάνει μόνος του διασκευές. (Κ2)*

Τέλος, ο Κ6 υπογραμμίζει τον απαραίτητο χαρακτήρα που έχει ο αυτοσχεδιασμός στο μάθημά του με την εξής φράση:

*Ειδικά στα μεγάλα παιδιά, βεβαίως. Εδώ κάνουμε και μην γελάσετε, τζαμάρισμα ακόμα και στα Κάλαντα(γέλια)! (Κ6)*

Η αναφορά του Κ6 γίνεται με αφορμή τις εορταστικές ημέρες των Χριστουγέννων, καθώς η συνέντευξη – συζήτηση διεξήχθη εκείνη την περίοδο.

### **3.3.3 Θέσεις**

Με τη χρήση της λέξης «θέσεις», εννοούμε την «παραδοσιακή» κιθαριστική πρακτική σύμφωνα με την οποία, ο κιθαρίστας παίζει με συγκεκριμένους δακτυλισμούς συγχορδίες στο αριστερό του χέρι, ενώ διατηρώντας τους και μεταφέροντάς τους έχει τη δυνατότητα να παίζει καινούριες συγχορδίες. Πολλές φορές, ιδιαίτερα σε αρχικό – αρχάριο στάδιο, μπορεί να μην γνωρίζει καν τι πατάει, αλλά το άκουσμα είναι το επιθυμητό γι αυτόν. Πιο γενικά, μπορούμε να τις

ονομάσουμε «ακόρντα», τα οποία χρησιμοποιούνται πάρα πολύ συχνά. Σε αυτήν την πρακτική, όπως είναι φυσικό, αναφέρθηκαν οι καθηγητές. Ο Κ1 έδωσε το παράδειγμα με τις κλίμακες:

*Δηλαδή, ας πούμε, ότι θέλεις να του διδάξεις τις κλίμακες, μπορείς να του ζητήσεις να αυτοσχεδιάζει σε κάποια κλίμακα, με τις συγχορδίες που έχει η κάθε κλίμακα. Έτσι, έχεις ένα σίγουρο αποτέλεσμα, ότι θα μάθει για το συγκεκριμένο κεφάλαιο. (Κ1)*

Ο Κ2 με πιο συγκεκριμένα παραδείγματα υποστηρίζει:

*Πραγματικά, η λίγο πιο πρακτική μέθοδος, με μερικά απλά ακόρντα και ας μην ξέρουν την ανάλυση του τι είναι μινόρε, τι είναι ματζόρε, τι ελαττωμένο, τι αυξημένο και εβδόμης κλπ, αποδεικνύεται κι αυτό πάρα πολύ χρήσιμο και για τη χαρά του παιχνιδιού της μουσικής, αλλά και για την κωδικοποίηση των θέσεων επάνω στην κιθάρα, γιατί και τα κλασσικά κομμάτια στην πραγματικότητα ακόρντα έχουν, μέρη από ακόρντα. (Κ2)*

Ο Κ5 με έναν πιο «τυπικό» τρόπο έδωσε επίσης ένα παρόμοιο παράδειγμα:

*Πολύ συχνά, δηλαδή, κάτι άτυπο μπορεί να είναι η τρομερή απλοποίηση... θα το πω λίγο χαζά... το να παίζεις ένα Bach με συγχορδίες, με πρακτική κιθάρα μόνο και μόνο για να συνειδητοποιήσεις ότι δεν είναι κάτι εξωπραγματικό. (Κ5)*

Ο Κ4 αναφέρεται στην ηλεκτρική κιθάρα και σε πιο ροκ ύφος, αλλά και αυτός τοποθετεί τις θέσεις – ακόρντα σε ένα πρώτο στάδιο της εκμάθησης της κιθάρας:

*Δηλαδή, το αν θα ξεκινήσω να παίξω ηλεκτρική κιθάρα, θα ακούσω τις πρώτες βασικές νότες, δύο τρία βασικά ακόρντα ίσως, νομίζω μια πεντατονική ή ένα πέρασμα μπλουζ και ροκ είναι κάτι το οποίο βλέπει και ακούει live, ενώ τόσο καιρό το άκουγε ή το έβλεπε στο Internet. (Κ4)*

Ο Κ6 υποστηρίζει ότι βοηθούν πολύ οι θέσεις, αλλά ο ίδιος έχει τις επιφυλάξεις του όσον αφορά την χρήση τους χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο:

*Θα μάθει κάποιες συγχορδίες, θα μάθει αυτό που λέμε τα ακόρντα της κιθάρας, χωρίς να ξέρει πολλές φορές τι πατάει. Εμένα, με ενδιαφέρει όμως, να ξέρει... αυτά τα λίγα βασικά, να ξέρει τι πατάει.....  
.....Δεν μπορώ να δουλέψω σε τελείως άτυπο- άγραφο...  
(Κ6)*

Εδώ, είναι προφανής η επιφύλαξη του Κ6 σε σχέση με τη χρήση έτυπων πρακτικών, χωρίς ο μαθητής να έχει κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο στη μουσική.

### **3.4 Άτυπες πρακτικές σε σχέση με τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών**

Οι προτιμήσεις των μαθητών σε συγκεκριμένα μουσικά είδη και κομμάτια, είναι ένα στοιχείο που σε μικρό ή μεγάλο βαθμό προκύπτει στα μαθήματα μουσικής γενικότερα και της κιθάρας ειδικότερα. Ο συνδυασμός τους με άτυπες πρακτικές, προέκυψε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με τρία επιμέρους θέματα (κωδικούς): τη χρήση διασκευών από τους καθηγητές, το παίξιμο με το αυτί και γενικότερα το λόγο του μαθητή μέσα στο μάθημα.

#### **3.4.1 Διασκευές**

Πολλές φορές, η μουσική προτίμηση ενός μαθητή, οδηγεί τον διδάσκοντα στη χρήση διασκευών προκειμένου να δώσει στο μαθητή του την ευκαιρία να παίξει αυτό που ζητάει. Οι καθηγητές μίλησαν γι' αυτή την ιδιαίτερη χρήση μουσικού ρεπερτορίου αλλά και για την επιλογή δυσκολίας ή μεταγραφής ούτως ώστε να καταστεί στοιχείο του μαθήματος μια προτίμηση. Κάποιοι από αυτούς δημιουργούν

διασκευές - μεταγραφές για κιθάρα, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν προυπάρχουσες από βιβλία πιο «ειδικού» ρεπερτορίου.

Ο Κ1 υποστηρίζει ότι δεν έχει μπει στη διαδικασία δημιουργίας μεταγραφής – διασκευής αλλά χρησιμοποιεί κάποιες που υπάρχουν: “ ότι έχω βρει από το Internet, έτοιμο..”.

Ο Κ2 από την άλλη πλευρά, ασχολείται ο ίδιος με τη δημιουργία τους:

*Και το είπα και πριν, ότι μέσα από τις προτιμήσεις τους και ιδίως τα τραγούδια που ακούνε και θέλουν να βγάλουν επάνω στο όργανο, μέσα από τις διασκευές που κάνουμε προσωπικά και για τον κάθε μαθητή... (Κ2)*

Ο Κ3 δίνει πληροφορίες και για τα μουσικά είδη που ζητούνται:

*Έχω κάνει και πολλές μεταγραφές... Πολλές... Και ντουέτα... και κάτι Χριστουγεννιάτικα... κάτι λαϊκά και διάφορα τέτοια... (Κ3)*

Οι Κ4 και Κ6 μπαίνουν στο θέμα της δυσκολίας και του επιπέδου του κάθε κομματιού. Ο Κ4 αναφέρει:

*Έχω προσπαθήσει να απλοποιήσω ένα σύνθετο κομμάτι που μου έχει ζητήσει κάποιος και αν δω ότι σολιστικά το κομμάτι δεν είναι πλήρες, νομίζω ότι θα το κάνω ντουέτο. (Κ4)*

Ο Κ6 υποστηρίζει:

*Ναι, αναγκαστικά θα γίνει αυτό... όταν πάω να φτιάξω κάτι γι αυτόν, κάνω μια διασκευή για την κλασική κιθάρα, για να μπορεί να γίνει... ανάλογα το επίπεδό του. (Κ6)*

Επομένως, από τα παραπάνω, προκύπτει το γεγονός ότι η χρήση διασκευών κρίνεται απαραίτητα, όταν ο μαθητής ζητάει κάτι συγκεκριμένο, το οποίο δεν υπάγεται στο επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας της κιθάρας.

### 3.4.2 Παίξιμο με το αυτί

Σαν συνέχεια της χρήσης των διασκευών, είναι η άτυπη πρακτική του παιξίματος με το αυτί. Πολλές φορές η μουσική προτίμηση του μαθητή εμπίπτει στην κατηγορία μουσικών ειδών που η γραφή τους και η ανάγνωσή τους είναι πολύ πιο δύσκολη για αυτόν, από την πρακτική εξάσκηση. Το παίξιμο με το αυτί είναι σημαντικό στοιχείο για κάθε μουσικό, ενώ οι καθηγητές το χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο ο καθένας. Ο Κ1 θεωρεί ότι η χρήση του φέρνει γρήγορα αποτέλεσμα:

*Δηλαδή, φτάνει εύκολα κάποιος να παίξει συγχορδίες, να παίξει συγκεκριμένα τραγούδια, να συνδυαστεί με ένα άλλο άτομο που κι αυτό παίζει ένα όργανο. Άρα, έχει αυτό που λέμε, ένα γρήγορο αποτέλεσμα. Από την άλλη, είναι και αυτό που θα του κινήσει το ενδιαφέρον να το πάει παρακάτω. (Κ1)*

Ο Κ2 εστιάζει στη σύγχρονη - μοντέρνα μουσική και τις δικές της τεχνικές:

*Και στην μοντέρνα μουσική, για παράδειγμα, πώς θα παίζεις ένα blues αν δεν ακούσεις και δεν μιμηθείς αυτό που ακούς, γιατί τελικά ένα bending, ένα σήκωμα που λέμε στην κιθάρα, γίνεται με χίλιους τρόπους. (Κ2)*

Ο Κ3 χρησιμοποιεί την άτυπη αυτή μέθοδο σαν εργαλείο για να «περάσει» στους μαθητές του συγκεκριμένα στοιχεία από το δικό του παίξιμο:

*Πρώτα από όλα, παίζω μαζί με το μαθητή για να πάρει στοιχεία απόμένα. Δηλαδή, σε αυτήν την ερώτηση, το βασικό στοιχείο είναι το ότι πρέπει να παίζεις μαζί με το μαθητή για να παίρνει από εσένα... την προσωπική σου έκφραση... αντί να λες διάφορα... (Κ3)*

Πολύ σημαντική είναι η αναφορά του Κ5, ο οποίος χρησιμοποιεί τη λέξη «άγαρμπα» προκειμένου να περιγράψει τον τρόπο που ένας αρχάριος μαθαίνει πολύ σημαντικά πράγματα παίζοντας μόνος του και με το αυτί:

*...εγώ ο ίδιος παροτρύνω τους μαθητές να προσπαθήσουν να βγάλουν τραγούδια μόνοι τους στο σπίτι, ειδικά στο θέμα των συγχορδιών, γιατί όμως? Έχω δει ότι αν κάποιος εντελώς αυτοδίδακτα και άγαρμπα καταφέρει να πιάσει 5 συγχορδίες μόνος του, είναι ένα τρομερό μάθημα για το χέρι του και τον βοηθάει πάρα πολύ μετά στην τυπική δουλειά που έχει να κάνει. Δηλαδή, μιλάμε για σύνδεση, όταν βγάλει ένα ποπ τραγούδι παίζοντας με την κιθάρα μόνος του, θα συναντήσει τις ίδιες συγχορδίες και πολλές ίδιες αρμονίες σε κομμάτια που έχουν γραφτεί πριν 150 και 200 χρόνια. (Κ5)*

Αντίθετα, Ο Κ6 αντιμετωπίζει (όπως και στην περίπτωση των θέσεων – ακόρντων) με επιφύλαξη καθώς θεωρεί ότι θα υπάρχουν κενά στην προσπάθειά του:

*Πχ Αν ένας μαθητής έχει κάνει τελείως πρακτική κιθάρα και μου έρχονται ξαφνικά εδώ, μετά από 2-3 χρόνια γιατί είδαν ότι μέχρι εκεί είναι, οι διαφορές είναι πάρα πολύ σοβαρές, είναι σε αυτές που προείπα. Ότι δεν υπάρχει μια σταθερή βάση, τουλάχιστον της υποτυπώδους γνώσης.(Κ6)*

Ο Κ6 εξακολουθεί να είναι επιφυλακτικός σε σχέση με την μονομερή εφαρμογή των άτυπων πρακτικών στο μάθημα της κιθάρας, χωρίς γνώσεις θεωρίας της μουσικής.

### **3.4.3 Λόγος στο μαθητή**

Οι μουσικές προτιμήσεις και η αποδοχή τους ή όχι στο μάθημα από τον δάσκαλο, είναι στην ουσία ο λόγος του μαθητή μέσα στη διαδικασία. Σε αυτό το σημείο, οι καθηγητές καλούνται να τοποθετηθούν σχετικά με την ελευθερία και την έκφραση του μαθητή τους στο πλαίσιο του μαθήματος. Ο Κ1 υποστηρίζει:

*Όμως, ακριβώς επειδή ένα άτομο που ασχολείται με τη μουσική, ακόμη και σε μικρές ηλικίες έχω διαπιστώσει, έχει το ένστικτο ή*

*στοιχειώδη καλλιέργεια να κάνει καλές επιλογές σε αυτά που ακούει, το αποτέλεσμα είναι θετικό. Δεν μου έχουν προταθεί πράγματα που δεν έχουν μουσικό ενδιαφέρον. (K1)*

Ο Κ2 εστιάζει στο θαυμασμό ενός καλλιτέχνη από τον μαθητή:

*Τελικά, το να ακούσεις τον παίκτη αυτόν που σου άρεσε, τον κιθαρίστα αυτόν που σου άρεσε και να τον μιμηθείς είναι κι αυτό μεγάλη υπόθεση. (K2)*

Ο Κ3 θεωρεί για την μουσική προτίμηση ότι είναι κίνητρο για να ασχοληθεί ο μαθητής περισσότερο με το όργανο:

*Διότι ο μαθητής, με τον τρόπο αυτό, από τη στιγμή που θα παίξει αυτά που τον ενδιαφέρουν, προσπαθεί δέκα φορές περισσότερο. (K3)*

Ο Κ4 υποστηρίζει ότι η προτίμηση είναι το στοιχείο για να «κερδίσει» ο δάσκαλος τον μαθητή:

*Σίγουρα δεν περιμένω από κάποιον μαθητή μικρής ηλικίας να έχει ψαγμένα μουσικά ακούσματα. Αντιλαμβάνομαι ότι μπορεί να έχουν επιρροές από ότι μπορεί να παίζεται τη συγκεκριμένη περίοδο στο Internet και στην τηλεόραση, οπότε προσπαθώ όσο μπορώ, παίζοντας, αν του αρέσει ή τον προσεγγίζω με αυτό που παίζω. (K4)*

Ο Κ5 αναφέρει για τις μουσικές προτιμήσεις:

*Όπως ακριβώς πιστεύω ότι ένα παιδί πρέπει να διαλέγει το φαγητό που τρώει, να του αρέσει να το θεωρεί νόστιμο, ακριβώς έτσι ως ένα σημείο τουλάχιστον πρέπει να γοητευτεί, έστω και λίγο από το άκουσμα αυτό, να υπάρξει κάτι μέσα, δυο φράσεις, ένα μοτίβο που θα τον κερδίσει. Να έχει ένα αρχικό κίνητρο. Αν δεν υπάρχει καν το αρχικό κίνητρο και το μόνο του κίνητρο είναι ότι πρέπει να το κάνεις για να γίνεις καλύτερος, έχω δει ότι δεν αρκεί και ότι δεν λειτουργεί. (K5)*

Επίσης ο Κ5 εστιάζει και σε προτίμηση την οποία δεν μπορεί να συμπεριλάβει στο μάθημά του ως εξής:

*Δηλαδή, θα δείξω αποδοχή όταν συνειδητοποιήσω ότι όντως η επιλογή του μαθητή μπορεί να του προσφέρει οτιδήποτε ωφέλιμο για το μάθημά μας. Αγάπη για το όργανο, παραπάνω διάβασμα, όντως είναι ένα κομμάτι που γίνεται εξαιρετικό αν γραφτεί για κιθάρα; Στην περίπτωση που είμαι αρνητικός θα πω κάποια διαλλακτική απάντηση, όχι όμως από τη θέση της διπλωματίας για να μη φανώ κακός, αλλά επειδή η προτίμηση του μαθητή είναι η προτίμηση ενός ανθρώπου...*  
(Κ5)

Ο Κ6 χαρακτηριστικά αναφέρει:

*Με πολύ χαρά αντιμετωπίζω τις μουσικές προτιμήσεις, αλλά πάντα με μια επιφυλακτικότητα. (Κ6)*

Σύμφωνα με τις παραπάνω τοποθετήσεις, ο λόγος του μαθητή εκφράζεται κατα κύριως μέσα από τις μουσικές του επιλογές και προτιμήσεις.

### **3.5 Περίληψη του λόγου των καθηγητών**

Ο λόγος των καθηγητών συμβάλλει σημαντικά στην έρευνα, καθώς παρέχει ουσιαστικές πληροφορίες γύρω από τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα. Όλοι οι καθηγητές αντιμετώπισαν με θετικό τρόπο τη συζήτηση για τις άτυπες πρακτικές, ενώ από το λόγο τους προκύπτει ότι αυτές είναι κομμάτι της διαδικασίας του μαθήματός τους. Επίσης, ως κομμάτι του μαθήματός τους αντιμετωπίζονται, ακόμα κι όταν υπάρχουν κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με αυτές.

Επιπλέον, οι συζητήσεις μας κινήθηκαν γύρω από τις μουσικές προτιμήσεις, θίγοντας ζητήματα τόσο σε σχέση με την ανάγκη ανανέωσης του ρεπερτορίου της κιθάρας, όσο και με την ελευθερία της έκφρασης και επιλογής του μαθητή.



## Κεφάλαιο 4ο

### ΣΥΣΗΤΗΣΗ

**4.1 Η θέση της άτυπης μάθησης στη διδασκαλία της κιθάρας**

**4.2 Η επιρροή των πρακτικών άτυπης μάθησης στη διαδικασία του μαθήματος ( συμβολή – αποτέλεσμα)**

**4.3 Ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών**

**4.4 Σύνοψη**

#### Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί μια συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας καθώς και έναν σχολιασμό μεταξύ του θεωρητικού μέρους και των στοιχείων που προσέφεραν οι συνεντευξιαζόμενοι – καθηγητές . Στην ουσία γίνεται ένας σχολιασμός των ευρημάτων, θέτωντας όμως ως βάση του τα τρία κεντρικά – ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Συνεπώς, βασικά θέματα του παρακάτω σχολιασμό είναι ο ρόλος της άτυπης μάθησης στην διδασκαλία της κιθάρας, η επιρροή των πρακτικών άτυπης μάθησης στο μαθημα και ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων των μουσικών.

#### **4.1 Η θέση της άτυπης μάθησης στη διδασκαλία της κιθάρας**

Η άτυπη μάθηση, σύμφωνα τόσο με το θεωρητικό, όσο και με το ερευνητικό μέρος της παρούσας έρευνας, είναι σημαντικό, αναπόσπαστο και ιδιαίτερο κομμάτι του μαθήματος μουσικής γενικότερα και της κιθάρας ειδικότερα. Τα ευρήματα που

προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ατόμων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, δείχνουν ότι όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι του μαθήματός τους αυτόν τον τύπο μάθησης.

Η άποψη της Green (2005) ότι οι άτυπες μορφές μάθησης είναι μια «φυσική διαδικασία μάθησης», φαίνεται ότι αντικατοπτρίζεται στις απόψεις των ατόμων του δείγματος καθώς, κανένα από αυτά δεν απέκλεισε το ενδεχόμενο εφαρμογής τους στο μάθημα της κιθάρας. Αντίθετα, όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία των συνεντεύξεων αντιμετώπισαν με τρόπο θετικό την άτυπη μάθηση.

Αυτός ο θετικός τρόπος αντιμετώπισής τους αρχικά, είναι το στοιχείο, βάσει του οποίου πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Ο οποιοσδήποτε μπορεί να φανταστεί ότι σε διαφορετική περίπτωση, όπου οι γνώμες τους ήταν απόλυτα αρνητικές προς αυτήν την (άτυπη) κατεύθυνση, θα υπήρχε σοβαρό πρόβλημα σχετικά με την πραγματοποίηση της διαδικασίας της συλλογής των δεδομένων. Δηλαδή, ο αποκλεισμός των άτυπων πρακτικών, θα έδινε εντελώς διαφορετική τροπή στον πυρήνα της παρούσας έρευνας, με το κεντρικό ζήτημα προς έρευνα (άτυπη μάθηση) να χαρακτηρίζεται ως περιττό, ανεπιθύμητο, μη εφαρμόσιμο κ.ο.κ.

Αντίθετα με την παραπάνω αναφορά μιας υποθετικής-αρνητικής αντιμετώπισης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αντιμετώπισαν με θετικό πρόσημο και ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτήν την πτυχή μάθησης, μπήκαν σε λεπτομέρειες και περιπτώσεις μαθητών, θεωρώντας τη ως κάτι «φυσικό» όπως αναφέρει η Green (2005) αλλά και πολλές φορές απαραίτητο.

Το στοιχείο του «φυσικού» προκύπτει ως εύρημα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων, καθώς ο άτυπες πρακτικές διευκολύνουν την έτσι κι αλλιώς έμφυτη τάση μεγάλου ποσοστού των μαθητών της κιθάρας (των μαθητών μουσικής γενικότερα) στη δημιουργία. Αυτή η έμφυτη δημιουργική τάση αναφέρθηκε μέσα στο πλαίσιο των συνεντεύξεων και εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι τόνισαν την γενικότερη προσπάθειά τους να δώσουν μουσικό ερέθισμα, έμπνευση και μουσικότητα στους μαθητές τους.

Πιστεύω πως πολλές φορές, οι μαθητές μουσικής ξεκινούν τα μαθήματα προκειμένου να «ανακαλύψουν - εξελίξουν» μια τάση τους σχετική με τη δημιουργικότητα, καθώς και από την προσωπική τους ευαισθησία – επιθυμία για κάποιο συγκεκριμένο μουσικό όργανο.

Όλα αυτά τα στοιχεία, αποτελούν κομμάτι του χαρακτήρα τους, της προσωπικότητάς τους και σαν συνέπεια είναι μέρος μιας «φυσικής» γι' αυτούς ροπής προς το μουσικό σύμπαν. Επιπλέον, σε ένα πρώτο στάδιο, οι μαθητές ξεκινούν τα μαθήματα χωρίς να έχουν ως προτεραιότητα την κλασική σπουδή και εξέλιξη επάνω στο όργανο, αλλά ως μια ενασχόληση που (στην πράξη) γίνεται με πολλά στοιχεία άτυπης μάθησης κυρίως από τους ίδιους κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, στο σπίτι.

Στην «φυσικότητα» επίσης της άτυπης μάθησης δεν μπορεί να μην συμπεριληφθεί το γεγονός ότι όλοι οι καθηγητές αναφέρθηκαν στο ξεκίνημα της συζήτησης στην εφαρμογή άτυπων πρακτικών, χωρίς όμως (όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια) να τις γνωρίζουν απόλυτα σαν όρο ή σαν μια διαδοχή από συγκεκριμένες πρακτικές δραστηριότητες. Αυτό το στοιχείο, δείχνει έναν καθαρά «υποσυνείδητο τρόπο», μέσα από τον οποίο οι άτυπες πρακτικές εφαρμόζονται από αυτούς ενστικτωδώς. Η ενστικτώδης αυτή εφαρμογή, είναι πολύ σημαντική για την έρευνα. Ωστόσο, όλοι τους αναφέρθηκαν σε κατά περίπτωση εφαρμογή τους, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι οι άτυπες πρακτικές είναι ένα στοιχείο, που μπορεί να ενταχθεί -ως ένα βαθμό και κατά περίπτωση- στη διαδικασία του μαθήματός τους.

Η κατά περίπτωση εφαρμογή άτυπων πρακτικών στο πλαίσιο του μαθήματος της κιθάρας, είναι ένα στοιχείο που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτές μπορούν να αποτελέσουν «στρατηγική» του διδάσκοντα, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του. Η Green (2005) αναφέρεται επίσης, στην παραπάνω «πολιτική» του διδάσκοντα, οδηγώντας έτσι στο συμπέρασμα ότι οι άτυπες πρακτικές μπορούν να γίνουν πολύτιμο εργαλείο γι' αυτόν.

Ως εργαλείο διδασκαλίας, αντιμετωπίζονται από τους συμμετέχοντες τα στοιχεία που παραθέτει η Green (2008), που έχουν να κάνουν με τον αυτοσχεδιασμό, το παίξιμο με το αυτί, την ακρόαση και την μουσική δημιουργία - σύνθεση. Σύμφωνα

με τους Lily Chen-Hafteck και Frank Heuser (2017) , ένα σύγχρονο μάθημα μουσικής απαιτεί από τον εκπαιδευτικό – μουσικό υψηλά επίπεδα τόσο στο παίξιμο – ερμηνεία του μουσικού οργάνου, όσο και στο κομμάτι του αυτοσχεδιασμού. Επομένως, τα δύο αυτά στοιχεία αποτελούν βάση για τον εκπαιδευτικό μουσικής και το μάθημά του.

Το κομμάτι του αυτοσχεδιασμού και της ακρόασης, ήταν έντονο και ουσιαστικό στις συζητήσεις μας, καθώς οι καθηγητές δίνουν πολύ μεγάλο βάρος στα δύο αυτά στοιχεία. Μέσα από το κομμάτι του αυτοσχεδιασμού, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν μουσικά, αλλά και να χρησιμοποιήσουν στην πράξη όσα έχουν διδαχτεί από τους διδάσκοντες. Η μουσική δημιουργία στηρίζεται στα μαθήματα του διδάσκοντα, αλλά το κομμάτι το δημιουργικό είναι καθαρά προσωπικό θέμα του μαθητή. Εδώ, οι φράσεις «από μόνος του» και «να δράσουν» που χρησιμοποιεί η Green (2008), έχουν ιδιαίτερη σημασία, και βρίσκουν απόλυτη εφαρμογή στα μαθήματα της κιθάρας.

Ο αυτοσχεδιασμός, επίσης, βρίσκεται μέσα στο πλαίσιο μιας γενικότερης μουσικής δραστηριότητας και δημιουργίας – σύνθεσης. Οι συνεντευξιαζόμενοι αντιμετώπισαν το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού ως το πιο βασικό και ουσιώδες κομμάτι των άτυπων πρακτικών και σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν σε τρόπους, παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής του στο μάθημα της κιθάρας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ο προσωπικός τρόπος χρήσης του στοιχείου αυτοσχεδιασμού από τους διδάσκοντες, καθώς ο καθένας ζητούσε την εφαρμογή του από το μαθητή με διάφορες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, κάποιος καθηγητής μπορεί να ζητήσει μελωδικό αυτοσχεδιασμό από τον μαθητή του, ενώ κάποιος άλλος ρυθμικό με παίξιμο μόνο των βασικών συγχορδιών κλπ.

Το κομμάτι της ακρόασης, θεωρείται ζωτικής σημασίας ενασχόληση του κάθε μουσικού και συνεπώς, υποστηρίζεται και συνδέεται με όλες τις μουσικές δραστηριότητες. Ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν οι ακροάσεις κομματιών ρεπερτορίου, το παίξιμο με το αυτί, μουσική μίμηση, συνεργασία με άλλους χωρίς παρτιτούρα κτλ. Εκτός από την αντιμετώπισή της ως δραστηριότητα στο μάθημα της κιθάρας, η ακρόαση συνδέεται από τους συνεντευξιαζόμενους, με το κομμάτι

της καλλιέργειας και της διάνθισης των μουσικών ακουσμάτων των μαθητών τους. Εδώ, δεν αναφέρονται αποκλειστικά για το κιθαριστικό ρεπερτόριο, αλλά για μια γενικότερη ακουστική εμπειρία που πρέπει να έχουν οι μαθητές τους, προκειμένου να διευρύνουν τους μουσικούς ορίζοντές τους.

#### **4.2 Η επιρροή των πρακτικών άτυπης μάθησης στη διαδικασία του μαθήματος (συμβολή – αποτέλεσμα)**

Η εφαρμογή των άτυπων πρακτικών μάθησης, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό του μάθημα της κιθάρας. Το «τυπικό» μάθημα, είναι κομμάτι ενός θεσπισμένου προγράμματος μουσικής διδασκαλίας και συνήθως δεν περιλαμβάνει με τρόπο υποχρεωτικό, την εφαρμογή άτυπων πρακτικών. Αυτό, σημαίνει ότι από αυτό απουσιάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό οι πιο εμπειρικές και πρακτικές δραστηριότητες. Υπάρχει λοιπόν, η ανάγκη μιας γενικότερης ανανέωσής του, με την αφομοίωση πολλών διαφορετικών νέων στοιχείων που θα το αναδιαμορφώσουν και θα το ανανεώσουν. Επίσης, η «αυστηρή» θεσμοθέτηση του προγράμματος διδασκαλίας της κιθάρας, εκτός του ότι αποκλείει κατα ένα μεγάλο βαθμό τις προαναφερθείσες πρακτικές, έχει έναν πολύ «κλειστό» χαρακτήρα σε σχέση με τη μέθοδο, το ρεπερτόριο και τον τρόπο διδασκαλίας – εξέτασης του μαθητή. Η ανάγκη ανανέωσής του τόσο σε επίπεδο διαδικασίας, όσο και σε επίπεδο ρεπερτορίου είναι προφανής και προκύπτει από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων. Εστιάζοντας στι κομμάτι του τρόπου διδασκαλίας και τη χρήση άτυπων πρακτικών, προκύπτει η ανάγκη ανανέωσης της όλης διαδικασίας του μαθήματος.

Στην ανάγκη αυτή για ανανέωση, μπορεί και πρέπει επομένως να συμπεριληφθεί και η επιρροή που ασκούν σε αυτό, οι άτυπες πρακτικές. Βέβαια, ο σχεδιασμός ενός νέου προγράμματος είναι μια πολύ σοβαρή και δύσκολη διαδικασία, διότι θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε αυτή, οι ανάγκες των μαθητών της σύγχρονης εποχής, ενώ παράλληλα θα πρέπει με κάποιον τρόπο να αποτραπούν τα στοιχεία

εκείνα που πιθανότατα οδηγούν σε αποτυχία τη διαδικασία. Εδώ αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Rescsanszky (2017) σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού του μαθήματος της κιθάρας, μέσω της ενσωμάτωσης και του συνδυασμού των άτυπων πρακτικών μάθησης. Η συγκεκριμένη άποψη προέκυψε μέσα από τις εμπειρίες του ίδιου στο πλαίσιο των μαθημάτων κιθάρας.

Η ανανέωση όμως, είναι ένα στοιχείο που προέκυψε από τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων, με τις άτυπες πρακτικές να είναι ζητούμενο προς αφομοίωση. Επιπλέον, οι Karlsen και Vakava (2012), αναφέρουν ότι σχεδόν όλοι οι καθηγητές μουσικής στρέφονται στην άτυπη μάθηση, παρόλο που έχουν εκπαιδευτεί σε ένα καθαρά τυπικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να πει κανείς ότι πιστοποιείται η ανάγκη για ανανέωση μέσα από τις άτυπες μορφές μάθησης. Επομένως ένα μάθημα μουσικής/κιθάρας έχει στοιχεία άτυπων πρακτικών, τα οποία του δίνουν έναν εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα.

Ο τρόπος με τον οποίο η άτυπη μάθηση επηρεάζει το μάθημα της κιθάρας, σχετίζεται άμεσα με τον σχεδιασμό της διδακτικής ώρας και τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκειά της. Ο τρόπος αυτός όμως, δεν είναι καθιερωμένος και η εφαρμογή των άτυπων πρακτικών εμπίπτει στην προσωπική κρίση και ευχέρεια του διδάσκοντα.

Ο Jenkins (2011) αναφέρει το πόσο χρήσιμος είναι ένας συνδυασμός τυπικών και άτυπων στοιχείων στο μάθημα μουσικής, ενώ παράλληλα εκφράζει την επιφυλακτικότητά του σε σχέση με τις άτυπες πρακτικές. Ο συνδυασμός αυτός των άτυπων – τυπικών πρακτικών μπορεί να πει κανείς ότι μπορεί να δώσει έναν πιο ολοκληρωμένο χαρακτήρα στο μάθημα.

Βέβαια, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι καθηγητές της κιθάρας, όχι μόνο πιστεύουν στον προαναφερθέντα συνδυασμό του Jenkins (2011), αλλά τον εφαρμόζουν στο πλαίσιο του δικού τους σχεδιασμού και τρόπου αντίληψης της εκμάθησης του οργάνου. Οι άτυπες πρακτικές συνυπάρχουν με το καθαρά τυπικό μέρος του μαθήματος και εφαρμόζονται χωρίς αυτό να είναι ρητή απαίτηση του προγράμματος. Επιπλέον, οι καθηγητές της κιθάρας αναφέρθηκαν σε αυτές τις πρακτικές στο πλαίσιο των συζητήσεών μας, πριν ακόμα εγώ φτάσω στο σημείο να

ρωτήσω ειδικά για την άτυπη μάθηση, καθώς πολλές φορές έφερναν ως παράδειγμα άτυπες πρακτικές, από τις πρώτες κιόλας, γενικού τύπου ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης.

Το στοιχείο της επιφυλακτικότητας ως προς τις άτυπες πρακτικές, πλαισιώνει το εγχείρημα ένταξής τους στο μάθημα. Εως ένα βαθμό, τα άτομα στο δείγμα της έρευνας έθεσαν το ζήτημα της εξέλιξης – συνέχειας επάνω στην εκμάθηση του οργάνου καθώς, όπως υποστηρίζουν, χωρίς επαρκή θεωρητική γνώση και επεξήγηση, υπάρχει ο κίνδυνος να μην μπορεί ο μαθητής να προχωρήσει με σταθερά βήματα.

Από την άλλη όμως πλευρά, αυτήν της γρήγορης αφομοίωσης και εξέλιξης μέσω των άτυπων πρακτικών, οι θέσεις τους ταυτίζονται απόλυτα με το θεωρητικό μέρος, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι η συνεισφορά των εν λόγω πρακτικών είναι βαθύτατη στο μάθημα κιθάρας. Η χρήση των άτυπων πρακτικών παράγει θετικό αποτέλεσμα στον μαθητευόμενο κιθαρίστα, με τρόπο άμεσο, γρήγορο και κατανοητό. Ο Tan Yong Yao (2013) υποστηρίζει ότι οι άτυπες πρακτικές οδηγούν σε εναλλακτικό τρόπο μαθήματος μέσα στο οποίο ο μαθητής μαθαίνει καινούργια πράγματα, εξελίσσεται – προοδεύει.

Πολύ σημαντικό εύρημα, είναι η «απομυθοποίηση» της όποιας εικόνας που μπορεί να έχει ο μαθητής για την «απίστευτη» δυσκολία που συνοδεύει την εκμάθηση μουσικής και κιθάρας. Αυτή η «απομυθοποίηση» μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους, μέσα από τη χρήση άτυπων πρακτικών, όπου ο μαθητής μπορεί με τον πλέον άμεσο τρόπο της πράξης, να κατανοήσει την όχι και τόσο πολύ μεγάλη δυσκολία που συνοδεύει την εκμάθηση του οργάνου.

Αν πάρουμε για παράδειγμα τον αυτοσχεδιασμό, ο μαθητής παίρνει στα χέρια του την κιθάρα και αρχίζει να παίζει δικές του μελωδίες, πάντα μέσα σε κάποιο πλαίσιο που έχει οριστεί από τον διδάσκοντα και που είναι μέσα στις τεχνικές του δυνατότητες. Συνεπώς, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να φέρει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Wright και Kanelloroulos (2010), «στα χέρια των παιδιών» τη μουσική και εν προκειμένω, τον τρόπο παιχνιδιού κιθάρας.

Ο εναλλακτικός τρόπος μαθήματος που αναφέρει ο Tan Yong Yao (2013), μπορεί να πει κανείς πως είναι μια σημαντική ανανέωση του μαθήματος της κιθάρας, τουλάχιστον στο επίπεδο της «προσέγγισης του μαθητή» (χρήση εισαγωγικών καθώς η φράση αυτή αναφέρθηκε πολλές φορές από τους συνεντευξιαζόμενους σε σχέση με άτυπες πρακτικές) και της διδασκαλίας του με έναν πιο βαθύ και ενστικτώδη τρόπο. Δηλαδή, το νέο στοιχείο -οι πρακτικές αυτές-, διαφοροποιούν το μάθημα στα μάτια του μαθητή και το κάνουν μια καθαρά ευχάριστη και ουσιώδη διαδικασία. Η Love (1974) υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος καταφέρνει μέσω των άτυπων πρακτικών να «κεντρίσει» το ενδιαφέρον των μαθητών του.

Συνεπώς, η χρήση άτυπων πρακτικών φέρνει την ανανέωση στο μάθημα της κιθάρας και το εξελίσσει με τρόπο τέτοιο, όπου διαφοροποιείται η γενικότερη φιλοσοφία του. Στο γενικότερο συμπέρασμα ότι η άτυπες πρακτικές επηρεάζουν και συμβάλλουν στο μάθημα της κιθάρας με τρόπο αποτελεσματικό, οδηγούν τόσο οι παραπάνω θεωρητικές αναφορές, όσο και οι τοποθετήσεις των συνεντευξιαζόμενων και καθηγητών της κιθάρας.

#### **4.3 Ο ρόλος των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών**

Οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών είναι ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο για την μουσική τους εκπαίδευση καθώς έγιναν εκτενείς συζητήσεις γι' αυτές μέσα στις συνεντεύξεις των καθηγητών. Επίσης στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται με τον πλέον κατηγορηματικό τρόπο τη μουσική επιλογή – προτίμηση ενός μαθητή μουσικής – κιθάρας. Επειδή όμως παραπάνω εστίασαμε στις άτυπες πρακτικές, αξίζει να ξεκινήσουμε από τη σχέση αυτών των πρακτικών με τις μουσικές προτιμήσεις.

Η Σαββίδου (2008) υποστηρίζει όχι μόνο το ότι υπάρχει ξεκάθαρη σχέση της ποπ μουσικής με τους πρακτικούς τρόπους εκμάθησης, αλλά και ότι είναι ζωτικής σημασίας για το μουσικό αυτό είδος. Ακριβώς την ίδια προσέγγιση κάνει και η Green (2006) σχετικά με την ποπ και τις συγκεκριμένες πρακτικές που



χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον και ο Rescsanszky (2017) εστιάζει με έναν πιο συγκεκριμένο τρόπο, στον συνδυασμό των άτυπων πρακτικών με τις μουσικές προτιμήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος της κιθάρας.

Από την πλευρά της έρευνας, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι καθηγητές της κιθάρας επιτρέπουν τον μουσικό πειραματισμό των μαθητών τους επάνω σε κάποιο κομμάτι δημοφιλούς μουσικής που πιθανότατα τους αρέσει. Μέσα από αυτόν τον πειραματισμό, ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί το αυτί για να «βγάλει» στην κιθάρα το κομμάτι που του αρέσει και που θέλει να παίξει. Αυτή η διαδικασία προκύπτει από το λόγο των καθηγητών, καθώς επίσης και η μεθοδευμένη (ως ένα βαθμό) χρήση άτυπων πρακτικών. Σε αυτόν τον τρόπο πειραματισμού-μάθησης οι καθηγητές «επενδύουν» προκειμένου οι μαθητές τους να κατανοήσουν έννοιες όπως: ακόρντα, μελωδία, συνοδεία κλπ.

Εστιάζοντας όμως στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, μπορεί να δει κανείς ότι είναι ένα ζήτημα που τους απασχολεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Οι μουσικές προτιμήσεις τους, προκύπτουν από την καθημερινότητά τους και από τον τρόπο ζωής τους. Ιδιαίτερα για την δημοφιλή – ποπ μουσική, η ζήτηση είναι τεράστια καθώς το συγκεκριμένο μουσικό είδος έχει μεγάλη απήχηση και ακούγεται ως background σε όλες σχεδόν τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Αυτό, δίνει το μουσικό ερέθισμα σε οποιονδήποτε μαθητή (ή μη) να επιθυμεί την ακρόαση αλλά και το παίξιμο ενός τέτοιου μουσικού κομματιού. Η τεράστια απήχηση που έχει η ποπ, ιδιαίτερα στους μαθητές, αναφέρεται και από την Christophersen (2017) , η οποία ονομάζει την ποπ ως την «μουσική των μαθητών». Επίσης, οι Lily Chen-Hafteck και Frank Heuser (2017), εστιάζουν στην γενικότερη ανάγκη ενσωμάτωσης των μουσικών προτιμήσεων ( κυρίως ποπ μουσικής) των μαθητών στο μάθημα και στο γενικότερο μουσικό πρόγραμμα, καθώς αυτές παραπέμπουν σε κοινωνιολογικού τύπου στοιχεία της ζωής τόσο των ίδιων όσο και του περίγυρού τους.

Από τα ευρήματα της έρευνας, οι καθηγητές υποδέχονται με πολύ θετικό τρόπο τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών τους, καθώς οι περισσότεροι τις θεωρούν πολλές φορές το βασικό κίνητρο του μαθητή για να μάθει κιθάρα. Σχεδόν πάντοτε διδάσκουν (με τυπικό κι άτυπο τρόπο) κομμάτια της επιλογής των μαθητών,

χρησιμοποιούν τις μεταγραφές – διασκευές για το όργανο και αντιμετωπίζουν αυτές (τις επιλογές) ως εργαλείο τους για να πετύχουν τον στόχο τους. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι είναι ο τρόπος να ικανοποιήσουν το αίτημα του εκάστοτε μαθητή, σχετικά με το παίξιμο συγκεκριμένων κομματιών και μουσικών ειδών.

Από τις τοποθετήσεις των καθηγητών της κιθάρας όμως, προκύπτει και η σύνδεση των μουσικών προτιμήσεων με την αισθητική των μαθητών. Όπως προαναφέρθηκε, οι μουσικές προτιμήσεις έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα, τον τρόπο ζωής των μαθητήν και συνεπώς με την προσωπική τους αισθητική.

Σε αυτό το σημείο όμως, αξίζει να αναφερθεί η επιφυλακτικότητα την οποία εξέφρασε ποσοστό των συνεντευξιαζόμενων, καθώς έκαναν λόγο για αντίθεσή τους κάποιες φορές, με το μουσικό είδος που οι μαθητές τους μπορεί να επιθυμούν να παίξουν. Στο κομμάτι της αισθητικής λουπόν, σχεδόν όλοι έκαναν λόγο στην προσπάθειά τους να επηρεάσουν και να καλλιεργήσουν την αισθητική των μαθητών τους, όχι όμως με τρόπο απόλυτο ή με την τάση να τους επιβάλλουν διαφορετική άποψη. Επίσης, στο πλαίσιο της συζήτησης για την αισθητική των μαθητών, πολλοί άσκησαν κριτική σε ορισμένα είδη μουσικής, χαρακτηρίζοντάς τα και υπογραμμίζοντας τη δική τους (εντελώς αντίθετη) στάση προς αυτά.

#### **4.4 Σύνοψη**

Από την διαδικασία των συνεντεύξεων και σε αντιστοιχία πάντα με το θεωρητικό μέρος, προσωπικά πιστεύω ότι βγαίνουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με τους βασικούς άξονες που αρχικώς τέθηκαν προς έρευνα. Τα συμπεράσματα αυτά προκύπτουν από τα λεγόμενα των ατόμων του συγκεκριμένου δείγματος σε σχέση με τις συγκεκριμένες συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι συζητήσεις μας. Δηλαδή, θεωρώ ότι σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας απαντώνται αλλά και υπάρχει η βάση μέσα από την οποία μπορούν να προκύψουν νέα ερευνητικά ερωτήματα για τα οποία μπορεί να γίνει μια εκ νέου έρευνα.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τη θέση της άτυπης μάθησης στη διδασκαλία της κιθάρας, πιστεύω ότι οι λόγος των ατόμων του δείγματος τόσο αντιστοίχισε, όσο και προσέθεσε νέα στοιχεία, στα ήδη προϋπάρχοντα από τις επιστημονικές τοποθετήσεις του θεωρητικού μέρους. Τα στοιχεία αυτά επικεντρώνονται στην ουσιώδη και ως ένα βαθμό απαραίτητη χρήση των πιο πρακτικών τρόπων εκμάθησης ούτως ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Το δεύτερο ερώτημα, σχετικά με την επιρροή των άτυπων πρακτικών στη διαδικασία του μαθήματος της κιθάρας, αναλύεται μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων με τρόπο τέτοιο, ώστε γίνεται κατανοητό ότι αν και βρίσκονται εκτός προγράμματος, οι πρακτικές αυτές πάντοτε εφαρμόζονται. Η εφαρμογή τους δε, αναδιαμορφώνει το μάθημα της κιθάρας και διευκολύνει σημαντικά τον διδάσκοντα.

Σε αυτό το σημείο πιστεύω ότι προκύπτει ένα νέο ερώτημα, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας μελλοντικής έρευνας, καθώς στοιχειοθετείται από την ανάγκη (όπως αυτή περιγράφηκε στις συνεντεύξεις) των καθηγητών για μια ανανέωση του μαθήματος της κιθάρας. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές αναφέρθηκαν σε έναν συνδυασμό τυπικών και άτυπων πρακτικών, πράγμα που υποστηρίζεται και στο θεωρητικό μέρος κυρίως από τον Jenkins (2011). Επομένως, το νέο ερώτημα σχετίζεται με το αν τελικά, μπορούν οι άτυπες πρακτικές να εσωματωθούν σε ένα θεσπισμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της κιθάρας και να αποτελέσουν μια συγκεκριμένη διδακτική ώρα όπου κύριο ζητούμενο θα είναι η εξοικείωση – άνεση του μαθητευόμενου κιθαρίστα με τις πρακτικές δραστηριότητες.

Επιστέφοντας όμως, στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και συγκεκριμένα στο τρίτο ερώτημα που αφορά το ρόλο των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σύνδεσή τους με την αισθητική. Οι μουσικές προτιμήσεις έχουν την αποδοχή των καθηγητών κιθάρας και λειτουργούν ως εργαλείο στην πιο γρήγορη επίτευξη του στόχου τους, καθώς οι μαθητές παίζοντας κομμάτια της επιλογής τους ασχολούνται πολύ περισσότερο με την κιθάρα.

Επιπλέον, όσον αφορά την αισθητική τους, μπορεί να προκύψει ένα νέο ερώτημα που να έχει να κάνει με το αν πρέπει ή όχι ο διδάσκοντας να επεμβαίνει στην αισθητική καλλιέργεια του μαθητή του. Το ίδιο ερώτημα διαφορετικά διατυπωμένο θα μπορούσε να είναι το αν είναι ο ρόλος του διδάσκοντα (πέρα από το αμιγώς κιθαριστικό – τεχνικό – θεωρητικό κομμάτι) η αισθητική αναδιαμόρφωση του μαθητή του. Αυτό το ερώτημα, προκύπτει επίσης από το στοιχείο της επιφυλακτικότητας των καθηγητών σε σχέση με τις μουσικές επιλογές των μαθητών τους.

Τέλος, ένα ακόμη ερώτημα που απορρέει από την ύπαρξη των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών στο μάθημα της κιθάρας (το οποίο είναι συναφές με το νέο ερώτημα που προέκυψε για τις άτυπες πρακτικές) είναι το αν μπορούν αυτές να αποτελέσουν μέρος του ρεπερτορίου της κιθάρας, θέτοντας ως δεδομένο στη σταθερή ζήτηση/προτίμηση συγκεκριμένων κομματιών από τους μαθητές της κιθάρας.

## Επίλογος

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής της εργασίας, προσωπικά πιστεύω ότι η χρήση των πρακτικών της άτυπης μάθησης αλλά και οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών είναι χαρακτηριστικά στοιχεία του μαθήματος της κιθάρας. Αυτό απορρέει τόσο από το θεωρητικό μέρος, όσο και μέσα από τα λεγόμενα του δείγματος της έρευνας.

Προσωπικά, βρήκα ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα τη διαδικασία της έρευνας διότι πάρα πολλά στοιχεία τα οποία υπάρχουν καταγεγραμμένα σε θεωρητικό επίπεδο και έχουν αναλυθεί διεξοδικά μέσα από τον ακαδημαϊκό λόγο, είναι εμφανή στο καθαρά πρακτικό μέρος. Τόσο οι καθηγητές του δείγματος, όσο και η προσωπική μου εμπειρία (και ως μαθητής και ως καθηγητής!) γύρω από το μάθημα της κιθάρας, έφεραν στο προσκήνιο τις θεωρητικές αναφορές που σχετίζονται με την άτυπη μάθηση, τη σχέση της με την τυπική εκπαίδευση, τις ομοιότητες-διαφορές στην πράξη και τα όρια του άτυπου πλαισίου με μια πιο γενική διάθεση.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα πλαίσιο που επιτρέπει (και επιβάλλει πολλές φορές) τον τυπικό χαρακτήρα, αφήνοντας την ελευθερία σε προαιρετική ενσωμάτωση άτυπων στοιχείων. Το μάθημα μουσικής όμως και συγκεκριμένα της κιθάρας, από την άλλη πλευρά, υπάγεται σε τυπικό ή μη-τυπικό πλαίσιο, αλλά λόγω της φύσεως του αντικειμένου (μουσική – τέχνη γενικότερα) οι άτυπες πρακτικές είναι πολύ πιο εύκολα εφαρμόσιμες σε αυτό.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές:

Biernacki P.& Waldorf D. (1981), 'Snowball Sampling', *Sociological methods & Research*, Vol. 10 No. 2. November 1981 141-163 1981

Blandford Ann (2013), 'Semi-structured qualitative studies', In: Soegaard, Mads and Dam, RikkeFriis eds, *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2nd Ed.".Aarhus, Denmark: TheInteraction Design Foundation

Bowman W. (2002), 'Why Do Humans Value Music', *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 10, No. 1 (Spring, 2002), pp. 55-63

Bryman A. (2012), *Social Research Methods*, Fourth Edition, Oxford: Oxford University Press

Chen-Hafteck Lily & Heuser Frank (2017), 'Learning and Teaching Popular Music: Discovery of the Diversity in Music Learning Processes', In Rodriguez C.X. ed., *Coming of Age: Teaching and Learning Popular Music in Academia*, Michigan: Michigan Publishing

Christophersen, C. (2017). 'Challenging music teacher education in Norway: Popular music and music teacher education', In Nielsen,S. G. & Varkøy, Ø: eds, *Educational*

*Research in Music: Perspectives from Didaktik, Sociology and Philosophy*. Oslo: NMH. 2

Creswell John (2016), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγησης Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων

Dobrota S. & Ercegovic R. (2013), ‘Student’s Musical Preferences: The Role of Music Education’, *Characteristics of Music and Personality Traits*, Croatian Journal of Education Vol16; No.2/2014, pages: 363-384

Droe Kevin (2006), ‘Music Preference and Music Education: A Review of Literature’, *Update Applications of Research in Music Education*, University of South Carolina.SAGE Publications

Edwards R. & Holland J. (2013), *What is Qualitative Interviewing?*, London: Bloomsbury Publishing

Eyisi Daniel (2016), ‘The Usefulness of Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Researching Problem-Solving Ability in Science Education Curriculum’, *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.15, 2016

Green L. (2005), ‘The music curriculum as lived experience: children’s ‘natural’ music learning processes’, *Music Educators’ Journal* (USA), special issue on curriculum innovation, Vol. 94, no. 4, March 2005, pp. 27-32.

Green L. (2006), ‘Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom’, *IJME*, Volume: 24, issue: 2, page(s): 101-118

Green L. (2008), 'Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy', *Journal of the Society for Musicology in Ireland*, 5 (2009-10), p. 109

Green L. & Walmsley A. (2006), *Classroom resources for informal music learning at key stage 3*, Paul Hamlin Foundation

Hargreaves, D.J. (2011), 'Intercultural perspectives on formal and informal music learning', *DeDica Revista de educacao e humanidades*, 1 (2011) Marco, 53-66

Hilarián F. & Dairianathan E. (2015), 'Teaching and Learning the Electric Guitar: A Case Study in a Singaporean Higher Education Teacher-Preparation Institution', *IASPM@Journal*, vol.5 no.1 (2015)

Howe, K. & Moses, M. (1999), 'Ethics in educational research', *Review of Research in Education*, vol. 24, pp.21-60

Jenkins Phill (2011), 'Formal and Informal Music Educational Practices', *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 19, No. 2 (Fall 2011), pp. 179-197

Jorgensen Estelle R. (1990), 'Philosophy and the Music Teacher: Challenging the Way We Think', *Music Educators Journal*, 1990 76: 17

Juntunen M. & Westerlund H. (2001), 'Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: Philosophical and practical remarks on the musical body in action', *Music Education Research*, Volume 3 2001, pages: 203-214

Karlsen & Vakava (2012), *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*, Cambridge Scholars Publishing

Love B. (1974), 'The Guitar in the Junior High School: When students want to create, learning follows', *Music Education Journal*, 1974 60: 36



Marczyk G. , De Matteo D.& Festinger D. (2011), *Essentials of Research Design and Methodology*, USA: Wiley

Opsina S. (2004), 'Qualitative Research', In Goethals G.R., Sorenson G.J. & MacGregor Burns J. eds, *Encyclopedia of Leadership*, London: SAGE Publications

Przybylski L. & Niknafs N. (2015), 'Teaching and Learning Popular Music in Higher Education through Interdisciplinary Collaboration: Practice What You Preach', *IASPM@Journal*, vol.5, no.1, pages 100-123

Rescsanszky Matthew J. (2017), 'Mixing Formal and Informal Pedagogies in a Middle School Guitar Classroom', *Music Educators Journal*, Volume 98 issue: 4, pages: 25-33

Robson Colin (2002), *Real World Research*, Malden Massachusetts: Blackwell Publishing

Rodriguez Carlos Xavier (2009), 'Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teachers and Students', *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, Vol. 8, no 2, pages 35-45

Ruismaki H, Juvonen A. & Lehtoner K. (2012), 'The Internet as a Learning environment in guitar playing: Rane's search for information and expertise', *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol.45 (2012), pages: 381 – 390

Shuler c. Scott, (2012), 'Core Music Education: Students' Civil Right', *Music Educators Journal*, Volume: 98 issue: 4, page(s): 7-11

Silverman D. (2000), *Doing qualitative research: A practical handbook*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Tan Yong Yao, Gideon (2013), 'Striking the right Chords: A reflection on informal guitar pedagogy in the classroom', *Arts Education Conference 2013 (AEC)*, - 9<sup>th</sup> Asia – Pacific Symposium of Music Education Research (APSMER), Singapore, 17 – 19 July 2013

Thomson Douglas E. (2011), 'Speaking their Language Guitar Tablature in The Middle School Classroom', *General Music Today, MENC: The National Association for Music Education* , vol. 24(3), pages: 53–57

Varvarigou M. (2016), 'Group playing by ear in Higher Education: the processes that support imitation, invention and group improvisation', *British Journal of Music Education*, Vol.34, Issue 3, pages: 291-304

Vitale John L. (2011), 'Formal and Informal Music Learning: Attitudes and Perspectives of Secondary School Non-Music Teachers', *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1, No. 5, pages 1-14

Walliman Nicholas (2011), *Research Methods: the basics*, Abingdon: Routledge

Williams Carrie (2007), 'Research Methods', *Journal of Business and Economic Research – March 2007*, Volume 5 ,issue3, pages: 65-72

Wright R. & Kanellopoulos P. (2010), Informal music learning, improvisation and teacher education, *British Journal of Music Education*, vol.27, issue1, pages: 71-87

## Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές:

Ανδρούτσος Πολύβιος, (2009), 'Κεφ 2: Φιλοσοφικές τάσεις στη μουσική παιδαγωγική', Σε Παπαπαναγιώτου Ξ. επιμ., *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε

Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου, Ε. (2016), 'Η άτυπη μουσική μάθηση σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: μια εκπαιδευτική παρέμβαση στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου', Σε Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου Επιμ., *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 372-3808), Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Σαββίδου Δέσποινα, (2009), 'Κεφ 3: Σύγκριση των μαθησιακών στύλ που συνδέονται με κλασική, ποπ και ροκ μουσική και οι προεκτάσεις για την εκπαίδευση', Σε Παπαπαναγιώτου Ξ. επιμ., *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΚΑΙ ΑΤΥΠΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:** ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΚΙΘΑΡΑ ΜΕ ΤΟΝ «ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ» ΤΡΟΠΟ: ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΙΘΑΡΑΣ

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ:** ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΟΣ

**A.M. :** 18002

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ:** ΠΑΥΛΟΣ ΣΕΡΓΙΟΥ και ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΑΚΗ

**(ΦΟΡΜΑ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ)**

**Ημερομηνία:** .... / ..... / .....

**ΟΝΟΜΑ:** .....

**ΕΠΩΝΥΜΟ:**.....

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:**.....

Συναινώ στη χρήση των δεδομένων/στοιχείων που θα προκύψουν μέσα από τη συνέντευξη που θα παραχωρήσω στον Γιαννακάκο Νικόλαο στο πλαίσιο της Διπλωματικής του Εργασίας.

Γνωρίζω πως τα στοιχεία που θα παραχωρήσω θα είναι ανώνυμα και πως θα ηχογραφηθούν την ώρα της συνέντευξης για τη διευκόλυνση της ανάλυσής τους.

Γνωρίζω πως έχω το δικαίωμα να αποσύρω τα στοιχεία αυτά πριν ξεκινήσει η ανάλυσή τους, 15 Δεκέμβρη 2019, στέλνοντας email στο [nick-20@windowslive.com](mailto:nick-20@windowslive.com)

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:**

.....

**ΥΠΟΓΡΑΦΗ**

### (ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ)

- 1) Ποια είναι τα βασικότερα στοιχεία στα οποία στηρίζετε το μάθημά σας; (γενικότερη περιγραφή, κεντρική «στρατηγική», προσωπική – γενική φιλοσοφία)
- 2) Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διδάσκοντα και ποιος του μαθητή, στο πλαίσιο του μαθήματος της κιθάρας;
- 3) Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με το καθιερωμένο πρόγραμμα της διδασκαλίας της κιθάρας; (σε σχέση με ρεπερτόριο, μέθοδο, τρόπο διδασκαλίας) Το ακολουθείτε πιστά ή όχι;
- 4) Γνωρίζετε τι σημαίνει άτυπος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης;
- 5) Υιοθετείτε στοιχεία άτυπης μάθησης στο δικό σας μάθημα και ποια είναι αυτά;
- 6) Ποιος πιστεύετε ότι είναι οι βασικές διαφορές μεταξύ άτυπων και τυπικών πρακτικών μάθησης;
- 7) Ποιος είναι οι συνέπειες της εφαρμογής τους στο μάθημα της κιθάρας;
- 8) Πώς αντιμετωπίζετε τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών; Μπορούν αυτές να γίνουν κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 9) Είχατε κάποια εμπειρία σε πλαίσια άτυπης μάθησης; (ως δάσκαλος ή μαθητής)

## ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

### **Ποιά είναι τα βασικότερα στοιχεία στα οποία στηρίζετε το μάθημά σας;**

Κατ' αρχάς οπωσδήποτε γνωριμία με το όργανο, γνωριμία ως προς το ηχόχρωμά του, τις δυνατότητές του. Δηλαδή θα παρουσιαστούν στο μαθητή όλες σχεδόν οι τεχνικές που μπορεί να παίξει μια κλασική κιθάρα, αρπίσματα, συγχορδίες, μονοφωνικό παίξιμο, διαφωνίες, ρυθμική κιθάρα, τρέμολο ώστε να έχει μια πλήρη εικόνα και ρεπερτορίου - ως ένα σημείο – και τεχνικών που μπορεί να εφαρμόσει. Από κει και πέρα, ως προς το μάθημα, κοιτάω πρώτα να υπάρχει τεχνική, σε πρώτη φάση, όπου σημαίνει σωστή θέση οργάνου, επιμένω πολύ σε αυτό ειδικά τα τελευταία χρόνια, στη σωστή θέση για το μαθητή, ανάλογα τη γωνία που τον βολεύει... πολύ καλό διάβασμα νοτών, η αλλαγή της μελωδίας και της ρυθμικής αγωγής, ειδικά της ρυθμικής αγωγής δίνω μεγάλο αγώνα γιατί υπάρχει μεγάλη δυσκολία πολλές φορές και από κει και πέρα, σε τέτοιο στάδιο που το θεωρώ αναγκαστικό να είναι δεύτερο στάδιο, η κατανόηση ως ένα σημείο του κειμένου, τουλάχιστον. Σαν μουσική, πέρα από τη θεωρητική – που το κάνω κι αυτό ειδικά στους πιο μεγάλους μαθητές, να δουν αρμονικά πως κινείται το κείμενο, πως χρησιμοποιούμε τις συγχορδίες και με τι αναστροφές, ότι με λίγες συγχορδίες πετυχαίνουμε πολλές φορές μια πολύ εύστοχη μελωδία – πέρα από αυτό, να καταφέρει να ερμηνεύσει σιγά - σιγά, να δει τις φράσεις. Να σταματήσει να σκέφτεται μέτρα, να κατανοήσει ότι ένα καινούργιο μέτρο είναι η κατάληξη μιας φράσης και δεν έχει κανένα λόγο να την γνωρίζεις για παράδειγμα, δηλαδή αυτό το μαθηματικό 1 2 3, 1 2 3 , αυτό εξηγώ από την αρχή ότι δεν είναι μουσική... ότι είναι το αναγκαστικό στάδιο να παίξουμε μουσική και μόνο. Οπότε, η γενικότερη φιλοσοφία μου είναι ο κιθαρίστας να γίνει πρώτα μουσικός και κατ' επέκταση κιθαρίστας. Να αποκτήσει περισσότερο μουσικότητα. Αν θα θελα ένα δώρο από τα χρόνια, θα ήθελα να μάθω ότι οι μαθητές μου απέκτησαν μουσικότητα, ακόμα κι αν ελάχιστα συνέχισαν να παίζουν με το όργανο.

**Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διδάσκοντα και ποιος του μαθητή, στο πλαίσιο του μαθήματος της κιθάρας;**

Ο αρχικός ρόλος του διδάσκοντα, είναι η αναγνώριση του μαθητή του. Αναγνώριση σε επίπεδο ικανότητας κοινωνικοποίησης, της χημείας που υπάρχει σε μια αίθουσα, επειδή μιλάμε για ιδιαίτερα σχεδόν πάντα, μιλάμε για μια σχέση τετ α τετ. Οπότε υπάρχει μια σχέση εξημέρωσης σε αρχικό στάδιο, πρέπει να τον γνωρίσεις, ως ένα σημείο, τον συναισθηματικό του κόσμο, τις δραστηριότητές του, πρέπει να ξέρεις όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα για τη ζωή του. Για το πώς έχει μεγαλώσει, για το που μένει, όλα αυτά θα έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στο πόσο μπορεί να δεχτεί ένα καινούργιο άκουσμα, πόσο μπορεί να δεχτεί κάτι καινούργιο από εσένα. Από κει και πέρα, πιστεύω πάρα πολύ ότι πρέπει να είμαστε διαλλακτικοί σε ένα μάθημα, τι εννοώ με το διαλλακτικοί, σπανιότατα έχω πάει σε μαθητή και του έχω πει αυτό είναι το κομμάτι σου για σήμερα. Το σύνηθες είναι το εξής, από την ύλη που θα θελα να του κάνω, έχω στο μυαλό μου κάποια ύλη, πάντα θα έχω να διαλέξω μεταξύ δύο, τριών ή και τεσσάρων επιλογών. Όπως ακριβώς πιστεύω ότι ένα παιδί πρέπει να διαλέγει το φαγητό που τρώει, να του αρέσει να το θεωρεί νόστιμο, ακριβώς έτσι ως ένα σημείο τουλάχιστον πρέπει να γοητευτεί, έστω και λίγο από το άκουσμα αυτό, να υπάρξει κάτι μέσα, δυο φράσεις, ένα μοτίβο που θα τον κερδίσει. Να έχει ένα αρχικό κίνητρο. Αν δεν υπάρχει καν το αρχικό κίνητρο και το μόνο του κίνητρο είναι ότι πρέπει να το κάνεις για να γίνεις καλύτερος, έχω δει ότι δεν αρκεί και ότι δεν λειτουργεί. Σπανιότατα είναι κάποιος τόσο πιστός στο ρόλο του μαθητή που θα του αρκεί αυτό το επιχείρημα. Από κει και πέρα, ο μαθητής, το ιδανικό που μπορεί να κάνει, πιστεύω και το λέω έχοντας περάσει ως μαθητής και πρόσφατα, είναι να έχει πολύ χαμηλωμένο εγωισμό. Εννοώ, να δείχνει ακόμα και τυφλή εμπιστοσύνη, ακόμα κι αν δεν καταλαβαίνει για ποιο λόγο πρέπει να εμπιστευτεί, πρέπει να καταλάβει ότι θα βγει απόλυτα κερδισμένος αν δείξει τυφλή εμπιστοσύνη, ως προς το δάσκαλό του... οποιασδήποτε ηλικίας μαθητής και μόνο τότε θα έχει αυτό που λέμε δεκτικότητα σε νέα πληροφορία. Όσο υπάρχει η έντονη



επεξεργασία και κριτική σκέψη... η κριτική του μπορεί να είναι δυνατή, να έχει δυνατή σκέψη αλλά πολύ συχνά ακόμα και οι έξυπνοι μαθητές που υπέρ - αναλύουν την πληροφορία που τους δίνεις, καταλήγουν σε παγίδα. Αρχίζουν να αμφισβητούν αυτό επειδή είναι λογικό να μην μπορούν να το κατανοήσουν εκείνη τη στιγμή. Οπότε η φράση τυφλή εμπιστοσύνη μου αρέσει πολύ , από το μαθητή προς το δάσκαλο, είναι κάτι που χρειάζεται, είναι κάτι για το δάσκαλο ιδανικό όταν υπάρχει.

**Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με το καθιερωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της κιθάρας; (σε σχέση με ρεπερτόριο, μέθοδο, τρόπο διδασκαλίας) Το ακολουθείτε πιστά ή όχι;**

Σίγουρα... έχοντας αλλάξει στα χρόνια που διδάσκω... ειδικά τα τελευταία χρόνια έχω την αγωνία να ξέρω ότι ο μαθητής μου σε όποιο περιβάλλον κι αν διδάσκω είτε από σπίτι μέχρι κάποιο ίδρυμα, θέλω να νοιώθω ότι αυτός ο μαθητής έχει κατοχυρώσει μια ας τα πούμε ύλη, ας το πούμε τάξη, ας πούμε ένα επίπεδο. Θέλω να νιώθουμε και οι δύο ότι είναι επαρκής μέχρι αυτή τη βαθμίδα και θα ξέρουμε για παράδειγμα, ότι εσύ Γιώργο ακόμη κι αν δεν έχεις δώσει εξετάσεις, ακόμη κι αν δεν έχεις ενταχθεί σε κάποιο ίδρυμα, αυτή τη στιγμή είσαι ένας μαθητής Μέσης. Οπότε με απασχολεί πολύ η λέξη ύλη, ρεπερτόριο είτε αυτό σημαίνει σπουδές, κομμάτια, κλίμακες, τεχνικές. Τώρα ως προς το αν το ακολουθώ πιστά ή όχι... πάλι προσπαθώ να είμαι όσο πιο ανεκτικός, επειδή είδα ότι αν είχα ένα στάνταρ πρόγραμμα, ακολουθούσα κάποια βιβλία, όπου σαφέστατα κάλυπταν την ύλη που ήθελα να διδάξω, είναι σπανιότατο να καλύπτουν πάνω από ένα 10% των μαθητών ταυτόχρονα. Οπότε διαλέγω να έχω όσο το δυνατόν περισσότερο υλικό, το οποίο θα καλύπτει τα ίδια πράγματα, αλλά με διαφορετικά ακούσματα ή πιο φρέσκα ακούσματα ή διασκευές γνωστών τραγουδιών που θεωρώ ότι χρειάζονται, παρόλο που δεν είναι κάτι που το αγαπώ για να το πω έτσι, θεωρώ πολλές φορές όντως χρειάζονται, είναι ένα ευχάριστο διάλλειμα. Οπότε δεν είμαι αυστηρός, στο θέμα πιστός στη ύλη που εγώ έχω χτίσει ότι πρέπει να είναι αυτή. Λειτουργώ απλά, με

πολλούς διαφορετικούς δασκάλους, με βιβλία τους και βρίσκω τις κατάλληλες περιπτώσεις. Πάντα γνωρίζοντας το παιδί και πάντα προτείνοντας συνεχώς.

### **Γνωρίζετε τι σημαίνει άτυπος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης;**

Από τα λίγα που κατάλαβα συζητώντας μαζί σου, ως ένα σημείο, ναι. Ουσιαστικά μιλάμε για κάποιο περιβάλλον που δεν ακολουθείται κάτι που έχει καθιερωθεί ως μια τυπική διαδικασία. Κάτι δηλαδή που είναι πιο αντί – επιστημονικό, δεν έχει περάσει στατιστικά από πολλά άτομα ώστε να καταλήξει να είναι μια μέθοδος.

### **Υιοθετείτε στοιχεία άτυπης μάθησης στο δικό σας μάθημα και ποια είναι αυτά;**

Σε πολύ μικρότερο μέρος από ότι της τυπικής ύλης. Κάποια στοιχεία που υιοθετώ είναι τα εξής, εγώ ο ίδιος παροτρύνω τους μαθητές να προσπαθήσουν να βγάλουν τραγούδια μόνοι τους στο σπίτι, ειδικά στο θέμα των συγχορδιών, γιατί όμως; Έχω δει ότι αν κάποιος εντελώς αυτοδίδακτα και άγαρμπα καταφέρει να πιάσει 5 συγχορδίες μόνος του, είναι ένα τρομερό μάθημα για το χέρι του και τον βοηθάει πάρα πολύ μετά στην τυπική δουλειά που έχει να κάνει. Δηλαδή, μιλάμε για σύνδεση, όταν βγάλει ένα ποπ τραγούδι παίζοντας με την κιθάρα μόνος του, θα συναντήσει τις ίδιες συγχορδίες και πολλές ίδιες αρμονίες σε κομμάτια που έχουν γραφτεί πριν 150 και 200 χρόνια. Οπότε αυτό τον βοηθάει να ενώσει πάρα πολλά πράγματα στο μυαλό του και να σταματήσει να βλέπει σχηματικά πράγματα, να αρχίζει να τα ονομάζει, να βλέπει σταθμούς, περισσότερα σημασιολογικά ας πούμε, στα κομμάτια του. Και κάτι άλλο που κάνω που είναι ακόμα πιο σπάνιο, επειδή σπάνια υπάρχει η διάθεση από το μαθητή να το κάνει, είναι οι μικρές στιγμές αυτοσχεδιασμού. Όπου για παράδειγμα, του δίνω το εύρος λίγων νοτών, για να μην χαθεί, 4 – 5 νοτών, ένα διάστημα 5<sup>ns</sup> από ντο έως σολ και πάνω σε αυτό προσπαθεί

μόνο τέταρτα στην αρχή, μόνο μισά, ενώ εγώ του κρατάω τις βασικές συγχορδίες, πρέπει να κάνει κάποια μικρή αυτοσχέδια μελωδία.

**Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι βασικότερες διαφορές μεταξύ άτυπων και τυπικών πρακτικών μάθησης;**

Οι τυπικές πρακτικές, ας πούμε ότι έχουν αποδειχθεί μέσω του πειράματος. Ακολουθεί ως ένα βαθμό, τη διαδικασία της επιστήμης. Συμβαίνει πολλές φορές, εκατοντάδες, χιλιάδες και αποφασίζουν μέσω στατιστικών ότι εν τέλει μέσα από μια έρευνα, ότι αυτή η διαδικασία συνολικά τον μέσο όρο τον βοηθάει να φτάσει στο αποτέλεσμα. Η άτυπη διαδικασία κατά τη γνώμη μου είναι μια έμπνευση της στιγμής που αφορά την πού πολύ ιδιαίτερη περίπτωση που έχεις μπροστά σου. Εφαρμόζονται μόνο ατομικά και είναι κάτι που ντύνεται στον μαθητή και διαφέρει. Δηλαδή, η άτυπη διαδικασία που θα ακολουθήσεις στον α μαθητή θα διαφέρει από την άτυπη διαδικασία που θα ακολουθήσεις στο β μαθητή. Έχει να κάνει καθαρά με ψυχισμό, συναισθηματικό κόσμο, χαρακτήρα ας το πούμε έτσι. Θεωρώ ότι ένα σεβαστό ποσοστό της τυπικής μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους και η άτυπη πρέπει να υπάρχει έντονη ικανότητα προσαρμογής, αλλιώς καλό θα ήταν μέχρι και να αποφεύγεται.

**Ποιες είναι οι συνέπειες της εφαρμογής τους στο μάθημα της κιθάρας;**

Εάν πετύχουν και εάν είναι εύστοχες μπορούν να φέρουν τον μαθητή πολύ κοντά στην απομυθοποίηση του όλου θέματος. Κακά τα ψέματα, επειδή υπάρχει στη μουσική θεωρητικό υπόβαθρο, υπάρχει κώδικας γραπτός, υπάρχουν τέτοια στοιχεία, αργά ή γρήγορα στο μυαλό του μαθητή χάνεται η πραγματική ουσία που είναι ότι είναι μια τέχνη που αφορά την ακοή και γίνεται μια τέχνη που αφορά την όραση. Οπότε συναντάμε μαθητές με άψογες τυπικές κινήσεις δακτύλων που δεν

έχουν πραγματικά ιδέα του τι κάνουν, εκεί λοιπόν μια άτυπη πρακτική μπορεί να σπάσει αυτό το γεφύρωμα πολύ εύκολα. Να το φέρει πολύ πιο κοντά στην πραγματική ουσία κι ας είναι κάτι πολύ απλό, κάτι πολύ μικρότερο από αυτό που πρεσβεύει ένα μουσικό κείμενο. Πολύ συχνά, δηλαδή, κάτι άτυπο μπορεί να είναι η τρομερή απλοποίηση... Θα το πω λίγο χαζά... το να παίξεις ένα Bach με συγχορδίες, με πρακτική κιθάρα μόνο και μόνο για να συνειδητοποιήσεις ότι δεν είναι κάτι εξωπραγματικό, ήταν ένας άνθρωπος που έκανε πολύ όμορφες αναλύσεις επάνω σε αυτές τις θέσεις. Είναι το ίδιο υλικό, ας πούμε, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι κάθε είδους μουσικής... το υλικό παραμένει ίδιο, η εφαρμογή είναι διαφορετική.

**Πώς αντιμετωπίζετε τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών; Μπορούν αυτές να γίνουν κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας;**

Για να μη θίξουμε την ευαισθησία ενός μαθητή, πολλές φορές τον εγωισμό του, εξαρτάται ποιο είναι το κύριο στοιχείο του, προσπαθώ να κάνω το εξής. Ακούω τα πάντα, προσπαθώ να μην κρίνω τίποτα. Δηλαδή, θα δείξω αποδοχή όταν συνειδητοποιήσω ότι όντως η επιλογή του μαθητή μπορεί να του προσφέρει οτιδήποτε ωφέλιμο για το μάθημά μας. Αγάπη για το όργανο, παραπάνω διάβασμα, όντως είναι ένα κομμάτι που γίνεται εξαιρετικό αν γραφτεί για κιθάρα; Στην περίπτωση που είμαι αρνητικός θα πω κάποια διαλλακτική απάντηση, όχι όμως από τη θέση της διπλωματίας για να μη φανώ κακός, αλλά επειδή η προτίμηση του μαθητή είναι η προτίμηση ενός ανθρώπου. Το ότι είναι 10 ή 8 ή 12 ή όσο και να είναι, δεν κατανοεί ότι είναι μια ανώριμη επιλογή και καλά κάνει, επειδή αυτό είναι το εξελικτικό στάδιό του τη δεδομένη στιγμή και δεν πρέπει με τίποτα να μπούμε σε διαδικασία επικριτικού χαρακτήρα, επειδή θα νιώσει άσχημα για κάτι που δεν είναι άσχημο. Που απλά η αισθητική του πρεσβεύει αυτό εκείνη τη στιγμή. Οπότε, η διαλεκτική απάντησή μου είναι ότι, ας το δούμε ίσως κάποια άλλη στιγμή ή ότι δεν είναι ότι καταλληλότερο για το μάθημά μας.

### **Είχατε κάποια εμπειρία σε πλαίσια άτυπης μάθησης;**

Θα έλεγα κυρίως ως μαθητής. Σαν μαθητής κιθάρας, πράγματα που έμαθα εντελώς μόνος μου, στο σπίτι μου δηλαδή, είναι η καλλιέργεια του αυτιού μου. Ακούγοντας πολλά κομμάτια, προσπαθώντας να τα βγάλω ακριβώς στην κιθάρα, χάνοντας πολύ χρόνο επειδή είχα χαμηλό θεωρητικό υπόβαθρο, δεν ήξερα πώς να κινηθώ, τι να κάνω. Το να φτιάξω αυτοσχέδια δικά μου πράγματα, ηχογραφώντας μια ακολουθία συγχορδιών, προσπαθώντας να αυτοσχεδιάσω από πίσω. Αυτή ήταν κυρίως η άτυπη εμπειρία μου ως μαθητής. Ως δάσκαλος είναι πάλι τα πράγματα που έκανα άτυπα ως μαθητής, συνειδητοποίησα ότι με ωφέλησαν μακροπρόθεσμα, διότι κατέληξαν να είναι ένα μεγάλο μάθημα, παρότι δεν το χα καταλάβει τότε, αυτά λοιπόν τα στοιχεία προσπαθώ όσο γίνεται να τα μάθω στους μαθητές μου. Εξηγώντας τους πάντα στη συγκεκριμένη περίπτωση, γιατί πρέπει να το κάνει. Σε μια τυπική διαδικασία δεν θα εξηγήσω ότι κάμε αυτό το κομμάτι γι' αυτό κι αυτό, θεωρώ ότι είναι και περιττό και βλαβερό πολύ συχνά. Στην άτυπη το κάνω και το κάνω και εσκεμμένα διότι ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι εσύ παρεκκλίνεις από αυτό που έκανες κι οπότε δεν έχει ιδιαίτερο λόγο να σε εμπιστευθεί κι εδώ μπορεί να πιστέψει σε μια ιδιαιτερότητα που μπορεί να είναι εγωιστική από πλευράς σου, κι ότι δεν αφορά τον ίδιο. Οπότε πρέπει να κατανοήσει γιατί εσύ του λες κάποια πράγματα μέσω μιας άλλης διαδικασίας.