ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΡΕΓΓΙΝΑ ΣΑΛΤΑΡΗ

ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ: ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΚΕΡΚΥΡΑ
ΜΑΙΟΣ 2020

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής

Ζωή Διονυσίου (Επόπτρια)
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Ιωάννα Ετμεκτσόγλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Ψυχολογίας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Δήμητρα Τρυπάνη
Επίκουρη Καθηγήτρια Θεωρητικών και Σύνθεσης, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Μέλη Επιτροπής Υποστήριξης

Σοφία Αυγητίδου
Καθηγήτρια Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής, Τμήμα Μουσικής και Χορού, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Θεοχάρης Ράπτης
Επίκουρος Καθηγητής Μουσικής και Μουσικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αθηνά Φυτίκα
Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής του Πιάνου, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επιτέλεσης, την ελληνική σχολική αυλή. Εστιάζει στον τρόπο που τα παιδιά νοηματοδοτούν τα μουσικά παιχνίδια, καθώς και στις πρακτικές και στους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσσουν κατά τη διάρκεια της ζωντανής επιτέλεσης. Τα μουσικά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους αποτελούν ένα πολύ πρόσφατο ερευνητικό πεδίο, το οποίο έχει αναπτυχθεί σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης και της Αφρικής, καθώς και στην Αυστραλία και στην Αμερική (K. Marsh, 2008. Grugeon, 2001. Dzansi, 2004. Harrop-Allin, 2010. Harwood, 1998b). Καθώς παρατηρήθηκε ερευνητικό κενό στην Ελλάδα, προέκυψε η ανάγκη για την εις βάθος διερεύνηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών που συμβαίνουν αυθόρμητα στις ελληνικές σχολικές αυλές σήμερα. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ανοίξει μια σχετική συζήτηση στον ελλαδικό χώρο καθώς και να συνεισφέρει στη διεθνή σχετική βιβλιογραφία.

Τα παραπάνω ζητήματα διερευνήθηκαν μέσω τριών ερευνητικών ερωτημάτων. Το πρώτο ερώτημα εξετάζει διάφορες πτυχές της κουλτούρας των παιδιών που εκφράζονται μέσω των μουσικών παιχνιδιών τους επικεντρώνοντας στα ζητήματα του πλαισίου, της ομάδας, των προτιμήσεων, της τεχνολογίας, της προφορικής διάδοσης και της δημιουργικότητας. Το δεύτερο ερώτημα εξετάζει τους τρόπους αλληλεπίδρασης των παιδιών κατά τη διάρκεια της μουσικής επιτέλεσης, εστιάζοντας στην πολυτροπική επικοινωνία των συμμετεχόντων καθώς και στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προσεγγίζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στην αυλή.

Η έρευνα είναι εθνογραφική (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2007) και πραγματοποιήθηκε σε εννιά σχολεία σε αστικά, ημιαστικά και αγροτικά περιβάλλοντα σε τρεις γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και, πιο συγκεκριμένα, σε τέσσερις νομούς (Ξάνθης, Αττικής, Πειραιά και Ρεθύμνου). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τα μεθοδολογικά εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης, της ομαδικής συνέντευξης με τα παιδιά, της βιντεοσκόπησης των μουσικών επιτελέσεων και της ατομικής συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα διήρκησε 2 εβδομάδες σε κάθε σχολείο και η συνολική διάρκειά της ήταν 6 μήνες (Ιανουάριος-Ιούνιος 2017).

Το υλικό που συλλέχτηκε από τη συμμετοχική παρατήρηση αναλύθηκε με τη μέθοδο της εθνογραφικής αφήγησης (Emerson, Fretz & Shaw, 2011) και το υλικό που συλλέχτηκε από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς κατά τις συνεντεύξεις και τη συμμετοχική παρατήρηση αναλύθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Η ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων των επιτελέσεων πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της πολυτροπικότητας (Kress & Van Leeuwen, 2001. Kress, 2000. Jewitt & Kress, 2003), αντλώντας από τις πολυτροπικές προσεγγίσεις άλλων ερευνών (Bezemer, 2014. Bishop & Burn, 2013), οι οποίες προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Η σύνθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι τα μουσικά παιχνίδια είναι ζωντανά στις ελληνικές σχολικές αυλές με ένα ρεπερτόριο το οποίο εμπλουτίζεται από το διαδίκτυο και μετασχηματίζεται καθώς διαδίδεται προφορικά. Μέσω των μουσικών παιχνιδιών τα παιδιά αμφισβητούν ή/και επικυρώνουν κοινωνικές σχέσεις, αξίες, συμπεριφορές και κοινωνικά στερεότυπα. Εκτός από τους στίχους και τα κινητικά μοτίβα, τα παιδιά χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στα μουσικά παιχνίδια τους, όπως τη βλεμματική επαφή, τη στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου, την ένταση στο άγγιγμα και τη φυσική απόσταση των ατόμων μεταξύ τους. Τα παιδιά αναπτύσσουν πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης ανάμεσα σε φίλους και η συνθήκη αυτή παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο στους συμμετέχοντες ώστε να εκφράσουν τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης και να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ωστόσο, ότι τα παραπάνω συνιστούν μια πληροφορία που δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι τείνουν να αγνοούν τα μουσικά παιχνίδια που παίζονται στη σχολική αυλή, ενώ επιδιώκουν να επηρεάσουν την κουλτούρα του παιχνιδιού μέσω δραστηριοτήτων που οργανώνουν στο σχολείο.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς να αναγνωρίσουν μουσικά παιχνίδια που λαμβάνουν χώρα στην ελληνική σχολική αυλή παράλληλα και ανεξάρτητα με αυτά στην τάξη, να επικαιροποιήσουν την εικόνα που έχουν για το μουσικό παιχνίδι των παιδιών, να το αντιληφθούν ως σημαντική πτυχή της παιδικής κουλτούρας και να αξιοποιήσουν στην τάξη τόσο τις πρακτικές της πολυτροπικής επικοινωνίας όσο και τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους στα μουσικά παιχνίδια στην αυλή.

ABSTRACT

This study aims to examine children's musical games in a natural performance context, the Greek school playground. It focuses on the meaning children attribute to their musical games, as well as the practices they develop, and the ways they interact and communicate during these musical performances. The musical games children play in their free time is a very recent research area, which has developed mainly in a few countries in Europe and Africa as well as in Australia and the US (K. Marsh, 2008. Grugeon, 2001. Dzansi, 2004. Harrop-Allin, 2010. Harwood, 1998b). While there is a research gap in Greece, there is a need to investigate children's musical games in depth as they take place spontaneously in the Greek school playgrounds today.

The above issues were examined through three research questions. The first question looks at various aspects of children's culture expressed though their musical games focusing on issues of context, group formation, preferences, technology, oral transmission and creativity. The second question looks at how children interact during their musical performances, focusing on participants' multimodal communication as well as on the teaching and learning practices they develop. The third question examines the teachers' views on children's musical games in the playground.

The research is ethnographical (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2007) and was conducted in nine schools in urban, semi-urban and rural environments in three different geographical areas of Greece, and more specifically in four counties (Xanthi, Attica, Piraeus and Rethymno). Data collection took place through the methodological tools of participant observation, group interviews with the children, video recordings of the musical performances, and individual interviews with the teachers. The research lasted for 2 weeks in each school and for 6 months in total (January-June 2017).

The material collected from participant observation was analysed using the method of ethnographic narration (Emerson, Fretz & Shaw, 2011) and the material collected from the students and the teachers during the interviews and participant observation was analysed through the thematic analysis method (Braun & Clarke, 2006). Video recordings of musical performances were analysed, drawing on multimodality principles (Kress & Van Leeuwen, 2001. Kress, 2000. Jewitt & Kress, 2003) and applying a modification of other researchers' multimodal approaches (Bezemer, 2014. Bishop & Burn, 2013).

The analysis showed that musical games are alive in Greek school playgrounds with a repertoire that has been enriched from the internet and is transformed as it is orally transmitted. Through musical games, children question and/or validate social relations, values, behaviours and

stereotypes. In addition to the lyrics and movement patterns, children also use various ways to communicate and interact in their musical games, such as speech, gaze, body posture and orientation, facial expressions, gestures, touch and space among the performers (proxemics). Children develop learning and teaching practices among their peers and this provides the participants with a safe environment where they can express their personal way of learning and develop creativity skills. The research results, however, showed that teachers are not fully aware of this information and the musical games that are played in the school playgrounds, while they seek to influence the children's culture of musical games through activities they organise in class.

This study is expected to help educators to identify musical games that take place in the Greek school playground, aside from those in the classroom; update their thinking on children's musical games; acknowledge musical games as an important aspect in children's culture; and make use in the classroom of children's multimodal communicative practices, as well as the teaching and learning practices developed in their musical games in the playground.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Ζωή Διονυσίου που πίστεψε στην αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας και κυρίως για τη δυνατότητα που μου έδωσε να την πραγματοποιήσω. Είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων για την εμπιστοσύνη της και την ολόψυχη υποστήριξή της κατά τη διάρκεια της μελέτης και της συγγραφής της διατριβής, καθώς και κατά την ακαδημαϊκή μου πορεία στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Ευχαριστώ θερμά την Ιωάννα Ετμεκτσόγλου για τη στήριξη που μου προσέφερε σε πολλά επίπεδα τα τελευταία 4,5 περίπου χρόνια. Την ευχαριστώ για τις εύστοχες παρατηρήσεις της κατά την επεξεργασία των δεδομένων και τη συγγραφή της διατριβής, οι οποίες συνεισέφεραν στη μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα του κειμένου.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη Δήμητρα Τρυπάνη για τις πολύτιμες επισημάνσεις της σχετικά με κομβικές έννοιες και σημεία της διατριβής οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωσή της.

Επίσης, είμαι ευγνώμων στον Θεοχάρη Ράπτη για τις σημαντικές παρατηρήσεις του κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διατριβής.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τη Μαίη Κοκκίδου, μουσικοπαιδαγωγό ερευνήτρια, για τις διαφωτιστικές και εις βάθος συζητήσεις που κάναμε, τις καίριες υποδείξεις της και τα κομβικά σχόλιά της. Η βαθιά γνώση της τόσο γενικά στο πεδίο της μουσικοπαιδαγωγικής όσο και ειδικά στο ζήτημα της πολυτροπικότητας ήταν καταλυτική ώστε να μπορέσω να εξελίξω τη σκέψη μου, να διαχειριστώ προκλήσεις και να επιλύσω προβλήματα που προέκυπταν κατά τη συγγραφή της διατριβής.

Η έρευνα πεδίου θα ήταν αδύνατη χωρίς τον ενθουσιασμό των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και τη συνδρομή των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα σχολεία των νομών Ξάνθης, Αττικής, Πειραιά και Ρεθύμνου· τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά που μοιράστηκαν μαζί μου τις επιθυμίες τους και τους προβληματισμούς τους.

Ευχαριστώ από καρδιάς τους γονείς μου, Έφη Γεωργοπούλου και Βασίλη Σαλτάρη, για την ενθάρρυνσή τους να περπατήσω σε μονοπάτια μουσικά και για την αδιάκοπη στήριξή τους στην προσωπική και ακαδημαϊκή μου πρόοδο και εξέλιξη που οδήγησε στην ανάληψη της παρούσας διδακτορικής έρευνας. Τους ευχαριστώ επίσης για τις φιλολογικές παρατηρήσεις τους και τη γλωσσική επιμέλεια της διατριβής.

Τέλος, ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στον σύντροφο ζωής, Alex Kemp, για τις συχνές συζητήσεις μας γύρω από τη μουσική και την εκπαίδευση, την ικανότητά του να μεταδίδει την πολυεπίπεδη

οπτική του για τον κόσμο, καθώς και για τη συνοδοιπορία που πρόσφερε ακούραστα στα ταξίδια κατά τη διάρκεια της έρευνας πεδίου. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερα για την αμέριστη αγάπη και συμπαράστασή του στο μακρύ και επίπονο πολλές φορές «ταξίδι» της συγγραφής.

Είναι ώρα επιτέλους οι ενήλικες να κοιτάξουν έξω από τα παράθυρα της αίθουσας και να προσέξουν το μουσικό παιχνίδι των παιδιών.
(K. Marsh, 2008)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ... 4
ABSTRACT ... 6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ ... 8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ ... 14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ... 14
Υπόβαθρο της έρευνας ... 16
Το περιβάλλον της έρευνας ... 17
Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα ... 21
Δομή της διατριβής ... 21
Βασικοί όροι και έννοιες ... 23
Πρωτοτυπία της έρευνας ... 26
Κίνητρα και αναστοχαστική τοποθέτηση ... 27

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ
1.1 Η παιδική κουλτούρα ... 30
1.2 Η κουλτούρα του παιχνιδιού των παιδιών ... 35
1.3 Η μουσική κουλτούρα των παιδιών ... 40
1.4 Το μουσικό παιχνίδι των παιδιών ... 45
1.5 Το παιχνίδι της αυλής ... 49
1.6 Η μουσικοπαιδαγωγική μελέτη των μουσικών παιχνιδιών της σχολικής αυλής ... 53
Σύνοψη ... 64

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
2.1 Προβληματική της έρευνας ... 67
2.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας ... 71
2.3 Είδος έρευνας και ερευνητική στρατηγική ... 72
2.4 Δείγμα της έρευνας ... 74
2.4.1 Οι περιοχές στην Ελλάδα και τα σχολεία ... 74
2.4.2 Οι μαθητές ... 77
2.4.3 Οι εκπαιδευτικοί ... 78
2.5 Ζητήματα δεοντολογίας ... 80
2.5.1 Πρόσβαση στα σχολεία ... 80
2.5.2 Πληροφορημένη συγκατάθεση ... 80
Σύνοψη ... 82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
3.1 Εθνογραφία ... 83
3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας ... 85
3.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση ... 85
3.2.2 Βιντεοσκοπήσεις επιτελέσεων μουσικών παιχνιδιών ... 88
3.2.3 Ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές ... 90
3.2.4 Ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ... 92
3.5 Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων ... 92
3.5.1 Εθνογραφική ανάλυση: συμμετοχική παρατήρηση και εθνογραφική αφήγηση ... 93
3.5.2 Θεματική ανάλυση: συνεντεύξεις και σημειώσεις πεδίου ... 95
3.5.3 Πολυτροπική ανάλυση: βιντεοσκοπήσεις επιτελέσεων ... 96
Σύνοψη ... 98

ΜΕΡΟΣ Γ΄ - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ
4.1 Μια τυπική πορεία παραμονής στα σχολεία ... 100
4.2 Η παρουσία μου στη σχολική καθημερινότητα ... 104
4.2.1 Η σχέση μου με τους εκπαιδευτικούς ... 105
4.2.2 Η σχέση μου με τα παιδιά ... 106
4.3 Συγκριτικές παρατηρήσεις από τη συνολική ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης ... 112

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΟΙ «ΦΩΝΕΣ» ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
5.1 Το πλαίσιο ... 116
5.1.1 Χρόνος ... 117
5.1.2 Χώρος ... 119
5.2 Η ομάδα ... 122
5.2.1 Η σύσταση της ομάδας ... 122
5.2.2 Η δυναμική της ομάδας ... 125
5.2.3 Ζητήματα φύλου ... 128
5.3 Η διάδοση ... 137
5.3.1 Ανθρώπινος παράγοντας ... 137
5.3.2 Τεχνολογία ... 144
5.4 Οι προτιμήσεις ... 148
5.4.1 Πρωτοτυπία ... 148
5.4.2 Πρόκληση ... 154
5.5 Παραλλαγές και αυτοσχεδιασμοί ... 157
5.6 Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης ... 165
Σύνοψη ... 175

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΕΠΙΤΕΛΕΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ
Εισαγωγή ... 176
6.1 Υποδείγματα πολυτροπικής ανάλυσης βιντεοσκοπήσεων ... 178
6.1.1 Το μουσικό παιχνίδι «Το Ναυτάκι» ... 178
6.1.2 Το μουσικό παιχνίδι «Ντάμα ντάμα γκο γκο» ... 185
6.1.3 Το μουσικό παιχνίδι «Μπουμ σλακ μπαμ» ... 192
6.1.4 Το μουσικό παιχνίδι «Νταμ νταμ ντέο» ... 197
6.1.5 Το μουσικό παιχνίδι «Ω μάι μάι» ... 203
6.1.6 Το μουσικό παιχνίδι «Going up and down» (από την εφαρμογή *musical.ly*) ... 209
6.1.7 Το μουσικό παιχνίδι «Αντουανέτα» ... 214

6.1.8 Το μουσικό παιχνίδι «Άμπελε φάμπελε» 219
6.2 Συγκεντρωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την πολυτροπική ανάλυση όλων των βιντεοσκοπήσεων 226

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΟΙ «ΦΩΝΕΣ» ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
7.1 Παίζουν τα παιδιά παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια; 233
7.2 Η γεωγραφική μεταβλητή της πόλης και του χωριού 237
7.3 Η τεχνολογία 242
7.4 Το πλαίσιο 247
7.4.1 Χώρος 247
7.4.2 Χρόνος 249
7.5 Το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι στα σχολικά μαθήματα 250
7.5.1 Σύνδεση με την παράδοση 251
7.5.2 Η εκπαιδευτική αξία του 253
7.6 Παιχνίδι και μουσικό παιχνίδι στην τάξη και στην αυλή: επιρροές και συνδέσεις 258
Σύνοψη 262

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
8.1 Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας 264
8.2 Συζήτηση 276
8.3 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες 294
8.4 Προτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση 297

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 302

Παράρτημα 1 322

Παράρτημα 2 323

Παράρτημα 3 325

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε ένα ασφυκτικά γεμάτο λεωφορείο, οι 52 επιβάτες του σχεδόν κρατούν την αναπνοή τους προκειμένου να αντέξουν μια διαδρομή που μοιάζει να μην τελειώνει ποτέ. Ένα κορίτσι 3 χρονών περίπου επιχειρεί να επικοινωνήσει με τον ενήλικα επιβάτη στο πίσω κάθισμα αρθρώνοντας παρατεταμένα φωνήεντα και συλλαβές. Καμία απόκριση. Ένα κορίτσι περίπου 8 χρονών την παρατηρεί και ανταπαντά με κούνημα του κεφαλιού. Αμέσως, ένα άλλο κορίτσι στην ίδια περίπου ηλικία την μιμείται κουνώντας και αυτή το κεφάλι της. Τα τρία κορίτσια αναγνωρίζουν η μία την άλλη με σχεδόν συνωμοτικές ματιές. Η μία μάλιστα δείχνει με τον δείκτη του χεριού της τα τρία κορίτσια με τη σειρά σχηματίζοντας ένα νοητό τρίγωνο στον αέρα. Ξεκινά ένας «διάλογος» ανάμεσά τους με ό,τι έχουν διαθέσιμο και ό,τι είναι ορατό από τις απομακρυσμένες θέσεις που κάθονται: τη φωνή, τα χέρια και τις εκφράσεις του προσώπου. Με δικές τους ρυθμικές απαγγελίες που συνοδεύονται από χειρονομίες και γκριμάτσες δημιουργούν ένα μουσικό παιχνίδι στον αέρα. Η επικοινωνία ανάμεσά τους διακόπτεται μετά από επίπληξη των ενηλίκων κηδεμόνων τους να σταματήσουν και να κάτσουν φρόνιμα στη θέση τους.

Πολιτεία της Αριζόνα, ΗΠΑ, Αύγουστος 2019

Έτυχε να παρατηρήσω το παραπάνω παιγνιώδες περιστατικό στον συγκεκριμένο τόπο και χρόνο· ίσως όμως δεν έχει σημασία πού και πότε έλαβε χώρα, ή τι εθνικότητας ήταν τα κορίτσια. Τα χαρακτηριστικά του φαίνεται να ξεπερνούν τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Ξεκίνησε αυθόρμητα σε ανύποπτο χρόνο, διήρκησε λίγο και σταμάτησε το ίδιο ξαφνικά. Κορίτσια που είχαν διαφορετική ηλικία και ήταν άγνωστα μεταξύ τους συνδέθηκαν στιγμιαία αναγνωρίζοντας η μία την άλλη ως μέλη μιας κατηγορίας που τις ξεχωρίζει από τους ενήλικες. Εκτός από την παιδική ηλικία που είχαν ως κοινό στοιχείο, τα κορίτσια επικοινώνησαν στη βάση ενός κοινού κώδικα, του παιχνιδιού. Μια προσεκτική παρατήρηση των παιδιών με τα –κατά τα άλλα– πολυάσχολα ενήλικα μάτια μπορεί να φανερώσει πληθώρα γεγονότων σαν και το παραπάνω. Και, ίσως τότε να διστάσουμε να τα διακόψουμε, αλλά αντίθετα, να τολμήσουμε να τα ακούσουμε με προσοχή.

Τυχαία περιστατικά σαν αυτό που συνέβη σε ένα επιβατικό λεωφορείο μάς υπενθυμίζουν ότι το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά μια αυθόρμητη και αναγκαία έκφραση στην καθημερινότητά τους, ακόμα και όταν υπάρχουν χωρικοί ή χρονικοί περιορισμοί. Στις παιγνιώδεις δραστηριότητές τους χρησιμοποιούν το σώμα και τη φωνή, καθώς και στοιχεία που οικειοποιούνται από το περιβάλλον

τους, ενώ πολλές φορές είναι πιθανό να εκφραστούν με τρόπο μουσικό, καθώς κινούνται ρυθμικά, τραγουδούν μελωδίες και επινοούν ρυθμικές απαγγελίες και κινητικά μοτίβα.

Η μελέτη της ζωντανής εμπειρίας των μουσικών παιχνιδιών στη σχολική αυλή, σε ένα πρώτο επίπεδο, επιτρέπει στους ενήλικες να εντοπίσουν τις πρακτικές αυτές ως μέρος της καθημερινότητας των παιδιών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μουσική εκπαίδευση καθώς αναδεικνύει την πληθώρα δεξιοτήτων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκειά τους.

Καθώς σχετικές έρευνες επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με το παιχνίδι, αναπόφευκτα καταμερίζουν την εμπειρία του παιχνιδιού εστιάζοντας σε κάποιες από τις πτυχές του. Ενώ αναγνωρίζεται η σημασία του για τα γνωστικά, ψυχοκινητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη του, στην πραγματικότητα, «το παιχνίδι δεν είναι ούτε γνωστικό ούτε κοινωνικό ούτε συναισθηματικό. Όταν τα παιδιά παίζουν, συνήθως τα συνδυάζουν όλα αυτά» (D. Cohen, 2006, σελ. 8). Αποτελεί επομένως μια πρόκληση για τον σημερινό ερευνητή να επανενώσει τα επιμέρους ερευνητικά ευρήματα προκειμένου να αποδώσει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα τη βιωμένη εμπειρία του παιχνιδιού.

Οι πτυχές που διερευνώνται στην παρούσα έρευνα σχετίζονται με τους τρόπους που τα παιδιά διαπραγματεύονται τις κοινωνικές σχέσεις και αξίες, τις πρακτικές άτυπης μάθησης που αναπτύσσουν, τη δημιουργική έκφρασή τους και τη συμμετοχή τους στην εν λόγω κοινωνική-μουσική εμπειρία με έναν ολιστικό τρόπο και όχι απομονώνοντας επιμέρους στοιχεία αυτής. Τα «μαθήματα» που μπορούν να αντλήσουν οι σημερινοί μουσικοπαιδαγωγοί από τη ζωντανή εμπειρία των μουσικών παιχνιδιών είναι πολλά. Κάποια από αυτά περιλαμβάνουν την ανάπτυξη άτυπων πρακτικών μάθησης στην τάξη, την προσαρμογή του ρεπερτορίου ανάλογα με τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, τον σχηματισμό μικρών ομάδων στην τάξη και τη συμμετοχή του σώματος σε όλες τις μουσικές δραστηριότητες. Ενώ τα παιδιά συχνά υποστηρίζουν ότι τα μουσικά παιχνίδια είναι ένας τρόπος να διασκεδάσουν, οι ενήλικες μπορούν να εξερευνήσουν μαζί τους όλες τις διεργασίες που συμβαίνουν κατά τη διάρκειά τους.

Το δίλημμα που προκαλείται από τη διχοτόμηση ανάμεσα στο παιχνίδι ως σκοπό και στο παιχνίδι ως μέσο δεν είναι καινούριο. Ίσως οφείλουμε να υπενθυμίζουμε στον εαυτό μας ότι πρωτίστως το παιχνίδι είναι η εμπειρία των παικτών και παράλληλα να το εκτιμήσουμε για όλα όσα μπορούμε να ανακαλύψουμε μέσω της παρατήρησής του.

«Μπορείς να ανακαλύψεις περισσότερα για έναν άνθρωπο μέσα σε μια ώρα παιχνιδιού από ό,τι μέσα σε έναν χρόνο συζήτησης» (Πλάτωνας)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Υπόβαθρο της έρευνας

Μέχρι το 1950 περίπου οι όποιες συντονισμένες προσπάθειες καταγραφής των μουσικών πρακτικών μιας κοινωνίας ως μέρος του πολιτισμού της δεν συμπεριλάμβαναν τις ποικίλες μουσικές εκφράσεις των παιδιών, αλλά εστίαζαν στους ενήλικες. Παρά το γεγονός ότι με τις κομβικές έρευνες των Opie και Opie (1959, 1969, 1985) άρχισε να αναγνωρίζεται ο πλούτος του παιχνιδιού τους, τα παιδιά αντιμετωπίζονταν ως ατελή όντα και μιμητές των πρακτικών των ενηλίκων, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο την παράδοση αναλλοίωτη. Σε σχετικές λαογραφικές συλλογές και εκδόσεις τόσο στη διεθνή όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία περιλαμβάνονται μουσικά παιχνίδια τα οποία, ωστόσο, εξαιτίας της κατηγοριοποίησής τους είτε ως παιχνίδια είτε ως τραγούδια παραμελούνται ως ολότητα (Διονυσίου, 2018). Με την εθνομουσικολογική έρευνα του Blacking (1967), κατά την οποία τίθενται σε εφαρμογή ερευνητικές μέθοδοι από το πεδίο της ανθρωπολογίας, οι μουσικές πρακτικές των παιδιών αρχίζουν να αναγνωρίζονται ως έκφραση της κουλτούρας της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τη σύγχρονη κοινωνιολογία, η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως μια ιδιαίτερη κοινωνική πραγματικότητα (Prout & James, 1997). Οι μουσικοπαιδαγωγοί μελετητές εμπνέονται από τις ερευνητικές πρακτικές των κοινωνικών επιστημών, ιδιαίτερα της ψυχολογίας και της εθνομουσικολογίας, με τη συμμετοχή του ερευνητή στο πεδίο και τη συνομιλία με τα δρώντα υποκείμενα, εδραιώνοντας μια αυτόνομη τάση στην έρευνα της μουσικής κουλτούρας των παιδιών και ειδικότερα των μουσικών παιχνιδιών τους (βλέπε Campbell, 1998a. Harwood, 1998b. K. Marsh, 2008).

Οι μουσικές πρακτικές των παιδιών αφενός διαφοροποιούνται χρονικά και κοινωνικά και αφετέρου επηρεάζουν την ευρύτερη κουλτούρα της οποίας είναι μέρος. Αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης αποτέλεσε καθοριστικό στοιχείο στον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη ερευνητική τάση αντιμετώπισε τις προφορικές μουσικές εκφράσεις των παιδιών χωρίς να εστιάζει πλέον στη διάσωση αυτών ως μουσειακού υλικού. Σήμερα το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι στραμμένο στην αναζήτηση εκείνων των στοιχείων από τις μουσικές πρακτικές που φανερώνουν την ιδιαίτερη ταυτότητα των παιδιών καθώς και τα νοήματα που φέρουν για τα ίδια (Barrett, 2003. Bishop, 2014. Campbell, 1998a), ενώ πρόσφατα άρχισε να διαμορφώνεται μια ερευνητική τάση προς τα μουσικά παιχνίδια τους (Harwood, 1998b. K. Marsh, 2008). Το υλικό που συλλέγεται και αναλύεται δείχνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εκφράζονται στο παρόν διατηρώντας στοιχεία από το παρελθόν

τα οποία, ωστόσο, έχουν μετασχηματιστεί μέσα στον χρόνο ανάλογα με τις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, καθώς και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Αυτή η δημιουργική διαδικασία αφομοίωσης και επαναπροσδιορισμού στοιχείων καθιστά τα παιδιά φορείς και παράλληλα δημιουργούς πολιτισμού που εκφράζεται μέσω του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001c. Thyssen, 2003) και κατ' επέκταση του μουσικού παιχνιδιού τους (Campbell, 1998b).

Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στην αυλή του σχολείου, τα οποία συνήθως συμβαίνουν στο περιθώριο οργανωμένων δραστηριοτήτων και μακριά από τα μάτια των ενηλίκων, διερευνώνται από τους μουσικοπαιδαγωγούς ερευνητές ως μέρος της κουλτούρας τους. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια την τελευταία εικοσαετία αναδεικνύονται η κοινωνική διάσταση της μάθησης, η επιρροή της τεχνολογίας και η αλληλεπίδραση με τη δημοφιλή κουλτούρα, οι μουσικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι παίκτες και οι κοινωνικές αξίες που διαπραγματεύονται κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών (βλέπε Harwood & K. Marsh, 2018).

Το περιβάλλον της έρευνας

Παρά την απομάκρυνση των παιδιών από τους δρόμους και τις γειτονιές, το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους δεν έχει εξαφανιστεί, αλλά τείνει να συμβαίνει σε περιβάλλοντα που οργανώνουν οι ενήλικες καθώς οι ίδιοι επιβλέπουν διακριτικά και παρέχουν ασφάλεια στα παιδιά (Guldberg, 2009). Από τη δεκαετία του '90 οι ερευνητές άρχισαν να στρέφονται στα περιβάλλοντα αυτά ως τα σύγχρονα «άτυπα» πλαίσια προκειμένου να μελετήσουν το μουσικό παιχνίδι των παιδιών, καθώς εκεί τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αναπτύσσοντας ποικίλες μουσικές συμπεριφορές και πρακτικές (Gluschankof, 2011). Τα μέρη αυτά συνήθως είναι οι αυλές των σχολείων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή οι κοινόχρηστοι χώροι και χώροι αναμονής σχολείων ή άλλων ιδρυμάτων και δομών όπου πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. η αυλή μιας σχολής χορού), ενώ ορισμένες έρευνες έχουν επίσης μελετήσει το σχολικό λεωφορείο, τις σχολικές αίθουσες σίτησης και τους διαδρόμους (Campbell, 1998a. K. Marsh, 2008). Παρατηρείται ότι τα σύγχρονα «άτυπα» πλαίσια επεκτείνονται και πέρα από τους χώρους που παραδοσιακά θεωρούνταν τόποι παιχνιδιού καθώς τα παιδιά σήμερα συνευρίσκονται σε μια πληθώρα οργανωμένων δραστηριοτήτων από τις οποίες ξεκλέβουν χρόνο για να εκφραστούν ελεύθερα και με μουσικό τρόπο.

Η παρούσα έρευνα προσανατολίστηκε στις αυλές των ελληνικών δημοτικών σχολείων και στο επίσημο πρωινό ωράριο εστιάζοντας στα διαλείμματα και σε άλλες στιγμές που τα παιδιά έχουν

ελεύθερο ή «κενό» χρόνο εντός της σχολικής ζωής, όπως κατά την αναμονή για μια δραστηριότητα. Οι λόγοι για τους οποίους έγινε αυτή η επιλογή είναι επειδή, σε πρώτο επίπεδο, το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό που είναι υποχρεωτικός για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Το σχολείο είναι, μετά το σπίτι, το μέρος στο οποίο τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο της καθημερινότητάς τους, περίπου τη μισή μέρα τους, και επομένως συνιστά μία από τις σημαντικότερες πτυχές της ζωής τους.

Σε αντίθεση με τα μέρη στα οποία κάποια από τα παιδιά συναντιούνται ευκαιριακά –για παράδειγμα: δομές άθλησης, χορού, μουσικής, ξένων γλωσσών και κατασκήνωσης– οι σχολικές αυλές είναι κατεξοχήν χώροι παιχνιδιού, όπως εξάλλου δηλώνεται και από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (2008): «οι εξωτερικοί χώροι του σχολείου . . . λειτουργούν σαν χώροι παιχνιδιού [και] αθλοπαιδειών» (σελ. 8). Το διάλειμμα είναι ο θεσπισμένος ελεύθερος χρόνος μέσα στη δομή του ημερήσιου προγράμματος και, ειδικότερα για τις ηλικίες του δημοτικού, θεωρείται ως ο κατεξοχήν χρόνος παιχνιδιού. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το διάλειμμα στις σχολικές αυλές όπως επιθυμούν, τηρώντας βέβαια τους κανόνες και ακολουθώντας τις πολιτισμικές συμβάσεις του σχολείου. Εκεί κοινωνικοποιούνται, αλληλεπιδρούν και χρησιμοποιούν ό,τι υλικό είναι διαθέσιμο, το οποίο αξιοποιούν με τρόπο που εξυπηρετεί το παιχνίδι τους.

Για τον σχεδιασμό και την αρχιτεκτονική των ελληνικών σχολικών αυλών έχουν συνταχθεί οδηγίες από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (2008), σύμφωνα με τις οποίες η αυλή ενός σχολείου θα πρέπει να αποτελείται από τους χώρους αυλισμού και συγκεντρώσεων, ανάπαυσης, παιχνιδιών, πρασίνου και εκδηλώσεων. Ωστόσο, οι προδιαγραφές αυτές δεν ακολουθούνται πάντα· σε πολλά σχολεία υπάρχει ένας ενιαίος χώρος που εξυπηρετεί όλα τα παραπάνω, λίγα σχολεία έχουν σχεδιασμένα παιχνίδια στο δάπεδο της αυλής (όταν αυτό είναι ασφαλτικός τάπητας και όχι χώμα) και ακόμη λιγότερα διαθέτουν πράσινο. Σε πολλές περιπτώσεις στα αστικά περιβάλλοντα μια σχολική μονάδα αποτελείται από παραπάνω από ένα κτίρια (συνήθως εξαιτίας της έλλειψης επαρκών αιθουσών διδασκαλίας αλλά όχι μόνο) περιορίζοντας έτσι τον διαθέσιμο ελεύθερο χώρο στην αυλή, ενώ κάποιες φορές συστεγάζονται διαφορετικά σχολεία μεταξύ τους σε μια κοινή αυλή. Στις σχολικές αυλές της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκε συνδυασμός των χαρακτηριστικών αυτών και κάποια δείγματα φαίνονται στις φωτογραφίες:



Αυλή δημοτικού σχολείου σε αστικό περιβάλλον – από σχολείο της έρευνας



Σχολική αυλή σε ημιαστικό περιβάλλον με διάφορα κτίρια εντός της – από σχολείο της έρευνας



Σχολική αυλή σε χωριό με έδαφος από χώμα – από σχολείο της έρευνας

Ανάλογα με το σχήμα της αυλής και τη διαμόρφωση των επιμέρους χώρων και κτιρίων, συνήθως δημιουργούνται «κρυφά» σημεία τα οποία είναι δυνατόν να ξεφύγουν της προσοχής σε μια γενική επισκόπηση από τους εκπαιδευτικούς κατά την εφημερία. Αυτά είναι απόκεντρα μέρη της αυλής, για παράδειγμα δίπλα στην περίφραξη, στη γειτνίαση με το νηπιαγωγείο ή άλλα κτίρια όταν υπάρχουν, κοντά σε σκαλιά και σε εσοχές που σχηματίζονται ανάμεσα σε δύο κτίρια. Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (2008) τα μέρη αυτά δεν προορίζονται για χώρους παιχνιδιού, τα παιδιά τα χρησιμοποιούν ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού τους, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες: «Δεν είναι σίγουρο ότι ένας χώρος θα χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά για παιχνίδι, επειδή απλώς και μόνο έχει σχεδιαστεί για αυτόν τον σκοπό από τους ενήλικες· ωστόσο χρησιμοποιούνται άλλοι χώροι οι οποίοι *δεν* προορίζονται για παιχνίδι» (Armitage, 2001, σελ. 38, έμφαση στο πρωτότυπο).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εστίασε στα σύγχρονα «άτυπα» περιβάλλοντα, επιχειρώντας να συμπεριλάβει τόσο τη σχολική αυλή των δημοτικών σχολείων, δίνοντας προσοχή ακόμα και στα λιγότερο φανερά μέρη της, όσο και εσωτερικούς χώρους του σχολείου, όπως ο διάδρομος. Τα μέρη αυτά αποτέλεσαν τους τόπους παρατήρησης καθώς εκεί είναι πιθανό να εκφραστεί ο αυθορμητισμός και η δημιουργικότητα των παιδιών καθώς αλληλεπιδρούν με τους φίλους τους και εκφράζονται μέσω του μουσικού παιχνιδιού τους.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η εκπόνηση της παρούσας διατριβής ξεκίνησε από την αναγνώριση της σημασίας που έχει η μελέτη των μουσικών παιχνιδιών σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επιτέλεσης. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκάλυψε ότι τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στη σχολική αυλή στη ζώσα πραγματικότητα αποτελούν ένα πολύ πρόσφατο ερευνητικό πεδίο, το οποίο έχει αναπτυχθεί κυρίως στο εξωτερικό, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Αμερική, στην Αυστραλία, στην Αφρική κ.ά. (βλέπε K. Marsh, 2008. Grugeon, 2001. Dzansi, 2004. Harrop-Allin, 2010. Harwood, 1998b), ενώ παρατηρήθηκε ερευνητικό κενό στην Ελλάδα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της ζωντανής εμπειρίας των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών στη σχολική αυλή στην Ελλάδα και το ζήτημα αυτό διερευνήθηκε μέσω τριών ερωτημάτων.

Το πρώτο ερώτημα της έρευνας εξετάζει πτυχές της κουλτούρας των παιδιών που εκφράζονται μέσω των μουσικών παιχνιδιών τους και τον τρόπο που τα νοηματοδοτούν. Διερευνώνται ζητήματα φιλίας, φύλου, τεχνολογίας, προτιμήσεων, προφορικής διάδοσης και κοινωνικών αξιών και συμπεριφορών καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται και επιλέγουν το ρεπερτόριο, τους συμπαίκτες τους, τους στίχους και τις κινήσεις.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των παιδιών κατά τη διάρκεια της μουσικής επιτέλεσης, εστιάζοντας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, στη χρήση του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου για την επικοινωνία των συμμετεχόντων ανάμεσά τους και στην αλληλεπίδρασή τους με το ευρύτερο περιβάλλον.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προσεγγίζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στην αυλή και στην τάξη.

Δομή της διατριβής

Η δομή της διατριβής ακολουθεί την πορεία με την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Στο Πρώτο Μέρος (Κεφάλαιο 1) παρατίθεται η θεωρητική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας όπου αναπτύσσεται η συζήτηση σχετικά με κομβικές έννοιες της έρευνας. Ειδικότερα εξετάζεται, με μια ιστορική συνέχεια, η μεταβολή της σημασίας των εννοιών «παιδική κουλτούρα» και «κουλτούρα του παιχνιδιού» από κοινωνική-πολιτισμική σκοπιά. Η συζήτηση έχει ως στόχο την αποσαφήνιση των όρων και την ένταξή τους στο αντίστοιχο ιστορικό και κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, αναζητείται ο ορισμός του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών μέσω της παρουσίασης σχετικών αναφορών σε έρευνες και περιγράφονται οι ποικίλες εκφάνσεις του στις διαφορετικές ηλικίες. Επιπλέον, εξετάζεται η διακριτή τάση που έχει διαμορφωθεί

πρόσφατα στην έρευνα σχετικά με το παιχνίδι της αυλής και ιδιαίτερα της σχολικής αυλής και συζητιούνται οι αιτίες που σταδιακά έστρεψαν τους ερευνητές να εστιάσουν σε αυτό. Γίνεται διεξοδική αναφορά στη μουσικοπαιδαγωγική μελέτη των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών και στα βασικά χαρακτηριστικά που έχουν αναδείξει οι σχετικές έρευνες, όπως είναι τα μουσικά παιχνίδια ως κοινότητα πρακτικής, η προφορική διάδοσή τους και η δημιουργικότητα ως εγγενές στοιχείο αυτής, οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και το ζήτημα του φύλου. Τέλος, παρουσιάζεται η πολυτροπική οπτική στην ανάλυση των επιτελέσεων των μουσικών παιχνιδιών ως σύνθετων κοινωνικών-πολιτισμικών εμπειριών. Επισημαίνεται κυρίως η δυνατότητα που παρέχει η ανάλυση αυτή να εντοπιστούν οι διαφορετικοί τρόποι αντίληψης και επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες και να ερμηνευθεί η χρήση των τρόπων αυτών αναφορικά με τη νοηματοδότηση που δίνουν τα παιδιά στα μουσικά παιχνίδια.

Στο Δεύτερο Μέρος (Κεφάλαιο 2 και Κεφάλαιο 3) περιλαμβάνονται τα βήματα του ερευνητικού σχεδιασμού, για τον οποίο η παραπάνω συζήτηση αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο.

Στο Κεφάλαιο 2 περιλαμβάνονται οι μεθοδολογικές προκλήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο επιλύθηκαν. Στη συνέχεια, διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας και η επιλογή του δείγματος. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται ζητήματα δεοντολογίας, όπως η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την απόκτηση πρόσβασης στα σχολεία και για τη δυνατότητα επαφής με τα παιδιά προκειμένου να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται το είδος της έρευνας και τα μεθοδολογικά εργαλεία με τα οποία έγινε η συλλογή των δεδομένων. Αυτά ήταν η συμμετοχική παρατήρηση στο πεδίο, οι συνεντεύξεις με τα παιδιά, οι βιντεοσκοπήσεις των μουσικών επιτελέσεων και οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκαν η εθνογραφική αφήγηση (Emerson, Fretz & Shaw, 2011), η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006) και η πολυτροπική ανάλυση βασισμένη στην πολυτροπική οπτική των Kress και Van Leeuwen (2001), Kress (2000) και Jewitt και Kress (2003).

Το Τρίτο Μέρος (Κεφάλαιο 4, Κεφάλαιο 5, Κεφάλαιο 6, Κεφάλαιο 7 και Κεφάλαιο 8) της διατριβής περιλαμβάνει την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχτηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο Κεφάλαιο 4 αναπτύσσεται η εθνογραφική αφήγηση, με την οποία επιχειρείται να σκιαγραφηθούν τα πλαίσια όπου πραγματοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν σε αυτά. Λόγω της πληθώρας των σχολικών πλαισίων που διερευνήθηκαν, παρουσιάζεται μια τυπική πορεία παρατήρησης και αλληλεπίδρασης με τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπου εμφανίζονται διαφοροποιήσεις, αυτές επισημαίνονται με ξεχωριστή αναφορά.

Το Κεφάλαιο 5 περιλαμβάνει τις «φωνές» των παιδιών με την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, των άτυπων συνομιλιών και των συνεντεύξεων με τα παιδιά.

Στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζεται η ανάλυση των βιντεοσκοπημένων επιτελέσεων των μουσικών παιχνιδιών. Εφαρμόστηκε η πολυτροπική ανάλυση προκειμένου να εντοπιστούν οι ποικίλοι τρόποι επικοινωνίας που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες στα μουσικά παιχνίδια. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου.

Το Κεφάλαιο 7 περιλαμβάνει τις «φωνές» των εκπαιδευτικών και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων και των άτυπων συνομιλιών μαζί τους.

Στο Κεφάλαιο 8 της διατριβής συνοψίζονται τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από τον συνδυασμό όλων των εργαλείων και παρουσιάζεται η συζήτηση σχετικά με τα συνολικά συμπεράσματα της έρευνας. Ακολουθούν οι ενότητες που αφορούν στους περιορισμούς της έρευνας και στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες καθώς και στις προτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση.

Βασικοί όροι και έννοιες

Για την καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας, δίνεται εδώ μια περιληπτική περιγραφή ορισμένων κομβικών όρων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία, ενώ η διεξοδική ανάλυσή τους περιέχεται στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής.

Ο όρος «μουσικά παιχνίδια» αναφέρεται σε παιχνίδια που περιλαμβάνουν μελωδία ή ρυθμική απαγγελία, κίνηση (συνήθως παλαμάκια στα χέρια και κινήσεις σε άλλα μέρη του σώματος) και στίχους. Τα μουσικά παιχνίδια είναι κοινωνικά, παίζονται από ζευγάρια σε αντικριστή θέση ή από μικρές ομάδες παιδιών, σε σχηματισμό κύκλου ή σε σειρά το ένα δίπλα στο άλλο, και απαιτούν συνεργασία ανάμεσα στους παίκτες. Συχνά στα μουσικά παιχνίδια υπάρχουν εξωτερικοί παρατηρητές οι οποίοι βρίσκονται σε κοντινή απόσταση και παρατηρούν ή έχουν πιο ενεργή συμμετοχή μιμούμενοι τις κινήσεις, τραγουδώντας τα λόγια ή παίζοντας μερικές φορές καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του παιχνιδιού με την παρέμβασή τους.

Η «κουλτούρα» γίνεται αντιληπτή ως μια συνθήκη της ανθρώπινης ζωής η οποία συνεχώς μεταβάλλεται με την καθημερινή ενσυνείδητη δράση των κοινωνικών όντων (Alasuutari, 1995) και παραπέμπει στις αντιλήψεις, τις αξίες και στον τρόπο που τα ίδια τα άτομα νοηματοδοτούν τις πρακτικές τους. Οι επιμέρους κουλτούρες όπως «η παιδική κουλτούρα», «η κουλτούρα των ενηλίκων», «η μουσική κουλτούρα», «η κουλτούρα του παιχνιδιού» και «η κουλτούρα των

μουσικών παιχνιδιών» αποτελούν υποσύνολα της κυρίαρχης κουλτούρας και αναφέρονται στις αντίστοιχες κοινωνικές, πολιτισμικές και ηλικιακές κατηγορίες, τους ενήλικες και τα παιδιά, και στις δραστηριότητές τους.

Η έρευνα των μουσικών παιχνιδιών «στην αυλή» αποτελεί μια πρόσφατη τάση της έρευνας της μουσικής παιδαγωγικής. Η «σχολική αυλή» καθιερώνεται όλο και περισσότερο ως το πεδίο για την πραγματοποίηση ερευνών σχετικά με την κουλτούρα του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών, ιδιαίτερα μετά την απομάκρυνση των παιδιών από τον δρόμο και τους δημόσιους χώρους (Mergen, 1999. Tucker, 2008). Σήμερα, η «σχολική αυλή» ως όρος τείνει να συνδέεται εννοιολογικά με τα νέου τύπου «άτυπα» πλαίσια, στα οποία τα σημερινά παιδιά αλληλεπιδρούν με τους φίλους τους και εκφράζονται μέσω του μουσικού παιχνιδιού τους αναπτύσσοντας άτυπες μορφές μάθησης υπό τη διακριτική επίβλεψη των ενηλίκων.

Στην παρούσα διατριβή με τη λέξη «επιτέλεση» αποδίδεται η μετάφραση του αγγλικού όρου «performance» καθώς εκτιμάται ότι αποδίδει ορθότερα τη ζωντανή πραγματοποίηση του μουσικού παιχνιδιού στο συγκεκριμένο πλαίσιο που τα παιδιά συνδιαμορφώνουν μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Σε πρώτο επίπεδο, η επιλογή αυτή βασίζεται στη μετάφραση του αγγλικού όρου όπως εμφανίζεται στην πραγματεία «Παίζοντας και μαθαίνοντας» (James, 2001) από την επιστημονική επιμελήτρια Σοφία Αυγητίδου του βιβλίου «Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις». Η «επιτέλεση» στην πραγματεία αυτή αναφέρεται στα οργανωμένα παιχνίδια των παιδιών συμπεριλαμβάνοντας τα «στιχουργήματα» και τις ρυθμικές απαγγελίες των παιδιών (James, 2001, σελ. 72). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, διερευνήθηκε η χρήση του όρου «επιτέλεση» σε άλλα πεδία προκειμένου να γίνει κατανοητή η σημασιολογική της διάσταση.

Η «επιτέλεση» είναι μια έννοια που προέρχεται από το πεδίο της γλωσσολογίας. Προκειμένου να υπάρξει μια σαφής διατύπωση ανάμεσα στη γλώσσα ως δομή και σύνολο σωστών γραμματικών κανόνων και στη γλώσσα ως ομιλία και ζωντανή υλοποίηση, χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα οι όροι «γλωσσική ικανότητα» και «γλωσσική επιτέλεση» από τους Chomsky και Saussure (Καρανάσιος, χ.χ.). Όλο και περισσότερο νέα επιστημονικά πεδία γλωσσολογίας, όπως η κοινωνιογλωσσολογία και η ψυχογλωσσολογία, αντλούν από αυτή τη θεώρηση για να δώσουν έμφαση στην εξέλιξη της γλώσσας μέσα από τα λάθη κατά την ομιλία «και τις παραλλαγές που σημειώνονται κατά τη διαδικασία της επιτέλεσης» (ό.π.).

Η θεώρηση της ομιλίας ως δράσης έχει επίσης επηρεάσει ανθρωπολόγους της γλώσσας και έχει εφαρμοστεί με αποχρώσεις σε σχετικές εθνογραφίες καθώς και στο πεδίο των πολιτισμικών σπουδών (Ζωγράφου & Φιλίππου, 2011). Στο θέατρο ο όρος «επιτέλεση» συνδέεται με το δρώμενο, με αυτό που συμβαίνει ζωντανά, και δηλώνει διαφορετικές ποιότητες από αυτές του όρου «παράσταση». Σαφώς στην αγγλική ή τη γαλλική γλώσσα δεν τίθεται κάποιο μεταφραστικό

δίλημμα αφού χρησιμοποιείται αποκλειστικά η λέξη *performance*, αν και εκεί εμφανίζονται συγχύσεις, όπως performing arts και performance arts, επισημαίνει ο Δήμος Αγραφιώτης (Αγραφιώτης, χ.χ.). Ωστόσο, ακόμα και σε αυτές τις γλώσσες, δεν αποδίδουν όλοι την ίδια έννοια στη λέξη. Σύμφωνα με την προβληματική του Richard Schechner, το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης «performance» επαναπροσδιορίζεται και δεν αναφέρεται στο έργο αλλά στο συνολικό γεγονός κατά το οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση των επιτελεστών και του κοινού. Στην επιτέλεση, τα «υποκείμενα είναι ενεργά εμπλεκόμενα στο κοινωνικό και ιστορικό γίγνεσθαι» (Ζωγράφου & Φιλίππου, 2011, σελ. 11). Με βάση αυτή την ανάλυση, οι επιστημονικοί επιμελητές επιλέγουν να μεταφράσουν το βιβλίο του Schechner *Performance Theory* ως «Θεωρία της Επιτέλεσης» (Schechner, 2011). Ο Δήμος Αγραφιώτης επισημαίνει ότι η χρήση του όρου «επιτέλεση» «δεν γίνεται για λόγους 'γλωσσολογικού εθνικισμού', αλλά μια ελληνική εκδοχή του όρου μπορεί να αποδώσει ένα πλήθος και ένα πλούτο συμπαραδηλώσεων» (Αγραφιώτης, χ.χ.). Ο ίδιος αποδίδει στην «επιτέλεση» την έννοια της εκτέλεσης που περιλαμβάνει τη χρήση υλικών, ευεργημάτων, κανόνων, κωδίκων που δεν είναι αιώνιοι αλλά μορφοποιούνται σε συνεχή αναθεώρηση και αναπροσδιορισμό (ό.π.).

Στη βάση αυτών των θεωρήσεων και διατυπώσεων στα πεδία της γλωσσολογίας και του θεάτρου, στην παρούσα διατριβή επιλέχτηκε ο όρος «επιτέλεση» για να αποδώσει την αγγλική λέξη «performance» η οποία χρησιμοποιείται από μελετητές των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία (βλέπε K. Marsh, 2008). Σε αυτό οδήγησε η αναγνώριση της εννοιολογικής διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα στο μουσικό παιχνίδι ως ένα κείμενο με ρυθμό, λόγο, κίνηση και μελωδία ή ρυθμική απαγγελία και στο γεγονός της ζωντανής πραγματοποίησής του. Η K. Marsh (2001) αναφέρεται στο παίξιμο του μουσικού παιχνιδιού ως «επιτέλεση» και στους παίκτες ως «επιτελεστές». Η ίδια ορίζει την επιτέλεση ως ένα «'οριοθετημένο' γεγονός, ειδικότερα αυτό που περιλαμβάνει μουσική, χορό ή θεατρική δράση» (ό.π. σελ. 94). Το γεγονός αυτό ξεχωρίζει από τις καθημερινές δραστηριότητες εξαιτίας των πολιτισμικά καθορισμένων σημάτων (*signals*) που εμπεριέχει (Bauman, 1975), όπως είναι, για παράδειγμα, η αρχική κίνηση που κάνουν οι παίκτες καθώς φέρνουν τα χέρια τους κοντά η μία στην άλλη προκειμένου να προετοιμάσουν την κινητική αλληλουχία με τα παλαμάκια. Η κίνηση αυτή σηματοδοτεί την έναρξη της μουσικής επιτέλεσης (K. Marsh, 2001).

Θεμελιώδες στοιχείο της επιτέλεσης είναι η αλληλεπίδραση των ατόμων (επιτελεστών) που συμμετέχουν στο μουσικό παιχνίδι οι οποίοι συνδιαμορφώνουν το νόημα της επιτέλεσης (Bauman, 1975). Σε αυτή τη βάση, η κάθε επιτέλεση ενός μουσικού παιχνιδιού είναι μοναδική, καθώς οι επιτελεστές φέρνουν σε αυτή τα χαρακτηριστικά της προσωπικής τους ιδιοσυγκρασίας και παράλληλα αντλούν από το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Εν

κατακλείδι, η επιτέλεση ορίζεται τόσο από τους γενικούς κανόνες που διέπουν το μουσικό παιχνίδι (τα συγκεκριμένα λεκτικά, ρυθμικά και κινητικά μοτίβα) όσο και από στοιχεία της κουλτούρας (π.χ. παίζεται στο σχολείο ή στο σπίτι) και της προσωπικότητας των συμμετεχόντων (π.χ. αρχηγικές τάσεις, υποχωρητικότητα). Εδώ γίνεται εμφανής η αναλογία με τη γλωσσική επιτέλεση, η οποία δεν καθορίζεται μόνο «από τους γενικούς κανόνες των εσωτερικών, υποκείμενων γραμματικών αλλά και από εξωτερικά στοιχεία, όπως ψυχολογικούς παράγοντες (βιασύνη, άγχος, έλλειψη συγκέντρωσης κλπ.)» (Καρανάσιος, χ.χ.).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι όλα τα αποσπάσματα από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι μεταφρασμένα από εμένα, εκτός αν δηλώνεται διαφορετικά.

Πρωτοτυπία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα μελετά τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επιτέλεσης, την ελληνική σχολική αυλή, και επιδιώκει να φανερώσει τον τρόπο που τα παιδιά τα νοηματοδοτούν καθώς μέσω αυτών διαπραγματεύονται, διακωμωδούν και επεξεργάζονται κοινωνικές και πολιτισμικές πτυχές της καθημερινότητάς τους. Επιπλέον, η συστηματική μελέτη των μουσικών επιτελέσεων είναι δυνατόν να αποκαλύψει τους ποικίλους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτών χωρίς την επιτήρηση των ενηλίκων. Με τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών επιχειρείται να σχηματιστεί μια συνολική εικόνα για αυτά.

Αναφορικά με τα παραπάνω ζητήματα, δεν υπάρχει κάποια σχετική έρευνα στον ελλαδικό χώρο. Επιπλέον, η πολύπλευρη προσέγγιση της ζωντανής εμπειρίας των μουσικών παιχνιδιών με πληροφορία που αντλείται από τρεις διαφορετικές πηγές –τις αντιλήψεις των παιδιών, την εκ των έσω ανάλυση των επιτελέσεων και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών– συνιστά μοναδικό ερευνητικό αντικείμενο στη διεθνή βιβλιογραφία.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να βοηθήσουν τους μουσικοπαιδαγωγούς να αναγνωρίσουν μουσικά παιχνίδια που λαμβάνουν χώρα στην ελληνική σχολική αυλή παράλληλα και ανεξάρτητα με αυτά που επιτελούνται στην τάξη, να επικαιροποιήσουν την εικόνα που έχουν για το μουσικό παιχνίδι των παιδιών και να το αντιληφθούν ως σημαντική πτυχή της ζωής τους, και να αξιοποιήσουν τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τα μουσικά παιχνίδια σε άτυπα περιβάλλοντα.

Κίνητρα και αναστοχαστική τοποθέτηση

Στην ενότητα αυτή αναπτύσσεται ένας προσωπικός αναστοχασμός αναφορικά με δικές μου προσωπικές επιλογές, σκέψεις και αντιλήψεις όπως διαμορφώθηκαν από τη μαθησιακή, τη διδακτική και την ερευνητική μου εμπειρία. Οι παράγοντες αυτοί επηρέασαν την έρευνα σε όλα τα στάδιά της, από την αρχική σύλληψη του θέματος και τη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος μέχρι την υλοποίησή της και τα τελικά συμπεράσματα.

Το θέμα της έρευνας είναι ένα ζήτημα για το οποίο ανέπτυξα ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Music Education στο Institute of Education, University of London, στο πλαίσιο του μαθήματος Psychology of Music and Music Education. Το μάθημα αυτό παρείχε στους φοιτητές τη δυνατότητα και τα εργαλεία να επιλέξουν οι ίδιοι ένα θέμα προς διερεύνηση, ο καθένας σύμφωνα με τις προσωπικές του προτιμήσεις αλλά και με σαφή αναφορά στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής. Η διαδικασία αυτή ήταν καταλυτική στο να εντοπίσω το δικό μου ερευνητικό ενδιαφέρον και να εστιάσω στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών σε άτυπα περιβάλλοντα. Διερεύνησα βιβλιογραφικά το αντικείμενο αυτό σε βάθος, αντλώντας από πηγές που προέρχονταν κυρίως από τη Μ. Βρετανία, καθώς πρόκειται για μία από τις λίγες χώρες στις οποίες έχει πραγματοποιηθεί έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο. Η εν λόγω βιβλιογραφική έρευνα, καθώς και η επιτόπια έρευνα στις άτυπες μουσικές εμπειρίες των μαθητών που πραγματοποίησα σε σχολείο της Μ. Βρετανίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών, μου δημιούργησε την επιστημονική περιέργεια να διεξάγω εθνογραφική μελέτη σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια στην ελληνική σχολική αυλή.

Η απόφασή μου να πραγματοποιήσω την έρευνα σε σχολικές αυλές καθορίστηκε σε κάποιο βαθμό από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελούσε για μένα ένα οικείο περιβάλλον. Είχα προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία ως εκπαιδευτικός βιολιού, μουσικής και αγγλικών σε διάφορα σχολεία της Ελλάδας και της Μ. Βρετανίας, και είχα πραγματοποιήσει εφημερίες στα διαλείμματα στις σχολικές αυλές. Δεδομένου ότι είχα ήδη εξοικειωθεί με την ερευνητική δραστηριότητα σε σχολείο στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, συνειδητά επέλεξα τα σχολεία και τις αυλές τους ως ερευνητικό πεδίο, παρά το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα εννιά σχολεία της έρευνας μού ήταν άγνωστα μέχρι τότε.

Οι ωδειακές μου σπουδές στο βιολί, κατά τις οποίες μελέτησα κυρίως κλασικό ρεπερτόριο μέσα από έναν συμβατικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, επηρέασαν την επιλογή του θέματος της έρευνας με έναν έμμεσο τρόπο. Σε εκείνη την περίοδο της ζωής μου βίωνα αφενός μοναχικότητα, που απαιτεί η αφοσίωση στην καθημερινή εξάσκηση για την κατάκτηση της υψηλής δεξιοτεχνίας στο σολιστικό ρεπερτόριο, και αφετέρου ευχαρίστηση, που προέκυπτε από τη συνεργασία με

άλλους ανθρώπους κατά τη συμμετοχή μου σε ορχήστρες και μουσικά σύνολα. Επιπλέον, ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης σε εκείνο το ωδείο, όπως βέβαια συμβαίνει σχεδόν σε όλα τα ωδεία της Ελλάδας, δεν παρείχε στους σπουδαστές τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το σώμα για την κατανόηση του ρυθμού και της μουσικής, να αυτοσχεδιάσουν στο όργανο ή να εκφραστούν ελεύθερα εκτός παρτιτούρας.

Η επιθυμία για επιστροφή στα θετικά συναισθήματα που δημιουργεί η κοινωνική-μουσική συνεργασία, καθώς και για έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας της μουσικής με την εμπλοκή του σώματος στη μουσική πρακτική, με ώθησε προς τις άτυπες μορφές διδασκαλίας και μάθησης που προκύπτουν από τα ίδια τα άτομα και το ενδιαφέρον τους για μια δραστηριότητα. Εστίασα στα παιδιά καθώς θεωρώ ότι οι εμπειρίες στις μικρές ηλικίες είναι καθοριστικές στον τρόπο που το άτομο οριοθετεί τη σχέση του με τη μουσική στην ενήλικη ζωή του. Μέσω της ανάδειξης των εμπειριών τους επιχειρώ να διατηρήσω αυτά τα συναισθήματα στον χρόνο, καθώς και να επισημάνω τη σημασία που έχει να δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους τέτοιες ευκαιρίες στο μάθημά τους. Η παρούσα έρευνα ήταν ένα παράθυρο ευκαιρίας στο να δώσω μια πιο σαφή υπόσταση στο προσωπικό μου όραμα για τη μουσική εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα, παραθέτω τα λόγια ενός καθηγητή μου από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, του Chris Richards, ερευνητή και εθνογράφου στο Centre for the Study of Children, Youth and Media, London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London, τα οποία συμπυκνώνουν το μήνυμα της παρούσας έρευνας:

Οδηγοί μας είναι τα παιδιά που παρατηρούμε όταν παίζουν. Μας λένε τι κάνουν και μερικές φορές γιατί. Ίσως νιώθουμε λίγο προνομιούχοι, σαν να μας λένε πράγματα που δεν λένε σε άλλους ενήλικες. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι αποδίδουμε στα λόγια τους την ουσία μιας κρυμμένης αλήθειας. Αλλά φαίνεται ότι έτσι αναγνωρίζουμε και πόσο σημαντικά είναι ως γνώστες του παιχνιδιού τους. Το να ακούμε τα παιδιά είναι μια απαραίτητη πρόκληση στην εξουσία του ενήλικου λόγου.

(Richards, 2011, σελ. 312)

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Η παιδική κουλτούρα

Η συζήτηση σχετικά με την έννοια της παιδικής κουλτούρας είναι κομβική στην παρούσα διατριβή και αποτέλεσε θεμέλιο στη διαμόρφωση της οπτικής της έρευνας. Η παιδική κουλτούρα γίνεται αντιληπτή ως μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη κατηγορία, η οποία αλληλεπιδρά, διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις ποικίλες κουλτούρες που συνυπάρχουν στο κοινωνικό σύνολο στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Αντλώντας από το πεδίο της κοινωνιολογίας, η κουλτούρα αφορά στις αντιλήψεις, τις αξίες και τις στάσεις που δομούν τα πρότυπα συμπεριφοράς μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων (A. P. Merriam, 1964). Ο Γρηγόρης Πασχαλίδης (2002) ορίζει την κουλτούρα ως το πεδίο όπου παράγεται νόημα μέσω των κοινωνικών εμπειριών, των ρόλων και των σχέσεων που συνθέτουν την κοινωνική ζωή. Για τον Denys Cuche (2001), η έννοια της κουλτούρας «παραπέμπει στους τρόπους ζωής και σκέψης . . . εισάγει κατευθείαν στη συμβολική τάξη, σ' αυτό που αγγίζει το νόημα» (σελ. 13). Σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού, αναζητείται το νόημα που φέρουν οι πρακτικές και οι συμπεριφορές των παιδιών για τα ίδια, οι πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύσσουν εντός των πρακτικών αυτών και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τους ενήλικες (γονείς, φροντιστές και εκπαιδευτικούς), με το σχολικό πλαίσιο και το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι. Στην παρούσα διατριβή η αναζήτηση αυτού του νοήματος επιχειρείται με τη μελέτη της πρακτικής των μουσικών παιχνιδιών στη σχολική αυλή ως μέρους της παιδικής κουλτούρας. Οι παίκτες των μουσικών παιχνιδιών συχνά εκφράζουν τις προτιμήσεις τους για το ρεπερτόριο, παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τους συμπαίκτες τους και επιλέγουν ανάμεσα σε ποικιλία στίχων και κινήσεων. Στις αποφάσεις και τις επιλογές τους, οι οποίες δεν γίνονται πάντα άμεσα αντιληπτές, εμφανίζονται μοτίβα συμπεριφορών και αναδεικνύονται οι κοινωνικές αξίες που υιοθετούν. Η εις βάθος μελέτη των μουσικών παιχνιδιών φανερώνει στοιχεία και πτυχές για το πώς

τα παιδιά αντιλαμβάνονται αλλά και διαχειρίζονται τον δικό τους κόσμο, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τον κόσμο του σχολείου, του σπιτιού και της κοινωνίας γενικότερα.

Οι διαφορετικοί ορισμοί που έχουν αποδοθεί στην έννοια της παιδικής κουλτούρας ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο μελετάται, καθώς είναι συνυφασμένοι με την εξέλιξη της αντίληψης της παιδικής ηλικίας μέσα στην ιστορία της Δυτικής κοινωνίας και σκέψης. Επομένως, ένας μοναδικός και ενιαίος ορισμός της παιδικής κουλτούρας δεν είναι εφικτός, ακριβώς εξαιτίας της ύπαρξης διαφορετικών κοινωνικών-πολιτισμικών πλαισίων και επιστημονικών πεδίων εντός των οποίων ερευνάται η παιδική ηλικία. Αυτό που βοηθά να δοθεί απάντηση στο ερώτημα «τι περιλαμβάνει η παιδική κουλτούρα;» είναι η σκιαγράφηση του πλαισίου εντός του οποίου διερευνάται η παιδική ηλικία. Επιπλέον, για την πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος, οι κοινωνικές ορίζουσες της παιδικής ηλικίας συνδέονται με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο που τις διαμόρφωσε.

Σε γενικές γραμμές σήμερα η παιδική κουλτούρα περιλαμβάνει το σύνολο συμπεριφορών και εκφράσεων των παιδιών μέσω του λόγου και του παιχνιδιού στα δίκτυα κοινωνικοποίησής τους μεταξύ τους αλλά και με τους ενήλικες (Mouritsen, 1998). Πρόκειται για μια σύγχρονη οπτική της παιδικής κουλτούρας η οποία αναγνωρίζει την παιδική ηλικία ως μια διακριτή κατηγορία με τα δικά της ήθη, συνήθειες και κώδικες επικοινωνίας. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Helen Guldberg (2009), «η παιδική ηλικία δεν είναι μια ιδέα, είναι μια κοπιαστική ιστορική κατάκτηση» (σελ. 51). Σε αυτή τη φράση αποκρυσταλλώνονται οι ποικίλες και ανομοιογενείς φάσεις που έχει περάσει η έννοια της παιδικής ηλικίας στην ανθρώπινη ιστορία. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών έχει το κοινωνικό πλαίσιο της κάθε εποχής.

Η παιδική ηλικία σταδιακά καθιερώνεται ως αυτόνομη συνθήκη από τα τέλη του 18ου αιώνα, ενώ μέχρι τότε τα όρια ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικότητα[1] ήταν δυσδιάκριτα (Hendrick, 1997). Η αρχική διάκριση έγινε με τη γέννηση βασικών ιδεών της εποχής του Διαφωτισμού[2], όπως η έννοια του ατόμου και η αυτονομία του, η συμμετοχή του στην πολιτική ζωή και η θέσπιση τόσο των δικαιωμάτων του όσο και των υποχρεώσεών του. Ωστόσο, ακριβώς επειδή μια κοινωνική δομή δεν είναι μια αφηρημένη ιδέα αλλά αποτέλεσμα πολλών ιστορικών και κοινωνικών ζυμώσεων, η αυτονόμηση της παιδικής ηλικίας και το δικαίωμα των παιδιών σε αυτή

[1] Ο όρος ενηλικότητα (ή ενηλικιότητα) (*adulthood*) ορίζεται ως η ιδιότητα του ενήλικου και έρχεται σε αντιδιαστολή

[2] Ο Jean-Jacques Rousseau ήταν ο πρώτος που επιχείρησε να περιγράψει την πορεία εξέλιξης του παιδιού με αφετηρία το ίδιο το παιδί. Προσπάθησε να διαγνώσει τις ανάγκες του και να προσαρμόσει σε αυτές ένα πρόγραμμα αγωγής. Αντιλήφθηκε το παιδί ως αυτοεξελισσόμενη προσωπικότητα με συνέπεια να προτείνει την «αρνητική αγωγή»: ο παιδαγωγός πρέπει να αφήσει τη φύση να ενεργήσει μόνη της, ενώ το δικό του έργο θα περιοριστεί στην απομάκρυνση των κινδύνων· όλα τα άλλα είναι έργο της φύσης και των πραγμάτων (Πυργιωτάκης, 1999).

δεν έγιναν εξ ορισμού κοινωνικό κεκτημένο. Ορόσημο στη δυτική κοινωνία αποτέλεσε η κατάργηση της παιδικής εργασίας και η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα τέλη του 19ου αιώνα. Οι επίσημες εκπαιδευτικές δομές είναι αυτές που πλέον παρέχουν στα παιδιά την απαραίτητη προστασία και φροντίδα και τα διαμορφώνουν ως πολίτες. Ωστόσο, το μέτρο για την έννοια της αγωγής εξακολουθεί να είναι ο ενήλικας κατά το πρότυπο του Herbart, που ήθελε να μετατρέψει τη συμπεριφορά του παιδιού σε συμπεριφορά ενήλικου ατόμου (Πυργιωτάκης, 1999). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο υποβαθμίζεται η γνώση που παράγεται στην οικογένεια, στο φιλικό περιβάλλον ή στην κοινότητα, ενώ η εκπαίδευση γίνεται το μέσο με το οποίο τα παιδιά ως «άγραφοι πίνακες» θα αποκτήσουν τη γνώση και θα περάσουν από το στάδιο της ατελούς ύπαρξης στην τελειότητα της ενηλικότητας (Hendrick, 1997).

Στον τομέα της ψυχολογίας συνεχίζουν να επικρατούν παρόμοιες αντιλήψεις σχετικά με τον πρωτογονισμό της παιδικής ηλικίας, καθώς θεωρείται ως το αρχικό στάδιο της πολιτισμικής εξέλιξης. Αντίστοιχα, η πορεία προς την ενήλικη ζωή αντανακλά την πορεία από τη βαρβαρότητα προς τον πολιτισμό. Η αντίληψη αυτή προέρχεται από την εξελικτική θεωρία που επικρατεί στα τέλη του 19ου αιώνα στη Δύση και η οποία έχει διαμορφώσει την πολιτισμική θεώρηση. Σύμφωνα με αυτή, οι κουλτούρες εξελίσσονται όπως και οι βιολογικοί οργανισμοί, με τον δυτικό να βρίσκεται στο ανώτατο στάδιο (Schwartzman, 1978/1982). Σε αυτό το πλαίσιο σκέψης ο Jean Piaget μελετά το παιδί στα μέσα του 20ού αιώνα. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών του και τον τρόπο που χειρίζονται τα αντικείμενα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο Piaget (1951) κατηγοριοποίησε τις διανοητικές λειτουργίες τις οποίες το παιδί είναι ικανό να επιτελεί ανάλογα με την ηλικία του. Τομή για εκείνη την εποχή αποτέλεσε το γεγονός ότι αναγνώρισε τα παιδιά ως φορείς γνώσης την οποία διερεύνησε τοποθετώντας τον εαυτό του στη θέση του μαθητή. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το παιδί αρχικά είναι εγωκεντρικό και κατά την πορεία του προς την ενηλικίωση εφοδιάζεται με ηθικές ευαισθησίες και ικανότητες ορθολογισμού. Ωστόσο, επικρίθηκε για βιολογικό ντετερμινισμό, επειδή καθόρισε απόλυτα χρονολογικά στάδια στη γνωστική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του.

Σημαντική αδυναμία του αναπτυξιακού μοντέλου του Piaget και βασικό σημείο μεταγενέστερης κριτικής αποτέλεσε η εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη παρατήρηση των δικών του παιδιών καταλήγοντας στην περιγραφή μιας καθολικής, σταδιακής, γραμμικής αναπτυξιακής πορείας για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν (Πεχτελίδης, 2015). Αυτή η θεωρητικοποίηση αποδίδει στην παιδική ηλικία φυσικά χαρακτηριστικά ενώ αγνοεί την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική διάστασή της. Επιπλέον, αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ελλιπείς υπάρξεις των οποίων η συνολική ανάπτυξη συντελείται με την ενηλικίωση, καθώς «η ενηλικότητα γίνεται αντιληπτή ως η επιτομή της

ικανότητας» (ό.π., σελ. 55). Ο Lev Vygotsky είναι αυτός που ανέδειξε τον κοινωνικό παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου και κατ' επέκταση στη διαδικασία της μάθησης (Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι μια περίπλοκη διαλεκτική διαδικασία η οποία καθορίζεται τόσο από τον κοινωνικό περίγυρο όσο και από την προσωπική εμπλοκή του ατόμου σε αυτή. Η θεώρηση αυτή αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη ως μια μη-κανονιστική διαδικασία και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού παρά τις ομοιότητες που παρατηρούνται ανάμεσα στα παιδιά σε συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης.

Η ιδέα της αυτονόμησης της παιδικής ηλικίας και η διάκρισή της από την ενηλικότητα με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά λαμβάνει χώρα τις δεκαετίες του 1960 και 1970 και είναι τότε που κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό εξαιτίας του κοινωνικού δυναμικού της εποχής (James, 2009). Αμφισβητούνται οι ομαδοποιήσεις που παραδοσιακά ορίζονται από την ηλικία ή το φύλο (νέοι, γυναίκες, ηλικιωμένοι, κ.λπ.) και αναδεικνύεται η κοινωνική διάσταση του ατόμου. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στις υποκουλτούρες, δηλαδή εκείνες τις κουλτούρες οι οποίες, ενώ αποτελούν υποσύνολο της κυρίαρχης κουλτούρας, την αναπαράγουν και ταυτόχρονα εναντιώνονται σε αυτή[3]. Η παιδική υποκουλτούρα δεν διαφέρει σε κάτι από τις υπόλοιπες, υποστηρίζει ο Brian Sutton-Smith (1999) αφού όταν μια ομάδα αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως διακριτή υπόσταση συνήθως αναπτύσσει συνήθειες που αντιτίθενται στην ηγεμονία της κυρίαρχης κουλτούρας (σελ. 20).

Οι επιστήμες της ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας παρέχουν έναν νέο τρόπο μελέτης των ποικίλων ομάδων με εργαλεία την παρατήρηση και τη συμμετοχή στην καθημερινότητά τους. Για πρώτη φορά, η προσοχή στρέφεται στις «φωνές» των ίδιων των παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζονται ως δρώντα όντα (*agents*) που διαμορφώνονται και ταυτόχρονα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κοινωνικής πραγματικότητας, αυτής της παιδικής ηλικίας (Prout & James, 1997). Αμφισβητείται η ιδέα ενός καθολικού μοντέλου ανάπτυξης του παιδιού, ενώ αντίθετα λαμβάνονται υπόψη και άλλες πτυχές της κοινωνικής δομής, όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη και η εθνικότητα. Επιπλέον, με την αναγνώριση της πολυπλοκότητας της παιδικής ηλικίας στη σύγχρονη κοινωνία, αναδύεται και η ανάγκη για αναφορά στις διάφορες παιδικές ηλικίες (Woodhead, 2009). Σε κριτική της παραδοσιακής εξελικτικής ψυχολογίας, η οποία μελέτησε τα παιδιά σε συνθήκες εργαστηρίου, η σύγχρονη κοινωνιολογία μελετά τα παιδιά και τις δραστηριότητές τους σε καθημερινά πλαίσια.

Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας προσανατολίζεται πλέον προς την κατεύθυνση της υπέρβασης του δίπολου φύση-κουλτούρα (Prout, 2005). Η παιδική ηλικία θα πρέπει να γίνεται

[3] Αυτό επιτυγχάνεται ιδιαίτερα με τις εθνογραφικές έρευνες από τη «Σχολή του Σικάγο» στις ΗΠΑ (βλέπε Deegan, 2007) και το «Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών» στο Ηνωμένο Βασίλειο (βλέπε Hall & Jefferson, 1976).

κατανοητή ως μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή, χωρίς να αγνοείται η βιολογική διάσταση των παιδιών ως ηλικιακής κατηγορίας. Η μελέτη της οφείλει να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως κοινωνικά δρώντα όντα, τα οποία διαμορφώνονται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους αλλά και το διαμορφώνουν με τις πράξεις τους. Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, αναπαράγουν την υπάρχουσα κουλτούρα κάνοντας χρήση των στοιχείων και των συμβόλων του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και ταυτόχρονα παράγουν κουλτούρα καθώς αποδίδουν σε αυτά νέα νοήματα και λειτουργίες (Thyssen, 2003). Αυτή η δημιουργική οικειοποίηση της ενήλικης κουλτούρας από τα παιδιά, καθώς την προσαρμόζουν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους, συμβαίνει μέσα στα δίκτυα φιλίας και στην κουλτούρα των συνομηλίκων[4]. Με τη λεπτομερή περιγραφή και ανάλυση των πράξεών τους μπορούμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα, τα οποία, όπως επισημαίνουν οι Prout και James (1997), δεν διεκδικούν κάποια καθολικότητα ή βαθύτερη ουσία της παιδικής ηλικίας αλλά την ακριβή απεικόνιση πτυχών της σε μια δεδομένη στιγμή στον χρόνο και στον χώρο. Με τον τρόπο αυτό θα είμαστε σε θέση να δούμε πώς από τις διαφορετικές πρακτικές προκύπτουν οι διάφορες παιδικές ηλικίες.

Στη βάση των παραπάνω, η παρούσα μελέτη εστιάζει στην παιδική κουλτούρα ως μια υποκατηγορία της κυρίαρχης κουλτούρας, αλλά και ταυτόχρονα ως μια ξεχωριστή κατηγορία με τις δικές της εκφράσεις και τα δικά της νοήματα. Στον πυρήνα αυτής της θεώρησης βρίσκεται ο ορισμός της κουλτούρας ως μιας γενικής συνθήκης της ανθρώπινης ζωής, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται με την καθημερινή ενσυνείδητη δράση των κοινωνικών όντων (Alasuutari, 1995). Τα παιδιά με τις πράξεις τους εξερευνούν τον περιβάλλοντα κόσμο τους και γίνονται μέρος του. Αναπαράγουν και ταυτόχρονα παράγουν κοινωνικές δομές και σχέσεις. Η διερεύνηση αυτής της δυαδικής σχέσης μπορεί να μας οδηγήσει σε ειδικά συμπεράσματα για την παιδική ηλικία, χωρίς να προβαίνουμε σε γενικεύσεις. Η κατανόηση της κουλτούρας των παιδιών προϋποθέτει την προσέγγιση της πραγματικότητας σε πλαίσιο πραγματισμού και όχι με νοσταλγική διάθεση. Σε αντίθεση με παλαιότερες τάσεις στη μελέτη της παιδικής ηλικίας οι οποίες εστίαζαν στην προέλευσή της, σήμερα οι μελετητές αναζητούν τα νοήματα που φέρουν οι πολιτισμικές εκφράσεις της σε συγκεκριμένα πλαίσια (Zumwalt, 1999. Sutton-Smith, 1999). Το παιχνίδι, ως ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και δρουν σε αυτόν, συνιστά ένα είδος πολιτισμικής έκφρασης και η μελέτη του σε συγκεκριμένα χρονικά και χωρικά πλαίσια μπορεί να αποκαλύψει πτυχές της κουλτούρας τους.

[4] Ο William Corsaro (1997) εισήγαγε την έννοια της «ερμηνευτικής αναπαραγωγής» για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά οικειοποιούνται, ερμηνεύουν και συνθέτουν πολιτισμικά στοιχεία της ενήλικης κουλτούρας συμβάλλοντας στη διαμόρφωση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντός τους (Tanakidou & Avgitidou, 2016).

1.2 Η κουλτούρα του παιχνιδιού των παιδιών

Η κουλτούρα του παιχνιδιού είναι μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει πολλά στοιχεία −από τα προϊόντα που δημιουργούν οι ενήλικες για τα παιδιά (παραμύθια, λογοτεχνικά έργα, μουσική κ.λπ.), ή τα παιχνίδια-αντικείμενα που κατασκευάζουν οι βιομηχανίες παιχνιδιού, μέχρι τα παιχνίδια που προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά, καθώς και τραγούδια, παιχνιδοτράγουδα, χορούς, ιστορίες, αστεία, αινίγματα, πειράγματα, λέξεις χωρίς νόημα[5], αυτούσιες ή παραλλαγμένες πληροφορίες από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Mouritsen, 2002). Τα όρια ανάμεσα στις κουλτούρες *από* και *για* τα παιδιά δεν είναι πάντα σαφή, αφού τα παιδιά χρησιμοποιούν και μετασχηματίζουν εμπειρίες που τους παρέχουν οι ενήλικες δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τα υλικά της δικής τους κουλτούρας του παιχνιδιού (Kalliala, 2006). Στη δυτική κοινωνία, το παιχνίδι ορίζεται «ως αυτό που *δεν* είναι: δεν είναι *δουλειά*· δεν είναι *πραγματικό*· δεν είναι *σοβαρό*· δεν είναι *παραγωγικό*· κ.λπ.» (Schwartzman, 1978/1982, σελ. 4, έμφαση στο πρωτότυπο). Στον αντίποδα αυτού του ορισμού, ο Johan Huizinga θέτει το παιχνίδι ως τη βάση του πολιτισμού και μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες του (Huizinga, 1944/1980). Ενώ το παιχνίδι των παιδιών αποτελεί ένα μεγάλο κεφάλαιο στη βιβλιογραφία και στην έρευνα, η ενδελεχής παρουσίαση όλων των πτυχών του δεν άπτεται της παρούσας εργασίας, η οποία διαπραγματεύεται την κουλτούρα του παιχνιδιού ως τις δραστηριότητες εκείνες που ξεκινούν τα παιδιά με δική τους πρωτοβουλία. Ωστόσο, κρίθηκε σημαντικό να γίνει μια σύντομη αναφορά σε σημαντικούς μελετητές προκειμένου να φανεί η ιστορική εξέλιξη της σκέψης για το παιχνίδι και των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων από τους τομείς της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της ψυχανάλυσης και της κοινωνιολογίας.

Η αυτονόμηση της παιδικής ηλικίας και η αναγνώριση της παιδικής κουλτούρας τον 19ο αιώνα, όπως αναφέρθηκε στην πρώτη ενότητα, σηματοδοτεί παράλληλα την ανάδειξη του παιχνιδιού ως σημαντικής πτυχής της παιδικής ηλικίας καθώς και τη συστηματική μελέτη του για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πρόκειται για μια στροφή της τότε επικρατούσας αντίληψης για το παιχνίδι από πρωτόγονη σε μια θετική και άκρως ευεργετική δραστηριότητα. Ο Friedrich Froebel πίστευε ότι το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο αυτο-έκφρασης στην προσχολική ηλικία και όρισε το νηπιαγωγείο ως έναν χώρο όπου το παιδί μέσω του παιχνιδιού μπορεί με δική του πρωτοβουλία να

[5] Η φράση «λέξεις χωρίς νόημα» αναφέρεται στη φράση «nonsense words» από τα αγγλικά όπως έχει μεταφραστεί από τη Μαίη Κοκκίδου (Κοκκίδου, προσωπική επικοινωνία, Δεκέμβρης 28, 2019).

εξερευνήσει τον κόσμο, να αναπτύξει τη φαντασία του και να ικανοποιήσει την πνευματική του περιέργεια (Froebel, 1898/2005). Το ελεύθερο παιχνίδι είναι μία από τις ποικίλες διαδραστικές εμπειρίες που οφείλει να παρέχει η εκπαίδευση στα παιδιά, υποστηρίζει ο John Dewey. Άσκησε κριτική στον Froebel για την εισαγωγή παιγνιωδών δραστηριοτήτων στη διαδικασία της μάθησης που δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Dewey, 1902/1966). Κεντρική ιδέα στη θεωρία του Dewey είναι η κοινωνική διαδικασία της μάθησης καθώς αυτή μπορεί να προκύψει μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα ή με το περιβάλλον σε πλαίσια που έχουν νόημα για τους μαθητές (Dewey, 1938). Η αξία του ελεύθερου παιχνιδιού υποστηρίχτηκε και από τη Maria Montessori αλλά από μια σχετικά διαφορετική οπτική (Bennett, Wood & Rogers, 1997). Σύμφωνα με τη Montessori, το σχολείο πρέπει να είναι εφοδιασμένο με παιχνίδια και εκπαιδευτικά αντικείμενα τέτοιου μεγέθους ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα από τα παιδιά ανάλογα με τη σωματική τους ανάπτυξη. Στόχος μιας τέτοιας δομής είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν το περιβάλλον και μέσω αυτής της διαδικασίας να έρθουν πιο κοντά στην πραγματική ζωή.

Από ψυχαναλυτική σκοπιά, το παιχνίδι θεωρήθηκε ότι παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο στο παιδί να εκφράσει τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν προκύψει από τραυματικές εμπειρίες και συγκρούσεις στην καθημερινότητά του. Καθώς το παιδί μεταφέρει τέτοιες καταστάσεις της πραγματικής ζωής στο παιχνίδι, αποκτά τον έλεγχο αυτών και επέρχεται η κάθαρση (Verenikina, Harris, & Lysaght, 2003). Τις ψυχαναλυτικές θεωρίες του παιχνιδιού ανέπτυξαν κυρίως οι Anna Freud, Sigmund Freud και Erik Erikson στις αρχές του 20ού αιώνα. Επιπλέον, ο ψυχαναλυτής Donald Winnicott (1971/2005) ανέλυσε το παιχνίδι ως μια δημιουργική δραστηριότητα κατά την οποία γίνεται δυνατή η αναζήτηση του εαυτού. Ισχυρίστηκε ότι το παιχνίδι είναι η μοναδική δραστηριότητα στην οποία παιδιά και ενήλικες μπορούν να είναι αληθινοί και δημιουργικοί και κατ' επέκταση ικανοί να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Χάρη στην αναγνώριση αυτών των ευεργετικών λειτουργιών του, το παιχνίδι σήμερα χρησιμοποιείται ως θεραπευτικό μέσο σε διάφορες κλινικές περιπτώσεις (βλέπε O' Connor, 2000).

Για τον Jean Piaget (1951) το παιχνίδι αντανακλά τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού (αισθησιοκινητικό, συμβολικό και παιχνίδι με κανόνες) αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες. Αυτή η γραμμική αντίληψη για το παιχνίδι και την ανάπτυξη του παιδιού –η οποία ολοκληρώνεται με την ενηλικίωση– συνεπάγεται την ιεραρχική κατάταξη των παιχνιδιών, με το αισθησιοκινητικό να θεωρείται κατώτερο και το παιχνίδι με κανόνες ανώτερο (Schwartzman, 1978/1982). Σύμφωνα με τον Piaget, στο παιχνίδι ενεργοποιούνται οι γνωστικές διαδικασίες της αφομοίωσης, κατά την οποία το παιδί ερμηνεύει τα νέα ερεθίσματα σύμφωνα με τα σχήματα (πρότυπα συμπεριφοράς ή σκέψης) που έχει ήδη

αναπτύξει, και της συμμόρφωσης, κατά την οποία προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα τροποποιώντας το ήδη γνωστό σχήμα προκειμένου να χειριστεί μια κατάσταση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στη θεωρία του Piaget δεν λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση αλλά ούτε και η αυτόβουλη δράση του παιδιού (Piaget, 1951). Ο Lev Vygotsky αναδεικνύει την ικανότητα του ατόμου να μεταμορφώνει το κοινωνικό του περιβάλλον, μια διαδικασία που για τα παιδιά λαμβάνει χώρα στο παιχνίδι. Όταν τα παιδιά παίζουν, χρησιμοποιούν τα πολιτισμικά εργαλεία που είναι διαθέσιμα και τα προσαρμόζουν ή/και τα μεταμορφώνουν ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Η φανταστική κατάσταση που δημιουργούν στο παιχνίδι λειτουργεί απελευθερωτικά καθώς αποδίδουν νέα νοήματα σε αντικείμενα και αναπτύσσεται η αφαιρετική σκέψη (Cole et al., 1978). Στη θεωρία του Vygotsky, ιδιαίτερα σημαντική είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικες οι οποίοι βοηθούν στην κατανόηση και τη νοηματοδότηση μιας νέας εμπειρίας. Κατά τη διαδικασία αυτή, η μάθηση συμβαίνει στη *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης* και το παιδί κατακτά τη νέα γνώση ξεπερνώντας τα όρια της γνώσης που είχε προηγουμένως. Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών καθώς παρέχει καταστάσεις στις ζώνες της επικείμενης ανάπτυξης (Bennett, Wood & Rogers, 1997).

Παρατηρείται ότι στο παρελθόν έγιναν προσπάθειες να κατηγοριοποιηθεί το παιχνίδι με βάση τις λειτουργίες του ή να εργαλειοποιηθεί με βάση τα πιθανά γνωστικά, αναπτυξιακά και συναισθηματικά οφέλη. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι κάτι τέτοιο δεν είναι μια εύκολη διαδικασία αφού το παιχνίδι είναι δυνατόν να επιτελεί πολλές λειτουργίες ταυτόχρονα (π.χ. κινητικές, γλωσσικές, κοινωνικές, συναισθηματικές) (Frost, Wortham & Reifel, 2012). Επιπλέον, σύγχρονοι και παλαιότεροι μελετητές του παιχνιδιού επισημαίνουν τη χρησιμότητά του ως εκπαιδευτικού εργαλείου καθώς εντοπίζουν τον διττό χαρακτήρα που έχει: την εκτόνωση ενέργειας και τη διασκέδαση σε συνδυασμό με εκμάθηση δεξιοτήτων, καλλιέργεια των συναισθημάτων, ανάπτυξη της προσωπικότητας και εξοικείωση με πολιτισμικές αξίες. Πράγματι, ενώ το παιχνίδι διακρίνεται για τον αυθόρμητο και απρόβλεπτο χαρακτήρα του, για τα αισθήματα χαράς και ευχαρίστησης που το συνοδεύουν και για την απορρόφηση των συμμετεχόντων σε αυτό, αποτελεί παράλληλα και τη βάση της ανάπτυξης του κινήτρου για μάθηση. Σήμερα το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα μεθοδολογικό εργαλείο που προάγει την ενεργητική μάθηση, καθώς οι παίκτες έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ατομικά και παράλληλα να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν στη βάση ενός κοινού στόχου, χωρίς να προκαλείται η αίσθηση της [ενν. σχολικής] αποτυχίας (Κοκκίδου, 2015).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι όταν γίνεται αναφορά στο παιχνίδι και στην κουλτούρα του, διακρίνονται δύο τάσεις. Αφενός το παιχνίδι μελετάται ως προς τον τρόπο που μπορεί να

χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο, χάρη στη μοναδική συνθήκη που δημιουργεί η ενεργή συμμετοχή των παικτών κατά την οποία αναπτύσσουν δεξιότητες και παράλληλα βιώνουν θετικά συναισθήματα. Αφετέρου προσεγγίζεται ως εκείνες οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που προέρχονται από τα παιδιά και δημιουργούν τα ίδια εντός συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων σχηματίζοντας τη δική τους κουλτούρα του παιχνιδιού. Οι δύο αυτές τάσεις ερευνητικής προσέγγισης (οι οποίες προέρχονται από τις δύο διαφορετικές θεωρήσεις του παιχνιδιού που εκφράστηκαν κυρίως μέσω του Piaget και του Vygotsky) έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση δύο τάσεων σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στο σχολείο: των υπερασπιστών του αδιαμεσολάβητου ελεύθερου παιχνιδιού όπου τα παιδιά ανακαλύπτουν και κατασκευάζουν τη γνώση μόνα τους και όπου ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο παρατηρητή και των υπερασπιστών της διακριτικής παρουσίας του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών με ρόλο διευκολυντή[6].

Σε κάθε περίπτωση, κατά τη μελέτη του παιχνιδιού είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι που ορίζουν το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει, όπως ο γεωγραφικός και χρονικός προσδιορισμός, οι συμμετέχοντες, η ηλικία, το φύλο, καθώς και η γενικότερη κοινωνική-πολιτισμική πραγματικότητα. Ο θεσμός της οικογένειας, ο ρόλος των γονιών σε αυτή, η σχέση των δύο φύλων, ο τρόπος ζωής σε αστικά ή αγροτικά περιβάλλοντα, πιθανές οικονομικές ή άλλες κοινωνικές κρίσεις, καθώς και πολλοί άλλοι κοινωνικοί παράγοντες είναι αδύνατο να αφήσουν την κουλτούρα του παιχνιδιού των παιδιών ανεπηρέαστη. Η Marjatta Kalliala (2006), σε ένα σχήμα που θυμίζει μεταφορά του βιο-οικολογικού μοντέλου ανάπτυξης του Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1992), αποδίδει τους παράγοντες επιρροής με τρεις ομόκεντρους κύκλους. Στο κέντρο βρίσκεται η κουλτούρα του παιχνιδιού των παιδιών που περιβάλλεται από τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές κατηγορίες της ενηλικότητας και της παιδικής ηλικίας, οι οποίες στη συνέχεια περιβάλλονται από τον κύκλο των συνολικότερων αλλαγών που συμβαίνουν στην κοινωνία. Μια τέτοια οπτική ανάλυσης είναι δυνατόν να δώσει ερμηνείες για ένα σύνολο ζητημάτων που σχετίζονται με το παιχνίδι, όπως το γεγονός ότι σήμερα τείνει να απομακρύνεται από τους εξωτερικούς χώρους ή τείνει να συμβαίνει σε περιβάλλοντα που οργανώνονται από τους ενήλικες πιο συχνά από ό,τι στο παρελθόν, χωρίς να καταφεύγουμε στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών διατυπώσεων.

Η κουλτούρα του παιχνιδιού των παιδιών, ως μέρος της κουλτούρας της κάθε κοινωνίας, μεταμορφώνεται και δεν παραμένει αναλλοίωτη στον χρόνο. Ο τρόπος που τα παιδιά παίζουν καθώς και το περιεχόμενο που δίνουν στο παιχνίδι τους μέσω των ρόλων που υιοθετούν ή των κανόνων που εφαρμόζουν είναι ενδεικτικός των εμπειριών που βιώνουν σε ένα δεδομένο κοινωνικό

[6] Βλέπε Bennett et al. (1997) για μια διεξοδική παρουσίαση συναφών ερευνών.

γίγνεσθαι. Οι Frost et al. (2012) θέτουν το ερώτημα: «τι είναι το παιχνίδι; Ένα βιολογικό φαινόμενο ή η αντανάκλαση της παιδικής *κουλτούρας*;» (σελ. 2, έμφαση στο πρωτότυπο). Τα όρια δεν είναι σαφή αφού «μεγαλώνουμε με το παιχνίδι» και παράλληλα αποτελεί ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών στις οποίες πρέπει συνεχώς να επιστέφουμε και να τις αναλύουμε για να καταλάβουμε τι σημαίνουν για μας (ό.π.). Ο Flemming Mouritsen (1998) εντοπίζει στο παιχνίδι τις πολιτισμικές εκφράσεις των παιδιών που αναπτύσσονται μέσα στα δίκτυα φιλίας τους και οι οποίες έχουν μοναδικά χαρακτηριστικά. Το παιχνίδι δεν υπάρχει ως μια πάγια μορφή, αλλά περιλαμβάνει αυτό που τα παιδιά παράγουν σε διάφορες καταστάσεις. Επομένως, συνδέεται άμεσα με το υπάρχον πλαίσιο και τα δρώντα υποκείμενα: «Η κουλτούρα των παιδιών [ως] οι πολιτισμικές εκφράσεις που παράγουν τα παιδιά εντός των δικών τους δικτύων, θα μπορούσε να ονομαστεί με ένα γενικό όρο ως η κουλτούρα του παιχνιδιού» (Mouritsen, 1998, σελ. 6). Στην ίδια βάση προβληματισμού, η Kalliala (2006) παρομοιάζει την παιδική κουλτούρα του παιχνιδιού με έναν γνωστικό χάρτη τον οποίο τα παιδιά υιοθετούν συνολικά ή μερικώς και μαθαίνουν να ερμηνεύουν. Παράλληλα, τα ίδια παιδιά γίνονται δημιουργοί χαρτών, καθώς προσαρμόζονται και προσανατολίζονται σε συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που προσφέρει η κουλτούρα.

Οι σύγχρονοι μελετητές συναινούν στο ότι το παιχνίδι αφορά στις διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν αλλά και δημιουργούν τα παιδιά όταν συνευρίσκονται και συνεργάζονται στο παιχνίδι. Η συμβολή του παιχνιδιού στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών είναι σήμερα αναμφισβήτητο γεγονός. Ωστόσο, σχετικές μελέτες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη την κουλτούρα του παιχνιδιού από την οπτική των ίδιων των παιδιών. Η παρατήρηση των παιδιών όταν παίζουν είναι δυνατόν να συνεισφέρει στην κατανόηση της σκέψης και της δράσης τους στο παρόν «χωρίς αυτό να συσχετίζεται απαραίτητα με τις ενήλικες προσδοκίες μας για το μέλλον τους» (Αυγητίδου, 2001c, σελ. 34). Όπως τονίζει ο Tyler Bickford (2008), τα παιδιά αποτελούν ακόμα μια περιθωριοποιημένη ομάδα και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό οι ερευνητές να επικυρώνουν αυτό που τα ίδια γνωρίζουν για το παιχνίδι τους και δημιουργούν κατά τη διάρκειά του, καθώς και να τους επιτρέπουν να εκφράζονται σχετικά με την ύπαρξή τους (αυτό που είναι) και τις ανάγκες τους (αυτό που χρειάζονται). Μόνο όταν η συστηματική μελέτη του παιχνιδιού περιλαμβάνει τις δικές τους «φωνές» και εμπειρίες είναι δυνατόν να αναγνωρίζονται οι δεξιότητες και οι γνώσεις που αναπτύσσουν τα ίδια. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σκέψης, αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον για τη μουσική κουλτούρα των παιδιών ως μια πτυχή της γενικότερης κουλτούρας τους.

1.3 Η μουσική κουλτούρα των παιδιών

Μέχρι περίπου τα μέσα του 20ού αιώνα το ενδιαφέρον για τη μουσική των παιδιών εκφράστηκε μέσω μελετών για την παιδική λαογραφία. Για τον λόγο αυτό, τραγούδια, ρυθμικές απαγγελίες και παιχνίδια με μουσικά στοιχεία εμπεριέχονταν σε συλλογές με κάθε είδους παιχνίδια, στιχάκια, πειράγματα και αστεία. Συνήθως πρόκειται για υλικό που περισσότερο απευθυνόταν σε παιδιά παρά είχε δημιουργηθεί από αυτά. Σε τέτοια έργα πολλές φορές αντανακλάται η επιδίωξη των μελετητών να διασωθεί αυτό το είδος της προφορικής παράδοσης που έτεινε να εκλείψει. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, ήταν σημαντικά για την κατανόηση της παιδικής ηλικίας ως μιας διακριτής κατηγορίας, καθώς για πρώτη φορά οργανώθηκε υλικό που αφορούσε αποκλειστικά τα παιδιά. Τέτοιου είδους έργα εκδόθηκαν τόσο στη διεθνή όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία.

Μια από τις πρώτες σχετικές μελέτες πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο από την Alice Bertha Gomme και το έργο της *Traditional Games of England, Scotland, and Ireland* (1894), η οποία αποτελεί μια συλλογή με τραγούδια, ρυθμικές απαγγελίες και παιχνίδια μαζί με ρητά και γνωμικά από την Αγγλία, τη Σκωτία και την Ιρλανδία. Στην εισαγωγή του βιβλίου διαφαίνεται ότι η παράδοση γινόταν αντιληπτή ως ένα σύνολο αμετάβλητων πολιτισμικών κατασκευών και τα παιδιά ως διασώστες αυτού του υλικού το οποίο κληρονομούν από τις προηγούμενες γενιές και αναπαράγουν αυτούσιο: «Τα παιδιά δεν επινοούν, αλλά σε μεγάλο βαθμό μιμούνται, και, αναμφισβήτητα, σε πολλά από αυτά τα παιχνίδια που έχουμε, δραματοποιούνται με ασυνείδητο τρόπο τα γεγονότα και τα έθιμα που είχαν παρουσιαστεί μπροστά στα μάτια των παιδιών πολλές γενιές πριν» (Gomme, 1894/2012, σελ. 16). Οι Opie και Opie (1959) πραγματοποιούν την πρώτη επιτόπια εθνογραφική έρευνα σε σχολικές αυλές του Ηνωμένου Βασιλείου και καταγράφουν παιχνίδια, τραγούδια, ρυθμικές απαγγελίες και στιχάκια. Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την ύπαρξη της παιδικής κουλτούρας, αυτή εκφράζεται, σύμφωνα με τους μελετητές, μέσω μιας αναλλοίωτης παράδοσης της οποίας τα παιδιά είναι οι καλύτεροι θεματοφύλακες: «Όσο βάρβαρα και αν φαίνονται τα παιδιά εξωτερικά, παραμένουν οι πιο θερμοί φίλοι της παράδοσης. Σέβονται τις παραδόσεις, όπως τις σέβονται οι πρωτόγονοι. Στην αυτάρκη κοινότητά τους, ο βασικός πυρήνας της γλώσσας και παράδοσής τους φαίνεται ότι σπάνια αλλάζει από γενιά σε γενιά» (Opie & Opie, 1959, σελ. 1-2). Στο μεταγενέστερο έργο τους *The Singing Game* (1985), ωστόσο, οι Opie και Opie παρουσιάζουν μια διαφορετική αντίληψη δηλώνοντας ότι «οι προφορικές παραδόσεις υπόκεινται σε συνεχή αλλαγή» (σελ. 28).

Στην Ελλάδα συναντάμε ποικίλες λαογραφικές συλλογές και κάποιες ηχογραφήσεις με παιδικά τραγούδια, παιχνιδοτράγουδα, προσκοπικά παιχνίδια και στιχάκια από διάφορα μέρη της χώρας. Πρόκειται για υλικό το οποίο ορίζεται από τους συγγραφείς ως «παραδοσιακό», ενώ πολλές φορές

δεν είναι σαφές αν ο λόγος που προσδιορίζεται ως «παιδικό» είναι επειδή προέρχεται από τα παιδιά ή επειδή απευθύνεται σε παιδιά αλλά προέρχεται από ενήλικες. Κάποιες από αυτές τις συλλογές έχουν σκοπό τη διάσωση ενός ρεπερτορίου που τείνει να χάνεται όλο και περισσότερο και το οποίο μπορεί να εμπνεύσει τα παιδιά κάθε εποχής να το ενσωματώσουν στο παιχνίδι τους[7], ενώ άλλες, κυρίως πιο πρόσφατες, επισημαίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης αυτού του υλικού από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, όπως οι γλωσσικές, οι σωματικές και οι κοινωνικές[8]. Παρόμοια με την πορεία που ακολούθησε η διεθνής λαογραφική έρευνα, στον ελλαδικό χώρο παρατηρούμε επίσης την εξέλιξη στην αντίληψη των λαογράφων για την παιδική παράδοση. Στις αρχές του 20ού αιώνα η παράδοση ακόμα θεωρούνταν συμπαγής και αμετάβλητη: «[Π]αρ' όλη την σύγχρονον και χαρίεσσαν και παιδική αυτών όψιν [των παιδικών ασμάτων] είναι γεννήματα χρόνων παλαιών, έχουν ηλικίαν γεροντικήν» (Κυριακίδης, 1922, σελ. 20). Τα παιδιά συνιστούσαν τους μιμητές της παράδοσης των μεγάλων: «[Ε]θιμα και άλλα, άσματα και διηγήσεις και άλλα προϊόντα του λόγου διάφορα, τα οποία άλλοτε απετέλουν σοβαρόν στοιχείον του βίου των μεγάλων, περιελθόντα εις τα μιμητικά παιδία . . . επέζησαν μέχρι ημών υπό την μορφήν ταύτην» (ό.π., σελ. 21) εξαιτίας της εγγενούς συντηρητικής τους ποιότητας: «[Τ]ο παιδίον μετά τη γυναίκα αποτελεί ένα εκ των συντηρητικωτάτων λαογραφικών παραγόντων» (ό.π.). Στο τέλος του αιώνα αρχίζει να αναγνωρίζεται ο εμπλουτισμός της παράδοσης με νέα στοιχεία που φέρνουν τα παιδιά από την επαφή τους με τη δημοφιλή κουλτούρα:

> Παρατηρούμε ακόμα πως τα παιδιά έχουν την τάση να πλουτίζουν τα πατροπαράδοτα λαχνίσματα με καινούριο υλικό. Φέρνουμε για παράδειγμα το "Τζένη Καρέζη, Κώστας Κακαβάς, Αλίκη Βουγιουκλάκη, εσύ θα τα φυλάς". Οι επιστήμονες λαογράφοι τονίζουν ότι αυτή η τάση δεν πρέπει να μας λυπεί αλλά, αντίθετα, να μας χαροποιεί γιατί έτσι πλουτίζεται κι ανανεώνεται η παράδοση (Κλιάφα & Βαλάση, 1979, σελ. 15).

Γενικά τα παιχνιδοτράγουδα και τα μουσικά παιχνίδια δεν αντιμετωπίστηκαν από τις πηγές της λαογραφίας ως ολότητα, καθώς «είτε παραμελήθηκε η παιγνιώδης τους διάσταση και

[7] Ενδεικτικά αναφέρονται: Λουκόπουλος (1926). Αθανασούλα (1927). Κλιάφα & Βαλάση (1979). Δαράκη (1980). Κωχ (1982).

[8] Ενδεικτικά αναφέρονται: Ταρσούλη (1979). Τσούτσια (2006). Βαλάση (2007). Σώμα Ελλήνων Προσκόπων (2012).

καταγράφονται ως παιδικά τραγούδια, είτε παραμελήθηκε η μουσική τους διάσταση και καταγράφονται ως παιχνίδια (Διονυσίου, 2018, σελ. 68).

Μέχρι και σήμερα οι συλλογές στην Ελλάδα με αντικείμενο τα μουσικά παιχνίδια και τα τραγούδια των παιδιών συνήθως βασίζονται σε βιβλιογραφικές αναζητήσεις, προφορικές μαρτυρίες ή και στη μνήμη των συγγραφέων από τη δική τους παιδική ηλικία και επιχειρούν να συνεισφέρουν στη διάσωση της προφορικής παράδοσης ως κληρονομιάς από τις παλιότερες γενιές. Συνήθως απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, γονείς, φροντιστές και άλλους ενήλικες, προκειμένου να αποτελέσουν έμπνευση για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν με τα παιδιά, καθώς και στις νέες γενιές προκειμένου να ενσωματώσουν το υλικό στο παιχνίδι τους. Μια μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση των μουσικών παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί η μελέτη του Νίκου Θεοδωρίδη (2017), η οποία περιλαμβάνει ηχογραφήσεις ποικίλων παραδοσιακών και σύγχρονων παιχνιδοτράγουδων (ή τραγουδοχορών) από διάφορες περιοχές και πολιτισμούς του κόσμου, τα οποία συνοδεύονται από παρτιτούρες για την εκτέλεσή τους από τη φωνή και από μουσικά όργανα. Το υλικό προσεγγίζεται από τον μελετητή με έναν συνολικό τρόπο αξιοποιώντας όλα τα στοιχεία των μουσικών παιχνιδιών (ρυθμός, λόγια, μουσική, κίνηση, φόρμα, χώρα προέλευσης κ.λπ.) με σκοπό να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα τους στόχους που θέτουν οι ίδιοι στο εκάστοτε πλαίσιο.

Στη διεθνή έρευνα η στροφή στον τρόπο μελέτης της μουσικής κουλτούρας πραγματοποιήθηκε καθώς στο πεδίο της ανθρωπολογίας τέθηκε το ζήτημα ότι η μουσική αποτελεί μέρος της ευρύτερης κουλτούρας (βλέπε A. P. Merriam, 1964). Ο εθνομουσικολόγος John Blacking (Blacking, 1967) στην έρευνά του στη φυλή Venda της Νότιας Αφρικής διαπίστωσε κοινά μουσικά και πολιτισμικά στοιχεία που υπήρχαν ανάμεσα στη μουσική των ενηλίκων και στη μουσική των παιδιών. Μέσω της ανάλυσης της μουσικής δομής των τραγουδιών των παιδιών εντόπισε τη σύνδεση αυτών των δύο κόσμων και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσουν τις μουσικές ιδέες τους και τις ηθικές αξίες τους. Με τη μελέτη αυτή αλλάζει πλέον και η αντίληψη για τη μουσική των παιδιών και προκύπτει η ανάγκη για έρευνα σε πραγματικό χρόνο και τόπο. Η μουσική παιδαγωγική εμπνέεται από τις πρακτικές και μεθόδους των εθνομουσικολογικών ερευνών, οι οποίες περιλαμβάνουν την είσοδο του ερευνητή στο πεδίο, την επιτόπια παρατήρηση και τη συνομιλία με τους ανθρώπους υπό μελέτη (Campbell, 2002).

Στην έρευνά της *Songs in their heads* (1998a) η Patricia Campbell παρατήρησε τα παιδιά όταν εκφράζονταν με μουσικό τρόπο στην καθημερινότητά τους και μίλησε μαζί τους για τις μουσικές προτιμήσεις και επιρροές τους. Πρόκειται για μια έρευνα κομβικής σημασίας αφού είναι από τις πρώτες που εισήγαγαν τα συγκεκριμένα εργαλεία στη μουσικοπαιδαγωγική μελέτη. Η ερευνήτρια

αναδεικνύει την έννοια της μουσικής κουλτούρας των παιδιών καθώς οι μουσικές δραστηριότητές τους μελετώνται ως πολιτισμικές εκφράσεις που εκδηλώνουν στις κοινωνικές ομαδοποιήσεις τους. Επισημαίνει ότι η αυθόρμητη μουσική έκφρασή τους είναι ένα καθολικό και παγκόσμιο φαινόμενο, ωστόσο, τονίζει ότι δεν πρόκειται για μια ενιαία κατηγορία, καθώς εντός της δημιουργούνται διαφοροποιήσεις στη βάση της ηλικίας, του φύλου και της εθνικότητας. Τα παιδιά είναι μέλη μιας μεγάλης κουλτούρας και ταυτόχρονα ανήκουν σε επιμέρους υποκουλτούρες, οι οποίες είναι επίσης πιθανό να συναντιούνται στη βάση κοινών εμπειριών και επιρροών, όπως, για παράδειγμα, η κοινότητα των παιδιών από διάφορα μέρη του κόσμου ως ακροατές της κυρίαρχης ποπ μουσικής. Υπό την έννοια αυτή, είναι ορθότερο να αναγνωρίσουμε τις «πολλαπλές μουσικές κουλτούρες» των παιδιών (Campbell, 1998b. Campbell & Wiggins, 2013)[9].

Οι πρώτες μουσικές εμπειρίες ενός ανθρώπου είναι πιθανό να ξεκινούν ήδη από την εμβρυακή ηλικία στη μήτρα της μητέρας, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι το έμβρυο αντιδρά σε ήχους, και ειδικότερα στην ομιλία και στο τραγούδι της μητέρας (Woodward, 2005). Φαίνεται ότι από τα πρώτα αυτά στάδια της ύπαρξης αρχίζει να διαμορφώνεται η μουσική κουλτούρα του παιδιού, καθώς επηρεάζεται από τις μουσικές προτιμήσεις της μητέρας, τις μουσικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τους κηδεμόνες στο σπίτι και από τα ακούσματα που προέρχονται από διάφορες πηγές, όπως το ραδιόφωνο, η τηλεόραση κ.λπ. (Young, 2008. Custodero, 2009. Ilari, 2011).

Η μουσική κουλτούρα των παιδιών είναι μια γενική και ποικιλόμορφη κατηγορία η οποία συνίσταται στις ποικίλες μουσικές προσλαμβάνουσες που έχουν από το σπίτι, από το σχολείο και άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, στις ομαδοποιήσεις με τους συνομήλικους, από τα τεχνολογικά μέσα και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σε αυτά τα περιβάλλοντα οι συμμετέχοντες εκφράζονται με μουσικό τρόπο και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους διαμορφώνοντας και διευρύνοντας την προσωπική μουσική κουλτούρα τους. Η Margaret Barrett (2005) αναφέρεται σε αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ως *κοινότητες μουσικής πρακτικής*. Οι κοινότητες της πρακτικής συγκροτούνται αναπόφευκτα σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως η εργασία, το σπίτι, το σχολείο και αλλού, και εντός τους αναπτύσσονται δραστηριότητες κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες αποκτούν γνώση, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και νοηματοδοτούν τον κόσμο. Η μάθηση είναι όχι μόνο εδραιωμένη στην πρακτική σαν μια ανεξάρτητη διαδικασία, αλλά «ένα εγγενές και αναπόσπαστο

[9] Η Patricia Campbell εμπνέεται από την ανάλυση του Slobin (1993) σχετικά με τις μουσικές μικροκουλτούρες και μικρομουσικές που διακρίνονται για τα κοινά χαρακτηριστικά και τις κοινές πρακτικές τους και οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κουλτούρας, της υπερκουλτούρας (*superculture*).

μέρος των παραγωγικών κοινωνικών πρακτικών στον κόσμο που ζούμε» (Lave & Wenger, 1991, σελ. 35).

Στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των παιδιών όλων των ηλικιών σήμερα παίζει επίσης σημαντικό ρόλο η επέκταση της τεχνολογίας στην καθημερινότητά τους και η εύκολη πρόσβαση που έχουν στα μέσα ενημέρωσης και στο διαδίκτυο. Η Susan Young (2009) επισημαίνει ότι «η ψηφιακή τεχνολογία, σε όποια μέρη είναι διαθέσιμη και προσβάσιμη από τα παιδιά, έχει αλλάξει τη φύση της μουσικής και των μουσικών πρακτικών, ιδιαίτερα στο σπίτι» (σελ. 695). Έρευνες έχουν δείξει την επιρροή που έχουν τα τηλεοπτικά προγράμματα, οι ταινίες, τα βιντεοπαιχνίδια και η ποπ μουσική στη μουσική κουλτούρα των παιδιών (βλέπε K. Marsh, 2008. Willett, 2011. Willett, Richards, J. Marsh, Burn & Bishop, 2013). Επίσης, από μικρή ηλικία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναζητούν και να μοιράζονται τις αγαπημένες τους μουσικές και τους αγαπημένους τους καλλιτέχνες στις πλατφόρμες ανταλλαγής μουσικής και μουσικών βίντεο. Ωστόσο, φαίνεται ότι δεν προβαίνουν σε μια απλή αντιγραφή ή μίμηση. Σύμφωνα με την Barrett (2003), η επαφή με την τεχνολογία και τα σύγχρονα μέσα έχει διαδραστικό χαρακτήρα, καθώς τα παιδιά επεξεργάζονται και μεταμορφώνουν την πληροφορία πριν την ενσωματώσουν στις δικές τους μουσικές εκφράσεις και πρακτικές.

Συνοπτικά, η ποικιλόμορφη κατηγορία της μουσικής κουλτούρας των παιδιών άρχισε να αναδεικνύεται πρόσφατα, καθώς μέχρι περίπου τα μέσα του 20ού αιώνα δεν αποτελούσε αυτόνομο αντικείμενο ερευνών, αλλά είχε μελετηθεί ως μέρος της μουσικής κουλτούρας των ενηλίκων ή ως κομμάτι της λαογραφίας. Στην πορεία του χρόνου αρχίζει να διαμορφώνεται μια διαφορετική οπτική για τις μουσικές εκφράσεις των παιδιών εξαιτίας των κοινωνικών αλλαγών αλλά και των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στους τομείς της ανθρωπολογίας και της μουσικής παιδαγωγικής. Η σχετικά πρόσφατη τάση στις μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες, με βασικά εργαλεία τη συμμετοχική παρατήρηση και τη συνομιλία με τα παιδιά, έχει ασκήσει κριτική σε αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά θεωρούνται μιμητές της παράδοσης. Αντίθετα, μελετά και αναδεικνύει την ποικιλία των μουσικών πρακτικών τους, από τις ελεύθερες φωνήσεις και τους αυτοσχεδιασμούς μέχρι τις περισσότερο δομημένες μουσικές δραστηριότητες, ως μέρος της ευρύτερης κουλτούρας τους. Στην επόμενη ενότητα διερευνώνται αυτές οι μουσικές πρακτικές με ιδιαίτερη εστίαση στο μουσικό παιχνίδι.

1.4 Το μουσικό παιχνίδι των παιδιών

Ο ορισμός για το μουσικό παιχνίδι των παιδιών ήταν ένα κομβικό ζήτημα για την παρούσα διατριβή καθώς η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι οι ερευνητές και συγγραφείς που χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο δεν αναφέρονται πάντα στις ίδιες μουσικές δραστηριότητες, στις ίδιες ηλικιακές κατηγορίες ή στα ίδια μέρη πραγματοποίησής του. Διαπιστώθηκε ότι το μουσικό παιχνίδι των παιδιών μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές, όπως για παράδειγμα να είναι φωνητικό ή κινητικό, να συμμετέχουν σε αυτό διάφορες ηλικίες, όπως γονείς/φροντιστές με βρέφη, ή να αναπτύσσεται ανάμεσα σε παιδιά, και να συμβαίνει σε διάφορα πλαίσια, όπως στο σπίτι ή στη σχολική αυλή. Οι K. Marsh & Young (2006) στην εκτενή πραγματεία τους με τίτλο *Musical Play* αποδίδουν στον όρο την ευρύτητα και την ποικιλία που χαρακτηρίζει το μουσικό παιχνίδι των παιδιών ως ζωντανή δραστηριότητα στην πραγματική ζωή. Οι συγγραφείς το ορίζουν ως:

> [Τις] «καθημερινές» μορφές μουσικής δραστηριότητας . . . [που] ξεκινούν τα παιδιά με δική τους πρωτοβουλία και στις οποίες επιλέγουν οικειοθελώς να συμμετέχουν μαζί με άλλους. Όπως σε κάθε είδος παιχνιδιού, οι παίκτες το απολαμβάνουν, έχουν τον έλεγχο της δραστηριότητας καθώς και εγγενές κίνητρο για την πραγματοποίησή της (σελ. 289).

Σύμφωνα με τις συγγραφείς, βασικά χαρακτηριστικά του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών είναι η αυτοβουλία, η αυθόρμητη εκκίνησή του και η επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες το μουσικό παιχνίδι βιώνεται ως διαδικασία και όχι ως προετοιμασία προς κάποιον τελικό στόχο. Διαδίδεται προφορικά και συμβαίνει σε μέρη στα οποία τα παιδιά κοινωνικοποιούνται από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής τους, όπως αρχικά στο σπίτι, στη συνέχεια στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο και αργότερα στο σχολείο, στη σχολική αυλή, στο σχολικό λεωφορείο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, συνήθως σε ανυποψίαστο από τους ενήλικες χρόνο. Το μουσικό παιχνίδι των παιδιών, όπως κάθε παιχνίδι, «ποικίλλει ανάλογα με τους παίκτες, το πλαίσιο όπου συμβαίνει, τα κίνητρα και, κυρίως, ανάλογα με τον φακό μέσω του οποίου γίνεται η ερμηνεία από αυτούς που το παρατηρούν, το περιγράφουν και το θεωρητικοποιούν» (ό.π., σελ. 289). Ως όρος χρησιμοποιείται για να περιλάβει ένα μεγάλο εύρος μουσικών εκφράσεων των παιδιών στην καθημερινότητά τους: από φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς που συμβαίνουν στη βρεφική ηλικία μέχρι δομημένες μουσικές δραστηριότητες σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Στη βρεφική ηλικία η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα βρέφη και τους φροντιστές τους επιτυγχάνεται μέσω των βαβισμών από τη μεριά του βρέφους και τη μητρική ή την πατρική διαισθητική ομιλία από τη μεριά των φροντιστών (*motherese, parentese*). Οι ενήλικες ενστικτωδώς εκφράζονται με σύντομες ρυθμικές και μελωδικές φράσεις στις οποίες το βρέφος αποκρίνεται κινητικά ή φωνητικά, συνήθως σε υψηλή τονική συχνότητα, με παρατεταμένα φωνήεντα και ρυθμικά στοιχεία που διακρίνονται από απλότητα και επανάληψη (Trehub, 2006). Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει ότι τα νανουρίσματα, τα ταχταρίσματα και τα τραγουδοπαιχνίδια αποτελούν βασικό ρεπερτόριο των ενηλίκων, καθώς συνδέονται με διάφορες καθημερινές λειτουργίες και δραστηριότητες, όπως η προετοιμασία για τον ύπνο, το μπάνιο ή το φαγητό (Young, 2003. Trehub, 2016). Το μουσικό παιχνίδι σε αυτή την ηλικία έχει αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα και λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας, καθώς τα βρέφη επιχειρούν να συντονιστούν με τους φροντιστές τους μέσω των ελεύθερων φωνήσεων που παράγουν. Η *επικοινωνιακή μουσικότητα*, έννοια που αναπτύχθηκε από τους Malloch και Trevarthen (2009), παρέχει ένα πλαίσιο ανάλυσης αυτών των πρώτων προσπαθειών του ατόμου να επικοινωνήσει αναδεικνύοντας παράλληλα τον κρίσιμο ρόλο που έχουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του.

Στην προσχολική ηλικία τα νήπια εμφανίζουν την ανάγκη για έναν πιο ενεργό ρόλο στη μουσική τους ενασχόληση που εκφράζεται με αυθόρμητους πειραματισμούς στο τραγούδι και ρυθμικές απαγγελίες όταν παίζουν μόνα τους, με άλλα παιδιά ή με αντικείμενα σε εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους. Είναι μια διαδικασία που συμβαίνει με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο (Barrett & Tafuri, 2012. Campbell, 2002. Διονυσίου, 2014). Οι μουσικές εμπειρίες τους δεν διαμορφώνονται μόνο στην ευρύτερη οικογένεια ή στο φιλικό περιβάλλον, αλλά επηρεάζονται πλέον και από τις οργανωμένες δομές στις οποίες συμμετέχουν. Το τραγούδι, τα ρυθμικά στιχάκια και τα παιχνίδια με μουσική χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς ως μέσο για διδασκαλία, καθοδήγηση, επικοινωνία και διασκέδαση (Corrigall & Schellenberg, 2015. Ευθυμίου, 2018).

Με την είσοδό τους στην τυπική εκπαίδευση, τα παιδιά από την ηλικία των 6 ετών περίπου αποκτούν πιο περίπλοκες δεξιότητες και κατά το μουσικό παιχνίδι τους μετακινούνται από τον αποκλειστικά αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα στη δημιουργία δομής και αποτελέσματος. Οι ανεπτυγμένες κινητικές δεξιότητές τους εκφράζονται με χρήση κινήσεων σε διάφορα μέλη όλου του σώματος (χέρια, πόδια, μέση, γοφούς κ.λπ.). Επιπλέον, καθώς το παιδί μεγαλώνει, μεταβάλλεται ο τρόπος κοινωνικοποίησής του, αφού σταδιακά παύει να παίζει μόνο του και αναζητά συντρόφους στο παιχνίδι του. Παρατηρείται σχηματισμός δυάδων, τριάδων ή μεγάλων ομάδων και συνεργασία ανάμεσα στους παίκτες. Το μουσικό παιχνίδι στη μέση παιδική ηλικία συνήθως περιλαμβάνει παιχνίδια με συνοδεία τραγουδιών, παιχνίδια με παλαμάκια και τραγούδια ή

ρυθμικές απαγγελίες που συνοδεύουν χορευτικά μοτίβα και άλλου είδους παιχνίδια, όπως το λαστιχάκι και το σκοινάκι (Campbell, 1998a. Harwood, 1998a). Σε αυτά τα μουσικά παιχνίδια η επικοινωνία εκδηλώνεται μέσω της συνεργασίας ανάμεσα στους παίκτες, η οποία είναι απαραίτητη για την έκβαση της επιτέλεσης, και μέσω της αλληλοδιδασκαλίας, καθώς το ένα παιδί δείχνει στο άλλο καινούρια παιχνίδια.

Μουσικό παιχνίδι ονομάζονται στη σχετική βιβλιογραφία, επίσης, οι μουσικές εκφράσεις των παιδιών όταν είναι μόνα τους, χωρίς να εμπλέκονται σε κάποιου είδους κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό το μουσικό παιχνίδι μπορεί να συμβεί ως συνοδεία στην κίνηση που κάνει το σώμα, όπως στην αναπήδηση με μια μπάλα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με παιχνίδια-αντικείμενα, όπως μια κούκλα ή ένα βιβλίο με εικόνες, ως απόκριση σε ηχογραφημένη μουσική που ακούγεται από κάποια πηγή, όπως το ραδιόφωνο, η τηλεόραση ή ένα παιχνίδι, ή ως εξερεύνηση ενός μουσικού οργάνου (Littleton, 1998). Διαπιστώνεται ότι σε τέτοια περιστατικά μουσικού παιχνιδιού το παιδί αλληλεπιδρά, όχι με κάποιο άτομο, αλλά με τον εαυτό και με τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, είτε αυτά είναι αντικείμενα είτε είναι μουσική.

Παρά τις επιμέρους διαφορές που εμφανίζει στη δομή, το μουσικό παιχνίδι σε όλες τις ηλικίες συνδέεται με διάφορες λειτουργίες και ανάγκες των παιδιών, συμβάλλει στην ανάπτυξη της μουσικότητάς τους, προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ενσωμάτωσής τους στην εκάστοτε κουλτούρα. Η Campbell (2002), εμπνευσμένη από τον Alan Merriam (1964), συνοψίζει στις εξής κατηγορίες τις λειτουργίες της μουσικής στη ζωή των παιδιών: συναισθηματική έκφραση, αισθητική απόλαυση, διασκέδαση, επικοινωνία, φυσική απόκριση, συμμόρφωση με τις κοινωνικές συμβάσεις, επικύρωση κοινωνικών και θρησκευτικών τελετουργιών, συνεισφορά στη συνέχεια και σταθερότητα της κουλτούρας και συνεισφορά στην κοινωνική ομοιογένεια. Οι σύγχρονοι μουσικοπαιδαγωγοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ένας από τους τρόπους να αντλήσουμε πληροφορίες για την κυρίαρχη κουλτούρα και τον τρόπο που οι παίκτες διαπραγματεύονται τη θέση τους εντός της είναι παρατηρώντας τα παιδιά κατά το μουσικό παιχνίδι (Lew & Campbell, 2005. K. Marsh, 2011). Ακριβώς εξαιτίας του παιγνιώδη χαρακτήρα του, το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά την ασφάλεια να διαπραγματευτούν σημαντικά ζητήματα της ενήλικης ζωής, όπως οι έμφυλες σχέσεις, η σεξουαλικότητα και οι οικογενειακές σχέσεις σε ένα ασφαλές πλαίσιο καθώς μπορούν χωρίς φόβο να μετακινούνται ανάμεσα στο πραγματικό και στο φανταστικό (Runco, 2006). Η διαπραγμάτευση συνιστά μια διαδικασία ερμηνείας συμπεριφορών ή αντιλήψεων και παράλληλα αλλαγής αυτής της ερμηνείας ανάλογα με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις αξίες τους μέσα στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001b). Οι Runco και Cayirdag (2013) αναφέρουν ότι «με το παιχνίδι και την κατασκευή νοήματος (που είναι απαραίτητη για την αυτοέκφραση), τα παιδιά κατανοούν τι είναι δυνατό. Καθώς μεγαλώνουν

και κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν τι είναι αποδεκτό και τι όχι» (σελ.102). Στο μουσικό παιχνίδι μαθαίνουν τα σύμβολα και τα αναπαριστούν, δραματοποιούν τους κοινωνικούς ρόλους της κοινωνίας των ενηλίκων, θίγουν και περιπαίζουν κοινωνικά ζητήματα και ζητήματα φύλου, εξερευνούν τις κοινωνικές συμβάσεις και ενσωματώνουν τις κυρίαρχες αξίες (K. Marsh, 2011). Ενώ τα λόγια στο μουσικό παιχνίδι μπορεί να εμπεριέχουν περίπλοκα και πολλές φορές τολμηρά για αυτή την ηλικία μηνύματα, τα μουσικοκινητικά μοτίβα προσδίδουν το στοιχείο της ελαφρότητας. Μια τέτοια διαδικασία επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίσουν πτυχές της προσωπικότητάς τους και να διαμορφώσουν την προσωπική τους κουλτούρα σε συνάρτηση με τα κοινωνικά και ηθικά όρια της κουλτούρας που τους περιβάλλει.

Η Francine Morin (2001) υποστηρίζει ότι μέσω διαφορετικών ειδών μουσικού παιχνιδιού (συνεργατικό, λειτουργικό, δημιουργικό, δραματικό, κιναισθητικό και μουσικό παιχνίδι με κανόνες) τα παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικά είδη δεξιοτήτων, όπως κινητικές, κοινωνικές, εξερεύνησης ήχων, καθώς και την ικανότητα για αυτοσχεδιασμό και σύνθεση με όργανα, τη φωνή ή το σώμα. Κατά τη διαδικασία εξερεύνησης και ανακάλυψης που προσφέρει το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι, τα παιδιά είναι πιθανό να επινοήσουν ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα. Οι αυτοσχεδιασμοί αυτοί μπορεί να είναι εφήμεροι και να καλύψουν κάποια ανάγκη της στιγμής, ενώ άλλοι μπορεί να έχουν πιο μόνιμο χαρακτήρα και να ενσωματωθούν στα μουσικά τραγουδοπαιχνίδια τους δημιουργώντας μια σύνθεση (Kartomi, 1991. Niland, 2009). Επιπλέον, με το μουσικό παιχνίδι τα παιδιά είναι δυνατόν να αναλάβουν ρόλους ευθύνης καθώς διδάσκουν τους φίλους τους, φροντίζουν τα μουσικά όργανα και επιλύουν ζητήματα θορύβου (Littleton, 1998).

Συμπερασματικά, το μουσικό παιχνίδι, ανεξαρτήτως ηλικίας στην οποία πραγματοποιείται και της μορφής που έχει, διακρίνεται για την αλληλεπίδραση που αναπτύσσει το παιδί με άλλα παιδιά, με τους ενήλικες, με το περιβάλλον, με τον εαυτό και με τη μουσική. Στη βρεφική ηλικία η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα κυρίως μέσω της φωνής, ενώ από την ηλικία των 4 ετών περίπου οι παίκτες επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους εμπλέκοντας και το σώμα. Έχει αναγνωριστεί ότι μέσω του μουσικού παιχνιδιού οι συμμετέχοντες διασκεδάζουν, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσουν και εξελίσσουν ποικίλες δεξιότητες, εκτονώνουν την ανάγκη για κίνηση, εκφράζονται δημιουργικά, ενσωματώνονται στην κυρίαρχη κουλτούρα, διαπραγματεύονται πτυχές αυτής και εξερευνούν την ταυτότητά τους. Οι σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες δείχνουν προς την κατεύθυνση της μελέτης του μουσικού παιχνιδιού ως ζωντανής δραστηριότητας στα μέρη που συμβαίνει με πρωτοβουλία των παιδιών προκειμένου να παρατηρηθούν οι ποικίλοι, αυθόρμητοι και δημιουργικοί τρόποι που τα παιδιά το εμπλέκουν στην καθημερινότητά τους. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο μουσικό παιχνίδι που συμβαίνει στην αυλή του σχολείου ως τόπου αλληλεπίδρασης και άτυπων εμπειριών για τα παιδιά. Η μελέτη του παιχνιδιού της σχολικής αυλής

έχει προκύψει ως μια διακριτή τάση στη μελέτη και θεωρητικοποίηση του παιχνιδιού των παιδιών γενικά.

1.5 Το παιχνίδι της αυλής

Σε τυχαίες συζητήσεις ενηλίκων σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών είναι αρκετά πιθανό να ακουστούν γενικεύσεις όπως «τα παιδιά σήμερα δεν παίζουν» και «το παιχνίδι σήμερα έχει εξαφανιστεί» ή «εμείς τις παλιές καλές μέρες ξέραμε να παίζουμε, ενώ τώρα...». Ερευνητές στο Ηνωμένο Βασίλειο που έχουν διερευνήσει το παιχνίδι των παιδιών διαπίστωσαν πόσο δημοφιλείς είναι τέτοιου είδους αντιλήψεις ήδη από τον 19ο αιώνα (Blatchford, 1989. Opie & Opie, 1997. Niland, 2009. Roud, 2010). Συνήθως συνοδεύονται από την πεποίθηση ότι τα παιδιά στο παρελθόν ήταν πιο ευγενικά, πιο συνεργατικά και σίγουρα πιο αθώα καθώς έπαιζαν και τραγουδούσαν ανέμελα. Αντίθετα, τα σημερινά παιδιά είναι πιο άγρια, χωρίς πολλή φαντασία λόγω της κυριαρχίας της τεχνολογίας, και ενώ ξέρουν κάποια παιχνίδια, φαίνεται ότι το ρεπερτόριο αυτό σύντομα θα ξεχαστεί (Factor, 1991). Είναι ενδιαφέρον ότι «όλοι μας θυμόμαστε τα παιχνίδια της παιδικής μας ηλικίας με αγάπη και όλοι είμαστε πεπεισμένοι ότι η νέα γενιά είναι απαθής και αδιάφορη» (Roud, 2010, σελ. xi).

Οι Bishop και Curtis (2001a) αναφέρονται στους παράγοντες που παρουσιάζονται, ανάλογα με την εποχή, ως υπεύθυνοι για την παρακμή και την εξαφάνιση του παιχνιδιού των παιδιών, με τη μεγαλύτερη ευθύνη να αποδίδεται στις τεχνολογικές εξελίξεις: «Τον 19ο αιώνα τα εθνικά σχολεία και ο σιδηρόδρομος, τον 20ό αιώνα αρχικά ο κινηματογράφος, το ραδιόφωνο και το γραμμόφωνο, και τώρα τα κόμικς, η τηλεόραση και τα βιντεοπαιχνίδια, είναι οι συνήθεις αποδιοπομπαίοι τράγοι» (σελ. 2). Σήμερα, 18 χρόνια μετά, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε στη λίστα το διαδίκτυο και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, τις πλατφόρμες βίντεο, όπως το YouTube, τα κινητά τηλέφωνα, τους υπολογιστές και κάθε είδους οθόνη, και βέβαια τα εξελιγμένα βιντεοπαιχνίδια. Ο Steve Roud (2010) αναφέρει ότι η αντίληψη αυτή είναι τόσο διαδεδομένη που έχει εδραιωθεί για τα καλά στη συλλογική συνείδηση και τα αντεπιχειρήματα δεν θα είχαν νόημα. Μπορεί, ωστόσο, να εξηγηθεί. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι όταν οι ενήλικες παρατηρούν τα παιδιά, φορούν τα νοσταλγικά γυαλιά της δικής τους παιδικής ηλικίας και αν δεν εντοπίζουν επακριβώς τα παιχνίδια που έπαιζαν οι ίδιοι, τότε θεωρούν ότι τα παιδιά δεν παίζουν.

Οι παραπάνω δηλώσεις δεν είναι τελείως αυθαίρετες. Ο Γιαπωνέζος φωτογράφος Keiki Haginoya τη δεκαετία του 1970 ξεκίνησε ένα έργο ζωής στο οποίο θα απεικόνιζε το παιχνίδι των παιδιών στους δρόμους του Τόκυο. Το 1996 εγκατέλειψε με θλίψη το εγχείρημα, αφού δεν έβρισκε πλέον παιδιά να παίζουν στους δρόμους (Frost, 2012). Πού πήγαν τα παιδιά αν έφυγαν από τον

δρόμο και τι απέγινε το παιχνίδι τους; Ενώ το ελεύθερο παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους, όπως ο δρόμος, η γειτονιά και η φύση, ήταν κάτι δεδομένο για τα παιδιά που μεγάλωσαν μέχρι και τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, σήμερα αποτελεί ένα λιγότερο συχνό θέαμα (Tucker, 2008). Τα παιδιά από τα τέλη του 20ού αιώνα έχουν εγκαταλείψει τους παραδοσιακούς τόπους παιχνιδιού, ωστόσο αυτό δεν συνεπάγεται και την έκλειψή του. Αυτό που έχει συμβεί είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις το ελεύθερο παιχνίδι έχει αντικατασταθεί από το επιτηρούμενο παιχνίδι και λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα που οργανώνονται από τους ενήλικες (Guldberg, 2009). Πρόκειται για μια αλλαγή που συνέβη σταδιακά και καθορίστηκε από κοινωνικές, τεχνολογικές, οικονομικές και παιδαγωγικές εξελίξεις. Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες, αναγνωρίστηκαν τα οφέλη του παιχνιδιού σχετικά με τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Mergen, 1999). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ειδικοί χώροι από τους ενήλικες για παιχνίδι με εκπαιδευτικό προσανατολισμό και σταδιακά να ενταχθεί το παιχνίδι σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το *κίνημα του παιχνιδότοπου*, το οποίο έλαβε χώρα στις ΗΠΑ περίπου το 1890, είχε σκοπό να παρέχει μια οργανωμένη εναλλακτική πρόταση στην άτυπη ζωή και διασκέδαση των παιδιών στον δρόμο, τα οποία με το παιχνίδι τους ήταν πιθανό να προκαλέσουν υλικές ζημιές στις ιδιοκτησίες και αναστάτωση στους κατοίκους της γειτονιάς (Mergen, 1999). Επιπλέον, ενσωμάτωσε το κοινωνικό αίτημα για ασφάλεια των παιδιών, γεγονός που συνέβαλε όλο και περισσότερο στον περιορισμό του παιχνιδιού στους δημόσιους χώρους: «Τα παιδιά υφίστανται όλο και μεγαλύτερο έλεγχο της πρόσβασής τους σε περιβάλλοντα εκτός σπιτιού, με πολλούς γονείς και φροντιστές να διστάζουν να τα αφήσουν να παίξουν ελεύθερα στους δρόμους ή άλλους δημόσιους χώρους» (Burn, 2014, σελ. 9). Οι δημόσιοι χώροι ως φυσικοί και κοινωνικοί τόποι παιχνιδιού άρχισαν να περιορίζονται και οι διαθέσιμοι παιχνιδότοποι περιφρουρήθηκαν από κάγκελα ή εξοπλίστηκαν με ειδικά υλικά για την αποφυγή τραυματισμών σε περίπτωση ατυχημάτων (Gill, 2007). Η Birbili (2016) τονίζει ότι πρόκειται για την τάση των ενηλίκων να υπερπροστατεύουν τα παιδιά τους και αναφέρει ότι εκτός από τον φυσικό χώρο του παιχνιδιού, η τάση αυτή επεκτείνεται και σε πολλές άλλες πτυχές της ζωής των παιδιών: από την τυχαία επαφή με έναν ξένο στο δρόμο μέχρι την επαφή με την τεχνολογία και τους ήρωες των κόμικς.

Αντίστοιχα στην Ελλάδα η ζωή σταδιακά μεταφέρθηκε από τον δρόμο στον ιδιωτικό χώρο, ιδιαίτερα μετά από τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που προκλήθηκαν στα μέσα του προηγούμενου αιώνα και οι οποίες επέφεραν χωροταξικές μεταβολές στο αστικό τοπίο και τη γειτονιά (Καίσαρη, 2005). Η απομάκρυνση των παιδιών από τον υπαίθριο δημόσιο χώρο είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, ωστόσο, από ελάχιστες σύγχρονες επιτόπιες έρευνες σχετικά με το παιχνίδι σε διάφορα αστικά κέντρα της Ελλάδας διαπιστώνεται ότι τα παιδιά είναι ακόμα παρόντα

σε εξωτερικούς δημόσιους χώρους. Η έρευνα της Καίσαρη (ό.π.) συνδυάζοντας δεδομένα από επιτόπια παρατήρηση σε ποικίλα μέρη στην πόλη και από σχέδια που δημιούργησαν μαθητές δημοτικού, έδειξε ότι ο κατεξοχήν δημόσιος τόπος παιχνιδιού στα μεγάλα αστικά κέντρα είναι το σχολείο, και έπονται η γειτονιά, το γήπεδο, η πλατεία ή το πάρκο και πολύ λιγότερο η παιδική χαρά. Σύμφωνα με την ερευνήτρια:

> [Τ]ο σχολικό προαύλιο εκπληρώνει μερικές από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την εκδίπλωση του παιχνιδιού: προσφέρει σχετική άνεση χώρου, παρέχει δυνατότητα εξοπλισμού και ενασχόλησης με κάποιο άθλημα και, το σπουδαιότερο, συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό παιδιών και ευνοεί το ομαδικό παιχνίδι (ό.π., σελ. 352).

Επιπλέον, κατά την έρευνα της Γαλάνη (2011) που περιλάμβανε επιτόπια παρατήρηση, καταγράφηκε επίσης ποικιλία παιχνιδιών (παιχνίδια με μπάλα, ρόδες και άλλο εξοπλισμό, καθώς και ανοργάνωτο παιχνίδι) σε μέρη όπου τα παιδιά νιώθουν προστατευμένα από τα αυτοκίνητα (π.χ. πεζοδρομημένοι χώροι) και υπάρχει σχετική άνεση χώρου (π.χ. κοντά σε πάρκο ή κενά οικόπεδα), στις σχολικές αυλές εκτός σχολικού ωραρίου και στις αυλές των πολυκατοικιών.

Η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνέβαλε στην ταύτιση της παιδικής κουλτούρας με τη σχολική αυλή καθώς αποτελεί πλέον έναν από τους πιο σημαντικούς τόπους έκφρασής της. Πρόκειται, ωστόσο, για μια πρόσφατη εξέλιξη (Mergen, 1999). Τα παιδιά επιλέγουν το διάλειμμα και τον χρόνο που περνούν στη σχολική αυλή ως το αγαπημένο τους «μάθημα», αφού παρέχει ευκαιρίες για παιχνίδι, μια συνθήκη που τους επιτρέπει να δημιουργήσουν σχέσεις και φιλίες (Sutton-Smith, 1990). Δεδομένου του τρόπου που είναι δομημένη η ζωή τους σήμερα, για πολλούς μαθητές ίσως αποτελεί τη μοναδική ευκαιρία για να συναναστραφούν και να αναπτύξουν φιλίες (Blatchford, 2001). Ο Sutton-Smith (1990) δίνει στη σχολική αυλή χαρακτηριστικά «γιορτής» (*festival*) και τονίζει ότι αποτελεί ένα από τα ελάχιστα μέρη όπου τα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν τα δικαιώματά τους ως πολίτες έχοντας μια διακριτική επίβλεψη, ενώ παράλληλα ικανοποιείται το αίτημα των ενηλίκων για ασφάλεια. Οι ερευνητές του παιχνιδιού άρχισαν να παρατηρούν ότι τα παιδιά στις σχολικές αυλές καταφέρνουν να προσπερνούν ή να προσαρμόζουν τους περιορισμούς που προκύπτουν από τις παρεμβάσεις των ενηλίκων. Σήμερα υποστηρίζεται ότι περιβάλλοντα όπως η σχολική αυλή αποτελούν τα ιδανικά μέρη πραγματοποίησης έρευνας πεδίου (Mergen, 1999. Tucker, 2008). Πρόκειται για μια τάση στη μελέτη του παιχνιδιού των παιδιών που

εμφανίζεται τη δεκαετία του 1990, η οποία χαρακτηρίζεται από την απομάκρυνση της έρευνας από τους δημόσιους παιχνιδότοπους και τα συγκροτήματα πολυκατοικιών (βλέπε Opie & Opie, 1969).

Σε μια προσπάθειά τους οι ερευνητές να προσεγγίσουν τα «φυσικά» περιβάλλοντα των παιδιών, μελετούν το παιχνίδι σε μέρη που δεν έχουν σχεδιαστεί με σκοπό τη διεξαγωγή έρευνας, όπως οι εξωτερικοί χώροι σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα «άτυπα μέρη» (Gluschankof, 2011, σελ. 2). Φαίνεται ότι τα σημερινα «άτυπα» πλαίσια είναι πιθανό να εκτείνονται πέρα από τα χωρικά όρια της αυλής και πέρα από τα χρονικά όρια του διαλείμματος συμπεριλαμβάνοντας, για παράδειγμα, τους διαδρόμους έξω από τις τάξεις και τον «κενό» χρόνο ανάμεσα στα μαθήματα. Ο Sutton-Smith (1997) ορίζει το παιχνίδι ως «αυτό που κάνεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή καθώς περιμένεις ή ο χρόνος που έχεις ανάμεσα σε καθημερινές δραστηριότητες» (σελ. 102). Η διεθνής βιβλιογραφία με σχετικές έρευνες είναι αρκετά εκτενής[10] και τα ευρήματα δείχνουν τον πλούτο των παιγνιωδών δραστηριοτήτων των παιδιών στην αυλή καταρρίπτοντας τον δημοφιλή μύθο σχετικά με την παρακμή του παιχνιδιού στη σύγχρονη εποχή.

Οι εξελίξεις που προαναφέρθηκαν δεν συνέβαλαν μόνο στη μεταφορά του παιχνιδιού από δημόσιους χώρους σε οργανωμένα περιβάλλοντα αλλά και στην αλλαγή της φύσης του ίδιου του παιχνιδιού. Έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, ότι ο εξοπλισμός σε παιδικές χαρές και παιδότοπους μπορεί να περιορίσει τη φαντασία και, αντί να διευκολύνει, τελικά να περιορίσει το παιχνίδι (Καίσαρη, 2005. Burn, 2014). Όπως επισημαίνουν οι McMahon και Sutton-Smith (1999), το παιχνίδι σήμερα είναι περισσότερο λεκτικό σε αντίθεση με παλιότερα που ήταν περισσότερο κινητικό και καταλάμβανε μεγαλύτερο φυσικό χώρο. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι το λεκτικό παιχνίδι «είναι ίσως η μοναδική εναλλακτική που έχει απομείνει για μερικά παιδιά» εξαιτίας του επιβλητικού τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες οργανώνουν το παιχνίδι των παιδιών (σελ. 296). Δεν θα πρέπει, ωστόσο, ακόμα και το λεκτικό παιχνίδι να θεωρείται το ίδιο με αυτό που ήταν 50 χρόνια πριν. Σε μια εκτενή έρευνα σχετικά με τα παλιά και τα σύγχρονα παιχνίδια της αυλής, ο Roud (2010) συμπεραίνει ότι τα ρυθμικά παιχνίδια και τα στιχάκια παίζονται πλέον από μικρότερο εύρος ηλικιών και υποστηρίζει ότι ενώ οι Opie και Opie (1959) συνέλεξαν υλικό από παιδιά του γυμνασίου, σήμερα τα μουσικά παιχνίδια σταματούν σχεδόν απότομα στην ηλικία των έντεκα.

[10] Πολλές διαφορετικές διεθνείς έρευνες αναφέρονται σε διάφορα κεφάλαια στην παρούσα διατριβή. Μεταξύ άλλων αναφέρονται οι εξής συλλογικοί τόμοι: Bishop & Curtis (2001b). Burn και Richards (2014). Willett et al., (2013). Να σημειωθεί ότι η βιβλιογραφία σχετικά με έρευνες σε ελληνικές σχολικές αυλές είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Ενδεικτικά αναφέρονται η έρευνα της Μπότσογλου (2001), που περιλαμβάνει παρατήρηση σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και στις παιχνιδοκατασκευές σε ελληνικό νηπιαγωγείο, και αυτές των Avgitidou (1994), Αυγητίδου (2001a) και Τσίγκρα (2001) που περιλαμβάνουν επιτόπια παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στις αίθουσες των νηπιαγωγείων. Δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη έρευνα στις αυλές των δημοτικών σχολείων.

Συνολικά, διαφαίνεται ότι το παιχνίδι της αυλής σήμερα συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική αυλή, καθώς είναι ένας τόπος, ο οποίος, ενώ βρίσκεται εντός εκπαιδευτικού πλαισίου, παρέχει ελευθερία κινήσεων και έκφρασης στους μαθητές. Επιπλέον, ο χώρος αυτός επιτρέπει σε αυτούς και σε όσους άλλους τον χρησιμοποιούν (π.χ. εκπαιδευτικοί, φροντιστές) να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους. Τα ευρήματα που προκύπτουν από επιτόπιες μελέτες στις σχολικές αυλές διαψεύδουν τις στερεοτυπικές και γενικόλογες απόψεις των ενηλίκων σχετικά με την έκλειψη του παιχνιδιού σήμερα. Αντίθετα, διακρίνεται ότι τα παιδιά πολλές φορές αρνούνται να συμμορφωθούν και να περιοριστούν στα όρια που τους τίθενται και εφευρίσκουν τρόπους να εκφράζουν την κουλτούρα τους στις ομαδοποιήσεις που δημιουργούν, μέρος της οποίας αποτελούν τα μουσικά παιχνίδια στη σχολική αυλή.

1.6 Η μουσικοπαιδαγωγική μελέτη των μουσικών παιχνιδιών της σχολικής αυλής

Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στη σχολική αυλή, αλλά και σε άλλους χώρους μέσα στο σχολείο όπου τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, ενώ βρίσκονται υπό περιορισμένη επίβλεψη από τους ενήλικες, όπως στους διαδρόμους, στις αίθουσες σίτισης, ακόμα και στις αίθουσες διδασκαλίας όταν δεν γίνεται μάθημα ή στο σχολικό λεωφορείο, αποτελούν ένα πολύ πρόσφατο αντικείμενο έρευνας στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής. Η καινοτομία αυτού του είδους της έρευνας έγκειται στη δυνατότητα που παρέχει να παρατηρήσει ο ερευνητής τα παιδιά στην «πραγματική ζωή» όταν εκφράζονται μουσικά και μιλούν για τη μουσική (Campbell, 1998a, σελ. 9). Η μουσική δραστηριότητα είναι εγγενές μέρος του παιχνιδιού τους και συμβαίνει όταν είναι κυρίως μόνα τους, μακριά από την επιρροή των εκπαιδευτικών ή άλλων ενηλίκων και όταν η παρουσία των τελευταίων περιορίζεται στην παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος.

Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών της παιδικής ηλικίας είναι κοινωνικά, παίζονται από ζευγάρια σε αντικριστή θέση ή μικρές ομάδες παιδιών σε σχηματισμό κύκλου ή σε σειρά το ένα δίπλα στο άλλο, και απαιτούν συνεργασία ανάμεσα στους παίκτες. Περιλαμβάνουν ρυθμό, κίνηση και λόγο και συνήθως χαρακτηρίζονται από κάποια κινητική, ρυθμική ή γλωσσική πρόκληση. Οι κινήσεις περιλαμβάνουν παλαμάκια, χτυπήματα με τα πόδια, άλματα και μιμητικές κινήσεις. Στις σχετικές έρευνες που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και στην περιορισμένη ελληνική, εναλλάσσονται συχνά οι όροι «τραγουδοπαιχνίδια» ή «παιχνιδοτράγουδα» (*singing games*), «παιχνίδια με παλαμάκια» (*clapping games*), «ρυθμικές απαγγελίες» (*chants*) *και* «ρυθμικά στιχάκια» (*rhymes*), ενώ τα «μουσικά παιχνίδια» (*musical games*) συνήθως συνιστούν μια γενική

κατηγορία που συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω. Στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ο όρος «μουσικά παιχνίδια» καθώς αποδίδει ακριβέστερα το αντικείμενό της καλύπτοντας όλες τις διαφορετικές περιπτώσεις.

Οι σχετικές μελέτες έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση μιας αυτόνομης τάσης στο ερευνητικό πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής και στην καθιέρωση της εθνογραφίας ως κατάλληλου είδους έρευνας, καθώς οι ερευνήτριες[11] τα διερευνούν ως ζωντανές δραστηριότητες ή γεγονότα και όχι ως κείμενα ή παρτιτούρες. Η επιτέλεση των μουσικών παιχνιδιών (στα αγγλικά *performance*) δηλώνει τη ζωντανή πραγματοποίηση του μουσικού παιχνιδιού στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου οι συμμετέχοντες επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η K. Marsh (2001) αναφέρεται στο παίξιμο του μουσικού παιχνιδιού ως «επιτέλεση» και στους παίκτες ως «επιτελεστές». Η ίδια ορίζει την επιτέλεση ως ένα «'οριοθετημένο' γεγονός, ειδικότερα αυτό που περιλαμβάνει μουσική, χορό ή θεατρική δράση» (ό.π. σελ. 94). Το γεγονός αυτό ξεχωρίζει από τις καθημερινές δραστηριότητες εξαιτίας των πολιτισμικά καθορισμένων σημάτων (*signals*) που εμπεριέχει (Bauman, 1975), όπως είναι, για παράδειγμα, η αρχική κίνηση που κάνουν οι παίκτες καθώς φέρνουν τα χέρια τους κοντά η μία στην άλλη προκειμένου να προετοιμάσουν την κινητική αλληλουχία με τα παλαμάκια. Η κίνηση αυτή σηματοδοτεί την έναρξη της μουσικής επιτέλεσης (K. Marsh, 2001).

Προερχόμενος από το πεδίο της γλωσσολογίας, ο όρος «επιτέλεση» επιδιώχθηκε να διατυπώσει τη διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα ως σύνολο κανόνων και ως ζωντανή υλοποίηση. Αντίστοιχα, στο θέατρο χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει το δρώμενο σε αντίθεση με την «παράσταση» ως έργο. Στο μουσικό παιχνίδι η «επιτέλεση» ορίζεται τόσο από τους γενικούς κανόνες που διέπουν το μουσικό παιχνίδι (τα συγκεκριμένα λεκτικά, ρυθμικά και κινητικά μοτίβα) όσο και από στοιχεία κουλτούρας (π.χ. παίζεται στο σχολείο ή στο σπίτι) και προσωπικότητας των συμμετεχόντων (π.χ. αρχηγικές τάσεις, υποχωρητικότητα). Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι είναι τόσο οι επιτελεστές (παίκτες) όσο και το κοινό (παρατηρητές) αναπτύσσουν τρόπους επικοινωνίας και συνδιαμορφώνουν το νόημα της επιτέλεσης[12] (Bauman, 1975. Λαλιώτη, 2012).

Η θεωρητικοποίηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών ως κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αντλεί από το πεδίο της κοινωνικής ανθρωπολογίας και βασίζεται στο εννοιολογικό πλαίσιο της

[11] Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών με αντικείμενο τη ζωντανή εμπειρία των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών έχει πραγματοποιηθεί από γυναίκες ερευνήτριες.

[12] Βλέπε περισσότερα για την επιλογή του όρου «επιτέλεση» στην ενότητα «Βασικοί όροι και έννοιες» στην Εισαγωγή της παρούσας διατριβής, σελ. 22.

εγκαθιδρυμένης μάθησης (*situated learning*[13]*,* Lave & Wenger, 1991). Η εγκαθιδρυμένη μάθηση παράγεται κατά την ενεργή συμμετοχή των ανθρώπων σε μη θεσμοθετημένα κοινωνικά πλαίσια στην καθημερινότητά τους. Στα πλαίσια αυτά οι συμμετέχοντες συγκροτούν τις κοινότητες πρακτικής και η μάθηση συμβαίνει μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας των συμμετεχόντων μεταξύ τους και των συμμετεχόντων με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον. Η μάθηση δεν αφορά μόνο στην παραγωγή νέας γνώσης και νέων πρακτικών αλλά και στη διαχείριση, την αξιολόγηση και τη διαπραγμάτευση της ήδη υπάρχουσας γνώσης και των καθιερωμένων πρακτικών. Στην κοινότητα της μουσικής πρακτικής, όπως είναι τα μουσικά παιχνίδια, τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, κοινωνικά και πολιτισμικά μέσω της συμμετοχής τους σε μια δραστηριότητα που έχει ενδιαφέρον και νόημα για τα ίδια (Barrett, 2005. Harwood, 1993. K. Marsh, 2008). Σαφώς η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι δημιουργική αλλά δεν είναι απαραίτητα αρμονική καθώς είναι δυνατόν να αναπτυχθούν διαφοροποιήσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη και να οδηγήσουν στον σχηματισμό υπό-ομάδων, καθιστώντας τα όρια της κοινότητας ασαφή (Lave & Wenger, 1991). Παράλληλα, στην περιφέρειά της βρίσκονται άτομα τα οποία γίνονται αποδεκτά στην κοινότητα σταδιακά από τα μέλη που είναι ειδικοί στο αντικείμενο. Η αλληλεπίδραση των μαθητευόμενων με τους ειδικούς νομιμοποιεί τη διαδικασία της μάθησης και προσδίδει αξία σε αυτή (*νόμιμη περιφερειακή μάθηση*, ό.π.).

Μια σημαντική διάσταση των μουσικών παιχνιδιών που ανέδειξαν οι σχετικές μελέτες είναι αυτή ακριβώς η διευρυμένη κοινότητα. Οι παίκτες δεν είναι οι μοναδικοί συμμετέχοντες, παρόλο που πιθανόν είναι οι πιο εμφανείς, αλλά υπάρχει επίσης ένας αριθμός παιδιών τα οποία βρίσκονται στην περιφέρεια της δράσης και συμμετέχουν σε αυτή καθώς εναλλάσσονται σε διάφορους ρόλους (π.χ. παρατηρητές, σχολιαστές, παίκτες) (Harwood, 1993). Επιπλέον, η διάδοση των μουσικών παιχνιδιών δεν λαμβάνει χώρα μόνο από παιδί σε παιδί. Η Trommsdorff (2009) εντοπίζει τρεις βασικούς τρόπους με τους οποίους διαδίδεται μια κουλτούρα ανάμεσα στα άτομα που σχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: α) την οριζόντια διάδοση, η οποία συμβαίνει ανάμεσα σε συνομηλίκους και φίλους, β) την κάθετη διάδοση, που συμβαίνει ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά τους και γ) την πλάγια διάδοση που συμβαίνει από άλλους ενήλικες, για παράδειγμα από τους γονείς φίλων, σε μέρη κοινωνικοποίησης των ατόμων.

[13] Ο όρος συχνά αποδίδεται επίσης ως «εμπλαισιωμένη μάθηση» ή «τοποθετημένη μάθηση», ενώ το βιβλίο των Lave και Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation* έχει μεταφραστεί στα ελληνικά ως *Κοινωνικές όψεις της μάθησης: Νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή* (Lave & Wenger, 2005).

Οι πρόσφατες μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών εστίασαν στη σχολική αυλή[14] ως ένα αυθεντικό πλαίσιο κοινωνικής μάθησης και καθημερινής έκφρασης της κουλτούρας των παιδιών (Addo, 1995. Arleo, 2001. Bishop, 2014. Bishop & Burn, 2013, Campbell, 1998a. Countryman, 2014. Dzansi, 2004. Grugeon, 2001. Harrop-Allin, 2010. Harwood, 1993, 1998a, 1998b. J. Marsh, 2014. K. Marsh, 1995, 1999, 2001, 2008, 2011. Willett, 2011). Τα ζητήματα που διερευνούν οι έρευνες αυτές περιλαμβάνουν κυρίως το πλαίσιο ως παράγοντα επιρροής (π.χ. αν είναι πολυπολιτισμικό, αν ορίζεται από το φύλο), το νόημα που έχει για τους συμμετέχοντες αυτή η κοινότητα πρακτικής (π.χ. ανάπτυξη και επιβεβαίωση φιλικών σχέσεων, επίδειξη ισχύος), τον σχηματισμό ταυτότητας των συμμετεχόντων στο μουσικό παιχνίδι και την αντανάκλαση αυτής κατά τη διάρκειά του (π.χ. διαπραγμάτευση κοινωνικών-πολιτισμικών αξιών και συμβάσεων, φύλου και φυλής) και την απόκτηση ή ανταλλαγή γνώσης (π.χ. προφορική διάδοση και δημιουργικότητα, πρακτικές αλληλομάθησης, επιρροές από τις νέες τεχνολογίες, τη δημοφιλή μουσική ή τους εκπαιδευτικούς).

Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά στις κοινότητες της μουσικής πρακτικής μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από ό,τι στο μάθημα της μουσικής. Ενώ οι επιτελέσεις των μουσικών παιχνιδιών συντελούνται μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και με έναν ολιστικό τρόπο συνδυάζοντας μελωδία, κίνηση και λόγο, στην τάξη πολλές φορές τα παιδιά καλούνται να παραμένουν ακίνητα κατά το τραγούδι ή να χτυπούν παλαμάκια σε απομονωμένα ρυθμικά σχήματα και όχι ως μέρος μιας συνολικής μουσικής εμπειρίας (Harwood, 1993. Dzansi, 2004). Ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρησιμοποιούν τα μουσικά παιχνίδια στην τάξη, τείνουν να εστιάζουν στο τονικό ύψος, στον ρυθμό και στις γλωσσικές δεξιότητες χωρίς να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αντίληψη του χώρου καθώς και κοινωνικών δεξιοτήτων (Addo, 1995, 1997). Στις σχετικές έρευνες επισημαίνονται οι παιδαγωγικές προεκτάσεις των αυθόρμητων μουσικών παιχνιδιών για το μάθημα της μουσικής και τονίζεται η αναγκαιότητα σύνδεσης της σχολικής τάξης με τη σχολική αυλή. Η Campbell (1998a) αναφέρει ότι τα παιδιά εκφράζουν τη μουσικότητά τους με διάφορους τρόπους όταν δεν βρίσκονται υπό την καθοδήγηση των ειδικών, καθώς γίνονται τα ίδια συνθέτες, επιτελεστές ή αυτοσχεδιαστές. Οι ερευνήτριες ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς μουσικής να παρατηρήσουν οι ίδιοι τους μαθητές τους στη σχολική αυλή ώστε να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν το ρεπερτόριο που επιλέγουν και τις πρακτικές που εφαρμόζουν τα παιδιά όταν παίζουν και δείχνουν μουσικά παιχνίδια το ένα

[14] Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών αυτών έχει πραγματοποιηθεί στις σχολικές αυλές δημοτικών σχολείων (ηλικίες από 5 ή 6 μέχρι 11, 12 ή 13 χρονών), ενώ μόνο η έρευνα της Dzansi (2004) που έγινε στην Γκάνα της Αφρικής περιλαμβάνει και μεγαλύτερες ηλικίες (μέχρι 15 χρονών).

στο άλλο (Addo, 1997. Campbell, 1998a. Countryman, 2014. Dzansi, 2004. Harwood, 1993. K. Marsh, 2008).

Η πολύχρονη έρευνα που πραγματοποίησε η Kathryn Marsh (1995, 1997, 1999, 2001) σε διάφορα πλαίσια και η οποία κορυφώθηκε στο βιβλίο της *The Musical Playground: Global tradition and change in children's songs and games* (2008) [Η μουσική αυλή: Παγκόσμια παράδοση και αλλαγές στα τραγούδια και τα παιχνίδια των παιδιών] είναι μια σε βάθος μελέτη των αυθόρμητων μουσικών παιχνιδιών των παιδιών στη σχολική αυλή αλλά και «στον άτυπο χώρο και χρόνο ανάμεσα στα μαθήματα» (σελ. 3). Το γεγονός ότι πραγματοποίησε την έρευνά της σε ποκίλα περιβάλλοντα (σχολεία σε Αυστραλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία, ΗΠΑ και Νότια Κορέα) της επέτρεψε να διερευνήσει την επίδραση του εκάστοτε πολιτισμικού πλαισίου στη μουσική κουλτούρα των παιδιών καθώς και τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι μουσικές δραστηριότητες των παιδιών παρά τη φυσική απόσταση ανάμεσά τους. Πολύ σημαντικό μέρος της μελέτης της αποτέλεσε η «σύνθεση κατά την επιτέλεση» (K. Marsh, 1995), διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά μετασχηματίζουν τα μουσικά παιχνίδια ενώ παίζουν, οικειοποιώντας υλικό από διάφορες πολιτισμικές πηγές, όπως οι συνομήλικοι, η τηλεόραση, η δημοφιλής μουσική και οι εκπαιδευτικοί. Κατά τον μετασχηματισμό τα παιδιά εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους εξασκώντας δεξιότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού.

Η έννοια της «σύνθεσης κατά την επιτέλεση» αντλεί από τη θεωρία του Albert Lord (1987), σύμφωνα με την οποία ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση συνιστούν εγγενή χαρακτηριστικά της διάδοσης του προφορικού υλικού. Κατά την επιτέλεση δεν υπάρχει ένα σταθερό κείμενο που απομνημονεύεται αυτούσιο, αλλά μόνο «ένας σχετικά σταθερός πυρήνας στίχων» οι οποίοι στη συνέχεια συνδυάζονται μέσω διαφόρων τεχνικών ρητορείας (σελ. 64). Οι νέοι στίχοι στο έπος ή στο προφορικό τραγούδι δημιουργούνται την ώρα της εκφοράς από τον βάρδο ή τον αοιδό μπροστά στο ακροατήριο αντλώντας από ένα απόθεμα με «φόρμουλες» και «χνάρια»[15] (Σηφάκης, 1988). Η τέχνη της προφορικής παράδοσης έγκειται στη σύνθεση των στοιχείων αυτών με τρόπο που να εκφράζει το επιθυμητό νόημα. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της προφορικής διάδοσης παίζει η μνήμη, όχι με μια τεχνική έννοια της απομνημόνευσης του κειμένου κατά λέξη, αλλά ως μια δημιουργική διαδικασία ανάκλησης, οργάνωσης και επεξεργασίας στοιχείων που έχουν διατυπωθεί προηγουμένως (Lord, 1987). Με τον τρόπο αυτό, η δημιουργικότητα εκφράζεται σε «συνθήκες

[15] Ο Lord ορίζει τη φόρμουλα (*formula*) ως μια ομάδα λέξεων που συνδυάζονται με έναν κανονιστικό τρόπο για να εκφράσουν μια ιδέα και το χνάρι (*pattern*) ως τη δομική σύνθεση του κειμένου που εμπεριέχει τις φόρμουλες. Εκτός από τους στίχους, η K. Marsh (2011) επεκτείνει αυτόν τον μηχανισμό σύνθεσης και στα υπόλοιπα στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού, όπως στη μελωδία και και στην κίνηση.

ελευθερίας υπό όρους», μέσω της ικανότητας για αυτοσχεδιασμό που όμως βασίζεται σε κανόνες αποδεκτούς από τη συγκεκριμένη κοινότητα (Σηφάκης, 1988 στο Διονυσίου, 2002, σελ. 160).

Η επίγνωση σχετικά με τον συνεχή μετασχηματισμό του προφορικού υλικού οδήγησε στη μετατόπιση της προσοχής των μελετητών από τα ίδια τα «κείμενα» ως προϊόντα (ιστορίες, παιδικά τραγούδια, κ.λπ.) στους ανθρώπους που τα αφηγούνται (ή επιτελούν) και στην ίδια την πράξη της αφήγησης (ή επιτέλεσης) (Finnegan, 1992). Ο John McDowell (1999), ο οποίος αμφισβητεί ακόμη και την έννοια της διάδοσης, αφού το υλικό δεν παραμένει ποτέ το ίδιο, υποστηρίζει ότι κατά τις επιτελέσεις της προφορικής παράδοσης των παιδιών συνδυάζονται οι μηχανισμοί της απομνημόνευσης και της σύνθεσης, καθώς το μήνυμα κωδικοποιείται, αποκωδικοποιείται, υφίσταται επεξεργασία, επανακωδικοποιείται και αποκωδικοποιείται εκ νέου. Η K. Marsh (2011) εντοπίζει ομοιότητες ανάμεσα σε αυτή τη διαδικασία και στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συνδυάζουν ενότητες κειμένου, μουσικής και κίνησης κατά την επιτέλεση, αποκαλύπτοντας τις ιδιαίτερες ικανότητές τους να συνθέτουν ενώ παράλληλα αυτοεκφράζονται και επικοινωνούν. Μετασχηματίζουν το υλικό αναδιοργανώνοντας τις μουσικές, κινητικές και λεκτικές φόρμουλες, το επεξεργάζονται μέσω της προσθήκης (λέξεων, στροφών, κινήσεων) ή επεκτείνοντας το ήδη υπάρχον, το συρρικνώνουν παραλείποντας ή μειώνοντας τις φόρμουλες (ειδικότερα τους στίχους των τελευταίων στροφών) και το προσαρμόζουν αντικαθιστώντας ή προσθέτοντας λέξεις και κινητικές φόρμουλες (σελ. 217-218).

Η μουσικοπαιδαγωγός ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι τεχνικές αυτές δεν έχουν καθολικό χαρακτήρα, αλλά καθορίζονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά τις αναπτύσσουν και πιο συγκεκριμένα από τις γλώσσες που κυριαρχούν στην αυλή, τον αριθμό των παικτών, το φύλο, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην τάξη καθώς και τους κανόνες του σχολείου. Επιπλέον, το ασφαλές πλαίσιο που δημιουργείται στα μουσικά παιχνίδια, όταν παίζουν οι φίλοι μεταξύ τους, επιτρέπει στους παίκτες να εκφράσουν, καθώς και να αποδεχτούν από τους συμπαίκτες τους, μεγαλύτερη ποικιλία κατά την επιτέλεση. Εκτός από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και την ομαδοποίηση στη βάση της φιλίας, η K. Marsh συμπεραίνει ότι συχνά η διάθεση για πειραματισμό καθορίζεται και από την προσωπικότητα των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, τα μουσικά παιχνίδια διαδίδονται σε ένα άτυπο πλαίσιο μάθησης, καθώς τα παιδιά βρίσκονται κοντά το ένα με το άλλο και αλληλεπιδρούν, μέσω της μοντελοποίησης, της παρατήρησης και της συνεχούς εξάσκησης.

Η Lucy Green (2008) εντοπίζει δύο πτυχές της άτυπης μάθησης. Η μία πτυχή αφορά στην «ομαδική εκμάθηση», η οποία συμβαίνει με έναν τρόπο μη συνειδητό, σχεδόν τυχαίο, μέσω της παρατήρησης και της μίμησης, καθώς τα άτομα συμμετέχουν στις συλλογικές διεργασίες της ομάδας. Οι πρακτικές αυτές συμβαίνουν πριν, κατά τη διάρκεια και έπειτα από τη διαδικασία της

μουσικής δραστηριότητας, καθώς οι συμμετέχοντες οργανώνουν το υλικό τους, ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις, αποφασίζουν τι θα παίξουν κ.ο.κ.. Παρόλο που σε πρώτο επίπεδο ο στόχος της «ομαδικής εκμάθησης» δεν είναι να εδραιώσει εμπειρίες μάθησης, κατά την εμπειρία αυτή οι συμμετέχοντες συνήθως οδηγούνται στην τελειοποίηση του μουσικού προϊόντος. Η άλλη πτυχή της άτυπης μάθησης, σύμφωνα με την Green (2008) αφορά στην «εκμάθηση ανάμεσα σε συνομηλίκους» (*peer-directed learning*, σελ. 120), και συνιστά μια πιο συνειδητή προσέγγιση κατά την οποία η γνώση και οι δεξιότητες μαθαίνονται εκ προθέσεως ανάμεσα στις ομάδες ή στα μέλη. Αν και οι δύο πτυχές δεν διαφέρουν σημαντικά, η «εκμάθηση ανάμεσα σε συνομηλίκους» λαμβάνει χώρα μέσω ενός είδους διδασκαλίας που κατευθύνεται από το ένα άτομο στο άλλο, μέσω της μοντελοποίησης κάποιου μοτίβου, της επεξήγησης ενός τεχνικά δύσκολου σημείου κ.λπ..

Η Eve Harwood (1993, 1998b) μελέτησε στις ΗΠΑ μια παρέα κοριτσιών αφρικανοαμερικάνικης καταγωγής που έπαιζαν παιχνίδια με παλαμάκια κατά τη διάρκεια απογευματινών δραστηριοτήτων στην αυλή του σχολείου. Διαπίστωσε ότι η μάθηση συνέβαινε από τις παίκτριες που γνώριζαν καλά το παιχνίδι προς τις μαθητευόμενες με έναν συνολικό τρόπο, χωρίς να διασπώνται τα μέρη του παιχνιδιού σε εύκολα και δύσκολα. Κατά τη διαδικασία αυτή οι παίκτριες εξασκούνταν, οι παρατηρήτριες παρενέβαιναν και οι κριτές σχολίαζαν την επιτέλεση εναλλάσσοντας τους ρόλους αυτούς μεταξύ τους. Ωστόσο, η ικανότητα των παικτριών να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του μουσικού παιχνιδιού καθόριζε τη συμμετοχή τους στην ομάδα του μουσικού παιχνιδιού ή τον αποκλεισμό τους από αυτή.

Η ερευνήτρια αναγνώρισε τη σημασία που είχε το πλαίσιο της μάθησης ως ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε συνομηλίκους, και επομένως οικείο για τις παίκτριες, το οποίο τους επέτρεπε να αναπτύσσουν πολύπλοκες δεξιότητες που πιθανόν θα δυσκολεύονταν να επιδείξουν σε μια σχολική τάξη. Σύμφωνα με την Harwood, αυτό συνέβαινε επειδή όριζαν οι ίδιες τους όρους και το περιεχόμενο της μάθησης. Επισήμανε τη σημασία που έχει για τη μουσική παιδαγωγική θεωρία και πράξη η αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών της άτυπης μάθησης στη σχολική αυλή και η εφαρμογή αυτών στο μάθημα της μουσικής. Χωρίς να ισχυρίζεται ότι το μάθημα της μουσικής πρέπει να προσομοιώνει τις συνθήκες του μουσικού παιχνιδιού στην αυλή, τόνισε ότι η μουσική παιδαγωγική μπορεί να αντλήσει σημαντικές πληροφορίες από τη μελέτη των προφορικών πρακτικών μάθησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά στα μουσικά παιχνίδια τους.

Η έρευνα της Eve Harwood δεν είναι η μοναδική που επικεντρώθηκε σε κορίτσια. Η Elizabeth Grugeon (1993, 2001) διερεύνησε το ζήτημα του φύλου εστιάζοντας σε κορίτσια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε δύο σχολικές αυλές στο Ηνωμένο Βασίλειο ενώ έπαιζαν παραδοσιακά και μοντέρνα τραγουδοπαιχνίδια. Παρατήρησε ότι μέσω των στίχων και των κινήσεων τα κορίτσια εξέφρασαν την έμφυλη ταυτότητά τους καθώς διακωμωδούσαν συμπεριφορές των ενηλίκων και

εξερευνούσαν θέματα-ταμπού της καθημερινής και της οικογενειακής ζωής, όπως η γέννηση, το σεξ, ο γάμος και ο θάνατος. Η Grugeon (2001) τονίζει ότι το παιγνιώδες στοιχείο των μουσικών παιχνιδιών δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν ανάμεσα στα όρια του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου και να θίξουν «επικίνδυνα ζητήματα ενηλίκων σε ένα ασφαλές και συντηρητικό περιβάλλον . . . ενώ παραμένουν παιδιά» (σελ. 113). Για τα κορίτσια τα μουσικά παιχνίδια συνιστούν έναν τρόπο έκφρασης και διαχείρισης του διαχωρισμού που βιώνουν απέναντι στα αγόρια. Εξάλλου, τα παιδιά συχνά χρησιμοποιούν το παιγνιώδες πλαίσιο, κάνοντας δηλώσεις όπως «απλώς παίζουμε», για να καλύψουν σοβαρά ζητήματα σχετικά με τη σεξουαλικότητα και την επιθετικότητα από το ένα φύλο στο άλλο (Thorne, 1993). Η K. Marsh (2011) αναφέρει ότι, με τον τρόπο που παίζουν και με τις κινήσεις που κάνουν, υπερασπίζονται την ατομική και συλλογική ισχύ τους και η διάθεση για «εξουσία των κοριτσιών» εκδηλώνεται μέσω των στίχων που είναι απορριπτικοί προς τα αγόρια.

Το περιεχόμενο που δίνουν τα κορίτσια στα μουσικά παιχνίδια είναι επίσης ένας τρόπος να ισχυροποιήσουν τη θέση τους στη σχολική αυλή, καθώς τείνουν να βρίσκονται στα απόμακρα σημεία της, περνώντας πολλές φορές απαρατήρητα. Αντίθετα, τα αγόρια τείνουν να κυριαρχούν χωρικά, οπτικά και ακουστικά καθώς παίζουν στο κέντρο της αυλής δείχνοντας προτίμηση για παιχνίδια με ένταση και ανταγωνισμό (Armitage, 2001). Βέβαια, αυτή η διχοτόμηση, τονίζει η Thorne (1993), θα μπορούσε να οδηγήσει σε λανθασμένες γενικεύσεις αν δεν εξεταστεί η συμμετοχή των δύο φύλων ανά δραστηριότητα.

Στην ίδια κατεύθυνση είναι τα ευρήματα από την έρευνα της K. Marsh (2008). Η ερευνήτρια καταλήγει ότι δεν μπορούν να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα σχετικά με το ποιο φύλο παίζει μουσικά παιχνίδια αλλά είναι πιθανό οι πολιτικές που εφαρμόζει συνολικά το σχολείο ή μεμονωμένα οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα δύο φύλα να αντανακλώνται στις συνήθειές τους στο μουσικό παιχνίδι (π.χ. στις ομαδοποιήσεις τους ή στους στίχους που επιλέγουν να πουν). Ενώ γενικά τα κορίτσια στρέφονται στα μουσικά παιχνίδια πιο εύκολα από τα αγόρια, είναι δυνατόν να παίξουν και τα δύο φύλα όταν τα σχολεία μεριμνούν ενάντια σε σεξιστικές πρακτικές ή πραγματοποιούν δραστηριότητες που προωθούν την ισότιμη σχέση μεταξύ τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ανάμεσα στα πλαίσια δείχνουν ότι το φύλο δεν είναι μόνο μια κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία ή μια ταυτότητα που προσδιορίζει το άτομο, αλλά «μια ρευστή ποιότητα», μια διάσταση που ορίζει τις κοινωνικές σχέσεις (Thorne, 1993, σελ. 159). Η κοριτσίστικη ταυτότητα έχει επίσης εξεταστεί μέσω της δημοφιλούς μουσικής που οικειοποιούνται και ενσωματώνουν τα κορίτσια στο ρεπερτόριό τους στη σχολική αυλή (Barrett, 2003. Bishop, 2014. Gaunt, 2012. Willett, 2011).

Το υλικό που προέρχεται από τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα μεταφέρεται στη σχολική αυλή, το ρεπερτόριο εμπλουτίζεται και τα ποπ τραγούδια συνυπάρχουν με τα παραδοσιακά μουσικά

παιχνίδια, το ένα δίπλα στο άλλο (Jopson, Burn & J. Robinson, 2014). Παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως η μουσική, η κίνηση, τα λόγια, η μικρή διάρκεια, η ομαδοποίηση στη βάση της φιλίας, η επίδραση των παραγόντων του φύλου και της φυλής και η έκφραση της ταυτότητας. Όπως συμβαίνει και με τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια, το μοντέρνο ρεπερτόριο διαδίδεται από άτομο σε άτομο, αλλά είναι επίσης πιθανό κάποια παιδιά να το δείχνουν στους φίλους τους λειτουργώντας ως μεσάζοντες ανάμεσα στην κουλτούρα των τεχνολογικών μέσων και την κουλτούρα της σχολικής αυλής (Willett, 2011). Εξάλλου, η προφορικότητα έχει προ πολλού αμφισβητηθεί ως το μοναδικό μέσο διάδοσης των παραδόσεων εξαιτίας της έλευσης των νέων (ηλεκτρονικών) τεχνολογιών στον Δυτικό πολιτισμό (Ong, 1982/2012)[16]. Τα παιδιά κατασκευάζουν τον δικό τους μουσικό κόσμο με υλικό που οικειοποιούνται, το οποίο δεν περιλαμβάνει μόνο μουσικά στοιχεία αλλά και πολιτισμικούς κώδικες, συμβάσεις, αξίες και κανόνες (Barrett, 2003). Η Margaret Barret επεκτείνει την έννοια της «ερμηνευτικής αναπαραγωγής» του William Corsaro πέρα από την κουλτούρα των συνομηλίκων και προτείνει ότι μια παρόμοια διαδικασία λαμβάνει χώρα όταν τα παιδιά οικειοποιούνται, ερμηνεύουν και αναπαράγουν στοιχεία της κουλτούρας των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Οι μελέτες που διερευνούν τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών ως κοινωνικές-πολιτισμικές δραστηριότητες εστιάζουν στα εγγενή στοιχεία τους –τη μουσική, το κείμενο και τις κινήσεις– και ιδιαίτερα στον τρόπο που τα στοιχεία αυτά αλληλοσυνδέονται στην επιτέλεση (Addo, 1997. Harrop-Allin, 2010. Bishop & Burn, 2013. K. Marsh, 2008). Η προσεκτική εξέταση των ζωντανών επιτελέσεων αποκαλύπτει ότι τα μουσικά παιχνίδια συνιστούν πολυτροπικές αλληλεπιδράσεις καθώς οι συμμετέχοντες εκφράζονται και επικοινωνούν με ποικίλους τρόπους περιλαμβάνοντας κινήσεις με διάφορα μέρη του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, την έκφραση και την κατεύθυνση του βλέμματος σε συνδυασμό με λόγια, συλλαβές που δεν έχουν συγκεκριμένο νόημα και βοκαλισμούς. Οι ερευνητές που επιδίωξαν να αναλύσουν τα μουσικά παιχνίδια προκειμένου να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά νοήματα και τις πολιτισμικές λειτουργίες που φέρουν αυτοί οι τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας, αναγνώρισαν την ανάγκη για μια διαφορετική οπτική από την καθιερωμένη μουσικολογική, καθώς η τελευταία αποδίδει μια επίπεδη εικόνα της επιτέλεσης αποκρύπτοντας την τρισδιάστατη ύπαρξή της (ό.π.). Ένα από τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων στις έρευνες αυτές αποτέλεσε η βιντεοσκόπηση των επιτελέσεων καθώς μόνο οι

[16] Ο Walter Ong (1982/2012) αναφέρεται στη «δευτερογενή προφορικότητα» ως μια περίοδο που χαρακτηρίζει τον σημερινό τεχνολογικό πολιτισμό, στον οποίο χρησιμοποιούνται τα νέα μέσα, όπως το τηλέφωνο, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές.

επαναλαμβανόμενες αναπαραγωγές σε αργή ταχύτητα επιτρέπουν τη λεπτομερή ανάλυση όλων των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκειά τους.

Η Addo (1997), στην έρευνά της σε σχολικές αυλές της Γκάνας, διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στη μουσική, στους στίχους και στην κίνηση και για την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων αξιοποίησε εργαλεία που προέρχονται από τα πολυμέσα. Εστίασε στον ρυθμό, στη μελωδία, στη φόρμα, στο κείμενο, στη δομή, στον λόγο και στην κίνηση και ανέλυσε τον τρόπο που αυτά τα στοιχεία αντανακλούν τη μουσική κουλτούρα των παιδιών στη Γκάνα ως μέρος της μουσικής κουλτούρας των ενηλίκων. Παρόμοια η K. Marsh (2008) ανέλυσε το κείμενο, τη μουσική και την κίνηση και εστίασε στον ρυθμό, στην τονικότητα, τη μελωδική γραμμή, στο εύρος της μελωδίας και στα διαστήματα. Κατέγραψε τη μελωδία των μουσικών παιχνιδιών σε παρτιτούρες τις οποίες εμπλούτισε με σημειολογία που επινόησε η ίδια για να αποδώσει τις κινήσεις και με επιπλέον κείμενο για να περιγράψει με λεπτομέρεια ορισμένα κομβικά σημεία στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων.

Η Susan Harrop-Allin (2010, 2011, 2014) και οι Julia Bishop και Andrew Burn (2013) εφάρμοσαν μια διαφορετική προσέγγιση στις βιντεοσκοπημένες επιτελέσεις των μουσικών παιχνιδιών πραγματοποιώντας πολυτροπική ανάλυση. Καθώς πρόκειται για ένα πολύ πρόσφατο ερευνητικό πεδίο, όπου δεν έχει καθιερωθεί ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πλαίσιο, οι ερευνητές έθεσαν και εφάρμοσαν το δικό τους, βασισμένοι στην πολυτροπική οπτική (Finnegan, 2002. Kress, 2000. Kress & Van Leeuwen, 2001). Στην τελική διαμόρφωση του πλαισίου αυτού έλαβαν υπόψη τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας. Η έννοια της πολυτροπικότητας «παρέχει τη δυνατότητα να γίνουν αντιληπτά και να αναλυθούν τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών ως ένας συνδυασμός κινητικών, ηχητικών, μουσικών, γλωσσικών και επιτελεστικών τρόπων καθώς και τρόπων που σχετίζονται με τις χειρονομίες και την αίσθηση του χώρου» (Harrop-Allin, 2010, σελ. 141). Τα παιδιά επιλέγουν διαφορετικούς τρόπους (*modes*) για διαφορετικούς σκοπούς σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και επομένως οι επιλογές τους δεν είναι ποτέ ουδέτερες· κινούνται από τον έναν στον άλλο, ερμηνεύοντας τη λέξη ως κίνηση ή την κίνηση ως ρυθμό, σε μια διαδικασία που ο Kress περιγράφει ως «συναισθησία» (2000, σελ. 154).

Η Harrop-Allin ερμήνευσε τα μουσικά παιχνίδια που έπαιζαν παιδιά σε δημοτικά σχολεία της Ν. Αφρικής ως πολιτισμικά κειμένα, αντλώντας από την προσέγγιση του Clifford Geertz (1973) σχετικά με την ανάλυση της κουλτούρας ως κειμένου. Ανέλυσε τα μουσικά παιχνίδια θεματικά, εξετάζοντας σε βάθος ζητήματα που εκφράζουν τα παιδιά μέσω της χρήσης των τρόπων (*modes*), όπως η εξερεύνηση της ταυτότητάς τους, η συναισθηματική έκφραση, η ισχυροποίηση της αυτοπεποίθησης, η διαχείριση κοινωνικών ζητημάτων και η διαπραγμάτευση σχέσεων. Η ερευνήτρια παρουσίασε τα μουσικά παιχνίδια σε πίνακες που περιλάμβαναν τα λόγια και τις

αντίστοιχες κινήσεις και στη συνέχεια έδωσε μια συνολική και λεπτομερή εικόνα των μουσικών παιχνιδιών μέσω της εθνογραφικής πυκνής περιγραφής (*thick description*, Geertz, 1973).

Οι Bishop και Burn (2013) βιντεοσκόπησαν μουσικά παιχνίδια που έπαιζαν παιδιά δημοτικού σε δύο πόλεις της Αγγλίας και τα κατέγραψαν σε πίνακες τοποθετώντας σε οριζόντιους άξονες τους τρόπους (*modes*) που εμφανίζονταν καθόλη τη διάρκεια του παιχνιδιού και στον κάθετο άξονα έθεσαν τον χρόνο (σελ. 111). Στην ανάλυσή τους έλαβαν υπόψη ιδιαίτερα την επικοινωνία που πραγματοποιείται μέσω της οπτικής επαφής, των χειρονομιών και του αγγίγματος. Για παράδειγμα, μια χειρονομία αμέσως μετά από μια κίνηση με παλαμάκια από τη μία παίκτρια είναι ένας τρόπος να αποφευχθεί η σύγχυση ακολουθώντας μια συγκεκριμένη κίνηση καθώς και ένας τρόπος να επιβάλλει η μία παίκτρια στην άλλη τις προτιμήσεις της. Επίσης, τα παλαμάκια είναι προφανώς μια κίνηση που παράγει ήχο, αλλά αν ληφθεί υπόψη η απτική πτυχή της, η ένταση στο άγγιγμα των χεριών είναι δυνατόν να δηλώσει την έμφαση στο ισχυρό μέτρο ή να καθορίσει την απόσταση των παικτριών μεταξύ τους καθώς και τη θέση που παίρνει το σώμα σε εξωτερικούς περισπασμούς. Με τον τρόπο αυτό η κίνηση με τα παλαμάκια μεταδίδει πολλαπλά μηνύματα που αφορούν στην επικοινωνία μεταξύ τους, τη «γλώσσα της πίεσης» και την αντιμετώπιση που έχουν προς τους εξωτερικούς παρατηρητές (ό.π., σελ. 98). Το βλέμμα έχει επίσης σημαντικό ρόλο αφού καθόλη τη διάρκεια της επιτέλεσης, οι παίκτριες κοιτούν η μία την άλλη ή κοιτούν τα χέρια τους. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι, ιδιαίτερα στα μουσικά παιχνίδια που παίζονται σε ζευγάρια, η κάθε παίκτρια μπορεί να κατανοήσει την κινητική εμπειρία της μόνο μέσω της «συγχρονισμένης ενσώματης χειρονομίας της συμπαίκτριας . . . Ο σχηματισμός σε δυάδα λειτουργεί ως καθρέφτης για το άλλο άτομο, αντανακλώντας την εικόνα της χειρονομίας του» (ό.π., σελ. 99).

Έχει παρατηρηθεί ότι τα μουσικά παιχνίδια που περιλαμβάνουν παλαμάκια αναπτύσσονται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, επειδή είναι σύντομα, δεν καταλαμβάνουν πολύ χώρο και μπορούν να παιχτούν οπουδήποτε και οποτεδήποτε (Roud, 2010). Σε αντίθεση με τα μουσικά παιχνίδια που βασίζονται περισσότερο στο τραγούδι (τραγουδοπαιχνίδια), το ρεπερτόριο αυτών με παλαμάκια διευρύνεται και οι τρόποι παιξίματος συνεχώς εξελίσσονται τα τελευταία χρόνια. Ενώ προηγούμενες έρευνες εστίασαν στη γλώσσα και τη μουσική (βλέπε Opie, 1959. Widdowson, 2001), διατυπώνεται όλο και με περισσότερη σαφήνεια ότι η σωματική κίνηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο στα μουσικά παιχνίδια και τείνει να υπερέχει της μελωδίας και κάποιες φορές και των στίχων (Bishop & Burn, 2013. Burn, 2014. K. Marsh, 2008). Το σώμα έχει πρωτεύοντα ρόλο στην αντίληψη, την επικοινωνία και τη διαδικασία εκμάθησης, όπως σε κάθε μορφή άτυπης μάθησης (Ράπτης, 2016). Η μουσική, ο ρυθμός, ο συγχρονισμός, η ένδειξη για την εκκίνηση του παιχνιδιού ή την επιλογή ενός κινητικού μοτίβου βιώνονται και εκφράζονται μέσω του σώματος, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι απλώς ένα εργαλείο. Όπως δείχνει η πολυτροπική

ανάλυση, το σώμα είναι πηγή νοηματοδότησης για τους συμμετέχοντες στα μουσικά παιχνίδια καθώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον τους.

Οι σύγχρονοι μουσικοπαιδαγωγικοί που μελετούν τα μουσικά παιχνίδια της σχολικής αυλής εστιάζουν στα παιδιά επιχειρώντας να εξερευνήσουν τις πρακτικές τους και να «ακούσουν» τις «φωνές» τους, σύμφωνα με τις αρχές και το θεωρητικό πλαίσιο που θέτει η σύγχρονη κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. Ιδιαίτερη μέριμνά τους είναι να αποτυπώσουν όσο το δυνατόν ευκρινέστερα τι κάνουν τα παιδιά και τι έχουν τα ίδια να πουν για αυτό που κάνουν, αναγνωρίζοντάς τα ως δρώντα υποκείμενα. Σε κάποιες από αυτές τις έρευνες (Addo, 1995. K. Marsh, 2008) συμπεριλαμβάνονται οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών, ωστόσο ακόμα και σε αυτές τις έρευνες, οι «φωνές» τους δεν έχουν ακουστεί στοχευμένα. Μια κοινή αναφορά των ερευνών αυτών παρά τη χρονολογική και τη γεωγραφική απόσταση μεταξύ τους, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρχικά την απογοήτευσή τους καθώς πιστεύουν ότι τα μουσικά παιχνίδια στη σχολική αυλή φθίνουν και στη συνέχεια την έκπληξή τους καθώς διαπιστώνουν ότι η παράδοση αυτή έχει αλλάξει με το πέρασμα του χρόνου αλλά είναι ακόμα ζωντανή. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ωστόσο, είναι χρήσιμο να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς η δική τους οπτική για το μουσικό παιχνίδι των παιδιών σήμερα καθορίζει τις αντίστοιχες πρακτικές τους. Εξάλλου, η σχολική αυλή δεν είναι παρά ο αύλειος χώρος της τάξης και η φυσική απόσταση μεταξύ τους είναι ελάχιστη. Αν ένας από τους σκοπούς της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας είναι να βρει τις συνδέσεις ανάμεσα στις πρακτικές των παιδιών στην αυλή και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, τότε εκτός από τις «φωνές» των παιδιών στην αυλή, οφείλουμε να ακούσουμε προσεκτικά και τις «φωνές» των εκπαιδευτικών της τάξης.

Σύνοψη

Στον παρόν κεφάλαιο αναπτύχθηκε η συζήτηση σχετικά με έννοιες οι οποίες είναι θεμελιώδεις για την κατανόηση της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν η «παιδική κουλτούρα», η «μουσική κουλτούρα», το «μουσικό παιχνίδι», το «παιχνίδι της αυλής» και τα «μουσικά παιχνίδια στη σχολική αυλή» σε ένα ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και ερευνητικό πλαίσιο και τονίστηκε ιδιαίτερα η μεταβολή της σημασίας τους ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της κοινωνίας. Επιπλέον, συζητήθηκαν οι αιτίες που σταδιακά έστρεψαν τους ερευνητές να εστιάσουν στο παιχνίδι της αυλής, και ιδιαίτερα της σχολικής αυλής, καθώς και στα μουσικά παιχνίδια της αυλής, διαμορφώνοντας πρόσφατα μια διακριτή τάση στην παιδαγωγική και μουσικοπαιδαγωγική έρευνα. Έγινε διεξοδική αναφορά στη μουσικοπαιδαγωγική μελέτη των μουσικών παιχνιδιών των

παιδιών και στα βασικά χαρακτηριστικά που έχουν αναδειχθεί από σχετικές έρευνες, καθώς και σε κομβικούς τρόπους ανάλυσης αυτών, συμπεριλαμβανομένης της πολυτροπικής.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Προβληματική της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ξεκινά με την παραδοχή ότι τα παιδιά είναι δημιουργοί της δικής τους κουλτούρας και αυτό εκφράζεται ποικιλοτρόπως. Τα μουσικά παιχνίδια που παίζουν στην καθημερινότητά τους αποτελούν μια πολύ σημαντική έκφραση αυτής της κουλτούρας την οποία διερευνά η συγκεκριμένη διατριβή. Καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στα μουσικά παιχνίδια, διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τις προσωπικές αξίες και συμπεριφορές, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές προσλαμβάνουσες που έχουν στη σύγχρονη και τεχνολογικά ανεπτυγμένη κοινωνία γίνονται στα μουσικά παιχνίδια αντικείμενο διαπραγμάτευσης και διακωμώδησης καθώς και αφορμή για δημιουργία. Επιπλέον, η μελέτη της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων αυτών μάς παρέχει πληροφορίες για τις επιλογές που κάνουν με βάση τις προτιμήσεις τους, για τους τρόπους που διαχειρίζονται και προσαρμόζουν τη νέα πληροφορία ανάλογα με τις ανάγκες τους και για τις πρακτικές αλληλοδιδασκαλίας και αλληλομάθησης που αναπτύσσουν. Η μελέτη των παραπάνω εκφάνσεων των μουσικών παιχνιδιών είναι δυνατόν να φανερώσει τον τρόπο που τα παιδιά αφενός διαχειρίζονται κοινωνικές και πολιτισμικές πτυχές της καθημερινότητάς τους και αφετέρου αποκτούν τη νέα γνώση ή μοιράζονται την ήδη υπάρχουσα γνώση σε ένα πλαίσιο όπου λειτουργούν αυτόνομα και χωρίς την επιτήρηση των ενηλίκων.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι το μουσικό παιχνίδι των παιδιών στη ζώσα πραγματικότητα αποτελεί ένα πολύ πρόσφατο ερευνητικό πεδίο. Κατά την τελευταία εικοσαετία έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία διερευνούν τα παιχνίδια με παλαμάκια, τα τραγουδοπαιχνίδια και γενικά τα μουσικά παιχνίδια ως μέρος της κουλτούρας των παιδιών. Η τάση αυτή αναπτύχθηκε ιδιαίτερα από μουσικοπαιδαγωγούς ερευνητές, οι οποίοι στρέφοντας το βλέμμα σε άτυπα πλαίσια, και κυρίως στις σχολικές αυλές, επιχειρούν να ερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά

σχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών συμμετέχουν και διαμορφώνουν το κοινωνικό γίγνεσθαι *κάνοντας μουσική* (βλέπε Small, 1998, για τον όρο *musicking*) και παράλληλα αλληλοδιδάσκονται και αναπτύσσουν μουσικές δεξιότητες (βλέπε Campbell, 1998a. Countryman, 2014. Harwood, 1998. J. Marsh, 2012. K. Marsh, 2008). Εκτός από τα συμπεράσματα σχετικά με την εμπειρία των παιδιών με τα μουσικά παιχνίδια, τέτοιου είδους έρευνες είναι σημαντικές, γιατί μέσω της επιτόπιας παρατήρησης παρέχουν μια συνολική εικόνα για τη σχολική αυλή σήμερα και για τις δραστηριότητες των παιδιών σε αυτή (Bishop & Curtis, 2001b. Burn & Richards, 2014). Ενώ σε αυτές τις έρευνες οι μουσικοπαιδαγωγοί ερευνητές αναγνωρίζουν την πολυτροπικότητα των μουσικών παιχνιδιών καθώς εμπεριέχουν διαφορετικά στοιχεία (ρυθμός, λόγος, μελωδία, κίνηση) και την πολυπλοκότητα στην επικοινωνία των παιδιών όταν τα παίζουν, είναι ελάχιστες αυτές που έχουν μελετήσει συστηματικά τους τρόπους αλληλεπίδρασης μέσω της πολυτροπικής ανάλυσης (βλέπε Bishop & Burn, 2013. Harrop-Allin, 2010). Η συνεισφορά αυτών των ερευνών έγκειται στη λεπτομερή εξέταση των διαφορετικών τρόπων αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και μάθησης ανάμεσα στους συμμετέχοντες κατά τη μουσική επιτέλεση η οποία φανερώνει ότι κάθε παιδί αλληλεπιδρά, μαθαίνει και διαχειρίζεται τα προβλήματα που προκύπτουν κατά το μουσικό παιχνίδι με διαφορετικό τρόπο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες με επιτόπια παρατήρηση κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών της παιδικής ηλικίας, οι οποίες, παρά τις επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με την εξαφάνισή του, έχουν καταγράψει ένα μεγάλο εύρος παιχνιδιών που παίζουν τα παιδιά σε δημόσιους χώρους σήμερα (Καίσαρη, 2005. Γαλάνη, 2011). Ωστόσο, οι έρευνες αυτές εστιάζουν κυρίως στη σχέση του παιχνιδιού με τον χώρο και στα ευρήματά τους δεν αναφέρονται λαχνίσματα, ρυθμικές απαγγελίες, παιχνίδια με παλαμάκια ή τραγουδοπαιχνίδια, εκτός από μία ή δύο εξαιρέσεις. Συνολικά, στην ελληνική βιβλιογραφία τα μουσικά παιχνίδια αποτελούν μέρος ευρύτερων μελετών για την ελληνική παιδική παράδοση και λαογραφία (βλέπε Λουκόπουλος, 1926. Κλιάφα & Βαλάση, 1979) ή προτείνονται ως υλικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς (βλέπε Θεοδωρίδης, 2017). Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει βρεθεί έρευνα που να ασχολείται με τη ζωντανή εμπειρία των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών. Το ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε ανέδειξε την ανάγκη για την εις βάθος διερεύνηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών όπως αυτά εκφράζονται αυθόρμητα στις ελληνικές σχολικές αυλές σήμερα. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ανοίξει μια σχετική συζήτηση του ζητήματος στην Ελλάδα καθώς και να συνεισφέρει στη διεθνή σχετική βιβλιογραφία.

Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι ένας αρχικός προβληματισμός πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν αν η παρατήρηση θα έδειχνε ότι τα παιδιά παίζουν μουσικά παιχνίδια στις σχολικές αυλές. Αυτό το ερώτημα δημιουργήθηκε ευλόγως καθώς δεν υπάρχει κάποια

αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα. Η έλλειψη ερευνών στο συγκεκριμένο ζήτημα, μαζί με άλλους παράγοντες που αναλύθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, έχει οδηγήσει στην αναπαραγωγή γενικεύσεων, αφορισμών και αντίστοιχων αντιλήψεων σχετικά με την παρακμή του μουσικού παιχνιδιού. Ωστόσο, αυτή η ανησυχία που εκφράζεται από τους ενήλικες αποτέλεσε παράλληλα και ένα ισχυρό κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν όντως πραγματοποιούνται μουσικά παιχνίδια σε μέρη όπου σήμερα τα παιδιά συγκεντρώνονται και περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους, υπό την επιτήρηση των ενηλίκων και υπό συγκεκριμένους περιορισμούς[17]. Εξαιτίας του ίδιου προβληματισμού τέθηκε επίσης η αναγκαιότητα να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας εκπαιδευτικοί και να εκφράσουν τόσο αυθόρμητα (στις άτυπες συνομιλίες) όσο και στοχευμένα (στις συνεντεύξεις) τις απόψεις που έχουν για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών.

Ένας δεύτερος προβληματισμός αφορά στη μεταγραφή των μουσικών παιχνιδιών σε μουσική σημειογραφία. Θεωρήθηκε σκόπιμο να μην συμπεριληφθεί τέτοιο υλικό, καθώς στόχος της έρευνας δεν είναι η διάσωση των μουσικών παιχνιδιών από λαογραφική σκοπιά. Αντίθετα, προκρίθηκε πιο κατάλληλη η καταγραφή των επιτελέσεων των μουσικών παιχνιδιών με τεχνολογικά μέσα (βιντεοσκοπήσεις) που θα επέτρεπε να αναλυθούν ως κοινωνικές-πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά. Εξάλλου πολλά μη προφορικά στοιχεία των μουσικών παιχνιδιών είναι ορατά μόνο στη ζωντανή επιτέλεση (π.χ. παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά όπως ένταση, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου) και η μουσική σημειογραφική καταγραφή τους θα συνεπαγόταν την απώλεια της ιδιαίτερης αυτής πληροφορίας (Finnegan, 1992). Η Grugeon (2001) αναφέρει ότι καθώς τα μουσικά παιχνίδια είναι ένας συνδυασμός λεκτικών, μουσικών και κινητικών μοτίβων, «η γραπτή μεταγραφή [τους] μπορεί μόνο να αποτελέσει μια αχνή αντανάκλαση της ζωηρής, τριών διαστάσεων επιτέλεσης» (σελ. 101). Εξάλλου, η πιο πρόσφατη τάση των μελετητών των μουσικών παιχνιδιών είναι να μην περιλαμβάνουν παρτιτούρες αλλά να επιλέγουν την πολυτροπική ανάλυση συμπεριλαμβάνοντας όσα στοιχεία συμβάλλουν καθοριστικά στην εξέλιξη της συγκεκριμένης επιτέλεσης ως κοινωνικής-πολιτιμσικής πρακτικής (Harrop-Allin, 2010. Bishop & Burn, 2014).

Επιπλέον, τα μουσικά παιχνίδια συνιστούν δυναμικό υλικό και η προφορική διάδοσή τους έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διαφορετικών παραλλαγών, κάποιες από τις οποίες είναι εφήμερες καθώς προκύπτουν κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Η καταγραφή επιλεγμένων εκδοχών κάποιου μουσικού παιχνιδιού θα σήμαινε την «επιβολή της ιδέας [ότι υπάρχει] ένα καθορισμένο, σωστό και αυθύπαρκτο κείμενο» (Finnegan, 1992, σελ. 19). Η ειδοποιός διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη μουσική σημειογραφική καταγραφή και την οπτικοακουστική καταγραφή των επιτετελέσεων ως

[17] Βλέπε περισσότερα στην ενότητα «Το περιβάλλον της έρευνας» στην Εισαγωγή της παρούσας διατριβής, σελ. 14.

υλικού αναφοράς με σκοπό την ανάλυση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων, εξηγείται εύστοχα από τον Κάβουρα (2002):

> [Η] επιτέλεση είναι μια επικοινωνιακή πρακτική *(practice)* που στηρίζεται σε μια διαπραγματευτική και διαπραγματεύσιμη διαδικασία διαπροσωπικού χαρακτήρα, αντίθετα από ένα κείμενο (λεκτικό, εικαστικό ή άλλου τύπου) το οποίο ως διακριτό προϊόν αποτελεί απόλυτο, μόνιμο, σταθερό και αυτόνομο, μέγεθος. Για παράδειγμα, άλλο πράγμα είναι η επιτέλεση ενός σατιρικού δρώμενου και άλλο το λεκτικό κείμενο της σάτιρας που ακούγεται μέσα σ' αυτό. Όπως επίσης άλλο πράγμα είναι το οπτικοακουστικό αποτύπωμα/κείμενο μιας μαγνητοσκοπημένης επιτέλεσης, όταν χρησιμοποιείται ως ένα γενικό πρότυπο αναφοράς, και άλλο πράγμα κάθε νέα, συγκεκριμένη επιτέλεση. Η επιτέλεση, επομένως, είναι συμπληρωματική ή αντίθετη έννοια σχετικά με το σενάριο (κείμενο ή παρτιτούρα), είτε πρόκειται για προφορικό ή για γραπτό κείμενο (2002, σελ. 82).

Στο ίδιο πλαίσιο προβληματισμού, επιλέχθηκε και δόθηκε για πρακτικούς λόγους ένας τίτλος από τους πολλούς που κάποιες φορές καταγράφηκαν για κάθε μουσικό παιχνίδι. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν είχαν ονομάσει ένα μουσικό παιχνίδι, ο τίτλος αποτέλεσε την πρώτη φράση των στίχων, μια πρακτική που έτειναν γενικά να εφαρμόζουν τα ίδια τα παιδιά.

Οι επιτελέσεις των μουσικών παιχνιδιών στην παρούσα διατριβή ορίζονται ως καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με πολιτισμικό περιεχόμενο και αντιμετωπίζονται ως μοναδικά γεγονότα που έχουν σημασία για τους άμεσα εμπλεκόμενους και για το κοινό τους, καθώς εντός τους αναπτύσσονται διαδικασίες μετασχηματισμού πλαισίων, μηνυμάτων και δράσεων (Νιώρα, Λουτζάκη, Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2011). Οι συμμετέχοντες στη μουσική επιτέλεση ερμηνεύουν τα μηνύματα που λαμβάνουν και αναπτύσσουν μεταξύ τους κώδικες επικοινωνίας ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται και ανάλογα με τους διαθέσιμους συμπαίκτες και παρατηρητές[18].

[18] Για περισσότερα σχετικά με την έννοια της «επιτέλεσης» βλέπε «Κομβικοί όροι και έννοιες» στην Εισαγωγή της διατριβής, σελ. 22.

Η προβληματική της έρευνας, όπως εκφράστηκε στην παρούσα ενότητα, διαμόρφωσε τον γενικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισίωσαν τη μελέτη και παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

2.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών στην Ελλάδα όπως εκδηλώνονται στη σχολική αυλή στον ελεύθερο χρόνο τους. Με αυτή τη μελέτη επιδιώκεται να διερευνηθούν πτυχές της κουλτούρας των παιδιών που εκφράζουν μέσω των μουσικών παιχνιδιών τους και οι τρόποι επικοινωνίας που τα ίδια αναπτύσσουν κατά τη ζωντανή επιτέλεση. Δεδομένου ότι η έρευνα φιλοδοξεί να συνεισφέρει στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής κρίθηκε αναγκαίο να διερευνήσει και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών. Σε αυτή τη βάση διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες πτυχές της κουλτούρας τους εκφράζουν τα παιδιά μέσω των μουσικών παιχνιδιών τους;
2. Ποιους τρόπους επικοινωνίας αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών τους;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών;

Τα παραπάνω ερωτήματα πλαισιώνουν την έρευνα αποσκοπώντας στη διερεύνηση της ζωντανής εμπειρίας των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών. Με το πρώτο ερώτημα επιχειρείται να εξερευνηθούν πτυχές της παιδικής κουλτούρας που εκφράζουν τα παιδιά με τα μουσικά παιχνίδια τους και ο τρόπος που τα νοηματοδοτούν. Επιμέρους ζητήματα που συνδέονται με αυτό το ερώτημα είναι: το πλαίσιο, τα κίνητρα, η επιλογή των συμπαικτών (φύλο, ηλικία, φιλικές σχέσεις, κ.ά.), οι πηγές μάθησης, τα έμφυλα στερεότυπα, η διαπραγμάτευση των στίχων και των κινήσεων, η γνώση που έχουν τα παιδιά σχετικά με τα παλιότερα «παραδοσιακά» μουσικά παιχνίδια και η αντανάκλαση της καθημερινής εξοικείωσής τους με την τεχνολογία. Επίσης, αναμένεται να σκιαγραφηθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μουσικών παιχνιδιών, όπως ο προφορικός τρόπος διάδοσης και η ύπαρξη διαφορετικών παραλλαγών του ίδιου μουσικού παιχνιδιού που προκύπτει από αυτόν.

Το δεύτερο ερώτημα εστιάζει στους τρόπους επικοινωνίας που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού τους με το οποίο αναδύονται επιμέρους πεδία ενδιαφέροντος, όπως: πώς μαθαίνουν τα παιδιά τα μουσικά παιχνίδια, με ποιο τρόπο διδάσκει το ένα το άλλο, πώς

διαχειρίζονται τον ρυθμό, τα λόγια και την κίνηση όταν μαθαίνουν ένα μουσικό παιχνίδι, πώς χρησιμοποιούν το σώμα και τις εκφράσεις του προσώπου για να επικοινωνήσουν κατά την επιτέλεση, πώς διαχειρίζονται τους ρόλους τους μέσα σε αυτή τη διαδικασία εκμάθησης και πώς επηρεάζεται η σχέση τους όταν οι παίκτες έχουν διαφορετικό υπόβαθρο σχετικής γνώσης.

Τέλος, με το τρίτο ερώτημα εξετάζονται οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής σήμερα για το μουσικό παιχνίδι των παιδιών. Τα επιμέρους ζητήματα που αναδύονται σχετικά με αυτό το ερώτημα είναι: αν παίζουν τα παιδιά μουσικά παιχνίδια, αν υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο, ποια μουσικά παιχνίδια από αυτά που παίζουν τα παιδιά αναγνωρίζουν οι ίδιοι, πώς περνούν τα παιδιά τα διαλείμματά τους στην αυλή σύμφωνα με τους ίδιους, αν χρησιμοποιούν τα μουσικά παιχνίδια στο μάθημά τους και αν εκφράζουν οι μαθητές τους την επιθυμία να παίξουν μουσικά παιχνίδια στην τάξη.

Η εις βάθος διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων και ζητημάτων θα μας επιτρέψει να επικαιροποιήσουμε την εικόνα που έχουμε για τα μουσικά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους στη σχολική αυλή και να εμβαθύνουμε στις πτυχές της κουλτούρας τους που εκφράζονται μέσω αυτών. Επίσης, θα μας επιτρέψει να σχηματίσουμε μια εικόνα για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την πραγματικότητα της σχολικής αυλής και τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών σε αυτή.

2.3 Είδος έρευνας και ερευνητική στρατηγική

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα και τα επιμέρους ζητήματα που διατυπώθηκαν στην προηγούμενη ενότητα μπορούν να αναζητηθούν στα λόγια και στις πρακτικές των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η καθημερινή παρατήρηση και συνομιλία μαζί τους μπορεί να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών για τα μουσικά παιχνίδια και σχετικά με τον τρόπο που τα βιώνουν. Για τον λόγο αυτό η εθνογραφική έρευνα κρίθηκε ως κατάλληλη προσέγγιση, η οποία με βασικό εργαλείο τη συμμετοχική παρατήρηση, έχει ως σκοπό να απεικονίσει τα γεγονότα από τη σκοπιά των υποκειμένων, να παρουσιάσει τις πολλαπλές οπτικές που πιθανόν εμφανίζονται, καθώς και να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει μια συγκεκριμένη κατάσταση (L. Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Για την πληρέστερη διερεύνηση του ζητήματος η συμμετοχική παρατήρηση πλαισιώθηκε με τη χρήση και άλλων εργαλείων τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στο Κεφάλαιο 3.

Η παρούσα έρευνα εμπίπτει στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών, καθώς ο σκοπός της είναι η μελέτη μιας ομάδας, τα μέλη της οποίας ενώνονται στη βάση κοινών πολιτισμικών

χαρακτηριστικών, στον «φυσικό τους χώρο», δηλαδή στο πλαίσιο στο οποίο δρουν (Lincoln & Guba, 1985, σελ. 39). Το μουσικό παιχνίδι προσεγγίζεται ως μια κοινωνική αλληλεπίδραση και αναζητούνται σε αυτή τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της και όχι ποσοτικές παράμετροι, όπως η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται στην αυλή. Αυτή η θεώρηση προσδίδει ανοιχτό και επαγωγικό χαρακτήρα στην έρευνα καθιστώντας την επιλογή μιας ποιοτικής προσέγγισης ως κατάλληλης. Ο επαγωγικός τρόπος ανάλυσης των δεδομένων επιτρέπει την «αναγνώριση των πολλαπλών πραγματικοτήτων που βρίσκονται στα δεδομένα» (ό.π., σελ. 40), μια διαδικασία που στην παρούσα έρευνα εξυπηρετεί την εξερεύνηση των πολλαπλών νοημάτων που αποδίδουν στα μουσικά παιχνίδια τα παιδιά, καθώς και των σύνθετων τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους.

Η παρατήρηση και διερεύνηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών στη σχολική αυλή αφορά σε τρεις διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και τα δεδομένα δεν είναι γενικεύσιμα. Το υλικό που συλλέχθηκε αντανακλά τη δεδομένη στιγμή κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα και η κάθε επιτέλεση αποτελεί μια διαδικασία σε εξέλιξη και όχι ένα ολοκληρωμένο προϊόν· για τον λόγο αυτό είναι μοναδική. Ο Κάβουρας (2002) τονίζει ότι «η εθνογραφική έκφραση ενός δρώμενου είναι μόνο μία εκδοχή ανάμεσα σε πολλές άλλες που ήδη διατυπώθηκαν ή που είναι δυνατό να διατυπωθούν» (σελ. 76) και ότι ενώ «ακολουθεί κάποιες συμβάσεις δράσης [είναι μια] ενδεχόμενη και αναδυόμενη δραστηριότητα» (ό.π., σελ. 82). Είναι δυνατό, ωστόσο, να εξεταστεί αν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ισχύουν και σε άλλα παρόμοια κοινωνικά πλαίσια.

Όταν η βιβλιογραφική επισκόπηση άρχισε να δίνει μια σαφή εικόνα για το υπό μελέτη αντικείμενο, αποφασίστηκε να εφαρμοστεί η έρευνα δοκιμαστικά σε ένα σχολείο. Ο στόχος ήταν να αντληθούν εμπειρίες και να εξαχθούν συμπεράσματα που θα βοηθούσαν στην όσο το δυνατό ορθότερη διεξαγωγή της. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκε η καταλληλότητα της εθνογραφίας και των εργαλείων συλλογής δεδομένων και προσδιορίστηκε το χρονικό πλαίσιο. Επιλέχτηκαν δύο σχολεία, ένα σχολείο σε αστικό περιβάλλον και ένα σε αγροτικό περιβάλλον στο νησί της Κέρκυρας, περιοχή διαμονής της ερευνήτριας εκείνη τη χρονική περίοδο. Η παρατήρηση στις σχολικές αυλές έδειξε ότι τα παιδιά έπαιζαν μουσικά παιχνίδια και είχαν διάθεση να μιλήσουν για αυτά. Πραγματοποιήθηκαν άτυπες συζητήσεις μαζί τους σχετικά με την εμπειρία τους με τα μουσικά παιχνίδια, καθώς και με έναν εκπαιδευτικό από κάθε σχολείο σχετικά με τις απόψεις τους για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στη σχολική αυλή σήμερα. Η διαδικασία αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική καθώς οδήγησε στην αναδιατύπωση όσων ερωτήσεων δυσκολεύονταν να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες. Ιδιαίτερα κατά τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι αδυνατούσαν να ορίσουν τα μουσικά παιχνίδια και κρίθηκε αναγκαίο να τους δοθεί μια γενική εξήγηση, όπως ότι είναι «αυτά με τα παλαμάκια».

Ένα επιπλέον ζήτημα που αναδείχθηκε σχετιζόταν με τον χρόνο παρουσίας της ερευνήτριας στο πεδίο. Διαπιστώθηκε ότι το χρονικό πλαίσιο των δύο εβδομάδων ήταν αρκετό για την άντληση των δεδομένων, αφού μετά από αυτό το διάστημα παρατηρήθηκε κορεσμός. Επιπλέον, ο περισσότερος χρόνος διαμονής στο πεδίο διακινδύνευε την αλλοίωση της φυσικότητας του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο αγροτικού περιβάλλοντος, τα παιδιά έτειναν να παραμένουν στο προαύλιο και μετά το πέρας του διαλείμματος προκειμένου να παίξουν μουσικά παιχνίδια με την ερευνήτρια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα αφενός να διακοπεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής και αφετέρου η ερευνήτρια να τείνει να υιοθετεί έναν ρυθμιστικό ρόλο, γεγονός που εναντιωνόταν με την αρχική επιδίωξή της.

Συνολικά, η πιλοτική έρευνα ήταν καθοριστική για την οριστικοποίηση συγκεκριμένων παραμέτρων της έρευνας. Ιδιαίτερα ορίστηκε με σαφήνεια το χρονικό πλαίσιο και επιβεβαιώθηκε η ορθότητα της επιλογής της συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Επιπλέον, έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του περιεχομένου των ερωτήσεων προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Για τις ανάγκες της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η μετακίνηση και η διαμονή της ερευνήτριας στις περιοχές στις οποίες βρίσκονταν τα υπό μελέτη σχολεία. Ο συνολικός χρόνος διαμονής σε κάθε νομό ήταν περίπου 2 μήνες και ο συνολικός χρόνος παραμονής στα σχολεία του κάθε νομού ήταν περίπου 1,5 μήνας. Η παρουσία της στο κάθε σχολείο ήταν καθημερινή και διήρκησε 2 εβδομάδες. Το χρονικό πλαίσιο αποφασίστηκε στη βάση της εμπειρίας της πιλοτικής έρευνας. Ο επιπλέον χρόνος στον κάθε νομό επέτρεψε την επαφή με την τοπική κουλτούρα και σε μερικές περιπτώσεις με τα χαρακτηριστικά τοπικά έθιμά της. Η διαμονή σε κάθε νομό πλαισιώθηκε από καθημερινές συνομιλίες με τους ντόπιους σχετικά με τις συνήθειές τους και τους προβληματισμούς τους για την καθημερινότητά τους, γεγονός που έδωσε μια συνολική εικόνα για την κάθε περιοχή.

2.4 Δείγμα της έρευνας

2.4.1 Οι περιοχές στην Ελλάδα και τα σχολεία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιανουαρίου-Ιουνίου 2017 σε συνολικά εννιά σχολεία της Ελλάδας σε τρεις γεωγραφικές περιοχές που περιλάμβαναν τέσσερις νομούς: Ξάνθης, Αττικής, Πειραιά και Ρεθύμνου. Οι νομοί Ξάνθης[19] και Ρεθύμνου[20] επιλέχτηκαν με βάση τις πολιτισμικές

[19] Ο νομός Ξάνθης είναι ένας ιδιαίτερος πολιτισμικά νομός με βασικούς πληθυσμούς τους Έλληνες, τους Τούρκους και τους Πομάκους. Ωστόσο, η επίσημη αναφορά σε αυτούς τους πληθυσμούς γίνεται με βάση το θρήσκευμα, σε χριστιανικό και μουσουλμανικό, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάννης (24/07/1923) καθώς η ανταλλαγή πληθυσμών

ιδιαιτερότητές τους προκειμένου να διερευνηθούν επιρροές αυτών στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει επιτόπια εθνογραφική παρατήρηση σε σχολεία στο μεγαλύτερο αστικό κέντρο της χώρας, στους νομούς Αττικής και Πειραιά[21], προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την πιθανή επιρροή της αστικής κουλτούρας στην κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών. Με τη μεγάλη γεωγραφική απόκλιση του δείγματος επιδιώχθηκε να διερευνηθούν πιθανές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που αντανακλώνται στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών σε διάφορους τόπους. Επιπλέον, επιδιώχθηκε να διερευνηθούν τοπικές ιδιαιτερότητες σχετικά με τις αντιλήψεις που έχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές για τα μουσικά παιχνίδια. Για τους παραπάνω λόγους, επιχειρήθηκε να καλυφθούν αστικά, ημιαστικά και αγροτικά περιβάλλοντα σε κάθε έναν από τους νομούς, όπου αυτό ήταν εφικτό, και πιο συγκεκριμένα, ένα σχολείο στην πρωτεύουσα του νομού, ένα σε προάστιο της πρωτεύουσας και ένα σε χωριό. Ωστόσο, λόγω της ιδιαιτερότητας της κάθε περιοχής, τα κριτήρια διαμορφώθηκαν κατά περίπτωση.

ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία έγινε με βάση τη θρησκεία και όχι την εθνικότητα. Για τη μειονότητα της Θράκης χρησιμοποιείται ο όρος «Μουσουλμάνοι» ενώ για την πλειονότητα ο όρος «Χριστιανοί». Αντίστοιχα στα σχολεία γίνεται η αναφορά σε «μαθητές Χριστιανούς» και «μαθητές Μουσουλμάνους». Οι Μουσουλμάνοι μαθητές μπορούν να επιλέξουν να φοιτήσουν στα ειδικά μειονοτικά σχολεία, όπου συνυπάρχουν η ελληνική και η τούρκικη γλώσσα, είτε σε οποιοδήποτε άλλο σχολείο, όπου επίσημη είναι η ελληνική. Σε γειτονιές της πόλης της Ξάνθης που κατοικούνται από Μουσουλμάνους είναι πιθανό να ομιλείται η τούρκικη ή/και η πομάκικη γλώσσα.

[20] Ο νομός Ρεθύμνου ανήκει στην Κρήτη, ένα από τα πιο ιδιόμορφα νησιά της χώρας εξαιτίας της τοποθεσίας και της τοπικής κουλτούρας του. Όσον αφορά την τοποθεσία, το νησί είναι αρκετά απομακρυσμένο από την υπόλοιπη ηπειρωτική Ελλάδα, χωρίς ωστόσο να είναι και απομονωμένο, αφού υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης μέσω των λιμανιών και των αεροδρομίων. Αυτό ωστόσο ισχύει κυρίως για τα παράκτια μέρη και τις γύρω περιοχές, αφού η πρόσβαση από τα ορεινά χωριά στο υπόλοιπο νησί και στην υπόλοιπη χώρα είναι δυσκολότερη λόγω της περιβαλλοντικής μορφολογίας. Έχει διατυπωθεί ότι στην Κρήτη εμφανίζεται μια ξεχωριστή «κρητική ταυτότητα», η οποία εκφράζεται με την κρητική διάλεκτο, τη λαϊκή παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα, την κουζίνα, τη μουσική, τα τραγούδια και τους χορούς (Δίκαιος, Θεοδωράκης & Μπαρμπίκας, 2009). Παράλληλα, η σχέση του νησιού με τον νόμο είναι ιδιάζουσα, αφού υπάρχει μεγάλο ποσοστό οπλοκατοχής ανά νοικοκυριό παρά το γεγονός ότι η χρήση όπλων είναι παράνομη (Vice Greece Specials, 2015. Παπακωνσταντής, 2008).

[21] Η ευρύτερη περιοχή της Αττικής με τους νομούς Αττικής και Πειραιά αποτελεί το μεγαλύτερο αστικό κέντρο της χώρας με συνολικό πληθυσμό περίπου 4,3 εκατομμύρια κατοίκους. Χαρακτηρίζεται από τον αστικό τρόπο ζωής ενώ συναντά κανείς όλα τα ταξικά στρώματα και διαφορετικές κουλτούρες (Εμμανουήλ, 2016). Υποστηρίζεται ότι η παρουσία των παιδιών στους δημόσιους υπαίθριους χώρους (δρόμοι, γειτονιά κ.λπ.) της πρωτεύουσας και των μεγάλων αστικών κέντρων έχει μειωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι δεν έχει εκλείψει εντελώς (Καίσαρη, 2005. Γαλάνη, 2011).

Στον νομό Ξάνθης επιλέχθηκαν δύο σχολεία στην Ξάνθη, ένα με μεικτό μαθητικό πληθυσμό με περισσότερους Μουσουλμάνους και λιγότερους Χριστιανούς, και ένα με τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών να είναι Χριστιανοί. Το τρίτο σχολείο ήταν σε χωριό, σε απόσταση περίπου 25 χιλιομέτρων από την πρωτεύουσα του νομού, όπου φοιτούσαν παιδιά από διάφορα χωριά της περιοχής.

Στην Αττική επιλέχθηκαν δύο σχολεία, ένα στο κέντρο της Αθήνας και ένα σε συνοικία. Αυτό έγινε λόγω του αμιγώς αστικού χαρακτήρα της περιοχής. Για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία του δείγματος στην Αττική, επιλέχθηκε ένα σχολείο σε συνοικία του Πειραιά.

Παρόμοια με τον νομό Ξάνθης, τα τρία σχολεία που επιλέχθηκαν στον νομό Ρεθύμνου βρίσκονταν ένα στην πρωτεύουσα, ένα σε προάστιο και ένα σε χωριό όπου φοιτούσαν μαθητές που διέμεναν σε χωριά της ευρύτερης περιοχής. Παρατίθεται συνοπτικός πίνακας με την κωδικοποίηση των σχολείων της έρευνας ανά περιβάλλον:

Πίνακας 1

Αριθμός σχολείων και κωδικοποίηση ανά νομό και περιβάλλον

	Αστικό περιβάλλον	Κωδικός	Ημιαστικό περιβάλλον	Κωδικός	Αγροτικό περιβάλλον	Κωδικός	Σύνολο
Ν. Ξάνθης	2	Ξα1, Ξα2			1	Ξα3	3
Ν. Αττικής	2	Ατ1, Ατ2					2
Ν. Πειραιά	1	Πε1					1
Ν. Ρεθύμνου	1	Ρε1	1	Ρε2	1	Ρε3	3
Σύνολο	6		1		2		9

Αναφορικά με το είδος των σχολείων, επιλέχθηκαν σχολεία γενικής κατεύθυνσης επιδιώκοντας τη διαμόρφωση ενός δείγματος με όσο το δυνατόν πιο γενικά χαρακτηριστικά. Η διερεύνηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών σε σχολικές αυλές με διαφορετικές συνθήκες, όπως σε αυτές των ειδικών, των μειονοτικών, των ιδιωτικών, των πειραματικών και των ολοημέρων, θα απαιτούσε μια διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση και, λόγω της ευρύτητας του ζητήματος, συνιστά αντικείμενο μελέτης για ξεχωριστή έρευνα.

2.4.2 Οι μαθητές

Για την επιλογή του δείγματος των μαθητών ακολουθήθηκε μια πορεία με τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, αυτό της παρατήρησης, παρατηρήθηκε ο συνολικός πληθυσμός του κάθε σχολείου ο οποίος κυμάνθηκε από 40 έως 300 παιδιά. Στο δεύτερο στάδιο, κατά τις άτυπες συνομιλίες, ο αριθμός ήταν σαφώς μικρότερος (περίπου 10-20 παιδιά σε κάθε σχολείο) και συνήθως περιλάμβανε μαθητές και μαθήτριες από όλες τις τάξεις. Στο τρίτο στάδιο, αυτό των συνεντεύξεων και βιντεοσκοπήσεων, το δείγμα ήταν ακόμα πιο μικρό (4-12 παιδιά σε κάθε σχολείο).

Για τη σταδιακή διαμόρφωση του δείγματος των παιδιών εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (*purposive sampling*), σύμφωνα με την οποία, από τον συνολικό πληθυσμό επιλέγονται μόνο κάποια μέλη για συμμετοχή στην έρευνα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η επιλογή γίνεται από τον ερευνητή καθώς είτε εντοπίζει στα μέλη αυτά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ερευνά είτε τα αναγνωρίζει ως «γνώστες» του υπό διερεύνηση αντικειμένου (ό.π., σελ. 115). Μέσω αυτής της διαδικασίας, διαμορφώνεται ένα δείγμα το οποίο είναι επιλεκτικό και δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο του πληθυσμού, ωστόσο, είναι δυνατόν να εξυπηρετήσει τις ανάγκες και τους στόχους της έρευνας με τον καλύτερο τρόπο. Οι L. Cohen et al. (2007) επισημαίνουν ότι το όφελος από ένα τυχαίο δείγμα σε τέτοιου είδους έρευνα είναι μηδαμινό, αφού είναι πιθανό οι τυχαίοι συμμετέχοντες να αγνοούν το υπό διερεύνηση θέμα ή να μην μπορούν να κάνουν κάποιο σχετικό σχόλιο. Αντίθετα, ο τρόπος επιλογής του δείγματος υπαγορεύεται από τον στόχο της έρευνας που είναι «οι εις βάθος πληροφορίες από αυτούς οι οποίοι είναι ικανοί να τις δώσουν» (ό.π., σελ. 115).

Με βάση τα παραπάνω, κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας η αναζήτηση άδειας από τους γονείς και τους κηδεμόνες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού του κάθε σχολείου θα ήταν όχι μόνο πρακτικά και χρονικά αδύνατη, αλλά και δεν θα είχε κάποια χρησιμότητα για την παρούσα έρευνα. Μετά τη γενική παρατήρηση, εντοπίστηκαν παιδιά τα οποία γνώριζαν και έπαιζαν ένα ή περισσότερα μουσικά παιχνίδια. Όσα είχαν διάθεση να εκφραστούν λεκτικά σχετικά με αυτά, συμμετείχαν στις άτυπες συνομιλίες (δεύτερο στάδιο της έρευνας). Δεν υπήρξαν περιορισμοί αναφορικά με την ηλικία και το φύλο. Γενικά, πήραν μέρος παιδιά από όλες τις τάξεις από τα οποία τα περισσότερα ήταν κορίτσια και τα λιγότερα αγόρια.

Μετά από την καθημερινή επαφή με μαθητές και τη δημιουργία οικειότητας μαζί τους, ακολούθησε το τρίτο στάδιο της έρευνας με τις συνεντεύξεις και τις βιντεοσκοπήσεις, για το οποίο αναζητήθηκε προφορική άδεια τόσο από τα ίδια τα παιδιά όσο και γραπτή από τους γονείς και τους κηδεμόνες τους. Οι μαθητές επιλέχθηκαν στη βάση πιο συγκεκριμένων κριτηρίων και αυτά ήταν να γνωρίζουν και να παίζουν αρκετά μουσικά παιχνίδια, να ενδιαφέρονται να τα δείξουν και να

επιθυμούν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με αυτά. Η ηλικία και το φύλο δεν αποτέλεσαν κριτήρια επιλογής. Στο τελικό στάδιο των συνεντεύξεων και των βιντεοσκοπήσεων, το δείγμα διαμορφώθηκε σε 53 παιδιά από τη Γ΄ μέχρι τη Στ΄ τάξη, με τη συμμετοχή 52 κοριτσιών και ενός αγοριού, σε οχτώ από τα εννέα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Σε ένα από τα σχολεία του δείγματος (Ατ2) δεν πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με μαθητές ή βιντεοσκοπήσεις με μουσικά παιχνίδια, επειδή δεν αναπτύχθηκαν εκείνες οι σχέσεις με τα παιδιά που θα επέτρεπαν κάτι τέτοιο. Ωστόσο, έγιναν η παρατήρηση στο πεδίο, οι άτυπες συζητήσεις με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς και οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στις συνεντεύξεις ανά σχολείο σε κάθε περιοχή, ανά τάξη και ανά φύλο.

Πίνακας 2

Αριθμητική ταξινόμηση μαθητών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ανά σχολείο, τάξη (ηλικία) και φύλο

	Γ΄ τάξη	Δ΄ τάξη	Ε΄ τάξη	Στ΄ τάξη	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Ξα1	4		5	3	12		12
Ξα2		4	6		9	1	10
Ξα3	1	4	2	1	8		8
Ατ1			5		5		5
Ατ2							0
Πε	5				5		5
Ρε1			4		4		4
Ρε2		5			5		5
Ρε3	1	1		2	4		4
Σύνολο	11	14	22	6	52	1	53

2.4.3 Οι εκπαιδευτικοί

Σχετικά με την επιλογή των εκπαιδευτικών, η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν διαφορετική από αυτή των μαθητών. Επιδιώχθηκε να γίνουν συνεντεύξεις με δύο από κάθε σχολείο, έναν εκπαιδευτικό μουσικής και έναν γενικής παιδείας, και όποτε ήταν δυνατόν, με αυτούς οι οποίοι είχαν στην τάξη τους τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα κριτήρια

δεν ήταν εφικτό να ακολουθηθούν σε όλα τα πλαίσια. Ειδικότερα, σε ένα σχολείο (Ξα3) δεν διδασκόταν το μάθημα της μουσικής και επομένως δεν υπήρχε η αντίστοιχη ειδικότητα. Σε κάποια σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί μουσικής αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας ή άλλων ειδικοτήτων. Υπήρξε, επίσης, μία περίπτωση συνέντευξης η οποία δεν θεωρήθηκε έγκυρη και δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση των δεδομένων εξαιτίας του μεγάλου βαθμού αντίφασης που εμπεριείχαν οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού.

Όλες οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και έγιναν σε ώρα και χώρο που επέλεξαν οι ίδιοι, παραμένοντας ωστόσο εντός του σχολείου και του σχολικού ωραρίου. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 15 συνεντεύξεις με 15 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οχτώ ήταν εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας, πέντε ήταν εκπαιδευτικοί μουσικής, ένας ήταν γυμναστής και μία ήταν θεατρολόγος. Σε κάθε σχολείο έγιναν μία ή δύο συνεντεύξεις, ενώ σε ένα σχολείο (Ατ2) έγιναν τρεις. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται συνοπτικά το δείγμα των εκπαιδευτικών ανά νομό, σχολείο και ειδικότητα:

Πίνακας 3

Αριθμητική ταξινόμηση εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ανά σχολείο και ειδικότητα

	Μουσικής	Γενικής Παιδείας	Φυσικής Αγωγής	Θεάτρου	Σύνολο
Ξα1	1	1			2
Ξα2	1	1			2
Ξα3		1	1		2
Ατ1		1			1
Ατ2	2	1			3
Πε	1	1			2
Ρε1		1			1
Ρε2				1	1
Ρε3		1			1
Σύνολο	5	8	1	1	15

2.5 Ζητήματα δεοντολογίας

2.5.1 Πρόσβαση στα σχολεία

Για την πρόσβαση στα σχολεία και τη διεξαγωγή έρευνας σε αυτά, ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα. Μετά από επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, ζητήθηκε η προφορική άδειά τους σχετικά με την πραγματοποίηση της έρευνας στο σχολείο τους και η γραπτή άδεια από τον επιστημονικό φορέα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Έπειτα, ενημερώθηκαν οι αντίστοιχες διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι διευθύνσεις των σχολείων, οι οποίες με τη σειρά τους ενημέρωσαν το προσωπικό και τους μαθητές των σχολείων. Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους διευθυντές των σχολείων, πριν από την έναρξη της έρευνας, προκειμένου να επιβεβαιώσει ότι είχαν ενημερωθεί και να δώσουν εκ νέου την άδειά τους. Με την είσοδο της ερευνήτριας στο σχολείο, διατυπώθηκε με σαφήνεια τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές ότι είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν διευκρινήσεις σχετικά με την έρευνα αν το επιθυμούσαν και τους δόθηκαν οι τρόποι επικοινωνίας.

2.5.2 Πληροφορημένη συγκατάθεση

Η συνολική προσέγγιση που διατρέχει την παρούσα έρευνα έθεσε δεοντολογικά ζητήματα αναφορικά με την αναζήτηση της συγκατάθεσης των παιδιών που συμμετείχαν. Καθώς, σύμφωνα με τη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά θεωρούνται κοινωνικά δρώντα υποκείμενα και ικανά να συνεισφέρουν με τις αντιλήψεις τους, ιδέες και θεωρίες τους (Prout, 2005) και όχι παθητικοί δέκτες των κοινωνικών συνθηκών, ήταν αναγκαίο να τους δοθεί η δυνατότητα να εμπλακούν και στη διαδικασία της συγκατάθεσης. Σύμφωνα με τους Harcourt και Conroy (2011) αυτή η προσέγγιση θέτει σε αμφισβήτηση τη θεώρηση της παραδοσιακής εξελικτικής ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία «τα παιδιά *γίνονται* κάποιος», υποστηρίζοντας αντίθετα ότι «τα παιδιά *είναι* ήδη κάποιος» (ό.π., σελ. 39, βλέπε επίσης Qvortrup, 1994). Η Smith (2011) τονίζει πόσο σημαντικό είναι αφενός να εξασφαλιστεί η εθελούσια συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και αφετέρου να αναζητηθεί η άδεια από το κάθε παιδί ξεχωριστά και όχι απλώς από τους γονείς ή φροντιστές. Αυτή η οπτική συνάδει με τη σύγχρονη ερευνητική προσέγγιση που μελετά την παιδική ηλικία εντός του πραγματικού πλαισίου έχοντας το βλέμμα «από κάτω προς τα πάνω» και όχι το αντίθετο με τους ενήλικες να κοιτούν από ψηλά (ό.π., σελ. 12).

Για τη συμμετοχή των μαθητών στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν όλα τα τυπικά βήματα έτσι όπως ορίζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π)[22] και τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες ανωνυμίας με γνώμονα την προστασία των παιδιών σε όλη τη διάρκειά της. Ζητήθηκε η άδεια για τη συμμετοχή των μαθητών στις βιντεοσκοπήσεις και τις συνεντεύξεις (τρίτο στάδιο της έρευνας) και περιλάμβανε τα εξής στάδια: αρχικά οι μαθητές ενημερώθηκαν για την έρευνα και ρωτήθηκαν προφορικά αν επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτή. Οι συμμετέχοντες λόγω της ηλικίας τους (8-11 χρονών) θεωρήθηκαν ικανοί να κατανοήσουν τα βασικά σημεία της έρευνας και να προχωρήσουν στην αποδοχή ή την απόρριψή της. Στη συνέχεια, όποτε η απάντηση ήταν θετική, ρωτήθηκαν οι γονείς ή κηδεμόνες τους με γραπτή επιστολή, την οποία καλούνταν να υπογράψουν και να επιστρέψουν στην ερευνήτρια. Ακολουθώντας τις προδιαγραφές υποβολής αίτησης για άδεια σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ι.Ε.Π. (Πράξη με αριθμ. 46/24-11-2016 του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.), δόθηκε στους άμεσα ενδιαφερόμενους το έγγραφο με θέμα «Έγκριση έρευνας» (Παράρτημα 1) και αριθμ. 206193/Δ1/2-12-2016 το οποίο ενημέρωνε για την έγκριση άδειας από τον επίσημο φορέα για διεξαγωγή έρευνας μαζί με ένα έντυπο το οποίο περιείχε λεπτομέρειες α) για τον σκοπό, τη διάρκεια και τα βήματα της έρευνας, β) για τα στοιχεία επικοινωνίας της υπεύθυνης ερευνήτριας στην οποία μπορούσαν να απευθυνθούν για επιπλέον ερωτήσεις και διευκρινήσεις, γ) για το περιεχόμενο εργαλείων συλλογής και τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων της έρευνας και δ) για το δικαίωμά τους να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή να αποσυρθούν από αυτή οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν. Επιπλέον, ενημέρωνε για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και τη χρήση ψευδώνυμων στις συνεντεύξεις με σεβασμό στα προσωπικά τους δεδομένα σύμφωνα με τον νόμο Ν. 2471/1997.

Με τη διαδικασία αυτή αναζητήθηκε η «πληροφορημένη συγκατάθεση» (*informed consent*), σύμφωνα με την οποία οι υποψήφιοι συμμετέχοντες αποφασίζουν αν θέλουν ή όχι να συμμετάσχουν στη βάση της ενημέρωσης που τους έχει γίνει (L. Cohen et al., 2007. Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον, η ενδελεχής ενημέρωση αποτέλεσε προϋπόθεση στην έρευνα, γεγονός που τονίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Fine & Sandstrom, 1988). Συνολικά, ακολουθήθηκε και τηρήθηκε η νόμιμη οδός για την απόκτηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία στην Ελλάδα, εξασφαλίστηκε η συναίνεση όλων των συμμετεχόντων και διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους στην έρευνα σε όλη την πορεία της.

[22] Οι οδηγίες που αφορούν στη διεξαγωγή έρευνας με παιδιά σε ελληνικά σχολεία καθώς και τα σχετικά έντυπα είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ: http://iep.edu.gr/el/odigies-gia-ti-dieksagogi-erevnas.

Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρθηκε στον συνολικό σχεδιασμό της έρευνας, όπου αρχικά παρατέθηκαν ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας και εξηγήθηκαν συγκεκριμένες επιλογές που έγιναν κατά τη διάρκειά της, όπως μεθοδολογικές και γλωσσικές, προκειμένου να αποδοθούν τα μουσικά παιχνίδια ως ζωντανές πρακτικές. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και οι τρόποι επιλογής και διαμόρφωσης του δείγματος της έρευνας, με σαφή αναφορά στις γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, στα σχολεία, στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική καθώς εστιάζει σε μια ομάδα ατόμων και επιδιώκεται η παρατήρηση, η περιγραφή και η ερμηνεία των κοινών πρακτικών της ομάδας αυτής στο φυσικό της πλαίσιο. Πρόκειται για «πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο» (Denzin & Lincoln, 2005, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 12). Η νοηματοδότηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών αναφορικά με πτυχές της καθημερινότητάς τους και της κουλτούρας τους είναι δυνατό να γίνει ορατή μέσω της διερεύνησης των πρακτικών τους με μεθόδους που προσφέρει η ποιοτική έρευνα. Ως κατάλληλη προσέγγιση επιλέχθηκε η εθνογραφική και τα εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης, της συνέντευξης και της βιντεοσκόπησης, καθώς τα εργαλεία και η ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται με αυτά «κάνουν τον κόσμο ορατό . . . με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (ό.π., σελ. 12-13).

3.1 Εθνογραφία

Η εθνογραφία ως ποιοτική έρευνα επιχειρεί να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Βασικά χαρακτηριστικά της εθνογραφίας είναι η εμπειρία «από πρώτο χέρι» και εξερεύνηση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού ή πολιτισμικού πλαισίου με βασικό εργαλείο τη συμμετοχική παρατήρηση (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2007, σελ. 4). Σύμφωνα με τον Martyn Hammersley (1992) «οι εθνογράφοι συνήθως μελετούν μία ή μερικές περιπτώσεις μικρής κλίμακας (περιβάλλοντα, ομάδες ή άτομα) για χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από μερικές μέρες μέχρι αρκετά χρόνια» (σελ. 85). Η Sharan Merriam (1992) αναφέρει ότι η εθνογραφία «επιχειρεί να κατανοήσει την αλληλεπίδραση που έχουν τα άτομα όχι μόνο με άλλους ανθρώπους αλλά και με την κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία ζουν» (σελ. 23).

Η εθνογραφία, όπως και η ποιοτική έρευνα συνολικά, έχει τις ρίζες της στην ανθρωπολογία του 15ου και 16ου αιώνα, μια εποχή κατά την οποία οι ανθρωπολόγοι της Δυτικής Ευρώπης ταξίδευαν στον «Νέο Κόσμο» για να εξερευνήσουν «πρωτόγονους ανθρώπους», καθώς και πολύ αργότερα,

τον 19ο αιώνα, για να «ανακαλύψουν» εξωτικές κουλτούρες (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Η εθνογραφία αναπτύχθηκε σημαντικά τον 20ό αιώνα και οι πρόσφατες εθνογραφικές μελέτες συμπεριλαμβάνουν ένα μεγαλύτερο εύρος «κοινωνικών κόσμων» με έρευνες μικρής κλίμακας αντλώντας από τις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και από τις μελέτες κοινοτήτων (Atkinson et al., 2007). Σήμερα η εθνογραφία αφορά στην κατανόηση μιας ομάδας ανθρώπων ή μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε βάθος και οι εθνογράφοι συχνά στρέφονται ακόμα και σε πτυχές της δικής τους κουλτούρας προκειμένου να την κατανοήσουν καλύτερα (Gullion, 2016).

Με τη συνεχή παρουσία του στο πεδίο, ο εθνογράφος αρχικά έρχεται σε επαφή με τα μέλη της ομάδας υπό διερεύνηση, καταγράφει τις συμπεριφορές τους και στη συνέχεια επιχειρεί να κατανοήσει τα βαθύτερα κίνητρα αυτών των συμπεριφορών αναφορικά με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Αυτό επιτυγχάνεται με την παρατήρηση, την αλληλεπίδραση και τη συζήτηση μαζί τους και μπορεί να πλαισιωθεί και από άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων (π.χ. συνεντεύξεις, γραπτά αρχεία) (Burgess, 1989). Ο ρόλος του εθνογράφου, ωστόσο, είναι μια σύνθετη παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, όπως συμβαίνει σε όλες τις ποιοτικές έρευνες, καθώς αποτελεί ο ίδιος το μέσο με το οποίο συλλέγονται τα δεδομένα (Denzin & Lincoln, 2018). Δεν υπάρχει «αντικειμενικότητα» στον ρόλο του καθώς φέρει το δικό του υπόβαθρο αναφορικά με τη φυλή, το φύλο, την κουλτούρα, τον κοινωνικό ρόλο κ.λπ. κατά τη διαδικασία συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων. Ωστόσο, επιχειρεί να είναι ερμηνευτικός αναδομώντας και αναλύοντας τα δεδομένα μέσω μιας συνεχούς αναστοχαστικής διαδικασίας (Giddens, 1993. Hammersley, 1992).

Η εθνογραφία προϋποθέτει την ύπαρξη πλούτου γνώσεων και εμπειριών των συμμετεχόντων που εκφράζονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με την υπόθεση ότι τα παιδιά παίζουν μουσικά παιχνίδια στον ελεύθερο χρόνο τους και μέσω αυτών εκφράζουν πτυχές της κουλτούρας τους, ενώ κατά τις επιτελέσεις τους αναπτύσσουν τρόπους επικοινωνίας και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Η υπόθεση αυτή αντλεί από αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών στις σχολικές αυλές (βλέπε K. Marsh, 2008. Harrop-Allin, 2010). Οι πρακτικές αλληλοδιδασκαλίας που εφαρμόζουν οι μαθητές ενός σχολείου όταν παίζουν μουσικά παιχνίδια στο διάλειμμα και τα νοήματα που αποδίδουν στις εμπειρίες αυτές είναι ζητήματα που συνήθως παραμένουν άγνωστα στους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς μουσικής του κάθε σχολείου. Με συστηματική έρευνα, ωστόσο, μπορούν να αναγνωριστούν και να διερευνηθούν σε βάθος εφαρμόζοντας την εθνογραφία και χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που αυτή προσφέρει. Όπως τονίζουν οι Aubrey, David, Godfrey και Thompson (2000) «η εθνογραφία προσπαθεί να κάνει ρητή την άρρητη γνώση που έχουν τα ίδια τα παιδιά αλλά αδυνατούν να εξηγήσουν ή να δείξουν στους άλλους» (σελ. 115).

Η εθνογραφία ενδείκνυται ως χρήσιμη μέθοδος ειδικότερα στη μελέτη παιδιών, γιατί αφενός δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν και αφετέρου γίνεται το μέσο με το οποίο οι «φωνές» τους, οι ιδέες τους και οι απόψεις τους γίνονται γνωστές στους ενήλικες καθώς και σε άλλα παιδιά (Prout & James, 1997). Η εθνογραφία αναφορικά με τη μελέτη της παιδικής ηλικίας έχει συμβάλει στην αναγνώριση των παιδιών ως αυτόνομου πεδίου μελέτης από τις κοινωνικές επιστήμες και στην αντιμετώπισή τους ως δρώντων υποκειμένων τα οποία διαμορφώνουν ενεργά τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή αποτελεί μια παιδοκεντρική οπτική της ερευνητικής πρακτικής, η οποία εστιάζει στο τι κάνουν τα παιδιά και στο πώς το κάνουν, δίνοντάς τους παράλληλα τη δυνατότητα να ακουστούν καθώς μιλούν για ένα μέρος του κόσμου τους.

3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας

Η συμμετοχική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις είναι δύο εργαλεία συλλογής δεδομένων ιδιαίτερα σημαντικά στην εθνογραφική έρευνα. Οι LeCompte και Schensul (2010) τονίζουν ότι χωρίς αυτές είναι αδύνατον να διεξαχθεί εθνογραφία. Επιπλέον, προτείνουν τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές και ιδανικά με τη χρήση τριών ή τεσσάρων διαφορετικών εργαλείων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η πρόσβαση σε διαφορετικές πληροφορίες, επιτρέπεται η διασταύρωση των δεδομένων και παρέχονται πληρέστερες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Εφαρμόζοντας πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων ενδυναμώνεται η ποιότητα της έρευνας και διαφωτίζονται πτυχές που σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να παρέμεναν κρυφές ή άδηλες. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα έγινε με τα εξής μεθοδολογικά εργαλεία:

1) Συμμετοχική παρατήρηση
2) Βιντεοσκοπήσεις επιτελέσεων μουσικών παιχνιδιών
3) Ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές
4) Ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς

3.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί το ιδανικό εργαλείο για τη μελέτη μικρών ομάδων, όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας (L. Cohen et al., 2007). Καθώς ο στόχος είναι η σε βάθος διερεύνηση των συμπεριφορών και συνηθειών κάποιων ανθρώπων, η συμμετοχική παρατήρηση

προσφέρει τη δυνατότητα για εκ του σύνεγγυς παρατήρηση, για δημιουργία σχέσεων μαζί τους και για συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητές τους. Ωστόσο, ο όρος «συμμετοχική παρατήρηση» δεν περιλαμβάνει πάντα τον ίδιο βαθμό συμμετοχής, αλλά εξαρτάται από τους σκοπούς της έρευνας, τα άτομα υπό διερεύνηση καθώς και τον ρόλο που έχει ο ίδιος ο ερευνητής πριν την έναρξη της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ο ρόλος της παρατηρήτριας-ως-συμμετέχουσας. Ο ρόλος αυτός επέτρεψε την παρατήρηση με φανερό τρόπο και σε γνώση των παιδιών ενώ κρίθηκε κατά περίπτωση η συμμετοχή στις δραστηριότητές τους.

Η παρατήρηση, όπως περιγράφουν οι Schensul και LeCompte (2013) εξελίσσεται σε τρεις φάσεις οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με τον χρόνο που περνά ο ερευνητής στο πεδίο και το επίπεδο της γνώσης που αποκτά εκεί σταδιακά. Στα πρώτα στάδια της έρευνας πραγματοποιείται η «περιγραφική παρατήρηση» κατά την οποία καταγράφονται όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες από το υπό διερεύνηση περιβάλλον και τους ανθρώπους σε αυτό. Στη συνέχεια, μέσω της «εστιασμένης παρατήρησης» αρχίζουν να αναδεικνύονται κάποια γεγονότα στο πεδίο που παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τα ερωτήματα που θέτει η έρευνα. Τέλος, η «επιλεκτική παρατήρηση» εστιάζει σε συγκεκριμένα γεγονότα και αλληλεπιδράσεις των ατόμων στο πεδίο για την πιο βαθιά και λεπτομερή διερεύνηση των ερωτημάτων (ό.π., σελ. 91).

Η ακολουθία των σταδίων εξυπηρέτησε τη συγκεκριμένη έρευνα σε διάφορα επίπεδα. Καθώς η παρατήρηση αφορούσε σε περιβάλλοντα που ήταν άγνωστα στην ερευνήτρια, ο σταδιακός τρόπος με τον οποίο έγινε, επέτρεψε αρχικά την εξοικείωσή της με τον χώρο και τη ρουτίνα του κάθε σχολείου, καθώς και των ατόμων του σχολείου με την ίδια. Σε επόμενα στάδια παρατήρησης η παρατήρηση επικεντρώθηκε σε σημαντικές πτυχές της σχολικής καθημερινότητας, όπως η δομή της σχολικής ζωής και οι σχολικοί κανόνες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, και σε όσα γεγονότα περιείχαν πλούτο δεδομένων για την έρευνα, όπως η στοίχιση πριν το μάθημα ή ο χρόνος πριν την έναρξη του μαθήματος. Ένα ακόμα σημαντικό πλεονέκτημα της παρατήρησης σε διαφορετικά στάδια, αρχικά από απόσταση και στη συνέχεια από κοντά, ήταν ότι έδωσε μια συνολική εικόνα για τους συμμετέχοντες και τις πρακτικές τους, για παράδειγμα τις συνήθειές τους και τα παιχνίδια που έπαιζαν στο διάλειμμα πριν γίνει και αφού έγινε αντιληπτή η παρουσία της ερευνήτριας.

Βασικό μέσο για την καταγραφή της παρατήρησης αποτέλεσαν οι σημειώσεις στο σημειωματάριο που λάμβαναν χώρα κατά την επιτόπια έρευνα στο πεδίο. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες πρακτικές που επιλέγουν οι εθνογράφοι για την καταγραφή των σημειώσεων (Emerson et al., 2011). Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, ωστόσο, οι σημειώσεις γενικά αποτελούν τη βασική πηγή των δεδομένων της εθνογραφικής έρευνας. Η παρατήρηση η ίδια δεν συνιστά δεδομένα μέχρι να αποτυπωθεί σε σημειώσεις, επισημαίνουν οι Dewalt, Dewalt και

Wayland (1998). Παρόμοια, οι Schensul και LeCompte (2013) αναφέρουν ότι είναι τόσο σημαντικές που χωρίς αυτές ουσιαστικά δεν υπάρχουν δεδομένα. Μέσω των σημειώσεων ο ερευνητής επιχειρεί να αποδώσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια την εικόνα που έχει ο ίδιος για τα γεγονότα που συμβαίνουν στο πεδίο έτσι ώστε ένας εξωτερικός αναγνώστης να μπορεί να τα ανασυνθέσει και να αποκτήσει μια παρόμοια εικόνα. Για τον λόγο αυτό το υλικό από τις σημειώσεις πεδίου ποικίλλει. Είναι δυνατόν να περιλαμβάνει περιγραφές γεγονότων ή αλληλεπιδράσεων που αποτυπώνουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, μικρά ή μεγαλύτερα αποσπάσματα από συζητήσεις με συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις, καθώς και προσωπικές εντυπώσεις και συναισθήματα του ερευνητή (Emerson et al., 2011).

Σημαντικό στοιχείο τόσο για την έρευνα όσο και για τη διαδικασία αναστοχαστικότητας της ερευνήτριας αποτέλεσε η παραδοχή ότι, παρά την προσπάθεια να αποτυπωθεί το εύρος αυτών που διαδραματίζονται στο πεδίο, αυτός που τελικά αποφασίζει ποια γεγονότα αξίζει να αναφερθούν και ποια να παραλειφθούν είναι ο ερευνητής-εθνογράφος. Οι σημειώσεις στην παρούσα έρευνα έλαβαν χώρα με γραπτό τρόπο σε καθημερινή βάση και το είδος των σημειώσεων που καταγράφηκαν αντανακλούν τα τρία στάδια της παρατήρησης. Αρχικά, έγινε μια γενική περιγραφή του κάθε περιβάλλοντος και καταγράφηκαν χαρακτηριστικά των χώρων και των ανθρώπων που ήταν άμεσα εμφανή. Κατά την εστιασμένη παρατήρηση καταγράφηκαν σημειώσεις που αφορούσαν σημεία στους διάφορους χώρους του σχολείου με ιδιαιτερότητες, γεγονότα που δεν είχαν γίνει αντιληπτά στο πρώτο στάδιο και ιδιαίτερες συνήθειες ή συμπεριφορές των ατόμων. Κατά την επιλεκτική παρατήρηση έγινε εστίαση σε συγκεκριμένα γεγονότα τα οποία καταγράφηκαν με πιο λεπτομερή τρόπο.

Εκτός από τις περιγραφές των χώρων, των γεγονότων και των συνηθειών των ατόμων, οι σημειώσεις περιλάμβαναν επίσης τις άτυπες συνομιλίες που έγιναν με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά στο πεδίο, τα προσωπικά σχόλια της ερευνήτριας σχετικά με την παρατήρηση, καθώς και στοιχεία από τα μουσικά παιχνίδια, όπως στίχοι, περιγραφές κινητικών αλληλουχιών και κανόνες. Οι στίχοι, οι κινήσεις και οι κανόνες των μουσικών παιχνιδιών που δεν ήταν γνωστοί στην ερευνήτρια καταγράφηκαν και λειτούργησαν βοηθητικά στην μνήμη προκειμένου να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για αυτά. Οι άτυπες συνομιλίες παρατέθηκαν σε εισαγωγικά ή κάποιες φορές αποδόθηκαν με πλάγιο λόγο. Ειδικότερα στα πρώτα στάδια της έρευνας, οι άτυπες συνομιλίες ήταν ιδιαίτερα σημαντικές καθώς δεν είχαν αναπτυχθεί ακόμα οι σχέσεις με τα παιδιά ή τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, είχαν έναν εξερευνητικό χαρακτήρα τόσο σχετικά με το υπό μελέτη θέμα όσο και με τα άτομα εκείνα τα οποία στη συνέχεια συμμετείχαν στις βιντεοσκοπήσεις και τις συνεντεύξεις. Επιπλέον, χάρη στον αυθορμητισμό που διέκρινε τις άτυπες συνομιλίες, σχηματίστηκε μια αυθεντική εικόνα για τις απόψεις των συμμετεχόντων, ενώ όταν υπήρχαν

υποψίες ότι μπορεί να δίνονταν συγκεκριμένες απαντήσεις για να εντυπωσιάσουν, σημειώνονταν προκειμένου να διερευνηθούν περισσότερο στη συνέχεια. Τα προσωπικά σχόλια περιείχαν προβληματισμούς και συναισθήματα της ερευνήτριας σχετικά με τα γεγονότα που εκτυλίσσονταν και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων τη δεδομένη στιγμή. Αυτού του είδους οι καταγραφές στο σημειωματάριο έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας της ερευνήτριας υπό την έννοια της κριτικής αποτίμησης του κοινωνικού κόσμου στον οποίο συμμετείχε και της προσωπικής της επιρροής σε αυτόν (Hammersley & Atkinson, 2007).

Συνοψίζοντας, οι σημειώσεις πεδίου περιλάμβαναν την περιγραφή γεγονότων από απόσταση, την περιγραφή ζωντανών αλληλεπιδράσεων με τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα και τα λόγια τους από τις συνομιλίες μαζί τους, προσωπικά σχόλια που λειτούργησαν ως υπενθυμίσεις, παρατηρήσεις και προβληματισμοί πάνω στα παρατηρούμενα γεγονότα και στοιχεία από τα μουσικά παιχνίδια. Προκειμένου να αποδοθούν τα γεγονότα που συνέβαιναν στο πεδίο με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια, η καταγραφή τους έγινε καθώς εξελίσσονταν, ενώ, όποτε αυτό δεν ήταν εφικτό, έγινε αμέσως μετά. Η καταγραφή των σημειώσεων σε πραγματικό χρόνο απαιτούσε από μέρους της ερευνήτριας συνεχή εγρήγορση και ταχύτητα. Ωστόσο, οι σημειώσεις δεν είχαν πάντα μια συγκροτημένη δομή και, όποτε κρίθηκε απαραίτητο, έγινε η ανακατασκευή τους σε διάστημα όσο πιο κοντινό γινόταν στην εκτύλιξη των γεγονότων. Συνολικά, οι σημειώσεις πεδίου αποτέλεσαν βασικό τρόπο υπενθύμισης και αναπαράστασης των γεγονότων όπως έλαβαν χώρα τη στιγμή της παρατήρησης συμβάλλοντας στη σύνθεση της συνολικής εικόνας της έρευνας.

3.2.2 Βιντεοσκοπήσεις επιτελέσεων μουσικών παιχνιδιών

Η βιντεοσκόπηση έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην κοινωνική έρευνα και, μαζί με την παρατήρηση στο πεδίο, επιτρέπει την πιο προσεκτική ανάλυση των δεδομένων. Οι ερευνητές την επιλέγουν ως εργαλείο για να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να εξηγήσουν τις πρακτικές και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις πάνω στις οποίες οι άνθρωποι βασίζουν τις καθημερινές δραστηριότητές τους (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Ιδιαίτερα σε καταστάσεις με πολλές λεπτομέρειες, οι βιντεοσκοπήσεις εξυπηρετούν την ακριβή αποτύπωσή τους και την ευστάθεια των δεδομένων, καθώς με τον τρόπο αυτό ο εθνογράφος-ερευνητής δεν βασίζεται αποκλειστικά στη μνήμη. Οι LeCompte και Schensul (2010) επισημαίνουν ότι η συλλογή οπτικοακουστικού υλικού αποτελεί μία από τις σημαντικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, η οποία, σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία, συμβάλλει στην ακρίβεια των δεδομένων.

Οι βιντεοσκοπήσεις στην παρούσα έρευνα είχαν τρεις στόχους. Ο πρώτος ήταν να χρησιμοποιηθούν ως συμπληρωματικό υλικό στις σημειώσεις πεδίου. Εκτός από τα λόγια που είναι εύκολο να καταγραφούν σε χαρτί, η γραπτή αποτύπωση όλων των υπόλοιπων στοιχείων μιας επιτέλεσης απαιτεί χρόνο που δεν είναι διαθέσιμος κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά στη σχολική αυλή σε πραγματικό χρόνο. Επομένως, χάρη στις βιντεοσκοπήσεις τα μουσικά παιχνίδια έγιναν κατανοητά και ήταν δυνατόν στη συνέχεια να γίνει αναφορά σε αυτά κατά τη διάρκεια συζητήσεων ή παιχνιδιού με τα παιδιά στη σχολική αυλή.

Οι βιντεοσκοπήσεις χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, στις συνεντεύξεις με τα παιδιά. Με το υλικό αυτό ήταν δυνατόν να προκληθεί συζήτηση γύρω από ζητήματα που διαφορετικά μπορεί να μην προέκυπταν. Τέτοια ζητήματα αφορούσαν εξηγήσεις που έδωσαν τα παιδιά σχετικά με την ύπαρξη διαφόρων παραλλαγών ενός μουσικού παιχνιδιού, την επιλογή συγκεκριμένων κινήσεων ή στίχων σε μια επιτέλεση και την έκφραση των συναισθημάτων τους για τη βιντεοσκοπημένη επιτέλεση. Με τον τρόπο αυτό, οι βιντεοσκοπήσεις συνεισέφεραν στον εμπλουτισμό των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις.

Ο τρίτος στόχος των βιντεοσκοπήσεων ήταν, μέσω της λεπτομερούς και εις βάθος μελέτης τους να διερευνηθούν οι διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας των παιδιών κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού. Με τον τρόπο αυτό ήταν επίσης δυνατόν να ανιχνευθούν πρακτικές αλληλοδιδασκαλίας και αλληλομάθησης από παιδί σε παιδί. Κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό μόνο μετά από προσεκτική παρακολούθηση σε αργή ταχύτητα, αφού λόγω της πυκνότητας των λεπτομερειών μιας επιτέλεσης, με την παρατήρηση σε πραγματικό χρόνο χάνεται ένα πολύ μεγάλο μέρος δεδομένων. Οι Heath et al. (2010) τονίζουν ότι οι βιντεοσκοπήσεις δίνουν τη δυνατότητα για λεπτομερή ανάλυση στιγμών της ανθρώπινης δραστηριότητας σε τέτοιο βάθος όπως επιτυγχάνεται με το βιολογικό μικροσκόπιο.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ένα μεθοδολογικό ζήτημα που προέκυψε σχετικά με τις βιντεοσκοπήσεις. Ο σκοπός για τον οποίο επιλέγονται ως μέσο συλλογής δεδομένων είναι για να απεικονίσουν τα μουσικά παιχνίδια ως ένα μέρος της καθημερινότητας των παιδιών στη σχολική αυλή. Εξαιτίας της προεργασίας που ήταν απαραίτητη για το στάδιο της βιντεοσκόπησης (ενημέρωση των παιδιών για το περιεχόμενο των βιντεοσκοπήσεων και απόσπαση συγκατάθεσης των κηδεμόνων τους), κάποιες από τις βιντεοσκοπημένες επιτελέσεις της παρούσας έρευνας έγιναν αυθόρμητα ενώ για κάποιες είχε προκαθοριστεί ο τόπος και ο χρόνος πραγματοποίησής τους. Ωστόσο, όλες συνιστούν αποσπασματικό υλικό από την καθημερινή αλληλεπίδραση των παιδιών και εμπεριέχουν στοιχεία που μπορούν να δώσουν πληροφορίες για το μουσικό παιχνίδι ως κοινωνική συνεργασία. Όπως υποστηρίζουν οι Schensul και LeCompte (2013), στην εθνογραφική έρευνα είναι δυνατόν να γίνουν βιντεοσκοπήσεις στιγμιότυπων και γεγονότων

που έχουν οριστεί εκ των προτέρων, καθώς ο στόχος είναι να αποτυπωθούν οι λεπτομέρειες των πρακτικών των ομάδων εκείνων που έχουν βαθιά γνώση του υπό διερεύνηση αντικειμένου.

Οι βιντεοσκοπήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή σε άλλες ώρες που επιλέχθηκαν μετά από συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς. Κάποιες έγιναν στην αυλή ενώ επιλέχθηκαν και άλλα, ήσυχα, μέρη μέσα στο σχολείο, όπως άδειες αίθουσες, αίθουσες εκδηλώσεων και αίθουσες πολλαπλών χρήσεων. Χρησιμοποιήθηκε κάμερα χειρός που χειριζόταν η ερευνήτρια και η οποία ήταν φανερή. Συνολικά, έγιναν περίπου 90 βιντεοσκοπήσεις και η κάθε μία έχει διάρκεια από 15 δευτερόλεπτα μέχρι 2,5 λεπτά. Καταγράφηκαν περίπου 50 διαφορετικά μουσικά παιχνίδια και παραλλαγές πολλών από αυτών.

3.2.3 Ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής επιχειρεί με τις συνεντεύξεις να αντιληφθεί την οπτική που έχουν οι συμμετέχοντες για το υπό έρευνα αντικείμενο (S. B. Merriam, 1992). Για τον λόγο αυτό οι συμμετέχοντες καλούνται να πάρουν μέρος σε μια «συζήτηση» όπου έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και τις σκέψεις τους ελεύθερα και σε βάθος. Τα δεδομένα που αντλούνται μέσω αυτού του εργαλείου σε μια εθνογραφική έρευνα έχουν διττή λειτουργία: είναι δυνατόν να προσθέσουν νέα στοιχεία που δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσω της παρατήρησης και να επιβεβαιώσουν ή να θέσουν τα γεγονότα που παρατηρήθηκαν στο πεδίο σε ένα πλαίσιο επανεξέτασης.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η πραγματοποίηση συνεντεύξεων σε ομάδες καθώς αυτή η πρακτική συνηθίζεται ιδιαίτερα σε έρευνες με παιδιά, επειδή η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας μπορεί να δημιουργήσει ένα πιο χαλαρό περιβάλλον από ό,τι σε μια ατομική συνέντευξη μεταξύ ενήλικα και παιδιού (D. H. Cohen, Stern & Balaban, 1997). Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν μόνα τους τα μέλη της ομάδας ενισχύοντας περισσότερο την προοπτική δημιουργίας ενός χαλαρού περιβάλλοντος. Όπως αναφέρεται σε σχετική βιβλιογραφία, όταν η ομαδοποίηση γίνεται στη βάση της φιλίας ή δίνεται στα παιδιά η ελευθερία να διαλέξουν τα ίδια αυτούς με τους οποίους θα ήθελαν να κάνουν τη συνέντευξη, είναι πιο πιθανό να νιώσουν άνετα και να εκθέσουν τις απόψεις τους, αφού οι φίλοι τους τις συμμερίζονται ή τουλάχιστον τις κατανοούν (Hammersley & Atkinson, 2007. Woods, 1986). Επιπλέον, είναι δυνατόν να διορθώσουν ή να συμπληρώσουν, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ευστάθεια των απαντήσεων.

Επιλέχθηκε να γίνουν ημιδομημένες συνεντεύξεις, επειδή δεν έχουν μια αυστηρή δομή αλλά περισσότερο έναν χαρακτήρα συζήτησης και ακολουθούν την πορεία που προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αυτή η πρακτική κρίθηκε κατάλληλη λαμβάνοντας υπόψη την πιθανότητα να παρουσιαστούν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ομάδες των συνεντεύξεων από τις διάφορες περιοχές. Επιδιώχθηκε να γίνουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς καθοδήγηση. Επιπλέον, πολλές φορές ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα έτσι ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητό το περιεχόμενο και το νόημα των απαντήσεών τους. Υπήρχε μια λίστα ερωτήσεων η οποία λειτούργησε ως γενικό πλάνο (Παράρτημα 2) και οι ερωτήσεις προσαρμόζονταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανάλογα με τις απαντήσεις (S. B. Merriam, 1992).

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των συνεντεύξεων ήταν η προβολή των βιντεοσκοπημένων επιτελέσεων των μουσικών παιχνιδιών που είχαν προηγηθεί με τα παιδιά. Η πρακτική αυτή είχε στόχο αφενός να συνεισφέρει στη δημιουργία ενός χαλαρού κλίματος και αφετέρου να παράξει πληροφορίες συμπληρωματικές στα δεδομένα των συνεντεύξεων. Ερευνητές που έχουν χρησιμοποιήσει αυτή τη μέθοδο σε εθνογραφικές έρευνες με συμμετέχοντες παιδιά επισημαίνουν ότι τα παιδιά νιώθουν περισσότερο οικεία και εκφράζονται πιο ελεύθερα ενώ βλέπουν τις δικές τους πρακτικές (Addo, 1995. Woods, 1986. K. Marsh, 2008). Επίσης, επισημαίνουν ότι ο πλούτος των δεδομένων που παράγει μια τέτοια διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να κατανοήσει καλύτερα τις πρακτικές των παιδιών.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνταν τις τελευταίες μέρες της έρευνας πεδίου σε κάθε σχολείο και έπειτα από τις βιντεοσκοπήσεις, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή σε ώρες που ορίστηκαν μετά από συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου και τον εκπαιδευτικό της τάξης προκειμένου να μην διακοπεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολικού προγράμματος. Για την ηχογράφηση χρησιμοποιήθηκε ηχογραφικό μέσο υψηλής ακρίβειας και η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 20 λεπτά μέχρι μία ώρα. Ο χώρος διεξαγωγής τους ορίστηκε από τη διεύθυνση ή έναν εκπαιδευτικό του σχολείου, συνήθως σε κάποια άδεια αίθουσα διδασκαλίας, στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου ή σε ήσυχο μέρος της σχολικής αυλής. Για τη σύνθεση των ομάδων έγινε σεβαστή η επιθυμία των μαθητών να είναι με τους φίλους τους και τους συμμαθητές τους, γεγονός το οποίο ήταν σε συμφωνία με τις αρχικές επιδιώξεις της ερευνήτριας για σχηματισμό ομάδων με βάση την ηλικία και τη φιλία. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και παραμονής σε κάθε σχολείο, δηλαδή μετά το πέρας των δύο εβδομάδων.

3.2.4 Ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς

Όπως στις συνεντεύξεις με τα παιδιά, αυτό που επιχειρείται με τις συνεντεύξεις με τους ενήλικες είναι να εκφράσουν τις ειλικρινείς και εις βάθος αντιλήψεις τους πάνω σε ένα ζήτημα, να περιγράψουν τις εμπειρίες τους και να δώσουν τη δική τους οπτική (Kvale, 1996). Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς θεωρήθηκαν απαραίτητες προκειμένου να αναδειχτούν οι δικές τους αντιλήψεις σχετικά με το ζήτημα υπό διερεύνηση. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος ήταν να συλλεχτούν δεδομένα σχετικά με τις απόψεις τους για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στη σχολική αυλή και να διερευνηθούν μέσα από τα λόγια τους οι πρακτικές που περιλαμβάνουν τη χρήση μουσικών παιχνιδιών στην τάξη.

Επιλέχθηκε το είδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων, γιατί προσφέρουν ευελιξία ως προς τη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις αλλά και ως προς το περιεχόμενο αυτών, το οποίο μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με τον ερωτώμενο. Ακολουθήθηκε ένα γενικό πλαίσιο (Παράρτημα 2) και παράλληλα υπήρχε η δυνατότητα να προστεθούν ή να αφαιρεθούν ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης έτσι ώστε να γίνει εμβάθυνση σε συγκεκριμένα θέματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για τη διατύπωση των ερωτήσεων και τη σειρά με την οποία τέθηκαν, λήφθησαν υπόψη η ειδικότητα και τα ενδιαφέροντα του κάθε εκπαιδευτικού καθώς και οι γεωγραφικές-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του κάθε σχολικού περιβάλλοντος. Οι πληροφορίες αυτές προέκυψαν από τις άτυπες και καθημερινές συζητήσεις που έγιναν μαζί τους πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Αυτό δημιούργησε ένα χαλαρό και φιλικό κλίμα στους εκπαιδευτικούς στο οποίο ενθαρρύνθηκαν να δώσουν ειλικρινείς και εις βάθος απαντήσεις με αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα. Στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος συνέβαλε το γεγονός ότι έγιναν σε ώρα και χώρο που επέλεξαν οι ίδιοι, παραμένοντας εντός του σχολείου και του σχολικού ωραρίου. Όλες οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και η κάθε μία διήρκησε από 30 μέχρι 50 λεπτά.

3.5 Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση (ΣΠ) σχετικά με τα πλαίσια, την καθημερινότητα σε αυτά και τις σχέσεις με τους συμμετέχοντες αναλύθηκαν με τη μέθοδο της εθνογραφικής αφήγησης. Το υλικό που συλλέχθηκε από τους μαθητές κατά τις συνεντεύξεις (ΣΜ) και τη συμμετοχική παρατήρηση (ΣΠ) αναλύθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Με την ίδια μέθοδο αναλύθηκε το υλικό που συλλέχτηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τις συνεντεύξεις

(ΣΕ) και τη συμμετοχική παρατήρηση (ΣΠ). Τέλος, για τις βιντεοσκοπήσεις των επιτελέσεων (ΒΕ) ακολουθήθηκε η πολυτροπική ανάλυση.

3.5.1 Εθνογραφική ανάλυση: συμμετοχική παρατήρηση και εθνογραφική αφήγηση

Η εθνογραφική ανάλυση ήταν μια συνεχής διαδικασία, η οποία λάμβανε χώρα παράλληλα με την επιτόπια παρατήρηση στο πεδίο και συνεχίστηκε κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Στο πεδίο, η συμμετοχική παρατήρηση, εκτός από εργαλείο συλλογής δεδομένων, είναι και εργαλείο ανάλυσης, καθώς οι σχέσεις που δημιουργούνται με τους συμμετέχοντες καθορίζουν τα γεγονότα στα οποία έχει πρόσβαση και μπορεί να εστιάσει ο εθνογράφος. Κατά τη συγγραφή, τα δεδομένα παρουσιάζονται μέσω της παράθεσης ιστοριών χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από τις σημειώσεις πεδίου. Η αφήγηση δεν περιλαμβάνει την περιγραφή των γεγονότων με χρονολογική σειρά αλλά την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία εκείνων των θεματικών που συγκροτούν την υπό διερεύνηση κουλτούρα (Shagrir, 2017). Οι Emerson et al. (2011) επισημαίνουν ότι, ενώ είναι εύκολο να δημιουργηθεί μια διχοτομία ανάμεσα στην εθνογραφία στο πεδίο (εθνογραφία ως διαδικασία) και την εθνογραφία κατά τη συγγραφή (εθνογραφία ως προϊόν), στην ουσία οι δύο αυτές διαδικασίες βρίσκονται «σε διαλεκτική σχέση και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αλληλοεξαρτώμενες και ίσα μέρη ενός όλου» (σελ. 19). Καθώς ο εθνογράφος σημειώνει έναν πιθανό κώδικα, αυτή η πράξη προκαλεί ταυτόχρονα σκέψη και αναστοχασμό. Είναι μια διαδικασία στην οποία ο εθνογράφος «σκέφτεται με τα χέρια» (Forester χ.χ., στο Emerson et al., 2011, σελ. 177).

Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η εθνογραφική ανάλυση είναι μια ανοιχτή διαδικασία με επαγωγικό χαρακτήρα (Erickson, 1984). Με την εθνογραφική αφήγηση επιδιώκεται να δοθεί στους αναγνώστες η δυνατότητα να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα και όχι να παρουσιαστούν αυτά ως τελικά από τον εθνογράφο. Επιχειρείται να δοθεί η οπτική των ανθρώπων για τις εμπειρίες τους και να συμπεριληφθούν ζητήματα με κοινωνικό και πολιτισμικό ενδιαφέρον σχετικά με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Σε αυτή τη βάση εντοπίστηκαν τα ειδικά χαρακτηριστικά των πλαισίων, οι αποχρώσεις στις συμπεριφορές των παιδιών και οι δυνάμεις που επηρέασαν τις σχέσεις των συμμετεχόντων με την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, η πορεία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση βασίστηκε στα βήματα που προτείνουν οι Emerson et al. (2011). Αρχικά, έγινε η ανάγνωση των σημειώσεων του πεδίου ως ενιαίου κειμένου, γεγονός που οδήγησε στην ανάκληση στη μνήμη των συμβάντων στο πεδίο. Έπειτα, με μια δεύτερη ανάγνωση οι σημειώσεις χωρίστηκαν σε μεγάλες ενότητες με αρχικές ιδέες και σημεία ανάλυσης που είχαν αρχίσει να διαμορφώνονται κατά τη

διάρκεια της έρευνας. Καταγράφηκαν πιθανά θέματα στο περιθώριο δίπλα στο κείμενο με πεδία ενδιαφέροντος, όπως οι σχέσεις με τους συμμετέχοντες της έρευνας, τα χαρακτηριστικά των πλαισίων όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, η αυθόρμητη έκφραση των παιδιών και των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια καθώς και πιθανές ομοιότητες και διαφορές στα πλαίσια και στα γεγονότα που συνέβησαν σε αυτά. Στη συνέχεια έγιναν ανακατατάξεις σε αυτές τις θεματικές και στο τελικό στάδιο, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν οι αναλυτικές κατηγορίες. Η πορεία αυτή δεν ήταν γραμμική, αλλά συνολικά οι διαδικασίες της ανάγνωσης, της κωδικοποίησης και της συγγραφής της ανάλυσης τροφοδοτούσαν η μία την άλλη.

Ένα ζήτημα που προέκυψε κατά την καταγραφή της εθνογραφικής αφήγησης ήταν σε ποιο πρόσωπο θα γίνει η αφήγηση των γεγονότων που έλαβαν χώρα στο πεδίο. Οι σημειώσεις πεδίου, που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση, εμπεριέχουν περιγραφές σε τρίτο πρόσωπο και επεισόδια από την καθημερινότητα σε πρώτο πρόσωπο, γεγονός που αντανακλούσε τον διττό ρόλο της ερευνήτριας στο πεδίο, αυτόν της παρατηρήτριας και αυτόν της συμμετέχουσας σε κάποιες πρακτικές στη σχολική αυλή. Ακολουθώντας το ίδιο μοτίβο γραφής, χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός πρώτου και τρίτου προσώπου. Με τη χρήση του πρώτου προσώπου επιχειρείται να αναδειχθεί η υποκειμενικότητα που αναπόφευκτα ενυπάρχει στην παρατήρηση, στην καταγραφή και στην ανάλυση των γεγονότων, και ειδικότερα στα γεγονότα αλληλεπίδρασης με τα άτομα. Η συνεχής επιστροφή στον εαυτό κατά την εθνογραφική αφήγηση συνεπάγεται την επιστροφή στις εμπειρίες όπως τις έζησε ο εθνογράφος. Είναι η διαδικασία με την οποία μπορεί ο αναγνώστης να αποκτήσει πρόσβαση στον κόσμο των υποκειμένων και να μάθει για αυτόν λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για την οπτική και τη φωνή του εθνογράφου (Emerson et al., 2011. Venkatesh, 2013). Η χρήση του τρίτου προσώπου χρησιμοποιείται κατά την περιγραφή ορισμένων γεγονότων προκειμένου να γίνει εστίαση στις πρακτικές και στα λόγια των ανθρώπων υπό διερεύνηση και να καταγραφούν οι φωνές τους. Επιπλέον, η αφήγηση γράφεται σε πραγματικό χρόνο ενώ η ανάλυση γράφεται σε παρελθοντικό χρόνο απηχώντας τη χρονική σειρά με την οποία έλαβαν χώρα αυτές οι δύο διαδικασίες. Με την εναλλαγή στη γραφή ανάμεσα στα αποσπάσματα της αφήγησης και τις παραγράφους της ανάλυσης επιδιώκεται να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο σαφής η φωνή της παρατηρήτριας και η φωνή της αναλύτριας (Emerson et al., 2007).

Από άποψη δομής της εθνογραφικής αφήγησης (Κεφάλαιο 4), αρχικά τίθεται μια γενική εικόνα των χαρακτηριστικών των σχολικών περιβαλλόντων και ένα γενικό πλαίσιο της πορείας της παρατήρησης και των σχέσεων που δημιουργήθηκαν με τα άτομα σε αυτά τα περιβάλλοντα. Καθώς, όπως δηλώνουν οι Schensul & LeCompte (2013, σελ. 1) «η καλή εθνογραφία βασίζεται στη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους», αναγνωρίζεται ότι οι σχέσεις με τα παιδιά και με τους εκπαιδευτικούς ήταν καθοριστικές για την εξέλιξη των γεγονότων στο πεδίο. Για τον λόγο αυτόν το

ζήτημα των σχέσεων με τους συμμετέχοντες εξετάζεται εις βάθος σε δύο ξεχωριστές ενότητες της εθνογραφικής αφήγησης. Σε συγκεκριμένα σημεία αποτυπώνονται οι διαφοροποιήσεις με αναφορά σε ξεχωριστές περιπτώσεις σχέσεων με τους συμμετέχοντες καθώς και σχολείων. Με την προσέγγιση αυτή επιχειρείται να συμπεριληφθούν τόσο οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές που εμφανίζονται ανάμεσα στα εννιά διαφορετικά περιβάλλοντα. Τα αποσπάσματα που παρατίθενται επιδιώκεται να λειτουργήσουν ως μέρος της αφήγησης, και όχι απλώς ως παραδείγματα, και να αποδώσουν μια συνολική ιστορία, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό λόγω των διαφορετικών περιβαλλόντων που ερευνήθηκαν.

3.5.2 Θεματική ανάλυση: συνεντεύξεις και σημειώσεις πεδίου

Πρόκειται για μια μέθοδο που προτείνεται σε ποικίλα εγχειρίδια μεθοδολογίας ποιοτικής έρευνας και είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη για την ανάλυση δεδομένων σε έρευνες που έχουν σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και των πρακτικών μιας ομάδας. Κατά τη διάρκεια της θεματικής ανάλυσης εντοπίζονται, περιγράφονται και θεματοποιούνται επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, δηλαδή «θέματα» με κοινό περιεχόμενο, τα οποία δίνουν πληροφορίες για ένα ζήτημα ή απαντούν απευθείας τα ερευνητικά ερωτήματα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η επαγωγική προσέγγιση κατά την οποία τα θέματα προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν βασίστηκαν στην πρόταση των Braun και Clarke (2006). Αρχικά, έγινε η ανάγνωση των συνεντεύξεων και των σημειώσεων πεδίου πολλές φορές προκειμένου να υπάρξει εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σημειώθηκαν δίπλα στα λόγια τα πρώτα σχόλια, τα οποία στη συνέχεια διαμορφώθηκαν στους πρώτους κώδικες. Οι κώδικες αυτοί αποτέλεσαν εννοιολογικούς προσδιορισμούς στα αποσπάσματα του κειμένου και μελετήθηκαν αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και άλλα ζητήματα που αφορούν συνολικά την έρευνα της ζωντανής εμπειρίας των μουσικών παιχνιδιών και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια εξετάστηκε η πιθανότητα να συνδυαστούν, να ομαδοποιηθούν και να ενοποιηθούν σε κατηγορίες συγκροτώντας τα θέματα και τα υποθέματα. Πολύ σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία αυτή ήταν η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων (περιλαμβάνοντας την περιγραφή και την κατανόησή τους) που συνέβαιναν παράλληλα με την αναζήτηση θεμάτων ή μοτίβων. Οι θεματικές κατηγορίες διαμορφώθηκαν στη τελική μορφή τους αφού επανεξετάστηκε η συνάφεια των κωδίκων με το κάθε θέμα, η πιθανότητα επικάλυψή τους, η ανάγκη για μετακίνησή τους σε άλλη κατηγορία ή η δημιουργία νέας. Τα τελικά

κείμενα που προέκυψαν από την ανάλυση του υλικού περιέχουν τις «φωνές» των παιδιών (Κεφάλαιο 5) και τις «φωνές» των εκπαιδευτικών (Κεφάλαιο 7).

3.5.3 Πολυτροπική ανάλυση: βιντεοσκοπήσεις επιτελέσεων

Για την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων μουσικών εκτελέσεων επιλέχθηκε η πολυτροπική μέθοδος, η οποία αντλεί από την κοινωνική σημειωτική. Η κοινωνική σημειωτική αναγνωρίζει τη χρήση διαφορετικών τρόπων (*modes*) επικοινωνίας, όπως ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, η εικόνα, οι χειρονομίες, ο ήχος κ.ά., που λαμβάνουν χώρα κατά την αλληλεπίδραση των ατόμων και εστιάζει στη μελέτη του νοήματος που φέρουν οι τρόποι αυτοί για τα δρώντα υποκείμενα (Kress & Van Leeuwen, 2001. Kress, 2000. Jewitt & Kress, 2003). Μέσω της μελέτης των διαφορετικών τρόπων ως πηγής νοήματος που συμβάλλουν στο συνολικό μήνυμα της επικοινωνίας είναι δυνατόν να αναδειχθεί και να αναλυθεί η πολυπλοκότητα ενός γεγονότος.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η πολυτροπική οπτική αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών ως ζωντανών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, καθώς τα παιδιά στις επιτελέσεις τους εμπλέκουν τον λόγο, τον ήχο, το σώμα, τις εκφράσεις του προσώπου, ενώ είναι πιθανό να συμμετέχουν και οι παρατηρήτριες. Μέσω της ανάλυσης επιδιώκεται να εξεταστούν οι δυνατότητες, και πιθανώς οι περιορισμοί, που προκύπτουν από τη χρήση των τρόπων (*modes*) ως πηγής επικοινωνίας στο μουσικό παιχνίδι.

Για την επιλογή των βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων προς ανάλυση η παρούσα έρευνα βασίστηκε στις κατευθυντήριες γραμμές που έχει διατυπώσει το American Educational Research Association [Αμερικάνικος Σύνδεσμος για την Εκπαιδευτική Έρευνα] (Goldman, Erickson, Lemke & Derry, 2007) και αφορά στη χρήση του βίντεο στην εκπαιδευτική έρευνα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι οποίοι αντλούν από την αντιληπτική ψυχολογία (*perceptual psychology*) (Zacks & Tversky, 2001 στο Goldman, et al, 2007) «τα βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα αναπαριστούν *γεγονότα*» (Kress, 2000, σελ. 16, έμφαση στο πρωτότυπο). Επομένως, με την επιλογή του υλικού ορίζονται συγκεκριμένα γεγονότα προς ανάλυση σε βάθος. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και τα υπόλοιπα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας. Η πολυτροπική ανάλυση κρίθηκε αποτελεσματική για την παρούσα εθνογραφική έρευνα που έχει ως σκοπό την εις βάθος μελέτη των πρακτικών των παιδιών κατά το μουσικό παιχνίδι τους εστιάζοντας σε συγκεκριμένα αποσπάσματα. Ειδικότερα με το δεύτερο ερώτημα της έρευνας, σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας των παιδιών στα μουσικά παιχνίδια τους, διερευνώνται οι διαφορετικοί τρόποι

αλληλεπίδρασης των ατόμων που συμμετέχουν ή παρευρίσκονται στο γεγονός του μουσικού παιχνιδιού. Ενώ σχετικές πληροφορίες δίνονται και από τα υπόλοιπα εργαλεία συλλογής δεδομένων, οι βιντεοσκοπήσεις αποτέλεσαν την κύρια πηγή δεδομένων καθώς παρέχουν τη δυνατότητα για λεπτομερή και αναλυτική παρουσίαση της επιτόπιας αλληλεπίδρασης, όπως τονίζουν οι Goldman et al. (2007). Η διαδικασία αυτή καθορίστηκε από επιμέρους ερωτήματα που διατυπώθηκαν προς διερεύνηση:

α) Με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα στις παίκτριες στα μουσικά παιχνίδια;
β) Πώς εκφράζεται η διαταραχή στην επικοινωνία ανάμεσα στις παίκτριες; Επιλύεται ή όχι και αν ναι, με ποιο τρόπο;
γ) Ποιος είναι ο ρόλος των παρατηρητριών στο μουσικό παιχνίδι, όταν υπάρχουν;

Τα ερωτήματα αυτά ήταν καθοδηγητικά για την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων επιτελέσεων των μουσικών παιχνιδιών και οι απαντήσεις αναζητήθηκαν μετά από επαναλαμβανόμενες παρακολουθήσεις σε αργή ταχύτητα. Επειδή συγκεντρώθηκε πλήθος δεδομένων βιντεοσκοπήσεων, κρίθηκε απαραίτητο να τεθούν συγκεκριμένα κριτήρια που θα όριζαν το τελικό δείγμα. Εξάλλου, ο όσο το δυνατόν μεγαλύτερος όγκος δεδομένων δεν συνεπάγεται ακρίβεια των αποτελεσμάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015. Bezemer & Mavers, 2011). Στη βάση των παραπάνω ορίστηκαν τα εξής συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής του δείγματος των βιντεοσκοπήσεων:

1. Τουλάχιστον ένα βιντεοσκοπημένο μουσικό παιχνίδι από κάθε σχολείο (8 σχολεία στο σύνολο) προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές δημογραφικές διαφορές.
2. Βιντεοσκοπήσεις με διαφορετικά είδη μουσικών παιχνιδιών (παίκτριες σε ζευγάρια ή σε ομάδες, σε κύκλο ή η μία δίπλα στην άλλη) προκειμένου να μελετηθούν πιθανοί διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας ανάλογα με τη διάταξη ή τον αριθμό των συμμετεχόντων.

Με την εφαρμογή των παραπάνω κριτηρίων επιδιώχθηκε να διαμορφωθεί ένα τελικό δείγμα το οποίο θα απαντά επαρκώς στο δεύτερο ερώτημα της παρούσας έρευνας σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας των παικτριών στο μουσικό παιχνίδι. Ο στόχος της ανάλυσης ήταν να μελετηθούν εις βάθος τόσες βιντεοσκοπήσεις όσες δίνουν πληροφορίες σχετικά με την επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες (επιτελεστές και πιθανόν παρατηρητές ή το υπόλοιπο περιβάλλον) και γενικότερα σχετικά με την επιτέλεση ως γεγονός. Ακριβώς επειδή τα κριτήρια δεν ορίζουν τον ακριβή αριθμό του δείγματος, αλλά το τελευταίο υπόκειται σε μια μεθοδολογία με ποιοτικά χαρακτηριστικά, η

ανάλυση έγινε μέχρι το σημείο κορεσμού, δηλαδή μέχρι «το νέο υλικό [να] συμπίπτει και [να] είναι αντίστοιχο με εκείνο που έχει ήδη παραχθεί» (Καλλινακάκη, 2010 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 85). Στο σημείο αυτό η διαδικασία σταμάτησε αφού «η ενσωμάτωση νέων μελών-ομάδων στο δείγμα δεν προσφέρει κάτι καινούριο στην ανάλυση των δεδομένων και στην παραγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 85). Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 90 βιντεοσκοπήσεις. Παρουσιάζονται οκτώ υποδείγματα βιντεοσκοπημένων μουσικών παιχνιδιών και περιλαμβάνεται η περιγραφή των βιντεοσκοπημένων επιτελέσεων, ο τρόπος ανάλυσής τους, η κωδικοποίησή τους σε πολυτροπικούς πίνακες μεταγραφής και η σύνοψη των αποτελεσμάτων (Κεφάλαιο 6).

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα διατυπώθηκαν οι λόγοι για τους οποίους θεωρήθηκε η εθνογραφία ως κατάλληλο είδος έρευνας για τη διερεύνηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν τα τέσσερα εργαλεία συλλογής δεδομένων (συμμετοχική παρατήρηση, ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά, βιντεοσκοπήσεις των επιτελέσεων των μουσικών παιχνιδιών και ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς) και οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων (εθνογραφική αφήγηση, θεματική ανάλυση και πολυτροπική ανάλυση).

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

4.1 Μια τυπική πορεία παραμονής στα σχολεία

Οι άνθρωποι με τους οποίους ερχόμουν σε επαφή την πρώτη μέρα που πήγαινα σε κάθε νέο σχολείο για την εθνογραφική παρατήρηση ήταν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί. Είχε προηγηθεί τηλεφωνική και έγγραφη επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου για να λάβω την έγκρισή τους και να τους μιλήσω για τη διαδικασία της έρευνας που ακολουθούσα. Όταν αρχικά τους συναντούσα, τους ενημέρωνα για τα βασικά σημεία της έρευνας και τον ρόλο που θα είχα κατά τη διάρκειά της. Οι ίδιοι με πληροφορούσαν σχετικά με τον αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχολείο, τη σύνθεση των μαθητών και για προγράμματα στα οποία πιθανόν συμμετείχαν. Τα σχολεία στις πόλεις και τα ημιαστικά περιβάλλοντα είχαν 200-300 μαθητές και στα αγροτικά περιβάλλοντα οι μαθητές ήταν περίπου 40. Ιδιαίτερα στα αγροτικά περιβάλλοντα, οι αυλές ήταν μεγάλες. Το σχολείο Ξα1 διέφερε, καθώς βρισκόταν στην άκρη της πόλης. Είχε 160 μαθητές, ελάχιστο εσωτερικό κοινό χώρο αλλά μεγάλη αυλή. Συνολικά, οι πληροφορίες ήταν χρήσιμες στο να διαμορφώσω μια αρχική εικόνα για ένα περιβάλλον που επισκεπτόμουν για πρώτη φορά.

> Είναι σε κεντρικό σημείο της πόλης, με 308 παιδιά . . . Οι δάσκαλοι κάνουν παράπονα για το χώρο, ότι τα παιδιά είναι πολλά ενώ το προαύλιο μικρό . . . Έχει ένα πάρκο ακριβώς έξω από το σχολείο και πολλά παιδιά μαζεύονται και παίζουν μετά το σχολείο, από ό,τι μου λένε. (ΣΠ, Ξα2, 31-01-2017)

> Το σχολείο έχει περίπου 40 μαθητές, αλλά έχει δυναμική για 200 παιδιά. Η αυλή είναι μεγάλη και γενικά έχουν αρκετό χώρο . . . Οι δάσκαλοι είναι ένας για κάθε τάξη (6), και έχουν ειδικότητες . . . αλλά εδώ και πολλά χρόνια δεν έχουν μουσικό. (ΣΠ, Ξα3, 13-02-2017)

> Το σχολείο είναι γειτονιάς . . . με περίπου 240 παιδιά. Αυτό τον καιρό το ένα τμήμα της Γ΄ τάξης κάνει ένα πρόγραμμα με τα παραδοσιακά παιχνίδια της αυλής. (ΣΠ, Πε, 28-02-2017)

Η πρακτική που εφάρμοσα την πρώτη μέρα στο κάθε σχολείο ήταν να εντοπίζω τους χώρους, εκτός της σχολικής αυλής, στους οποίους θα κινούμουν κατά τη διάρκεια της έρευνας, όπως το γραφείο των εκπαιδευτικών, οι τάξεις, άλλες αίθουσες (π.χ. εκδηλώσεων) και οι διάδρομοι. Επιπλέον, πρόσεχα για κτιριακές ιδιαιτερότητες του σχολείου που πιθανώς θα επηρέαζαν την έρευνα. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο, «μια μεγάλη τζαμαρία κατά μήκος του προθάλαμου μού [επέτρεπε] να παρατηρώ την αυλή χωρίς να γίνομαι αντιληπτή». (ΣΠ, Ξα2, 31-01-2017)

Η μέρα σε όλα τα σχολεία και όλες τις περιοχές ξεκινούσε λίγο μετά τις 8:00. Το πρώτο διάλειμμα ήταν από τις 9:40 μέχρι τις 10:00, το δεύτερο από τις 11:30 μέχρι τις 11:45 και το τρίτο από τις 12:25 μέχρι τις 12:35. Η σχολική μέρα τελείωνε στις 13:15, αλλά μερικά παιδιά παρέμεναν στο σχολείο και παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα που ξεκινούσε αργότερα. Υπήρχαν περίοδοι που το ωράριο των σχολείων διαφοροποιόταν εξαιτίας προβών και γιορτών για τις εθνικές επετείους και άλλων εποχιακών γιορτών (π.χ. Τσικνοπέμπτη), σχολικών εκδρομών και άλλων περιστασιακών γεγονότων (π.χ. έλεγχος δοντιών στη σχολική αυλή από το «Χαμόγελο του Παιδιού»).

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ενόσω τα παιδιά ήταν στις τάξεις τους είχα την ευκαιρία να διερευνήσω τον χώρο του σχολείου. Όταν χτυπούσε το κουδούνι για διάλειμμα, ακολουθούσα τα παιδιά προς την αυλή, ενώ έκανα την αντίστροφη διαδρομή προς τις τάξεις όταν το κουδούνι χτυπούσε για μάθημα. Τις πρώτες μέρες της έρευνας ήμουν κυρίως μόνη μου στην αυλή. Αυτό μου έδινε τη δυνατότητα να εντοπίζω τα διάφορα μέρη της και τα σημεία στα οποία τα παιδιά περνούσαν τον χρόνο τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Σε όλα τα σχολεία φάνηκε ότι είχαν άτυπα ορίσει ένα συγκεκριμένο σημείο όπου συγκεντρώνονταν και έπαιζαν ανάλογα με την ηλικία και την τάξη. Αυτό, ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε σε ένα σχολείο (Πε), όπου τα παιδιά έπαιζαν σε διαφορετικά μέρη της σχολικής αυλής κάθε φορά και, σχεδόν σε κάθε διάλειμμα, προσπαθούσα να τα εντοπίσω. Επιπλέον, το προαύλιο του σχολείου Ατ2 είχε τέσσερις διακριτούς χώρους που χωρίζονταν με λίγα σκαλιά, για τα οποία είχαν ορίσει οι εκπαιδευτικοί εκ των προτέρων πού θα

παίζει η κάθε τάξη. Με τον τρόπο αυτό διαχειρίζονταν το ζήτημα του μεγάλου αριθμού παιδιών, που είχε προκύψει από τη συστέγαση τεσσάρων διαφορετικών σχολείων στην ίδια αυλή. Τα διαφορετικά επίπεδα δυσχέραιναν την παρατήρηση, καθώς ήταν πολύ μεγάλη η έκταση που έπρεπε να καλυφθεί στα μικρά χρονικά διαστήματα που διαρκούσαν τα διαλείμματα:

> Είναι ένας μεγάλος χώρος, με τέσσερα σχολεία. Υπάρχουν τέσσερα προαύλια και τα παιδιά είναι χωρισμένα ανάλογα με την ηλικία. Μοιράζομαι το διάλειμμα ανάμεσα στα προαύλια αλλά νιώθω ότι ο χρόνος δεν είναι αρκετός, καθώς μετακινούμαι από το ένα στο άλλο. Και αν γίνει κάτι σε αυτό που μόλις άφησα; Το να τα ακολουθήσω στην τάξη, όταν χτυπάει το κουδούνι για μέσα, είναι ακόμα πιο δύσκολο. (ΣΠ, Αt2, 28-3-2017)

Τα παιχνίδια που κυριαρχούσαν στις σχολικές αυλές ήταν τα παιχνίδια δράσης, όπως το κυνηγητό, ή κάποιες παραλλαγές του, όπως η *Αμπάριζα*, αλλά και το *Survivor*, το οποίο είχαν μεταφέρει από ομώνυμο πρόγραμμα της τηλεόρασης[23]. Μόνο στα σχολεία σε αγροτικά περιβάλλοντα (Ξα3, Ρε3), καθώς και στο σχολείο Ξα1 επιτρέπονταν στα παιδιά να έχουν μπάλα και να παίζουν ποδόσφαιρο, βόλεϊ ή μπάσκετ. Παρατήρησα ότι αυτά τα ομαδικά παιχνίδια παίζονταν κυρίως από μεγάλες παρέες παιδιών. Παιχνίδια όπως το σχοινάκι, το πατητό, το κουτσό και το λαστιχάκι παίζονταν συχνότερα από τα κορίτσια, ενώ τάπες και *bottle flip*[24] έπαιζαν κυρίως τα αγόρια. Σε κάποιες αυλές τα κορίτσια έκαναν χορογραφίες ή μαζορέτες οι οποίες συνήθως ξεκινούσαν από ένα κορίτσι που ήξερε χορό και δίδασκε τις άλλες. Στα σχολεία Ξα3 και Ρε3, τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου έπαιζαν με το χώμα, φτιάχνοντας φανταστικές πολιτείες ή φαγητά κ.ά., ενώ σε όλες τις σχολικές αυλές παρατηρήθηκαν μικρές παρέες ή ζευγάρια παιδιών που κάθονταν και συζητούσαν.

Μετά από μια γενική επισκόπηση των διάφορων σχολικών χώρων και της αυλής, η παρατήρησή μου επικεντρωνόταν στα μουσικά παιχνίδια που ξεκινούσαν τα παιδιά να παίζουν αυθόρμητα.

---

[23] Το *Survivor* είναι τηλεοπτικό ριάλιτι επιβίωσης, ιδιαίτερα δημοφιλές κατά τη χρονιά 2017-2018 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα πεδίου. Στην Ελλάδα προβλήθηκε για πρώτη φορά το 2003.

[24] Το *bottle flip* ήταν μια μόδα που αναπτύχθηκε διεθνώς το 2016 με στόχο να πετάξει «ο παίκτης» ένα πλαστικό μπουκάλι γεμάτο ή μισογεμάτο με νερό στον αέρα έτσι ώστε να κάνει τούμπα και να προσγειωθεί κάθετα, με τη βάση ή το καπάκι στο έδαφος. Υπάρχουν πολλά σχετικά βίντεο στο διαδίκτυο από τις προσπάθειες «των παικτών» ενώ έχουν δημιουργηθεί και διαδικτυακά σχετικά παιχνίδια.

Προσπαθούσα να καταλάβω ποια ήταν αυτά τα μουσικά παιχνίδια, να εντοπίσω τους παίκτες, ώστε να μπορώ να τους αναγνωρίζω τις επόμενες μέρες, και να μάθω σε ποια τάξη ήταν:

> Βλέπω κορίτσια να παίζουν λαστιχάκι και να λένε ρυθμικές απαγγελίες καθώς παίζουν. Μαθαίνω ότι είναι της Α΄ τάξης. (ΣΠ, Ρε2, 12-05-2017)

Αφού είχα παρατηρήσει διάφορα γεγονότα μουσικών παιχνιδιών, σταδιακά μπορούσα να εντοπίζω πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη ευκολία τους συγκεκριμένους χώρους που συνήθως συνέβαιναν, όπως στις άκρες ή διάφορες εσοχές της αυλής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στη στοίχιση όταν χτυπούσε το κουδούνι και έξω από τις τάξεις κατά την αναμονή του εκπαιδευτικού.

Οι πρώτες πολύ σύντομες συνομιλίες με τα παιδιά στα περισσότερα σχολεία ξεκινούσαν στην αυλή από την πρώτη ή τη δεύτερη μέρα. Καθώς η έρευνα προχωρούσε, συνομιλούσα με όσα είχα αναπτύξει κάποια οικειότητα και τους ζητούσα να μου δείξουν τα μουσικά παιχνίδια που γνώριζαν. Όταν η έρευνα έφτανε προς το τελικό στάδιο, διατηρούσα επαφή κυρίως με τα παιδιά που είχαν αποφασίσει οικειοθελώς να συμμετέχουν στην έρευνα και τα οποία αποτελούσαν το τελικό δείγμα των συνεντεύξεων και των βιντεοσκοπήσεων.

Ανάμεσα στα διαλείμματα, και όταν οι μαθητές βρίσκονταν στις τάξεις, συνήθως περνούσα χρόνο στο γραφείο των εκπαιδευτικών συζητώντας μαζί τους. Κάποιες φορές, παρατηρούσα άλλα περιστατικά που περιστασιακά συνέβαιναν εκτός τάξεων, στους διαδρόμους, στην αυλή ή την αίθουσα εκδηλώσεων, τα οποία μπορεί να έδιναν επιπλέον πληροφορίες για το σχολείο και τους μαθητές:

> Μαθαίνω ότι τις προηγούμενες μέρες κυκλοφορούσε ένας άνδρας, μιλούσε με τα παιδιά και τους χάριζε πορτοκαλάδες από τα κάγκελα. Έχει υπάρξει κινητοποίηση ώστε να μην μιλάνε τα παιδιά με αγνώστους, να υψωθούν ψηλότερα κάγκελα κ.λπ.. (ΣΠ, Πε, 07-03-2017)

Συνοψίζοντας, η παρατήρηση έγινε κυρίως σε ώρες μη μαθημάτων και σε χώρους οι οποίοι, ενώ είναι εντός σχολείου, αποτελούν για τα παιδιά τόπο έκφρασης και παιχνιδιού. Αυτοί ήταν κυρίως η σχολική αυλή, αλλά και οι διάδρομοι και οι αίθουσες διδασκαλίας πριν ή μετά τα μαθήματα. Ελάχιστες φορές βρέθηκα μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας μετά από πρόσκληση των εκπαιδευτικών, ωστόσο η παρατήρηση, ακόμα και τότε, εστίαζε στα παιδιά και το μουσικό παιχνίδι τους και σε καμία περίπτωση δεν κράτησα σημειώσεις σχετικά με τον τρόπο ή το αντικείμενο

διδασκαλίας. Τα βήματα που ακολούθησα ήταν παρόμοια σε όλα τα σχολεία. Αρχικά, με την είσοδό μου σε αυτά, παρατηρούσα τους χώρους, εντόπιζα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε περιβάλλοντος και ζητούσα σχετικές πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια παρατηρούσα τις γενικές συνήθειες και συμπεριφορές των ανθρώπων στο σχολείο. Έπειτα, εστίαζα σε διάσπαρτα περιστατικά μουσικών παιχνιδιών που συνέβαιναν και συνομιλούσα με τα παιδιά χωρίς να ακολουθώ αυστηρά κάποια δομή. Στο τελικό στάδιο έκανα επιλεκτική παρατήρηση σε όσους ήταν μέρος του τελικού δείγματος για τις συνεντεύξεις και τις βιντεοσκοπήσεις και έπαιρνα μέρος στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών. Η αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους ήταν μια δυναμική διαδικασία, και ενώ τα βήματα που ακολούθησα σε κάθε πλαίσιο ήταν παρόμοια, υπήρξαν και κάποιες διαφοροποιήσεις. Στην παρακάτω ενότητα, παρουσιάζεται η παρουσία που είχα στη σχολική καθημερινότητα και η πορεία της σχέσης που αναπτύχθηκε με μαθητές και εκπαιδευτικούς.

4.2 Η παρουσία μου στη σχολική καθημερινότητα

Το γεγονός ότι δεν εργαζόμουν στα σχολεία στα οποία πραγματοποίησα την έρευνα, όπως και το ότι ήμουν άγνωστη στους ανθρώπους που συναναστράφηκα κατά τη διάρκειά της, καθόρισε τον τρόπο που τους προσέγγισα. Στόχευα να εξασφαλίσω την ισορροπία ανάμεσα σε έναν ενεργό ρόλο στην αυλή κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών και σε έναν μη παρεμβατικό ρόλο σε άλλες πτυχές της σχολικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό επιχειρούσα να παίρνω μέρος στην καθημερινότητα στην αυλή, αλλά να μην επηρεάζω τη σχολική ρουτίνα συνολικά. Οι Adler και Adler (1994) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι ένας τέτοιος ρόλος επιδιώκει να ισορροπήσει την εμπλοκή με την αποστασιοποίηση, την εγγύτητα με την απόσταση, το οικείο με το άγνωστο (σελ. 379).

Ήταν επιδίωξή μου και κατέστη σαφές στα παιδιά, όποτε χρειάστηκε, να θεωρηθώ από τα ίδια ως μια ενήλικας που ενδιαφέρεται για τα μουσικά παιχνίδια τους, και όχι ως μια εκπαιδευτικός του σχολείου ή μια επιτηρήτρια με αρμοδιότητα να επιλύει πιθανές διαφορές τους που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Αυτό εκτιμάται ότι βοήθησε στο να αναπτυχθεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μας στην οποία τα παιδιά θεωρούσαν ότι βρισκόμουν κοντά στα ίδια. Η K. Marsh (2008) αναφέρει στην έρευνά της τον τρόπο που οι εναλλασσόμενοι ρόλοι που είχε σε ένα σχολικό περιβάλλον, άλλοτε ως μια ενήλικας επισκέπτης στο σχολείο που ενδιαφέρεται για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών και άλλοτε ως εκπαιδευτικός του σχολείου, είχε ως αποτέλεσμα να μικραίνει και να μεγαλώνει αντίστοιχα η απόσταση μεταξύ τους. Επιπλέον, συμμετείχα στα

μουσικά παιχνίδια τους όποτε το επιθυμούσαν, αλλά δεν έγινα μέλος στις ομάδες τους. Αντίστοιχα εξήγησα στους εκπαιδευτικούς ποιος ήταν ο ρόλος μου κατά την έρευνα και αρνήθηκα να αναλάβω παιχνίδια ή ελεύθερες δραστηριότητες στο σχολείο όταν μου ζητήθηκε.

4.2.1 Η σχέση μου με τους εκπαιδευτικούς

Η επαφή μαζί τους έγινε στο γραφείο όταν είχαν ελεύθερο χρόνο και στη σχολική αυλή όταν ήταν σε εφημερία. Προσπαθούσα να έχω προσωπική επαφή με τον κάθε εκπαιδευτικό από την πρώτη μέρα για να γίνει φανερό ότι εκ μέρους μου δεν υπάρχει κάποια ανταγωνιστική διάθεση. Αρχικά από κάποιους εκπαιδευτικούς εισέπραττα συναισθήματα καχυποψίας. Ωστόσο, όταν εξηγούσα τον λόγο της επίσκεψής μου στο σχολείο τους, άλλαζε η αντιμετώπισή τους και έδειχναν διάθεση για συζήτηση ή χιούμορ:

> ($1^{ο}$ διάλειμμα) Είμαι στο προαύλιο στο πρώτο διάλειμμα και γράφω σημειώσεις. Βλέπω ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι σε υπηρεσία, τους οποίους δεν έχω προλάβει να γνωρίσω, κοιτούν προς το μέρος μου και συζητούν . . . ($2^{ο}$ διάλειμμα) Πήγα και συστήθηκα. Ηρέμησαν αφού τους εξήγησα τι κάνω στο σχολείο. Όπως μου είπαν, ανησύχησαν ότι ήρθα για κάποιο είδος αξιολόγησης! (ΣΠ, Ρε1, 28-04-2017)

Εύλογα δεν αναπτύχθηκε οικειότητα με όλους. Συνήθως στα σχολεία με πολύ προσωπικό (Ξα2, Πε, Ατ1, Ατ2, Ρε1, Ρε2) συνομιλούσα με λίγους, εκ των οποίων δύο ή τρεις δέχονταν να λάβουν μέρος στη συνέντευξη. Ωστόσο, σε μικρότερα σχολεία (Ξα1, Ξα3, Ρε3) ήταν ευκολότερο να βρίσκομαι με τους περισσότερους σε καθημερινή βάση και να περνάω αρκετό χρόνο μαζί τους. Ο Woods (1986) επισημαίνει ότι η πρόσβαση στην υπό διερεύνηση κουλτούρα δεν έχει να κάνει απλώς με την είσοδο του ερευνητή στο πλαίσιο, με την έννοια της προσπέλασης των φυσικών ορίων ανάμεσα σε αυτό και τον εξωτερικό κόσμο, αλλά πρόκειται για μια σειρά ορίων που πρέπει να ξεπεραστούν. Ωστόσο, το γεγονός ότι από τη μεριά μου τηρούνταν όλες οι νομικές προϋποθέσεις φάνηκε ότι αποτέλεσε για τους εκπαιδευτικούς σημαντικό παράγοντα προκειμένου να αρχίσει να αναπτύσσεται εμπιστοσύνη μεταξύ μας. Χαρακτηριστικές είναι οι διαφορετικές αντιδράσεις της διευθύντριας στο σχολείο Ατ2, τις δύο πρώτες μέρες και την τελευταία. Αρχικά ήταν αρκετά αρνητική, καθώς είπε: «Τα χαρτιά σας είναι εντάξει;» και «Μα αφού τα παιδιά δεν παίζουν μουσικά παιχνίδια, εσείς τι θα καταγράψετε;» (ΣΠ, Ατ2, 28-03-2017), και τη δεύτερη μέρα

συνέχισε, λέγοντας: «Τα παιδιά δεν παίζουν, εσείς τι θα κάνετε εδώ;» (ΣΠ, Ατ2, 29-03-2017) ενώ την τελευταία μέρα, πριν φύγω «η διευθύντρια με φίλησε και με ευχαρίστησε για τη διακριτικότητά μου» (ΣΠ, Ατ2, 06-04-2017).

Συνολικά οι καθημερινές άτυπες συζητήσεις αποτέλεσαν μια σημαντική βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε η σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Επιδίωξα να συναναστραφώ όσο το δυνατόν περισσότερους, ώστε να έχω μια σφαιρική εικόνα των σκέψεων και ανησυχιών τους σχετικά με το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ή γενικά την εκπαίδευση. Όποτε ήταν εφικτό, συνομιλούσα και με τους φύλακες του σχολείου οι οποίοι μου έδωσαν πληροφορίες σχετικά με την εσωτερική λειτουργία του σχολείου και προβλήματα της καθημερινότητας. Ήταν σημαντικό για την εξέλιξη της σχέσης μου με τους ενήλικες να είμαι ανοιχτή σε οποιοδήποτε θέμα συζήτησης προέκυπτε, να δείξω κατανόηση και σεβασμό στις κάθε είδους απόψεις και να παραμείνω εχέμυθη σε εμπιστευτικές εκμυστηρεύσεις.

4.2.2 Η σχέση μου με τα παιδιά

Η σχέση με τα παιδιά έπαιξε κομβικό ρόλο στην έρευνα και το γεγονός ότι τα παιδιά δεν με γνώριζαν αποτέλεσε ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της. Οι Fine και Sandstrom (1988) σημειώνουν ότι ο ενήλικας συμμετέχων παρατηρητής που μπαίνει στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητος (σελ. 13). Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η αντίθεση είναι τόσο μεγάλη που την παρομοιάζουν με την είσοδο ενός λευκού ερευνητή σε μια κοινωνία μαύρων. Σε κάθε περίπτωση είχα συνείδηση του γεγονότος ότι η παρουσία μου γινόταν αντιληπτή ανεξαρτήτως από το αν και σε ποιο βαθμό αυτό γινόταν εμφανές από τη συμπεριφορά των παιδιών.

Σε όλα τα σχολεία η σχέση με τα παιδιά ξεκινούσε με διερευνητικές ερωτήσεις, συνέχιζε με άτυπες συνομιλίες και με κάποια από αυτά γίνονταν οι συνεντεύξεις. Οι αρχικές αντιδράσεις από τη μεριά τους ήταν συνήθως κλεφτές ματιές και γέλια μεταξύ τους, ενώ οι πιο εξωστρεφείς με ρωτούσαν ποια είμαι και τι κάνω στο σχολείο τους. Ενώ σε κάποιες περιπτώσεις με πλησίασαν τα ίδια, σε άλλες τα πλησίασα εγώ, μετά από κάποια περιστατικά μουσικού παιχνιδιού που παρατήρησα. Αυτό πολλές φορές αποτέλεσε την αφορμή να ξεκινήσουν οι πρώτες συνομιλίες για τα μουσικά παιχνίδια αλλά και οι επιτελέσεις:

> Μερικά κορίτσια της Γ΄ με ρωτούν τι κάνω στο σχολείο τους. Μόλις τους λέω για τα μουσικά παιχνίδια, δείχνουν να χαίρονται. Τις ρωτάω αν ξέρουν κανένα, αρχίζουν να παίζουν και να μου δείχνουν διάφορα. (ΣΠ, Πε, 28-02-2017)

Σε ένα ζωντανό και δυναμικό περιβάλλον όπως η σχολική αυλή, η συμμετοχική παρατήρηση παρείχε την απαραίτητη ευελιξία. Συγκεκριμένα, ακολούθησα τους ρυθμούς που είχαν τα ίδια τα παιδιά και σεβάστηκα τη διάθεσή τους να εναλλάσσονται ανάμεσα σε συζήτηση, μουσικό παιχνίδι μαζί μου, φαγητό και άλλες έντονες ή ομαδικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο. Με τον τρόπο αυτό, προσπάθησα να δημιουργήσω ένα κλίμα χωρίς πιέσεις και περιορισμούς, όπου θα μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να χάσουν την οικειότητα και τη σύνδεση που είχαν με τη αυλή ως δικό τους χώρο. Η συμμετοχή μου στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών είχε ως αποτέλεσμα αφενός την καλύτερη κατανόηση αυτών από τη μεριά μου και αφετέρου την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ μας. Επιπλέον, όποτε τα παιδιά ενδιαφέρονταν να μάθουν και άλλα μουσικά παιχνίδια, τους έδειχνα και εγώ κάποια ώστε να ενεργοποιηθούν και να μοιραστούν περισσότερα μαζί μου.

Τα παρακάτω αποσπάσματα από τις σημειώσεις πεδίου δείχνουν την εξέλιξη της σχέσης με μια μαθήτρια, την Ευσταθία, στο σχολείο Ξα1. Η περιγραφή ξεκινά από την πρώτη και φτάνει μέχρι την τέταρτη μέρα, οπότε η μαθήτρια έδειξε κάποια οικειότητα. Επέλεξα να παρουσιάσω τη συγκεκριμένη μαθήτρια, γιατί υπήρξε μια καθημερινή και συστηματική επαφή μαζί της που δεν διακόπηκε από αργίες, γιορτές ή άλλες δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και γιατί η επαφή αυτή αποτέλεσε την αφετηρία για δημιουργία σχέσεων και με άλλα παιδιά:

> (1^{ο} διάλειμμα) Δύο κορίτσια παίζουν το *Πικατσού*. Τις πλησιάζω και τις ρωτάω για το παιχνίδι τους. Η μία μου λέει ότι είναι η Ευσταθία και πάει στην Γ΄ τάξη. Δεν έχω το όνομα της φίλης της. Τη ρωτάω αν ξέρει και άλλα παιχνίδια αλλά με κοιτάει με απορία . . . Αργότερα, ρίχνω κρυφές ματιές στις τάξεις τους. Έρχεται η Ευσταθία και μου λέει: «Κυρία, ξέρουμε και άλλα παιχνίδια». Της λέω να μου τα δείξει στο διάλειμμα.
>
> (2^{ο} διάλειμμα) Η Ευσταθία μου δείχνει με τη φίλη της, την Αζίζ, το *Έλεος* . . . Μου λέει ότι ξέρει και άλλο παιχνίδι, το *Τομ και Τζέρυ*. Μου το δείχνει λίγο, αλλά λέει έχει «πολλά και δύσκολα λόγια» . . . Φέρνει μια φίλη της, την Μικέλα, για να το παίξουν μαζί, και τελικά η φίλη της το ξέρει καλύτερα από την Ευσταθία. (ΣΠ, 16-01-2017)

(1ο διάλειμμα) Η Ευσταθία με το που με βλέπει, έρχεται να μου πει ότι ξέρει και άλλα παιχνίδια, το *Σοκολάτα*. Τότε, τους βάζουν να δουν βίντεο[25] και όλα σταματούν . . . Στο δεύτερο διάλειμμα, τα παιδιά πάλι βλέπουν βίντεο, αλλά η Ευσταθία μόλις με βλέπει, αφήνει το βίντεο και έρχεται να μιλήσουμε για τα παιχνίδια. Της ζητάω να μου δείξει το *Τομ και Τζέρυ* και το *Σοκολάτα*. Διστάζει να παίξει μαζί μου . . . Τελικά, φωνάζει τη φίλη της την Μικέλα και παίζουν και τα δύο παιχνίδια σε γρήγορο ρυθμό. Τους δείχνω το *Οκομπάκα*. (ΣΠ, 17-01-2017)

Η Ευσταθία έρχεται στο πρώτο διάλειμμα να παίξουμε. Παίζει με τη φίλη της την Αζίζ, το *Τομ και Τζέρυ*. Μετά μου ζητάνε επανειλημμένως το *Οκομπάκα*. Μετά γίνεται χαμός. Παιδιά μας κυκλώνουν και μας κοιτούν, και μετά παίζουν μαζί μας . . . Κάνω μια βόλτα έξω από τις τάξεις τους και κοιτάω μέσα. Η Ευσταθία παίζει το *Οκομπάκα* με τη φίλη της από απόσταση, παρά το γεγονός ότι κάθονται σε διαφορετικά θρανία. (ΣΠ, 18-01-2017)

Στο πρώτο διάλειμμα, διάφορα παιδιά από διαφορετικές τάξεις, με το που με βλέπουν, θέλουν να παίξουν το *Οκομπάκα*. Η Ευσταθία μού κάνει μια αγκαλιά. Ρωτάω αν ξέρουν άλλα παιχνίδια και μου λένε το *Σιμαριό*. (ΣΠ, 19-01-2017)

Στα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται η πορεία της σχέσης με την Ευσταθία, από την έκφραση της απορίας μέχρι την έκφραση οικειότητας. Συνολικά, καθιερώθηκα με σταδιακό τρόπο στα μάτια των παιδιών ως η ενήλικας που ενδιαφέρεται για μουσικά παιχνίδια. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά με αποκαλούσαν «η κυρία των παιχνιδιών» εκφράζοντας έτσι την ειδική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ μας. Φυσικά αυτό δεν έγινε με το σύνολο των μαθητών, αλλά ανταποκρίθηκα σε όποιους είχαν τη διάθεση για κάτι τέτοιο, ενώ σεβάστηκα και όσους επιθυμούσαν να απομακρυνθούν και να διακόψουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

[25] Η βιντεοπροβολή έγινε στην αίθουσα εκδηλώσεων και απευθυνόταν σε όλα τα παιδιά. Ήταν μια πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών του σχολείου προκειμένου να κρατηθούν τα παιδιά απασχολημένα κατά το διάλειμμα μέσα στο κτίριο, επειδή δεν επιτρεπόταν να βγουν έξω λόγω κακοκαιρίας.

Ωστόσο, σε ένα μόνο σχολείο, το Αt2, ενώ συνομίλησα με κάποια παιδιά, αυτό έγινε σποραδικά και, τελικά, δεν αναπτύχθηκαν εκείνες οι σχέσεις που θα οδηγούσαν στη διαμόρφωση ενός δείγματος για συμμετοχή στις συνεντεύξεις. Το πλαίσιο αυτό παρουσίαζε κάποιες ιδιαιτερότητες, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα «4.1 Μια τυπική πορεία παραμονής στα σχολεία», όπως τα πολλαπλά και μεγάλα προαύλια και η συστέγαση τεσσάρων διαφορετικών σχολείων. Αυτό δυσκόλεψε την καθημερινή επαφή μεταξύ μας με αποτέλεσμα να μην δημιουργηθούν δίαυλοι επικοινωνίας. Ένας άλλος πιθανός λόγος μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι τα παιδιά ήταν συνηθισμένα σε επισκέψεις ενηλίκων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Φάνηκε να μην υπάρχει η περιέργεια να μάθουν ποιος ήταν ο λόγος παρουσίας μου στο σχολείο και ήταν χαρακτηριστικό ότι δεν μου έκαναν σχετικές διερευνητικές ερωτήσεις, όπως έγιναν σε άλλα σχολεία (π.χ. «Εσένα κυρία πώς σε λένε;», ΣΠ, Ξα2, 01-02-2017). Ενώ παρατηρήθηκαν αρκετά επεισόδια[26] μουσικών παιχνιδιών, δεν αποτέλεσαν την αφορμή για περισσότερα ή για συζητήσεις μαζί μου. Τα παρακάτω αποσπάσματα αποτυπώνουν την ιδιαίτερη συνθήκη στο σχολείο Αt2:

> Δύο αγόρια καθώς μπαίνουν στην τάξη, παίζουν το *Αμπεμπαμπλόμ*. Τα ρωτάω αν ξέρουν μουσικά παιχνίδια και μου λένε το *Αλάτι ψιλό*, *Το παπούτσι σου βρωμάει*, *Γύρω-γύρω όλοι*, *Αμπεμπαμπλόμ*, το *Πορτοκάλι με κανέλα*. Τα ρωτάω γιατί έπαιζαν πριν το *Αμπεμπαμπλόμ* και μου λένε ότι ήθελαν να αποφασίσουν πώς θα κάτσουν στα θρανία . . . Τους λέω να έρθουν να με βρουν στο προαύλιο να μου δείξουν τα παιχνίδια τους στο διάλειμμα . . .
>
> Αργότερα στο προαύλιο με θυμούνται και μερικά παιδιά έρχονται να μου μιλήσουν. Ένα αγοράκι μου λέει το *Αλάτι ψιλό* . . . Τους δείχνω το *Γάλα με ακρίδες*. «Να το ξανακάνουμε;», λέει ένα κορίτσι. Ενθουσιάζονται και θέλουν να το παίξουν ξανά και ξανά. Μόλις το παίζουν καλά, βγάζουν ποιος θα κυνηγάει και πάνε να παίξουν κυνηγητό. Μετά δεν με ξαναπλησιάζουν...
>
> Πιάνω κουβέντα με τρία κορίτσια της Γ΄. Τις ρωτάω αν παίζουν παιχνίδια με τα χέρια. Λένε ότι ξέρουν το *Πικατσού*, αλλά ψάχνονται με τα λόγια και τις κινήσεις. Ξέρουν το *Σιμαριό* και

[26] Ο όρος «επεισόδιο» για το παιχνίδι έχει χρησιμοποιηθεί από την Αυγητίδου (2001c) και ως αρχή του καθορίζεται η στιγμή που δύο ή περισσότερα παιδιά αρχίζουν να κάνουν κάτι μαζί, με έναν συγκεκριμένο σκοπό. Στην παρούσα διατριβή η αρχή του επεισοδίου του μουσικού παιχνιδιού ορίζεται ως η στιγμή που δύο ή περισσότερα παιδιά αρχίζουν μαζί να τραγουδούν ή να απαγγέλουν ρυθμικά και να κάνουν κινήσεις (μιμητικές, παλαμάκια, στα πόδια ή αλλού).

το παίζουν . . . Η μία λέει ότι ξέρει το παιχνίδι *Καραμέλα*, αλλά δεν έχει καλούς κανόνες (;), λένε οι φίλες της, και φεύγουν μακριά.

Μιλάω με κορίτσια της Ε΄ και μου λένε ότι ξέρουν το *Μπουμ Στα Κλα* και τις ρωτάω από πού. Μου λένε ότι μια φίλη τους το ξέρει από το ίντερνετ και τους το έδειξε. Τους λέω ότι υπάρχει και με λόγια *Πετοτιτομάνο* και με αγγλικούς στίχους *I like toast*. Η μία λέει «α, το ξέρω». Με ρωτάνε για το *Survivor* και πιάνουμε κουβέντα. Τους ρωτάω «πώς και δεν παίζετε;» και φεύγουν για να παίξουν. Νόμιζα ότι η κουβέντα μας θα ήταν η αρχή για να μιλήσουμε περισσότερο και να γνωριστούμε αλλά όσο και αν περνάω χρόνο στο προαύλιό τους, δεν με πλησιάζουν. (ΣΠ, 30-03-2017)

Πάω και στα τέσσερα προαύλια αλλά κανένα παιδί δεν με πλησιάζει... Δύο κορίτσια, καθώς φεύγουν από το προαύλιο και πάνε στην τάξη για μάθημα, τραγουδούν «Ένα φράγκο η βιολέτα, τσιγκολελέτα», κάνοντας τις κινήσεις και μεγάλα χοροπηδηχτά βήματα στο πλάι. Τις ακολουθώ από πίσω με γρήγορα βήματα, τις πλησιάζω και τις ρωτάω από πού το ξέρουν. «Από παντού», μου απαντούν και φεύγουν τρέχοντας. Βλέπω μόνο ότι πάνε στην Γ΄ τάξη. (ΣΠ, 3-04-2017)

Κάποια παιδιά της Α΄ μου δείχνουν το *Σκουμπιντού*, πιο πέρα κάποια παίζουν η *Μικρή Ελένη* και κάποια άλλα το *Περνά περνά η μέλισσα*. Ένα κοριτσάκι μού λέει, «Α, θυμήθηκα και άλλο! Το *Πικατσού*! Αλλά χρειάζομαι και άλλα χέρια». Της λέω: «Να σου δώσω τα δικά μου;» «Όχι!» μου λέει και φεύγει. (ΣΠ, 4-04-2017)

Στο 1^{ο} διάλειμμα βρίσκω τη Μίνα για να μου πει το *Πορτοκάλι και κανέλα* που είχε αναφέρει την Πέμπτη αλλά δεν το είχα καταγράψει. Μου το τραγουδά και μου λέει ότι της το έχει μάθει η γιαγιά της. Μετά φεύγει. (ΣΠ, 5-04-2017)

Συνολικά, εκτός από τα δύο παραπάνω σχολεία, τα οποία φάνηκαν να αποτελούν ξεχωριστές περιπτώσεις, στα υπόλοιπα παρουσιάστηκαν κάποια μοτίβα στον τρόπο που εξελίχθηκαν οι σχέσεις με τα παιδιά, καθώς και στο ενδιαφέρον που έδειξαν για τα μουσικά παιχνίδια. Φάνηκε να εμφανίζονται διαφορές ανάμεσα στα σχολεία αστικού και ημιαστικού περιβάλλοντος (Ξα2, Πε, Ατ1, Ρε1, Ρε2) και τα σχολεία αγροτικού περιβάλλοντος (Ξα3 και Ρε3). Στην πρώτη κατηγορία παρατηρήθηκαν διάφορα μουσικά παιχνίδια στην αυλή και, εκτός από τις συνομιλίες με έναν αριθμό παιδιών, υπήρχε ένας πυρήνας κοριτσιών με τον οποίο είχα σχεδόν καθημερινή επαφή. Από την άλλη, στα σχολεία Ξα3 και Ρε3, φάνηκε ότι τα παιδιά περισσότερο *γνώριζαν* κάποια μουσικά παιχνίδια παρά τα έπαιζαν. Δεν είδα να παίζουν μουσικά παιχνίδια πριν μιλήσω μαζί τους, ενώ κατά την παρουσία μου στο σχολείο τους, το ενδιαφέρον τους για αυτά αλλά και για εμένα ήταν περιορισμένο, δείχνοντας πολλές φορές προτίμηση να παίξουν ποδόσφαιρο, κυνηγητό και άλλα. Χαρακτηριστικά είναι το αποσπάσματα από το σημειωματάριο:

> Τα παιδιά δεν έχουν κολλήσει [με τα μουσικά παιχνίδια] το ένα από το άλλο, όπως συμβαίνει συνήθως. Δεν έχει γίνει «ιός», όπως είπε ένα κορίτσι στο Ξα2. Σε άλλα σχολεία, ήθελαν να μου δείξουν, χαίρονταν και συνέχιζαν να μου δείχνουν. Σε αυτό όχι, δεν με ψάχνουν για να μου δείξουν... Δεν νιώθω να δένονται μαζί μου, όπως σε άλλα σχολεία, όπου στο κάθε διάλειμμα έτρεχαν να με βρουν να μου μιλήσουν για τα παιχνίδια τους, να με πάρουν αγκαλιά κ.λπ.. (ΣΠ, Ξα3, 16-02-2017)

> Έρχεται η Πηνελόπη και κοντοστέκεται. Της λέω «έλα να παίξουμε το Αντουανέτα» . . . Μετά έρχεται ένα αγόρι και της λέει να έρθει να παίξουν ποδόσφαιρο και την παίρνει και φεύγουν. (ΣΠ, Ρε3, 23-05-2017)

> Δεν ξέρω πού είναι η Γ΄ και η Δ΄. Τα μικρότερα παίζουν με το χώμα και η Στ΄ παίζει ποδόσφαιρο. (ΣΠ, 24-05-2017)

Ρωτάω ένα αγόρι αν του αρέσουν τα παιχνίδια [που κάνουμε] και λέει «ναι». «Τότε», λέω, «γιατί δεν έρχεσαι και εσύ να παίξουμε;». «Γιατί παίζω ποδόσφαιρο», μου λέει. (ΣΠ, 25-05-2017)

Μετά από περίπου δύο εβδομάδες ολοκλήρωνα την έρευνα και αποχαιρετούσα τους συμμετέχοντες. Το τέλος της παρουσίας μου στο κάθε σχολείο αντανακλούσε τις σχέσεις που είχαν δημιουργηθεί ανάμεσά μας. Μερικές φορές τα παιδιά έλεγαν ότι επιθυμούσαν να μείνω στο σχολείο τους για περισσότερο χρόνο, εξέφραζαν τη λύπη τους για την αποχώρησή μου και μου ζητούσαν να επισκεφτώ το σχολείο τους σύντομα στο μέλλον κ.ο.κ.. Κάποια παιδιά ενδιαφέρονταν να μάθουν αν αυτό ήταν η καθημερινή μου εργασία και με ρωτούσαν ποια άλλα σχολεία θα επισκεπτόμουν στη συνέχεια. Σε ένα σχολείο, στο Ατ2, η έρευνα ολοκληρώθηκε χωρίς να έχει αναπτυχθεί οικειότητα με τα παιδιά και αποχαιρέτησα τους εκπαιδευτικούς μόνο. Η απάντηση στο ερώτημα «γιατί συνέβη αυτό;» είχε ήδη αρχίσει να με απασχολεί αλλά και να μου δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το αν θα επαναληφθεί σε κάποιο από τα επόμενα σχολεία.

Συνοψίζοντας, σε όλα τα σχολεία έγιναν άτυπες συνομιλίες με τα παιδιά. Επίσης, σε όλα εκτός από ένα, ακολούθησαν τις επόμενες μέρες συνεντεύξεις και βιντεοσκοπήσεις με κάποια από αυτά. Στο ένα σχολείο, όπου οι σχέσεις με τα παιδιά δεν εξελίχθηκαν, παρατηρήθηκε πληθώρα επεισοδίων μουσικού παιχνιδιού. Αντίθετα, στα δύο σχολεία σε αγροτικά περιβάλλοντα τα παιδιά δεν παρατηρήθηκαν να παίζουν μουσικά παιχνίδια αν και γνώριζαν κάποια. Στα δύο αυτά σχολεία το ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδια δράσης στην αυλή ήταν εμφανώς μεγαλύτερο από αυτό για τα μουσικά παιχνίδια, ενώ σε άλλα σχολεία τα μουσικά παιχνίδια εξαπλώθηκαν σαν «ιός» κατά τη διάρκεια της παραμονής μου σε αυτά.

4.3 Συγκριτικές παρατηρήσεις από τη συνολική ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης

Τα δεδομένα από τη συμμετοχική παρατήρηση εξετάστηκαν στο σύνολό τους αναφορικά με συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως η γεωγραφική περιοχή των σχολικών περιβαλλόντων, οι σχολικοί κανόνες, η πολιτισμική καταγωγή των παιδιών και η ηλικία τους.

Παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα σχολεία πόλης και στα σχολεία χωριού και οι λόγοι μπορούν να αναζητηθούν στο μέγεθος της αυλής, στα υλικά της αυλής (χώμα, φύλλα, κ.ά.)

και τον εξοπλισμό που ήταν διαθέσιμος στους μαθητές στο διάλειμμα και στη δομή της καθημερινότητας. Στα χωριά οι αυλές ήταν μεγάλες, με χώρους για αθλήματα, όπως ποδόσφαιρο, μπάσκετ ή βόλεϊ, και χώμα με το οποίο αρκετά παιδιά έπαιζαν φτιάχνοντας φανταστικές πολιτείες ή φαγητά. Οι εκπαιδευτικοί επέτρεπαν στους μαθητές να έχουν μπάλα στο διάλειμμα, μια τακτική που δεν ακολουθούσαν σε κανένα σχολείο πόλης, εκτός από ένα (Ξα1). Επιπλέον, όταν χτυπούσε το κουδούνι στο τέλος του διαλείμματος στα σχολεία στις πόλεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες συγκεντρώνονταν σε στοίχιση στην αυλή περιμένοντας τον εκπαιδευτικό να τους οδηγήσει στην τάξη, εκτός από ένα (Ξα1). Αυτό δεν συνέβαινε στα σχολεία στα χωριά, καθώς έμπαιναν στην τάξη χωρίς συνοδεία εκπαιδευτικών. Επιπλέον, είχαν τη δυνατότητα να μπαίνουν και να βγαίνουν από τις τάξεις τους κατά βούληση κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Αντίθετα, στα σχολεία στις πόλεις, οι μαθητές έπρεπε να βγαίνουν στην αυλή και πολλές φορές οι αίθουσες κλειδώνονταν. Φάνηκε ότι η σχολική ρουτίνα στο χωριό δεν ήταν τόσο αυστηρά δομημένη όσο η καθημερινότητα στην πόλη και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εμπεριέχει λιγότερες στιγμές αναμονής. Η προσπάθεια να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί τον μεγάλο αριθμό μαθητών στα σχολεία των πόλεων αναπόφευκτα οδηγούσε σε χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς στη σχολική καθημερινότητα, συνθήκη η οποία φάνηκε να ευνοεί την εκκίνηση του μουσικού παιχνιδιού.

Το σχολείο Ξα1 αποτελούσε μια ιδιαίτερη περίπτωση σχολείου. Παρόλο που βρισκόταν στην πόλη, έτεινε να μοιάζει με σχολείο χωριού. Είχε μικρό αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών και μεγάλη αυλή με χώμα στο ένα μέρος της, καθώς και φιλέ για βόλεϊ και μπασκέτες. Οι μαθητές στο διάλειμμα είχαν στη διάθεσή τους μπάλα και κάποιοι έπαιζαν συνήθως βόλεϊ και μπάσκετ, ενώ όταν χτυπούσε το κουδούνι έμπαιναν στις τάξεις χωρίς στοίχιση ή συνοδεία εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η πληθώρα μουσικών παιχνιδιών που παρατηρήθηκαν και το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθήτριες για αυτά ήταν χαρακτηριστικά που εμφάνισαν τα σχολεία στις πόλεις. Άλλη μια ιδιαιτερότητα του σχολείου αυτού ήταν η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς από τους 155 μαθητές που φοιτούσαν εκεί, οι περισσότεροι ήταν Μουσουλμάνοι και περίπου οι 60 ήταν Χριστιανοί. Δεν παρατηρήθηκαν κάποιες ιδιαίτερες συνθήκες κατά την ομαδοποίηση των παιδιών στα μουσικά παιχνίδια και όλα όσα καταγράφηκαν θεωρούνταν ελληνικά, όπως ήταν και η επίσημη γλώσσα του σχολείου, με εξαίρεση ένα παιχνίδι. Μια μαθήτρια Μουσουλμάνα έπαιξε με τη φίλη της «ένα τούρκικο» (ΣΠ, Ξα1, 24-01-2017), όπως είπε η ίδια, το οποίο είχε ίδιες κινήσεις και παρόμοια μελωδία με το *Οκομπάκα* που καταγράφηκε στο σχολείο Ξα3 και τα λόγια ήταν λέξεις χωρίς νόημα με κάποιες διακριτές τούρκικες φράσεις. Στο σχολείο αυτό βρέθηκε το μοναδικό μουσικό παιχνίδι της έρευνας με γλωσσικά στοιχεία διαφορετικά από αυτά της ελληνικής γλώσσας και το οποίο δεν γνώριζαν τα υπόλοιπα παιδιά. Η γλώσσα που κυριαρχούσε στο σχολείο ήταν η ελληνική, ενώ οι εκπαιδευτικοί σε άτυπες συζητήσεις ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν καθόλου

πομάκικα ή τούρκικα και στο μάθημά τους ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα μόνο: «Προσπαθούμε να τους πούμε 'πες το στα ελληνικά για να καταλάβουν όλοι, κι εγώ που δεν ξέρω, και οι άλλοι που δεν ξέρουν'» (ΣΠ, Μουσικός, Ξα1).

Σε μεγάλο βαθμό παρατηρήθηκε ομοιογένεια στο ρεπερτόριο στις σχολικές αυλές στις διάφορες περιοχές της χώρας. Συνήθως υπήρχαν κάποια μουσικά παιχνίδια που ήταν γνωστά σε όλα τα σχολεία (π.χ. *Αντουανέτα*, *Πικατσού*, *Σκουμπιντού, Ομαριό* ή *Σιμαριό*, *Μηδέν μηδέν μηδέν*) και ένα ή δύο που ήταν μοναδικά στην περιοχή που βρέθηκαν, όπως το *Άμπελε φάμπελε* και το *Ω μάι μάι* στον νομό Ξάνθης, *το Ζάππειο* και *ο Καραμανλής* στον νομό Αττικής, το *Γιάνκα* στον νομό Πειραιά και το *Τζη τζη τζη* στον νομό Ρεθύμνου. Είναι πιθανό για κάποια από αυτά να υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο περιεχόμενο του στίχου και την τοπική περιοχή. Για παράδειγμα, το Ζάππειο είναι περιοχή της Αθήνας, το *Γιάνκα* αναφέρεται στην ομάδα του Ολυμπιακού[27] και το *Τζη τζη τζη* περιέχει τον στίχο «η κυρία Αφροδίτη που παντρεύτηκε στην Κρήτη». Ωστόσο, η αναζήτηση δεδομένων που θα έδιναν ακριβείς απαντήσεις στο ζήτημα των διαφοροποιήσεων του ρεπερτορίου με βάση τη γεωγραφική θέση απαιτεί έρευνα με διαφορετικό αντικείμενο από αυτό που πραγματεύεται η παρούσα διατριβή. Συνολικά, συμπεραίνεται ότι το ρεπερτόριο δεν αντανακλούσε οποιαδήποτε ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά των τριών νομών και φάνηκε ότι ήταν σχετικά ομοιογενές με μικρές διαφοροποιήσεις.

Από την ανάλυση των σημειώσεων της συμμετοχικής παρατήρησης προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στις μικρότερες και στις μεγαλύτερες ηλικίες. Παρατηρήθηκε ότι οι μικρές ηλικίες, Α΄ και Β΄ τάξη, έπαιζαν κυρίως τα «παραδοσιακά» μουσικά παιχνίδια, όπως *Η μικρή Ελένη*, και ρυθμικές απαγγελίες, όπως το *Τσαφ τσουφ* για συνοδεία στο λαστιχάκι. Τα πιο «σύγχρονα» μουσικά παιχνίδια σε δυάδες ή ομαδικά σε κύκλο, όπως το *Μπουμ στα κλα*, παίζονταν περισσότερο από τη Γ΄ ως τη Στ΄ τάξη. Αυτό πιθανόν οφείλεται στα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας που φαίνεται ότι έχουν οι δύο αυτές κατηγορίες μουσικών παιχνιδιών, καθώς τα «παραδοσιακά» έχουν κινητικούς συνδυασμούς που είναι εύκολο να παιχτούν από μικρές ηλικίες, ενώ τα πιο «σύγχρονα» απαιτούν ρυθμικό, κινητικό και λεκτικό συγχρονισμό στον οποίο μπορούσαν να αντεπεξέλθουν τα μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 8-11 χρονών.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνεται ότι τα μουσικά παιχνίδια εμφανίζονταν συχνότερα στις αυλές των σχολείων στις πόλεις παρά στα χωριά, εξαιτίας της ευελιξίας που έχουν τα μουσικά παιχνίδια να παιχτούν σε περιορισμένο χώρο. Αυτή η συνθήκη ενισχύεται από τη δομή της σχολικής καθημερινότητας και τους σχολικούς κανόνες που εφαρμόζονται στα δύο αυτά πλαίσια με κάποιες διαφοροποιήσεις. Προκειμένου να παρακάμψουν την αυστηρή δομή στα σχολεία των πόλεων, τα

[27] Στον Πειραιά βρίσκεται η έδρα της ομάδας.

παιδιά τείνουν να παίζουν με τα μουσικά παιχνίδια κατά τη στοίχιση ή την αναμονή, ενώ στα χωριά διαθέτουν τον χώρο και τον εξοπλισμό προκειμένου να παίξουν με μπάλες και εκτονωτικά παιχνίδια στα διαλείμματα. Μια άλλη διαφοροποίηση διαπιστώθηκε στη βάση της ηλικίας των παικτών, καθώς οι μικρότερες ηλικίες τείνουν να παίζουν τα «παραδοσιακά» μουσικά παιχνίδια και οι μεγαλύτερες ηλικίες τα πιο «σύγχρονα». Οι λόγοι εντοπίζονται στον διαφορετικό βαθμό δυσκολίας που έχουν οι δύο αυτές κατηγορίες, ιδιαίτερα στα κινητικά μοτίβα ή στον συγχρονισμό ανάμεσα στην κίνηση και στα λόγια. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι υπήρχε ένα κοινό ρεπερτόριο με μικρές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους τρεις νομούς της έρευνας, γεγονός που δεν επιτρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αντανάκλαση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων ή της πολιτισμικής καταγωγής των παικτών στα μουσικά παιχνίδια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΟΙ «ΦΩΝΕΣ» ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τα εργαλεία της συνέντευξης και της συμμετοχικής παρατήρησης. Τα θέματα προέκυψαν μετά από θεματική ανάλυση εστιάζοντας στο υλικό που αντικατοπτρίζει τις «φωνές» των παιδιών: τις πρακτικές τους κατά την παρατήρηση και τα λόγια τους σχετικά με τις πρακτικές αυτές, τα οποία εξέφρασαν αυθόρμητα κατά τις άτυπες συνομιλίες και πιο δομημένα στο πλαίσιο της συνέντευξης.

Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές περιλαμβάνουν τον τόπο και τον χρόνο που τα παιδιά συνήθως παίζουν μουσικά παιχνίδια στη σχολική καθημερινότητα, τις προτιμήσεις τους για αυτά, τις προτιμήσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους συμπαίκτες τους, ζητήματα διάδοσης των μουσικών παιχνιδιών από άλλα άτομα καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούν την τεχνολογία κατά τη διαδικασία αυτή. Επιπλέον, φάνηκαν οι δημιουργικοί τρόποι με τους οποίους διαχειρίζονται και επεξεργάζονται την πληροφορία των μουσικών παιχνιδιών προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους, καθώς και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για να μοιραστούν μεταξύ τους την πληροφορία αυτή.

Συνολικά, προέκυψαν οι εξής κατηγορίες: το πλαίσιο, με τις υποκατηγορίες του χώρου και του χρόνου· η ομάδα, με τις υποκατηγορίες σχετικά με τη σύσταση και τη δυναμική της ομάδας καθώς και ζητήματα φύλου· η διάδοση από ανθρώπινους παράγοντες και τεχνολογικές πηγές· οι προτιμήσεις των παιδιών για τα μουσικά παιχνίδια στη βάση της πρωτοτυπίας και της πρόκλησης· οι παραλλαγές και οι αυτοσχεδιασμοί και, τέλος, οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων μουσικών παιχνιδιών.

5.1 Το *πλαίσιο*

Η θεματική κατηγορία του πλαισίου αναφέρεται στον χρόνο και στον χώρο που λάμβαναν χώρα τα μουσικά παιχνίδια. Αναδύθηκε μετά από παρατήρηση των παιδιών στην καθημερινότητά τους στο σχολείο και από τις συνομιλίες μαζί τους σχετικά με το πότε και πού έπαιζαν. Η ανάλυση των

δεδομένων έδειξε ότι τα μουσικά παιχνίδια συνέβαιναν στο περιθώριο άλλων δραστηριοτήτων τόσο χρονικά όσο και χωρικά οι οποίες συνήθως οργανώνονταν από τους ενήλικες για τα παιδιά.

5.1.1 Χρόνος

Τα παιδιά έπαιζαν μουσικά παιχνίδια όταν εμφανίζονταν μικρά παράθυρα χρόνου στη σχολική καθημερινότητά τους, είτε σε μικρές στιγμές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων είτε όταν βρίσκονταν σε κατάσταση αναμονής, όπως όταν ήταν σε στοίχιση και περίμεναν τον εκπαιδευτικό να τους συνοδεύσει στην τάξη ή στον διάδρομο έξω από την αίθουσα διδασκαλίας περιμένοντας τον εκπαιδευτικό για το μάθημα:

> Στην αυλή, μερικά παιδιά περιμένουν να γίνει ο έλεγχος των δοντιών τους από το «Χαμόγελο του Παιδιού». Μερικά κορίτσια της Γ΄ και 2-3 αγόρια παίζουν όλα μαζί *Σιμαριό*. (ΣΠ, Πε, 7-03-2017)

> Έκαναν άσκηση για περίπτωση σεισμού [και ήταν σε στοίχιση στο προαύλιο]. Έγιναν όλα πολύ γρήγορα. Ξαφνικά άρχισαν να παίζουν *Σοκολάτα*, *Ομαριάμ* και άλλα που δεν πρόλαβα να καταλάβω. Τα παιδιά κλήθηκαν από τους δασκάλους να μπουν ξανά στην τάξη και όλα σταμάτησαν. (ΣΠ, Αt2, 06-04-2017)

Συνήθως δεν περνούσαν όλο το διάλειμμα παίζοντας μουσικά παιχνίδια, αλλά παρατηρήθηκαν να παίζουν καθώς έμπαιναν στο σχολικό κτίριο ή την αίθουσα αφού είχε χτυπήσει το κουδούνι για μάθημα:

> Φεύγοντας από το προαύλιο και μπαίνοντας στο σχολείο, δύο κορίτσια παίζουν την *Τσιγκολελέτα* κάνοντας στο πλάι μεγάλα βήματα χοροπηδηχτά. (ΣΠ, Αt2, 3-04-207)

Τα παιδιά κατά τις συνεντεύξεις ή τις άτυπες συνομιλίες έκαναν αναφορές σε παρόμοιες συνθήκες. Είπαν ότι παίζουν σε στιγμές ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες που έχουν ή καθώς

περιμένουν τον εκπαιδευτικό ή άλλον ενήλικα. Σε αυτές τις περιόδους αναμονής φάνηκε να εμφανίζονται μικρά παράθυρα χρόνου τα οποία αντιμετωπίζονταν από τα παιδιά ως ευκαιρία για μουσικό παιχνίδι:

> Κάποιες φορές που συναντιόμαστε, γιατί είναι πολλά παιδιά εδώ από το σχολείο που πάμε στο χορό, ε, παίζουμε εκεί. Είναι μερικά παιδιά την πρώτη ώρα, στο πρώτο τμήμα, και εγώ είμαι στο δεύτερο. Βγαίνει η Αλεξία την πρώτη ώρα και παίζουμε. (ΣΜ, Μάγια, Ρε3, Δ΄ τάξη)

> Πιο πολύ, όταν είμαστε κάπου, ας πούμε σε μια δραστηριότητα, και έχουμε τελειώσει, και περιμένουμε τον μπαμπά, τότε παίζουμε για να περάσει η ώρα. (ΣΜ, Μικέλα, Ξα1, Γ΄ τάξη)

> Όταν δεν μας βγάζουν στη γυμναστική, παίζουμε στο μάθημα μέχρι να ‘ρθει η κυρία. (ΣΜ, Περί, Ξα1, Στ΄ τάξη)

> Όταν μπαίνουμε μέσα, όταν δεν έχουν μπει μέσα οι κυρίες μας, βλέπουμε ότι [τα άλλα παιδιά] παίζουν. (ΣΜ, Μαρία, Ρε1, Γ΄ τάξη)

Φαίνεται ότι η αναμονή λίγων λεπτών ή δευτερολέπτων δεν αποτελούσε για τα παιδιά μια κατάσταση «κενού» χρόνου και αδράνειας. Αντίθετα, στρέφονταν στα μουσικά παιχνίδια με ιδιαίτερη ευκολία εκμεταλλευόμενα τον λίγο χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους ανάμεσα σε άλλα πράγματα που συνέβαιναν ταυτόχρονα. Η ευελιξία των παιδιών να κινούνται ανάμεσα στο παιχνίδι και στο μάθημα –ή άλλη οργανωμένη δραστηριότητα– και αντίστροφα, φανερώνει μια πηγαία ανάγκη για παιχνίδι, η οποία πιθανόν να ήταν πάντα παρούσα, αλλά εκδηλωνόταν όταν δινόταν η ευκαιρία:

> Όταν η δασκάλα μάς έβαζε μια άσκηση και οι άλλοι δεν την είχαν τελειώσει, μας έμενε λίγος χρόνος και παίζαμε. Αυτά με τα χέρια. (ΣΜ, Εύη, Πε, Γ΄ τάξη)

Εδώ όταν περιμένουμε για τις πρόβες [της σχολικής γιορτής] τα κάνουμε. (ΣΜ, Κάτια, Ατ1, Ε΄ τάξη)

Όπως φαίνεται από τα λόγια των παιδιών, τέτοιες στιγμές ευκαιρίας προέκυπταν όταν η επιτήρηση από τους ενήλικες χαλάρωνε ή όταν τα παιδιά βρίσκονταν εκτός του οπτικού πεδίου των ενηλίκων:

Καμιά φορά, όταν η κυρία χτυπάει το τηλέφωνό της και βγαίνει έξω, κάνουμε μερικά με την Κάτια. (ΣΜ, Μαργαρίτα, Ατ1, Ε΄ τάξη)

Κάνω μια βόλτα έξω από τις τάξεις τους . . . Η Ευσταθία παίζει με τη φίλη της από απόσταση το *Οκομπάκα* που τους έχω δείξει, παρά το ότι κάθονται σε διαφορετικά θρανία. (ΣΠ, Ξα1, 18-01-2017)

Συνολικά, από τα παραπάνω προκύπτει ότι η συνθήκη του «κενού» χρόνου που εμφανιζόταν στην καθημερινότητά τους ήταν πιθανό να τα οδηγήσει στο μουσικό παιχνίδι. Φαίνεται ότι αυτό συνέβαινε αυθόρμητα, μακριά από τα μάτια των ενηλίκων και διαρκούσε λίγο. Η ευκολία και η ταχύτητα με την οποία στρέφονταν στα μουσικά παιχνίδια όταν περιορίζονταν χρονικά φανερώνει μια πηγαία και συνεχή τάση των παιδιών για παιχνίδι. Επιπλέον, δείχνει την ευελιξία που ανέπτυσσαν προκειμένου αυτή η ανάγκη να ικανοποιηθεί, παίζοντας στις μικρές κλεμμένες στιγμές από άλλες δραστηριότητες που συμβαίνουν παράλληλα. Χωρίς να είναι σαφές –αλλά ούτε και εντός του πεδίου αυτής της έρευνας– αν τα παιδιά προσάρμοζαν το μουσικό παιχνίδι στα δεδομένα χρονικά πλαίσια ή το επέλεγαν επειδή ταιριάζει σε αυτά, φάνηκε ότι είναι ένα κατάλληλο είδος παιχνιδιού για εκείνες τις περιστάσεις κατά τις οποίες ο χρόνος είναι περιορισμένος.

5.1.2 Χώρος

Ο περιορισμός του χώρου ευνοούσε πολλές φορές τα μουσικά παιχνίδια. Τα παιδιά στρέφονταν σε αυτά μιας και τα περισσότερα μπορούν να πραγματοποιηθούν με επιτόπιες κινήσεις από τους παίκτες καθώς κάθονται ή στέκονται όρθιοι. Στις συνεντεύξεις τους ανέφεραν ως μέρη όπου παίζουν μουσικά παιχνίδια την τάξη, τους κοινούς εσωτερικούς χώρους όπου περνούσαν το

διάλειμμα σε περίπτωση κακοκαιρίας, το σχολικό λεωφορείο, τα αποδυτήρια του μπαλέτου, τα αγγλικά και την ταβέρνα όπου βρίσκονταν με τους γονείς:

> Τα παίζουμε όταν πηγαίνουμε σε αγώνες με το κολυμβητήριο. Όταν είμαστε σε ένα λεωφορείο που πάμε. (ΣΜ, Ανδριάνα, Ρε1, Δ΄ τάξη)

> Ήμασταν στην ταβέρνα και βαριόμασταν και επειδή ήταν όλα μικρά αποφασίσαμε να παίξουμε πάρα πολλά παιχνίδια: *πετοτιτομάνο*, *μπουμ-σλακ-να*.. (ΣΜ, Νικόλ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Παρόμοια με τη συνθήκη του χρόνου, φαίνεται ότι όταν είχαν ελευθερία χώρου στη σχολική αυλή προτιμούσαν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια δράσης. Αντίθετα, όταν αναγκάζονταν να παραμείνουν σε εσωτερικό χώρο ή/και να περιορίσουν τις κινήσεις τους ήταν πιθανό να στραφούν στα μουσικά παιχνίδια.

Ένας άλλος παράγοντας επιρροής και άμεσα συνδεδεμένος με τον χώρο φάνηκε ότι ήταν ο καιρός. Όταν τα παιδιά περνούσαν τα διαλείμματά τους έξω, τότε προτιμούσαν τα παιχνίδια δράσης, ενώ όταν αναγκάζονταν να παραμείνουν σε περιορισμένο εσωτερικό χώρο λόγω κακοκαιρίας, τότε κάποια από αυτά στρέφονταν στα μουσικά παιχνίδια. Τα ομαδικά παιχνίδια που περιλαμβάνουν τρέξιμο (π.χ. ποδόσφαιρο, κυνηγητό) αφενός ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθούν μέσα στο σχολείο λόγω έλλειψης χώρου και αφετέρου σε κανένα από τα σχολεία της έρευνας δεν επιτρεπόταν να παίζονται σε εσωτερικό χώρο. Ο συνδυασμός έλλειψης χώρου και εξοπλισμού φαίνεται ότι στερούσε από τα παιδιά τις εκτονωτικές δραστηριότητες και έτσι στρέφονταν στα μουσικά παιχνίδια:

> Και είχαμε μαζευτεί στην τάξη [και παίζαμε] γιατί η κυρία έκανε εγχείριση και δεν μας βγάζει έξω . . . έχουμε δεύτερη ώρα και κάνει κρύο. (ΣΜ, Γκιουλ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

> Τα παίζαμε στο γήπεδο, όταν βαριόμασταν, όταν έβρεχε . . . όταν οι άλλοι παίζανε μπάλα και εμείς βαριόμασταν. Κάποιες φορές που βρέχει και είμαστε μόνο εδώ πέρα [μέσα]. (ΣΜ, Ιουλία, Ρε3, Γ΄ τάξη)

Αυτά τα παίζουμε στο σπίτι μας όταν βρέχει . . . την άλλη φορά παίξαμε *Ομαριάμ*. Όταν είχαμε πάρτι στα αγγλικά μας . . . Το ξέραμε, [παίξαμε] γιατί βαριόμασταν. Είχαμε και την μπάλα, αλλά η κυρία δεν μας άφησε να παίξουμε. (ΣΜ, Γιούλη, Ρε3, Ε΄ τάξη)

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η ανία νοηματοδοτείται από τα παιδιά ως μια κατάσταση μη-παιχνιδιού (*Οι άλλοι έπαιζαν και εμείς βαριόμασταν*, *Βαριόμασταν . . . είχαμε την μπάλα αλλά η κυρία δεν μας άφησε να παίξουμε*). Για άλλη μια φορά, το παιχνίδι εμφανίζεται να είναι σημαντική και πηγαία ανάγκη των παιδιών, η οποία ικανοποιούταν με τα μουσικά παιχνίδια καθώς λειτουργούσαν ως αντίδοτο στη στιγμιαία πλήξη.

Τα παραπάνω παραδείγματα αναδεικνύουν τους τρόπους που εφεύρισκαν τα παιδιά προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για παιχνίδι όταν υπήρχε έλλειψη χώρου και εξοπλισμού. Τα μουσικά παιχνίδια προσφέρουν αυτή την ευελιξία αφού δεν απαιτούν κάτι από τα δύο, αλλά μπορούν να συμβούν οπουδήποτε με τους παίκτες είτε όρθιους είτε καθιστούς. Η ανία φάνηκε να βιώνεται από τα παιδιά ως κατάσταση μη-παιχνιδιού, την οποία καταπολεμούσαν με δραστηριότητες που ήταν κατάλληλες για μικρούς χώρους. Παρόμοια ευρήματα έδειξε και η παρατήρηση στο πεδίο:

Ο καιρός πολύ άσχημος, χιονίζει. Τα παιδιά στο πρώτο διάλειμμα πρέπει να περιοριστούν σε έναν πολύ μικρό χώρο εντός του σχολείου και η εκπαιδευτικός σε υπηρεσία φωνάζει: «Μην κινείστε! Παραμείνετε ακίνητοι!». Τα παιδιά κάθονται κάτω και τρώνε. Ωστόσο, όσα παιδιά θέλουν, μπορούν να είναι όρθια σε ένα μικρό χολ. Δύο κορίτσια αρχίζουν να παίζουν με τα χέρια τους, με λέξεις χωρίς νόημα. . . Μετά, παίζουν το *Πικατσού*. (ΣΠ, Ξα1, 16-01-2017)

Στο παραπάνω απόσπασμα φαίνεται ότι η επιθυμία για παιχνίδι ήταν τόσο μεγάλη που οι μαθήτριες δεν υπάκουσαν στις υποδείξεις της εκπαιδευτικού για ακινησία, αλλά σηκώθηκαν και άρχισαν να παίζουν. Όπως παρατηρήθηκε και στη συνθήκη του χρόνου, τα μουσικά παιχνίδια ενδείκνυνται για τις περιστάσεις εκείνες κατά τις οποίες υπάρχει περιορισμός. Δεν είναι θορυβώδη, δεν καταλαμβάνουν μεγάλο χώρο και τείνουν να έχουν περιορισμένες κινήσεις. Για τον λόγο αυτό συνέβαιναν κυρίως στο περιθώριο διαφόρων δραστηριοτήτων και στις άκρες της σχολικής αυλής,

σε χρόνους και σημεία που ήταν πιθανόν να περάσουν απαρατήρητα από τα βλέμματα των ενηλίκων.

Συμπερασματικά, οι διαστάσεις του χώρου και του χρόνου συγκροτούν το πλαίσιο των μουσικών παιχνιδιών, ενώ βασικό χαρακτηριστικό φαίνεται να είναι η μικρή έκτασή τους. Στα μέρη που παρατηρήθηκε πληθώρα γεγονότων μουσικού παιχνιδιού, κυρίως στα σχολεία πόλεων, διαπιστώθηκε ότι ξεκινούν ακαριαία και ήταν εφήμερα. Η αναμονή και η αδράνεια, που μπορεί να προκαλούσαν ανία, δεν αποτελούσαν για τα παιδιά μια κατάσταση «κενού» χρόνου, αλλά μετατρέπονταν από τα ίδια σε στιγμές παιχνιδιού εκφράζοντας μια πιθανή πηγαία ανάγκη τους να βρίσκονται συνέχεια σε μια παιγνιώδη κατάσταση. Αυτό αποτυπώθηκε στην ευελιξία την οποία ανέπτυσσαν καθώς κινούνταν ανάμεσα στο παιχνίδι και στο μάθημα (ή σε κάποια άλλη οργανωμένη δραστηριότητα), παρά τις –χρονικά και χωρικά– περιοριστικές συνθήκες.

5.2 Η ομάδα

Η ενότητα αυτή χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες. Η πρώτη αφορά στη σύσταση της ομάδας των μουσικών παιχνιδιών και περιλαμβάνει το φύλο, τον αριθμό και την ηλικία των ατόμων που συμμετέχουν στις επιτελέσεις. Η δεύτερη υποκατηγορία περιλαμβάνει ζητήματα δυναμικής που προκύπτουν κατά την ομαδοποίηση των συμμετεχόντων και τις επιλογές που κάνουν σχετικά με τους συμπαίκτες τους. Η τρίτη υποκατηγορία εστιάζει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια σε ζητήματα φύλου που προκύπτουν με αφορμή ή ως αιτία τα μουσικά παιχνίδια. Επιπλέον, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, αναδύθηκαν επιμέρους διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην πόλη και στο χωριό και οι οποίες εξετάζονται στις παρακάτω υποκατηγορίες.

5.2.1 Η σύσταση της ομάδας

Παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια που έπαιζαν μουσικά παιχνίδια ήταν λιγότερα από τα κορίτσια, ωστόσο, η παρουσία τους ήταν εμφανής στην αυλή και έπαιζαν σε ζευγάρια μεταξύ τους ή με κορίτσια. Αυτό έδειξε η παρατήρηση και αποτυπώθηκε στις σημειώσεις πεδίου. Στις συνεντεύξεις, ωστόσο, από τα 53 παιδιά συνολικά, συμμετείχε μόνο ένα αγόρι. Εκ των πραγμάτων τα δεδομένα που συλλέχτηκαν κατά τις συνεντεύξεις με τις μαθήτριες αφορούν κυρίως στις δικές τους πρακτικές σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια στη σχολική αυλή και τις δικές τους αντιλήψεις για τη σχέση των αγοριών με αυτά. Τα ζητήματα αυτά αναλύονται με λεπτομέρεια παρακάτω στην τρίτη υποκατηγορία («5.2.3 Ζητήματα φύλου»).

Όπως φάνηκε από την παρατήρηση και τις συζητήσεις με τα παιδιά, τα μουσικά παιχνίδια συνέβαιναν καταρχάς ανάμεσα σε άτομα που γνωρίζονταν και είχαν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Διαφάνηκε ότι η κοινωνικοποίηση στα μουσικά παιχνίδια αντανακλούσε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές στο σχολείο κατατάσσονται κατά κανόνα ηλικιακά σε τάξεις και αλφαβητικά σε τμήματα. Για τον λόγο αυτό οι ομαδοποιήσεις σε σχολεία της πόλης ήταν ανάμεσα σε παιδιά της ίδιας ηλικίας και από το ίδιο τμήμα:

Βασικά δεν κάνουμε τόσο παρέα με τις άλλες τάξεις.

(ΣΜ, Βαλάντω, Ρε2, Δ΄ τάξη)

Ρ: Με ποιες τάξεις παίζετε;

Περί: Κυρία, εμείς συνήθως παίζουμε η τάξη μας.

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Για τα παιδιά από τα σχολεία των πόλεων, η μείξη ηλικιών στα μουσικά παιχνίδια φαίνεται να συμβαίνει κυρίως στο σπίτι. Στις συνεντεύξεις τους δήλωσαν ότι ενίοτε έπαιζαν με διαφορετικές ηλικίες στο σπίτι κυρίως με τα αδέρφια ή τα ξαδέρφια τους. Επιπλέον, μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, τα οποία υπό κανονικές συνθήκες δεν θα έπαιζαν, ήταν πιθανό να παίξουν μουσικά παιχνίδια, επειδή βρίσκονταν με τα μικρότερα αδέρφια τους. Επομένως, στο σπίτι και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον ήταν δυνατόν να υπάρξει μείξη ηλικιών λόγω των συγγενικών σχέσεων:

Νίκη: Και η αδερφή μου που πάει έκτη...

Δήμητρα: Σου ζητάει να παίξετε;

Νίκη: Εεεμ, και αυτή μερικές φορές μου ζητάει. Βέβαια, μερικά από αυτά τα βαριέται λιγάκι, επειδή είναι έκτη, αλλά παίζουμε...

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Η καθημερινότητα για τους μαθητές στα χωριά ήταν διαφορετική, καθώς στα μικρά, τετραθέσια σχολεία της έρευνας (Ξα3, Ρε3), η σύμπτυξη των τάξεων αποτελούσε πάγια πρακτική και η μείξη

ηλικιών κατά την κοινωνικοποίηση των μαθητών ήταν κάτι συνηθισμένο. Αυτό έγινε εμφανές τόσο στο παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος όσο και στην ομαδοποίηση που επέλεξαν τα ίδια να έχουν στις συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο Ξα3 ήταν μαζί μαθήτριες από τη Στ΄ και τη Γ΄ τάξη και στο σχολείο Ρε3 μαθήτριες της Γ΄ και της Δ΄ τάξης. Ο φυσικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές στα μικρά σχολεία αναμειγνύονταν μεταξύ τους στις σχολικές δραστηριότητες (κυρίως στο μάθημα και στο διάλειμμα) αποτελεί πιθανόν και την αιτία για την οποία δεν εξέφρασαν την ανάγκη ή την επιθυμία να ανήκουν σε μια κλειστή ομάδα που να διαφοροποιείται από τις άλλες παρέες.

Η πλειονότητα των μουσικών παιχνιδιών που παρατηρήθηκαν παίζονταν από δύο άτομα. Η πιο συνηθισμένη πρακτική, όταν ήταν σε στοίχιση ή περιμένοντας στον σχολικό διάδρομο, ήταν δύο μαθήτριες να στρέφουν το σώμα τους η μία στην άλλη και να παίζουν ένα μουσικό παιχνίδι με τα χέρια. Τα ομαδικά μουσικά παιχνίδια συνέβαιναν λιγότερο συχνά από ό,τι αυτά σε δυάδες. Οι μαθήτριες, ωστόσο, αναφέρθηκαν με ενθουσιασμό σε συγκεκριμένες περιστάσεις όπου έπαιξαν μαζί με άλλα παιδιά της τάξης τους ένα ομαδικό μουσικό παιχνίδι:

> Μια φορά το *Άμπελε* το χαμε παίξει όλη η τάξη περίπου, 10-15 άτομα. Και είχε γίνει πολύ μεγάλη τρύπα, με τα χέρια. Πολύ ωραία.
>
> (ΣΜ, Γκιουλ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

> Μια φορά παίξαμε όλη η τάξη, και φανταστείτε εδώ είμαστε 6 άτομα και κάνουμε στεφάνι τόσο μεγάλο, φανταστείτε πώς κάνουμε με 21!
>
> (ΣΜ, Δήμητρα, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι η ομάδα του μουσικού παιχνιδιού συνήθως συγκροτείται στη βάση της ηλικίας αντανακλώντας τις ομαδοποιήσεις της επίσημης εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε ότι στα μουσικά παιχνίδια σε ζευγάρια έπαιζαν κυρίως παιδιά ίδιου φύλου, αγόρια με αγόρια και κορίτσια με κορίτσια, ενώ στα ομαδικά μουσικά παιχνίδια ήταν πιο πιθανό να υπάρχει μείξη των δύο φύλων. Στα μεγάλα σχολεία τα μουσικά παιχνίδια παίζονταν από παιδιά ίδιας ηλικίας, ενώ στα μικρότερα σχολεία, που είχαν τάξεις με μεικτές ηλικίες, παρατηρήθηκε μείξη ηλικιών και στα μουσικά παιχνίδια. Αναφορικά με τον αριθμό των παικτών, διαπιστώθηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια σε ζευγάρια είναι περισσότερα και δημοφιλέστερα από τα ομαδικά, πιθανόν επειδή εμφανίζουν

μεγαλύτερη ευελιξία στον περιορισμένο χώρο και χρόνο. Σε κάποια σχολεία, ωστόσο, τα παιδιά δήλωσαν ότι τους είναι ιδιαίτερα ευχάριστη εμπειρία να σχηματίζουν μεγάλες ομάδες και να παίζουν μουσικά παιχνίδια με τη συμμετοχή και των αγοριών και των κοριτσιών. Οι δηλώσεις αυτές έγιναν τόσο από κορίτσια καθώς και από το ένα αγόρι που συμμετείχε στις συνεντεύξεις. Συνολικά, τα δεδομένα που συλλέχτηκαν με την παρατήρηση αφορούν και στα δύο φύλα, ενώ τα δεδομένα που συλλέχτηκαν με τις συνεντεύξεις αφορούν κυρίως στις πρακτικές και τις αντιλήψεις των κοριτσιών σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια στη σχολική αυλή, αφού αποτελούσαν τη συντριπτική πλειονότητα των παιδιών που πήραν μέρος σε αυτές.

5.2.2 Η δυναμική της ομάδας

Φάνηκε ότι ήταν σημαντικό για τις παίκτριες να παίζουν με τους κοντινούς τους ανθρώπους και συνομηλίκους, για παράδειγμα, με τις φίλες από το σχολείο και από άλλες οργανωμένες δραστηριότητες. Ενίοτε προέκυψαν ζητήματα δυναμικής τόσο των μελών της ομάδας του μουσικού παιχνιδιού μεταξύ τους όσο και της ομάδας σε σχέση με άλλα παιδιά. Σε κάποιες περιπτώσεις διαφάνηκε ότι οι παίκτριες είχαν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, συγκροτώντας τη δική τους κοινότητα στο μουσικό παιχνίδι και την οποία υπερασπίζονταν αρνούμενες να συμπεριλάβουν άλλες συμμαθήτριες. Σε ένα σχολείο της έρευνας (Ατ1) μία μαθήτρια εξέφρασε ρητά την επιθυμία να παίζει με τις φίλες της και όχι με μια συμμαθήτριά της παρά το γεγονός ότι κάθονταν μαζί στο ίδιο θρανίο. Διαφαίνεται ότι δεν αρκεί μόνο τα άτομα να βρίσκονται κοντά μεταξύ τους, αλλά επίσης να νιώθουν κοντά το ένα με το άλλο:

Ισιδώρα: [Η Μαργαρίτα και η Κάτια παίζουν] γιατί κάθονται μαζί.

Ρ.: Εσύ Ισιδώρα δεν κάθεσαι κοντά με τα κορίτσια; Με ποιον κάθεσαι;

Ισιδώρα: Με την Ελίνα.

Ρ: Και η Ελίνα δεν παίζει αυτά τα παιχνίδια;

Ισιδώρα: Όχι. Η Ελίνα δεν μπορεί να παίξει γενικά και, δεύτερον, εντάξει, δεν είναι και κολλητή μου.

Κάτια: Είναι κολλητή μιας άλλης.

(ΣΜ, Ατ1, Ε΄ τάξη)

Έχει ενδιαφέρον ότι τα τρία κορίτσια που συμμετείχαν στη συνέντευξη μιλούν για την ομάδα τους που παίζει, όχι όλα τα παιχνίδια γενικά, αλλά ειδικά τα μουσικά παιχνίδια. Είναι εμφανές ότι τα κορίτσια αυτά είχαν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς και είχαν δημιουργήσει τη δική τους κοινότητα μουσικού παιχνιδιού στην οποία δεν χωρούσαν άλλοι:

Ρ: Με τα άλλα κορίτσια της Ε΄ παίζετε;

Κάτια: Με την τάξη μας;

Ισιδώρα: Παίζουμε, αλλά όχι αυτά τα παιχνίδια.

Κάτια: Παίζουμε, αλλά όταν παίζουμε τέτοια παιχνίδια παίζουμε οι τρεις μας,

γιατί οι άλλοι δεν τα ξέρουν.

Ρ: Δεν θέλουν να τα μάθουν;

Μαργαρίτα: Όχι, γούστο είναι αυτό.

Ισιδώρα: Δεν τα ξέρουν.

(ΣΜ, Ατ1, Ε΄ τάξη)

Η αιτιολόγηση που έδωσαν τα κορίτσια για την ομαδοποίηση που είχαν σχηματίσει οι τρεις τους είναι ότι οι άλλοι δεν γνώριζαν τα μουσικά παιχνίδια και δεν τους ενδιέφερε να τα μάθουν. Υπήρξαν παρόμοιες δηλώσεις και από άλλα κορίτσια σε άλλα σχολεία, που υποστήριζαν ότι *οι άλλοι* δεν ξέρουν τα μουσικά παιχνίδια ή δεν ενδιαφέρονται να τα μάθουν:

Ρ: Δηλαδή υπάρχει κάποιος που δεν το ξέρει [το *musical.ly*[28]];

Αντιγόνη: Ναι.

Αθανασία: Στην τάξη μας; Ένα σωρό. Μόνο εμείς οι έξι το ξέρουμε και ο Περικλής.

Ρ: Και οι άλλοι γιατί δεν το ξέρουν;

[28] Το *musical.ly* ήταν κοινωνικό μέσο δικτύωσης που δημιουργήθηκε το 2014 και ήταν ιδιαίτερα δημοφιλές την περίοδο της έρευνας. Περιλάμβανε πολύ σύντομα βίντεο με τραγούδια ή ρυθμικές απαγγελίες που εκτελούνταν με συγχρονισμό στα χείλη (lip-sync) και τα οποία συνοδεύονταν από κινήσεις. Το 2018 η υπηρεσία μετονομάστηκε σε *TikTok*.

Αθανασία: Γιατί δεν ασχολούνται.

(ΣΜ, Ξα2, Δ΄ τάξη)

Ρ: Τα ξέρουν όλα τα κορίτσια του σχολείου αυτά τα παιχνίδια;

Γιώτα: Όχι, μόνο εμείς.

Ρ: Μόνο εσείς; Γιατί;

. . .

Ελένη: Ε, δεν θέλουν να τα μάθουν τα άλλα κορίτσια.

(ΣΜ, Ρε2, Δ΄ τάξη)

Οι παραπάνω δηλώσεις φανερώνουν πιθανόν την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν σε μια κοινότητα με ισχυρούς δεσμούς, μια κλειστή παρέα, που είναι δυνατόν να πραγματώνεται μέσα από την ομαδοποίησή τους στα μουσικά παιχνίδια. Η κοινότητα αυτή, ωστόσο, δεν ήταν πάντα μια σαφώς παγιωμένη δομή αλλά μια συνθήκη υπό διαπραγμάτευση. Μια μαθήτρια σε ένα από τα σχολεία που αναφέρθηκαν στα παραπάνω αποσπάσματα (σχολείο Ρε2) αμφισβήτησε την αποκλειστικότητα στα μουσικά παιχνίδια που ισχυριζόταν ότι έχει η ομάδα της απέναντι στα άλλα άτομα:

Νεστορία: Κάποια παιδιά μπορεί να τα ξέρουν.

Ρ: Έχεις δει άλλα παιδιά να τα παίζουν;

Νεστορία: Όχι, δεν έχω δει, αλλά μπορεί να τα ξέρουν και να μην τα παίζουν.

(ΣΜ, Ρε2, Δ΄ τάξη)

Η παραπάνω δήλωση πιθανόν αντανακλά τις πιο χαλαρές σχέσεις αυτών των κοριτσιών στην καθημερινότητά τους σε σύγκριση με τις σχέσεις των κοριτσιών από το σχολείο Ατ1, οι οποίες φάνηκε να είναι ισχυρές. Συνολικά, διαφάνηκε ότι οι μαθήτριες προτιμούν να παίζουν μουσικά παιχνίδια με τις φίλες τους, καθώς με αυτά τα άτομα μοιράζονται μια κοινή καθημερινότητα και νιώθουν άνετα και ασφαλείς. Ιδιαίτερα στα σχολεία των πόλεων εξέφρασαν την ανάγκη να συμμετέχουν σε μια διακριτή κοινότητα, η οποία στηρίζεται στους ισχυρούς δεσμούς που υπάρχουν

μεταξύ τους και διαφοροποιείται από τα άλλα παιδιά, αυτά που δεν συμμετέχουν στα μουσικά παιχνίδια.

5.2.3 Ζητήματα φύλου

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η παρουσία των αγοριών ήταν εμφανής στην αυλή και έπαιζαν σε ζευγάρια μεταξύ τους ή με κορίτσια. Φάνηκε να επιλέγουν συγκεκριμένα μουσικά παιχνίδια (π.χ. *Σιμαριό*, *Πικατσού*, *Έλεος*, καθώς και μια ακολουθία κινήσεων συνήθη στα μουσικά παιχνίδια που δεν έχει λόγια) όταν έπρεπε να αποφασιστεί ποιος θα κάνει κάτι, δηλαδή «να βγει μάνα»:

> Περιμένοντας στην ουρά για το διάλειμμα, δύο άλλα αγόρια σε ζευγάρι παίζουν *007* παραλλαγμένο . . . Μετά από λίγο, το ένα αγόρι γελώντας αλλάζει, και στο 00 χτυπάει τα πόδια στο πάτωμα. (ΣΠ, Πε1, 27-02-2017)

> Υπάρχει μια κινητικότητα στο σχολείο από μερικά παιδιά που παίζουν παιχνίδια, αλλά και άλλες δυάδες, με αγόρια μαζί, που έπαιζαν πολύ γρήγορα και χωρίς λόγια το γνωστό παλαμάκι των δυο χεριών του ενός παίκτη-αντικριστά και διαγώνια το ένα χέρι-αντικριστά και διαγώνια το άλλο χέρι-αντικριστά τα δύο χέρια των δυο παιχτών, με κίνητρο την επιτυχή ολοκλήρωση του παιχνιδιού σε μεγάλη ταχύτητα (ΣΠ, Ξα1, 16-01-2017).

Αυτά τα μουσικά παιχνίδια έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Είναι μικρά σε διάρκεια, μπορούν να παιχτούν πολύ γρήγορα σε ζευγάρια και έχουν έντονο ανταγωνισμό, που καταλήγει είτε στην ανάδειξη ενός νικητή στα μουσικά παιχνίδια-λαχνίσματα είτε στη νίκη του παίκτη που καταφέρνει να εκτελέσει χωρίς λάθη την ακολουθία των κινήσεων που σταδιακά επιταχύνεται. Σε δύο από αυτά, οι τελικές κινήσεις περιλαμβάνουν χτύπημα (το *Ομαριάμ* στο χέρι και το *Πικατσού* στο πρόσωπο), ενώ το *007* περιλαμβάνει μιμητικές κινήσεις με χρήση «όπλου» και «ασπίδας». Το *Έλεος* αποτελεί παραλλαγή του *Πικατσού* με πρόσθετες κινήσεις στα πόδια. Στην τάση των αγοριών να παίζουν συγκεκριμένα παιχνίδια που εμπεριέχουν ανταγωνισμό αναφέρθηκαν τα κορίτσια στις συνεντεύξεις:

Ρ: Παίζετε ποτέ μαζί με τ' αγόρια;

Γκιουλ: Όχι. Πολύ σπάνια.

Περί: Ναι, πολύ σπάνια. Όταν δεν έχουν τι να κάνουν.

Ρ: Δεν παίζουν τέτοια παιχνίδια;

Γκιουλ: Όχι.

Περί: Το *Έλεος* παίζουν.

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Ρ: Παίζετε τέτοια παιχνίδια με τ' αγόρια;

Ελένη: Όχι, κυνηγητό παίζαμε.

Βαλάντω: Πέρσι παίζαμε κυνηγητό, αλλά τ' αγόρια κάνανε βλακείες.

Ρ: Τέτοια παιχνίδια ενδιαφέρθηκαν ποτέ να παίξουν;

Όλες: Όχι.

. . .

Βαλάντω: Εκτός από το *Ομαριάμ*. Μια περίοδο παίζαμε το *Ομαριάμ*.

Ρ: Τα αγόρια παίζουν;

Ελένη: Το *Έλεος* το παίζουν συνέχεια.

(ΣΜ, Κρ1, Δ΄ τάξη)

Επιπλέον, αναφέρθηκαν περιπτώσεις κατά τις οποίες φάνηκε ότι υπήρξε μείξη των δύο φύλων στο σπίτι και στο σχολείο. Οι μαθήτριες δήλωσαν ότι παίζουν με τα αγόρια αδέρφια τους και ότι ενίοτε στο σχολείο τα αγόρια συμμετέχουν στα ομαδικά μουσικά παιχνίδια:

Ρ: Ελένη, είπες ότι έπαιζες με τον αδερφό σου;

Ελένη: Ναι, *Τσαφ τσουφ* έπαιζα.

Ρ: Πόσο χρονών είναι ο αδερφός σου;

Ελένη: Δευτέρα δημοτικού.

(ΣΜ, Κρ2, Δ΄ τάξη)

Γκιουλ: Μια φορά το *Άμπελε* το ‘χαμε παίξει όλη η τάξη περίπου, 10-15 άτομα. Και είχε γίνει πολύ μεγάλη τρύπα, με τα χέρια... πολύ ωραία.

Ρ: Και με αγόρια;

Γκιουλ: Ναι.

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Ρ: Άλλο παιχνίδι έχετε παίξει όλοι μαζί;

Ηλιάνα: Το *Άμπελε φάμπελε* και έχουμε κάνει τόοοοοσο στεφάνι.

(ΣΜ, Κρ1, Δ΄ τάξη)

Χρύσα: Σε εμάς κάποια αγόρια από την τάξη, ο Γιώργος από την τάξη μας παίζει και το *Σιμαριό*.

Ρ: Σε κύκλο…

Χρύσα: Ε, ναι.

Ρ: …ή σε δυάδα;

Χρύσα: Σε κύκλο.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Ελένη: Παλιότερα παίζαμε με τα αγόρια το *Έλεος*.

Περικλής: Α, ναι!

[παίζουν σε ζευγάρια]

Ρ: Αυτό το παίζατε παλιά, λέτε;

Περικλής: Ναι, πριν κάτι μήνες.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Φαίνεται ότι τα αγόρια είτε προτιμούσαν να παίζουν σε ζευγάρια μουσικά παιχνίδια με ανταγωνισμό είτε σε μεγάλες ομάδες με τα κορίτσια. Αντίθετα, μουσικά παιχνίδια σε ζευγάρια που δεν έχουν κάποιο ανταγωνιστικό στοιχείο, αλλά εμπεριέχουν μια ιστορία με συνοδευτικές κινήσεις (π.χ. *το Ζάππειο*) δεν παρατηρήθηκαν να παίζονται από αγόρια. Μόνο το αγόρι που συμμετείχε στις συνεντεύξεις έπαιξε το *Μ' αγαπάς μαμά*, ένα μουσικό παιχνίδι χωρίς ιδιαίτερο ανταγωνισμό, ωστόσο τελειώνει με τη χειρονομία της μούτζας, στοιχείο που φάνηκε να τον ελκύει.

Η παρουσία των αγοριών ήταν εμφανής και σε επόμενο στάδιο της έρευνας, όταν χτίζονταν οι σχέσεις με τους συμμετέχοντες, γίνονταν άτυπες συνομιλίες και τα παιδιά έδειχναν τα μουσικά παιχνίδια που γνώριζαν. Κάποια αγόρια εκδήλωσαν ενδιαφέρον ή περιέργεια για το τι συνέβαινε και είτε παρατηρούσαν αμίλητα είτε έκαναν σχόλια σε αυτά που έλεγαν τα κορίτσια:

> Όταν ήμουν απασχολημένη με τα κορίτσια, τα αγόρια ήρθαν να δουν τι γίνεται, ρωτούσαν γιατί με ενδιαφέρουν τα παιχνίδια τους, γιατί τα καταγράφω και [ρώτησαν τα κορίτσια] «το άλλο που παίζουμε μαζί της το 'πατε;». Άρχισαν να παίζουν το *Ω μάι μάι*, ένα αγόρι και ένα κορίτσι. (ΣΠ, Ξα2, 01-02-2017)

> Ένα άλλο αγόρι μάς κοιτούσε ενώ παίζαμε. Τον ρώτησα αν θέλει να παίξει και αυτός, είπε ότι δεν τα ξέρει, του είπα ότι μπορούμε να του τα δείξουμε, είπε «δεν παίζω», ρώτησα «γιατί; Δεν σου αρέσουν»; Είπε, «δεν ξέρω, δεν τα παίζω». Τελικά δεν ήρθε μαζί μας. (ΣΠ, Πε1, 27-02-2017)

Παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση και τις άτυπες και οργανωμένες συνομιλίες με τα παιδιά αποκαλύπτουν διαφορετικές πτυχές του ζητήματος του φύλου. Κατά την παρατήρηση τα αγόρια ήταν παρόντα και στο σημειωματάριο καταγράφηκαν αρκετές περιπτώσεις όπου συμμετείχαν σε μουσικά παιχνίδια. Επιπλέον, από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται εμφανές ότι ορισμένα αγόρια είχαν ενδιαφέρον για τα μουσικά παιχνίδια το οποίο εκδήλωσαν σε διαφορετικό βαθμό. Στο σχολείο Ξα2 είχαν μια ενεργή στάση συμμετέχοντας στις επιτελέσεις των μουσικών παιχνιδιών, ενώ στο Πε1 το αγόρι επέλεξε να είναι πιο αποστασιοποιημένο. Ωστόσο, τα αγόρια σε γενικές γραμμές δεν συμμετείχαν στις συνεντεύξεις εκτός από ένα. Εκ των πραγμάτων τα δεδομένα που συλλέχτηκαν κατά τις

συνεντεύξεις με τις μαθήτριες αφορούν κυρίως στις δικές τους πρακτικές σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια στη σχολική αυλή και τις δικές τους αντιλήψεις για τη σχέση των αγοριών με αυτά. Ωστόσο, στα λόγια τους ανιχνεύονται ζητήματα δυναμικής που αναπτύσσονται ανάμεσα στα δύο φύλα με αφορμή ή ως αιτία το μουσικό παιχνίδι.

Τα κορίτσια πολλές φορές περιγέλασαν την ιδέα να παίζουν μουσικά παιχνίδια μαζί με τα αγόρια και έτειναν να συνδέουν τα αγόρια κυρίως με τα παιχνίδια δράσης:

Ρ: Τ' αγόρια παίζουν ποτέ αυτά τα παιχνίδια;

Όλες: Όχι.

Ρ: Θα θέλατε να παίζουν μαζί σας;

Όλες: Όχι!

Ρ: Γιατί;

[σιωπή]

(ΣΜ, Ατ1, Ε΄ τάξη)

Ρ: Τα αγόρια παίζουν καθόλου;

Όλες: Όχι. [γέλια]

Ρ: Ποτέ;

Όλες: Ποτέ!

(ΣΜ, Πε, Γ΄ τάξη)

Ρ: Αυτά τα παιχνίδια που γράψαμε μαζί στο βίντεο, τα αγόρια τα παίζουν;

Ευσταθία: Μόνο κυνηγητό.

Χρύσα: Τα αγόρια γενικά είναι άγριοι.

Μικέλα: Μπάλα, μπάλα, μπάλα...

Χρύσα: Και μπάσκετ.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Ελίνα: Μερικές φορές τα περισσότερα αγόρια παίζουν μόνο μπάλα. Δεν ασχολούνται με τίποτα άλλο!

Ρ: Δεν παίζουν δηλαδή;

Ελίνα: Τα ξέρουν αυτά τα παιχνίδια, αλλά δεν τα παίζουν.

Ρ: Λες τα ξέρουν αλλά δεν τα παίζουν;

Ελίνα: Ναι, δεν τα παίζουν.

(ΣΜ, Ξα3, Γ΄ τάξη)

Στα παραπάνω αποσπάσματα διακρίνονται αυθόρμητες, έντονες και, μερικές φορές *εν χορώ* απαντήσεις, οι οποίες προκρίνουν μια συσπείρωση στη βάση του φύλου από τη μεριά των κοριτσιών. Το ίδιο παρατηρήθηκε κάποιες φορές και με τα αγόρια:

Όταν τους ρώτησα για παιχνίδια με τα χέρια, ένα αγόρι είπε «αυτά, κυρία, τα παίζουν μόνο τα κορίτσια, εμείς παίζουμε ξύλο». (ΣΠ, Ατ2, 30-03-2017)

Στις δηλώσεις των κοριτσιών για τις περιστάσεις εκείνες που τα αγόρια παίζουν μαζί τους, είναι δυνατόν να ανιχνευθούν στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί, όπως ότι ένας συμμαθητής που παίζει μουσικά παιχνίδια «θέλει να είναι κορίτσι» και ότι το αγόρι χωρίς μαγκιά «δεν θα ‘ταν αγόρι»:

Νικόλ: Επίσης οφείλω να πω ότι ο Περικλής [που παίζει μαζί μας] είναι πάντα φιλικός με τα κορίτσια σε σχέση με τα άλλα αγόρια.

[γέλια]

Δήμητρα: Και μάγκας!

Νικόλ: Αν δεν είχε το αγόρι αυτή τη μαγκιά, δεν θα ‘ταν αγόρι.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Ρ: Δηλαδή τ’ αγόρια δεν παίζουν καθόλου;

Χρύσα: Μπα.

Ευσταθία: Μόνο ο Βασίλης θέλει να είναι κορίτσι.

Χρύσα: *Έλεος* παίζουν, τα αγόρια παίζουν *Έλεος*.

Ευσταθία: Ο Βασίλης είναι πάρα πολύ αστείος.

Μικέλα: Με τ' αγόρια ποτέ δεν παίζει μαζί τους.

Ρ: Ο Βασίλης πάει στην Γ΄ τάξη;

Ευσταθία: Ναι, θέλει να γίνει κορίτσι.

Ρ: Εσείς τον παίζετε στα παιχνίδια σας;

Ευσταθία: Ναι, αφού είναι ο καλύτερός μας φίλος από τα αγόρια.

(ΣΜ, Ξα1, Γ΄ & Ε΄ τάξη)

Ο διαχωρισμός των φύλων με αφορμή ή αιτία το μουσικό παιχνίδι εκφράστηκε και με άλλους τρόπους. Κάποια από τα κορίτσια δήλωσαν ότι συνήθως εισπράττουν την αποδοκιμασία των αγοριών, επειδή παίζουν μουσικά παιχνίδια:

Ελεάνα: [Τα αγόρια] δεν ξέρουν κανένα.

Έμυ: Αν μας έβλεπαν ποτέ στο διάλειμμα, μας κοροϊδεύανε.

Σπυριδούλα: Και μας έκαναν....

Έμυ: Κερατάκια.

Σπυριδούλα:...κερατάκια.

(ΣΜ, Πε1, Γ΄ τάξη)

Αλεξάνδρα: Ο Κωστής με ρωτάει για αυτό. [δείχνει το *Μπουμ Σλακ Μπαμ*]

Ελένη: Τα αγόρια κοροϊδεύανε το *Μπουμ Σλακ Μπαμ*.

[το παίζει]

Ρ: Το κοροϊδεύουνε αλλά κάποιος ρώτησε...

Βαλάντω: Ε, καλά, κι εκείνος το κοροϊδεύει. Λέει [ανακατεύει τα λόγια]

(ΣΜ, Κρ2, Δ΄ τάξη)

Σε ένα σχολείο τα κορίτσια χρησιμοποίησαν τα μουσικά παιχνίδια για να προκαλέσουν τα αγόρια και να δημιουργηθεί ένταση μεταξύ τους, αλλάζοντας τα λόγια με τέτοιο τρόπο ώστε να παραπέμπουν σε ονόματα αγοριών:

Δήμητρα: Στο *Πετοτιτομάνο* καμιά φορά...

Ελένη: Α, ναι ναι ναι ναι.

Δώρα: Λέμε «πετροτιτομάνο, πεπέτροτιτομανο».

. . .

Νικόλ: Βάζουμε χορευτικά ορχηστρικά, τους λέμε ψέματα ότι έχουμε ένα αγορίστικο τραγούδι και επειδή μας αρέσει να τους πειράζουμε, μας πειράζουν και αυτοί, και αυτό θέλουμε να πετύχουμε, να μας κυνηγάνε και να....

Δήμητρα: ....να έχουμε ανταγωνισμό!

Δώρα: Και να μας κυνηγάνε.

Νίκη: ...και πετυχαίνει.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Συνολικά, φαίνεται ότι μέσω των ομαδοποιήσεών τους στα μουσικά παιχνίδια, εξέφρασαν ανάγκες και προτιμήσεις σχετικά με τις κοινωνικές ομαδοποιήσεις γενικά, θίγοντας παράλληλα ζητήματα φύλου και φιλίας. Η ανάλυση έδειξε ότι συνήθως έπαιζαν σε ομάδες φιλίας που δημιουργούνταν στη βάση της καθημερινής επαφής και ρουτίνας, καθώς και με άτομα που συνδέονταν με δεσμούς συγγένειας. Είναι μάλλον εύλογο οι άνθρωποι που μοιράζονται μια κοινή καθημερινότητα να συναντηθούν και στα μουσικά παιχνίδια. Η ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση και συμμετοχή σε μια ομάδα είναι δυνατόν να ικανοποιηθεί μέσα από την κοινότητα του μουσικού παιχνιδιού. Οι επιλογές που έκαναν σχετικά με τους συμπαίκτες τους δείχνουν επίσης με ποιους προτιμούσαν να μοιράζονται αυτές τις πρακτικές. Αναφορικά με τις ηλικίες, η πιο συνήθης πρακτική ήταν να παίζουν μεταξύ τους οι συνομήλικοι. Δήλωσαν ότι μείξη ηλικιών συνέβαινε στο σπίτι, όταν έπαιζαν με μεγαλύτερα ή μικρότερα αδέρφια και ξαδέρφια τους. Συνέβαινε, επίσης, στα

σχολεία των χωριών καθώς αποτελούσε ήδη πρακτική του σχολείου στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Αναφορικά με το μέγεθος της ομάδας, τα περισσότερα μουσικά παιχνίδια παίζονταν σε δυάδες, ενώ λιγότερο συχνά παρατηρούνταν μεγάλες ομάδες παιδιών. Αυτό πιθανόν εξηγείται από το γεγονός ότι τα ομαδικά μουσικά παιχνίδια είναι πιο δύσκολο να πραγματοποιηθούν λόγω του χώρου και του χρόνου που καταλαμβάνουν. Αφού, όπως έχει φανεί στην ενότητα του πλαισίου («5.1. Το πλαίσιο») τα μουσικά παιχνίδια εμφανίζονταν σε ανύποπτες χρονικές στιγμές και στο περιθώριο άλλων οργανωμένων δραστηριοτήτων, ο αριθμός των δύο παικτών πιθανόν εξυπηρετούσε αυτή ακριβώς την ευελιξία.

Εκτός από τη φυσική εγγύτητα, ιδιαίτερα σημαντική διάσταση ήταν η συναισθηματική εγγύτητα, καθώς κάποιες παίκτριες επέλεγαν να παίζουν με άτομα τα οποία εμπιστεύονταν και με τα οποία ένιωθαν άνετα. Συχνά δημιουργούσαν την κοινότητα του μουσικού παιχνιδιού, η οποία αποτελούσε μια ξεχωριστή κοινότητα που διαφοροποιούταν από την παρέα του παιχνιδιού γενικά. Τα μέλη μιας κοινότητας με ισχυρούς δεσμούς αντιπαρέβαλαν την υπόστασή της απέναντι στους *άλλους* μέσω αξιολογικών δηλώσεων για την ικανότητα, το ενδιαφέρον ή τη γνώση τους για τα μουσικά παιχνίδια.

Συμπερασματικά, οι μαθήτριες αποκάλυπταν με μέσο τα μουσικά παιχνίδια ζητήματα φιλίας και εγγύτητας που ενυπήρχαν στις παρέες τους. Φάνηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια είναι δυνατόν να γίνουν δείκτης της σύστασης και της δυναμικής των ομάδων εντός των οποίων κοινωνικοποιούνται τα παιδιά. Αναπόφευκτα οι διαπιστώσεις αυτές αφορούν κυρίως τις παίκτριες καθώς η συντριπτική πλειονότητα των ατόμων με τα οποία έγιναν οι συνομιλίες στο πεδίο και στις συνεντεύξεις ήταν κορίτσια. Από τα λόγια τους συμπεραίνεται ότι υπήρχε διαχωρισμός των φύλων και περιπαικτική διάθεση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια με αφορμή ή ως αιτία το μουσικό παιχνίδι. Ωστόσο, παρουσιάζουν ενδιαφέρον τα αποτελέσματα από την παρατήρηση που έδειξαν ότι τα αγόρια συμμετείχαν στα μουσικά παιχνίδια στις σχολικές αυλές. Ενώ στις συνεντεύξεις με τα κορίτσια, αλλά και κάποιες φορές στις άτυπες συνομιλίες με τα αγόρια, είναι δυνατόν να ανιχνευθούν στερεοτυπικές πεποιθήσεις σχετικά με το ποιο φύλο (μπορεί να) παίζει μουσικά παιχνίδια, η παρατήρηση έδειξε ότι στην αυλή οι προκαταλήψεις αυτές κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών ήταν λιγότερο έντονες.

5.3 Η διάδοση

5.3.1 Ανθρώπινος παράγοντας

Οι τρόποι διάδοσης των μουσικών παιχνιδιών που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των παιδιών αντιστοιχούσαν στις μορφές κοινωνικοποίησής τους στο σχολείο, στο σπίτι και σε άλλα μέρη όπου δραστηριοποιούνταν. Άλλοτε φάνηκε να διαδίδονται ανάμεσα σε συνομήλικους, άλλοτε να προέρχονται από τους γονείς και άλλοτε από ενήλικες εκπαιδευτικούς ή φροντιστές σε εκπαιδευτικές ή άλλες οργανωμένες δομές. Η διάδοση είχε χαρακτηριστικά μιας αλυσιδωτής διαδικασίας καθώς η πληροφορία μεταφερόταν από άτομο σε άτομο. Το στοιχείο αυτό περιγράφηκε από τα παιδιά κατά τις συζητήσεις μαζί τους:

Νίκη: Εγώ τα παιχνίδια που βλέπω από άλλους, μεγαλύτερους, τα μαθαίνω στην αδερφή μου, και έτσι μετά η αδερφή μου τα μαθαίνει στην τάξη της, και πάει έτσι λέγοντας.

Νικόλ: Πώς λέμε ιός σε εισαγωγικά;

Ρ: Ιός;

Νικόλ: Ναι, σε εισαγωγικά, ας πούμε.

. . .

Νίκη: Και μετά θα το δείξουμε κι εμείς σε άλλους [το μουσικό παιχνίδι], έτσι όλο το σχολείο σιγά σιγά θα το μάθει.

Νικόλ: Όπως μάθαμε κι εμείς τα άλλα.

. . .

Δήμητρα: Κι όσο τα λέγαμε η μία στην άλλη περνούσε όλο και τα μαθαίναμε και σε μικρότερα παιδιά, όσο μας έβλεπαν, και αυτά τα μαθαίνανε.

Ρ: Ποια τάξη;

Δήμητρα: Μας έβλεπαν τα μικρότερα παιδιά και μάθαιναν αυτά. Έτσι όταν μάθαινε ένα παιδί, πήγαινε το ‘λεγε στους φίλους του και συνέχιζαν όλοι κάπως έτσι.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Ρ: Πού τα μάθατε όλα αυτά τα παιχνίδια;

Γιώτα: Εδώ.

Γιούλη: Τα ‘χουμε μάθει από... Ε, περνιούνται τα παιχνίδια κι εμείς τα μαθαίνουμε.

Ρ: Τι εννοείς;

Γιούλη: Εννοώ πως παλιά κάποιοι άλλοι τα ‘χαν βγάλει πρώτοι και μας τα ‘πανε και τα ξέρουμε.

(ΣΜ, Ρε3, Στ΄ τάξη)

Πολύ συχνά τα παιδιά ανέφεραν ότι μαθαίνουν μουσικά παιχνίδια από τα αδέρφια, τα ξαδέρφια, τους συμμαθητές και τους φίλους τους:

Ιουλία: Εμένα μου το ‘μαθε η Γιούλη [η αδερφή μου] που δεν ξέρω από πού το ‘μαθε. Η αδερφή μου μου το ‘μαθε το *Οικογένεια*. Και το *Πικατσού* μου το ‘μαθε η Μάγια.

Ρ: Εσύ, Μάγια, θυμάσαι πού το ‘μαθες;

Μάγια: Μου το ‘δειξε η Ελίνα, που από ό,τι κατάλαβα της το ‘μαθε η Αριστέα.

(ΣΜ, Ρε3, Γ΄ & Δ΄ τάξη)

Ελίνα: Ξέρω κι άλλο παιχνίδι. Ένα που λέει «σι σι σι κορίτσια στο νησί, χάι χάι χάι αγόρια στη Χαβάη».

Ρ: Ποιος σου το έμαθε αυτό;

Ελίνα: Μου το ‘μαθε η ξαδέρφη μου.

Ρ: Τι τάξη είναι η ξαδέρφη σου;

Ελίνα: Είναι μια τάξη μεγαλύτερη από μένα. Εγώ είμαι 8 και αυτή είναι 9.

Ρ: Και αυτή από πού το ‘μαθε;

Ελίνα: Από μια φίλη της που τη λένε Άννα.

Ρ: Η Άννα είναι στο ίδιο ή σε άλλο σχολείο;

Ελίνα: Η Άννα εδώ πάει, στο ίδιο σχολείο.

(ΣΜ, Ξα3, Γ΄ & Στ΄ τάξη)

Περί: Κυρία, η Μαρία μού είπε ότι τα μαθαίνει από τα αδέρφια της, τα ξαδέρφια της, της έχει πει και κάποια η Πετέκ.

Ρ: Φίλη της είναι η Πετέκ;

Περί: Ναι, εδώ είναι κυρία, στο σχολείο.

(ΣΜ, Ξα1, Στ' τάξη)

Ρ: Από ποιον το έμαθες [τα *Στρουμφάκια*];

Γιώτα: Από μια συμμαθήτριά μου.

(ΣΜ, Ρε2, Δ΄ τάξη)

Χριστιάνα: Εμένα την *Αντουανέτα* μου την έμαθε μια φίλη μου . . . Το *Σκουμπιντού* από κάπου το είχα ακούσει και μου άρεσε και το έκανα κι εγώ, αλλά δεν θυμάμαι από πού. Και το *Πικατσού* η Αλεξάνδρα.

Αλεξάνδρα: Κι επίσης ξέρω κι άλλο ένα παιχνίδι παρόμοιο, που μας το είχε μάθει μια φίλη μας στην τάξη μας, αλλά φέτος έφυγε στη Γερμανία και λέγεται *Με λένε Τζο*.

(ΣΜ, Ξα3, Ε΄ τάξη)

Εγώ έχω δύο μικρότερα αδέρφια, και ό,τι μαθαίνω ας πούμε που είναι λίγο εύκολο, πάω και τους το μαθαίνω.

(ΣΜ, Δώρα, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Ρ: Από πού μαθαίνετε όλα αυτά τα παιχνίδια;

Ελένη: Από φίλους, από την αδερφή μου αρχικά.

Ρ: Η αδερφή σου είναι μεγαλύτερη ή μικρότερη;

Ελένη: Μεγαλύτερη, πάει Γ΄ Γυμνασίου, αλλά δεν παίζει και πάρα πολύ με τις φίλες της.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Επιπλέον, οι απαντήσεις έδειξαν ότι η διάδοση των μουσικών παιχνιδιών, εκτός από το σχολείο και το σπίτι, είναι πιθανό να συμβεί σε όποια άλλα μέρη συναντιούνται τα παιδιά. Αυτά περιλάμβαναν πολλές άλλες εκπαιδευτικές, αθλητικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες (προσκοπισμός, στίβος, χορός, μπαλέτο, ξένες γλώσσες, κ.ά.):

Από μια φίλη μου το έμαθα στο στίβο. (ΣΜ, Ευσταθία, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Βασικά εγώ [το *Λορέντζα*] το έμαθα από την Ελένη και μετά πήγα προσκοπισμό και το έμαθα εκεί. (ΣΜ, Βαλάντω, Ρε2, Δ΄ τάξη)

Παράλληλα, λόγω της κινητικότητας των οικογενειών για διάφορους λόγους, εμφανίστηκε μείξη παιδιών από διαφορετικές περιοχές. Αναφέρθηκε ότι κάποια από τα παιδιά στις πόλεις επέστρεφαν στο χωριό για διακοπές, παιδιά που κατάγονταν από τουριστικές περιοχές υποδέχονταν άλλα από άλλα μέρη, παιδιά από διαφορετικές περιοχές συναντιούνταν στις καλοκαιρινές κατασκηνώσεις και παιδιά μετακινούνταν από μέρος σε μέρος λόγω μετοίκισης της οικογένειάς τους. Από τα παρακάτω αποσπάσματα φαίνεται ότι η διάδοση των μουσικών παιχνιδιών δεν περιοριζόταν σε τοπικό επίπεδο, αλλά λόγω των παραπάνω συνθηκών, συνέβαινε και από τόπο σε τόπο:

Το *Τομ και Τζέρυ* το έμαθα από την αδερφή μου, που της το έμαθε μια φίλη της στην Κρήτη, μια φίλη μας.

(ΣΜ, Μικέλα, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Ρ: Πού το μάθατε αυτό;

Ελένη: Στην κατασκήνωση . . . Εγώ το ‘μαθα από κάποιες φίλες που γνώρισα εκεί, μου το ‘μαθε η Μάρα.

. . .

Ντορίνα: Και το «ο μάμι μάμι μακαρόνια σάντι σάντι». Εγώ το έμαθα από τη Θάσο αυτό το παιχνίδι, εκεί πήγαινα σχολείο.

(ΣΜ, Ξα3, Δ΄ τάξη)

Ιφιγένεια: Εγώ [το *Ταμ ταμι τεε*] το έμαθα από μια φίλη μου που είναι από την Κέρκυρα.

Ρ: Πού τη γνώρισες;

Ιφιγένεια: Τη γνώρισα όταν είχε μετακομίσει στην Αθήνα, και τώρα είναι στην Κέρκυρα και έρχεται κάθε καλοκαίρι και μας επισκέπτεται.

(ΣΜ, Ξα3, Στ΄ τάξη)

Ρ: Ελένη, εσύ από πού το έμαθες [το *Άμπελε*];

Ελένη: Από ένα κοριτσάκι στον προσκοπισμό. Είναι από τη Θεσσαλονίκη. Δεν πηγαίνει προσκοπισμό στη δικιά μας. Απλά όταν πηγαίνουμε κατασκηνώσεις ή εκδρομές, έρχεται μαζί μας.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Επιπλέον, εντοπίστηκαν παραδείγματα διάδοσης από τους γονείς και συγγενικά πρόσωπα προς τα παιδιά. Είναι αξιοσημείωτο ότι αναφέρθηκαν μόνο γυναίκες, όπως η θεία και η γιαγιά:

Ρ: Από πού μαθαίνετε όλα αυτά τα παιχνίδια;

Γιώτα: Από συγγενείς, που ξέρουν παλιά παιχνίδια και μας τα δείχνουν.

Ρ: Ποιοι;

Γιώτα: Οι γιαγιάδες μας και οι παππούδες μας.

Ρ: Ποιο σου έχουν δείξει; Θυμάσαι κανένα;

Γιώτα: Το *Αντουανέτα* δεν το ήξερα, ήταν πολύ παλιό, η γιαγιά μού το ‘δειξε.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Ρ: Το *Είσαι Κινεζάκι*;

Βαγγελιώ: Το έπαιζα μικρή με τη γιαγιά μου για να κάτσω να φάω.

(ΣΜ, Ρε2, Δ΄ τάξη)

«Κυρία, χτες 2 ώρες μού πήρε να μάθω». «Ποιο;», τη ρώτησα.

«-Το *Σιμαριό*.

-Ποιος σου το έμαθε;

-Η θεία μου.»

(Κορίτσι, ΣΠ, Ξα1, 19-01-2017)

Μια μαθήτρια μού είπε ότι θυμήθηκε το *Σιμαριό* και ότι της το θύμισε η θεία της, η ίδια το είχε ξεχάσει.

(Κορίτσι, ΣΠ, Πε, 10-03-2017)

Επίσης, έγιναν αναφορές σε ενήλικες που κατείχαν θέσεις ευθύνης, όπως εκπαιδευτικοί, γυμναστές, εκπαιδευτές και φροντιστές σε οργανωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως στο σχολείο, στην κατασκήνωση και στον προσκοπισμό. Και εδώ αναφέρθηκαν μόνο γυναίκες: η δασκάλα στην κατασκήνωση και η δασκάλα της γυμναστικής.

Βαλάντω: Το [*Αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό*] παίζαμε το καλοκαίρι εγώ και η Αλεξάνδρα σε μια δραστηριότητα το καλοκαίρι πριν ξεκουραστούμε μετά το φαγητό.

Ρ: Πού το παίζατε;

Βαλάντω: Στο «Θυμαρέ». Μια δασκάλα μάς έβαζε και το παίζουμε.

Ρ: Τι είναι το «Θυμαρέ»;

Βαλάντω: Είναι για δραστηριότητες.

(ΣΜ, Ρε2, Δ΄ τάξη)

Ρ: Ξέρετε τη *Μικρή Ελένη*;

Ελένη: Ναι, και το *Μαντηλάκι*.

Ρ: Σας αρέσουν αυτά;

Ελένη: Είναι για πιο μικρά. Η κυρία Κατερίνα αυτά μας έβαζε να παίζουμε.

Ρ: Η μουσικός;

Ελένη: Όχι.

Ρ: Ποια;

Ελένη: Η κυρία της γυμναστικής.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Τα μουσικά παιχνίδια που ανέφεραν τα παιδιά ότι έμαθαν από τους ενήλικες περιλαμβάνουν κυρίως τα παλιότερα, «παραδοσιακά», όπως το *Αλάτι ψιλό*, τη *Μικρή Ελένη* και το *Μαντηλάκι*, και λίγο πιο σύγχρονα, όπως το *Κινεζάκι* και η *Αντουανέτα*. Σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια που μάθαιναν μεταξύ τους, ανέφεραν το *Άμπελε*, το *Ταμ ταμ τεε*, το *Τομ και Τζέρυ* κ.ά., ένα ρεπερτόριο που είναι πιο σύγχρονο. Επομένως, εμφανίζονται δύο είδη ρεπερτορίων μουσικών παιχνιδιών, αυτά που γνωρίζουν οι ενήλικες και τα χρησιμοποιούν με τα παιδιά και αυτά που παίζουν τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους. Από τα λόγια τους διαφαίνεται ότι γνώριζαν μουσικά παιχνίδια και από τις δύο κατηγορίες, ενώ οι ενήλικες γνώριζαν κυρίως τα παλιά «παραδοσιακά» τα οποία συχνά χρησιμοποιούσαν για παιδαγωγικό σκοπό (π.χ. μάθημα γυμναστικής) ή στα οποία πρόσδιδαν λειτουργικό ρόλο στην καθημερινότητα των παιδιών (π.χ. για να φάνε) και τα χρησιμοποιούσαν ως τραγούδια ρουτίνας.

Συνολικά, διαφάνηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια διαδίδονται ανάμεσα σε άτομα παρόμοιας ηλικίας και αυτό συμβαίνει κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Όταν η μετάδοση γίνεται στο σπίτι από τους γονείς και τους συγγενείς στα παιδιά και σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες από άλλους ενήλικες στα παιδιά, φαίνεται ότι αφορά κυρίως στα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια. Τα αποσπάσματα έδειξαν ότι στις εκπαιδευτικές δομές οι ενήλικες τείνουν να χρησιμοποιούν τα

μουσικά παιχνίδια για παιδαγωγικούς σκοπούς, ενώ στο σπίτι προσδίδουν σε αυτό λειτουργικό ρόλο. Φαίνεται ότι για τους ενήλικες το μουσικό παιχνίδι αποτελεί ένα εργαλείο για να πετύχουν έναν στόχο που θέτουν έξω από αυτό.

5.3.2 Τεχνολογία

Ενίοτε κάποια κορίτσια ανέφεραν το διαδίκτυο, και ειδικότερα το YouTube, το πιο δημοφιλές μέσο κοινοποίησης και αναπαραγωγής βίντεο, και την εφαρμογή *musical.ly* στο κινητό τηλέφωνο ως πηγές από τις οποίες αντλούσαν το υλικό τους. Αναφορά έκαναν, επίσης, και σε συγκεκριμένες πλατφόρμες ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων, όπως το Viber και το Skype, τις οποίες, όπως δήλωσαν, επιχείρησαν να χρησιμοποιήσουν για να παίξουν από μακριά. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, ωστόσο, διαφάνηκε ότι οι μαθήτριες κάποιες φορές αναιρούσαν τα λόγια τους ή οι προσπάθειες με τις πλατφόρμες μηνυμάτων δεν είχαν πάντα επιτυχία:

Ρ: Πού αλλού μπορείτε να ψάξετε να μάθετε άλλα παιχνίδια;

Μαρία: Στο ίντερνετ.

Ρ: Αλήθεια; Έχετε ψάξει ποτέ;

Όλες μαζί: Όχι.

(ΣΜ, Ρε2, Δ’ τάξη)

Ρ: Άμα θέλετε να μάθετε τέτοια καινούρια παιχνίδια, πού μπορείτε να μάθετε;

Ιουλία: Εγώ τα βρίσκω μερικά από το ίντερνετ και τα μαθαίνω.

Μάγια: Άμα γράψεις στο YouTube «παιχνίδια με χέρια».

Ρ: Και βρήκατε;

Μάγια: Εγώ θα το γράψω σήμερα.

Ιουλία: Εγώ δεν τα θυμάμαι.

(ΣΜ, Ρε3, Γ΄& Δ΄ τάξη)

Ρ: Και πώς να το βρω στο YouTube?

Ραφαηλία: Γράψτε «ποτήρια με μπουκάλια».

Ανδριάνα: «I'm gone».

Ραφαηλία: Τι λες;

Ανδριάνα: Ναι, γράψτε «when I'm gone». Θα σας πω.

Ραφαηλία: Αφού το 'χω βάλει.

Ανδριάνα: Θα προσπαθήσω να βρω, να βάλω/

Ραφαηλία: Γράψτε καλύτερα «παιχνίδι με ποτήρια (.) που παίζεται με τα χέρια».

(ΣΜ, Ρε1, Δ΄ τάξη)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα παρατηρείται ότι η αναφορά στο διαδίκτυο και το YouTube ως πηγή μουσικών παιχνιδιών γίνεται με έναν αυθόρμητο, σχεδόν ανεπεξέργαστο, τρόπο. Αυτό πιθανόν αντανακλά την εξοικείωση που έχουν τα παιδιά με τα εργαλεία αυτά καθώς και την ευκολία με την οποία σήμερα στρέφεται κανείς στο διαδίκτυο για ενημέρωση και πληροφόρηση. Το YouTube αποτελεί για τα παιδιά σήμερα ίσως το πιο σημαντικό και απαραίτητο εργαλείο της καθημερινότητάς τους, αφού εκεί μπορούν να βρουν συγκροτήματα, τραγουδιστές και τις μουσικές που θέλουν να ακούσουν. Είναι, επίσης, πιθανό ότι τα παιδιά της έρευνας αναφέρονται σε ξένα μουσικά παιχνίδια που ίσως έχουν δει στην πλατφόρμα και τα οποία είναι παρόμοια με τα ελληνικά:

Μαργαρίτα: Την πρώτη φορά που είπε [το *Αντουανέτα*] η Ισιδώρα, εγώ δεν ήξερα τα λόγια, και έτσι το έψαξα στο ίντερνετ και το βρήκα.

Ρ: Και πώς το ψάχνεις στο ίντερνετ;

Μαργαρίτα: Γράφεις «αντουανέτα», και είδα ένα κοριτσάκι που τραγούδαγε με ένα μωρό.

Κάτια: Εγώ πάντως όσα έχω ψάξει στο ίντερνετ, δεν τα 'χω βρει.

Ρ: Δεν τα 'χεις βρει. Θυμάσαι ποιο έχεις ψάξει;

Κάτια: Αυτά που είχε σημειώσει η Μαργαρίτα σε ένα χαρτάκι. Είχα ψάξει μήπως είναι εκεί, αλλά δεν ήταν. Το *Αντουανέτα* δεν το 'χα ψάξει.

(ΣΜ, Ατ1, Ε΄ τάξη)

Στις αναφορές των παιδιών παρατηρήθηκαν επιρροές από τη δημοφιλή κουλτούρα της τηλεόρασης και την ποπ μουσική. Μια μαθήτρια δήλωσε ότι τους αρέσει να παίζουν *The Voice*[29]. Τραγουδούν και χορεύουν, αναβιώνοντας το μουσικό πρόγραμμα από την τηλεόραση:

> Εμείς βγάζουμε και μερικά παιχνίδια από το μυαλό μας... Αν δεν έχουμε τι να κάνουμε. Ας πούμε, παίζουμε χορευτικά από το μυαλό μας, παίζουμε *The Voice* από το μυαλό μας, λέμε διάφορα ψευδώνυμα από το μυαλό μας και τραγουδάμε.
>
> (ΣΜ, Χρύσα, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Επίσης, αναφέρθηκαν στο δημοφιλές τραγούδι *When I'm gone* (ή *Cups ή The Cup Song*)[30] που συνοδεύεται από κινήσεις στα χέρια με τη χρήση ποτηριού. Το συγκεκριμένο ήταν ευρέως διαδεδομένο ως μουσικό παιχνίδι τόσο ανάμεσα σε μαθητές όσο και σε ενήλικες, οι οποίοι το χρησιμοποιούσαν σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια:

> Αυτό με το ποτήρι. . . Αυτό έχει και τραγούδι, το έχω στο τάμπλετ μου. . . Εμείς το παίζαμε και στην κατασκήνωση. Αυτό βασικά το παίζανε και τα παιδιά στο 2ο. . . Στα αγγλικά πάω με πολλά παιδιά από το 2ο. . . Χωριζόμασταν σε ομάδες και πήρε κάτι ποτήρια τόσα πλαστικά με διάφορα χρώματα και καθόντουσαν κάτω έτσι, σε κύκλο, και στη μέση ήταν μια κυρία με μία κιθάρα και τραγουδούσαν όλα τα παιδιά το τραγούδι και 'παίζαν μαζί με τα ποτήρια.
>
> (ΣΜ, Ραφαηλία, Ρε1, Δ΄ τάξη)

[29] Το *The Voice* είναι διεθνές τηλεοπτικό ριάλιτι με διαγωνισμό τραγουδιού. Στην Ελλάδα ξεκίνησε το 2014.

[30] Το τραγούδι αρχικά γράφτηκε το 1931, αλλά η εκδοχή που έγινε ευρέως γνωστή είναι αυτή με την ερμηνεία της Anna Kendrick και με συνοδεία κινήσεων με χρήση ποτηριού, όπως στο αμερικάνικο παιδικό παιχνίδι *Cup Game*. Το βίντεο δημοσιεύτηκε στο YouTube το 2013 (https://www.youtube.com/watch?v=cmSbXsFE3l8) και ακολούθησαν πληθώρα βίντεο με αντίστοιχες ερμηνείες από χρήστες του διαδικτύου αλλά και βίντεο που διδάσκουν στο κοινό πώς γίνονται οι κινήσεις.

Αντίστοιχα, μία μαθήτρια που δεν είχε *musical.ly* μάθαινε τα βίντεο από τις φίλες της ως αυτόνομα μουσικά παιχνίδια:

«Παίζετε [*musical.ly*] όταν δεν έχετε κινητό;» ρώτησα. «Παίζουμε στο σπίτι η μία της άλλης, και χωρίς κινητό άμα μας αρέσει κάτι πάρα πολύ το παίζουμε και χωρίς κινητό», απάντησε ένα κορίτσι. Η μία δεν έχει [κινητό] αλλά τα μαθαίνει από τις άλλες.

(ΣΠ, Ξα2, 7-02-2017)

Σε δύο σχολεία τα κορίτσια ανέφεραν ότι πειραματίστηκαν με τις πλατφόρμες ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων, όπως το Viber και το Skype, για να ανταλλάξουν τα μουσικά παιχνίδια και να παίξουν από απόσταση:

Έμυ: Εγώ, κυρία, μιλάω με την Εύη, ήμουν στο Viber χτες, αυτά τα τραγούδια λέγαμε.

Ρ: Πώς τα παίζατε στο Viber;

Εύη: Τα λέγαμε η μία στην άλλη.

Έμυ: Τα λέγαμε η μία στην άλλη ένα τραγούδι που είχε παλαμάκια και τέτοια, τα στέλναμε, τα συνδυάζαμε.

(ΣΜ, Πε, Γ΄ τάξη)

Κάτια: Εγώ μερικές φορές μιλάω στο Skype με την Μαργαρίτα, και έχουμε την κάμερα και κάνουμε έτσι [δείχνει κινήσεις].

Ρ: Αλήθεια;

Κάτια: Κάποιες φορές. Αλλά δεν γίνεται έτσι.

(ΣΜ, Ατ1, Ε΄ τάξη)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνεται ότι για κάποια παιδιά από τα σχολεία στις πόλεις, η τεχνολογία ήταν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους. Αυτό φαινόταν αφενός από τον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου τους με βίντεο και τραγούδια από το διαδίκτυο και μία

εφαρμογή στο κινητό τηλέφωνο, τα οποία μετέφεραν στην αυλή ως μουσικά παιχνίδια, και αφετέρου από τις πρακτικές τους, όταν επιχειρούσαν να χρησιμοποιήσουν πλατφόρμες ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων στα μουσικά παιχνίδια, τα οποία, παραδοσιακά, διαδίδονται με προφορικό τρόπο.

Ωστόσο, αν και οι ίδιες οι παίκτριες αντιλήφθηκαν τη δυσκολία που είχε αυτός ο διαμεσολαβημένος τρόπος εκτέλεσης των μουσικών παιχνιδιών, παρατηρήθηκε ότι η «από στόμα σε στόμα» διάδοση, που παραδοσιακά συμβαίνει μέσω της παρατήρησης και της πρακτικής εξάσκησης με τη φυσική παρουσία των συμμετεχόντων, έχει επηρεαστεί σε κάποιο βαθμό από το διαδίκτυο και τα εργαλεία που αυτό παρέχει.

5.4 Οι προτιμήσεις

Πολλές φορές τα παιδιά εξέφρασαν τον ενθουσιασμό ή την αποδοκιμασία για συγκεκριμένα μουσικά παιχνίδια και αιτιολόγησαν τις προτιμήσεις τους στη βάση κάποιων χαρακτηριστικών. Αναφέρθηκαν κυρίως στην πρωτοτυπία και στις δυσκολίες που προκύπτουν από το είδος των κινήσεων και το περιεχόμενο των στίχων. Στη βάση αυτών των χαρακτηριστικών, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μάθουν καινούρια μουσικά παιχνίδια, καθώς για τα παιδιά συνιστούσαν νέα, ανεξερεύνητη πληροφορία. Αντίθετα, φάνηκε να απορρίπτουν αυτά που δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις της πρωτοτυπίας και της πρόκλησης. Στην κατηγορία αυτή ήταν τα «παραδοσιακά» μουσικά παιχνίδια, επειδή ήταν ευρέως γνωστά και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, ενώ κάποια από αυτά είχαν αντικατασταθεί από πιο σύγχρονα.

5.4.1 Πρωτοτυπία

Φάνηκε ότι η πρωτοτυπία ήταν ένα από τα στοιχεία που έλκυε τα παιδιά. Χαρακτήριζαν πρωτότυπα τα μουσικά παιχνίδια που ήταν σπάνια, όχι ευρέως γνωστά, και είχαν ασυνήθιστες κινήσεις και στίχους. Τα ασυνήθιστα λόγια στα μουσικά παιχνίδια συνήθως μιλούσαν για κάποια ενδιαφέρουσα ή αστεία ιστορία και ήταν λέξεις χωρίς νόημα ή δεν σήμαιναν κάτι:

Ραφαηλία: Εμένα μου αρέσει το *Ντάμα ντάμα γκο γκο* . . . Και μ’ αρέσει και αυτό το *Γάλα με ακρίδες*, αυτό είναι το καλύτερο. Και μ’ αρέσει και το *Άμπε Φάμπε* . . . Είναι παιχνίδια που...

Ανδριάνα: Είναι παράξενα . . . Δηλαδή, δεν υπάρχουν παντού.

Ρ: Εννοείς ότι είναι σπάνια;

Ραφαηλία: Ναι, πολύ σπάνια.

Ανδριάνα: Ναι, δηλαδή «ντάμα ντάμα γκο γκο» δεν το ‘χω ξανακούσει.

(ΣΜ, Κρ1, Δ΄ τάξη)

Ειρήνη: *Γάλα με ακρίδες* είναι αηδιαστικό.

Ραφαέλα: Εμένα μ’ αρέσει επειδή πεθαίνουν.

Ανδριάνα: Εμένα μ’ αρέσει γιατί είναι αστείο.

(ΣΜ, Κρ1, Δ΄ τάξη)

Δώρα: Μ’ αρέσει να το λέω το «πικιπικιπο». Όταν το λέω, μ’ αρέσει.

Δήμητρα: Είναι λίγο τρελό.

Ελένη: Τα λόγια που δεν τα ξέρεις είναι πιο διασκεδαστικά, ενώ τα γνωστά τα λόγια είναι πιο βαρετά. Κάτι γνωστό είναι βαρετό.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Ρ: Σας αρέσουν τα παιχνίδια που έχουν λόγια κανονικά ή με λόγια που δεν βγάζουν νόημα;

Γκιουλ: Που δεν βγάζουν νόημα.

Περί: Ναι, που δεν βγάζουν νόημα.

. . .

Γκιουλ: Είναι πιο ωραίο έτσι.

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

[Μ’ αρέσει αυτό το *Μπουμ Στα Κλα*] γιατί λες μερικές βλακείες . . . Όπως το *Ζάππειο* που λέει «θα σπάσω πλάκα μ’ έναν βλάκα».

(ΣΜ, Μαργαρίτα, Ατ2, Ε΄ τάξη)

Αναφορικά με τις κινήσεις, τους άρεσαν όταν συμμετείχαν και άλλα μέρη του σώματος εκτός από τα χέρια με τα παλαμάκια. Πολλές φορές η κίνηση αυτή είναι η βασική στα μουσικά παιχνίδια και σε κάποια η μοναδική. Πιθανόν αυτός είναι και ο λόγος που οι μαθήτριες δείχνουν να ενθουσιάζονται όταν χρησιμοποιούν τα χέρια με διαφορετικό τρόπο ή εμπλέκουν συνολικά και άλλα μέρη του σώματος, όπως τα δάχτυλα, τα πόδια και τους γοφούς:

Ελένη: Εμένα το *Μηδέν μηδέν μηδέν* μ' αρέσει.

Δήμητρα: Και μένα μ' αρέσει το *Μηδέν μηδέν μηδέν*.

. . .

Νικόλ: Εμένα μ' αρέσει, γιατί πιστεύω ότι είναι πολύ διασκεδαστικό ... Και εκτός από αυτό το πράγμα που κάνεις [δείχνει], έχεις την καρδούλα, καραμελίτσες, παγωτάκια, και μετά τσουγκράς τους γοφούς.

. . .

Δώρα: ...εμένα μ' αρέσει ο *Ναύτης*, γιατί τον είχαμε ξεχάσει εντελώς, τον παίζαμε κάποτε, παλιά. Έχει πάρα πολλές κινήσεις με τα χέρια, και «γκο γκο γκο», και τέτοια, είναι πάρα πολύ ωραία.

Νίκη: Εμένα μ' αρέσει ο *Ναύτης*, γιατί όπως είπε και η Δώρα είναι πολύ διασκεδαστικό και πρωτότυπο.

. . .

Δώρα: Είναι διαφορετικό από τα άλλα.

Δήμητρα: Επειδή δεν υπάρχουν τα λόγια αυτά, είναι λίγο πιο πρωτότυπο, όπως είπε και η Δώρα. Και είναι και οι κινήσεις που κάνεις μαζί με τις λέξεις που δεν υπάρχουν.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Παρατηρήθηκε ότι σε πολλά σχολεία είχαν ιδιαίτερη προτίμηση στο *Άμπελε Φάμπελε* (*ή Άμπελε ή Άμπε Φάμπε*) λόγω των κινήσεων που έχει και οι οποίες δεν υπάρχουν σε άλλα μουσικά παιχνίδια. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το ένα χέρι πλέκεται με το άλλο μέχρι να

δημιουργήσουν ένα «στεφάνι». Στο τέλος η παίκτρια στην οποία τυχαίνει το στεφάνι, το φοράει στο κεφάλι:

Μάγια: Εμένα [μ' αρέσει] λίγο περισσότερο το *Άμπελε*.

Ιουλία: Και μένα.

. . .

Μάγια: Επειδή ενώνουμε το δάχτυλο.

[το τραγουδάει η Ιουλία]

(ΣΜ, Κρ3, Γ΄ & Δ΄ τάξη)

Περί: Πάντως εμένα το *Άμπελε* μ' αρέσει από όλα πιο πολύ γιατί συνήθως αυτό που κάνουμε στο τέλος είναι πιο ωραίο.

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Ρ: Για ποιο λόγο [το *Άμπελε Φάμπελε*] είναι το αγαπημένο σας;

Εύη: Γιατί κάνουμε στεφάνι τα χέρια, γιατί προσπαθούμε να κάνουμε τα χέρια μας στεφάνι.

(ΣΜ, Πε, Γ΄ τάξη)

Όπως και στην περίπτωση των στίχων, χαρακτήρισαν τα μουσικά παιχνίδια που είχαν σπάνιες κινήσεις «ωραία» και αυτά που είχαν συνηθισμένες ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις «βαρετά». Δήλωσαν ότι έχουν βαρεθεί να παίζουν συνέχεια τα ίδια:

Εβελίνα: Κυρία, το *Πικατσού* είναι βαρετό.

Ρ: Γιατί;

Εύη: Γιατί κάνουμε συνέχεια έτσι και κάνουμε «πέτρα-μολύβι-ψαλίδι-χαρτί» και δεν είναι ωραίο αυτό.

(ΣΜ, Πε, Γ΄ τάξη)

Νικόλ: Υπάρχει ας πούμε το *Σιμαριό* που εγώ το θεωρώ λίγο βαρετό για τα γούστα μου.

Ελένη: Γιατί το παίζαμε συνέχεια.

Νίκη: Και εγώ.

. . .

Δώρα: Είναι λίγο βαρετό, γιατί το παίζουμε συνέχεια.

Νικόλ: Σε καμία δεν αρέσει. Παρόμοιο είναι το *Ω μάι μάι* το οποίο παίζεται με μπουνιές. Είναι πιο ωραίο.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Ελένη: Τώρα πρόσφατα υπάρχουν κάποια παιχνίδια που (.) έχουν λίγο ξεχαστεί . . . Το *Αντουανέτα*.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Α, [το *Αμπεμπαμλόμ*] είναι βαρετό... Το καινούριο είναι ....

[μαζεύονται σε κύκλο και παίζουν το *21*]

(ΣΜ, Αζίζ, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Τα παιδιά εξέφρασαν επίσης τη δυσαρέσκειά τους για μουσικά παιχνίδια που δεν είναι πρωτότυπα αντιδρώντας αρνητικά σε όσα είναι τόσο παλιά που τα γνωρίζουν και οι ενήλικες. Ένα κορίτσι φάνηκε να απορρίπτει το *Οικογένεια* για αυτόν τον λόγο:

Το *Οικογένεια* το ξέρει μέχρι και η μαμά μου.

(ΣΜ, Γιώτα, Κρ2, Δ΄ τάξη)

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα παλιότερα και πιο γνωστά μουσικά παιχνίδια ή παραδοσιακά λαχνίσματα ήταν δυνατόν να αντικατασταθούν από καινούρια με παρόμοια χαρακτηριστικά αλλά με πιο ενδιαφέρουσες κινήσεις, λόγια και μελωδία. Για παράδειγμα το ομαδικό σε κύκλο *Ω μάι μάι* αντί για το *Σιμαριό* και το λάχνισμα *21* αντί για το *Αμπεμπαμπλόμ*. Τα παιδιά έδειχναν την

προτίμησή τους για μουσικά παιχνίδια που ήταν σπάνια, δεν τα ήξεραν οι γονείς τους και επομένως πιο σύγχρονα. Τους άρεσαν, επίσης, όταν εμπεριείχαν ιστορίες ή λέξεις χωρίς νόημα και είχαν ποικιλία κινήσεων με εμπλοκή και άλλων μελών του σώματος εκτός από τα συνηθισμένα παλαμάκια στα χέρια.

Επιπλέον, στα περισσότερα σχολεία εξέφρασαν ενδιαφέρον να μάθουν νέα μουσικά παιχνίδια. Το νέο στοιχείο φάνηκε να τους ενθουσιάζει και ήθελαν να μάθουν τα μουσικά παιχνίδια που είχαν ακούσει ότι ήξεραν οι συμμαθητές τους:

Κυρία, να σας πω κάτι; Μπορείτε να μας μάθετε και άλλα παιχνίδια;

(ΣΜ, Εύη, Πε, Γ΄ τάξη)

Δεν έχω αγαπημένο, είναι όλα ωραία, αλλά θα μ' άρεσε να μαθαίνω καινούρια . . . για να ξέρω πολλά παιχνίδια. (ΣΜ, Ελένη, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Ποιος το ξέρει αυτό το *Τομ και Τζέρυ*; Θέλω να το μάθω κι εγώ.

(ΣΜ, Περί, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Επίσης, παρουσιάζει ενδιαφέρον η περίπτωση μιας μαθήτριας η οποία, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δήλωσε:

Κυρία, ποια νομίζετε ότι μας αρέσουν περισσότερο: τα παιχνίδια ή τα μαθηματικά; . . . Τα παιχνίδια γιατί είναι πιο διασκεδαστικά!

(ΣΜ, Ελένη, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Φαίνεται ότι η μαθήτρια ένιωσε την ανάγκη να επέμβει στη συζήτηση στρέφοντάς τη προς τη σύγκριση δύο αντιθετικών, για αυτήν, συνθηκών: του παιχνιδιού και του μαθήματος, εκφράζοντας την προτίμησή της για το παιχνίδι και πιθανόν τη βαθύτερη ανάγκη της να παίζει.

5.4.2 Πρόκληση

Τα παιδιά συνήθως έλκονταν από τη δυσκολία που εμπεριείχαν τα μουσικά παιχνίδια κατά την εκτέλεση των κινήσεων ή την απόδοση των στίχων, καθώς και από το ανταγωνιστικό στοιχείο κατά την ανάδειξη νικητή. Τα λόγια αποτελούσαν μια πρόκληση όταν ήταν λέξεις χωρίς νόημα, δηλαδή δεν ήταν πραγματικές λέξεις ή δεν σήμαιναν κάτι. Φάνηκε ότι ήταν για τα παιδιά ένα γλωσσικό εμπόδιο προς ξεπέρασμα το οποίο έκανε το μουσικό παιχνίδι ενδιαφέρον:

Μικέλα: [Μ' αρέσουν] τα αλαμπουρνέζικα.

Αζίζ: Και μένα.

Ρ: Γιατί;

Μικέλα: Γιατί μ' αρέσει να μπερδεύεται η γλώσσα μου. Δεν ξέρω, χαίρομαι.

(ΣΜ, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Ρ: Το *Ντάμα ντάμ γκο γκο*;

Ραφαηλία: Είναι ωραίο!

Ανδριάνα: Ναι, μπερδεύεσαι.

Ραφαηλία: Ναι, είναι πολύ μπερδευτικό.

(ΣΜ, Κρ1, Δ΄ τάξη)

Αντίθετα, ήταν πιθανό να νιώσουν ανία και να παρατήσουν μουσικά παιχνίδια που δεν είχαν κάποιου είδους δυσκολία, στα λόγια και στις κινήσεις, ή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, που ήταν γνωστά σε όλους:

Βαλάντω: Η *Αντουανέτα* και η *Οικογένεια* εμένα [δεν μ' αρέσει].

Ελένη: Εμένα δεν μ' αρέσει το *Τσαφ τσουφ* . . . Ε, το 'χαμε παρατήσει, και ...βαρεθεί.

Γιώτα: Εμένα η *Αντουανέτα* και τα *Στρουμφάκια*.

Αλεξάνδρα: Εμένα η *Οικογένεια*.

Ρ: Γιατί δεν σας αρέσουν αυτά πολύ;

Βαλάντω: Είναι παιχνίδια που τα ξέρει όλος ο κόσμος... Είναι και πανεύκολα.

(ΣΜ, Κρ2, Δ΄ τάξη)

Μία μαθήτρια ανέφερε ότι η δυσκολία που έχει το μουσικό παιχνίδι *Σοκολάτα* της προκαλούσε απογοήτευση. Παρά τον εκνευρισμό της, ωστόσο, δήλωσε ότι συνέχιζε να το παίζει με τις φίλες της προκειμένου να δουν ποια θα τα καταφέρει:

Ρ: Από όλα τα παιχνίδια ποιο σ' αρέσει λιγότερο;

Ελίνα: Το *Σοκολάτα*.

Ρ: Γιατί;

Ελίνα: Γιατί είναι κάπως δύσκολο, κάνει πάνω-κάτω, πάνω-κάτω και δεν μπορώ, προσπαθώ να το κάνω και δεν τα καταφέρνω και τσατίζομαι και τα παρατάω. Με τα κορίτσια κάνουμε διαγωνισμό, ποια θα τα καταφέρει.

(ΣΜ, Ξα3, Γ΄ τάξη)

Ένα επιπλέον στοιχείο που φάνηκε να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν ο ανταγωνισμός που εμπεριέχουν ορισμένα μουσικά παιχνίδια. Μία κατηγορία τέτοιων μουσικών παιχνιδιών είναι τα λαχνίσματα, στα οποία ο στόχος είναι η ανάδειξη ενός νικητή. Δήλωσαν, αντίθετα, ότι δεν έλκονταν από αυτά που δεν είχαν ανταγωνισμό:

Ανδριάνα: Κυρία, να σας πω εγώ γιατί δεν μ' αρέσει [το *This is Teddy*]; Γιατί δεν έχει κανένα νόημα. Δηλαδή δεν χάνει κάποιος.

Ραφαηλία: Ναι, δηλαδή, λέει «γεια σας είμαι ο Τέντι, γεια σας χτυπάω παλαμάκια και πεθαίνω». Τίποτα δεν είναι. Ενώ αυτό το *Άμπελε Φάμπελε* είναι διαδικασία.

Ανδριάνα: Έχει νικητή το *Άμπελε Φάμπελε*.

Ραφαηλία: Ναι, αυτός που παίρνει το στεφάνι.

(ΣΜ, Κρ1, Ε΄ τάξη)

Εμένα και το *Σκουμπιντού* δεν μ' αρέσει . . . Γιατί δεν έχει κάτι. «Σκουμπιντού, τρώω παγωτό και σε λέρωσα».

(ΣΜ, Μαργαρίτα , Ατ1, Ε΄ τάξη)

Κάποιες φορές τα παιδιά εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τα «παραδοσιακά» μουσικά παιχνίδια υποστηρίζοντας ότι αυτά είναι πιο κατάλληλα για μικρότερα σε ηλικία παιδιά. Φαίνεται ότι δεν εμπεριέχουν κάποιο είδος πρόκλησης, κινητικής, λεκτικής ή ανταγωνισμού, και δεν προκαλούν το ενδιαφέρον τους:

Ρ: Τη *Μικρή Ελένη* την ξέρετε;

Αναστασία: Ναι!

Αζίζ: Πολύ βαρετό.

Αναστασία: Αυτό είναι πολύ βαρετό. Για μωράκια.

Ευσταθία: Και όταν είναι για αγόρια, λέει «ο μικρός Μανώλης κάθεται και κλαίει».

Ρ: Το *Περνά-περνά η μέλισσα*;

Μικέλα: Και αυτό βαρετό.

Αναστασία: Ναι, και αυτό.

Ρ: Το *Παπούτσι σου βρωμάει*;

Όλες μαζί: Και αυτό βαρετό.

(ΣΜ, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Ρ: Ξέρετε τη *Μικρή Ελένη*;

Ελένη: Ναι, και το *Μαντηλάκι*.

Ρ: Σας αρέσουν;

Γιώτα: Ε, είναι για πιο μικρά.

Ελένη: Είναι για πιο μικρά.

Χρύσα: Εμένα δε μ’ αρέσει τόσο, είναι λίγο χαζό.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διαφαίνεται ότι για τα παιδιά τα «παραδοσιακά» θεωρούνταν βαρετά και για μικρότερες ηλικίες φανερώνοντας την αντίληψή τους ότι ήταν αρκετά εύκολα για την ηλικία τους, δηλαδή μεταξύ 8 και 11 χρονών. Φαίνεται ότι δεν πληρούν την προϋπόθεση της πρόκλησης που αναδύθηκε από την ανάλυση ως ένα από τα ελκυστικά χαρακτηριστικά των μουσικών παιχνιδιών. Ωστόσο, αν και είναι δυνατόν να αναγνωριστούν τα «παραδοσιακά» μουσικά παιχνίδια στη βάση κάποιων χαρακτηριστικών, όπως η σχετική παλαιότητα –αφού υπάρχουν καταγεγραμμένα σε λαογραφικές συλλογές– και στο γεγονός ότι τα λόγια τους απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας, δεν συνιστούν μια σταθερή κατηγορία. Κάποια παιδιά πρόσθεταν σε αυτή την κατηγορία και άλλα, παρόλο που πιθανόν έχουν εμφανιστεί πιο πρόσφατα στο ρεπερτόριο των παιδιών, όπως η *Αντουανέτα* και το *Οικογένεια*, επειδή είναι γνωστά σε κάποιους από τους ενήλικες. Διακρίνεται σχετική απόσταση ανάμεσα στα «παραδοσιακά» και στα πιο σύγχρονα μουσικά παιχνίδια αναφορικά με τις προτιμήσεις των παιδιών χωρίς, όμως, να υπάρχει απόλυτος διαχωρισμός. Τα παιδιά έτειναν να επιλέγουν τα μουσικά παιχνίδια στη βάση των κινήσεων και των στίχων που περιέχουν, ενώ μπορεί να αποδοκίμαζαν αυτά που γνωρίζουν οι ενήλικες.

Συνοψίζοντας, οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν τι καθορίζει τις προτιμήσεις τους για τα μουσικά παιχνίδια. Ως ελκυστικά χαρακτηριστικά αναδείχθηκαν η πρωτοτυπία στους στίχους και στις κινήσεις και η πρόκληση με την έννοια της δυσκολίας στην εκτέλεση και την ανάδειξη νικητή. Τα παιδιά αναζητούσαν μουσικά παιχνίδια που διέφεραν από τα συνηθισμένα και είχαν ενδιαφέρουσες ιστορίες και κινήσεις. Προτιμούσαν αυτά που είχαν κάποιο βαθμό δυσκολίας, ενώ έτειναν να βαριούνται τα εύκολα. Συνολικά, η ψυχαγωγία μέσα από τους αστείους στίχους και τις ασυνήθιστες κινήσεις καθώς και η προσπάθεια για το ξεπέρασμα κάποιας δυσκολίας και για την ανάδειξη ενός νικητή συνήθως προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Φάνηκε ότι αυτές οι δύο παράμετροι πρόσφεραν απόλαυση στα παιδιά και πρόσδιδαν νόημα στη δραστηριότητα.

5.5 Παραλλαγές και αυτοσχεδιασμοί

Παρατηρήθηκε ότι το ρεπερτόριο των παιδιών πολλές φορές περιλάμβανε μουσικά παιχνίδια με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Φάνηκε ότι υπήρχαν παραλλαγές μουσικών παιχνιδιών που είχαν εδραιωθεί στο ρεπερτόριο των παιδιών καθώς και παραλλαγές που προέκυπταν τη στιγμή της επιτέλεσης και είχαν αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα. Βρέθηκαν εκδοχές με τον ίδιο τίτλο, μελωδία,

λόγια και κινήσεις, αλλά διέφεραν στις τελευταίες στροφές. Για κάποια μουσικά παιχνίδια τέτοιου είδους βρέθηκαν μέχρι και επτά παραλλαγές με μικρές διαφοροποιήσεις (π.χ. *Αντουανέτα*), όπως οι περισσότερες ή λιγότερες στροφές και επομένως με περισσότερες ή λιγότερες κινήσεις και λόγια. Κάποιες από αυτές τις παραλλαγές καταγράφηκαν στο ίδιο σχολείο σε διαφορετικές τάξεις:

[βλέπουμε τη βιντεοσκόπηση με το μουσικό παιχνίδι *Αντουανέτα* της Στ΄ τάξης]

Χρύσα: Πιο μικρό είναι αυτό.

Γιώτα: Πολύ πιο μικρό.

Ρ: Το ξέρατε ότι υπάρχει και αυτό;

Γιώτα, Χρύσα: Όχι.

Ελένη: Άμα κόψεις τα λόγια.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Ένα άλλο παράδειγμα είναι οι παραλλαγές του μουσικού παιχνιδιού *Γιάνκα* με διαφοροποιήσεις στους τελευταίους στίχους και αναφορές στο ποδόσφαιρο γενικά ή συγκεκριμένα σε ομάδες (π.χ. Εθνική, Ολυμπιακός):

Ρ: Το *Γιάνκα* στο τέλος τι λέει;

Κάτια: «Σουτ, γκολ και στροφή».

Ισιδώρα: Αυτές το παίζουν έτσι.

Ρ: Εσύ πώς το παίζεις;

Ισιδώρα: «Ζήτω Ελλάδα ομαδάρα».

(ΣΜ, Ατ2, Ε΄ τάξη)

Υπήρχαν, επίσης, εκδοχές μουσικών παιχνιδιών με ίδιες κινήσεις αλλά με διαφορετικά λόγια, όπως το *Ντάμα ντάμα γκο γκο* με το *Σοκολάτα* και το *Καλοκαίρι* ή το *Μπουμ στα κλα* με το *Πετοτιτομάνο*. Σε αυτά τα μουσικά παιχνίδια ο ρυθμικός τονισμός είναι ίδιος καθώς συνδυάζεται η κίνηση με τη ρυθμική απαγγελία των συλλαβών:

[βλέπουμε τη βιντεοσκόπηση με το μουσικό παιχνίδι το *Καλοκαίρι*]

Ρ: Αυτό το παίζετε;

Γκιουλ: Εμείς το *Σοκολάτα* πιο πολύ παίζουμε.

Περί: Το ίδιο είναι απλά με διαφορετικά λόγια.

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Αντίστοιχα, σε ένα σχολείο επινόησαν διαφορετικές ρυθμικές απαγγελίες με τέσσερις συλλαβές για να συνοδεύουν το λαστιχάκι που έπαιζαν. Όπως ανέφεραν οι παίκτριες, κάποιες από αυτές τις παραλλαγές ενσωματώθηκαν στο ρεπερτόριο ενώ μία όχι:

Έχουμε βγάλει και ένα δικό μας, όπως το *Τσαφ τσουφ*, το *Γουρουνάκι* και το *Αλογάκι*. Η Ευαγγελία είπε τη *Γυριστρούλα* αλλά δεν μαθεύτηκε. (ΣΜ, Ελένη, Ρε3)

Παρατηρήθηκε ότι ένας από τους λόγους που υπάρχουν οι παραλλαγές των μουσικών παιχνιδιών οφείλονται στις διάφορες μεταμορφώσεις που υπόκεινται καθώς διαδίδονται προφορικά από άτομο σε άτομο και σε κάποιες περιπτώσεις φάνηκε ότι οι μαθήτριες αντιλαμβάνονταν αυτή τη διαδικασία:

Γκιουλ: Η Μαρία το κάνει αλλιώς, η Μελίκε το κάνει αλλιώς.

Περί: Ναι, κυρία, ρωτήσαμε την Μαρία ποιο είναι το σωστό και λέει «αυτό που κάνω εγώ».

Αλλά στη Μελίκε το ‘χει δείξει διαφορετικά. Στον καθένα το δείχνει διαφορετικά.

Γκιουλ: Έχει και με τα πόδια μετά.

Περί: Ναι, αλλά δεν το ξέρουμε κυρία.

. . .

Γκιουλ: Εμένα έτσι μου το έδειξε η Μαρία.

Περί: Εμένα πάλι μου το έδειξε έτσι. [δείχνει με χέρια ψηλά]

[γέλια]

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Αρχικά, οι διαφορές στην κίνηση του μουσικού παιχνιδιού ερμηνεύτηκαν στο παραπάνω απόσπασμα από τη μαθήτρια (Περί) ως παραλλαγές που βασίζονται και έχουν προκύψει από μία αυθεντική και «σωστή» εκδοχή του μουσικού παιχνιδιού *Μπουμ σλακ μπαμ*. Στη συνέχεια, η ίδια μαθήτρια φαίνεται να αντιμετωπίζει την ύπαρξη των «πολλών διαφορετικών τρόπων», όπως αναφέρει παρακάτω, ως παράλληλες (ισότιμες) εκδοχές του μουσικού παιχνιδιού:

> Ναι, και η Μαρία έτσι μου το έδειξε. Αλλά στην Γκιουλ το χει 'δείξει αλλιώς, με διαφορετικό τρόπο. Κυρία, υπάρχουν πολλοί τρόποι. Αυτή τα δείχνει διαφορετικά. Στην Γκιουλ έχει δείξει ότι το κάνεις μια φορά και μετά κατευθείαν το άλλο χέρι.
>
> (ΣΜ, Περί, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Άλλες παραλλαγές που παρατηρήθηκαν αφορούσαν την προσθήκη κινήσεων σε λαχνίσματα, που πιθανόν δεν είχαν καθόλου κινήσεις, και άλλα παιχνίδια που είχαν μόνο κινήσεις με παλαμάκια στα χέρια. Οι μαθήτριες του σχολείου Ατ2 φαίνεται ότι δημιούργησαν τις «δικές τους», πιθανόν πιο ενδιαφέρουσες για αυτές, παραλλαγές προσθέτοντας κινήσεις σε δύο παιχνίδια. Τις παραλλαγές αυτές τις δείχνουν η μία στην άλλη και με αυτόν τον τρόπο είναι πιθανό τελικά να εδραιωθούν στο ρεπερτόριο:

> [βλέπουμε το *Ντριν ντριν* με την Ισιδώρα και τη Μαργαρίτα]
>
> Ρ: Αυτό με το τανγκό εσύ δεν το ήξερες, Μαργαρίτα;
>
> Μαργαρίτα: Όχι, έτσι το έχουν βάλει.
>
> Ισιδώρα: Εγώ με την ξαδέρφη μου το κάνω.
>
> Μαργαρίτα: Εγώ με την Κάτια το κάνουμε έτσι ας πούμε. [δείχνει]
>
> . . .
>
> [βλέπουμε τον *Καραμανλή*]
>
> Ρ: Αυτό τι είναι; Ποιος είναι ο Καραμανλής.
>
> Ισιδώρα: Είναι ένας πολιτικός από ό,τι έχω ακούσει . . Από τους γονείς μου, μιλάνε συνέχεια για πολιτική.

Κάτια: Δεν ξέρω, κι εγώ τον έχω ακούσει αλλά δε θυμάμαι από πού τον έχω ακούσει. . . .

Μόνες μας το φτιάξαμε.

Ισιδώρα: Αυτό μου το ‘χε πει η Μαυρουδή, αλλά είναι για να τα βγάζεις, να δεις ποιος θα τα φυλάει. Κι έβαλα εγώ τις κινήσεις με την Κάτια την Μαυρουδή και τους το έδειξα.

(ΣΜ, Ατ2, Ε΄ τάξη)

Από τις παραπάνω δηλώσεις δεν γίνεται σαφές ποια κορίτσια τελικά έφτιαξαν το μουσικό παιχνίδι, καθώς η καθεμιά υποστηρίζει ότι το δημιούργησε με τη δική της παρέα. Αυτό είναι ένα στοιχείο που εμφανίζεται συχνά στις απαντήσεις των παιδιών και δείχνει ότι η μεταμόρφωση του προφορικού υλικού είναι εγγενές στοιχείο της διάδοσής του. Το συγκεκριμένο περιστατικό φανερώνει τους πολλαπλούς ρόλους που έχουν τα παιδιά στα μουσικά παιχνίδια· του επιτελεστή («το κάνουμε έτσι»), του δημιουργού («το φτιάξαμε») και του δασκάλου («τους το έδειξα»). Επιπλέον, από το παραπάνω απόσπασμα φαίνεται ότι τα παιδιά εστιάζουν περισσότερο στην κίνηση και στον συγχρονισμό των κινήσεων με τους στίχους και λιγότερο στο περιεχόμενο των στίχων.

Η πρόσθεση κινήσεων σε λαχνίσματα εμφανίστηκε και σε άλλα σχολεία. Στο Ξα3 μία μαθήτρια έπαιξε ένα λάχνισμα (*Γάλα με ακρίδες*) με κινήσεις που βρέθηκαν σε άλλο μουσικό παιχνίδι (*Ω μάι μάι*). Γενικά, τα λαχνίσματα προσφέρονταν περισσότερο από άλλα μουσικά παιχνίδια για επεξεργασία. Αυτό φάνηκε και από άλλες περιπτώσεις λαχνισμάτων που αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις, τα οποία διατηρούν τον ίδιο τίτλο και την ίδια μελωδία, αλλά έχουν διαφορετικά λόγια (π.χ. παραλλαγές του *Ανέβηκα σε ένα βουνό* στο Ατ2).

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα κορίτσια του σχολείου Ατ2 δημιούργησαν παραλλαγές του τραγουδιού σε βίντεο *When I’m gone*, τις οποίες μετέφεραν στη σχολική αυλή ως μουσικά παιχνίδια. Δύο παίκτριες προσάρμοσαν το τραγούδι με το ποτήρι και δημιούργησαν ένα μουσικό παιχνίδι για δύο άτομα, το οποίο παίζεται με τον συνηθισμένο τρόπο, σε αντικριστή διάταξη και με παλαμάκια. Μία άλλη παίκτρια το προσάρμοσε με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να το παίξει μόνη της σε μία επιφάνεια (στο θρανίο) χωρίς τη χρήση ποτηριού. Φαίνεται ότι η οικειοποίηση του οπτικοακουστικού υλικού από το διαδίκτυο δεν έγινε με απλή μεταφορά του τραγουδιού και των κινήσεων που το συνοδεύουν. Οι παίκτριες διατήρησαν όσα στοιχεία τους άρεσαν και προσάρμοσαν όσα δεν εξυπηρετούσαν τις ανάγκες τους. Με τον τρόπο αυτό ένα τραγούδι που εκτελεί ένα άτομο με χρήση ποτηριού έγινε ένα μουσικό παιχνίδι για δύο άτομα που συνεργάζονται κινητικά (ή για ένα άτομο αντίστοιχα) χρησιμοποιώντας μόνο τα χέρια τους. Διαφαίνεται ότι τα

παιδιά οικειοποιούνται υλικό από το διαδίκτυο εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριο των μουσικών παιχνιδιών που παίζουν στη σχολική αυλή.

Οι διαφοροποιήσεις στα μουσικά παιχνίδια με πιο εφήμερο και αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα εντοπίστηκαν κυρίως στην κίνηση και στα λόγια. Παρατηρήθηκε ότι σε ένα παιχνίδι οι παίκτριες σε ένα σχολείο αυτοσχεδίασαν προσθέτοντας την ώρα της επιτέλεσης λόγια τα οποία έκαναν ρίμα (φαγητά και ποτά) και έπαιξαν μέχρι να εξαντλήσουν όλες τις λέξεις που μπορούσαν να σκεφτούν. Σε μια άλλη περίπτωση, η παίκτρια έδειξε δύο διαφορετικές εκδοχές τέλους ενός παιχνιδιού ανάλογα με την ταχύτητα με την οποία έπαιζε μια ακολουθία κινήσεων:

[Παίζουν το *Καραμέλα* και αυτοσχεδιάζουν με φαγητά που κάνουν ρίμα και ταιριάζουν στον στίχο]

Χρύσα: Και πας όπως θέλεις μετά. Λες τη μία συλλαβή και μετά ολόκληρο . . . Χάνεις όταν κάποιος μπερδέψει αυτό [δείχνει την κίνηση] ή/

Μικέλα: Ή όταν δεν μπορείς να σκεφτείς άλλο φαγητό.

(ΣΜ, Ξα1, Γ΄ & Ε΄ τάξη)

Είναι ανάλογα πόσο γρήγορα πάει η ταχύτητα των χεριών και πώς το λέμε. Ανάλογα, δεν τελειώνει πάντα έτσι. Μπορεί να τελειώσει κι έτσι [δείχνει ένα διαφορετικό τέλος].

(ΣΜ, Βαλάντω, Κρ3, Δ΄ τάξη)

Συνήθως τέτοιου είδους αλλαγές αφορούσαν κάποια συγκεκριμένη επιτέλεση και δεν επαναλαμβανόταν αλλού, αλλά φάνηκε να συνδέονται με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παικτριών που προέκυπταν εκείνη τη στιγμή. Στο παρακάτω απόσπασμα η παίκτρια εκφράζει την επιθυμία της για νίκη και παράλληλα προβάλλει την έντονη προσωπικότητά της αλλάζοντας έναν στίχο:

Μπινάζ: Κυρία να σας πω κάτι αστείο; Εκεί που λέει «φτου λαχάνιασα», η Γιώτα είπε «φτου νίκησα» [γέλια]

Γιώτα: <u>Φτου</u> σου νίκησα, <u>φτου</u> σου.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Σε άλλες περιπτώσεις διαφάνηκε ότι οι επιλογές που έκαναν οι παίκτριες κατά τις επιτελέσεις τους σε κάποια από τα στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού φανέρωσαν τον τρόπο που διαπραγματεύονταν την καθημερινότητά τους. Καθώς κάποια μουσικά παιχνίδια εμπεριείχαν προσβλητικά λόγια (π.χ. «να, χαζή») ή/και χειρονομίες (π.χ. μούτζα) για τη συμπαίκτρια ή το άλλο φύλο, οι παίκτριες επέλεγαν να διατηρήσουν, να παραλείψουν ή να αλλάξουν τα επίμαχα σημεία. Οι επιλογές που έκαναν, ωστόσο, δεν ήταν πάντα σταθερές αλλά φαίνεται ότι εξαρτιόνταν από την προσωπικότητα της κάθε παίκτριας και από τη διάθεση να υπακούσουν στους κανόνες του περιβάλλοντος. Στα δύο πρώτα αποσπάσματα οι παίκτριες δεν θέλουν με τη συγκεκριμένη κίνηση να προσβάλλουν τους συμπαίκτες τους, ενώ στο δεύτερο απόσπασμα δηλώνουν ότι φοβούνται μην τιμωρηθούν από τους ενήλικες εκπαιδευτικούς:

Έτσι όπως το κάνει αυτή «να χαζή», εγώ δεν το κάνω. Κάνω έτσι [δείχνει αγκαλιά] και μετά λέω «η καλύτερή μου φίλη είσαι εσύ».

(ΣΜ, Εμέλ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Ρ: Τι γίνεται με αυτό το παιχνίδι;

Περί: Κυρία, δεν (.) είναι το τέλος που δεν θέλει κανείς να το κάνει[31].

Γκιουλ: Ναι, είναι λίγο...

Ρ: Το έκανε όμως η Μαρία, έτσι δεν είναι;

Περί: Ναι, αυτή ναι. Αλλά κάποιες φορές έτσι όπως είμαστε μαζεμένοι πολλοί με τ' αγόρια και παίζουμεεεε/

Γκιουλ: Δεν το κάνουμε.

[31] Εδώ η μαθήτρια εννοεί την κίνηση κατά την οποία η παλάμη είναι σε γροθιά και το μπράτσο σε ορθή γωνία, καθώς υψώνονται ως σύνολο μπροστά στο πρόσωπο του άλλου. Η χειρονομία αυτή απεικονίζεται σε αφίσα του Howard Miller με τον τίτλο 'We can do it!', η οποία κυκλοφόρησε, χωρίς μεγάλη απήχηση, το 1943 κατά τη διάρκεια του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου προκειμένου να ανυψώσει το ηθικό των εργατριών. Τη δεκαετία του 1980 ανακαλύφθηκε ξανά και αναπαράχθηκε μαζικά συμβολίζοντας τον φεμινισμό και άλλα πολιτικά ζητήματα της εποχής. Από τότε έχει χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους και συμβολισμούς και σήμερα αποτελεί μια από τις δημοφιλέστερες εικόνες.

Περί: Κανείς.

Ρ: Γιατί;

Περί: Δεν ξέρω... δεν μας αρέσει!

. . .

Γκιουλ: Είναι λες και κοροϊδεύουμε τα αγόρια, γι' αυτό δεν θέλουμε να το κάνουμε.

[γέλια]

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Εβελίνα: [Στο Κόκα κόλα] τους μουτζώνουμε κάτω.

Ρ: Α, δεν μουτζώνετε τους ίδιους.

Εύη: Όχι, όχι.

Εβελίνα: Γιατί άμα το πουν τα αγόρια στη διευθύντρια, θα 'χουμε πρόβλημα.

(ΣΜ, Πε, Γ΄ τάξη)

Από τα παραπάνω παραδείγματα φάνηκε ότι τα παιδιά διαπραγματεύονταν τα όρια των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών μέσω των επιλογών τους και των αποφάσεων που έπαιρναν σχετικά με τις κινήσεις και τα λόγια και διαχειρίζονταν αυτές τις καταστάσεις ανάλογα με το τι ταίριαζε στην προσωπικότητά τους και το πλαίσιο που λάμβανε χώρα η επιτέλεση (σε ποιον χώρο, πότε και με ποιους συμπαίκτες).

Αναφορικά με άλλα αυτοσχεδιαστικά στοιχεία, κάποιες μαθήτριες στο σχολείο Ξα2 αναφέρθηκαν σε ρυθμικές απαγγελίες, «χαιρετισμούς» και «χειραψίες», όπως τις ονόμαζαν, που εμπεριείχαν κινήσεις και λόγια και διαρκούσαν μερικά δευτερόλεπτα και τις οποίες είχαν επινοήσει οι ίδιες, όπως δήλωσαν. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της έρευνας, τα ίδια κορίτσια στο σχολείο Ξα2 καθώς και μαθήτριες στο σχολείο Ατ2 δημιούργησαν τα δικά τους μουσικά παιχνίδια, καθώς εμπνεύστηκαν «από τις συνεντεύξεις που κάναμε» (ΣΠ, Νικόλ, Ξα2, 6-02-2017). Παρατηρήθηκε ότι οι δημιουργίες τους εμπεριείχαν συνδυασμούς κινητικών και λεκτικών μοτίβων από διάφορα μουσικά παιχνίδια που γνώριζαν ήδη.

Συνολικά, βρέθηκαν διάφορες παραλλαγές μουσικών παιχνιδιών ακόμα και μέσα στο ίδιο σχολείο και παρατηρήθηκε ότι οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις παραλλαγές αυτές αφορούσαν

κυρίως στις κινήσεις και στα λόγια. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν παραλλαγές που ήταν ευρέως διαδεδομένες, αφού ήταν γνωστές σε παιδιά εκτός από αυτά της στενής παρέας, και οι οποίες είχαν ενσωματωθεί στο ρεπερτόριό τους. Υπήρχαν, επίσης, παραλλαγές που οφείλονταν σε αλλαγές που συνέβαιναν την ώρα της επιτέλεσης και δεν είχαν καθολικό χαρακτήρα, αλλά αφορούσαν στα άτομα που τις δημιουργούσαν. Φαίνεται ότι στην πρώτη περίπτωση τα αυτοσχεδιαστικά στοιχεία εδραιώνονται, καθιστώντας τις παραλλαγές μόνιμες, ενώ στη δεύτερη, υπάρχουν μόνο για όσο χρόνο διαρκεί η συγκεκριμένη επιτέλεση, καθιστώντας τις παραλλαγές εφήμερες. Είναι πιθανό ότι δεν εξαπλώνονται εξαιτίας της αυτοαναφορικότητας των αλλαγών. Οι λόγοι για τους οποίους εμφανίζονται οι παραλλαγές στα μουσικά παιχνίδια δεν είναι πάντα εμφανείς. Οι μεταβολές πιθανόν εξυπηρετούν κάποια ανάγκη ή επιθυμία που προκύπτει εντός της ομάδας ή στις παίκτριες ατομικά. Επίσης, είναι πιθανό η συνεχής επανάληψη να οδηγεί στην ανία και την επιθυμία για ποικιλία στο μουσικό παιχνίδι. Φάνηκε, ωστόσο, ότι κάποιες μαθήτριες είχαν επίγνωση ότι κατά τη διάδοση μπορεί να επέλθουν αλλαγές. Τέλος, μέσω των επιλογών τους για συγκεκριμένες κινήσεις ή λόγια φάνηκε ότι διαπραγματεύονταν τι ήταν αποδεκτό και τι όχι τόσο στη στενή κοινωνική ομαδοποίηση, αυτή της παρέας, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο με τη συμμόρφωση ή την αντίσταση στις κοινωνικές συμβάσεις.

Συμπεραίνεται ότι τα μουσικά παιχνίδια της αυλής είναι δυνατόν να αποτελέσουν μέσο προσωπικής (της σχέσης με τον εαυτό), διαπροσωπικής (της σχέσης με τον άλλον) και κοινωνικής εξερεύνησης (της σχέσης με το περιβάλλον). Επίσης, οι αλλαγές που πραγματοποιούν οι παίκτες κυρίως κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης αλλά και μετά από εστιασμένη επεξεργασία δείχνουν την ρευστότητα που έχουν τα μουσικά παιχνίδια ως προφορικό υλικό. Η επεξεργασία στην οποία υπόκεινται αναδεικνύει στοιχεία δημιουργικότητας από τα παιδιά καθώς αυτοσχεδιάζουν και επινοούν νέα λεκτικά και κινητικά μοτίβα. Ο μετασχηματισμός του υλικού είναι εγγενής διαδικασία της διάδοσης και τα παιδιά μετακινούνται με ευκολία ανάμεσα στους ρόλους του επιτελεστή, του δημιουργού και του δασκάλου ανάλογα με τη θέση από την οποία αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στην επιτέλεση.

5.6 Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης

Αυτή η κατηγορία εστιάζει στις πρακτικές που αναπτύσσουν οι παίκτριες καθώς δείχνει η μία στην άλλη μουσικά παιχνίδια στην αυλή. Η αλληλοδιδασκαλία και αλληλομάθηση των μουσικών παιχνιδιών γίνεται σε ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης, όταν τα παιδιά συγκεντρώνονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στον ελεύθερο χρόνο τους. Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία

φαίνεται ότι έχουν ενεργό ρόλο όλοι οι συμμετέχοντες, τόσο οι παίκτριες όσο και οι παρατηρήτριες. Οι παίκτριες μαθαίνουν παίζοντας και οι παρατηρήτριες μαθαίνουν παρατηρώντας. Όταν βρίσκονται στον ρόλο της παίκτριας, παίζουν με κάποια που γνωρίζει καλά το μουσικό παιχνίδι και η οποία μπορεί να της το δείξει. Οι παρατηρήτριες, αφού μάθουν το παιχνίδι μέσω της παρατήρησης, παίρνουν στη συνέχεια τον ρόλο της παίκτριας αναπαράγοντας την επιτέλεση που έμαθαν στις δικές τους παρέες:

> Εγώ όταν μαθαίνω το *Σοκολάτα*, μου το δείχνει η Ματίνα, μου το δείχνει και ο αδερφός μου και κοιτάω και το κάνω και μετά ζαλίζομαι. Εγώ κοιτάω όποιον να 'ναι και το μαθαίνω, και μου το δείχνουν και την άλλη μέρα και την άλλη μέρα και το ξαναμαθαίνω.
>
> (ΣΜ, Ελίνα, Ξα3, Γ΄ τάξη)

> Μπινάζ: Εγώ βλέπω πώς παίζεται και τα βάζω στο μυαλό μου και τα παίζω με τις φίλες μου και όποια δεν τα ξέρει τούς τα μαθαίνω όπως τα βλέπω.
>
> Εμέλ: Κι εγώ αυτό κάνω.
>
> Ρ: Κι εσύ Εμέλ αυτό κάνεις;
>
> Εμέλ: Εγώ βλέπω να παίζουν και όταν τους παρακολουθώ, τα μαθαίνω.
>
> (ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Είναι πιθανό, ωστόσο, να μην ξέρει καμία παίκτρια το μουσικό παιχνίδι πολύ καλά. Σε αυτή την περίπτωση όλες οι μαθήτριες συνεργάζονται μεταξύ τους για να το θυμηθούν και να καταφέρουν να ολοκληρώσουν την επιτέλεση:

> Πολλές φορές βλέπουμε ένα παιχνίδι στα διαλείμματα, και ένα κορίτσι το θυμάται, προσπαθεί να το θυμηθεί και μετά το θυμίζει και στις άλλες και μένει στο μυαλό. (ΣΜ, Νικολέτα, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Τα παιδιά αναφέρθηκαν σε στοιχεία που είναι απαραίτητα στη διαδικασία αλληλοδιδασκαλίας και αλληλομάθησης, όπως η μοντελοποίηση, η παρατήρηση, η μίμηση και η εξάσκηση. Η

μοντελοποίηση γίνεται από την παίκτρια που γνωρίζει το μουσικό παιχνίδι, ενώ η συμπαίκτριά της, που μαθαίνει, παρατηρεί προσεκτικά και τη μιμείται:

Ευσταθία: Το μυστικό είναι να κοιτάς αυτόν που το ξέρει και στο δείχνει, πρέπει να έχεις το μυαλό σου εκεί στο παιχνίδι και να προσπαθείς να κάνεις αυτά που σου κάνει ο άλλος.

Ρ: Να είσαι πολύ συγκεντρωμένος δηλαδή;

Ευσταθία: Μπορεί να σπάσεις και το κεφάλι σου.

Ρ: Τι να κάνεις;

Ευσταθία: Να σπάσεις και το κεφάλι σου για να συγκεντρωθείς.

Ρ: Α, τόσο πολλή συγκέντρωση θέλει το μουσικό παιχνίδι;

Ευσταθία: Ναι, γιατί δεν ξέρεις τι θα σου δείξει ο άλλος μετά. Μπορεί να σου δείξει κάτι δύσκολο.

(ΣΜ, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Η μαθήτρια δήλωσε ότι πρέπει να είναι κανείς συνεχώς σε ετοιμότητα κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού και να συγκεντρώνεται πολύ στις κινήσεις που δείχνει ο άλλος. Γίνεται φανερό ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα ανάμεσα στις παίκτριες κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης, καθώς μαθαίνουν με την παρατήρηση και την πρακτική. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία με επιτυχία και να απομνημονεύσουν το μουσικό παιχνίδι, εξασκούνται συνεχώς ή, όπως είπαν, κάνουν «πρόβες»:

Ρ: Πώς σας μένει στο μυαλό;

Χρύσα: Το κάνουμε, το κάνουμε, το κάνουμε, το κάνουμε, το κάνουμε, το κάνουμε...

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Δώρα: Βλέπουμε από άλλα παιδιά.

Ρ: Και τι κάνετε μετά;

Νικόλ: Μας το λένε συνέχεια, το κάνουμε πρόβες και το μαθαίνουμε απ' έξω, και τα λόγια μαζί.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Ευσταθία: Ε, (.) όλα τα κάνω και μέχρι να μπει στο μυαλό μου, ε, μέχρι να μπει στο μυαλό μου προσπαθώ να το μάθω.

Ανδριάνα: Κυρία, τα κάνουμε πολλές φορές και τα θυμόμαστε.

(ΣΜ, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Ρ: Πώς τα θυμάστε;

Κάτια: Το κάνουμε πολλές φορές.

Μαργαρίτα: Μας το λέει συνέχεια.

Ισιδώρα: ...και μας μένει.

(ΣΜ, Ατ1, Ε΄ τάξη)

Ρ: Πώς μαθαίνετε ένα παιχνίδι, πώς σας μένει στο μυαλό;

Εύη: Το κάνουμε πολλές φορές.

Έμυ: Συνέχεια. Μια μέρα μπορεί να το κάνουμε 10, 5-6, 20, παραπάνω.

(ΣΜ, Πε, Γ΄ τάξη)

Η εξάσκηση είναι αναπόσπαστο βήμα της διαδικασίας εκμάθησης και γίνεται συνήθως μεταξύ των παικτριών. Ωστόσο, μπορεί να γίνει και σε κάποια επιφάνεια, για παράδειγμα στον τοίχο ή στο θρανίο. Με τον τρόπο αυτό, οι παίκτριες αποκτούν περισσότερη αυτονομία και μπορούν να εξελίξουν τη γνώση τους χωρίς να εξαρτώνται από άλλες παίκτριες:

Ρ: Πώς μαθαίνει κανείς το παιχνίδι;

Νεστορία: Να είναι συγκεντρωμένος.

Ρ: Κάτι άλλο;

Ελένη: Να το κάνει πολλές φορές μέχρι να το πετύχει.

Βαλάντω: Και με τον τοίχο, ας πούμε, αν παίζεται με δύο άτομα. Εγώ ας πούμε στην αρχή το *Τσοκολάτε* το έκανα έτσι [δείχνει με το θρανίο]. Είτε με τον τοίχο είτε με κάτι...

(ΣΜ, Κρ2, Δ΄ τάξη)

Ελένη: Ξέρω κι ένα άλλο παιχνίδι που λέγεται *Σοκολάτα*. Μπορώ να το παίξω πολύ γρήγορα.

Ρ: Μπορείς να το δείξεις; Με ποιον θα το παίξεις;

[προσπαθεί με την Ντορίνα αλλά τα παρατάει]

Ελένη: Θα το παίξω στον πίνακα.

(ΣΜ, Ξα3, Δ΄ τάξη)

Κατά τις συνεντεύξεις οι μαθήτριες αναφέρθηκαν σε ποικιλία πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διαδικασία εκμάθησης, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Σε κάποιες περιπτώσεις παίζουν το μουσικό παιχνίδι όπως είναι μέχρι να το μάθουν, ενώ σε άλλες, επιλέγουν να προσαρμόζουν την πληροφορία προκειμένου να την επεξεργαστούν πιο αποτελεσματικά. Ο τρόπος που το κάνουν εξαρτάται από το τι διευκολύνει την κάθε παίκτρια προσωπικά κατά τη μάθηση. Στις πρακτικές που ανέφεραν ότι εφαρμόζουν συμπεριλαμβάνονταν η μοντελοποίηση σε αργότερη από την αρχική ταχύτητα και η απομόνωση στοιχείων του μουσικού παιχνιδιού, συνήθως κάνοντας μόνο τις κινήσεις και στη συνέχεια προσθέτοντας και τα λόγια:

Ευσταθία: Εγώ το θέλω λίγο αργά... Χωρίς τα λόγια θέλω.

. . .

Ρ: Σε βοηθάει να το παίζεις χωρίς λόγια;

Ευσταθία: Ναι.

Ρ: Γιατί;

Ευσταθία: Γιατί μου μπερδεύεται η γλώσσα μου.

(ΣΜ, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Υπάρχει και η παραλλαγή που παίζεται πιο αργά . . . γιατί η Μικέλα δεν ξέρει να το παίζει πιο γρήγορα, μπερδεύει τις κινήσεις. (ΣΜ, Χρύσα, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Περί: Εγώ της είπα να με μάθει πρώτα την κίνηση και μετά βλέπουμε για τα λόγια.

Γκιουλ: Εγώ μαζί τα μαθαίνω, δεν μπορώ χώρια.

Περί: Γιατί μπορούσα να βάλω και δικά μου λόγια. Ήθελα να βάλω πρώτα την κίνηση και μετά τα λόγια.

Γκιουλ: Εγώ δεν μπορώ χώρια, μπερδεύομαι πιο πολύ έτσι.

. . .

Περί: Όταν είναι πιο γρήγορο, είναι πιο εύκολο. Αλλά μέχρι να το μάθεις, αν σου δείχνουν γρήγορα, δεν μπορώ να το μάθω. Πρέπει να το μάθω πρώτα και μετά να το κάνω γρήγορα.

Γκιουλ: Εγώ δεν μπορώ πολύ αργά, μπερδεύομαι.

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Ρ: Πώς σε βοηθάει να το μαθαίνεις, Ανδριάνα;

Ανδριάνα: Τις κινήσεις πρώτα και μετά το τραγούδι.

(ΣΜ, Κρ1, Δ΄ τάξη)

Ωστόσο, δεν είναι πάντα σαφής ο μηχανισμός που εφαρμόζουν οι μαθήτριες κατά την εκμάθηση, αλλά φαίνεται ότι δρουν ενστικτωδώς:

Ελένη: Αρχικά μαθαίνουμε τα λόγια, βασικά μαθαίνουμε πρώτα τις κινήσεις, συγνώμη μπερδεύτηκα.

Δήμητρα: Τα λόγια πρώτα.

Ελένη: Ανάλογα.

Δώρα: Στα δύσκολα, μαθαίνουμε πρώτα τα λόγια και μετά τις κινήσεις.

Ελένη: Ενώ στα εύκολα, μαθαίνουμε πρώτα τις κινήσεις και μετά τα λόγια.

. . .

Νικόλ: Γιατί σε ένα παιχνίδι δύσκολο, όπως το *Πετοτιτομάνο,* μαθαίνεις πρώτα τα λόγια και μετά τις κινήσεις.

Δώρα: Που είναι πιο δύσκολες.

Νικόλ: Αν μάθεις πρώτα τα λόγια, είναι πιο εύκολο να μάθεις την κίνηση.

Ελένη: Σου έρχεται στο μυαλό αρχικά.

Νικόλ: Και μετά το κάνεις αυθόρμητα.

(ΣΜ, Ξα2, Ε΄ τάξη)

Η δυσκολία των παιδιών να εξηγήσουν ακριβώς ποια βήματα ακολουθούν φανερώνει ότι πιθανόν η εκμάθηση ενός μουσικού παιχνιδιού γίνεται άλλες φορές κατά την πρακτική στην ομάδα, κυρίως μέσω της παρατήρησης και της μίμησης, ενώ άλλες φορές η εκμάθηση συμβαίνει με έναν πιο συνειδητό ρητό τρόπο ανάμεσα στους συνομηλίκους, καθώς οι συμμετέχοντες αλληλοδιδάσκονται ακολουθώντας συγκεκριμένους μηχανισμούς και υποδεικνύοντας στους συμπαίκτες τους κανόνες, όπως θα έκανε ένας δάσκαλος στον μαθητή. Για παράδειγμα, σε κάποια μουσικά παιχνίδια, όπως το *Ντάμα ντάμα γκο γκο* και το *Μπουμ σλάικ μπαμ*, η κάθε συλλαβή αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο κινητικό μοτίβο. Κάποιες παίκτριες έδειξαν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν αυτόν τον μηχανισμό λειτουργίας των μουσικών παιχνιδιών και για τον λόγο αυτό τούς ήταν περισσότερο βοηθητικό να εξασκούνται κάνοντας τις κινήσεις και λέγοντας τους στίχους ταυτόχρονα. Άλλες, ωστόσο, προτιμούσαν να διαχωρίζουν τα στοιχεία, γιατί όταν επιχειρούσαν να παίξουν την επιτέλεση ως σύνολο, μπερδεύονταν:

Ρ: Γιώτα, είπες ότι το *Μπουμ σλάικ μπαμ* είναι πιο δύσκολο χωρίς λόγια;

Εμέλ: Όχι, πιο εύκολο είναι.

Ελένη: Πιο δύσκολο δεν είναι; Για να ξέρεις πώς να κάνεις τις κινήσεις με τα λόγια.

Γιώτα: Πιο εύκολο είναι γιατί τα λόγια τα μπερδεύουμε.

Εμέλ: Εγώ όταν λέω μόνο τα λόγια μπερδεύομαι.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Ελένη: Σε συγκεκριμένα λόγια δεν μπαίνει συγκεκριμένη κίνηση; Μια συγκεκριμένη κίνηση δεν είναι και μια συγκεκριμένη συλλαβή;

Γιώτα: Όπως το *Σοκολάτα*.

Ελένη: Ναι, όπως το *Σοκολάτα*. Άμα το χωρίσεις το μπερδεύεις. Το «σόκο» είναι έτσι [δείχνει], το «λάλα» είναι έτσι [δείχνει] και το «τα» είναι έτσι [δείχνει].

Γιώτα: Κάντο, κάντο.

Ελένη: Χωρίς λόγια.

Γιώτα: Κι εγώ μπορώ να το πω από μέσα μου.

Ελένη: Ε, άμα δεν το λέω εγώ, δεν μπορώ.

Γιώτα: Εγώ μπορώ.

Ελένη: Και πού ξέρω εγώ ότι δεν το λες από μέσα σου;

Γιώτα: Επειδή δεν κουνάω το στόμα μου.

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Από το παραπάνω απόσπασμα φάνηκε ότι οι παίκτριες επιλέγουν να λένε τα λόγια από μέσα τους, μια πρακτική που επίσης λειτουργεί βοηθητικά στην απομνημόνευση του μουσικού παιχνιδιού. Φάνηκε, επίσης, ότι προκαλούν η μία την άλλη και αναπτύσσουν ανταγωνισμό μεταξύ τους ακολουθώντας πρακτικές που μπορεί να τις δυσκολεύουν. Όταν η μία παίκτρια δεν μπορεί να προσαρμοστεί στον τρόπο μάθησης της άλλης, είναι πιθανό να οδηγηθούν σε σύγκρουση. Στο παρακάτω απόσπασμα οι μαθήτριες περιγράφουν πώς οι διαφορετικές ανάγκες τους οδήγησαν να αναζητήσουν βοήθεια από άλλη συμμαθήτριά τους για να ολοκληρώσουν τη διαδικασία αλληλοδιδασκαλίας και αλληλομάθησης:

Περί: Αυτό με δυσκόλεψε, το *Πετοτιτομάνο*. Που η Μαρία που το ήξερε πάρα πολύ γρήγορα, και μου το έδειχνε έτσι και λέω «δεν βγάζω νόημα».

. . .

Ρ: Της είπες να στο δείξει αλλιώς για να το καταλάβεις;

Περί: Ναι, της είπα αυτό, και μου λέει ότι το ‘χει μάθει έτσι και δεν μπορεί.

Γκιουλ: Το ‘χει μάθει πολύ γρήγορα.

Περί: Ναι, το ‘χει μάθει πολύ γρήγορα και δεν μπορεί να το παίξει. Και μου είπε να πάω στη Μελίκε και μετά αυτή μου το είπε. Αυτή πιο σιγά που το ξέρει.

(ΣΜ, Ξα1, Στ΄ τάξη)

Επιπλέον, οι παίκτριες αναφέρθηκαν σε διάφορους άλλους τρόπους που εφευρίσκουν προκειμένου να βοηθηθούν και να απομνημονεύσουν τα μουσικά παιχνίδια. Σε ένα σχολείο κάποιες μαθήτριες συσχέτισαν τις συλλαβές από λέξεις χωρίς νόημα με πραγματικές λέξεις ή ήχους προκειμένου να τους θυμούνται:

Ηλιάνα: Ε, αυτό το τραγούδι που λέει «καραμέλ», θυμόμαστε την καραμέλα.

Μαρία: Κυρία, εγώ εκεί που λέει «κοντρα μπας», θυμάμαι το κόντρα μπάσο.

Ραφαέλα: Ας πούμε στο *Άμπελε φάμπελε* θυμόμαστε τα τύμπανα που κάνουν «μπ μπ μπ», κάπως έτσι το θυμόμαστε.

(ΣΜ, Κρ1, Δ΄ τάξη)

Σε ένα άλλο σχολείο απομόνωσαν τα λόγια από τις κινήσεις και αντικατέστησαν τους στίχους με μια επαναλαμβανόμενη συλλαβή προκειμένου να μπορούν να εστιάσουν στην εκμάθηση των κινήσεων. Όταν η μια παίκτρια ένιωσε ότι έμαθε τις κινήσεις, πρόσθεσε το τραγούδι:

Χρύσα: Νομίζω ότι το κατάλαβα. Εδώ, εδώ, ένα δύο, εδώ, εδώ, δύο, σσς έτσι;

Ρ: Όλο μαζί είναι πιο δύσκολο; Θέλεις να κάνεις πρώτα με τις κινήσεις μόνο;

Χρύσα: Ε ναι, γιατί... [παίζει πάλι χωρίς το τραγούδι λέγοντας «τα τα»]

. . .

Γιώτα: Το ‘μαθα γρήγορα. Απλά θέλω να το δοκιμάσω με το τραγούδι, και όχι με «τα τα τα».

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Σε πολλές περιπτώσεις εκμάθησης φάνηκε ότι ένα ακόμα στοιχείο που βοηθάει είναι η λεκτική εξήγηση των κινήσεων που περιέχονται στο μουσικό παιχνίδι καθώς οι μαθήτριες συνοδεύουν με οδηγίες τη μοντελοποίηση των κινήσεων. Στα παρακάτω αποσπάσματα γίνεται εμφανής η διανοητική επεξεργασία που συμβαίνει κατά την εκμάθηση. Οι παίκτριες σκέφτονται δυνατά και συζητούν μεταξύ τους τα βήματα της διαδικασίας μάθησης στην οποία συμμετέχουν:

Γιώτα: Κάνεις δύο φορές αυτό [δείχνει] και μετά αυτό [δείχνει].

Βαλάντω: Κάτσε, κάνεις αυτό;

Γιώτα: Αυτό, αλλά... γρήγορα.

(ΣΜ, Κρ2, Δ΄ τάξη)

Δηλαδή το τρίτο είναι έτσι; Κάνεις [δείχνει]. Είναι σαν το άλλο αλλά πας ανάποδα; Α, κατάλαβα. Να το κάνω;

(ΣΜ, Ευσταθία, Ξα1, Γ΄ τάξη)

Ελένη: Δύο φορές;

Γιώτα: Την τρίτη φορά πάμε πίσω. [δείχνει]

Ελένη: Έτσι, έτσι, έτσι. [δείχνει]

Χρύσα: Λοιπόν, το ‘χεις κάνει αυτό. Μετά πρέπει να πας εκεί. [δείχνει]

Ελένη: Κάνεις αυτό, μετά πας εκεί. Α, δηλαδή έτσι. [δείχνει]

Γιώτα: Όχι, αυτό δεν το κάνουμε.

Ελένη: Δηλαδή, «τα τα» [δείχνει].

Γιώτα: «Μπουμ»; [δείχνει]

(ΣΜ, Ξα1, Ε΄ τάξη)

Συνολικά, οι μαθήτριες εκφράστηκαν σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών και οι οποίες συνοψίζονται κυρίως στη

μοντελοποίηση, την παρατήρηση, τη μίμηση και τη συνεχή εξάσκηση. Φαίνεται ότι όλες οι συμμετέχουσες σε ένα μουσικό παιχνίδι, παίκτριες και παρατηρήτριες, έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της αλληλοδιδασκαλίας και αλληλομάθησης, ο οποίος διαμορφώνεται ανάλογα με τη γνώση που έχει η καθεμία. Παρατηρείται ότι η μάθηση από τη μία παίκτρια στην άλλη λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα με την επιτέλεση και ότι οι παίκτριες προσαρμόζουν την πληροφορία έτσι ώστε να ταιριάζει στον προσωπικό τους τρόπο μάθησης. Μεταξύ άλλων πρακτικών, ανέφεραν την επιτέλεση σε αργή ταχύτητα, τη χρήση λεκτικών οδηγιών και τον διαχωρισμό της κίνησης από τα λόγια. Γενικά, φαίνεται ότι η κίνηση είναι πιθανό να προκαλέσει δυσκολία ή σύγχυση και να αποτελέσει μια πρόκληση για τις παίκτριες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι, σε πολλές περιπτώσεις, οι παίκτριες που επέλεγαν να διαχωρίζουν τα στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού, επιδίωκαν να μάθουν πρώτα την κίνηση. Διαφαίνεται ότι το στοιχείο της κίνησης σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα στοιχεία των μουσικών παιχνιδιών είναι πιθανό να δυσκολέψει τις παίκτριες. Ωστόσο, υπήρχαν παίκτριες, οι οποίες προτιμούσαν να διατηρούν το μουσικό παιχνίδι ως ολότητα όταν το μάθαιναν κατά την επιτέλεση χωρίς να διαχωρίζουν τα στοιχεία του. Γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος μάθησης, αλλά το κάθε παιδί μαθαίνει διαφορετικά, ανάλογα με τις δικές του ανάγκες και τα δικά του ενδιαφέροντα.

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τα παιδιά. Τα δεδομένα που εξετάστηκαν εδώ συλλέχθηκαν με τα εργαλεία της συνέντευξης και της συμμετοχικής παρατήρησης, περιλαμβάνοντας την παρατήρηση στο πεδίο και τις άτυπες συνομιλίες. Τα θέματα που προέκυψαν μετά από θεματική ανάλυση ήταν τα εξής: το πλαίσιο, με τις υποκατηγορίες του χώρου και του χρόνου· η ομάδα, με τις υποκατηγορίες σχετικά με τη σύσταση και τη δυναμική της ομάδας καθώς και ζητήματα φύλου· η διάδοση από ανθρώπινους παράγοντες και τεχνολογικές πηγές· οι προτιμήσεις των παιδιών για τα μουσικά παιχνίδια στη βάση της πρωτοτυπίας και της πρόκλησης· οι παραλλαγές και οι αυτοσχεδιασμοί και, τέλος, οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΕΠΙΤΕΛΕΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Εισαγωγή

Στον παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την πολυτροπική ανάλυση των βιντεοσκοπημένων επιτελέσεων των μουσικών παιχνιδιών. Επιλέχθηκε αυτό το είδος ανάλυσης επειδή δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί η μουσική επιτέλεση ως κοινωνική αλληλεπίδραση και να κατανοηθεί ο περίπλοκος χαρακτήρας της. Εξετάστηκαν σε βάθος και με λεπτομέρεια οι δράσεις και αντιδράσεις των συμμετεχόντων στα λεκτικά, οπτικά, κινητικά, ακουστικά και απτικά ερεθίσματα και έγιναν κατανοητοί οι ποικίλοι τρόποι επικοινωνίας που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους. Συνολικά, η χρήση αυτού του εργαλείου στην έρευνα επέτρεψε να έρθουν στην επιφάνεια γεγονότα και στοιχεία τα οποία δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης και τα οποία δεν θα αποκαλύπτονταν με άλλα εργαλεία.

Όπως έχει αναφερθεί και σε άλλα σημεία της διατριβής, η πολυτροπική ανάλυση αντλεί από τις αρχές της κοινωνικής σημειωτικής και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για να εντοπιστούν οι τρόποι στις παρούσες βιντεοσκοπήσεις βασίζεται στη θεωρία των ποικίλων τρόπων επικοινωνίας ως πηγών νοήματος για τους ανθρώπους που τους χρησιμοποιούν. Αναλυτικά, εντοπίστηκαν οι εξής τρόποι στις βιντεοσκοπήσεις:

α) *ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος*, ο οποίος περιλαμβάνει την οπτική επαφή που διατηρούν οι παίκτριες καθώς κοιτιούνται μεταξύ τους, την κατεύθυνση του βλέμματος και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους μέσω της βλεμματικής επαφής.

β) *ο κινητικός τρόπος*, ο οποίος περιλαμβάνει τη στάση και τη χορευτικότητα του σώματος, την έκφραση του προσώπου, τις χειρονομίες-κινήσεις (*gestures*) που είναι προκαθορισμένες από το παιχνίδι και τις χειρονομίες-κινήσεις που δεν περιλαμβάνονται στο παιχνίδι.

γ) *ο απτικός τρόπος*, ο οποίος προσδιορίζεται από την απόσταση (*proxemics*) μεταξύ των παικτριών και τον προσωπικό χώρο της κάθε παίκτριας με μεταβλητές τον τρόπο ή την ένταση του αγγίγματος.

δ) *ο ακουστικός τρόπος*, ο οποίος περιλαμβάνει τα στοιχεία του τραγουδιού (ρυθμός, μελωδία, στίχοι) και τα λόγια που λέγονται πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το παιχνίδι.

Οι παραπάνω τρόποι δεν αποτελούν διακριτές κατηγορίες στις επιτελέσεις αλλά παρατηρήθηκε ότι διαχέονται σε όλο το εύρος του υλικού και εξετάστηκαν μέσω των εξής συγκεκριμένων παραμέτρων:

α) τον χρόνο του μουσικού παιχνιδιού, με εστίαση στην αδιάλειπτη ροή της επιτέλεσης λόγω λεκτικού, κινητικού και ρυθμικού συγχρονισμού των παικτριών ή σε διαταραχές της ροής και διακοπές της επιτέλεσης λόγω μη-συγχρονισμών,

β) τον χώρο διεξαγωγής του μουσικού παιχνιδιού και πιθανές μεταβολές αυτού κατά την επιτέλεση, περιλαμβάνοντας τη διάταξη των παικτριών, την απόσταση μεταξύ τους και την ένταση στο άγγιγμα,

γ) το σώμα με εστίαση στη στάση, στο στήσιμο και στη χορευτικότητά του

δ) το βλέμμα, που περιλαμβάνει την κατεύθυνση, την επαφή και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν οι παίκτριες μέσω αυτού, και την έκφραση του προσώπου (χαμόγελο, γούρλωμα ματιών κ.λπ.)

ε) τις παρατηρήτριες που βρίσκονται στον χώρο και άλλους εξωτερικούς παράγοντες, όπως το κουδούνι του σχολείου.

Στη βάση των παραπάνω παραμέτρων διαμορφώθηκαν οι πίνακες μεταγραφής των βιντεοσκοπήσεων και δείγματα αυτών παρατίθενται μετά την περιγραφή του μουσικού παιχνιδιού καθώς και στο Παράρτημα 3. Η γραπτή μεταγραφή των βιντεοσκοπήσεων συνιστά την ανακατασκευή μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συμβαίνει ανάμεσα σε άτομα, με την απομάκρυνσή της από το πραγματικό πλαίσιο και την ανάλυση αυτής με ακαδημαϊκά κριτήρια (Bezemer & Mavers, 2011). Για την οριστικοποίηση των πινάκων αντλήθηκαν στοιχεία από την πολυτροπική μεθοδολογία που προτείνει ο Bezemer (2014) και την πολυτροπική μεταγραφή των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών που προτείνουν οι Bishop και Burn (2013), τα οποία προσαρμόστηκαν κατάλληλα για την παρούσα έρευνα. Η τελική διαμόρφωση του πίνακα έγινε με κριτήρια που εξυπηρετούν την ανάλυση της συγκεκριμένης έρευνας και όχι με βάση την αρχή ότι όσα περισσότερα στοιχεία συμπεριληφθούν στη μεταγραφή τόσο πιο «ακριβής» είναι (Bezemer & Mavers, 2011, σελ.195). Στον οριζόντιο άξονα τοποθετήθηκε ο *χρόνος* και στον κάθετο άξονα ο *χώρος*, η *κίνηση*, το *σώμα*, το *βλέμμα*, τα *λόγια* και οι *παρατηρήτριες/εξωτερικοί παράγοντες*. Επιπλέον, προστέθηκαν κάποια αντιπροσωπευτικά *στιγμιότυπα* (φωτογραφίες) από τα βίντεο τα οποία απεικονίζουν κομβικές στιγμές της ανάλυσης. Η μελωδική γραμμή (ή η ρυθμική γραμμή όταν δεν υπήρχε μελωδία) δεν τοποθετήθηκε σε άξονα γιατί η ανάλυση έδειξε ότι δεν αποτέλεσε σημείο διαπραγμάτευσης για τα παιδιά και δεν καθόρισε την εξέλιξη της επιτέλεσης. Συνολικά, η ροή του μουσικού παιχνιδιού φάνηκε να καθορίζεται από τον ρυθμικό συγχρονισμό ή μη-συγχρονισμό, τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, τις προσωπικές

επιλογές των συμμετεχόντων για συγκεκριμένα κινητικά και λεκτικά μοτίβα καθώς και την κοινωνική σχέση μεταξύ τους (φιλική, ανταγωνιστική, κ.λπ.).

Με τον οριζόντιο τρόπο ανάγνωσης του πίνακα έγινε εμφανής η δραστηριότητα του κάθε συμμετέχοντα στο μουσικό παιχνίδι ανά δευτερόλεπτο σχετικά με τις κινήσεις και τις εκφράσεις του προσώπου που κάνει, τα λόγια που λέει κ.λπ.. Ο κάθετος τρόπος ανάγνωσης του πίνακα αποκάλυψε τη σχέση αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων μεταξύ τους, μέσω του εντοπισμού σημείων συγχρονισμών και μη-συγχρονισμών καθώς και των ηγεμονικών τάσεων. Επειδή σε ένα μουσικό παιχνίδι συμβαίνουν πολλά διαφορετικά γεγονότα, κρίθηκε σκόπιμο η μεταγραφή να γίνει ανά δευτερόλεπτο. Με τον τρόπο αυτό εντοπίστηκαν οι διάφοροι παράγοντες επιρροής στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (βλέμμα, έκφραση προσώπου, χορευτικότητα σώματος, κ.ά), οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που εφάρμοσαν κατά την επιτέλεση του μουσικού παιχνιδιού και παραλλαγές ή αυτοσχεδιαστικά στοιχεία.

6.1 Υποδείγματα πολυτροπικής ανάλυσης βιντεοσκοπήσεων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται η ολοκληρωμένη ανάλυση 8 μουσικών επιτελέσεων. Αρχικά παρατίθενται τα βασικά στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού, στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή, η ανάλυση και η σύνοψη της μεταγραφής της μουσικής επιτέλεσης και τέλος παρατίθεται η κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων σε συνοπτικούς πίνακες (πίνακες ανάλυσης μουσικών παιχνιδιών). Η ενότητα ολοκληρώνεται με τη συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την πολυτροπική ανάλυση όλων των βιντεοσκοπήσεων.

6.1.1 Το μουσικό παιχνίδι «Το Ναυτάκι»

Σχολείο:	Πε
Ημερομηνία:	9/02/2017
Παίκτριες:	Κ1 και Κ2 (Εβελίνα και Ελεάνα)
Ηλικία:	Γ΄ Δημοτικού
Χώρος:	σε διαθέσιμη αίθουσα άλλης τάξης
Χρόνος:	σε ώρα «κενού»
Διάρκεια:	0:42
Άλλα παιδιά:	4 κορίτσια (Κ3, Κ4, Κ5, Κ6) που είναι συνεχώς παρούσες και 1 αγόρι που εμφανίζεται περιστασιακά

Στίχοι: *Το Ναυτάκι πάει στο γκο γκο γκο*
Για να μάθει γλώσσα γκο γκο γκο
Κι ο θεός τού λέει γκο γκο γκο
Έπρεπε να μάθει γκο γκο γκο

Το Ναυτάκι πάει στο πίκι πίκι πο
Για να μάθει γλώσσα πίκι πίκι πο
Κι ο θεός τού λέει πίκι πίκι πο
Έπρεπε να μάθει πίκι πίκι πο

Το Ναυτάκι πάει στο USA
Για να μάθει γλώσσα USA
Κι ο θεός τού λέει USA
Έπρεπε να μάθει USA

Το Ναυτάκι πάει στο άμπε φάμπε σε
Για να μάθει γλώσσα άμπε φάμπε σε
Κι ο θεός τού λέει άμπε φάμπε σε
Έπρεπε να μάθει άμπε φάμπε σε

Περιγραφή

Το μουσικό παιχνίδι «Το Ναυτάκι» παίζεται από δύο παίκτριες σε αντικριστή θέση και συνήθως έχει πέντε στροφές με τέσσερις στίχους η κάθε μία. Οι τέσσερις πρώτες στροφές έχουν διαφορετικά κινητικά μοτίβα, ενώ η μελωδία και τα λόγια είναι ίδια. Στην τελευταία στροφή ο κάθε στίχος αντιστοιχεί σε κάθε προηγούμενη στροφή και ο πρώτος περιλαμβάνει τις κινήσεις της πρώτης στροφής, ο δεύτερος τις κινήσεις της δεύτερης κ.ο.κ.. Αυτή ήταν η πιο συνήθης εκδοχή που βρέθηκε στην έρευνα. Η παρούσα επιτέλεση, ωστόσο, είναι μια διαφορετική εκδοχή με διαφορετικές κινήσεις και χωρίς την πέμπτη στροφή. Φαίνεται ότι η παραλλαγή δημιουργήθηκε στο συγκεκριμένο σχολείο και πιθανόν από τις συγκεκριμένες παίκτριες ή τη μία από αυτές.

Στη συγκεκριμένη βιντεοσκόπηση η εισαγωγή του κάθε νέου κινητικού μοτίβου στην κάθε στροφή προκαλεί διαταραχή στη ροή του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα:
Στην πρώτη στροφή παρατηρείται κινητικός μη-συγχρονισμός και επιλύεται στην πρώτη επανάληψη (δεύτερος στίχος). Στη δεύτερη στροφή ο μη-συγχρονισμός είναι κινητικός, ρυθμικός

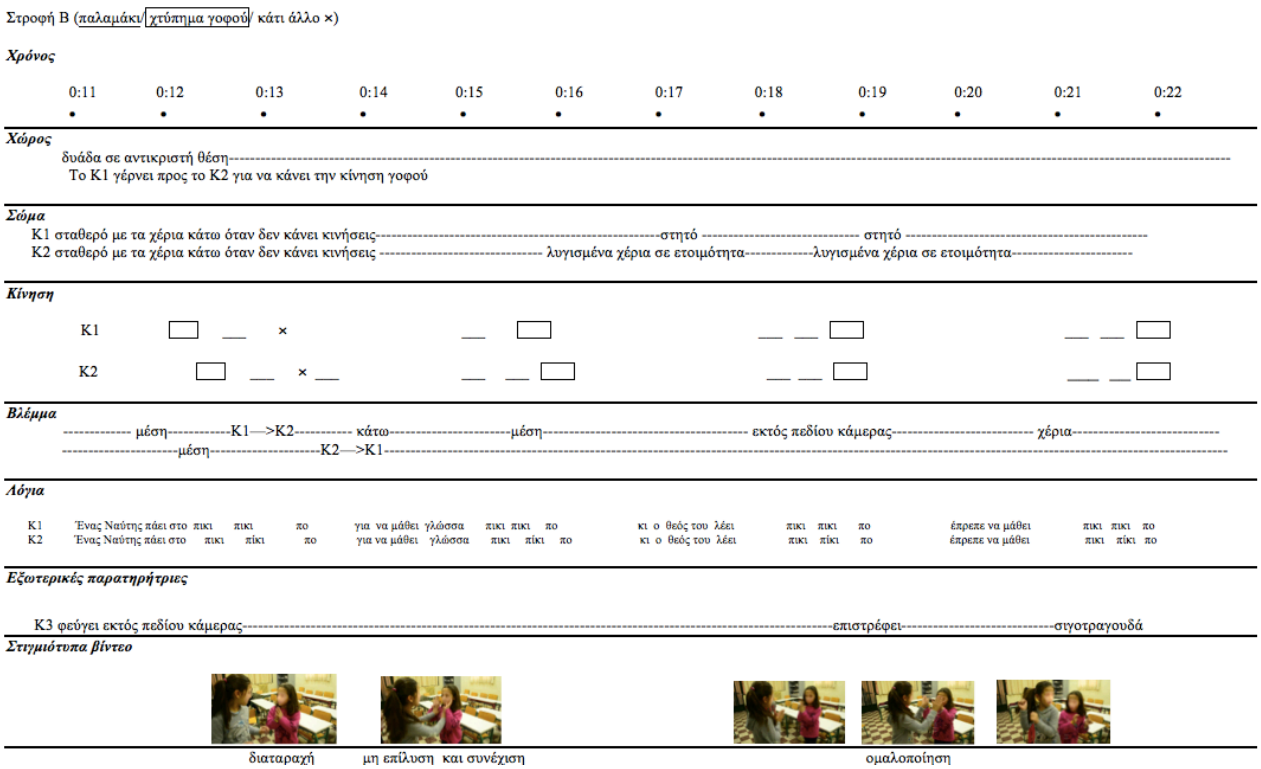
και λεκτικός και επιλύεται στην δεύτερη επανάληψη (τρίτος στίχος). Στην τρίτη στροφή φαίνεται ότι υπάρχει συγχρονισμός ανάμεσα στις παίκτριες. Στην τέταρτη στροφή παρατηρείται κινητικός μη-συγχρονισμός και οι παίκτριες συγχρονίζονται στην πρώτη επανάληψη (δεύτερος στίχος). Ωστόσο, δεν προκαλούνται διακοπές ή σταμάτημα της επιτέλεσης, η ροή είναι αδιάλειπτη.

Παρατηρείται ότι όσο πιο γρήγορα το Κ1 παρουσιάζει αποφασιστικότητα στις κινήσεις, τοποθετώντας το σώμα κατάλληλα και κάνοντας τις κινήσεις, τόσο πιο γρήγορα επιλύεται και η διαταραχή. Στη δεύτερη στροφή καθυστερεί να υπάρξει ομαλοποίηση καθώς το ίδιο το Κ1 κάνει διαφορετικές κινήσεις στους δύο πρώτους στίχους. Μόνο στον τρίτο στίχο (τρίτη επανάληψη) δείχνει να εμφανίζει σιγουριά και συνέπεια για το επόμενο κινητικό μοτίβο. Κατά τους μη-συγχρονισμούς στην πρώτη και τέταρτη στροφή διαφαίνεται μια πιθανή πρόθεση του Κ2 να παίξει διαφορετικά κινητικά μοτίβα από το Κ1. Στα σημεία αυτά το Κ1 και το Κ2 παίζουν ταυτόχρονα, αλλά το Κ2 διορθώνει γρήγορα τις κινήσεις του μιμούμενο το Κ1. Φαίνεται ότι το Κ2 επιχειρεί να παίξει μια παραλλαγή του μουσικού παιχνιδιού, αλλά υποχωρεί και επιτρέπει στο Κ1 να εκτελέσει τη δική του. Η εκδοχή αυτή δείχνει να είναι καινούρια για το Κ2, καθώς τοποθετεί το σώμα του σε ετοιμότητα και παρακολουθεί τη συμπαίκτρια με το βλέμμα. Κατά το μεγαλύτερο μέρος της επιτέλεσης το Κ2 κοιτάει το Κ1 ή προς την κατεύθυνση που κοιτάει το Κ1. Φαίνεται ότι το Κ1 ηγείται του παιχνιδιού και το Κ2 ακολουθεί καθώς το ένα μοντελοποιεί τις κινήσεις και το άλλο τις μιμείται. Τόσο ο βλεμματικός όσο και ο κινητικός τρόπος αναδεικνύουν αυτή τη σχέση ιεραρχίας ανάμεσα στις παίκτριες.

Οι παρατηρήτριες Κ3, Κ4 και Κ5 δείχνουν ποικίλα επίπεδα ενδιαφέροντος και εμπλοκής στο παιχνίδι. Το Κ3 σε άτακτα χρονικά διαστήματα ψιθυρίζει τα λόγια (*mouthing*) και συχνά αποσπάται σε κάτι που συμβαίνει πίσω από το πεδίο της κάμερας. Το Κ4 εμφανίζεται στην τρίτη στροφή εντός του πεδίου κάμερας, ψιθυρίζει τους στίχους και μιμείται τις κινήσεις του μουσικού παιχνιδιού παρατηρώντας από κοντινή απόσταση τις παίκτριες και τα μέρη του σώματός τους που εμπλέκονται στις κινήσεις. Το Κ5 δείχνει στιγμιαίο ενδιαφέρον κοιτώντας προς το παιχνίδι για πολύ λίγο, αλλά στη συνέχεια απομακρύνεται.

Πίνακας 4

Δειγματικός πίνακας πολυτροπικής ανάλυσης του μουσικού παιχνιδιού «Το Ναυτάκι»



Ανάλυση

1. Χρόνος

Οι διαταραχές που εμφανίζονται στη ροή του μουσικού παιχνιδιού φαίνεται ότι οφείλονται σε μη-συγχρονισμένα κινητικά μοτίβα τα οποία ενδέχεται να προκαλέσουν ρυθμικούς και λεκτικούς μη-συγχρονισμούς. Κάθε φορά που εμφανίζονται οι διαταραχές αυτές, αντιμετωπίζονται από τις παίκτριες με τρόπο που διασφαλίζεται η συνέχιση της επιτέλεσης. Όταν το Κ2 κάνει λάθη στα κινητικά μοτίβα (0:03 και 0:33)[32], τα διορθώνει άμεσα και το παιχνίδι ομαλοποιείται. Στη δεύτερη στροφή η τοποθέτηση του σώματος δείχνει ότι διατηρεί μια πιο επιφυλακτική στάση αναμένοντας τα κινητικά μοτίβα του Κ1. Παρομοίως, όταν το Κ1 κάνει λάθη, συνεχίζει την επιτέλεση παρά το γεγονός ότι δεν επιλύονται οι επιμέρους κινητικοί μη-συγχρονισμοί. Συμπερασματικά, παρά τους

[32] Τα συγκεκριμένα χρονικά σημεία αναφέρονται στα αντίστοιχα σημεία στον πολυτροπικό πίνακα του μουσικού παιχνιδιού (βλέπε Πίνακα 4 ενώ στο Παράρτημα 3 είναι η ολοκληρωμένη εκδοχή του πολυτροπικού πίνακα).

επιμέρους μη-συγχρονισμούς, οι παίκτριες διατηρούν τη ροή του παιχνιδιού. Η επανάληψη των κινητικών και λεκτικών μοτίβων σε κάθε στροφή για τέσσερις φορές τούς δίνει τη χρονική δυνατότητα να ομαλοποιήσουν την επιτέλεση επιλύοντας τις διαταραχές και να ολοκληρώσουν το παιχνίδι τους χωρίς σταμάτημα ή διακοπές.

2. Χώρος

Οι δύο παίκτριες βρίσκονται σε δυάδα και αντικριστή θέση. Κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης δεν μετακινούνται και ο νοητός χώρος, όπου λαμβάνει χώρα το παιχνίδι ανάμεσά τους, δεν φαίνεται να αλλάζει.

Το Κ1 συνήθως προετοιμάζει τα κινητικά μοτίβα μέσω της τοποθέτησης του σώματός της ελάχιστα πριν το Κ2, το οποίο παρατηρεί και μιμείται τη συμπαίκτριά της. Επιπλέον, το σώμα του Κ1 εμφανίζει χορευτικότητα (0:06-0:11) με έντονες θεατρικές κινήσεις στα χέρια, το κεφάλι και τα πόδια. Αν και δεν είναι σαφές αν το χτύπημα του ρυθμού στα πόδια είναι μέρος των κινητικών μοτίβων του παιχνιδιού ή πρόκειται για αυθόρμητη κινητική έκφραση, η χορευτικότητα του σώματος μεταδίδεται και στο Κ2, το οποίο μιμείται το Κ1 κάνοντας την ίδια κίνηση στα πόδια (0:08).

3. Βλέμμα/έκφραση προσώπου

Η βλεμματική επαφή δείχνει να είναι συνεχής και καθοριστική στην εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού. Γενικά ο άξονας του βλέμματος, περιλαμβάνοντας τόσο τον βλεμματικό όσο και τον κινητικό τρόπο, φανερώνει μια πιθανή ιεραρχία με το Κ1 να ηγείται του παιχνιδιού.

Το Κ1 προετοιμάζει τα κινητικά μοτίβα με διάφορους τρόπους. Στο 0:11 το Κ1 αναζητά την προσοχή του Κ2, που αποσπάται προς τα αριστερά, κοιτώντας το στα μάτια. Στο 0:15 το Κ1 προετοιμάζει την κίνηση στη μέση κατευθύνοντας το βλέμμα στο αντίστοιχο σημείο του σώματος. Στο 0:17 το Κ1 δηλώνει αποφασιστικότητα στερεώνοντας το βλέμμα σε ένα σημείο πίσω από το Κ2 και εκτός οπτικού πεδίου της κάμερας. Γενικά το Κ2 ακολουθεί το βλέμμα του Κ1. Κοιτάει κάτω όταν το Κ1 κοιτάει κάτω (0:07) και κοιτάει σε κάποιο άλλο σημείο του σώματος όταν το Κ1 το κάνει αυτό (0:12). Όταν το Κ1 στερεώνει το βλέμμα του σε άλλο σημείο (0:17), το Κ2 συνεχίζει να κοιτάει το Κ1 πιθανόν δείχνοντας διάθεση για προσοχή για την επόμενη κίνηση.

Η έκφραση του προσώπου του Κ1 πιθανόν εκφράζει την αντίδρασή του στο κινητικό λάθος της συμπαίκτριας, καθώς την κοιτά και γουρλώνει τα μάτια. Στη συνέχεια την κοιτά και χαμογελάει δείχνοντας συγκατάβαση. Αντίστοιχα, στο πρώτο κινητικό λάθος του το Κ2 δείχνει να έχει

ανησυχία στο βλέμμα ενώ στη συνέχεια χαμογελάει ως απάντηση στο χαμόγελο του Κ1 (0:05). Γενικά φαίνεται ότι ο βλεμματικός και ο κινητικός τρόπος καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος της αλληλεπίδρασης και τείνουν να παρέχουν στις παίκτριες την επικοινωνία που είναι απαραίτητη προκειμένου να συνεχίσει η επιτέλεση, ενώ ο ακουστικός τρόπος τείνει να περιορίζεται περισσότερο στα λόγια του παιχνιδιού.

4. Παρατηρήτριες/άλλοι εξωτερικοί παράγοντες

Οι διαφορετικοί τρόποι λεκτικής, κινητικής και βλεμματικής έκφρασης των παρατηρητριών Κ3, Κ4 και Κ5 φανερώνουν τα διαφορετικά επίπεδα εμπλοκής τους στο μουσικό παιχνίδι. Φαίνεται ότι δεν υπάρχει εμπλοκή του Κ5, αφού το ίδιο δεν εκφράζεται με κάποιο τρόπο με το σώμα, τον λόγο ή το βλέμμα (κοιτάει προς το παιχνίδι μόνο στιγμιαία). Το Κ3 στέκεται δίπλα στις παίκτριες, αλλά το βλέμμα του κατευθύνεται κυρίως σε κάτι που συμβαίνει εκτός παιχνιδιού. Ενίοτε εκφράζεται λεκτικά, ψιθυρίζοντας τα λόγια (*mouthing*) κυρίως στο ρεφραίν που έχει επαναλαμβανόμενες συλλαβές, φανερώνοντας παθητική εμπλοκή στο μουσικό παιχνίδι. Η παρατηρήτρια Κ4 εμπλέκεται ενεργά στο δεύτερο μισό του παιχνιδιού, βλεμματικά κοιτώντας προς τις παίκτριες, σωματικά μιμούμενη τις κινήσεις και λεκτικά λέγοντας τους στίχους. Συνολικά, οι παρατηρήτριες ή άλλα εξωτερικά ερεθίσματα δεν φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά την επιτέλεση.

Σύνοψη

Φαίνεται ότι μια σειρά παραγόντων συντελούν στην επιτυχή εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού. Η αλληλεπίδραση που έχουν οι παίκτριες με το βλέμμα και το σώμα φαίνεται να είναι συνεχής και έντονη. Οι αντιδράσεις του Κ2 είναι άμεσες καθώς υποχωρεί προκειμένου να επικρατήσει η παραλλαγή του Κ1, διορθώνει τα λάθη του χωρίς να επηρεάζει τη ρυθμική ροή, επιτρέπει στο Κ1 να προηγείται κινητικά και το μιμείται σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης. Ο κινητικός και ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος είναι έντονοι αφού η καλή επικοινωνία των δύο παικτριών φαίνεται να ενισχύεται μέσα από την οπτική επαφή, με το χαμόγελο του Κ1 να φανερώνει συγκατάβαση στα λάθη του Κ2 και αποδοχή και ενθάρρυνση προς τη συμπαίκτρια. Γενικά φαίνεται να είναι ξεκάθαρο και στις δύο παίκτριες ότι το Κ1 είναι η ηγέτιδα του παιχνιδιού. Οι παρατηρήτριες δεν φαίνεται να επηρεάζουν την επιτέλεση, αλλά ειδικότερα η μία από αυτές (Κ4) δείχνει να μαθαίνει μέρος της νέας εκδοχής του μουσικού παιχνιδιού μέσω της παρατήρησης και της μίμησης σε κοντινό σημείο από τις παίκτριες. Λειτουργεί η πρακτική της μοντελοποίησης από το Κ1 προς τη συμπαίκτριά της αλλά και προς την παρατηρήτρια Κ4. Φαίνεται ότι οι δύο παίκτριες ξεκινούν με

ίσους ρόλους, γεγονός που αντανακλάται στην ταυτόχρονη εκτέλεση των κινήσεων. Όταν, ωστόσο από τον πρώτο στίχο το Κ2 αναγνωρίζει ότι κάνει λάθος (αλλάζοντας έκφραση προσώπου και αναφωνώντας «α!»), το διορθώνει ακολουθώντας το Κ1. Το ίδιο γίνεται στην τέταρτη στροφή (0:33). Στην τρίτη στροφή δεν είναι ξεκάθαρο ποια παίκτρια προηγείται εξαιτίας του κινητικού μοτίβου στα χέρια που δεν έχει σαφή αρχή και τέλος («κυματισμός στα χέρια»).

Συνολικά, ο *χώρος* παραμένει αμετάβλητος· η *ροή* του παιχνιδιού παραμένει αδιάλειπτη παρά τις μικρές καθυστερήσεις λόγω του μη-συγχρονισμού ανάμεσα στις δύο παίκτριες· η χορευτικότητα του *σώματος* και το *βλέμμα* φαίνεται να συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους καθώς και την ενεργοποίηση και άλλων μερών του σώματος στο παιχνίδι· η σχέση ιεραρχίας διαμορφώνεται σχετικά γρήγορα μέσα στην επιτέλεση και γενικά παραμένει ίδια μέχρι το τέλος. Οι ρόλοι δείχνουν να είναι ξεκάθαροι στις παίκτριες με περιπτώσεις μοντελοποίησης και μίμησης. Ο κινητικός τρόπος συνολικά δείχνει ότι η παρούσα επιτέλεση είναι μία από τις παραλλαγές του μουσικού παιχνιδιού. Ενώ δεν υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες επιρροής, υπάρχουν τρεις *παρατηρήτριες,* μία χωρίς εμπλοκή, μία με παθητική και μία ε ενεργητική εμπλοκή οι οποίες όμως δεν επηρεάζουν την επιτέλεση.

Συμπερασματικά, η επανάληψη δείχνει να είναι σημαντική γιατί δίνει τη χρονική δυνατότητα στις παίκτριες να εξομαλύνουν τα προβλήματα όταν εμφανίζονται. Φαίνεται ότι μέσω της σχέσης ιεραρχίας αποκαλύπτονται στοιχεία της προσωπικότητας των παικτριών, όπως η αποφασιστικότητα, και φαίνεται να καθορίζουν την εξέλιξη του παιχνιδιού. Η θέση που παίρνει η κάθε μία μέσα στην ιεραρχική σχέση επιτρέπει και εξυπηρετεί τη συνέχιση του παιχνιδιού, καθώς το ένα κορίτσι τείνει να οδηγεί το παιχνίδι και το άλλο δέχεται να οδηγηθεί. Έτσι εμφανίζονται πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, πραγματοποιείται μοντελοποίηση από τη μία παίκτρια και μίμηση από τη συμπαίκτρια και τις παρατηρήτριες, γεγονός που αντιστοιχεί στη θέση τους στην ιεραρχία. Μέσω αυτής της συνεργασίας ολοκληρώνουν την επιτέλεση παρά τις μικρές διαφορές και δυσκολίες, οι οποίες για τις συγκεκριμένες παίκτριες δεν αποτελούν ενόχληση ή εμπόδιο.

Στην πολυτροπική επικοινωνία των παικτριών στο παρόν μουσικό παιχνίδι «Το ναυτάκι» είναι εμφανείς ο ακουστικός τρόπος, με τον ρυθμό, τη μελωδία και το τραγούδι των στίχων του παιχνιδιού, και ο κινητικός τρόπος με τις κινήσεις του παιχνιδιού που έκαναν. Ιδιαίτερα σημαντικοί τρόποι κατά την αλληλεπίδρασή τους αναδείχθηκαν μέσω της ανάλυσης ο κινητικός τρόπος, με τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου, και ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος με την κατεύθυνση του βλέμματος, την οπτική επαφή που διατηρούσαν και την επικοινωνία που ανέπτυξαν μέσω αυτού. Ο απτικός τρόπος δεν φάνηκε να επηρεάζει καθοριστικά την επιτέλεση.

Πίνακας 5

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Μουσικό Παιχνίδι 1, Σχολείο Πε

Μουσικό Παιχνίδι «Το Ναυτάκι» – Σχολείο Πε – Δύο παίκτριες	
Χώρος	Διάταξη παικτριών: *Σε ζευγάρι αντικριστά*
	Μεταβολή: *Καμία*
Χρόνος	Συγχρονισμός: *Ναι* Μη-συγχρονισμός: *Ναι, κυρίως κινητικός που οδηγεί σε ρυθμικό και λεκτικό* Επιβράδυνση του ρυθμού: *Όχι* Ροή: *Επίλυση διαταραχής και συνέχιση του παιχνιδιού* *Γενικά αδιάλειπτη*
Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία	Έκφραση σώματος: *Χορευτικότητα* Βλεμματική επαφή: *Ναι, και αλληλεπίδραση μέσω του βλέμματος* Σχέσεις ιεραρχίας: *Ναι* Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης: *Ναι, μοντελοποίηση, παρατήρηση και μίμηση*
Παραλλαγές/αυτοσχεδιασμοί	*Η επιτέλεση είναι παραλλαγή με διαφορετικές κινήσεις*
Παρατηρήτριες/εξωτερικοί παράγοντες	*Καθόλου, παθητική και ενεργητική εμπλοκή τριών παρατηρητριών αντίστοιχα χωρίς επιρροή στο παιχνίδι*

6.1.2 Το μουσικό παιχνίδι «Ντάμα ντάμα γκο γκο»

Σχολείο: Ατ1

Ημερομηνία: 21/03/2017

Παίκτριες:	Κ1 και Κ2 (Μαργαρίτα και Ισιδώρα)
Ηλικία:	Ε΄ Δημοτικού
Χώρος:	σε μια άκρη της σχολικής αυλής
Χρόνος:	σε ώρα «κενού»
Διάρκεια:	0:16
Άλλα παιδιά:	όχι
Στίχοι:	*Ντάμα ντάμα ντάμα γκο γκο*
	Ντάμα ντάμα τζι τζι
	Ντάμα γκο ντάμα τζι
	Ντάμα γκο τζι

Περιγραφή

Το μουσικό παιχνίδι «Ντάμα ντάμα γκο γκο» παίζεται από δύο παίκτριες σε αντικριστή θέση. Είναι σύντομο και αποτελείται από ένα μελωδικό μοτίβο, που επαναλαμβάνεται δύο φορές, και μία ρυθμική απαγγελία. Οι στίχοι του είναι συλλαβές και κάθε συλλαβή αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη κίνηση. Κατά τη διάρκεια της έρευνας βρέθηκαν παραλλαγές με την ίδια μελωδία και κινήσεις αλλά διαφορετικά λόγια, καθώς και παραλλαγές με μικρές διαφορές (με πρόσθεση ή αφαίρεση ενός κινητικού, ρυθμικού και λεκτικού μοτίβου στην αρχή και στο τέλος του παιχνιδιού). Στην παρούσα βιντεοσκόπηση διακρίνονται τρία μέρη: αρχικά οι παίκτριες εξασκούνται κάνοντας πρόβα για 5 περίπου δευτερόλεπτα, στη συνέχεια ξεκινούν αλλά σταματούν για 4 περίπου δευτερόλεπτα και στο τρίτο μέρος πραγματοποιούν την επιτέλεση από την αρχή μέχρι το τέλος, χωρίς διακοπές, για περίπου 7 δευτερόλεπτα.

Στο πρώτο μέρος οι παίκτριες κάνουν πρόβα το μουσικό παιχνίδι πιθανόν για να επιβεβαιώσουν ότι γνωρίζουν την ίδια εκδοχή. Το Κ2 ακούγεται να ρωτάει: «Έτσι όπως το κάνω.../;». Το Κ1 δεν απαντάει στη συμπαίκτριά του, αλλά συνεχίζει να παίζει και, κάνοντας τις κινήσεις και εκφέροντας τη ρυθμική απαγγελία δυνατότερα από το Κ1 (μοντελοποίηση), το παρασύρει στην επιτέλεση. Καθώς κάνουν πρόβα, το Κ1 τείνει να προηγείται και το Κ2 στο τέλος της πρόβας δείχνει να συμφωνεί με την εκδοχή λέγοντας «Εντάξει».

Στο δεύτερο μέρος τα Κ1 και Κ2 ξεκινούν την επιτέλεση συγχρονισμένα, αλλά πολύ σύντομα (0:05-0:06) προκαλείται ρυθμικός και κινητικός μη-συγχρονισμός που οδηγεί σε διαταραχή της ροής και σταμάτημα του παιχνιδιού με πρωτοβουλία του Κ2. Ο μη-συγχρονισμός οφείλεται σε διαφορετικό ρυθμικό σχήμα που ακολουθεί η κάθε παίκτρια. Το Κ1 πραγματοποιεί μια ακολουθία

τεσσάρων δεκάτων έκτων (ντα-μα-ντα-μα) και δύο ογδόων (γκο-γκο), ενώ το Κ2 δείχνει να διατίθεται να παίξει έναν διαφορετικό ρυθμό, ξεκινώντας πρώτα με δύο όγδοα (ντα-μα) και έπειτα να συνεχίσει με το ίδιο ρυθμικό και λεκτικό σχήμα (ακολουθία τεσσάρων δεκάτων έκτων στο «ντα-μα-ντα-μα» και δύο ογδόων στο «γκο-γκο»). Αφού το Κ2 σταματά, το Κ1 συνεχίζει τα κινητικά μοτίβα του παιχνιδιού μόνο του διατηρώντας τον ρυθμό και την κίνηση στον αέρα για πολύ λίγο ακόμα. Φαίνεται ότι το Κ1 επιθυμεί να οδηγήσει το παιχνίδι και αυτό εκφράζεται λεκτικά στην εντολή της «Γρήγορα!», πιθανόν υπονοώντας ότι μόνο γρήγορα μπορεί να πραγματοποιήσει την επιτέλεση, ενώ η συμπαίκτριά του παίζει πολύ αργά.

Στο τρίτο μέρος οι παίκτριες επανεκκινούν το παιχνίδι και είναι ρυθμικά, λεκτικά και κινητικά συγχρονισμένες για περίπου δύο δευτερόλεπτα. Στο αντίστοιχο σημείο που έγινε η κινητική διαταραχή την πρώτη φορά το Κ2 δείχνει να είναι σε ετοιμότητα διατηρώντας τις κινήσεις των χεριών μικρές και ανεπαίσθητες (0:10-0:11). Η ρυθμική ροή του παιχνιδιού διατηρείται καθώς το Κ2 φαίνεται να επιτρέπει στο Κ1 να λάβει την πρωτοβουλία της επόμενης κίνησης. Μετά από αυτό το επεισόδιο, το Κ2 δείχνει να κάνει τις κινήσεις με σιγουριά, ίσως επειδή είναι πιο έντονες και μεγάλες. Οι δύο παίκτριες παίζουν διαφορετικά κινητικά μοτίβα για περίπου δύο δευτερόλεπτα, με το Κ1 να κάνει λάθος κινήσεις, ωστόσο διατηρούν τη ρυθμική και λεκτική ροή του παιχνιδιού (0:12-0:13). Στο χρονικό σημείο στο οποίο εμφανίζεται διαταραχή της κινητικής ροής, παρατηρείται μετατόπιση του νοητού κάδρου των κινήσεων. Το Κ1 διατείνει τα χέρια προς το Κ2 και κάνει έντονες κινήσεις, ενώ το Κ2 περιορίζει τις κινήσεις του πιο κοντά στο σώμα του. Αυτή η μεταβολή στην απτική επαφή και την απόσταση των παικτριών πιθανόν αντανακλά την αλλαγή των ρόλων μέσα στο παιχνίδι, αφού το Κ1 λόγω των λαθών που κάνει, χάνει την ηγετική του θέση. Το Κ2, ωστόσο, δεν δείχνει να προσπαθεί να ηγηθεί του παιχνιδιού καθώς δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση στην τοποθέτηση του σώματός του, στο βλέμμα ή στην έκφραση του προσώπου.

Οι παίκτριες κοιτούν η μία την άλλη σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Στις κινητικές διαταραχές χαμογελούν η μία στην άλλη, πρώτα το Κ2 στο Κ1 και έπειτα το Κ1 στο Κ2. Στο τέλος του παιχνιδιού το Κ2 γυρίζει προς στην κάμερα, ενώ το Κ1 απομακρύνεται από τον χώρο του παιχνιδιού, αλλά συνεχίζει να κοιτάει το Κ2.

Πίνακας 6

Δειγματικός πίνακας πολυτροπικής ανάλυσης του μουσικού παιχνιδιού «Ντάμα ντάμα γκο γκο»

Μουσικό παιχνίδι 2 «Ντάμα ντάμα γκο γκο»

(παλαμάκι/ αν. παλαμάκι/γροθιές ×)

Χρόνος

0:01 0:02 0:03 0:04 0:05 0:06 0:07 0:08 0:09 0:10

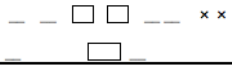
Χώρος

δυάδα σε αντικριστή θέση ----------

Σώμα

σταθερό--------κεφάλια σκυμμένα----------σταθερό σώμα, κεφάλια όρθια----------

Κίνηση



Βλέμμα

K1—>K2 ---------- K1—>K2----------(γελάει)----------
K2—>K1 ----------κάτω----------(γελάει)----------

Λόγια

| | | |

και η ανοχή της κάθε παίκτριας είναι σημαντικά για τη συνέχιση ή τη διακοπή του παιχνιδιού. Η παίκτρια Κ2 δείχνει να είναι αυστηρή όταν κάνει λάθη η ίδια, ενώ δείχνει ανοχή στα λάθη του Κ1. Η παίκτρια Κ1 φαίνεται να θέλει να συνεχίσει παρά τα λάθη τόσο τα δικά της όσο και της συμπαίκτριάς της.

2. Χώρος

Οι δύο παίκτριες βρίσκονται σε δυάδα και αντικριστή θέση και γενικά έχουν χαλαρή στάση σώματος όταν η επιτέλεση διακόπτεται ή τελειώνει. Με τον απτικό τρόπο διαπιστώνεται ότι προς το τέλος της βιντεοσκόπησης υπάρχει μετατόπιση του νοητού κάδρου του μουσικού παιχνιδιού καθώς παρατηρείται ότι οι κινήσεις στα χέρια πραγματοποιούνται πιο ψηλά, στο ύψος του προσώπου. Η απόσταση μεταξύ των παικτριών αρχικά είναι ίση και στη συνέχεια, κατά τη μετατόπιση του κάδρου, παρατηρείται επέκταση του προσωπικού χώρου του Κ1 με διάταση των χεριών του και συμπίεση του χώρου και των χεριών του Κ2. Αυτό συμβαίνει όταν το Κ1 κάνει λάθη, φανερώνοντας αλληλεπίδραση ανάμεσα στη ροή του παιχνιδιού και στην απτική επαφή.

Τα σώματα δεν φαίνεται να εμφανίζουν κάποια σημαντική μεταβολή. Το Κ2 σε γενικές γραμμές διατηρεί σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης το ίδιο χαμηλό επίπεδο έντασης και κάνει ήρεμες κινήσεις. Το σώμα του Κ2 είναι σχετικά πιο εκφραστικό και η τοποθέτησή του δείχνει να μεταβάλλεται ανάλογα με την εξέλιξη του παιχνιδιού. Το λύγισμα του κορμού γίνεται πιο έντονο στο σημείο που ο μη-συγχρονισμός οδηγεί στη διακοπή της εκτέλεσης στην πρώτη επιτέλεση, όταν υπάρχει κινητικός μη-συγχρονισμός κατά τη δεύτερη επιτέλεση, και όταν τελειώνουν το παιχνίδι. Η μεταβολή στην ένταση στα χέρια φαίνεται και από το γεγονός ότι η συμπαίκτριά της (Κ1) αναφωνεί γυρίζοντας προς την κάμερα και τρίβοντας τα χέρια της μεταξύ τους: «Με πονέσαν τα χεράκια μου!».

Φαίνεται ότι ο απτικός τρόπος είναι διάχυτος στην αλληλεπίδραση των παικτριών. Οι μεταβολές στον προσωπικό χώρο τους, στην απόσταση μεταξύ τους και στην ένταση του αγγίγματος ίσως αντανακλούν πιθανή ένταση που δημιουργείται εξαιτίας των λαθών.

3. Βλέμμα/έκφραση προσώπου

Οι δύο παίκτριες γενικά διατηρούν βλεμματική επαφή σε όλη τη διάρκεια της βιντεοσκόπησης χωρίς να φαίνεται κάποια να οδηγεί το βλέμμα της άλλης. Γελούν, όταν διακόπτουν την επιτέλεση, και χαμογελούν η μία στην άλλη ίσως σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης. Το χαμόγελο γίνεται πιο

έντονο, ή μετατρέπεται σε γέλιο, όταν εμφανίζονται κινητικές διαταραχές, ίσως επειδή αναγνωρίζουν και αποδέχονται το γεγονός ότι γίνεται κάποιο λάθος.

4. Παρατηρήτριες/άλλοι εξωτερικοί παράγοντες

Δεν εμφανίζονται παρατηρήτριες ή άλλοι παράγοντες επιρροής στη βιντεοσκόπηση.

Σύνοψη

Αν και στην αρχή οι παίκτριες εξασκούνται, παρατηρείται ότι επιχειρούν να παίξουν διαφορετικές παραλλαγές του μουσικού παιχνιδιού και πιθανόν είναι αυτό που εμποδίζει τον συγχρονισμό τους. Στη δεύτερη προσπάθεια υπερισχύει η μία από τις δύο παραλλαγές, αυτή της παίκτριας Κ1, αφού η παίκτρια Κ2 δείχνει να της επιτρέπει να ηγηθεί του παιχνιδιού. Σε επόμενο κινητικό μη-συγχρονισμό παρατηρείται έκταση των χεριών από το Κ1 και επέκταση στον χώρο του Κ2. Ωστόσο, το Κ2 φαίνεται να μην συνεχίζει να παραχωρεί την ηγεσία του παιχνιδιού στο Κ1 αφού δεν αλλάζει τις κινήσεις της σύμφωνα με τις κινήσεις του Κ1, ούτε φαίνεται να τη διεκδικεί η ίδια, αφού δεν παρατηρούνται μεταβολές στη στάση του σώματος, στο βλέμμα ή στην απτική επαφή. Δείχνουν να παραμένουν σε ισότιμους ρόλους. Φαίνεται ότι η συνέχιση ή η διακοπή του παιχνιδιού εξαρτάται από την αποφασιστικότητα που επιδεικνύει η κάθε παίκτρια εκείνη τη στιγμή. Άλλος ένας παράγοντας φαίνεται να είναι τα διαφορετικά επίπεδα ανοχής που δείχνουν οι παίκτριες στα λάθη τους και στα λάθη της συμπαίκτριας. Επιπλέον, η επιθυμία της κάθε παίκτριας για υποχώρηση ή υπερίσχυση στο παιχνίδι σχετικά με το ποια παραλλαγή θα επιτελεστεί καθορίζει το αν θα υπάρξει ροή, διαταραχή, διακοπή ή επιτυχής έκβαση του παιχνιδιού. Πιθανόν επειδή το παιχνίδι είναι σύντομο χωρίς σημαντικές επαναλήψεις και παίζεται γρήγορα, περιπτώσεις αλληλοδιδασκαλίας παρατηρούνται κυρίως κατά την πρόβα και στην πρώτη προσπάθεια επιτέλεσης, όπου το Κ2 δείχνει διατεθειμένο να ακολουθήσει την παραλλαγή του Κ1.

Συνολικά, η ανάλυση του κινητικού τρόπου, με τη μετακίνηση του *σώματος* της μιας παίκτριας, και του απτικού, με την αύξηση της έντασης στις κινήσεις των χεριών, ανέδειξε τη μεταβολή του *χώρου* πιθανόν ως αποτέλεσμα της έντασης που προκαλούν τα λάθη. Οι περιπτώσεις μη-συγχρονισμού γίνονται διαχειρίσιμες από τις παίκτριες με διαφορετικό τρόπο, άλλοτε διακόπτοντας το παιχνίδι και άλλοτε διατηρώντας αδιάλειπτη τη *ροή*. Αυτό φαίνεται να εξαρτάται από προσωπικές επιλογές της κάθε παίκτριας ανάλογα με το πότε και κατά πόσο θεωρούν ότι τα λάθη είναι ανεκτά για τις ίδιες και τη συμπαίκτριά τους. Η επαφή μέσω του *βλέμματος* είναι συνεχής και φαίνεται να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παικτριών καθώς η μία αντιδρά στο χαμόγελο της

άλλης. Επιπλέον, εμφανίζεται μια ελάχιστα *παραλλαγμένη* εκκίνηση του μουσικού παιχνιδιού και οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης εντοπίζονται στις περιπτώσεις αρχικής εξάσκησης, μοντελοποίησης και μίμησης. Τέλος, δεν υπάρχουν *παρατηρήτριες* ή *εξωτερικοί παράγοντες* επιρροής στη βιντεοσκόπηση.

Συμπερασματικά, παρά την αρχική πρόβα του παιχνιδιού, οι παίκτριες δεν αποφεύγουν τους μη-συγχρονισμούς κατά την πρώτη προσπάθεια επιτέλεσης. Φαίνεται ότι η προσωπικότητα της κάθε μιας είναι καθοριστική για τη διαχείριση των λαθών και τη διατήρηση ή όχι της ροής του παιχνιδιού. Η βλεμματική επαφή είναι συνεχής και φαίνεται ότι σε αυτή αντανακλώνται κάποιες μεταβολές στο παιχνίδι, όπως η αναγνώριση των παικτριών για τα λάθη τους. Οι ιεραρχικές σχέσεις επιτρέπουν να πραγματοποιηθεί η επιτέλεση μίας από τις παραλλαγές που εμφανίζονται, ενώ σχετικά γρήγορα φαίνεται να διαμορφώνεται ισότιμη σχέση μέσα στο παιχνίδι, χωρίς ηγετικές τάσεις από κάποια παίκτρια.

Στην πολυτροπική επικοινωνία των παικτριών στο παρόν μουσικό παιχνίδι «Ντάμα ντάμα γκο γκο» ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος είναι διάχυτος καθώς οι παίκτριες διατηρούν συνεχή οπτική επαφή μεταξύ τους. Ο ρόλος και η θέση της κάθε παίκτριας μέσα στο παιχνίδι μεταβάλλεται κατά την επιτέλεση και οι μεταβολές αυτές γίνονται εμφανείς μέσω του ακουστικού τρόπου, με τα λόγια που λέει η μία στην άλλη, του κινητικού τρόπου, με την έκφραση του σώματος και του προσώπου, και του απτικού με την ένταση του αγγίγματος που προκαλεί τη μεταβολή της απόστασης μεταξύ των παικτριών.

Πίνακας 5

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Μουσικό Παιχνίδι 2, Σχολείο Ατ2

Μουσικό Παιχνίδι «Ντάμα ντάμα γκο γκο» – Σχολείο Ατ2 – Δύο παίκτριες	
Χώρος	Διάταξη παικτριών: *Σε ζευγάρι αντικριστά* Μεταβολή: *Ναι, του επικέντρου του παιχνιδιού, της απόστασης των παικτριών και της απτικής επαφής*

Χρόνος	Συγχρονισμός: *Ναι* Μη-συγχρονισμός: *Ρυθμικός και κινητικός μη-συγχρονισμός* Επιβράδυνση του ρυθμού: *Όχι* Ροή: *Μη επίλυση διαταραχής και σταμάτημα του παιχνιδιού* *Αδιάσπαστη ροή στη δεύτερη προσπάθεια με διαταραχές που επιλύονται*
Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία	Έκφραση σώματος: *Ναι, από τη μια παίκτρια* Βλεμματική επαφή: *Ναι, και αλληλεπίδραση* Σχέσεις ιεραρχίας: *Ναι, νστόσο όχι σταθερές αλλά μεταβαλλόμενες και ρέουσες* Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης: *Ναι, πρόβα, μοντελοποίηση, μίμηση και λεκτικές οδηγίες*
Παραλλαγές/αυτοσχεδιασμοί	*Εμφανίζεται παραλλαγή με διαφορετικές κινήσεις στην αρχή του μουσικού παιχνιδιού*
Παρατηρήτριες/Εξωτερικοί παράγοντες	*Όχι*

6.1.3 Το μουσικό παιχνίδι «Μπουμ σλακ μπαμ»

Σχολείο: Ρε1

Ημερομηνία: 09/05/2017

Παίκτριες: Κ1 και Κ2 (Ραφαηλία και Ελένη)

Ηλικία: Ε΄ Δημοτικού

Χώρος: αίθουσα εκδηλώσεων

Χρόνος: σε ώρα «κενού»

Διάρκεια: 0:30

Άλλα παιδιά: ναι

Στίχοι: *Μπουμ σκλακ μπαμ*
Μπουμ μπουμ σκλακ μπαμ σλακ
Μπουμ σκλακ μπαμ
Μπουμ μπουμ σκλακ σσσσς

Περιγραφή

Το μουσικό παιχνίδι «Μπουμ σλακ μπαμ» εμπεριέχει ρυθμικά και κινητικά μοτίβα τα οποία συνοδεύονται από αυτές τις τρεις ηχομιμητικές λέξεις (μπουμ, σλακ, μπαμ) σε όλη τη διάρκειά του και κάθε λέξη αντιστοιχεί σε μια χειρονομία-κίνηση. Σε κάποια σχολεία το παιχνίδι βρέθηκε επίσης ως «μπουμ σνακ μπαμ», «μπουμ σλάικ μπαμ» και «μπου στα κλα». Οι λέξεις αυτές παραπέμπουν στις αγγλικές «boom», «slang» και «bang» και πιθανόν πρόκειται για μεταφορά τους στην ελληνική γλώσσα έχοντας υποστεί μεταβολές. Κατά τη διάρκεια της έρευνας βρέθηκαν διάφορες παραλλαγές αυτού του παιχνιδιού με διαφορές στον αριθμό και τη διάταξη των παικτριών. Καταγράφηκαν επιτελέσεις με μία παίκτρια μόνο, με δύο παίκτριες σε αντικριστή θέση και με τρεις παίκτριες η μία δίπλα στην άλλη. Επίσης, καταγράφηκαν πιο σύντομες και πιο μεγάλες σε διάρκεια επιτελέσεις με κινητικά μοτίβα σε λιγότερα και περισσότερα μέρη του σώματος αντίστοιχα. Το ίδιο παιχνίδι βρέθηκε κατά την έρευνα και με τα λόγια «Πετοτιτομάνο», καθώς και με προσθήκη στροφών με κινήσεις στα πόδια. Ενώ το λεκτικό και το ρυθμικό μοτίβο επαναλαμβάνονται μέχρι να εξαντληθούν τα μέρη του σώματος που εμπλέκονται, το κινητικό δυσκολεύει βαθμιαία σε κάθε επανάληψη.

Στην παρούσα επιτέλεση το κινητικό μοτίβο βρίσκεται πρώτα στο ένα χέρι μόνο, έπειτα στο άλλο, στη συνέχεια και στα δύο και τέλος και στα δύο χέρια σε χιαστί θέση. Κάθε φορά που εμφανίζεται η λέξη «μπαμ» υπάρχει κινητική συνεργασία των παικτριών, χτυπώντας η μία παίκτρια το ένα ή τα δύο χέρια με το ένα ή τα δύο χέρια της άλλης. Σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης γίνεται εμφανές ότι το ένα κορίτσι (Κ1) γνωρίζει το μουσικό παιχνίδι και το δείχνει στο άλλο (Κ2). Παίζουν σε αργό ρυθμό και το Κ1 περιμένει, όποτε χρειάζεται, το Κ2 για να συγχρονιστεί μαζί του. Σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης παρατηρείται μοντελοποίηση από το Κ1 και μίμηση από το Κ2, ενώ κάποιες φορές το Κ1 δίνει οδηγίες και με λεκτικό τρόπο. Γενικά, οι παίκτριες είτε κοιτούν η μία την άλλη είτε κοιτούν τα χέρια τους που κάνουν τις κινήσεις. Φαίνεται ότι κατά το μεγαλύτερο μέρος της αλληλεπίδρασης είναι έντονοι ο οπτικός τρόπος, καθώς το Κ2 κοιτάει συνεχώς το Κ1, ο κινητικός, καθώς το Κ1 δείχνει τις χειρονομίες-κινήσεις του παιχνιδιού και το Κ2 τις εκτελεί, και ο ακουστικός, με τα λόγια του Κ1 εντός και εκτός παιχνιδιού. Η ιεραρχική σχέση ανάμεσα στις παίκτριες φαίνεται να παραμένει ίδια σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης, με το Κ1 να ηγείται και να

καθοδηγεί το παιχνίδι και το Κ2 να ακολουθεί τους κανόνες. Δεν παρατηρούνται παραλλαγές ή αυτοσχεδιαστικά στοιχεία κατά την επιτέλεση. Η μόνη εκδοχή που εμφανίζεται είναι αυτή που γνωρίζει το Κ1 και την οποία προσπαθεί να ακολουθήσει το Κ2.

Ανάλυση

1. Χρόνος

Το μουσικό παιχνίδι επιτελείται σε αργή ταχύτητα. Το Κ1 ελέγχει τον ρυθμό και καθυστερεί όποτε χρειάζεται προκειμένου να επιτρέψει στο Κ2 να συγχρονιστεί μαζί του, ιδιαίτερα δίνοντας λεκτικές οδηγίες («με το άλλο χέρι», «τώρα και με τα δυο», «τώρα έτσι»). Το Κ1 εισάγει τις προφορικές οδηγίες στη δεύτερη στροφή οι οποίες φαίνεται να λειτουργούν συμπληρωματικά με τη μοντελοποίηση του σώματος. Με τον τρόπο αυτό ο ρυθμός διατηρείται σχετικά σταθερός κατά τη διάρκεια της κάθε στροφής. Παρά τους επιμέρους μη-συγχρονισμούς, οι παίκτριες δεν σταματούν το παιχνίδι και η ροή ανά στροφή είναι γενικά συνεχής. Όταν το Κ1 φαίνεται να είναι στιγμιαία αναποφάσιστο, καθώς κάνει μια κίνηση την οποία αλλάζει αμέσως, η ροή διαταράσσεται για λίγο. Το Κ2, που μιμείται το Κ1, αργεί να προσαρμοστεί και προκαλείται ρυθμικός μη-συγχρονισμός. Ωστόσο, το Κ1 περιμένει το Κ2 να προσαρμοστεί και η διαταραχή στη ροή επιλύεται και η επιτέλεση συνεχίζεται. Στην τελευταία στροφή παρατηρείται ότι το Κ2 σταματά να τραγουδά τη ρυθμική απαγγελία και μόνο την ψιθυρίζει, πιθανόν επειδή η κίνηση δυσκολεύει και προσπαθεί να επικεντρωθεί σε αυτή. Γενικά, διατηρείται η κινητική, ρυθμική και λεκτική ροή του μουσικού παιχνιδιού. Εμφανίζονται λίγα επεισόδια διαταραχής της ροής που οφείλονται σε κινητικούς μη-συγχρονισμούς και οι οποίοι στη συνέχεια προκαλούν ρυθμικό και λεκτικό μη-συγχρονισμό. Με πρωτοβουλία του Κ1 το παιχνίδι παίζεται σε αργή ταχύτητα, η οποία παρέχει στο Κ2 τον απαραίτητο χρόνο να διορθώσει τα λάθη του και επιτόπου να επιλυθούν οι διαταραχές στη ροή.

2. Χώρος

Οι δύο παίκτριες είναι καθιστές σε έναν πάγκο και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους. Παίζουν σε δυάδα με στραμμένα τα σώματά τους η μία προς την άλλη χωρίς να αλλάζει το νοητό κάδρο όπου λαμβάνει χώρα το μουσικό παιχνίδι. Κινούν μόνο τα άκρα (χέρια, μπράτσα) που έχουν τις κινήσεις στο παιχνίδι και γέρνουν το πάνω μέρος του κορμού κάθε φορά που θέλουν να προσεγγίσουν η μία την άλλη. Γενικά, τα σώματα είναι στητά και δεν δείχνουν κάποια χορευτικότητα, γιατί ίσως είναι δύσκολο λόγω της καθιστής θέσης.

3. Βλέμμα/έκφραση προσώπου

Οι παίκτριες είτε διατηρούν βλεμματική επαφή μεταξύ τους είτε κοιτούν τα χέρια τους που κάνουν τις κινήσεις. Γενικά, το Κ2 ακολουθεί το βλέμμα του Κ1, ενώ σε μια περίπτωση που το Κ1 θέλει να επιστήσει την προσοχή περισσότερο στο Κ2 γουρλώνει τα μάτια. Όταν το Κ1 κοιτάει εκτός κάμερας και χαμογελάει, το Κ2 συνεχίζει να κοιτάει τα χέρια τους, ενώ στη συνέχεια κοιτάει το Κ1 και χαμογελάει και αυτό. Φαίνεται ότι αυτές οι μεταβολές στο βλέμμα και στην έκφραση του προσώπου προκαλούν στιγμιαία διαταραχή. Το Κ2 δείχνει να αποσπάται και δεν μιμείται την κίνηση, αλλά κοιτάει το Κ1.

4. Παρατηρήτριες/εξωτερικοί παράγοντες

Εντός του πεδίου κάμερας δεν υπάρχουν παρατηρήτριες. Ωστόσο, το βλέμμα του Κ1 κατευθύνεται εκτός πεδίου κάμερας πιθανόν προς κάποια συμμαθήτρια που βρίσκεται πίσω από την κάμερα. Το γεγονός αυτό αποσπά το βλέμμα του Κ2 και προκαλεί στιγμιαίο μη-συγχρονισμό, ωστόσο η επιτέλεση δεν επηρεάζεται σημαντικά. Δεν φαίνεται να υπάρχουν άλλοι εξωτερικοί παράγοντες επιρροής. Λίγο πριν το τέλος της βιντεοσκόπησης ακούγεται το κουδούνι του σχολείου, αλλά αυτό δεν δείχνει να επηρεάζει την επιτέλεση.

Σύνοψη

Είναι εμφανές ότι η παρούσα εκτέλεση αφορά στη διδασκαλία ενός μουσικού παιχνιδιού από την μία παίκτρια στην άλλη. Σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης λειτουργούν οι πρακτικές των λεκτικών οδηγιών και κινητικής μοντελοποίησης από τη μία παίκτρια και της μίμησης από την άλλη. Η σχέση ιεραρχίας δείχνει να είναι ξεκάθαρη και να μην αμφισβητείται σε κανένα σημείο της επιτέλεσης. Φαίνεται ότι το Κ1 έχει ηγετικό ρόλο σε όλη τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού, καθώς οδηγεί τη συμπαίκτριά του λεκτικά και κινητικά, λειτουργεί ως μοντέλο προς μίμηση για αυτήν και καθορίζει την ταχύτητα του παιχνιδιού, η οποία ίσως επιτρέπει στο Κ2 να διορθώσει τα λάθη του. Οι τρόποι που χρησιμοποιούνται έντονα και φαίνεται να διευκολύνουν την εκμάθηση είναι ο οπτικός, καθώς το Κ2 κοιτά το Κ1, ο κινητικός, καθώς και οι δύο παίκτριες εκτελούν τις κινήσεις του παιχνιδιού, και ο ακουστικός, καθώς το Κ1 τραγουδάει τα λόγια και δίνει λεκτικές οδηγίες στο Κ2. Ωστόσο, φαίνεται ότι όταν ο κινητικός τρόπος δυσκολεύει, ο ακουστικός τρόπος τείνει να περιορίζεται από τη μία παίκτρια. Η μεταβολή από το τραγούδι στο ψιθύρισμα (mouthing)

του Κ2 στην τελευταία στροφή δείχνει πιθανόν την ανάγκη που έχει να απομονώσει μερικώς τα στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού (την κίνηση από τα λόγια) και να επικεντρωθεί σε ένα από αυτά. Τέλος, εμφανίζεται μία μόνο εκδοχή του μουσικού παιχνιδιού, αυτή του Κ1, χωρίς παραλλαγές ή αυτοσχεδιαστικά στοιχεία από κάποια από τις δύο παίκτριες.

Συνολικά, δεν υπάρχει μεταβολή του *χώρου* και η *ροή* συνεχίζεται παρά τις κάποιες μικρές χρονικές καθυστερήσεις και μη-συγχρονισμούς· το *σώμα* δεν παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερη μεταβολή και δεν επηρεάζει την επιτέλεση· το *βλέμμα* είναι σημαντικό για την παρακολούθηση των κινητικών αλλαγών, ενώ προκαλείται σύντομη διαταραχή όταν αποσπάται εκτός παιχνιδιού πιθανόν προς μια *παρατηρήτρια*. Γενικά, η σχέση ιεραρχίας είναι σταθερή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και αυτό φαίνεται να είναι αποδεκτό και από τις δύο παίκτριες. Δεν εμφανίζονται παραλλαγές ή αυτοσχεδιαστικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης, ωστόσο η συγκεκριμένη επιτέλεση αποτελεί μία από τις πολλές παραλλαγές που έχουν βρεθεί κατά τη διάρκεια της έρευνας. Συμπερασματικά, καθώς η παρούσα επιτέλεση αποτελεί διδασκαλία του μουσικού παιχνιδιού από τη μία παίκτρια στην άλλη, διακρίνονται ορισμένοι παράγοντες που φαίνεται να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία. Αυτοί είναι η αργή ταχύτητα, που επιτρέπει στην παίκτρια που δεν γνωρίζει το μουσικό παιχνίδι να προσαρμοστεί, οι πρακτικές μοντελοποίησης και μίμησης και οι λεκτικές οδηγίες, οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά σε όσες περιπτώσεις η μοντελοποίηση δεν είναι αρκετή, καθώς και η τάση για απομόνωση κάποιων από τα στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού.

Στην πολυτροπική επικοινωνία των παικτριών οι τρόποι που εμφανίζονται είναι ο οπτικός, που περιλαμβάνει την οπτική επαφή που διατηρούν οι παίκτριες, ο κινητικός με τις χειρονομίες-κινήσεις του παιχνιδιού, και ιδιαίτερα ο ακουστικός, ο οποίος με τους στίχους και τις λεκτικές οδηγίες φαίνεται να κυριαρχεί κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Παρατηρείται επίσης ότι ο ακουστικός τρόπος λειτουργεί περιοριστικά για τη μία παίκτρια και δείχνει να υποχωρεί όταν εντείνεται ο κινητικός τρόπος.

Πίνακας 6

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Μουσικό Παιχνίδι 3, Σχολείο Ρε1

Μουσικό Παιχνίδι «Μπουμ σλακ μπαμ» – Σχολείο Ρε1 – Δύο παίκτριες	
Χώρος	Διάταξη παικτριών: *Σε ζευγάρι αντικριστά* Μεταβολή: *Όχι*

Χρόνος	Συγχρονισμός: *Ναι* Μη-συγχρονισμός: *Κινητικός που προκαλεί ρυθμικό και λεκτικό* Επιβράδυνση του ρυθμού: *Ναι* Ροή: *Μη επίλυση διαταραχής και συνέχιση του παιχνιδιού* *Επίλυση διαταραχής, ομαλοποίηση και συνέχιση του παιχνιδιού.*
Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία	Έκφραση σώματος: *Όχι* Βλεμματική επαφή: *Ναι, και αλληλεπίδραση* Σχέσεις ιεραρχίας: *Ναι* Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης: *Ναι, μοντελοποίηση, μίμηση και λεκτικές οδηγίες*
Παραλλαγές/αυτοσχεδιασμοί	*Η επιτέλεση αποτελεί μία από τις παραλλαγές*
Παρατηρήτριες/Εξωτερικοί παράγοντες	*Όχι*

6.1.4 Το μουσικό παιχνίδι «Νταμ νταμ ντέο»

Σχολείο:	Ξα2
Ημερομηνία:	06/02/2017
Παίκτριες:	Κ1 και Κ2 (Νικόλ και Δώρα)
Ηλικία:	Ε΄ Δημοτικού
Χώρος:	σε άδεια αίθουσα
Χρόνος:	στο διάλειμμα
Διάρκεια:	0:35
Άλλα παιδιά:	ναι
Στίχοι:	*Νταμ νταμ ντέο νταμ νταμ ολέ ολέ*
	Σι σι ντεο σι σι ολε ολέ

Έλε μένο γιάχου (x2)
Ούκια πούκια ούκια πούκια ούκια πούκια σου (δις)

Περιγραφή

Το μουσικό παιχνίδι «Νταμ νταμ ντέο» παίζεται από δύο άτομα σε αντικριστή θέση. Συνδυάζει χαρακτηριστικά μουσικού παιχνιδιού και λαχνίσματος και αυτά αντανακλώνται στις κινήσεις και στα λόγια διαμορφώνοντας δύο μέρη. Στο πρώτο η κίνηση γίνεται στα χέρια και υπάρχει κινητική συνεργασία των παικτριών και τα λόγια τραγουδιούνται σε μελωδία, ενώ στο δεύτερο η μία παίκτρια γίνεται «μάνα» και μετράει τα δάχτυλα απαγγέλλοντας ρυθμικά τα λόγια. Το δεύτερο μέρος επαναλαμβάνεται όσες φόρες χρειάζεται μέχρι να βγει η νικήτρια. Οι στίχοι του παιχνιδιού είναι λέξεις χωρίς νόημα.

Στην παρούσα επιτέλεση η κάμερα κάνει αρχικά λήψη όλης της αίθουσας και φαίνονται οι δύο παίκτριες (Κ1 και Κ2) και τρία ακόμα κορίτσια, από τα οποία τα δύο (Κ4 και Κ5) κάθονται σε ένα θρανίο κοιτώντας προς το παιχνίδι και το ένα (Κ3), που αρχικά στέκεται δίπλα τους, και με την έναρξη του παιχνιδιού μετακινείται δίπλα στις παίκτριες και παρεμβαίνει στην επιτέλεση. Από τη μεριά που γίνεται η λήψη δεν είναι πάντα εμφανές το πρόσωπο του Κ1.

Οι παίκτριες ξεκινούν να παίζουν αλλά σταματούν πριν ξεκινήσει το δεύτερο μέρος, στη συνέχεια επανεκκινούν το παιχνίδι και παίζουν ολοκληρώνοντας τα δύο μέρη. Το Κ3 παρεμβαίνει δύο φορές στο μουσικό παιχνίδι και διαμορφώνει την εξέλιξή του υποδεικνύοντας στις παίκτριες τις κινήσεις με μοντελοποίηση του σώματος και με λεκτικές οδηγίες. Μια φορά η παρατηρήτρια Κ3 φαίνεται να δίνει συγκεχυμένες υποδείξεις, με αποτέλεσμα οι παίκτριες να κάνουν διαφορετικές κινήσεις η κάθε μία και να προκαλείται μη-συγχρονισμός. Γενικά, οι διαταραχές επιλύονται, εκτός από μια φορά, όπου μετά από επέμβαση του Κ3, οι παίκτριες σταματούν το παιχνίδι και ξεκινούν πάλι από την αρχή. Κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης επιτέλεσης, η ροή διατηρείται παρά τους μη-συγχρονισμούς.

Εμφανίζονται μικρές παραλλαγές του μουσικού παιχνιδιού, όταν παρατηρούνται διαφορετικά κινητικά μοτίβα στην πρώτη στροφή από τις παίκτριες και την παρατηρήτρια Κ3, μέχρι να επικρατήσει ένα από αυτά. Η παρέμβαση του Κ3 φαίνεται να είναι καθοριστική στις κινήσεις που παίζονται στο παιχνίδι, ενώ το Κ1 τείνει να καθοδηγεί το Κ2. Μιμείται τις κινήσεις του Κ3 όταν τις μοντελοποιεί και το ίδιο μοντελοποιεί για το Κ2. Σε μία περίπτωση, αναφωνεί «όχι ρε» και δείχνει στο Κ2 ποια κίνηση πρέπει να παίξουν.

Από τα λόγια του Κ1 που λέει στο τέλος «Ωραία, πάμε!» φαίνεται ότι κάνουν πρόβα ώστε να παρουσιάσουν στη συνέχεια μια τελειοποιημένη επιτέλεση. Τα Κ4 και Κ5, όταν είναι εκτός πεδίου κάμερας, ακούγονται κάποιες φορές να τραγουδούν μαζί με τις παίκτριες ή να κάνουν σχόλια, χωρίς ωστόσο να επηρεάζουν την εξέλιξη του παιχνιδιού.

Ανάλυση

1. Χρόνος

Παρατηρούνται ποικίλες διαταραχές στη ροή οι οποίες προκαλούνται από κινητικούς μη-συγχρονισμούς των δύο παικτριών και από παρέμβαση της παρατηρήτριας Κ3. Οι τρόποι επίλυσης ποικίλλουν. Οι δύο παίκτριες ξεκινούν να παίζουν συγχρονισμένες και η πρώτη διαταραχή προκαλείται από το Κ3, όταν επεμβαίνει προκειμένου να τους υποδείξει με το σώμα του ποια κίνηση να κάνουν. Προκαλείται σταμάτημα του παιχνιδιού και επανεκκίνηση από την αρχή. Οι οδηγίες του ωστόσο δεν είναι σαφείς, καθώς δείχνει δύο διαφορετικές κινήσεις. Όταν φτάνουν στο σημείο που είχε προκληθεί διαταραχή στην πρώτη εκτέλεση, το Κ2 προηγείται κινητικά από το Κ1 παίζοντας μία από τις δύο κινήσεις που είχε υποδείξει το Κ3. Το Κ1 αρχίζει να παίζει την δεύτερη κίνηση που είχε υποδείξει το Κ3. Ο κινητικός μη-συγχρονισμός προκαλεί διαταραχή στη ροή η οποία επιλύεται πολύ γρήγορα καθώς το Κ2 αλλάζει την κίνηση και ακολουθεί το Κ1. Στο επόμενο κινητικό μοτίβο υπάρχει κινητικός μη-συγχρονισμός και προκαλείται διαταραχή στη ροή, την οποία επιλύουν μετά την παρατήρηση του Κ1 που λέει «όχι ρε» και το Κ2 ακολουθεί την κίνηση του Κ1. Άλλη μια περίπτωση διαταραχής στη ροή συμβαίνει λόγω της παρέμβασης του Κ3 στην κίνηση που κάνουν οι παίκτριες. Το Κ1 μιμείται άμεσα την κίνηση που μοντελοποιεί το Κ3 και το παιχνίδι συνεχίζεται. Πολύ γρήγορα το Κ2 επίσης μιμείται την κίνηση του Κ3.

Παρατηρείται ότι οι παρεμβάσεις του Κ3 οδηγούν μία φορά σε σταμάτημα και επανεκκίνηση του παιχνιδιού και μία φορά σε μικρή διακοπή. Η επίλυση της διαταραχής γίνεται και στις δύο περιπτώσεις με κινητική πρωτοβουλία του Κ1 και το Κ2 ακολουθεί. Οι κινητικοί μη-συγχρονισμοί που εμφανίζονται μεταξύ των δύο παικτριών επιλύονται με άμεση κινητική και μία φορά λεκτική παρέμβαση του Κ1. Φαίνεται να ηγείται το Κ1 και να ακολουθεί το Κ2.

Στο δεύτερο μέρος, με ίδια λόγια αλλά διαφορετικές κινήσεις, οι παίκτριες είναι συγχρονισμένες ρυθμικά και λεκτικά σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης, ενώ κινητικά δεν τίθεται θέμα συγχρονισμού αφού οι κινήσεις πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία του Κ1 που κάνει «την μάνα».

Ο κινητικός τρόπος, με τις κινητικές υποδείξεις, και κάποιες φορές ο ακουστικός τρόπος, με τα σχόλια, φανερώνουν τις ηγετικές τάσεις του Κ1 και του Κ3 στο παιχνίδι. Ο βλεμματικός, μέσω της

κατεύθυνσης του βλέμματος στο Κ2, και του κινητικού, μέσω της έκφρασης του προσώπου και της μίμησης των κινήσεων του Κ2, φανερώνουν τη διάθεση για υποχώρηση.

2. Χώρος

Οι παίκτριες βρίσκονται όρθιες σε ζευγάρι και σε αντικριστή θέση. Όταν παρεμβαίνει το Κ3, γυρνούν το κεφάλι τους προς αυτό, ενώ η στάση του σώματος γενικά παραμένει στην ίδια θέση. Η μία παίκτρια (Κ2) παρουσιάζει χορευτικότητα κάποιες φορές, καθώς κινείται στον ρυθμό του παιχνιδιού.

3. Βλέμμα/έκφραση προσώπου

Δεν είναι πάντα ορατή στη βιντεοσκόπηση η κατεύθυνση του βλέμματος του Κ1 λόγω του σημείου από το οποίο γίνεται η λήψη (η κάμερα βρίσκεται σχετικά πίσω από το Κ1). Το Κ2 διατηρεί βλεμματική επαφή με το Κ1 ή κοιτάει τα χέρια όπου γίνεται η κίνηση. Όταν γίνεται η παρέμβαση από την παρατηρήτρια Κ3 και οι δύο παίκτριες κατευθύνουν το βλέμμα τους προς αυτήν, το βλέμμα του Κ1 γίνεται εμφανές καθώς γυρίζει το κεφάλι του. Όταν οι δύο παίκτριες επικεντρώνονται στο παιχνίδι, μετά την παρέμβαση του Κ3, το Κ1 είναι το πρώτο που απομακρύνει το βλέμμα του από το Κ3 και εστιάζει στα χέρια για να πραγματοποιήσει την κίνηση. Το βλέμμα του Κ3 γενικά βρίσκεται προς το παιχνίδι και, μια φορά που υποδεικνύει την κίνηση, κατευθύνεται προς το Κ1.

Στη μία περίπτωση κινητικού μη-συγχρονισμού, στην οποία δεν παρενέβη η παρατηρήτρια Κ3, η έκφραση του προσώπου του Κ2 αλλάζει καθώς χαμογελάει έντονα στο Κ1. Φαίνεται ότι με το βλέμμα δηλώνει στη συμπαίκτριά του ότι αναγνωρίζει τη διαταραχή. Το πρόσωπο του Κ2 δεν φαίνεται στην κάμερα στο σημείο αυτό. Η οπτική/βλεμματική επαφή ανάμεσα στα 3 κορίτσια είναι συνεχής, αλλά δεν φαίνεται να υπάρχει αλληλεπίδραση μέσω της έκφρασης του προσώπου. Ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος είναι έντονος όταν παρατηρούν τις κινήσεις για να τις μιμηθούν στη συνέχεια.

4. Παρατηρήτριες/εξωτερικοί παράγοντες

Το μουσικό παιχνίδι παρατηρούν τρία κορίτσια (Κ3, Κ4 και Κ5) εκ των οποίων οι δύο βρίσκονται εκτός πεδίου κάμερας και δεν επηρεάζουν την επιτέλεση. Ακούγονται να τραγουδούν για λίγο το τραγούδι του μουσικού παιχνιδιού μαζί με τις παίκτριες και η μία από τις δύο (Κ5)

ακούγεται να λέει στο τέλος της εκτέλεσης: «Τώρα το θυμήθηκα!». Ωστόσο, καθοριστική είναι η παρουσία του Κ3 το οποίο επεμβαίνει στο παιχνίδι δίνοντας οδηγίες στις παίκτριες είτε με λεκτικό τρόπο είτε μοντελοποιώντας τις κινήσεις δίπλα τους.

Σύνοψη

Η παρουσία της παρατηρήτριας (Κ3) αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού, αφού φαίνεται ότι οι παίκτριες ακολουθούν τις υποδείξεις και τις διορθώσεις της. Επιπλέον, φανερώνει ότι η συγκεκριμένη επιτέλεση συνιστά πρόβα για τις δύο παίκτριες, οι οποίες προσπαθούν να θυμηθούν τις κινητικές ακολουθίες του μουσικού παιχνιδιού και είναι δεκτικές στη βοήθεια από την παρατηρήτρια. Οι διαταραχές στη ροή προκαλούνται κυρίως από μη-κινητικό συγχρονισμό και επιλύονται με πρωτοβουλία του Κ1. Ο κινητικός, ο οπτικός και ο ακουστικός τρόπος φανερώνουν τις σχέσεις ιεραρχίας που αναπτύσσονται ανάμεσα σε τρία άτομα: τις δύο παίκτριες του παιχνιδιού και την μία παρατηρήτρια που έχει ενεργή συμμετοχή. Οι ρόλοι των Κ1 και Κ3 φαίνεται να είναι σχεδόν ισότιμοι, καθώς καθοδηγούν το Κ2 κινητικά και βλεμματικά και δίνουν λεκτικές οδηγίες ή παρεμβαίνουν λεκτικά. Το Κ1 επιτρέπει στο παιχνίδι να συνεχιστεί ακολουθώντας την κινητική εκδοχή του Κ3. Ο κινητικός τρόπος δείχνει ότι το Κ2 αντιδρά διαφορετικά όταν ο κινητικός μη-συγχρονισμός επιλύεται από τις ίδιες τις παίκτριες (χαμογελάει έντονα στη συμπαίκτριά της) και όταν επιλύεται με παρέμβαση του Κ3 (παραμένει σοβαρή η έκφραση του προσώπου). Η μεταβολή αυτή πιθανόν δείχνει διαφορετικούς ρόλους στην ιεραρχική σχέση. Στην πρώτη περίπτωση η σχέση ίσως είναι ισότιμη ανάμεσα στις παίκτριες καθώς το Κ2 φαίνεται να συμμετέχει στην επίλυση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση δείχνει να καθοδηγείται από τα άλλα δύο κορίτσια. Είναι επίσης πιθανό το έντονο χαμόγελο να φανερώνει ότι το Κ2 απολαμβάνει το παιχνίδι.

Συνολικά, ο *χώρος* όπου συμβαίνει το παιχνίδι αν και δεν μεταβάλλεται σημαντικά, αφού οι παίκτριες διατηρούν την αρχική διάταξη και απόσταση μεταξύ τους, φαίνεται να περικλείει και την παρατηρήτρια Κ3, καθώς γυρίζουν το κεφάλι και το βλέμμα τους όταν κάνει υποδείξεις. Οι διαταραχές στη *ροή* οδηγούν μία φορά σε σταμάτημα του παιχνιδιού ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις επιλύονται και το παιχνίδι συνεχίζεται. Το *σώμα* μιας παίκτριας παρουσιάζει στιγμιαία χορευτικότητα, αλλά δεν επηρεάζει την επιτέλεση ούτε υιοθετείται από τη συμπαίκτριά της. Το *βλέμμα* είναι σημαντικό για την παρακολούθηση των κινητικών αλλαγών και φαίνεται να αποτυπώνει τη σχέση ιεραρχίας ανάμεσα στις παίκτριες και τη μία παρατηρήτρια. Συνολικά, ο βλεμματικός και κινητικός τρόπος είναι ενδεικτικοί της ιεραρχικής σχέσης ανάμεσα στα τρία κορίτσια. Οι άλλες δύο παρατηρήτριες, για όσο διάστημα φαίνονται στην κάμερα, τείνουν να έχουν

ενεργητική συμμετοχή, καθώς παίζουν στο θρανίο τις κινήσεις χωρίς όμως να επηρεάζουν το παιχνίδι.

Συμπερασματικά, στην παρούσα επιτέλεση διαφαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στο παιχνίδι είναι τρεις, οι δύο παίκτριες και μία από τις παρατηρήτριες, ενώ η ισορροπία ανάμεσά τους τείνει να αλλάζει ανάλογα με τον βαθμό παρέμβασης από την παρατηρήτρια. Η συμβολή της παρατηρήτριας είναι καθοριστική στην εξέλιξη του παιχνιδιού και αυτό φαίνεται να γίνεται αποδεκτό από τις παίκτριες. Πιθανός λόγος για την επικράτηση αυτής της ιεραρχικής σχέσης είναι το γεγονός ότι πρόκειται για πρόβα. Οι πρακτικές αλληλοδιδασκαλίας και αλληλομάθησης που εμφανίζονται περιλαμβάνουν μοντελοποίηση, μίμηση και λεκτικές οδηγίες.

Στην πολυτροπική επικοινωνία όλων των συμμετεχουσών στο μουσικό παιχνίδι «Νταμ νταμ ντέο» ο κινητικός τρόπος, κυρίως με τη μίμηση των χειρονομιών-κινήσεων του παιχνιδιού και με την έκφραση του προσώπου, ο οπτικός/βλεμματικός με την κατεύθυνση του βλέμματος και ο ακουστικός τρόπος με τις λεκτικές οδηγίες και τα σχόλια, αναδεικνύουν τις ιεραρχικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους και τη μεταβολή των ρόλων κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Ενώ ο απτικός τρόπος δεν είναι ιδιαίτερα έντονος στις κομβικές στιγμές της αλληλεπίδρασης, η μεταβολή του φανερώνει τη συμπερίληψη της παρατηρήτριας στο παιχνίδι.

Πίνακας 7

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Μουσικό Παιχνίδι 4, Σχολείο Ξα2

Μουσικό Παιχνίδι «Νταμ νταμ ντέο» – Σχολείο Ξα2 – Δύο παίκτριες	
Χώρος	Διάταξη παικτριών: *Σε ζευγάρι αντικριστά* Μεταβολή: *Όχι*
Χρόνος	Συγχρονισμός: *Ναι* Μη-συγχρονισμός: *Ναι, κινητικός* Επιβράδυνση του ρυθμού: *Όχι* Ροή: *Μη επίλυση διαταραχής και διακοπή του παιχνιδιού* *Μη επίλυση διαταραχής και συνέχιση του παιχνιδιού στη*

	δεύτερη προσπάθεια *Επίλυση διαταραχής και ομαλοποίηση*
Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία	Έκφραση σώματος: *Ναι, χωρίς επιρροή* Βλεμματική επαφή: *Ναι και αλληλεπίδραση* Σχέσεις ιεραρχίας: *Ναι και μεταβαλλόμενες* Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης: *Ναι, πρόβα, μοντελοποίηση, μίμηση και λεκτικές οδηγίες*
Παραλλαγές/αυτοσχεδιασμοί	*Ναι, παραλλαγή με διαφορές στις κινήσεις*
Παρατηρήτριες/Εξωτερικοί παράγοντες	*Ναι, μία με ενεργητική εμπλοκή και επιρροή του παιχνιδιού και κάποιες παρατηρήτριες με παθητική εμπλοκή*

6.1.5 Το μουσικό παιχνίδι «Ω μάι μάι»

Σχολείο: Ξα2

Ημερομηνία: 03/02/2017

Παίκτριες: Κ1, Κ2, Κ3, Κ4, Κ5, Κ6 (Μαρίνα, Ελένη, Νίκη, Νικόλ, Δώρα, Δήμητρα)

Ηλικία: Ε΄ Δημοτικού

Χώρος: σε μια άκρη της σχολικής αυλής

Χρόνος: στο διάλειμμα

Διάρκεια: 1:36

Άλλα παιδιά: ναι

Στίχοι: *Ω μάι μάι μακαρόνια τσικιντάι*

Ω σέκο σέκο μακαρόνια τσίκι ντάι ντάι ντο

Περιγραφή

Το μουσικό παιχνίδι *Ω μάι μάι* παίζεται σε ομάδα σε κύκλο και έχει χαρακτηριστικά λαχνίσματος. Έχει ένα μελωδικό, λεκτικό και κινητικό μοτίβο που επαναλαμβάνεται όσες φορές χρειάζεται μέχρι να βγει μία νικήτρια. Σε κάθε γύρο πλέκονται δύο χέρια και στον τελευταίο γύρο η νικήτρια «φοράει» το στεφάνι που έχει σχηματίσει το πλέξιμο των χεριών με συμμετοχή όλων των παικτριών. Νικήτρια είναι αυτή που τυχαίνει το στεφάνι όταν τελειώνουν τα λόγια στον τελευταίο γύρο. Οι στίχοι αποτελούνται από λέξεις χωρίς νόημα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας βρέθηκε ένα ακόμα μουσικό παιχνίδι, το *Άμπελε φάμπελε* (αναλύεται στην ενότητα 6.1.8), το οποίο πιθανόν να είναι παραλλαγή του *Ω μάι μάι* καθώς έχει παρόμοια χαρακτηριστικά (είναι σε κύκλο, είναι λάχνισμα και τα χέρια πλέκονται με τελικό στόχο τον σχηματισμό του στεφανιού). Ωστόσο, στο *Άμπελε φάμπελε* τα λόγια, που είναι επίσης λέξεις χωρίς νόημα, είναι διαφορετικά.

Στην παρούσα βιντεοσκόπηση το παιχνίδι παίζεται από 6 κορίτσια. Οι παίκτριες είναι πολύ καλά συγχρονισμένες μεταξύ τους και η ροή διατηρείται αδιάσπαστη σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η επιτέλεση λαμβάνει χώρα στη σχολική αυλή και στο βάθος διακρίνονται παιδιά που περπατούν, τρέχουν, συζητούν και παίζουν, αλλά δεν υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση μαζί τους. Μετά από μισό λεπτό περίπου εμφανίζεται εντός πεδίου κάμερας ένα αγόρι το οποίο παρατηρεί την επιτέλεση και γίνεται αντιληπτό από κάποιες από τις παίκτριες. Συνεχίζει να παρατηρεί, αλλά στο τελευταίο μισό λεπτό βρίσκεται εκτός πεδίου κάμερας και επομένως δεν γνωρίζουμε τι κάνει. Δεν εμφανίζονται παραλλαγές ή αυτοσχεδιαστικά στοιχεία. Φαίνεται ότι οι παίκτριες γνωρίζουν όλες πολύ καλά μία εκδοχή του μουσικού παιχνιδιού την οποία παίζουν με τον ίδιο τρόπο και σε απόλυτο συγχρονισμό.

Μία από τις παίκτριες (Κ1) εμφανίζει κάποιες φορές χορευτικότητα στο σώμα καθώς κινείται με τον ρυθμό. Η ίδια σε ένα χρονικό σημείο παίρνει την πρωτοβουλία να τραβήξει τα χέρια όλων των παικτριών προς το μέρος της, ωστόσο, η κίνηση αυτή είναι ανεπαίσθητη και στιγμιαία και δεν δείχνει να διεκδικεί κάποια ηγεμονία στο παιχνίδι. Γενικά, δεν διαφαίνονται ιεραρχικές σχέσεις. Στο τέλος, όλες οι παίκτριες γυρίζουν το σώμα τους και το πρόσωπό τους προς την κάμερα, χαμογελούν έντονα και κάποιες σηκώνουν τα χέρια ψηλά, εκτός του Κ1, το οποίο απομακρύνεται από το παιχνίδι και το πεδίο λήψης της κάμερας. Στην αρχή της βιντεοσκόπησης η οπτική γωνία της κάμερας επιτρέπει να φαίνονται καθαρά τα πρόσωπα των τεσσάρων παικτριών (Κ1, Κ2, Κ3, Κ4). Στη μέση της βιντεοσκόπησης η κάμερα κινείται προς τα αριστερά του κύκλου και πλέον φαίνεται και το Κ5, αλλά το Κ6 συνεχίζει να μην φαίνεται εκτός από μια στιγμή που η ίδια κοιτά την κάμερα για λίγο.

Ανάλυση

1. Χρόνος

Η ροή του μουσικού παιχνιδιού είναι αδιάσπαστη σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης. Όλες οι παίκτριες φαίνεται να είναι συνεχώς συγχρονισμένες λεκτικά, καθώς τραγουδούν όλες μαζί τα λόγια, και κινητικά καθώς κάνουν τις κινήσεις χωρίς κάποιες καθυστερήσεις ή αρρυθμίες. Γενικά, ο ρυθμός διατηρείται σταθερός, ωστόσο προς το τέλος της επιτέλεσης παρατηρείται μια σχετική επιβράδυνση, πιθανόν επειδή δυσκολεύει η κίνηση, αφού πολλά χέρια είναι δεμένα σε στεφάνι και είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί κυκλική στροφή. Ωστόσο, αυτό δεν προκαλεί κάποια διαταραχή στη ροή.

2. Χώρος

Οι παίκτριες βρίσκονται σε κύκλο. Καθώς εξελίσσεται η επιτέλεση, ο κύκλος στενεύει αναγκαστικά εξαιτίας του δεσίματος όλο και περισσότερων χεριών σε στεφάνι. Μια παίκτρια (Κ2), μόλις βλέπει το αγόρι που παρατηρεί, επιχειρεί να κλείσει τον κύκλο περισσότερο στρέφοντας την πλάτη της σε αυτό και μετακινώντας το σώμα της πιο μπροστά. Πιθανόν επιδιώκει μεγαλύτερη εσωστρέφεια στην ομάδα του μουσικού παιχνιδιού ώστε να μην μπορεί το αγόρι να βλέπει τι κάνουν. Γενικά, δεν παρατηρούνται άλλες αλλαγές στη διάταξη ή στον προσωπικό χώρο της κάθε παίκτριας.

3. Βλέμμα/έκφραση προσώπου

Σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης οι παίκτριες γενικά κοιτούν προς τα χέρια που γίνεται η κίνηση. Σε πολύ λίγα σημεία κάποιες κοιτούν την παίκτρια που κάνει την κίνηση. Καθώς εξελίσσεται το παιχνίδι και περισσότερα χέρια πλέκονται μεταξύ τους, οι παίκτριες χαμογελούν η μία στην άλλη. Φαίνεται να εκφράζουν την αναγνώριση ότι η κίνηση δυσκολεύει και παράλληλα ότι ο τρόπος πλεξίματος των χεριών είναι αστείος αφού απαιτεί την ταυτόχρονη κίνηση σε κύκλο όλων των παικτριών μαζί. Είναι επίσης πιθανό να εκφράζει την αγωνία για το ποια θα είναι η νικήτρια του παιχνιδιού. Οι τέσσερις από τις παίκτριες προσέχουν ότι υπάρχει ένα αγόρι που παρατηρεί. Οι δύο (Κ1, Κ3) στρέφουν για λίγο το βλέμμα τους προς αυτόν χωρίς να παρατηρούνται αλλαγές στην έκφραση του προσώπου τους. Το Κ4 κοιτάει προς αυτόν και μετά προς την κάμερα και αμέσως μετά από αυτό το συμβάν μετακινείται προς τα αριστερά. Το Κ2 κοιτάει το αγόρι και

το πρόσωπό του στιγμιαία αποκτά σοβαρότητα. Το Κ6 κοιτάει προς την κάμερα, ενώ λίγο πριν είχε πλησιάσει κοντά του το αγόρι. Δεν είναι εμφανές αν η κατεύθυνση στο βλέμμα αλλάζει ως αποτέλεσμα της παρουσίας του αγοριού. Φαίνεται ότι μέσω του κινητικού τρόπου, με την έκφραση του προσώπου, αναπτύσσεται η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ενώ μέσω του βλεμματικού τρόπου φανερώνονται οι δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ της ομάδας ως συνόλου και του αγοριού-παρατηρητή.

4. Παρατηρήτριες/εξωτερικοί παράγοντες

Το αγόρι-παρατηρητής εμφανίζεται εντός πεδίου λήψης κάμερας μετά από περίπου μισό λεπτό βιντεοσκόπησης. Στέκεται δίπλα στον κύκλο του παιχνιδιού και παρατηρεί. Φαίνεται ότι δεν επηρεάζει την εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού. Ωστόσο, είναι εμφανές ότι κάποιες από τις παίκτριες τον παρατηρούν και αντιδρούν, όπως φάνηκε στην προηγούμενη παράγραφο. Δύο παίκτριες δείχνουν να μένουν ανεπηρέαστες, ενώ μία παίκτρια ιδιαίτερα είναι εμφανώς ενοχλημένη και προσπαθεί με το σώμα της να τον αποκλείσει από την ομάδα. Δύο από τις παίκτριες γυρνούν προς την κάμερα, κάτι που πιθανόν δείχνει την ανάγκη για αναζήτηση βοήθειας από έναν ενήλικα. Γενικά, φαίνεται ότι οι παίκτριες δεν γνωρίζουν το αγόρι το οποίο τους προκαλεί σχετική αναστάτωση και δεν επιθυμούν να συμπεριληφθεί στην παρέα τους. Αυτή η στάση των κοριτσιών γίνεται εμφανής μέσω του βλεμματικού, του κινητικού (με χειρονομίες-κινήσεις εκτός παιχνιδιού) και του απτικού τρόπου, καθώς η μία παίκτρια φέρνει τα χέρια της κοντά στα χέρια των άλλων και κατ' επέκταση κλείνει τον κύκλο περισσότερο, μικραίνοντας την απόσταση ανάμεσα στις παίκτριες.

Η στάση του αγοριού προς το γεγονός της επιτέλεσης δεν είναι σαφής. Στην αρχή κρατάει τα αυτιά του κλειστά με τα δάχτυλά του παραμένοντας δίπλα στον κύκλο και παρακολουθώντας το παιχνίδι, ενώ μετά από λίγο τα ανοίγει και περπατάει γύρω από τον κύκλο δείχνοντας να ψάχνει ένα καλύτερο σημείο για παρατήρηση. Στη συνέχεια δεν βρίσκεται εντός πεδίου λήψης της κάμερας και δεν γνωρίζουμε τις ενέργειές του. Φαίνεται ότι έχει ένα σχετικό ενδιαφέρον για το παιχνίδι, αλλά ίσως προσπαθεί να δείξει το αντίθετο, κρατώντας τα αυτιά του κλειστά με επιδεικτικό τρόπο. Είναι πιθανό επίσης να μην νιώθει ιδιαίτερα ευπρόσδεκτος στο γεγονός μετά τα αυστηρά βλέμματα κάποιων παικτριών και την κίνηση αποκλεισμού του που κάνει το Κ2. Δεν φαίνεται να εκφράζεται βλεμματικά ή λεκτικά, αλλά εκφράζεται μέσω του οπτικού τρόπου, καθώς παρατηρεί το παιχνίδι, και του κινητικού τρόπου, με την κίνηση γύρω από τον κύκλο και τη χειρονομία στα αυτιά του.

Υπάρχουν πολλά παιδιά στη σχολική αυλή, αλλά δεν φαίνεται να επηρεάζουν την επιτέλεση. Ένα κορίτσι παρατηρεί το παιχνίδι για λίγο και μετά πηγαίνει στην παρέα της. Δεν παρατηρείται κάποια επιρροή.

Σύνοψη

Στην παρούσα επιτέλεση υπάρχει απόλυτος ρυθμικός, κινητικός και λεκτικός συγχρονισμός σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Φαίνεται ότι η επικοινωνία ανάμεσα στις παίκτριες είναι καλή και επιτυγχάνεται μέσω του ακουστικού τρόπου, με το τραγούδι των στίχων του παιχνιδιού, του βλεμματικού, με την παρακολούθηση των κινήσεων, και του κινητικού, με την εκτέλεση των κινήσεων του παιχνιδιού και την έκφραση του προσώπου. Διαφαίνεται ότι οι παίκτριες έχουν στενές σχέσεις μεταξύ τους και διατηρούν την ομάδα τους κλειστή σε άλλα άτομα, όπως έδειξε το περιστατικό με το αγόρι. Φαίνεται ότι με την παρουσία του αγοριού εκφράστηκαν οι σχέσεις των παικτριών μεταξύ τους καθώς και η σχέση της ομάδας με ένα άλλο άτομο. Το αγόρι φαίνεται να δείχνει ενδιαφέρον για την επιτέλεση, ωστόσο αυτό εκφράζεται με αντιφατικό τρόπο. Ίσως δεν επιθυμεί να γίνει φανερό στις παίκτριες ή στα άλλα παιδιά. Είναι πιθανό σε αυτό το γεγονός η διαφορά στο φύλο να εντείνει τον διαχωρισμό ανάμεσα στην ομάδα του παιχνιδιού και τον παρατηρητή, αφού δεν παρατηρείται αντίστοιχη αντίδραση με το κορίτσι που κοντοστέκεται για λίγο και παρατηρεί. Είναι επίσης πιθανό ότι το αγόρι υπερβαίνει τα νοητά χωρικά όρια που έχει θέσει η ομάδα στο παιχνίδι της. Γενικά, εκτός από αυτές τις λίγες στιγμές, η έκφραση του προσώπου των παικτριών τόσο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όσο και στο τέλος δείχνει ότι απολαμβάνουν το παιχνίδι.

Συνολικά, παρατηρείται μικρή μεταβολή του *χώρου* όπου συμβαίνει το παιχνίδι με κλείσιμο του κύκλου λόγω του πλεξίματος των χεριών αλλά και εξαιτίας της παρουσίας του αγοριού. Ο συγχρονισμός των παικτριών μεταξύ τους είναι άψογος και η ροή του παιχνιδιού αδιάσπαστη σε όλη τη διάρκειά του. Δεν παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στα *σώματα.* Το *βλέμμα* είναι σημαντικό για την παρακολούθηση των κινήσεων και επιπλέον εκφράζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παικτριών προς τον *παρατηρητή*, ο οποίος φαίνεται να συμμετέχει με έναν παθητικό τρόπο χωρίς να επηρεάζει άμεσα την επιτέλεση. Δεν υπάρχουν άλλοι *εξωτερικοί παράγοντες* επιρροής. Δεν φαίνεται να διαμορφώνονται σχέσεις ιεραρχίας, αντίθετα όλες οι παίκτριες δείχνουν να έχουν ισότιμη συμμετοχή στο παιχνίδι. Η ισότιμη σχέση πιθανόν επιτυγχάνεται επίσης επειδή όλες οι παίκτριες γνωρίζουν καλά μια συγκεκριμένη εκδοχή του παιχνιδιού.

Συμπερασματικά, η επιτέλεση αυτή φανερώνει τις καλές και στενές σχέσεις των παικτριών σε μια πιθανόν κλειστή ομάδα μουσικού παιχνιδιού. Αυτές εκφράζονται τόσο με τον άψογο συγχρονισμό μεταξύ τους όσο και με τις αντιδράσεις τους στην παρουσία του αγοριού-παρατηρητή. Δεν εμφανίζονται ιεραρχικές σχέσεις ή πρακτικές αλληλοδιδασκαλίας και μάθησης πιθανόν επειδή όλες οι παίκτριες έχουν καλή γνώση του μουσικού παιχνιδιού.

Στην πολυτροπική επικοινωνία των παικτριών του μουσικού παιχνιδιού *Ω μάι μάι* κυριαρχούν ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος με την οπτική επαφή καθώς παρακολουθούν τις κινήσεις, ο κινητικός τρόπος με την εκτέλεση των χειρονομιών-κινήσεων του παιχνιδιού και την έκφραση του προσώπου και ο ακουστικός με το τραγούδι των στίχων. Ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος φαίνεται ότι είναι διάχυτος στις παίκτριες μεταξύ τους και ανάμεσα στις παίκτριες και στο αγόρι-παρατηρητή. Τέλος, ο απτικός τρόπος, με το κλείσιμο του κύκλου, είναι ενδεικτικός της ισορροπίας ανάμεσα στην ομάδα ως σύνολο και το αγόρι-παρατηρητή.

Πίνακας 8

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Μουσικό Παιχνίδι 5, Σχολείο Ξα2

Μουσικό Παιχνίδι «Ω μάι μάι» – Σχολείο Ξα2 – Έξι παίκτριες	
Χώρος	Διάταξη παικτριών: *Σε κύκλο* Μεταβολή: *Ναι, το επίκεντρο του παιχνιδιού*
Χρόνος	Συγχρονισμός: *Ναι, συνεχής* Μη-συγχρονισμός: *Όχι* Επιβράδυνση του ρυθμού: *Όχι* Ροή: *Συνεχώς αδιάσπαστη*

Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία	Έκφραση σώματος: *Όχι* Βλεμματική επαφή: *Ναι, και αλληλεπίδραση* Σχέσεις ιεραρχίας: *Όχι* Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης: *Όχι*
Παραλλαγές/αυτοσχεδιασμοί	*Όχι*
Παρατηρήτριες/Εξωτερικοί παράγοντες	*Ναι, ένα αγόρι με παθητική εμπλοκή χωρίς να επηρεάζει την επιτέλεση*

6.1.6 Το μουσικό παιχνίδι «Going up and down» (από την εφαρμογή *musical.ly*)

Σχολείο: Ξα2

Ημερομηνία: 11/02/2017

Παίκτριες: Κ1 και Κ2 (Αθανασία και Αντιγόνη)

Ηλικία: Δ΄ Δημοτικού

Χώρος: σε μια άδεια αίθουσα

Χρόνος: σε ώρα μαθήματος

Διάρκεια: 0:38

Άλλα παιδιά: ναι

Στίχοι: *Going up and down*
Spinning round and round
I love it oh-ooh-uh
I've been looking at
Girls, girls, girls

Περιγραφή

Το συγκεκριμένο μουσικό παιχνίδι είναι μεταφορά ενός μουσικού βίντεο από την εφαρμογή του κινητού τηλεφώνου *musical.ly*. Τα βίντεο *musical.ly* συνήθως διαρκούν λίγο και παρουσιάζονται

από ένα άτομο που κοιτά την κάμερα. Τη συγκεκριμένη επιτέλεση παίζουν δύο κορίτσια για 10 δευτερόλεπτα. Οι παίκτριες για τα πρώτα 27 περίπου δευτερόλεπτα συζητούν για το πώς θα παίξουν το παιχνίδι και τι είδους κινήσεις θα κάνουν. Το Κ1 προτείνει να μην συμπεριλάβουν ένα μέρος του παιχνιδιού και λέει «Μα τι [κίνηση] θα κάνουμε εκεί;». Το Κ2 δείχνει μια κίνηση και προσθέτει «Ε, κορίτσια είμαστε... *girls, girls, girls* (τραγουδάει)». Το Κ1 συμφωνεί μαζί της λέγοντας «Εντάξει» και ξεκινούν μετρώντας «1, 2, 3». Πραγματοποιούν την επιτέλεση η μία δίπλα στην άλλη σε ευθεία και το σώμα τους έχει κατεύθυνση προς την κάμερα. Δεν υπάρχει κινητική συνεργασία και οι κινήσεις εκτελούνται από την κάθε παίκτρια ξεχωριστά. Γενικά λένε τα λόγια και κάνουν τις κινήσεις ταυτόχρονα η μία με την άλλη. Κάποιες φορές το βλέμμα τους κατευθύνεται σε ένα σημείο της αίθουσας και άλλες φορές κοιτούν η μία τα χέρια της άλλης. Ειδικότερα στο σημείο στο οποίο διαπραγματεύονταν κατά τη συζήτησή τους («girls, girls, girls»), κοιτιούνται και χαμογελούν, ενώ το Κ2 είναι αυτό που παίρνει την πρωτοβουλία να κάνει την κίνηση και αμέσως ακολουθεί το Κ1. Στο τέλος του παιχνιδιού στρέφουν και οι δύο χαμογελαστές το βλέμμα τους προς την κάμερα.

Γενικά, το παιχνίδι φαίνεται να ξεκινά με ισότιμες σχέσεις, ενώ στο τελευταίο μοτίβο τείνει να έχει την καθοδήγηση το Κ2. Από τη συζήτηση που προηγείται φαίνεται ότι παίρνουν επιτόπιες αποφάσεις και κάνουν αυτοσχεδιαστικές κινήσεις όπως έχει προτείνει το Κ2.

1. Χρόνος

Γενικά, η ροή του μουσικού παιχνιδιού είναι αδιάλειπτη σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης. Οι παίκτριες φαίνεται να είναι συγχρονισμένες λεκτικά και κινητικά. Στο σημείο που λένε «girls, girls, girls» δεν παρατηρείται κάποιος μη-συγχρονισμός, αλλά φαίνεται ότι το Κ1 περιμένει να δει τις κινήσεις του Κ2. Σταματά για ελάχιστο χρόνο το τραγούδι και τις κινήσεις, αλλά πολύ σύντομα συντονίζεται με το Κ2. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει κινητική συνεργασία για την επιτέλεση των κινήσεων δείχνει να διευκολύνει τις παίκτριες να επιλύσουν τους μη-συγχρονισμούς χωρίς να επηρεάζεται η ροή. Φαίνεται ότι ο κινητικός τρόπος στη συγκεκριμένη επιτέλεση προσδίδει στις παίκτριες ευελιξία και άμεση προσαρμογή στην επιτέλεση.

Στην παρούσα βιντεοσκόπηση η συζήτηση καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος, ενώ το μουσικό παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σύντομο. Παρατηρείται ότι ο ακουστικός τρόπος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην επικοινωνία των παικτριών, καθώς αποφασίζουν πώς θα παίξουν και διαπραγματεύονται τα αυτοσχεδιαστικά στοιχεία.

2. Χώρος

Οι παίκτριες βρίσκονται σε ευθεία διάταξη και δεν αγγίζονται μεταξύ τους για να εκτελέσουν τις κινήσεις. Τα σώματά τους είναι στραμμένα προς την κάμερα και δεν παρατηρείται κάποια μεταβολή κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Ωστόσο, στο πρώτο μέρος, καθώς συζητούν, το Κ2 γυρίζει αρκετά προς το Κ1 και γέρνει προς αυτό όταν του προτείνει την αυτοσχεδιαστική κίνηση.

3. Βλέμμα/έκφραση προσώπου

Γενικά, οι παίκτριες παρατηρούν τις κινήσεις των χεριών τους είτε τα χέρια της συμπαίκτριας. Το Κ1 μερικές φορές κοιτάει την κάμερα ή και ένα σημείο του χώρου στρέφοντας το κεφάλι του προς το Κ2. Λόγω αυτής της οπτικής γωνίας είναι πιθανό να αντιλαμβάνεται οπτικά τις κινήσεις του Κ1 χωρίς να κοιτάει ευθέως τα χέρια του. Στο σημείο που λένε «girls, girls, girls» το Κ1 χαμογελάει και κοιτάει το Κ2. Στη συνέχεια το Κ2 επίσης χαμογελάει και μιμείται την κίνηση. Στο τέλος του παιχνιδιού κοιτούν και οι δύο την κάμερα χαμογελώντας έντονα. Ενώ δεν υπάρχει άμεση οπτική επαφή ανάμεσα στις παίκτριες εξαιτίας της διάταξης που έχουν στο παιχνίδι, ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος τείνει να είναι διάχυτος και φαίνεται ότι προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Το Κ1 κοιτάει το Κ2 που μοντελοποιεί και στη συνέχεια μιμείται την αυτοσχεδιαστική κίνηση.

4. Παρατηρήτριες/εξωτερικοί παράγοντες

Δεν φαίνεται να υπάρχουν παρατηρητές ή να επηρεάζεται η επιτέλεση από εξωτερικούς παράγοντες.

Σύνοψη

Στο παρόν μουσικό παιχνίδι, το οποίο αντλείται από την τεχνολογική εφαρμογή *musical.ly*, οι παίκτριες βρίσκονται η μία δίπλα στην άλλη και κάνουν τις κινήσεις χωρίς να συνεργάζονται. Οι παίκτριες γενικά είναι κινητικά και λεκτικά συγχρονισμένες. Φαίνεται ότι όταν η εκτέλεση των κινήσεων γίνεται με παράλληλο τρόπο, χωρίς κινητική συνεργασία ανάμεσα στις παίκτριες, ο συγχρονισμός τείνει να επιτυγχάνεται πιο εύκολα. Ο κινητικός τρόπος τείνει να παρέχει ευελιξία στην αλληλεπίδραση των παικτριών. Πριν την επιτέλεση συζητούν σχετικά με ποιες κινήσεις θα παίξουν προκειμένου να συνοδεύσουν τον στίχο «girls, girls, girls» και επικρατεί η πρόταση μιας

παίκτριας. Στο σημείο αυτό η παίκτρια Κ2 τονίζει την αυτοσχεδιαστική πρότασή της με στροφή του σώματος προς τη συμπαίκτρια Κ1 και έντονο χαμόγελο. Στο αντίστοιχο σημείο της επιτέλεσης, το Κ1 δείχνει να διστάζει και να περιμένει το Κ2 να ηγηθεί του παιχνιδιού κοιτώντας και μιμούμενη τη συμπαίκτριά του. Φαίνεται ότι τόσο ο κινητικός όσο και ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος είναι διάχυτοι και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις παίκτριες.

Συνολικά, ο *χώρος* δεν αλλάζει σημαντικά κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Οι παίκτριες είναι συγχρονισμένες και η *ροή* του παιχνιδιού φαίνεται να είναι αδιάσπαστη. Η χρονική διάρκεια είναι μικρότερη από αυτή των «παραδοσιακών» μουσικών παιχνιδιών. Το *σώμα* τους γενικά είναι άκαμπτο, ωστόσο σε ένα σημείο κατά την αρχική συζήτηση η μία παίκτρια στρέφεται προς την άλλη όταν προτείνει μια κίνηση. Το *βλέμμα* είναι σημαντικό για την παρακολούθηση των κινήσεων, ωστόσο δεν κατευθύνεται συνεχώς προς τα χέρια της συμπαίκτριας. Φαίνεται ότι η διάταξη επιτρέπει στη μία μαθήτρια να αντιληφθεί τις κινήσεις της άλλης χωρίς να έχει άμεση οπτική επαφή με τα χέρια. Δεν φαίνεται να υπάρχουν *εξωτερικοί παράγοντες* επιρροής ή *παρατηρητές*. Στην αρχή της επιτέλεσης οι παίκτριες δείχνουν να είναι ισότιμες, ενώ σε ένα σημείο η μία ηγείται του παιχνιδιού προτάσσοντας και εκτελώντας ένα αυτοσχεδιαστικό κινητικό μοτίβο, το οποίο ακολουθεί και η συμπαίκτριά της. Από τους στιγμιαίους αυτοσχεδιασμούς διαφαίνεται ότι το μουσικό παιχνίδι μπορεί να παραλλαχθεί εύκολα και η συγκεκριμένη επιτέλεση αποτελεί μία από τις πιθανές παραλλαγές.

Συνοπτικά, το μουσικό παιχνίδι αποτελεί μεταφορά από την τεχνολογική εφαρμογή και παρατηρούνται διαφορές από τα «παραδοσιακά» μουσικά παιχνίδια, ιδιαίτερα στη χρονική διάρκεια, στη διάταξη, στην κινητική συνεργασία, στην κατεύθυνση του βλέμματος και στη δυνατότητα αυτοσχεδιασμών. Πολλά από αυτά τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν τον συγχρονισμό των παικτριών, ο οποίος γενικά φαίνεται να επιτυγχάνεται πιο εύκολα από ό,τι στα «παραδοσιακά» μουσικά παιχνίδια. Αν και η διάταξη δεν επιτρέπει την άμεση οπτική επαφή, η αλληλεπίδραση μέσω του βλέμματος είναι διάχυτη και προωθεί τη μοντελοποίηση των αυτοσχεδιαστικών κινήσεων από τη μία παίκτρια και τη μίμηση από την άλλη. Λόγω της διάταξης αυτής δεν υπάρχει απτική επαφή ανάμεσα στις παίκτριες.

Στην πολυτροπική επικοινωνία των παικτριών στο μουσικό παιχνίδι «Up and down» κυριαρχεί ο ακουστικός τρόπος τόσο με τον ρυθμό, τη μελωδία και τους στίχους όσο και με τα λόγια που προηγούνται της επιτέλεσης. Παρά το γεγονός ότι ο απτικός τρόπος εκφράζεται μέσω ασυνήθιστων πρακτικών (σε διάταξη η μία δίπλα στην άλλη χωρίς άγγιγμα χεριών), οι παίκτριες αλληλεπιδρούν μέσω του οπτικού/βλεμματικού τρόπου καθώς η μία κοιτάει την άλλη σε καίρια σημεία της επιτέλεσης. Ο ίδιος τρόπος αναδεικνύει την ιεραρχική σχέση ανάμεσα στις δύο παίκτριες και τις πρακτικές μοντελοποίησης και μίμησης που συντελούνται. Ο κινητικός τρόπος είναι διάχυτος και

φαίνεται ότι έχει ιδιαίτερο ρόλο στην επικοινωνία των παικτριών σε αυτή την επιτέλεση διευκολύνοντας την ομαλή εξέλιξη του παιχνιδιού.

Πίνακας 9

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Μουσικό Παιχνίδι 6, Σχολείο Ξα2

Μουσικό Παιχνίδι «Up and down» – Σχολείο Ξα2 – Δύο παίκτριες	
Χώρος	Διάταξη παικτριών: *Η μία δίπλα στην άλλη* Μεταβολή: *Όχι*
Χρόνος	Συγχρονισμός: *Ναι* Μη-συγχρονισμός: *Ναι, αλλά ανεπαίσθητος* Επιβράδυνση του ρυθμού: *Όχι* Ροή: *Άμεση επίλυση συγχρονισμού και συνέχιση του παιχνιδιού* *Σχεδόν συνεχώς αδιάσπαστη*
Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία	Έκφραση σώματος: *Όχι* Βλεμματική επαφή: *Ναι, και αλληλεπίδραση* Σχέσεις ιεραρχίας: *Ναι* Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης: *Ναι, μοντελοποίηση και μίμηση*
Παραλλαγές/αυτοσχεδιασμοί	*Όχι*
Παρατηρήτριες/Εξωτερικοί παράγοντες	*Όχι*

6.1.7 Το μουσικό παιχνίδι «Αντουανέτα»

Σχολείο:	Ξα1
Ημερομηνία:	29/01/2017
Παίκτριες:	Κ1 και Κ2 (Γιώτα και Εμέλ)
Ηλικία:	Ε΄ Δημοτικού
Χώρος:	σε άδεια αίθουσα
Χρόνος:	σε «κενό»
Διάρκεια:	0:42
Άλλα παιδιά:	όχι
Στίχοι:	*Αντουανέτα* *Εγώ μανιόλα εσύ σπανιόλα* *Στο ιταλιάνο μεξικάνο πάστα φλώρα* *Ένα ρετσίνι, στην Παλαιστίνη* *Σισουάλα σισουάλα μον αμί* *γιους του μπέιμπε γιους του μπέιμπε* *τσίγκολα τσίγκολα μπο μπο μπο* *Τσάρλυ μπέιμπε Τσάρλυ μπέιμπε* *Σου 'χω ένα μυστικό που ποτέ δεν θα στο πω* *Σ' αγαπώ, σε μισώ* *Με το μπο μπο μπο, με το συ συ συ* *Με το μπο με το συ, να χαζή* *Με το μπο μπο μπο, με το συ συ συ* *Το γουρούνι είσαι συ*

Περιγραφή

Το μουσικό παιχνίδι «Αντουανέτα» παίζεται από δύο παίκτριες σε αντικριστή θέση. Είναι ένα από τα πιο δημοφιλή μουσικά παιχνίδια καθώς βρέθηκε στα περισσότερα σχολεία που έγινε η έρευνα. Καταγράφηκαν διάφορες παραλλαγές και οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται κυρίως στα λόγια και τις κινήσεις προς στο τέλος του μουσικού παιχνιδιού.

Στη συγκεκριμένη επιτέλεση οι παίκτριες είναι γενικά κινητικά συγχρονισμένες, ενώ εμφανίζονται ελάχιστες περιπτώσεις μη-συγχρονισμού. Στις περιπτώσεις αυτές το Κ1 είναι αυτό που ηγείται και το Κ2 το μιμείται. Ωστόσο, δεν τίθεται ζήτημα λεκτικού συγχρονισμού καθώς μόνο

η μία παίκτρια (Κ1) τραγουδάει τα λόγια, ενώ το Κ2 γενικά παραμένει σιωπηλό, εκτός από ένα-δυο δευτερόλεπτα κατά τα οποία ψιθυρίζει τα λόγια. Από την αρχή της επιτέλεσης οι παίκτριες κοιτιούνται μεταξύ τους, ενώ σε μία περίπτωση κινητικού μη-συγχρονισμού κατευθύνουν το βλέμμα τους προς τα χέρια τους που κάνουν τις κινήσεις. Η έκφραση του προσώπου του Κ2 παρουσιάζει μεταβολές σε συγκεκριμένα λόγια του παιχνιδιού που τραγουδάει το Κ1 («να χαζή», «το γουρούνι είσαι 'συ») και τα οποία συνοδεύονται από αντίστοιχα κινητικά μοτίβα. Σε ένα από αυτά τα σημεία το Κ2 δεν μιμείται ακριβώς την κίνηση της συμπαίκτριάς του, αλλά φαίνεται ότι την προσαρμόζει. Αν και το Κ1 τραγουδάει τα λόγια μόνο του, η αντίδραση του Κ2 σε συγκεκριμένους στίχους και κινήσεις φανερώνει την αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται ανάμεσα στις παίκτριες μέσω του ακουστικού και του κινητικού τρόπου. Γενικά οι δύο παίκτριες δείχνουν να γνωρίζουν την ίδια ή παρόμοια εκδοχή του μουσικού παιχνιδιού και αυτό γίνεται φανερό από τον πολύ καλό συγχρονισμό μεταξύ τους. Επιπλέον, αυτό επιβεβαιώνεται από τα λόγια του Κ2, το οποίο, αμέσως μετά το τέλος της επιτέλεσης, λέει κοιτώντας προς την κάμερα: «Κι εγώ κάπως έτσι το ξέρω».

Ανάλυση

1. Χρόνος

Οι παίκτριες είναι συγχρονισμένες κινητικά κατά το μεγαλύτερο μέρος της επιτέλεσης ενώ λεκτικά δεν τίθεται ζήτημα συγχρονισμού, αφού μόνο το Κ1 τραγουδάει. Παρατηρείται μία περίπτωση κινητικού μη-συγχρονισμού, κατά την οποία το Κ2 κάνει διαφορετική κίνηση από το Κ1. Ωστόσο, την αλλάζει πολύ γρήγορα μιμούμενο τη συμπαίκτριά του με αποτέλεσμα το Κ1, που τείνει να ηγείται το παιχνίδι εκείνη τη στιγμή, δείχνει να μπερδεύεται και καθυστερεί να κάνει την επόμενη κίνηση. Στο σημείο αυτό ο κινητικός μη-συγχρονισμός προκαλεί επιβράδυνση του ρυθμού, αλλά το μουσικό παιχνίδι συνεχίζεται χωρίς να διακόπτεται ή να σταματάει. Στο επόμενο μοτίβο το Κ2 ψιθυρίζει τα λόγια του παιχνιδιού για 1-2 δευτερόλεπτα σε συγχρονισμό με το Κ1 και μετά σταματάει. Γενικά η ροή του παιχνιδιού είναι αδιάσπαστη και φαίνεται ότι διατηρείται ομαλή μέσω του κινητικού (χειρονομίες-κινήσεις παιχνιδιού) και του ακουστικού (ρυθμός, μελωδία, λόγια) τρόπου.

2. Χώρος

Οι παίκτριες βρίσκονται σε αντικριστή θέση μεταξύ τους και τα σώματά τους είναι γενικά στητά. Στο σημείο όπου παρατηρείται κινητικός μη-συγχρονισμός και ρυθμική επιβράδυνση, φαίνεται ότι κυριαρχεί ο απτικός τρόπος επικοινωνίας καθώς το Κ1 γέρνει το σώμα του μπροστά δίνοντας έμφαση στην κίνηση, στον ρυθμό και στις συλλαβές καθώς επιχειρεί να επαναφέρει τον συγχρονισμό μεταξύ τους. Δεν παρατηρούνται άλλες μεταβολές σχετικά με τον χώρο κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης.

3. Βλέμμα/έκφραση προσώπου

Οι παίκτριες κοιτούν η μία την άλλη ενώ ειδικότερα μετά την περίπτωση του μη-συγχρονισμού στρέφουν πιο συχνά το βλέμμα τους στα χέρια που κάνουν τις κινήσεις. Δεν φαίνεται να προηγείται ή να ακολουθεί κάποια από τις δύο, αλλά και οι δύο τείνουν να εναλλάσσουν την κατεύθυνση του βλέμματος ανά χρονικά διαστήματα ανάμεσα στα χέρια και στο πρόσωπο. Ενώ η έκφραση του προσώπου του Κ1 δείχνει να παραμένει αμετάβλητη σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης, παρατηρούνται μεταβολές στην έκφραση του προσώπου του Κ2 σε συγκεκριμένες στιγμές. Όταν το Κ2 κάνει διαφορετική κίνηση από αυτή του Κ1, δείχνει να αναγνωρίζει το λάθος του αμέσως καθώς ανασηκώνει τα φρύδια, ανοίγει το στόμα και γνέφει καταφατικά το κεφάλι του. Στη συνέχεια επανέρχεται στην αρχική έκφραση με το πρόσωπό του σοβαρό χωρίς ιδιαίτερες εκφράσεις. Σύντομα ως μέρος του παιχνιδιού το Κ1 λέει «να χαζή», που συνοδεύεται από την κίνηση της μούτζας με κατεύθυνση το έδαφος. Το Κ2 μιμείται την κίνηση του Κ1 αμέσως και χαμογελάει έντονα, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει αντίδραση από το Κ1 στο χαμόγελο του Κ2. Συνεχίζει να χαμογελά για 1-2 δευτερόλεπτα, αλλά η έκφραση του προσώπου του δείχνει να αλλάζει πάλι όταν σε επόμενο μοτίβο το Κ1 λέει «το γουρούνι είσαι συ», που συνοδεύεται από μία περιπαικτική κίνηση βάζοντας τους αντίχειρες στους κροτάφους και κουνώντας τα υπόλοιπα δάχτυλα προς τη συμπαίκτρια. Η παίκτρια Κ2 κοιτά προς τα αριστερά, γουρλώνει τα μάτια της και σφίγγει τα χείλη της. Δείχνει να δυσανασχετεί και η ίδια δεν μιμείται την κίνηση αυτή ακριβώς, αλλά την προσαρμόζει κατευθύνοντας τα δάχτυλα προς τα κάτω χωρίς να τα κουνάει. Στη συνέχεια επιστρέφει στην αρχική έκφραση με το πρόσωπό της σοβαρό, ενώ πολύ σύντομα χαμογελάει όταν η συμπαίκτριά της προχωρά στο επόμενο μοτίβο παίρνοντάς την αγκαλιά και λέγοντας «η καλύτερή μου φίλη είσαι συ». Ενώ ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος είναι διάχυτος στην παρούσα επιτέλεση για την κάθε παίκτρια, δεν φαίνεται να αναπτύσσεται ιδιαίτερη αλληλεπίδραση μεταξύ

τους μέσω του βλέμματος. Επιπλέον, αναδεικνύεται η διάθεση του Κ2 να διδαχθεί μία νέα παραλλαγή του μουσικού παιχνιδιού καθώς ακολουθεί την ηγέτιδα με το βλέμμα του.

4. Παρατηρήτριες/ εξωτερικοί παράγοντες

Δεν φαίνεται να υπάρχουν παρατηρητές ή να επηρεάζεται η επιτέλεση από εξωτερικούς παράγοντες.

Σύνοψη

Το μουσικό παιχνίδι παίζεται από δύο παίκτριες οι οποίες βρίσκονται σε αντικριστή θέση. Γενικά είναι καλά συγχρονισμένες και η ροή του παιχνιδιού διατηρείται αδιάσπαστη, ενώ οι πολύ λίγες περιπτώσεις κινητικού μη-συγχρονισμού επιλύονται άμεσα με τη γρήγορη αλλαγή των κινήσεων του Κ2 που μιμείται το Κ1. Η πρακτική μοντελοποίησης από το Κ1 και μίμησης από το Κ2, καθώς και το γεγονός ότι το Κ2 δεν συμμετέχει λεκτικά, τείνουν να διαμορφώνουν μια ιεραρχική τάση στο παιχνίδι, με το Κ1 να ηγείται και το Κ2 να ακολουθεί. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι αυτή η τάση εμφανίζεται σε συγκεκριμένα σημεία, αφού στο μεγαλύτερο μέρος της επιτέλεσης το παιχνίδι δείχνει να είναι γνωστό και στις δύο παίκτριες και επομένως δεν φαίνεται να προηγείται κάποια από τις δύο. Επιπλέον, όταν το Κ2 δεν δέχεται να ακολουθήσει τις κινήσεις του Κ1, γιατί δείχνει να διαφωνεί με αυτές, η σχέση ιεραρχίας τίθεται σε αμφισβήτηση. Φαίνεται ότι ο κινητικός τρόπος, μέσω του οποίου εκφράζονται οι παίκτριες, αναδεικνύει ζητήματα ιεραρχίας αλλά και κοινωνικών συμπεριφορών και αξιών.

Οι μεταβολές στο βλέμμα και στην έκφραση του προσώπου του Κ2, καθώς χαμογελά, γνέφει καταφατικά ή γουρλώνει τα μάτια, πιθανόν δείχνουν αντίστοιχα ότι παραδέχεται το λάθος του και αποδέχεται, ή όχι, προσβλητικές κινήσεις και στίχους. Παρά τη βλεμματική επαφή των παικτριών, δεν φαίνεται να υπάρχει βλεμματική αλληλεπίδραση ή αλληλεπίδραση μέσω της έκφρασης του προσώπου καθώς οι μεταβολές αυτές τείνουν να μην προκαλούν κάποια αντίδραση ή απάντηση από το Κ1.

Συνολικά, ο *χώρος* δεν αλλάζει κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης και οι παίκτριες είναι στο μεγαλύτερο μέρος της συγχρονισμένες. Οι λίγες περιπτώσεις μη-συγχρονισμού επιλύονται αμέσως και η *ροή* διατηρείται αδιάλειπτη. Τα *σώματα* των παικτριών γενικά δεν μεταβάλλονται, εκτός από μία περίπτωση κατά την οποία η παίκτρια Κ1 γέρνει προς το μέρος της συμπαίκτριάς της προκειμένου να της επιστήσει την προσοχή κατά την επίλυση ενός μη-συγχρονισμού. Το Κ1 έχει σταθερό *βλέμμα* και έκφραση προσώπου χωρίς μεταβολές, ενώ παρατηρούνται μεταβολές στην

έκφραση του προσώπου του Κ2 σε στιγμές μη-συγχρονισμού καθώς και σε κινήσεις και λόγια που μοντελοποιεί το Κ1. Οι μεταβολές αυτές πιθανόν δείχνουν ότι αναγνωρίζει το λάθος της και ότι αποδέχεται ή αποδοκιμάζει συγκεκριμένα κινητικά και λεκτικά μοτίβα αντίστοιχα. Δεν εμφανίζονται αυτοσχεδιαστικά στοιχεία στο μουσικό παιχνίδι, ωστόσο φαίνεται ότι το Κ1 πιθανόν γνωρίζει μια άλλη παραλλαγή του. Δεν φαίνεται να υπάρχουν *εξωτερικοί παράγοντες* επιρροής ή *παρατηρητές*.

Συμπερασματικά, η εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται λόγω της καλής γνώσης των δύο παικτριών και κυρίως λόγω της οπτικής επαφής σε συγκεκριμένα σημεία στα οποία εμφανίζεται μοντελοποίηση και μίμηση. Φαίνεται ότι το βλέμμα και η έκφραση του προσώπου γίνονται δείκτες κοινωνικών συμπεριφορών και αξιών, καθώς μέσω αυτών ιδιαίτερα η μια παίκτρια δείχνει να εκφράζει την αποδοχή, την ανοχή ή την αποδοκιμασία σε συγκεκριμένες κινήσεις και λόγια.

Στην πολυτροπική επικοινωνία των παικτριών στο μουσικό παιχνίδι *Αντουανέτα* γίνονται εμφανείς ο οπτικός/βλεμματικός και ο κινητικός τρόπος καθώς οι παίκτριες κοιτούν η μία την άλλη και εκτελούν τις χειρονομίες-κινήσεις του παιχνιδιού. Μέσω των δύο αυτών τρόπων αναδεικνύονται οι διαφορετικές ιεραρχικές τάσεις στη σχέση των παικτριών και παράλληλα αυτοί οι τρόποι γίνονται δείκτες κοινωνικών συμπεριφορών και αξιών. Ο ακουστικός και ο απτικός τρόπος είναι διάχυτοι στην επικοινωνία των παικτριών σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης χωρίς ωστόσο να επηρεάζουν καθοριστικά το παιχνίδι.

Πίνακας 10

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Μουσικό Παιχνίδι 7, Σχολείο Ξα1

Μουσικό Παιχνίδι «Αντουανέτα» – Σχολείο Ξα1 – Δύο παίκτριες	
Χώρος	Διάταξη παικτριών: *Σε ζευγάρι αντικριστά* Μεταβολή: *Όχι*

Χρόνος	Συγχρονισμός: *Ναι* Μη-συγχρονισμός: *Κινητικός* Επιβράδυνση του ρυθμού: *Ναι, στο σημείο μη-συγχρονισμού* Ροή: *Γενικά αδιάσπαστη* *Επίλυση διαταραχής και συνέχιση του παιχνιδιού*
Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία	Έκφραση σώματος: *Όχι* Βλεμματική επαφή: *Ναι, αλλά χωρίς αλληλεπίδραση* Σχέσεις ιεραρχίας: *Ναι* Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης: *Ναι, μοντελοποίηση και μίμηση*
Παραλλαγές/αυτοσχεδιασμοί	*Ναι, παραλλαγή με διαφορετικές κινήσεις*
Παρατηρήτριες/Εξωτερικοί παράγοντες	*Όχι*

6.1.8 Το μουσικό παιχνίδι «Άμπελε φάμπελε»

Σχολείο: Πε

Ημερομηνία: 10/03/2017

Παίκτριες: Κ1, Κ2, Κ3, Κ4, Κ5 και Κ6 (Έφη, Εύη, Εβελίνα, Ελεάνα, Σπυριδούλα και Κατερίνα)

Ηλικία: Γ΄ Δημοτικού

Χώρος: σε άδεια αίθουσα

Χρόνος: σε ώρα «κενού»

Διάρκεια: 2:35

Άλλα παιδιά: όχι

Στίχοι: *Άμπελε φάμπελε*

σαμαρά σε

τουρούτου τάλε τάλε τάλε
σαμάρα ρίκα σε
μία πλιτς πλιτς πλατς

Περιγραφή

Το μουσικό παιχνίδι «Άμπελε φάμπελε» εμφανίζει παρόμοια χαρακτηριστικά με το «Ω μάι μάι» (όπως αναφέρεται στην ενότητα 6.1.5): είναι ομαδικό, παίζεται σε κύκλο, είναι λάχνισμα και στο τέλος η νικήτρια-παίκτρια «φοράει» το στεφάνι που έχουν δημιουργήσει όλες οι παίκτριες πλέκοντας τα χέρια τους. Φαίνεται ότι αποτελούν παραλλαγές του ίδιου παιχνιδιού με διαφορετικά λόγια και μελωδία. Τα λόγια είναι λέξεις χωρίς νόημα σε μελωδία και επαναλαμβάνονται σε κάθε γύρο.

Η παρούσα επιτέλεση παίζεται από 6 κορίτσια. Η λήψη της κάμερας γίνεται από ψηλότερο σημείο και υπό τη συγκεκριμένη οπτική γωνία φαίνονται τα πρόσωπα των τεσσάρων από τις 6 παίκτριες, ενώ οι 2 έχουν την πλάτη τους γυρισμένη προς την κάμερα. Το παιχνίδι ξεκινάει από το Κ3 και πολύ σύντομα η παίκτρια Κ1 ορθώνει το χέρι της (σε στάση stop), λέει «περίμενε» κοιτώντας προς το Κ3 και επιχειρεί να ξεκινήσει εκείνη το παιχνίδι. Οι υπόλοιπες παίκτριες δεν αντιδρούν και το παιχνίδι συνεχίζεται. Παίζουν συνολικά 11 γύρους και γενικά είναι συγχρονισμένες λεκτικά και κινητικά. Ωστόσο, στο τέλος κάποιων γύρων εμφανίζονται καθυστερήσεις στον ρυθμό καθώς οι παίκτριες παρεμβαίνουν με λεκτικές οδηγίες σχετικά με το πλέξιμο των χεριών η μία στην άλλη. Οι παρεμβάσεις γίνονται δύο φορές από το Κ1, δύο φορές από το Κ3, μία φορά από το Κ2 και μία από το Κ5. Το Κ4 και το Κ6 δεν φαίνεται να παρεμβαίνουν. Σε μία από αυτές τις περιπτώσεις παρατηρείται έντονος ρυθμικός μη-συγχρονισμός καθώς κάποιες προσπαθούν δύο φορές να ξεκινήσουν τον καινούριο γύρο ενώ κάποιες ακόμη συζητούν για το πλέξιμο. Σε τρεις από αυτές τις περιπτώσεις οι παίκτριες Κ1, Κ2 και Κ5, εκτός από τις λεκτικές οδηγίες που δίνουν, παρεμβαίνουν άμεσα τοποθετώντας τα χέρια των συμπαικτριών τους με συγκεκριμένο τρόπο στο πλέξιμο. Σε άλλο σημείο η παίκτρια Κ1 ξεκινά νέο γύρο με αντίθετη κατεύθυνση από αυτή που ήταν μέχρι τότε. Δεν φαίνεται να υπάρχει αντίδραση από τις υπόλοιπες παίκτριες. Στον τελευταίο γύρο το Κ1 ξεκινά με πρωτοβουλία του την κυκλική κίνηση τραβώντας το στεφάνι προς το μέρος του. Στο τέλος της επιτέλεσης φαίνεται ότι και το Κ1 και το Κ3 διεκδικούν το στεφάνι τραβώντας το προς το μέρος του το κάθε κορίτσι και επιχειρώντας να το τοποθετήσει πάνω στο δικό του κεφάλι. Δεν είναι σαφές αν μία ή και οι δύο παίκτριες φοράνε το στεφάνι στο τέλος. Το Κ1 λέει στο τέλος «Σε μένα το έβαλαν» και η βλεμματική επαφή με τις Κ2

και Κ3 είναι έντονη. Το Κ4 φεύγει από το πεδίο λήψης της κάμερας, ενώ τα Κ5 και Κ6 κοιτούν προς την κάμερα χαμογελώντας.

Κάποια από τα παραπάνω επεισόδια δείχνουν ότι συγκεκριμένες παίκτριες τείνουν να παρεμβαίνουν με άμεσο τρόπο στην επιτέλεση. Χρησιμοποιούν έντονα τον ακουστικό τρόπο με λόγια εκτός παιχνιδιού, που περιλαμβάνουν παρατηρήσεις, σχόλια και οδηγίες. Επίσης, χρησιμοποιούν τον κινητικό τρόπο με χειρονομίες-κινήσεις εκτός παιχνιδιού, που περιλαμβάνει κίνηση του σώματος και με παρεμβατική τοποθέτηση των χεριών των συμπαικτριών καθώς και με την έκφραση του προσώπου που συνοδεύεται από αντίστοιχες μεταβολές στο βλέμμα. Γενικά, οι παρεμβάσεις ιδιαίτερα των Κ1 και Κ3 πιθανόν οφείλονται σε τάσεις να ηγηθούν του παιχνιδιού και αυτές εκφράζονται με διάφορους τρόπους. Ιδιαίτερα το βλέμμα και η έκφραση του προσώπου δείχνουν ότι υπάρχει ένταση μεταξύ τους.

Σε συγκεκριμένες στιγμές της επιτέλεσης φαίνεται ότι τα Κ2 και Κ3 δείχνουν μέσω του ακουστικού, κινητικού και βλεμματικού τρόπου ότι νιώθουν πόνο στα χέρια. Το Κ2 φαίνεται ότι το εκφράζει αυτό με αυστηρό βλέμμα προς το Κ1. Το Κ3 το εκφράζει λεκτικά προς το Κ2 λέγοντάς του «Εβελίνα, μην μου κάνεις έτσι» και κινητικά τρίβοντας το χέρι του μετά από την επαφή με τη συμπαίκτριά του. Στην πρώτη περίπτωση, το Κ1 δεν αντιδρά, ενώ στη δεύτερη το Κ2 χαμογελάει και λέει «συγγνώμη». Φαίνεται ότι οι τρεις αυτοί τρόποι είναι διάχυτοι στην παρούσα επιτέλεση μέσω των οποίων οι παίκτριες διαχειρίζονται διάφορα ζητήματα, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που προκαλούνται δυσκολίες στην επικοινωνία και την επιτέλεση.

Ανάλυση

1. Χρόνος

Οι παίκτριες φαίνεται να είναι συγχρονισμένες κινητικά και λεκτικά κατά το μεγαλύτερο μέρος της επιτέλεσης, ενώ οι μη-συγχρονισμοί εμφανίζονται στο τέλος κάποιων γύρων όταν σταματά το τραγούδι και με την τελευταία συλλαβή πρέπει να πλεχτούν δύο χέρια μεταξύ τους. Κάποιες από τις παίκτριες επιχειρούν να λύσουν το ζήτημα του λανθασμένου τρόπου πλεξίματος δίνοντας λεκτικές οδηγίες ή κάνοντας σχόλια, το Κ1 προς τη διπλανή συμπαίκτριά του Κ6 («Έτσι, έλα Εύη», «Πιάσε το δαχτυλάκι»), και το Κ3 και το Κ2. Το Κ5 επεμβαίνει μία φορά για να αποδώσει δικαιοσύνη στο παιχνίδι, λέγοντας ποιας παίκτριας τα χέρια πρέπει να πλεχτούν («η Σπυριδούλα, η Σπυριδούλα»). Ο μη-συγχρονισμός είναι ιδιαίτερα έντονος στον προτελευταίο γύρο όπου η συζήτηση τείνει να διαρκεί αρκετή ώρα και, ενώ γίνονται προσπάθειες από κάποιες παίκτριες να συνεχίσουν το παιχνίδι, κυριαρχεί η συζήτηση. (Κ3: «Έφη, πιάσου με την Εύη», «Άααα../», «Πάμε,

πάμε», «Άαααμπε/..», «Πιαστείτε»). Φαίνεται ότι οι διορθώσεις των χεριών στο πλέξιμο γίνονται με τον ακουστικό τρόπο (λεκτικές οδηγίες, σχόλια). Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό φαίνεται να οδηγούνται σε καθυστερήσεις και σε διαταραχή στη ροή του παιχνιδιού, που τείνουν να επιλύονται μέσω του κινητικού τρόπου (χειρονομίες-κινήσεις εκτός παιχνιδιού) τοποθετώντας τα χέρια τους σε συγκεκριμένη θέση στο πλέξιμο σε συνδυασμό με τον απτικό τρόπο καθώς επεμβαίνουν για να τοποθετήσουν τα χέρια των συμπαικτριών τους.

2. Χώρος

Οι παίκτριες βρίσκονται σε κύκλο και τα σώματά τους είναι γενικά στητά. Κάποιες φορές το σώμα του Κ2 έχει χορευτικότητα καθώς χτυπά τα πόδια του και κουνά το κεφάλι του στον ρυθμό. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει όταν η ροή είναι αδιάλειπτη και δεν υπάρχουν καθυστερήσεις ή διακοπές. Το Κ6 φαίνεται να κουνά το κεφάλι του στον ρυθμό σε λίγες περιπτώσεις. Το επίκεντρο του παιχνιδιού φαίνεται να συρρικνώνεται λίγο προς το τέλος του παιχνιδιού καθώς κλείνει ο κύκλος με τη συμμετοχή όλο και περισσότερων παικτριών στο πλέξιμο.

3. Βλέμμα/έκφραση προσώπου

Ο βλεμματικός και ο κινητικός τρόπος, μέσω της έκφρασης του προσώπου, είναι ιδιαίτερα έντονοι για τις παίκτριες που είναι ορατές στην κάμερα. Στο βλέμμα και στην έκφραση του προσώπου φαίνεται να αποτυπώνεται η ένταση που υπάρχει ανάμεσα στις παίκτριες Κ1 και Κ3. Το Κ2 δείχνει κάποιες φορές να την αντιλαμβάνεται μέσω της έκφρασης του προσώπου του. Όταν κατά την εκκίνηση του παιχνιδιού το Κ1 δείχνει ότι προσπαθεί να προκαλέσει την επανεκκίνησή του, το βλέμμα του κατευθύνεται προς το Κ3. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το Κ1 κατευθύνει αρκετές φορές το βλέμμα του προς το Κ3, ωστόσο το Κ3 κοιτάει κυρίως τα χέρια που κάνουν τις κινήσεις. Στον τελευταίο γύρο η βλεμματική επαφή του Κ1 και του Κ3 είναι έντονη και συνεχής, ωστόσο χωρίς εμφανή αλληλεπίδραση ανάμεσά τους. Ωστόσο, το Κ3 λέει κάτι που δεν ακούγεται και ενώ το Κ2 μέχρι εκείνη τη στιγμή χαμογελούσε, τότε κοιτάει το Κ3 με σοβαρότητα. Στο τέλος της επιτέλεσης φαίνεται ότι χαμογελούν και οι τρεις. Ωστόσο, όταν το Κ1 υποστηρίζει ότι νίκησε κοιτώντας το Κ3 και την κάμερα στιγμιαία, το Κ3 σταματά να χαμογελά και η έκφραση του προσώπου αλλάζει. Το βλέμμα κατευθύνεται στιγμιαία στο Κ2 και η έκφραση του προσώπου φαίνεται να δείχνει δυσφορία για το Κ1. Στη συνέχεια δείχνει να αντιλαμβάνεται ότι το Κ1 το κοιτάει και ανταποδίδει το βλέμμα στιγμιαία, ενώ η έκφραση του προσώπου του συνεχίζει να δείχνει σκεπτικισμό και αποδοκιμασία. Όταν το Κ1 κοιτάει αλλού, τότε το Κ2 ξανακοιτά το Κ1

δείχνοντας να έχει την ίδια έκφραση. Το Κ3 που χαμογελούσε μέχρι εκείνη τη στιγμή κοιτάει επίσης το Κ1 με σοβαρότητα. Τα τελευταία δευτερόλεπτα της βιντεοσκόπησης φαίνεται να εμπεριέχουν μεγάλο βαθμό έντασης και αμηχανίας έτσι όπως αντανακλώνται στο βλέμμα και στην έκφραση των προσώπων.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το Κ2 χαμογελάει αρκετές φορές ιδιαίτερα προς το Κ4 που βρίσκεται απέναντί της στον κύκλο. Σε μία περίπτωση φαίνεται να εκφράζει δυσφορία από χτύπημα του χεριού του από το Κ1 λόγω του πόνου που του προκαλεί, σφίγγοντας τα χείλη, γουρλώνοντας τα μάτια και στρέφοντας το αυστηρό βλέμμα του προς το Κ1, το οποίο όμως δεν αντιδρά με κάποιο τρόπο. Το Κ2 χαμογελάει απολογητικά όταν το Κ3 εκφράζει δυσφορία με λεκτικό τρόπο για την ένταση στο χτύπημα του χεριού του.

Στο τέλος της επιτέλεσης φαίνεται για πρώτη φορά το πρόσωπο του Κ4 στην κάμερα την οποία κοιτάει χαμογελώντας.

4. Παρατηρήτριες/ εξωτερικοί παράγοντες

Φαίνεται ότι δεν υπάρχουν παρατηρήτριες ή άλλοι παράγοντες που να επηρεάζουν το μουσικό παιχνίδι.

Σύνοψη

Το παρόν μουσικό παιχνίδι παίζεται από 6 μαθήτριες σε κύκλο. Γενικά οι παίκτριες είναι συγχρονισμένες και φαίνεται ότι όλες συμμετέχουν κάνοντας τις κινήσεις και τραγουδώντας τα λόγια. Κάποιες περιπτώσεις μη-συγχρονισμών παρατηρούνται όταν τελειώνει ένας γύρος και πρέπει να πλεχτούν δύο χέρια. Κάποιες από τις παίκτριες παρεμβαίνουν στο πλέξιμο με τον ακουστικό τρόπο (με λεκτικές οδηγίες) και τον κινητικό σε συνδυασμό με τον απτικό τρόπο (τοποθετώντας τα χέρια των άλλων). Σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης φαίνεται ότι το Κ1 επιχειρεί να ηγηθεί του παιχνιδιού και στρέφει την προσοχή της προς το Κ3, η οποία επίσης τείνει να έχει ηγετικές τάσεις. Μέσω του βλεμματικού τρόπου και του κινητικού τρόπου (έκφραση προσώπου) φαίνεται ότι εκφράζεται ένταση και ανταγωνισμός ανάμεσα στις δύο παίκτριες, ενώ το Κ2 που βρίσκεται ανάμεσά τους φαίνεται να αντιλαμβάνεται την ένταση αυτή. Η ένταση ξεκινά στα πρώτα δευτερόλεπτα του παιχνιδιού, όταν το Κ1 επιχειρεί να σταματήσει το παιχνίδι, και κορυφώνεται ιδιαίτερα στο τέλος με τον ισχυρισμό της ίδιας παίκτριας ότι έχει επιλεγεί από τις υπόλοιπες παίκτριες ως νικήτρια. Φαίνεται ότι οι παίκτριες Κ4, Κ5 και Κ6 δεν συμμετέχουν σε αυτό το ανταγωνιστικό κλίμα, ωστόσο αυτό δεν είναι ξεκάθαρο λόγω της γωνίας λήψης της

κάμερας από την οποία δεν είναι ορατά τα πρόσωπα του Κ4 και Κ5. Το Κ6 δείχνει να υπακούει στα σχόλια και τις υποδείξεις του Κ1 σχετικά με το πλέξιμο των χεριών. Το Κ5 μία φορά παρεμβαίνει για το πλέξιμο των χεριών, ωστόσο, η παρέμβασή του περισσότερο φαίνεται να επιδιώκει να υπερασπιστεί μια άλλη παίκτρια. Το Κ3, και λίγες φορές το Κ6, χαμογελάει και γενικά παρουσιάζει χορευτικότητα στο σώμα κινούμενο στο ρυθμό του τραγουδιού, ιδιαίτερα όταν το παιχνίδι έχει ομαλή ροή χωρίς διακοπές.

Συνολικά, ο *χώρος* δεν αλλάζει σημαντικά κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Οι παίκτριες είναι συγχρονισμένες και η *ροή* του παιχνιδιού φαίνεται να είναι αδιάσπαστη. Οι στιγμές μη-συγχρονισμού, ωστόσο, φαίνεται να προκαλούνται από τη χρήση του ακουστικού και του κινητικού τρόπου (με την εμπλοκή χειρονομιών εκτός παιχνιδιού). Τα σώματά τους γενικά είναι στητά, εκτός από της παίκτριας Κ2, και λιγότερο της παίκτριας Κ4, που είναι πιο εκφραστικές και το σώμα τους παρουσιάζει χορευτικότητα. Παρατηρείται, ωστόσο, ότι αυτό συμβαίνει κυρίως όταν υπάρχει ροή στο παιχνίδι και, ενώ το Κ2 δείχνει ότι το απολαμβάνει, οι διακοπές φαίνεται ότι την αποσπούν, καθώς η χορευτικότητα του σώματος σταματάει. Το *βλέμμα* είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην παρούσα επιτέλεση και φαίνεται ότι αντικατοπτρίζει την ένταση που υπάρχει ανάμεσα σε συγκεκριμένες παίκτριες. Δεν φαίνεται να υπάρχουν *εξωτερικοί παράγοντες* επιρροής ή *παρατηρητές*. Από την αρχή της επιτέλεσης και κατά τη διάρκειά της γίνεται εμφανές ότι υπάρχει διεκδίκηση της ηγεμονίας του παιχνιδιού. Προς το τέλος του παιχνιδιού όσο και στο φινάλε του, οι ιεραρχικές τάσεις αποτυπώνονται έντονα. Δεν φαίνεται να εμφανίζονται παραλλαγές κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης, ωστόσο, το μουσικό παιχνίδι φαίνεται να είναι παραλλαγή του «Ω μάι μάι».

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι το μουσικό παιχνίδι παίζεται από μια παρέα κοριτσιών στην οποία εμφανίζονται ζητήματα δυναμικής των μελών και των ρόλων τους, τα οποία εκφράζονται ιδιαίτερα με τα λόγια, τις κινήσεις, το βλέμμα και την έκφραση του προσώπου. Ενώ κάποιες από τις παίκτριες επιτρέπουν σε κάποιες άλλες να ηγηθούν του παιχνιδιού, ιδιαίτερα δύο παίκτριες συνεχώς διαπραγματεύονται και διεκδικούν την ηγεμονία του παιχνιδιού. Τα λόγια, τόσο ως στίχοι του παιχνιδιού όσο και ως σχόλια και οδηγίες, καθώς και οι κινήσεις, ως χειρονομίες του παιχνιδιού όσο και ως άμεσες επεμβάσεις, κυριαρχούν στην επιτέλεση.

Η πολυτροπική επικοινωνία των παικτριών στο μουσικό παιχνίδι «Άμπελε φάμπελε» επιτυγχάνεται ιδιαίτερα μέσω του ακουστικού τρόπου, καθώς τα λόγια και τα σχόλια εκτός παιχνιδιού καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος στην επιτέλεσης συγκριτικά με άλλες επιτελέσεις. Αυτό το γεγονός κάποιες φορές λειτουργεί περιοριστικά για τις παίκτριες προκαλώντας μη-συγχρονισμούς. Ο κινητικός τρόπος είναι διάχυτος και έντονος μέσω των παρεμβάσεων στις κινήσεις των χεριών. Επίσης, φανερώνει τις δυναμικές τάσεις στην ιεραρχία και τη

διαπραγμάτευση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Ιδιαίτερα ο βλεμματικός τρόπος είναι συνεχής και έντονος αποκαλύπτοντας στοιχεία για την ομάδα και τη δυναμική των μελών της που αποτυπώνονται και στον απτικό τρόπο, με την ένταση στο χτύπημα των χεριών.

Πίνακας 11

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Μουσικό Παιχνίδι 8, Σχολείο Πε

Μουσικό Παιχνίδι «Άμπελε φάμπελε» – Σχολείο Πε – Έξι παίκτριες	
Χώρος	Διάταξη παικτριών: *Σε κύκλο* Μεταβολή: *Όχι*
Χρόνος	Συγχρονισμός: *Ναι* Μη-συγχρονισμός: *Ναι, κινητικός* Επιβράδυνση του ρυθμού: *Ναι, στο σημείο μη-συγχρονισμού* Ροή: *Επίλυση διαταραχής και συνέχιση του παιχνιδιού* *Γενικά αδιάσπαστη*
Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία	Έκφραση σώματος: *Όχι* Βλεμματική επαφή: *Ναι, άλλοτε με αλληλεπίδραση και άλλοτε όχι* Σχέσεις ιεραρχίας: *Ναι* Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης: *Ναι, λεκτικές οδηγίες και κινητική παρέμβαση*
Παραλλαγές/αυτοσχεδιασμοί	*Όχι*
Παρατηρήτριες/Εξωτερικοί παράγοντες	*Όχι*

6.2 Συγκεντρωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την πολυτροπική ανάλυση όλων των βιντεοσκοπήσεων

Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών συνιστούν ζωντανές αλληλεπιδράσεις, συνήθως λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε 2 ή περισσότερα άτομα και περιλαμβάνουν ρυθμό, κίνηση και λόγια σε μελωδία ή σε ρυθμική απαγγελία. Ωστόσο, βρέθηκαν και μουσικά παιχνίδια που παίζονταν από ένα άτομο χρησιμοποιώντας μια επιφάνεια για τις κινήσεις, όπως το θρανίο ή τον τοίχο, καθώς και μουσικά παιχνίδια που είχαν μόνο ρυθμό και κίνηση και δεν είχαν λόγια. Γενικά τα μουσικά παιχνίδια είναι σύντομα και τα περισσότερα διαρκούν λιγότερο από ένα λεπτό. Η πιο σύντομη επιτέλεση που καταγράφηκε ήταν περίπου 10 δευτερόλεπτα, ενώ τα ομαδικά ήταν συνήθως τα μεγαλύτερα σε διάρκεια, περίπου 1,5 με 2 λεπτά. Η διάταξη ποικίλλει ανάλογα με το παιχνίδι ή τον αριθμό των παικτριών. Τα περισσότερα μουσικά παιχνίδια που καταγράφηκαν στις σχολικές αυλές παίζονταν με τις δύο παίκτριες να βρίσκονται σε αντικριστή θέση και, όταν ήταν ομάδα και υπήρχε κινητική συνεργασία μεταξύ τους κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, σε κύκλο. Στα μουσικά παιχνίδια που προέρχονταν από την τεχνολογική εφαρμογή *musical.ly,* οι παίκτριες βρίσκονταν σε θέση η μία δίπλα στην άλλη ανεξαρτήτως αριθμού συμμετεχόντων και δεν υπήρχε κινητική συνεργασία. Η ίδια διάταξη βρέθηκε σε κάποια προσκοπικά μουσικά παιχνίδια.

Εκτός από την επιρροή της τεχνολογικής εφαρμογής *musical.ly*, παρατηρήθηκαν στοιχεία που τα παιδιά οικειοποιούνται από τα μέσα ενημέρωσης, το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Σε μια βιντεοσκόπηση, όταν ολοκληρώθηκε η επιτέλεση, μία από τις παίκτριες στράφηκε προς την κάμερα και αναφώνησε «like!» σχηματίζοντας ταυτόχρονα τη χειρονομία που σημαίνει «όλα καλά» (με τον αντίχειρα όρθιο και τα υπόλοιπα δάχτυλα μαζεμένα). Οι παίκτριες είναι πιθανό κατά τις επιτελέσεις να σχηματίσουν διάφορα σχήματα καρδιάς με τα χέρια τους ή σε συνεργασία με τα χέρια των συμπαικτριών τους. Εκτός από τις σύγχρονες επιρροές από τα μέσα ενημέρωσης και την τεχνολογία, παρατηρήθηκαν επίσης μουσικά παιχνίδια με αναφορά στη δημοφιλή κουλτούρα των παλιότερων χρόνων. Οι παίκτριες είτε είχαν προσαρμόσει αυτά τα μουσικά παιχνίδια στις σύγχρονες συνθήκες είτε τα διατηρούσαν αυτούσια. Για παράδειγμα, οι στίχοι κάποιων μουσικών παιχνιδιών έκαναν αναφορές στη δημοφιλή κουλτούρα και σε διάσημες προσωπικότητες, όπως η Αλίκη Βουγιουκλάκη, ο Νίκος Κατσαρός, ο Καραμανλής και στην εθνική ομάδα ποδοσφαίρου ή στον Ολυμπιακό.

Παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή των παικτριών στο μουσικό παιχνίδι γίνεται με τη χρήση της φωνής (τραγούδι, ρυθμική απαγγελία), την κίνηση των διαφόρων μελών του σώματός τους (χέρια, πόδια, γοφοί κ.λπ.) και την εμπλοκή χαρακτηριστικών του προσώπου (π.χ. βλέμμα, έκφραση).

Εκτός από τους στίχους και τις κινήσεις που περιλαμβάνει ένα μουσικό παιχνίδι, μπορεί να εμφανίζονται παραλλαγές του ή αυτοσχεδιαστικά στοιχεία κατά την επιτέλεση τα οποία εντοπίζονται κυρίως στην κίνηση. Επίσης, είναι πιθανό στο μουσικό παιχνίδι να συμμετέχουν και άλλα άτομα εκτός από τις παίκτριες τα οποία είναι συνήθως φίλες και συμμαθήτριες που στέκονται δίπλα τους. Ο βαθμός συμμετοχής ποικίλλει. Παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν τρία επίπεδα συμμετοχής: οι παρατηρήτριες κοιτούν αλλά δεν αντιδρούν με κάποιο τρόπο (παθητική συμμετοχή), οι παρατηρήτριες παρακολουθούν και μιμούνται τις κινήσεις και ψιθυρίζουν ή τραγουδούν τα λόγια (ενεργητική συμμετοχή χωρίς επιρροή), και οι παρατηρήτριες παρακολουθούν και παρεμβαίνουν στο παιχνίδι επηρεάζοντας την εξέλιξή του (ενεργητική συμμετοχή με επιρροή).

Η πολυτροπική ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων έδειξε ότι, εκτός από το τραγούδι των στίχων και την εκτέλεση των κινήσεων, οι συμμετέχοντες επιτελούν πολλές άλλες διεργασίες κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού οι οποίες φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη μεταξύ τους επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι είναι πιθανό να αλληλεπιδρούν μέσω του βλέμματος και της κατεύθυνσής του, μέσω της χορευτικότητας που αποκτά το σώμα καθώς κινείται στον ρυθμό του παιχνιδιού, μέσω των διαφορετικών εκφράσεων του προσώπου ως αντίδρασης στα διάφορα συμβάντα μέσα στο παιχνίδι, μέσω σχολίων και παρατηρήσεων που κάνει η μία στην άλλη και μέσω άλλων κινήσεων που δεν περιλαμβάνονται στο παιχνίδι. Όλα τα παραπάνω αναλύθηκαν με βάση τέσσερις τρόπους: τον οπτικό/βλεμματικό, τον κινητικό, τον απτικό και τον ακουστικό, οι οποίοι, όπως διαπιστώθηκε, είναι κομβικοί στην επικοινωνία ανάμεσα στις συμμετέχουσες κατά το μουσικό παιχνίδι. Μέσω της πολυτροπικής ανάλυσης μελετήθηκαν πιθανές μεταβολές στους τρόπους που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά σε συνδυασμό με την ομαλή πορεία ή τις διαταραχές της ροής και εντοπίστηκαν οι πρακτικές που συμβάλλουν προς τη μια ή την άλλη εξέλιξη της επιτέλεσης.

Αν και ο βαθμός εκφραστικότητας δεν είναι ίδιος για όλες τις παίκτριες, αφού κάποια άτομα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο εξωστρεφή, είναι δυνατόν να ανιχνευθούν αντιδράσεις που προκαλούν οι μεταβολές της επιτέλεσης. Το σώμα γίνεται δείκτης επικοινωνίας όταν έχει στάση αναμονής ή προετοιμάζεται για την επόμενη κίνηση. Επίσης, μπορεί να παρουσιάζει χορευτικότητα καθώς κινείται στον ρυθμό του παιχνιδιού όταν η ροή διατηρείται αδιάσπαστη ως ένδειξη της απόλαυσης της επιτέλεσης. Το πρόσωπο συμμετέχει στην επικοινωνία καθώς οι παίκτριες χαμογελούν ή σφίγγουν τα χείλη δείχνοντας αντίστοιχα ότι απολαμβάνουν το παιχνίδι ή ότι αναγνωρίζουν και αποδέχονται τα λάθη και τους μη-συγχρονισμούς κατά την επιτέλεση. Πολλές φορές η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις παίκτριες προκαλεί την απόκριση της μίας στις κινητικές εκφράσεις της άλλης, για παράδειγμα με τη μετάδοση της χορευτικότητας του σώματος και την ανταπάντηση στο χαμόγελο. Είναι επίσης πιθανό να εκφράζουν την αποδοχή ή την αποδοκιμασία

για μια συμπαίκτρια ή παρατηρήτρια μέσω της έκφρασης στο πρόσωπο φανερώνοντας τις σχέσεις που ήδη υπάρχουν ανάμεσα στις συμμετέχουσες ή που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Φάνηκε ότι όσο πιο στενή είναι η σχέση των παικτριών μεταξύ τους τόσο λιγότερες διαταραχές εμφανίζονται στη ροή. Οι λόγοι μπορούν να αναζητηθούν στο ότι οι φίλες πιθανόν γνωρίζουν την ίδια εκδοχή του μουσικού παιχνιδιού και εξασκούνται μαζί συχνά.

Ο κινητικός τρόπος μέσω του σώματος και του προσώπου είναι διάχυτος στο μουσικό παιχνίδι και μπορεί να δώσει πληροφορίες για την επικοινωνία των συμμετεχόντων καθώς και τη σχέση μεταξύ τους. Η οπτική επαφή είναι απαραίτητη και συνεχής στα μουσικά παιχνίδια καθώς οι συμμετέχουσες συνήθως κοιτούν η μία την άλλη ή τα χέρια που κάνουν τις κινήσεις. Το βλέμμα ωστόσο μπορεί να γίνει δείκτης των διαθέσεων ή των προθέσεων των παικτριών καθώς το κατευθύνουν στις συμπαίκτριες ή στις παρατηρήτριες. Ο τρόπος με τον οποίο κοιτά η μία παίκτρια την άλλη (π.χ. βλοσυρότητα) μπορεί να φανερώσει την ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους, ενώ ο τρόπος που κοιτούν την παρατηρήτρια είναι πιθανό να δηλώσει τη επιθυμία να την συμπεριλάβουν στο παιχνίδι ή να την αποκλείσουν από αυτό. Επίσης, μια παίκτρια μπορεί να θέλει να επιστήσει την προσοχή της συμπαίκτριάς της στο επόμενο κινητικό μοτίβο στερεώνοντας το βλέμμα της σε ένα σημείο, ενώ η αλλαγή του βλέμματος (π.χ. γούρλωμα των ματιών) συνήθως είναι ενδεικτική κάποιας μεταβολής στο παιχνίδι, όπως τον μη-συγχρονισμό. Παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν περιπτώσεις κατά τις οποίες αναπτύχθηκε αλληλεπίδραση ανάμεσα στις παίκτριες μέσω του βλέμματος, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η βλεμματική επαφή δεν προκάλεσε κάποια εμφανή αντίδραση της συμπαίκτριας. Φαίνεται ότι ο οπτικός/βλεμματικός τρόπος είναι σημαντικός για την παρακολούθηση του μουσικού παιχνιδιού και μπορεί επίσης να γίνει δείκτης της σχέσης των συμμετεχόντων στο παιχνίδι μεταξύ τους ή της σχέσης αυτών με τους εξωτερικούς παρατηρητές.

Σε κάποιες περιπτώσεις οι παίκτριες μιλούν πριν ξεκινήσουν το μουσικό παιχνίδι, αλλά και κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης, όταν η επικοινωνία μέσω των κινήσεων, των στίχων και του βλέμματος δείχνει να μην είναι αρκετά αποτελεσματική. Οι συμμετέχουσες κάνουν σχόλια η μία στην άλλη για να εκφράσουν την επιθυμία τους να παίξουν το παιχνίδι πιο γρήγορα ή τη δυσφορία τους για τον πόνο που προκαλείται από την έντονη επαφή στα χέρια. Είναι, επίσης, πιθανό πριν ξεκινήσουν το παιχνίδι να συζητήσουν σχετικά με το ποια εκδοχή θα ακολουθήσουν και να διαπραγματεύονται αυτοσχέδιες κινήσεις που επινοούν κατά τη συζήτηση. Μέσω του ακουστικού τρόπου, ιδιαίτερα με τη χρήση του λόγου που δεν αποτελεί μέρος του παιχνιδιού, οι παίκτριες εκφράζονται ρητά σχετικά με τα διάφορα συμβάντα και διαπραγματεύονται τα στοιχεία που τους αρέσουν ή προτιμούν. Η χρήση του λόγου συνήθως προκαλεί άμεση αλληλεπίδραση ανάμεσα στις παίκτριες καθώς η μία απαντά στα σχόλια της άλλης. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι ο ακουστικός τρόπος με τη σταδιακή αύξηση της ταχύτητας του μουσικού παιχνιδιού γίνεται δείκτης του ανταγωνισμού που

αναπτύσσουν οι παίκτριες μεταξύ τους. Είναι πιθανό να έχουν ήδη ανταγωνιστική σχέση και να εκφράζεται στο παιχνίδι ή να αναπτύσσεται εξαιτίας του παιχνιδιού.

Στα περισσότερα μουσικά παιχνίδια η απτική επαφή ανάμεσα στις παίκτριες που βρίσκονται σε κύκλο ή σε αντικριστή θέση είναι συνεχής, καθώς απαιτείται κινητική συνεργασία σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης. Στα μουσικά παιχνίδια που παίζονται από ένα άτομο δεν υπάρχει αλληλεπίδραση, καθώς η παίκτρια αγγίζει την επιφάνεια πάνω στην οποία παίζει. Ωστόσο, τα μουσικά παιχνίδια που προέρχονται από την τεχνολογική εφαρμογή *musical.ly* δεν περιλαμβάνουν κινητική συνεργασία ανάμεσα στις συμμετέχουσες, οι οποίες βρίσκονται η μία δίπλα στην άλλη, και επομένως δεν υπάρχει απτική επαφή. Οι μεταβολές του απτικού τρόπου, με την ένταση στο άγγιγμα, τη μεταβολή της απόστασης των παικτριών μεταξύ τους και τη μετακίνηση του επικέντρου του παιχνιδιού, εντοπίστηκαν στα μουσικά παιχνίδια εκτός των «τεχνολογικά-εμπνευσμένων». Παρατηρήθηκε ότι η ένταση στο άγγιγμα αντανακλούσε την ένταση που υπήρχε στις παίκτριες, είτε εξαιτίας διαταραχής στη ροή είτε εξαιτίας ανταγωνιστικών τάσεων ανάμεσά τους. Επίσης, παρατηρήθηκε μεταβολή στο επίκεντρο του παιχνιδιού με κλείσιμο του κύκλου από τις παίκτριες προκειμένου να αποκλειστεί ο παρατηρητής από την ομάδα του μουσικού παιχνιδιού. Οι μεταβολές στον απτικό τρόπο φάνηκε ότι συνδέονται με κάποια μεταβολή στη σχέση ιεραρχίας, με τις σχέσεις που έχουν ή αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης οι παίκτριες μεταξύ τους και με τη σχέση που αναπτύσσουν ως σύνολο απέναντι στους παρατηρητές.

Παρατηρήθηκε ότι οι πιο συχνές διαταραχές στη ροή συνέβαιναν στα μουσικά παιχνίδια που απαιτούσαν κινητική συνεργασία. Συνήθως προκαλούνταν από κινητικούς μη-συγχρονισμούς οι οποίοι μπορεί να οδηγούσαν σε ρυθμικούς και λεκτικούς μη-συγχρονισμούς. Φάνηκε ότι οι παίκτριες για την επίλυση των διαταραχών αυτών εφάρμοζαν πρακτικές που διαμόρφωναν αλλά και διαμορφώνονταν από παράγοντες όπως η σχέση μεταξύ τους, στοιχεία της προσωπικότητάς τους και η δομή του παιχνιδιού. Μια πρακτική που μπορεί να οδηγήσει σε άμεση επίλυση της διαταραχής της ροής και πιθανόν να αποτρέψει τη διακοπή του παιχνιδιού είναι η μοντελοποίηση των κινήσεων από τη μία παίκτρια και μίμηση από την άλλη. Όταν μια παίκτρια αντιλαμβάνεται μέσω της οπτικής επαφής ότι οι κινήσεις της δεν είναι ίδιες με της συμπαίκτριάς της, τις διορθώνει πολύ γρήγορα ενώ το παιχνίδι εξελίσσεται, με αποτέλεσμα να διατηρείται η ροή του. Σε ένα τέτοιο επεισόδιο γίνεται φανερή η σχέση ιεραρχίας ανάμεσά τους καθώς η μια παίκτρια ηγείται και η άλλη καθοδηγείται. Αυτή η σχέση αποτυπώνεται χρονικά, καθώς η παίκτρια-ηγέτιδα κινητικά προηγείται ελάχιστα και προετοιμάζει τις κινήσεις για την παίκτρια-ακόλουθο η οποία έπεται και τις μιμείται. Βρέθηκαν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι διαφορετικές κινήσεις δεν οφείλονταν σε λάθος της μίας παίκτριας, αλλά δήλωναν την αρχική πρόθεσή της να παίξει μια διαφορετική παραλλαγή του παιχνιδιού. Ωστόσο, υιοθετώντας έναν συγκεκριμένο ρόλο επέτρεψε στη συμπαίκτριά της να

επικρατήσει με τη δική της εκδοχή. Φαίνεται ότι η αναγνώριση και η αποδοχή των ρόλων των παικτριών σε καίρια σημεία της επιτέλεσης είναι πιθανό να εξυπηρετήσει την ομαλή ροή του παιχνιδιού.

Όταν πρόκειται για επιτέλεση εκμάθησης, η παίκτρια-ηγέτιδα είναι πιθανόν να εφαρμόσει διάφορες πρακτικές για την αποφυγή ή τη διαχείριση διαταραχών στη ροή. Παρατηρήθηκε ότι μπορεί να αναλάβει την πρωτοβουλία να παίξει το παιχνίδι σε αργή ταχύτητα δίνοντας στη συμπαίκτριά της τον χρόνο που χρειάζεται προκειμένου να προσαρμοστεί στην επιτέλεση, διατηρώντας παράλληλα ομαλή τη ροή. Είναι πιθανό επίσης να δώσει λεκτικές οδηγίες σε συνδυασμό με τη μοντελοποίηση των κινήσεων όταν το τελευταίο δεν είναι αρκετό. Μέσω του βλέμματος μπορεί να προετοιμάσει τη συμπαίκτρια για τις κινήσεις που ακολουθούν κοιτώντας προς το μέλος του σώματος που εμπλέκεται στο κινητικό μοτίβο. Η αποφασιστικότητα και η σιγουριά που δείχνει η ηγέτιδα-παίκτρια σε κομβικές στιγμές για τη ροή της επιτέλεσης μπορούν να παρασύρουν τη συμπαίκτρια στο παιχνίδι επιλύοντας επιτόπου όποιες διαταραχές, ενώ αντίθετα στιγμές αναποφασιστικότητας είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε διακοπή του παιχνιδιού. Σε μία περίπτωση εκμάθησης παρατηρήθηκε ότι, όταν τα κινητικά μοτίβα δυσκόλεψαν, η παίκτρια-ακόλουθος που μάθαινε το παιχνίδι σταμάτησε να τραγουδάει για να εστιάσει στην κίνηση. Ο διαχωρισμός των στοιχείων του μουσικού παιχνιδιού με αυτόν τον τρόπο διευκόλυνε την παίκτρια να μάθει το νέο παιχνίδι χωρίς να διακόψει τη ροή. Διαφαίνεται ότι οι παίκτριες σε όποια θέση και αν βρίσκονται στην ιεραρχία εφευρίσκουν τρόπους να διαχειρίζονται τη νέα πληροφορία καθώς και τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης και δεξιοτήτων που έχουν.

Η θέση που έχει η κάθε παίκτρια δεν παραμένει πάντα σταθερή και παγιωμένη αλλά είναι δυνατόν να αλλάζει κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Οι παίκτριες την διαπραγματεύονται τόσο μέσω της γνώσης που έχουν –πόσο καλά γνωρίζουν το μουσικό παιχνίδι– όσο και μέσω της προσωπικότητάς τους (π.χ. επιθυμία για ηγεμονία). Η καλή γνώση του μουσικού παιχνιδιού συνήθως παρέχει στην παίκτρια ρόλο ηγέτιδας, όπως φάνηκε στις επιτελέσεις-διδασκαλίες, ενώ σε επιτελέσεις όπου όλες οι παίκτριες έχουν καλή γνώση του παιχνιδιού και διατηρούν καλές σχέσεις μεταξύ τους φαίνεται ότι η ροή διατηρείται ομαλή. Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, επιτελέσεις κατά τις οποίες παραπάνω από μία παίκτριες εκδήλωσαν αρχηγικές τάσεις προκαλώντας διαταραχές στη ροή. Σε μια περίπτωση ο ανταγωνισμός μεταξύ τους εκφράστηκε μέσω όλων των τρόπων. Οι παίκτριες που διεκδικούσαν την ηγεμονία είχαν έντονη οπτική επαφή με βλοσυρότητα στο βλέμμα, το άγγιγμά τους ήταν έντονο και προκαλούσε πόνο και ήταν ιδιαίτερα παρεμβατικές προς τις συμπαίκτριές τους κινητικά και λεκτικά, καθώς έδιναν λεκτικές οδηγίες, έκαναν σχόλια και τοποθετούσαν τα χέρια των συμπαικτριών τους στην κατάλληλη θέση. Οι πρακτικές αυτές, ενώ στόχευαν στην άμεση επίλυση των κινητικών μη-συγχρονισμών, είχαν αντίθετο αποτέλεσμα

επιφέροντας χρονική καθυστέρηση και διαταραχή στη ροή του παιχνιδιού. Διαπιστώνεται επομένως ότι κάποιες φορές η χρήση των τρόπων είναι πιθανό να επιφέρει περιορισμούς στην επικοινωνία των συμμετεχόντων στο μουσικό παιχνίδι. Σε μια βιντεοσκόπηση παρατηρήθηκε ότι όταν οι μη-συγχρονισμοί δεν είναι ανεκτοί από τις παίκτριες, τότε το μουσικό παιχνίδι μπορεί να σταματήσει. Μια παίκτρια διαχειρίστηκε με διαφορετικό τρόπο τα λάθη της συμπαίκτριάς της και τα δικά της. Στην πρώτη περίπτωση έδειξε αποφασιστικότητα και συνέχισε το παιχνίδι παρά τους κινητικούς μη-συγχρονισμούς, ενώ στη δεύτερη διέκοψε τη ροή και ξεκίνησαν από την αρχή ξανά. Διαφάνηκε ότι στοιχεία της προσωπικότητας των παικτριών μπορεί να επηρεάζουν την επιτέλεση και να έχουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή της.

Κάποιες φορές οι παίκτριες πριν πραγματοποιήσουν την επιτέλεση εξασκούνται (κάνουν πρόβα) παίζοντας το παιχνίδι γρήγορα και σχετικά σιγανά. Άλλες φορές συζητούν πριν ξεκινήσουν την επιτέλεση. Φαίνεται ότι με τον τρόπο αυτό επιχειρούν να διαχειριστούν τις διαφορετικές εκδοχές που πιθανόν γνωρίζουν. Επιπλέον, διαπραγματεύονται ποιες κινήσεις από το παιχνίδι που τους αρέσουν ή προτιμούν θα κρατήσουν. Είναι πιθανό να επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν κινητικά μοτίβα τα οποία δημιουργούν επιτόπου αυτοσχεδιάζοντας. Η διαπραγμάτευση των στοιχείων του μουσικού παιχνιδιού φαίνεται να είναι μια συχνή διαδικασία που γίνεται είτε με ρητό τρόπο (χρησιμοποιώντας τον λόγο) είτε με έναν πιο άρρητο τρόπο κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης χρησιμοποιώντας τον κινητικό ή τον οπτικό/βλεμματικό τρόπο. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες μία παίκτρια δεν συμφωνεί με τις χειρονομίες ή τα λόγια που συμπεριλαμβάνει στο παιχνίδι η συμπαίκτριά της, κάνει αλλαγές ανάλογα με τις δικές της προτιμήσεις. Φάνηκε ότι αυτό συνέβη όταν οι χειρονομίες-κινήσεις και τα λόγια θεωρούνται προσβλητικά και μπορεί να θίγουν τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Παρατηρήθηκε, επίσης, οι παίκτριες να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, άλλοτε κάνοντας τις επίμαχες κινήσεις (π.χ. σε βιντεοσκόπηση που έγινε σε αίθουσα) και άλλοτε όχι, ανάλογα με τη συμπαίκτριά τους ή τον τόπο που βρίσκονταν (π.χ. σε βιντεοσκόπηση στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος). Παρατηρείται ότι το μουσικό παιχνίδι γίνεται ένα εργαλείο με το οποίο οι παίκτριες διαπραγματεύονται τις δικές τους αξίες καθώς άλλοτε απορρίπτουν και άλλοτε συμμορφώνονται με τις ισχύουσες κοινωνικές αξίες.

Επιπλέον, η ίδια η δομή των μουσικών παιχνιδιών μπορεί να διευκολύνει ή να δυσκολέψει την ομαλή ροή της επιτέλεσης. Παρατηρήθηκε ότι η εισαγωγή ενός νέου κινητικού μοτίβου μπορεί να προκαλέσει μη-συγχρονισμούς, οι οποίοι είναι δυνατόν να επιλυθούν μέσω της επανάληψης. Ιδιαίτερα σε στροφικά παιχνίδια, οι επαναλήψεις της ίδιας κίνησης σε κάθε στίχο δίνουν τη δυνατότητα στις παίκτριες να επιτελέσουν το κινητικό μοτίβο σωστά. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι παίκτριες διαχειρίζονται τους μη-συγχρονισμούς στα μουσικά παιχνίδια της εφαρμογής *musical.ly* ευκολότερα από ό,τι στα υπόλοιπα μουσικά παιχνίδια εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν υπάρχει

κινητική συνεργασία. Ενώ οι παίκτριες επιδιώκουν να είναι συγχρονισμένες όταν κάνουν τις κινήσεις και τραγουδούν (ή απαγγέλουν ρυθμικά) τους στίχους, η επιτέλεση πραγματοποιείται από την κάθε παίκτρια αυτόνομα και αυτό παρέχει μεγαλύτερη χρονική και χωρική ευελιξία προκειμένου να διαχειριστούν τις διαταραχές στη ροή.

Συνολικά, η ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων έδωσε μια «εκ των έσω» εικόνα για τις μουσικές επιτελέσεις και τους επιτελεστές. Διαπιστώθηκε ότι το μουσικό παιχνίδι ως μορφή μουσικής έκφρασης, που λαμβάνει χώρα εντός μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γίνεται δείκτης των σχέσεων των συμμετεχουσών ενώ παράλληλα αυτές μεταμορφώνονται κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Κατά την αλληλεπίδραση των παικτριών μεταξύ τους καθώς και ανάμεσα στις παίκτριες και τις παρατηρήτριες προκύπτουν ζητήματα αυθεντίας, ιεραρχίας, ανταγωνισμού, συνεργασίας, αποδοχής ή απόρριψης του «λάθους», ευελιξίας ή ακαμψίας σε αναπάντεχα γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Εκτός από τις μεταξύ τους σχέσεις, σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των ζητημάτων αυτών παίζει η προσωπικότητα της κάθε παίκτριας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΟΙ «ΦΩΝΕΣ» ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών παρουσιάζοντας και αναλύοντας με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης τα λόγια τους από το δομημένο πλαίσιο της συνέντευξης και από πιο αυθόρμητες περιστάσεις κατά τη συμμετοχική παρατήρηση. Συνολικά διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αναφέρονταν γενικά στο παιχνίδι συμπεριλαμβάνοντας και το μουσικό παιχνίδι χωρίς να τα διαχωρίζουν. Ενώ το περιεχόμενο των ερωτήσεων κατά τις συνεντεύξεις αφορούσε στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών, από τις απαντήσεις που έδωσαν, φάνηκε ότι δεν είχαν πολλές γνώσεις για αυτά ή τα θεωρούσαν μέρος του γενικού παιχνιδιού. Παρόλο που η παρούσα διατριβή έχει ως αντικείμενο τα μουσικά παιχνίδια, κρίθηκε χρήσιμο να παρατεθούν και να σχολιαστούν οι απόψεις τους και για το γενικό παιχνίδι, καθώς περιλαμβάνουν προβληματισμούς που μπορούν να συσχετιστούν με το μουσικό, τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και άλλες εκφάνσεις της ζωής και της καθημερινότητάς τους. Συνολικά, οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς είναι: παίζουν τα παιδιά παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια;· η γεωγραφική μεταβλητή της πόλης και του χωριού· η τεχνολογία· το πλαίσιο με τις υποκατηγορίες του χώρου και του χρόνου· το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι στα σχολικά μαθήματα με υποκατηγορίες τη σύνδεση με την παράδοση και την εκπαιδευτική αξία του και, τέλος, το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι της τάξης και της αυλής: επιρροές και συνδέσεις.

7.1 Παίζουν τα παιδιά παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια;

Όταν πολλοί από τους εκπαιδευτικούς πληροφορήθηκαν ότι το θέμα της μελέτης ήταν η διερεύνηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών στη σχολική αυλή, σχολίασαν αυθόρμητα το αν παίζουν τα παιδιά παιχνίδια ή μουσικά παιχνίδια με αρνητική διάθεση:

Α, στο κάτω προαύλιο μην πας καν, δεν παίζουν, τρέχουν ή πλακώνονται.

(ΣΠ, δάσκαλος, Ατ2)

Παίζουν τα παιδιά μουσικά παιχνίδια; Δεν νομίζω... (ΣΠ, γυμνάστρια, Ξα2)

Τελικά είδες τα παιδιά να παίζουν μουσικά παιχνίδια; Γιατί από τότε που ήρθες είπα να προσέξω αλλά δεν είδα κανένα να παίζει. (ΣΠ, δασκάλα, Ατ1)

Εδώ κοιτάμε πώς να σταματήσουμε το κλωτσομπουνίδι. Παίζουν ποδόσφαιρο, κυνηγητό, τάπες, μπουκάλι, αλλά τέτοια [μουσικά] παιχνίδια όχι. (ΣΠ, δασκάλα, Ατ2)

Δυστυχώς τα παιδιά δεν παίζουν, δεν ξέρουν να παίζουν. (ΣΠ, δάσκαλος, Ρε2)

Γενικά οι παραπάνω αρχικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να αντανακλούν τις κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την έκλειψη του παιχνιδιού των παιδιών σήμερα. Επίσης, στις αναφορές τους φάνηκε να ισχυρίζονται ότι έχουν μια διαμορφωμένη εικόνα σχετικά με το τι συμβαίνει στη σχολική αυλή. Ωστόσο, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι αδυνατούν να παρατηρήσουν προσεκτικά τα παιχνίδια των παιδιών, γιατί όταν έχουν εφημερία η προτεραιότητά τους είναι η ασφάλεια των παιδιών. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως χώρο παιχνιδιού τα μέρη της αυλής στα οποία στρέφουν οι ίδιοι την προσοχή τους:

Στις εκδρομές που πάμε, εκεί, πάλι μαζεμένα [παίζουν], αλλά έχουν και αυτή την εντολή από μένα, για να μπορώ να τους ελέγχω. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα2)

Πίσω που έχει μεγάλη σκιά, επειδή είναι δύσκολο για την εφημερία να τα επιτηρεί και να τα επιβλέπει δεν πάνε, οπότε εδώ ό,τι παίξουν. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε1)

Φάνηκε ότι αυτό που εισέπρατταν από την έντονη δραστηριότητα των παιδιών κατά τα διαλείμματα και τις εκδρομές ήταν μια εικόνα αναστάτωσης και έψαχναν τρόπους προκειμένου να τα ηρεμήσουν:

Δεν μπορείς να παρακολουθήσεις τα παιχνίδια, γιατί πρέπει να έχεις το νου σου μην γίνει κανένα ατύχημα, μην γίνει κάτι. Παρακολουθείς και τα παιχνίδια αλλά πιο λίγο. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα1)

Κάποτε βάζαμε και μουσική και λέγαμε ότι η εφημερία έβγαινε καλύτερα. Κάποια παιδιά είναι χαλαρά, ακούν μουσική, μπορεί να χορεύουν, καλύτερα από το να τσακώνονται. (ΣΠ, Δασκάλα, Ξα2)

[Όταν βρέχει] είμαστε μέσα, στο διάδρομο, είναι πολλή υπηρεσία. Πολλή φωνή, φωνάζουνε, τρέχουνε, παίζουνε, πιο πολύ τρέχουνε βασικά. Είναι δύσκολη η υπηρεσία όταν βρέχει. (ΣΕ, Γυμναστής, Ξα3)

Μόνο ένας εκπαιδευτικός επιχείρησε να εξηγήσει κριτικά τις αιτίες της έκλειψης του παιχνιδιού σήμερα και άσκησε αυτοκριτική σχετικά με τις επιπτώσεις που έχει η εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων για την ασφάλεια των παιδιών. Παρατήρησε ότι οι πρακτικές που οδηγούν σε περιορισμό των παιδιών είναι εγγενώς αντιφατικές καθώς δεν καλύπτουν τις ανάγκες αυτών στους οποίους απευθύνονται, δηλαδή τα παιδιά:

Βλέπω κάτι παιδιά, έτσι, πώς να το πω, δεν ξέρουν να παίξουν, δεν ξέρουν να παίξουν. Δεν φταίνε όμως τα παιδιά. Φταίμε όλοι εμείς, οι οποίοι προσπαθούμε, ξέρω ‘γω, τα ‘χουμε σε ένα συγκεκριμένο χώρο, στρατιωτάκια playmobile. Έχουμε φτάσει κι εμείς σε κάποια ακραία γεγονότα. Δηλαδή, είμαστε λίγο στο παρά-ένα να πούμε, ξέρω ‘γω, «απαγορεύεται να τρέχεις, μόνο να περπατάς». Βέβαια αυτό έχει να κάνει με το ότι προσπαθούμε να προφυλάσσουμε τα παιδιά. Βέβαια, αυτό είναι και ένα αντίτιμο το οποίο πληρώνεις, γιατί και αυτά τα παιδιά πρέπει να διοχετεύσουν κάπου την ενέργεια την οποία έχουν. (ΣΕ, Δάσκαλος, Ατ1)

Στις απαντήσεις τους συνολικά οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ορισμένα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα και περιλαμβάνουν αθλήματα, σε όσα σχολεία δινόταν μπάλα στο διάλειμμα, όπως ποδόσφαιρο, βόλεϊ και μπάσκετ, με το ποδόσφαιρο να παίζεται κυρίως από τα αγόρια· ομαδικά παιχνίδια, που παίζονταν συνήθως και από τα δύο φύλα, όπως κυνηγητό, τρέξιμο, κρυφτό και το παιχνίδι *Survivor* το οποίο είχαν αντλήσει από την τηλεόραση· παιχνίδια που έπαιζαν κυρίως τα κορίτσια, όπως κουτσό και λαστιχάκι· άλλα παιχνίδια που έπαιζαν κυρίως τα αγόρια, όπως τάπες και αυτοκόλλητα· παιχνίδια με υλικά από την αυλή, όπως όπλα ή κουκλάκια, κατασκευές με χώμα σε σχολικές αυλές χωριών ή όπου αλλού υπήρχε χώμα· ζωγραφισμένα παιχνίδια στο δάπεδο της αυλής και γυμναστικές επιδείξεις. Σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια αναφέρθηκαν στο *Ομαριάμ* ή *Σιμαριό*, το *Μπουμ σλάικ μπαμ,* το *Αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό* και σε παιχνίδια που συνοδεύονται από ρυθμικές απαγγελίες, όπως το *Πατητό* και τα *Αγαλματάκια ακούνητα.* Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα μουσικά παιχνίδια παίζονταν κυρίως από μικρές ηλικίες και περισσότερο από τα κορίτσια:

> [Σ]ε όλα τα σχολεία που πάω παίζουν τα ρυθμικά τα παιχνίδια . . . Όλες οι ηλικίες, ξεχωριστά μεν αλλά όλες οι ηλικίες. Αγόρια λίγα. Αγόρια θα ‘λεγα παίζουν πιο πολύ στις μικρές τάξεις, Α΄, Β΄, το πολύ Γ΄. Μετά αρχίζουν και μεγαλώνουν λίγο, ξεχωρίζουν το φύλο τους μάλλον. Ναι, αλλά τα ρυθμικά τα παίζουν, οι μικρές τάξεις, ναι. (ΣΕ, Γυμναστής, Ξα3)

> Το *Ομαριάμ* και εδώ το ‘χω δει και μέσα στην τάξη να το παίζουνε . . . Παλιότερα είδα και αυτό με τη Χαβάη, που δεν το θυμάμαι τώρα, είχε και τη φεμινιστική του χροιά... το τραγουδούσαν κορίτσια φυσικά. (ΣΕ, Μουσικός 1, Ατ2)

Συμπερασματικά, διακρίνεται μια αντίφαση στα λόγια των εκπαιδευτικών καθώς, ενώ πολλές από τις αρχικές αντιδράσεις τους σχετικά με το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι είναι η αναπαραγωγή του κοινωνικού στερεότυπου ότι «τα παιδιά δεν παίζουν», οι ίδιοι δήλωσαν ότι δυσκολεύονται να παρατηρήσουν με προσοχή τι συμβαίνει στη σχολική αυλή εξαιτίας του καθήκοντος που έχουν να παρέχουν ασφάλεια στα παιδιά. Επιπλέον, όταν ονομάζουν συγκεκριμένα παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στη σχολική αυλή, αναφέρονται κυρίως στα ομαδικά, πιθανόν επειδή αυτά είναι περισσότερο εμφανή λόγω του μεγάλου χώρου που καταλαμβάνουν και της μεγάλης ηχητικής έντασης που έχουν. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η εικόνα

που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική αυλή είναι γενική καθώς από τα γεγονότα που εκτυλίσσονται εντός της εστιάζουν σε όσα έχουν ένταση, όπως τα ομαδικά παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια, σε όσα είναι άμεσα ορατά και σε όσα μπορεί να θέτουν την ασφάλεια των παιδιών σε κίνδυνο. Αντίθετα, φαίνεται ότι δεν παρατηρούν προσεκτικά και με λεπτομέρεια παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια που παίζονται από ζευγάρια ή ένα άτομο, δεν απαιτούν εξοπλισμό και δεν έχουν ένταση στον ήχο.

7.2 Η γεωγραφική μεταβλητή της πόλης και του χωριού

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις διαφοροποιήσεις που εμφανίζει το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι των παιδιών στα διαφορετικά γεωγραφικά περιβάλλοντα επισημαίνοντας ιδιαίτερα δύο παράγοντες επιρροής: 1) τον τρόπο ζωής των σημερινών παιδιών στο χωριό και στην πόλη και 2) την ύπαρξη και την έλλειψη άφθονου χώρου στις αντίστοιχες σχολικές αυλές. Τόνισαν ότι οι διαφορετικές συνθήκες επηρεάζουν τα ίδια τα παιδιά και τις κοινωνικές δεξιότητές τους, το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι των παιδιών, τη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών και συνολικά την καθημερινότητα στη σχολική αυλή.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, στα περισσότερα σχολεία των πόλεων και των κωμοπόλεων υπήρχε πρόβλημα χώρου, καθώς ο αριθμός των μαθητών ήταν δυσανάλογα μεγάλος με το μέγεθος των αυλών. Αντίθετα, στα δύο σχολεία αγροτικής περιοχής οι αυλές ήταν μεγάλες και οι μαθητές που φοιτούσαν ήταν αναλογικά λίγοι. Η έλλειψη επαρκούς χώρου ως ένας παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι των παιδιών στις πόλεις αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών του δείγματος, οι οποίοι τόνισαν ότι η συνθήκη αυτή μπορεί να οδηγήσει σε τσακωμούς και ατυχήματα, να προκαλέσει γενικότερη ένταση στην αυλή και να δυσκολέψει την εκτόνωση:

> Εντάξει, να παίξουν εδώ πέρα είναι λίγο δύσκολο, γιατί είναι πολύ μικρή η αυλή. Δεν έχουν παιχνίδια να παίξουν . . . Είναι μικρός ο χώρος, δεν ενδείκνυται. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα2)

> Γενικά υπάρχει μια ένταση, επειδή είναι και μικρός ο χώρος, μικρές οι αυλές, είναι χωρισμένες και σε δύο επίπεδα με σκάλες στη μέση, δεν υπάρχει χώρος ούτε σκιά μεγάλη για να κάτσουν τα παιδιά να παίξουν. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε1)

Πιστεύω σε μικρότερες πόλεις και μάλιστα σε σχολεία που έχουν αυλή μεγαλύτερη ή τέλος πάντων είναι λιγότερα τα παιδιά, εκεί είναι πιο εύκολο να παίζουν. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα2)

Ένας διευθυντής δήλωσε συγκεκριμένα ότι «σε κάθε παιδί αντιστοιχούν 2,5 τετραγωνικά μέτρα» (ΣΠ, Διευθυντής, Ατ1) επισημαίνοντας τον δυσανάλογα μικρό προαύλιο χώρο που ήταν διαθέσιμος για τον αριθμό των παιδιών του σχολείου. Αντίστοιχα, μία εκπαιδευτικός σε αγροτική περιοχή τόνισε την αντίθεση ανάμεσα στις σχολικές αυλές πόλεων και χωριών και τις δυσκολίες που μπορεί να προκληθούν εξαιτίας της έλλειψης χώρου:

Η μικρότερη αυλή δημιουργεί μεγαλύτερα προβλήματα. Περισσότερα παιδιά πιο εύκολα χτυπάνε μεταξύ τους και έχουν εντάσεις. Εδώ είναι αλλιώς. Και οι τάξεις μένουν ξεκλείδωτες, και τα παιδιά πηγαινοέρχονται, και εμπιστοσύνη υπάρχει, και η μπάλα όταν φεύγει έξω πηγαίνουν μόνα τους και την πιάνουν αφού μας πούνε. Υπάρχει γενικά μια εμπιστοσύνη στα παιδιά. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε3)

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο συνδυασμός του μεγάλου χώρου στη σχολική αυλή και του μικρού αριθμού των μαθητών είχε θετική επίδραση όχι μόνο στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και στη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς υπήρχε εμπιστοσύνη ανάμεσά τους και δινόταν στα παιδιά η δυνατότητα να αναπτύξουν αυτονομία και ελευθερία κινήσεων.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πόλη είχαν σχηματίσει μια θετική εικόνα για τα παιδιά και το παιχνίδι στο χωριό την οποία αντιπαρέβαλαν με τα παιδιά και το παιχνίδι στην πόλη. Μία εκπαιδευτικός, επίσης σε αστικό περιβάλλον, σχολίασε ότι «τα παιδιά που είναι από χωριά πολλές φορές ξεχνούν να φάνε προκειμένου να παίξουν, ενώ τα παιδιά της πόλης είναι πιο συνεσταλμένα» (ΣΠ, Γυμνάστρια, Ξα1). Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός από σχολείο αγροτικού περιβάλλοντος εκτίμησε ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές πιθανόν να υπήρχαν παλιότερα, ενώ σήμερα οι συνθήκες στα δύο περιβάλλοντα τείνουν να συγκλίνουν όλο και περισσότερο:

Τα παιδιά των χωριών άρχισαν να αστικοποιούνται. Δηλαδή παλιά ήταν έντονες οι διαφορές, φαντάζομαι. Δηλαδή διέκρινες ένα παιδί της πόλης από ένα παιδί του χωριού. Τώρα είναι

δυσδιάκριτη αυτή η διαφορά και μάλλον πρέπει να έχει να κάνει με το ότι αλλάζουν τις συνήθειές τους στα χωριά τους. (ΣΕ, Γυμναστής, Ξα3)

Οι διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα διάφορα περιβάλλοντα φανερώνουν ότι πιθανόν αυτή η θετική εικόνα για το παιχνίδι στο χωριό δεν προκύπτει πάντα από τη δική τους εμπειρία, αλλά από μια γενική θεώρηση που έχουν για αυτό. Φαίνεται ότι για τη θεώρηση αυτή αφενός αντλούν από τις πραγματικές συνθήκες που υπήρχαν στα χωριά στο παρελθόν αφετέρου προβάλλουν μια ιδεατή, σχεδόν νοσταλγική, εικόνα για τα παιδιά στα χωριά και το παιχνίδι τους σήμερα.

Αντίστοιχες είναι οι αντιλήψεις τους για τις διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά στην πόλη και στο χωριό. Τόσο οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της πόλης όσο και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων του χωριού ανέφεραν ότι ο τρόπος ζωής των παιδιών σε αυτά τα διαφορετικά περιβάλλοντα επιδρά στον τρόπο που κοινωνικοποιούνται και κατ' επέκταση στις ομαδοποιήσεις που σχηματίζουν στο παιχνίδι. Τα παιδιά στην πόλη δεν αναπτύσσουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη συνύπαρξη σε ομάδα σε αντίθεση με τα παιδιά του χωριού που έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν ευθύνες στις κοινωνικές τους σχέσεις:

Στο κοινωνικό κομμάτι υπάρχει θέμα, είναι πιο δύσκολες οι κοινωνικές σχέσεις για τα παιδιά. Ενώ στο χωριό η κοινωνία είναι πιο κλειστή. Τα παιδιά βρίσκονται και το απόγευμα, θα παίξουν και στην αυλή, τους είναι πιο εύκολο να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους πιο ήπια... Έχει μάθει το παιδί να λύνει τις διαφορές με τον φίλο του. Ένα παιδί το οποίο πάει στις δραστηριότητες δεν έχει πάρει αυτόν τον χρόνο τον κοινωνικό. Υπάρχει ένα τρέξιμο, ένα κυνήγι. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε1)

Ο διαθέσιμος χώρος για παιχνίδι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καθορίζει τις δεξιότητες κοινωνικοποίησής τους. Μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι, ενώ η ένταση είναι δυνατόν να εμφανιστεί σε όλες τις σχολικές αυλές, πόλεων και χωριών, ο μικρός αριθμός των παιδιών στο χωριό τα αναγκάζει να διευθετούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους. Εκτίμησε ότι σε αυτό συμβάλλει γενικά ο τρόπος ζωής στο χωριό καθώς στην καθημερινότητά τους αναλαμβάνουν αρκετές και σημαντικές ευθύνες:

Εδώ είναι λιγότερο βίαια από άλλα παιδιά, δεν έχουν τόσους πολλούς τσακωμούς όσο σε άλλα σχολεία. [Αυτό οφείλεται] στο ότι είναι λίγα παιδιά. Οπότε, άμα τσακωθούν, δεν θα έχουν με ποιον να παίξουν μετά. Δηλαδή τσακώνονται μεν, αλλά τα βρίσκουν και είναι και ώριμα παιδιά όλα, δηλαδή κάνουν δουλειές των γονιών τους, βοηθάνε στα ζώα, στο σπίτι σε όλα, στις ταβέρνες που έχουν, οπότε λίγο τα προβλήματά τους τα λύνουν. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε3)

Σύμφωνα με την ίδια εκπαιδευτικό, τα παιδιά αναγκάζονται να λύνουν τις διαφορές τους και να παίζουν μαζί στη σχολική αυλή αφού ο μικρός αριθμός μαθητών στο σχολείο περιορίζει τις επιλογές τους. Κατά το παιχνίδι υπάρχει μείξη ηλικιών και φύλων καθώς και σχηματισμός μεγαλύτερων ομάδων από ό,τι στα μεγάλα σχολεία. Αυτό αποτυπώνεται και χωροταξικά, καθώς η αυλή δεν χωρίζεται ανάλογα με την ηλικία ή την τάξη, γεγονός το οποίο είναι σύνηθες στα σχολεία πόλεων:

Σε σχέση με μεγαλύτερα σχολεία, εδώ παίζουν παιδιά όλων των ηλικιών μαζί. Δεν χωρίζονται τα τμήματα. Παίζουν ποδόσφαιρο από πρωτάκια μέχρι εκτάκια, όλα μαζί, και σ' όλα τα παιχνίδια. [Σε μεγάλα σχολεία] είδα τα εκτάκια να παίζουν με τα εκτάκια και σε διαφορετικά σημεία της αυλής, να είναι χωρισμένη η αυλή στους μεγάλους και στους μικρούς ας πούμε . . . Σε άλλα σχολεία δημιουργούνται περισσότερες μικροομάδες, δηλαδή 3-4 παιδάκια να παίζουν ένα παιχνίδι. Εδώ πέρα αυτό δεν υπάρχει πολύ, συνήθως είναι 2 ή 3 μεγάλες ομάδες παιδιών. Γιατί είναι λίγα τα παιδιά. Δηλαδή, είναι 35 παιδιά, οπότε 3 ομάδες, τα 15 θα παίξουν ποδόσφαιρο, τα 10 κυνηγητό, τα 10 τάπες. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε3)

Μία μόνο δασκάλα από σχολείο αγροτικού περιβάλλοντος υποστήριξε την αντίθετη άποψη συγκλίνοντας περισσότερο με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τις πόλεις για τα σημερινά παιδιά. Ανέφερε ότι σε σύγκριση με το παρελθόν, τα σημερινά παιδιά δεν έχουν τι να παίξουν, επειδή δυσκολεύονται στις κοινωνικές σχέσεις τους, καθώς αδυνατούν να προσαρμοστούν σε ομάδες και να ακολουθήσουν κανόνες:

Βασικά δυσκολεύονται πάρα πολύ να ακολουθήσουν κανόνες μόνοι τους, χωρίς αρχηγό. Και κάποιες φορές που είδα να παίζουν, σε φώναζαν άμα ήσουν εφημερία «κυρία, ελάτε, να πείτε εσείς γιατί αυτός δεν το κάνει σωστά», οπότε δεν μπορούν να ακολουθήσουν κανόνες . . . Εκτός κι αν υπάρχουν κάποια παιδιά που είναι πολύ αρχηγοί, έχουν αρχηγικές τάσεις και είναι επιβλητικά, μπορούν να επιβληθούν, και ίσως παίξουν, ας πούμε, πού και πού. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα3)

Συνολικά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το παιχνίδι παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στο χωριό και στην πόλη εξαιτίας του μεγέθους της αυλής και του διαθέσιμου χώρου αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών. Επίσης, εκτιμούν ότι τα παιδιά στα χωριά είναι δυνατόν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες με τις οποίες μπορούν να επιλύουν τις διαφορές που προκύπτουν μεταξύ τους. Σε αυτό συμβάλλει ο μικρός αριθμός μαθητών που περιορίζει τις επιλογές τους στις συναναστροφές και αναγκάζει παιδιά διαφορετικής ηλικίας και φύλου να αναμειγνύονται σε μεγάλες ομάδες. Αντίθετα, τα παιδιά στην πόλη, υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, δυσκολεύονται να παίξουν, έχουν περισσότερη ένταση και οι ομαδοποιήσεις τους είναι συνήθως μικρές και καθορισμένες χωροταξικά. Αναφέρονται στην ένταση ως χαρακτηριστικό, όχι μόνο της σχολικής αυλής και του παιχνιδιού στα αστικά περιβάλλοντα, αλλά γενικότερα της ζωής των σημερινών παιδιών στην πόλη. Ωστόσο, εμφανίστηκαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους, οι οποίες φανερώνουν ότι κάποιες φορές η εικόνα για το παιχνίδι στο χωριό τείνει να αντλεί από παρελθοντικές συνθήκες και να συνδέεται με τον δρόμο και τη γειτονιά με μια νοσταλγική διάθεση.

Συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα παιδιά των χωριών ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες που οφείλονται στον τρόπο που δομούν τις σχέσεις τους οι άνθρωποι στα χωριά και στην άνεση χώρου που υπάρχει στις σχολικές αυλές. Οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν θετικά το παιχνίδι των παιδιών με σχηματισμό μεγάλων ομάδων και μείξη ηλικιών. Αντίθετα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ζωή των παιδιών στην πόλη είναι δομημένη στη βάση οργανωμένων δραστηριοτήτων, γεγονός που δεν παρέχει στα παιδιά τον απαραίτητο χρόνο να συναναστραφούν με τους συνομήλικούς τους, και κατ' επέκταση να διαχειριστούν το παιχνίδι τους με αυτοβουλία και ωριμότητα. Συνολικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών τείνουν να εστιάζουν στο ομαδικό παιχνίδι, γεγονός που διαφάνηκε και στην εισαγωγή. Καθώς αυτό το είδος του παιχνιδιού απαιτεί χώρο και μεγάλες παρέες, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επικεντρώνονται στον διαθέσιμο χώρο στις σχολικές αυλές στην πόλη και στο χωριό, αγνοώντας παιχνίδια και μουσικά

παιχνίδια που είναι δυνατόν να παιχτούν σε απόκεντρα σημεία της αυλής καθώς και κοινωνικές δεξιότητες που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν σε μικρές ομαδοποιήσεις.

7.3 Η τεχνολογία

Φαίνεται συνολικά από τις προηγούμενες ενότητες ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι, και κατ' επέκταση, το μουσικό παιχνίδι σήμερα μειώνεται, καθώς έχει επηρεαστεί, και συνεχίζει να επηρεάζεται αρνητικά, από συγκεκριμένους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της τεχνολογίας. Θεωρούν την τεχνολογία ως μία από τις σημαντικότερες αιτίες εξαιτίας της οποίας τα παιδιά απομακρύνονται από το ομαδικό παιχνίδι στην αυλή και αναφέρονται στις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει η εκτενής χρήση της στην κοινωνική-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Κανένας εκπαιδευτικός ή εκπαιδευτικός μουσικής δεν σύνδεσε την τεχνολογία με τα μουσικά παιχνίδια, αλλά η αρνητική επίδραση που έχουν τα τεχνολογικά μέσα αναφέρθηκε και σε μουσικές δραστηριότητες, όπως ο αυτοσχεδιασμός. Επιπλέον, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς επισήμαναν την ευθύνη που έχουν οι γονείς για την κουλτούρα του παιχνιδιού των παιδιών, η οποία διαμορφώνεται από τον βαθμό στον οποίο επιτρέπουν στα παιδιά τους να χρησιμοποιούν την τεχνολογία στην καθημερινότητά τους.

Η μεταφορά του χώρου του παιχνιδιού από εξωτερικούς σε εσωτερικούς χώρους συγκριτικά με το παρελθόν συνδέεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με τη χρήση της τεχνολογίας, καθώς τα παιδιά συναντιούνται στα σπίτια προκειμένου να παίξουν με τον υπολογιστή ή άλλα τεχνολογικά μέσα:

> Όσο ασχολούνται με τον υπολογιστή, τόσο ελαττώνεται το παιχνίδι, η δραστηριότητα έξω. (ΣΕ, Γυμναστής, Ξα3)

> Πολλές φορές, ειδικά οι μεγαλύτερες τάξεις λένε «πήγαμε στο σπίτι του τάδε και παίξαμε βιντεοπαιχνίδια μέσα». Δηλαδή είναι λίγα αυτά που γυρνάνε στους δρόμους και παίζουν. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα3)

Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι το παιχνίδι αλλάζει, καθώς απομακρύνεται από φυσικά περιβάλλοντα και περιορίζεται σε συγκεκριμένα πλαίσια εξαιτίας της τεχνολογίας, γεγονός που επιφέρει αλλαγές τόσο στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όσο και στις δεξιότητες των παικτών. Τα τεχνολογικά μέσα, όπως το διαδίκτυο, η τηλεόραση και τα βιντεοπαιχνίδια, περιορίζουν τα παιδιά και τη φαντασία τους καθώς μαθαίνουν να εκτελούν συγκεκριμένες εντολές. Αυτό αντανακλάται στον ελεύθερο χρόνο τους καθώς δεν έχουν ιδέες για παιχνίδια, δυσκολεύονται να εκφραστούν δημιουργικά και αναμένουν εντολές από τους ενήλικες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρόκειται για μια νέα συνθήκη που δεν ίσχυε στο παρελθόν:

> Ζητάνε να παίξουν, αλλά όχι να παίξουν συγκεκριμένα, δεν ξέρουν τι να παίξουνε. «Να παίξουμε κυρία». Υποτίθεται ότι εγώ θα τους πω . . . Έχει να κάνει με τα χρόνια που περνούν. Γιατί θυμάμαι ότι τα πρώτα χρόνια τα παιδιά ήταν πιο δημιουργικά, υπήρχε περισσότερη φαντασία. Τώρα νομίζω, η τηλεόραση, τα μέσα μαζικής, το ίντερνετ, τα έχουν ισοπεδώσει λίγο . . . Πιστεύω ότι φταίει η τεχνολογία που τους έχει περιορίσει τη φαντασία τους (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα3)

Επίσης, τόνισαν ότι αυτή η αρνητική επιρροή ήταν επίσης εμφανής στην τάξη, καθώς, όταν πραγματοποιούσαν δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού (θεατρικό, μουσικό, ιστοριών κ.λπ.), τα παιδιά επέστρεφαν στα παιχνίδια και τους ρόλους που ήξεραν από τα βιντεοπαιχνίδια και τα μέσα επικοινωνίας:

> Επηρεάζει τη φαντασία τους. Από τους υπολογιστές κυρίως. Από αυτά που βλέπουν στο διαδίκτυο . . . Το έχω διαπιστώσει, γιατί καταρχάς μου αναφέρουν στον αυτοσχεδιασμό μας, μάλλον κάποια φορά εγώ ρώτησα «δεν καταλαβαίνω, τι μας δείχνετε;». Και μου λέει, «είναι αυτό που είναι σε ένα παιδικό, είναι αυτό που είχαμε δει σε μια ταινία». Τα περισσότερα παιδιά έχουν μια τάση να επηρεάζονται . . . Αναφέρομαι και στα βιντεοπαιχνίδια . . . Ξεκινάνε και παίρνουν τους ρόλους. Ή κάποιος κινεί τους ανθρώπους σαν να είναι μέσα στη οθόνη, ή μαζί . . . Πολλά αγόρια έχουν την τάση τα βιντεοπαιχνίδια παιχνίδια που παίζουν, που εγώ δεν

έχω δει ποτέ και δεν ξέρω καν πώς λέγεται το σύστημα, ποτέ, ποτέ δεν μ' άρεσαν, μου λένε «θέλουμε να παίξουμε αυτό» (ΣΕ, Θεατρολόγος, Ρε2)

Μια εκπαιδευτικός μουσικής σχολίασε με παρόμοιο τρόπο την επίδραση της τεχνολογίας σε μουσικές δραστηριότητες στην τάξη. Ανέφερε ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να αυτοσχεδιάσουν, επειδή, όπως υποστήριξε, έχουν συνηθίσει να παίζουν εντός ενός συγκεκριμένου και καθοδηγούμενου πλαισίου, όπως αυτό που παρέχουν τα παιχνίδια στον υπολογιστή και στο κινητό:

Αυτοσχεδιάζουν κάποια, αλλά λίγα έχουν πιστεύω, αυτό το ελεύθερο πνεύμα. Δηλαδή, πιστεύω ότι κάποια είναι καταπιεσμένα, όχι καταπιεσμένα, καθοδηγούμενα από εντολές, παιχνίδια υπολογιστή και δεν έχουν μεγάλη ελευθερία, φαντασία . . . Παίρνουμε ας πούμε το πιο απλό, το *Φεγγαράκι μου λαμπρό*, και τους λέω, αφού έχουμε διαβάσει την παρτιτούρα, τις νότες και τα λοιπά, «πάνω σε αυτή την παρτιτούρα, βρείτε δικές σας λέξεις». Πάλι βλέπεις περιστρέφονται στις ίδιες λέξεις, στο «φεγγαράκι», στο «παιδάκι», στο «μωράκι». Δεν έχουν πολλή φαντασία. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα1)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η χρήση της τεχνολογίας, που επιφέρει τη μείωση του ομαδικού παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους και την κυριαρχία της ατομικής ενασχόλησης με τεχνολογικά παιχνίδια, έχει επίσης αρνητική επίδραση στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ενώ στο δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι οι παίκτες αναπτύσσουν αμφίδρομες ή πολύπλευρες σχέσεις και έρχονται αντιμέτωποι με συναισθήματα που προκύπτουν από τον ανταγωνισμό, τη νίκη ή την ήττα, στα βιντεοπαιχνίδια δεν υπάρχει αλληλεπίδραση και το συναίσθημα δεν εκφράζεται αφού δεν υπάρχει αποδέκτης. Επίσης, επισήμαναν τη σημασία που έχει η ενεργή συμμετοχή στο ομαδικό παιχνίδι, σε αντίθεση με το ατομικό τεχνολογικό παιχνίδι, προκειμένου να ενσωματωθούν οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για μια κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως η ομαδικότητα, η συνεργασία, ο συμβιβασμός, η υπομονή και η συμμόρφωση στους κανόνες:

Τα παιδιά δεν έχουν σχέση με ομαδικό παιχνίδι, δεν έχουν σχέση με κανόνες παιχνιδιού, δεν ξέρουν, νομίζουν ότι είναι πρωτόγνωρο, ό,τι παίξανε στο νηπιαγωγείο . . . Καταλαβαίνω ότι είναι πρωτόγνωρα τα συναισθήματα να μπουν σε καλούπια, να μάθουν κανόνες, να μάθουν να συμβιβάζονται με μερικές καταστάσεις, ότι υπάρχουν κύκλοι στο παιχνίδι. Αυτά έχουν μάθει μπροστά στον υπολογιστή να παίζουν, νικάνε-χάνουν μόνοι τους το ξέρουν. (ΣΕ, Δασκάλα, Πε)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στους γονείς ως έναν ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης της κουλτούρας του παιχνιδιού των παιδιών. Επισήμαναν ότι ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται το ζήτημα του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους, επιτρέποντας ή όχι τη χρήση τεχνολογικών μέσων, έχει αντίκτυπο στην ποιότητα και την ποσότητα του παιχνιδιού των παιδιών:

Εξαρτάται από τα παιδιά, πόσο έχουν μάθει να βγαίνουν έξω, πόσο τα έχουν σπρώξει οι γονείς να βγαίνουν έξω, γιατί είναι κι αυτό. Έχω, ας πούμε παραδείγματα που σου λέει «έχει μια τηλεόραση στο δωμάτιό του και, όταν δεν θέλω να με ενοχλεί, γιατί έχω κι εγώ δουλειά, πήγαινε δες ένα παιδικό». Ενώ θα μπορούσαν να κάτσουν μαζί να παίξουν monopoly, σκάκι, scrabble, ένα τέτοιο παιχνίδι. Κάτι που να περάσουν και οι γονείς μαζί. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα1)

Αν το άλλο γυρίζει στο σπίτι και δεν παίζει μαζί του, κάθεται μπροστά στην τηλεόραση ή βγαίνει μόνο του έξω, αυτά είναι τα ενδιαφέροντά του, οπότε δεν δείχνει ενδιαφέρον όταν εσύ του δείξεις κάτι άλλο. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα3)

Και φυσικά είναι και αν υπάρχει χρόνος από την οικογένεια να κάνει το παιδί να πάρει χρόνο, να πάει να παίξει στην αυλή, στον κήπο ή στον δρόμο. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε3)

Οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν την τεχνολογία ως έναν πολύ σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της κουλτούρας του παιχνιδιού των σημερινών παιδιών. Αναφέρουν ότι το παιχνίδι

και το μουσικό παιχνίδι στην αυλή επηρεάζεται από τα τεχνολογικά μέσα (υπολογιστές, διαδίκτυο, ταινίες, παιδικά προγράμματα, βιντεοπαιχνίδια, τηλεόραση, κ.ά.) και τείνει να εκλείψει εξαιτίας της επικράτησης του ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Τονίζουν ότι τα διάφορα τεχνολογικά μέσα που κυριαρχούν στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών διαμορφώνουν την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν ενσωματώνουν τις δεξιότητες εκείνες που αναπτύσσονται στο ομαδικό παιχνίδι, όπως η πρωτοβουλία, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η συμμόρφωση σε κανόνες, η υπομονή και η διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων. Αντίθετα, τα παιδιά σήμερα διακρίνονται από μια ένταση την οποία εκφράζουν στο σχολείο και η οποία προέρχεται από τις κοινωνικές και οικογενειακές προσλαμβάνουσες. Φαίνεται ότι ασκούν κριτική σε όσους γονείς δεν αφιερώνουν χρόνο και φροντίδα στις ανάγκες των παιδιών τους, αλλά τα ενθαρρύνουν να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα.

Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν σύνδεσε την τεχνολογία με τα μουσικά παιχνίδια συγκεκριμένα, ενώ μία εκπαιδευτικός δήλωσε την αντίθεσή της στην ενσωμάτωση των «τεχνολογικά-εμπνευσμένων» παιχνιδιών στο μάθημά της. Συνολικά, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν προβληματισμούς σχετικά με το αν και πώς θα μπορούσαν να συνδέσουν τα «τεχνολογικά-εμπνευσμένα» παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια με τα σχολικά μαθήματα. Μόνο μία εκπαιδευτικός εξέφρασε την αδυναμία που νιώθει απέναντι στα τεχνολογικά μέσα, καθώς τα παιδιά έλκονται από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια σε τέτοιο βαθμό που απορρίπτουν τα ερεθίσματα για ομαδικά παιχνίδια. Στα λόγια της διακρίνεται η αντίληψη ότι η τεχνολογία βρίσκεται στον αντίποδα των πρακτικών των εκπαιδευτικών η οποία αποδυναμώνει τις προσπάθειές τους να προσελκύσουν τα παιδιά για ομαδικό παιχνίδι. Φαίνεται ότι εξαιτίας αυτής της συνθήκης διαπιστώνει μια απόσταση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά και εκφράζει την ανάγκη για επιμόρφωση προκειμένου να καταφέρει να διαχειριστεί αυτό το πρόβλημα:

> Μακάρι να είχαμε ίσως και την κατάλληλη επιμόρφωση για μερικά πράγματα. Γιατί τώρα είναι δύσκολη η παρέμβασή μας στο ομαδικό παιχνίδι. Γιατί είναι τόσο ισχυρός ο υπολογιστής και το ηλεκτρονικό παιχνίδι που νιώθεις αδύναμος . . . Νιώθω λίγο ελλιπής στο πώς θα προσεγγίσω και να τραβήξω τον άλλον από το παιχνίδι το ηλεκτρονικό που έχει μάθει, να τον φέρω στον χώρο του ομαδικού παιχνιδιού, εκεί ναι, εκεί νιώθω λίγο ελλιπής. (ΣΕ, Δασκάλα, Πε)

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την τεχνολογία ως ένα μέσο με αρνητική επιρροή στα παιδιά και στο παιχνίδι τους καθώς και ως εμπόδιο στις προσπάθειές τους για καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων. Διαφαίνεται ότι, όπως προέκυψε στις προηγούμενες θεματικές κατηγορίες, οι εκπαιδευτικοί εστίαζαν κυρίως στα ομαδικά παιχνίδια αντιπαραβάλλοντάς τα με την ατομική ενασχόληση των τεχνολογικών μέσων. Δεν εκφράστηκε η επιθυμία εξερεύνησης των δυνατοτήτων της χρήσης της τεχνολογίας στο παιχνίδι, στο μουσικό παιχνίδι ή στα μαθήματα, αντιθέτως, διαφάνηκε η τάση να ορίζεται η τεχνολογία ως το αντίθετο του παιχνιδιού.

7.4 Το πλαίσιο

Η θεματική κατηγορία του πλαισίου περιλαμβάνει αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο του παιχνιδιού και του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών. Η παράμετρος του χώρου περιλαμβάνει τα μέρη στα οποία συμβαίνουν τα παιχνίδια και τα μουσικά παιχνίδια, περιλαμβάνοντας τόπους και εκτός σχολικής αυλής, ενώ με την παράμετρο του χρόνου οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται κυρίως στην περιοδικότητα (φάσεις) με την οποία λαμβάνουν χώρα στη σχολική αυλή.

7.4.1 Χώρος

Γενικά οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην αυλή ως χώρο παιχνιδιού και, όπως φάνηκε σε προηγούμενες κατηγορίες, δήλωσαν ότι το παιχνίδι τείνει να περιορίζεται χωρικά όλο και περισσότερο ειδικά στις σχολικές αυλές στις πόλεις. Επιπλέον, η διαπίστωση ότι το παιχνίδι πλέον τείνει όλο και περισσότερο να απομακρύνεται από τον δρόμο και να εισέρχεται σε ελεγχόμενους χώρους είναι διάχυτη στα λόγια των εκπαιδευτικών:

> Πολλές φορές, ειδικά οι μεγαλύτερες τάξεις λένε «πήγαμε στο σπίτι του τάδε και παίξαμε μέσα». Δηλαδή είναι λίγα αυτά που γυρνάνε στους δρόμους και παίζουν. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα3)

> Σιγά-σιγά η αλάνα φεύγει, τραβιέται. (ΣΕ, Γυμναστής, Ξα3)

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, αναφέρθηκαν και σε άλλα μέρη στα οποία, κατά τις παρατηρήσεις τους, παίζουν τα παιδιά σήμερα και τα οποία τείνουν να αντικαθιστούν την παραδοσιακή γειτονιά. Ειδικότερα για τις πόλεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε άλλα περιβάλλοντα, πέρα από τη σχολική αυλή, στα οποία τα παιδιά συγκεντρώνονται και παίζουν παιχνίδια. Τα μέρη αυτά περιλαμβάνουν το πάρκο ή την παιδική χαρά, την πυλωτή της πολυκατοικίας και σε αύλειους χώρους στους οποίους πραγματοποιούνται οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Εκεί, τονίζει μια εκπαιδευτικός, είναι πιο πιθανό, σε σχέση με τη σχολική αυλή, να υπάρχει μείξη παιδιών από διάφορες ηλικίες:

> Μου λένε πως παίζουν στην πυλωτή τους, ή εδώ στο πάρκο, επειδή είναι όλα πολύ δεμένα, όταν σχολάνε και έχει καλό καιρό μαζεύονται στο πάρκο και παίζουν, κανά μισάωρο και κάτι όλα μαζί. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα2)

> [Στο ένα σχολείο που πάω] βλέπω μετά όταν σχολάνε πάνε στην παιδική χαρά δίπλα... [Στο άλλο σχολείο που πάω] νομίζω ότι ο πιο κοινός τόπος συνάντησης είναι τα Σάββατα εδώ στο σχολείο που κάνει ο σύλλογος γονέων τις δράσεις του . . . Έρχονται εδώ τα παιδιά με τους γονείς και παίζουν κιόλας . . . Πρόπερσι ερχόμουν με τον γιο μου κι εγώ και έβλεπα ότι ήταν λίγο κατάσταση σαν παιχνίδι της γειτονιάς . . . Βρίσκονται παιδιά διαφορετικών τάξεων, αυτό είναι το θετικό, γνωρίζονται με παιδιά εκτός του τμήματός τους. (ΣΕ, Μουσικός 1, Ατ2)

Από το παραπάνω απόσπασμα, διακρίνεται ότι οι εξωτερικοί χώροι σε οργανωμένα περιβάλλοντα τείνουν να αντικαθιστούν τον δρόμο και τη γειτονιά του παρελθόντος, συνιστώντας τη σύγχρονη γειτονιά. Στα μέρη αυτά οι ενήλικες επιτρέπουν στα παιδιά να παίξουν υπό τη διακριτική επιτήρησή τους παρέχοντάς τους παράλληλα ασφάλεια. Συνολικά, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο χώρος του παιχνιδιού μεταφέρεται σε ελεγχόμενα μέρη, τόσο σε εξωτερικούς χώρους οργανωμένων (εκπαιδευτικών) περιβαλλόντων όσο και στα σπίτια.

7.4.2 Χρόνος

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα παιχνίδια στην αυλή εναλλάσσονται ανάλογα με τις χρονικές περιόδους, τις οποίες οι ίδιοι χαρακτήρισαν ως «φάσεις» στο παιχνίδι. Η περιοδικότητα αυτή δεν οφειλόταν σε συγκεκριμένους λόγους. Καθώς τα παιδιά μιμούνται το ένα το άλλο, κυρίως οι μικρότερες ηλικίες τις μεγαλύτερες, τα παιχνίδια εξαπλώνονται και διαρκούν μέχρι να αντικατασταθούν από άλλα:

> Σε διάφορες χρονικές φάσεις τα παιδιά κολλάνε με κάποιο παιχνίδι, είναι σαν μόδες. (ΣΠ, Δασκάλα Αγγλικών, Ξα2)

> Θα τα χώριζα σε περιόδους, δεν μπορώ να πω ημερολογιακές, αλλά είναι με τις περιόδους, φάσεις . . . Δεν είναι κολλημένα σε κάτι, απλώς έτσι, ό,τι ξεχνιέται και επανέρχεται παίζουν όλοι, ε, μετά κάποια στιγμή ατονεί . . . Μπορεί να είναι διαφορετικά παιχνίδια, αλλά είναι αυτή η φάση. (ΣΕ, Γυμναστής, Ξα3)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με την ίδια περιοδικότητα εμφανίζονταν και τα μουσικά παιχνίδια ως μέρος του γενικού παιχνιδιού στη σχολική αυλή:

> Αυτά με τα παλαμάκια; Ναι, έχω δει, αλλά αυτά έρχονται και παρέρχονται. Κάποιες φορές είναι στη μόδα, μετά ξεχνιούνται και κάτι άλλο έρχεται στη θέση τους. (ΣΠ, Δασκάλα, Ξα1)

> Τον Οκτώβρη θα έβλεπες να παίζουν όλα τα κορίτσια κουτσό. Σε κάποια άλλη φάση παίζουν τα παιχνίδια τα ρυθμικά, αυτό το «λέω λέω πτι πτι πτι, ξαναλέω πτι πτι πτι». (ΣΕ, Γυμναστής, Ξα3)

Μία μόνο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε συγκεκριμένα στον χρόνο των μουσικών παιχνιδιών δηλώνοντας ότι τα παιδιά μπορεί να παίξουν μουσικά παιχνίδια την ώρα του μαθήματος στην τάξη ενώ πραγματοποιούν κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα:

Ακόμη και την ώρα που γράφουμε, μπορεί να ξεκινήσουν να κάνουν τέτοια. Δεν ξέρω τώρα να σου πω ποια ήταν, αλλά ήταν σαν τύπου λάχνισμα που ήταν πολύ ωραίο. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε1)

Συμπεραίνεται ότι το πλαίσιο του μουσικού παιχνιδιού δεν περιορίζεται στη σχολική αυλή αλλά είναι πιθανό να συμβεί στην τάξη την ώρα του μαθήματος. Ενώ σχετικά με το γενικό παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε χώρους όπου υπάρχει δυνατότητα για ελεύθερη δραστηριότητα, τα λόγια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού αναδεικνύουν για τα μουσικά παιχνίδια έναν διαφορετικό χώρο και χρόνο: ένα οργανωμένο πλαίσιο κατά τη διάρκεια επιτηρούμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι τα παιχνίδια στην αυλή εμφανίζονται σε ασυνέχειες, καθώς αλλάζουν ανά χρονική περίοδο. Ενώ δεν είναι εμφανές ποιο ερέθισμα μπορεί να οδηγήσει στην εναλλαγή, το κάθε παιχνίδι μεταδίδεται από παιδί σε παιδί μέσω της μίμησης, κυρίως από μεγαλύτερα παιδιά προς τα μικρότερα, και επικρατεί στην αυλή μέχρι να εμφανιστεί κάποιο άλλο. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί στις πόλεις παρατηρούν ότι τα παιδιά συναντιούνται και παίζουν και εκτός της σχολικής αυλής, σε κάποιο πάρκο ή παιδική χαρά κοντά στο σχολείο και σε χώρους που είναι πιο δομημένοι και επιτηρούμενοι, συγκριτικά με την παραδοσιακή γειτονιά, όπως η πυλωτή και μέρη όπου διεξάγονται οργανωμένες δραστηριότητες.

Συνολικά, είναι κοινή παραδοχή για τους εκπαιδευτικούς ότι ο χώρος του παιχνιδιού έχει αλλάξει συγκριτικά με το παρελθόν. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της πόλης εντοπίζουν μέρη στα οποία μεταφέρεται το παιχνίδι, όπως σε εξωτερικούς χώρους σε οργανωμένα περιβάλλοντα, τα οποία τείνουν να αντικαθιστούν τη γειτονιά. Επιπλέον, αναφέρουν ότι τα παιχνίδια εμφανίζονται στην αυλή ανά χρονικές περιόδους. Γενικά φαίνεται ότι οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για τον χώρο και τον χρόνο του μουσικού παιχνιδιού δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτές για το παιχνίδι.

7.5 Το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι στα σχολικά μαθήματα

Στα λόγια των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε μια ανησυχία που είχαν σχετικά με το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι των παιδιών. Καθώς, όπως παρουσιάστηκε στις παραπάνω θεματικές ενότητες, γενικά οι εκπαιδευτικοί είχαν την αντίληψη ότι σήμερα τα παιδιά δυσκολεύονται να παίξουν ή δεν

ξέρουν παιχνίδια, φαίνεται ότι ένιωθαν την ευθύνη, πολύ πιθανόν εξαιτίας της θέσης και του ρόλου τους, να διδάξουν παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια στα παιδιά και γενικά να τα εκπαιδεύσουν σε μια κουλτούρα παιχνιδιού. Ανέφεραν ότι πολλές φορές επιχειρούσαν να ενσωματώσουν το παιχνίδι στην τάξη ως μέρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή να αναλάβουν σχετικά προγράμματα προκειμένου να εμπλουτίσουν τα ερεθίσματα των παιδιών σχετικά με το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι. Στην παρούσα θεματική κατηγορία εξετάζεται η αντίληψή τους σχετικά με την έλλειψη κουλτούρας παιχνιδιού και παρουσιάζονται παραδείγματα από πρακτικές εφαρμογές που ανέφεραν οι ίδιοι ότι έκαναν στην τάξη.

7.5.1 Σύνδεση με την παράδοση

Φάνηκε ότι όταν αναφέρονταν στο παιχνίδι υπήρχε μια τάση να το συνδέουν με το παλιό, παραδοσιακό παιχνίδι που έπαιζαν οι ίδιοι, ή γενικά οι προηγούμενες γενιές, στο παρελθόν. Αυτό μερικές φορές αποτελούσε τη βάση στην οποία έκριναν αν τα παιδιά γνώριζαν παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια αλλά και το σημείο αναφοράς σχετικά με το ποια θεωρούσαν ότι έπρεπε να τους διδάξουν:

> Ούτε τα παραδοσιακά παιχνίδια δεν γνωρίζουν. Ειδικά Γ΄- Δ΄ που έχω πολύ συχνά δεν γνωρίζουν το *Περνά-περνά η μέλισσα*. Θα γνωρίζουν ένα-δύο παιχνίδια τα οποία έρχονται εδώ στο σχολείο και τα παίζουν. Θα τύχει να τα παίξουν με μια δασκάλα, με τον γυμναστή και έτσι θα το μάθουν . . . Να παίξουμε την *Κολοκυθιά*, ας πούμε, δεν την ξέρανε Β΄ δημοτικού. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα3)

> Τα παιχνίδια τώρα που παίζουμε εγώ προσπαθώ να τους έχω μια σχέση με το παρελθόν. Δηλαδή ό,τι έπαιζα εγώ ως παιδί να τους το δείξω. Δηλαδή από τα *Μηλάκια*, από το *Κόκαλο*, από το *Κυνηγητό* με μπάλα, από το *Αγαλματάκια*, από το *Περνά-περνά η μέλισσα*, από το *Γύρω-γύρω όλοι*, μέχρι διάφορα παιχνίδια που τα έχουμε προσαρμόσει διάφοροι γυμναστές, έχουμε βγάλει ένα άθλημα σε μορφή παιχνιδιού. (ΣΕ, Γυμναστής, Ξα3)

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να στρέψουν τα παιδιά προς την παράδοση και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους για τα παιχνίδια και τα μουσικά παιχνίδια που έπαιζαν οι παλιότερες γενιές φαίνεται ότι είχε δύο κατευθύνσεις: η μία ήταν ο εμπλουτισμός των δραστηριοτήτων των παιδιών κατά το διάλειμμα στη σχολική αυλή και η άλλη ήταν η αξιοποίησή τους προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος.

Προκειμένου να παρέχουν ερεθίσματα και ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να διδάσκουν παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια στα παιδιά. Όπως διατυπώθηκε από τους ίδιους, στη βάση αυτών των πρακτικών βρισκόταν η αντίληψή τους ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν παιχνίδια:

> Τα παιδιά δεν ξέρουν τα παιχνίδια που παίζαμε παλιά, που δεν χρειαζόμασταν μπάλα ή άλλα εργαλεία, και πρέπει να τους τα μάθουμε, να τους δώσουμε ιδέες για το πώς να περνάνε τον ελεύθερο χρόνο τους. (ΣΠ, Δασκάλα, Ξα2)

> Τα παιδιά δεν είχαν επαφή με παιχνίδια της αυλής, δεν ξέρανε και πολλά πράγματα. Ενημερωθήκανε, βρήκανε πληροφορίες, πήραν συνεντεύξεις από γιαγιάδες και παππούδες και είδαν τα παιχνίδια που παίζανε παλιά, τα παραδοσιακά παιχνίδια, είδαμε και εμείς κάποια παιχνίδια, μάθαμε τους κανόνες και κατεβαίνουμε κάτω [στο προαύλιο] κάθε Παρασκευή και παίζουμε ομαδικά παιχνίδια . . . Είχαμε πάει στο Μουσείο της Σχολικής Ζωής και βρήκαμε, εκεί μάθανε πολλά πράγματα, και εκεί έπαιξαν και το χάρηκαν, μέσα στις γειτονιές της Πλάκας, και νομίζω ήταν το ερέθισμα για να δουν ότι «μπορώ να καταναλώσω τον χρόνο μου διαφορετικά σε ένα διάλειμμα» . . . Το *Περνά-περνά η μέλισσα* το ‘χουμε παίξει . . . και το *Μαντηλάκι*. (ΣΕ, Δασκάλα, Πε)

> Δυστυχώς τα παιδιά δεν παίζουν, δεν ξέρουν να παίζουν, δώσ’ τους τάμπλετ και κινητό και πάρ’ τους την ψυχή . . . εγώ τους έκανα ένα πρόγραμμα με παιχνίδια, και παίξαμε, παίξαμε, ε, κάποια στιγμή βαρέθηκαν (ΣΠ, Δάσκαλος, Κρ2)

Γενικά, από τα παραπάνω αποσπάσματα παρατηρείται ότι, όπως και στις άλλες κατηγορίες, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα ομαδικά. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια, όπως το *Περνά-περνά η μέλισσα*, το *Γύρω-γύρω όλοι* και το *Μαντηλάκι*. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να κρίνουν τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα παιχνίδια στη βάση των ομαδικών παραδοσιακών παιχνιδιών και μουσικών παιχνιδιών, ενώ οι ίδιοι φαίνεται ότι δεν έχουν γνώσεις για σύγχρονα ή δυαδικά παιχνίδια ή μουσικά παιχνίδια.

7.5.2 Η εκπαιδευτική αξία του

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη μεγάλη σημασία που έχει η χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου στη διδασκαλία του αντικειμένου τους. Φάνηκε ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τα παιχνίδια με κίνηση ή ρυθμική απαγγελία και να τα εφαρμόζουν περισσότερο σε μικρότερες τάξεις:

> Το χρησιμοποιώ εκατομμύρια φορές. Τα παιδιά δεν πιστεύουν ότι κάνουν μαθηματικά, [αλλά] ότι παίζουν. Και καμιά φορά που πάνε να... που πρέπει να βγει και το βιβλίο, το εγχειρίδιο τέλος πάντων βάσει του οποίου κάνουμε ό,τι κάνουμε, ακούς «ωωω, ααα, όχι το βιβλίο!». Δεν ξέρουν τι κάνουμε... Όλο αυτό γίνεται μέσα από ένα παιχνίδι και δεν το βλέπουν ως μάθημα, και αυτό είναι το σημαντικό. Δηλαδή, μαθαίνουν παίζοντας. (ΣΕ, Δασκάλα, Ατ2)

> Ας πούμε τα μαθηματικά τα κάνουμε, δεν θα πω μουσικοκινητικά, τα κάνουμε κινητικά. Πολλές φορές δηλαδή κάνουμε κάποιο δρώμενο. Αυτό το βλέπουν παιχνίδι και τρελαίνονται . . . όπου δίνεται η ευκαιρία σε τέτοια το κάνουμε, γιατί τους μένουν, αυτά τους μένουν . . . Δεν καταλαβαίνουν ότι για μένα [το παιχνίδι] είναι και μάθημα. Καλύτερα όμως για αυτά γιατί είναι πιο ελεύθερα. Σίγουρα το θεωρούν παιχνίδι και το χαίρονται, εγώ όμως από κει μπορώ να βάλω πέντε στόχους, να τους δω παιδαγωγικά. (ΣΕ, Δασκάλα, Πε)

Για την προπαίδεια ή την αλφαβήτα κάνω τέτοια, για παράδειγμα, «Ωχ, ωχ, φωνάζει η Γωγώ, ωχ, δε χωράω στο μαγιώ» για το ωμέγα. Ή για τον συλλαβισμό χτυπάμε παλαμάκια και τα παιδιά καταλαβαίνουν καλύτερα τις λέξεις. (ΣΠ, Δασκάλα, Ξα1)

Την παντομίμα την κάνω με την Ιστορία παρέα ή με τη Γλώσσα. Κάνουμε δηλαδή αναπαράσταση του μαθήματος . . . Το θυμόμαστε καλύτερα και αναπτύσσουμε δεξιότητες και τα λοιπά. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε3)

Τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας πρακτικής, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι πολλαπλά. Μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά και αυτό συμβάλλει στην καλύτερη αφομοίωση των γλωσσικών εννοιών, των μαθηματικών συμβόλων κ.ά. Παράλληλα, το παιχνίδι μετατρέπει τη μάθηση σε μια ευχάριστη διαδικασία την οποία οι μαθητές επιθυμούν να διατηρήσουν παρατείνοντας τα ευχάριστα συναισθήματα που προκαλεί. Επίσης, όπως προέκυψε και σε άλλες κατηγορίες, η εκμάθηση ομαδικών παιχνιδιών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συνέβαλε στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ένταξη στην ομάδα, η κοινωνικοποίηση και η συνεργασία:

Όταν μάθουν ένα ομαδικό παιχνίδι εντάσσονται, κοινωνικοποιούνται πιο εύκολα τα παιδιά, μπαίνουν πιο εύκολα σε ένα παιχνίδι να παίξουν επειδή πάνε να παίξουν όλοι μαζί και είναι ένα παιχνίδι ομαδικό. Το *Περνά-περνά η μέλισσα* που τους αρέσει, που το παίζουν όλα τα παιδιά, δεν απομονώνεται κάποιος, είναι παιχνίδια μεγάλων ομάδων. Και νομίζω για αυτό τον λόγο είναι σημαντικό. (ΣΕ, Δασκάλα, Ατ2)

Με έναν αντίστοιχο τρόπο εκφράστηκαν και οι εκπαιδευτικοί μουσικής για τη χρήση του μουσικού παιχνιδιού στο μάθημά τους. Φάνηκε ότι διαπίστωναν την εκπαιδευτική αξία του καθώς μέσω αυτού μπορούσαν να διδάξουν μουσικές έννοιες και δεξιότητες όπως ο ρυθμός, η μελωδία, το τονικό ύψος και ο συγχρονισμός ανάμεσα σε μέλη της ομάδας. Παρόμοια με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί μουσικής προτιμούσαν να πραγματοποιούν τα παιχνίδια αυτά σε μικρές ηλικίες, στις τάξεις Α΄, Β΄ και κάποιες φορές Γ΄. Φάνηκε ότι αντλούσαν το ρεπερτόριό τους κυρίως από παραδοσιακά, παιδικά παιχνιδοτράγουδα και μουσικοκινητικά παιχνίδια αλλά

αναφέρθηκαν και σε παραλλαγές άλλου είδους παιχνιδιών που προσάρμοζαν για το μάθημα της μουσικής:

Στην Α΄ και στην Β΄ πολλά μουσικοκινητικά παιχνίδια μέσα στην τάξη του τύπου, είναι ένα τραγούδι που τους αρέσει πάρα πολύ, το *Σαλιγκάρι,* έτσι λέγεται, και αυτό είναι βασισμένο στο διάστημα σολ-μι, κάνω εγώ ότι είμαι ο κυνηγός, τα παιδάκια είναι τα σαλιγκαράκια. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα2)

Το μουσικό παιχνίδι το χρησιμοποιούμε βέβαια και μες στην τάξη, στα πλαίσια του μαθήματος, αν θέλουμε δηλαδή να διδάξουμε κάποιο συγκεκριμένο ρυθμό . . . Μέσα από το παιχνίδι και το ενδιαφέρον των παιδιών κεντρίζεις, αλλά και καλλιεργείς πολύπλευρα τις δεξιότητές τους, οπότε έχεις δύο σε ένα, μπορεί να έχεις δέκα σε ένα. Και τη συνεργασία τους, και το να μπορούν να παίξουν μέσα στο χρόνο, επειδή μέσα στο παιχνίδι πρέπει να είσαι μέσα στο χρόνο, βοηθάει στην ατάκα, να μπορούν να παίξουν. Πολλές φορές μπορούν και παίζουν μόνα τους, αλλά δεν μπορούν να συγχρονιστούν με τους υπόλοιπους. (ΣΕ, Μουσικός 1, Ατ2)

Σε μικρότερες τάξεις έχουμε διάφορα μουσικά παιχνίδια, ένα μουσικό παιχνίδι του ρυθμού ας πούμε που έχει ενδιαφέρον, το *Κάνε ό,τι κάνω* . . . τους αρέσει πάρα πολύ . . . Ή το *Ζεστό-κρύο* αλλά με μουσικούς όρους. (ΣΕ, Μουσικός, Πε)

Τα λόγια είναι από ένα παιχνιδοτράγουδο της Ασίας . . . και το κάνουμε με [μιμητικές] κινήσεις. Γενικώς τα παιδιά σε τέτοια παιχνίδια τούς μένει μάλλον το τραγούδι πιο εύκολα, μ' αυτόν τον παιχνιδιάρικο τρόπο . . . Ειδικά κάποια παιδιά που δυσκολεύονται στη γλώσσα, τα βοηθάνε και οι κινήσεις, θυμούνται τις κινήσεις και μετά θυμούνται και τα λόγια. Κι υπάρχουν άπειρα τέτοια, τα κλασικότερα *Σαρακατσάνης*, *Αμπεμπαμπλόμ*, *Η μικρή Ελένη*. Τα

περισσότερα βασίζονται στο τρίχορδο. Στα πιο μικρά παιδιά είναι εύκολο να κάνεις τέτοια τραγούδια. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα1)

Στο παραπάνω απόσπασμα, η εκπαιδευτικός μουσικής επισήμανε ότι το στοιχείο της κίνησης που περιέχουν τα παιχνιδοτράγουδα και τα ρυθμικά ή μουσικά παιχνίδια λειτουργεί ως μηχανισμός ενεργοποίησης της μνήμης, καθώς είναι βοηθητικό σε περιπτώσεις που τα παιδιά δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν τους στίχους. Εκτός από την επίτευξη γνωστικών στόχων, μέσω των μουσικών παιχνιδιών καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ομαδικότητα και η συνεργασία ανάμεσα στους παίκτες. Υπήρξε μόνο μία περίπτωση εκπαιδευτικού που ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τα μουσικά παιχνίδια για σκοπούς χαλάρωσης και ψυχαγωγίας:

[Κάνουμε] τις *Μουσικές καρέκλες* στο χαλάρωμα. Σε κάποιο πάρτι που θα κάνουμε, απόκριες, Χριστούγεννα, σε κάποια γενέθλια που έχει κάποιο παιδί. (ΣΕ, Δασκάλα, Ρε3)

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση είναι ότι τα παιχνίδια με ρυθμό, κίνηση και ρυθμική απαγγελία ή μελωδία χρησιμοποιούνταν από σχεδόν όλους τους εκπαιδευτικούς. Συνήθως αντλούν από ένα ρεπερτόριο με το οποίο οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι από παλιότερα για να πετύχουν ποικίλους γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και κοινωνικούς-συναισθηματικούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ειδικότητας αναγνωρίζουν στα μουσικά παιχνίδια τις πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησής τους εξυπηρετώντας τις ανάγκες του μαθήματος καθώς ο συνδυασμός ρυθμού, κίνησης και στίχων παρέχει ποικίλους τρόπους προσαρμογής της νέας πληροφορίας με ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε ένα ευχάριστο κλίμα.

Ένα ζήτημα που προέκυψε σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού και του μουσικού παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης είναι το γεγονός ότι, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί συναινούσαν στην αξία και τα πλεονεκτήματα που έχει αυτή η πρακτική, αντιμετώπιζαν διάφορα πρακτικά ζητήματα. Ανέφεραν ότι απαιτείται προσωπική πρωτοβουλία από τον εκπαιδευτικό ώστε να προσαρμόσει τα ερεθίσματα του βιβλίου με τον κατάλληλο τρόπο και να ενσωματώσει το παιχνίδι στο μάθημα. Το μείζον πρόβλημα, ωστόσο, για όλους φάνηκε να είναι η πίεση χρόνου που προκύπτει από τον μεγάλο όγκο της ύλης για τους δασκάλους γενικής παιδείας, ή από το γεγονός ότι το μάθημα της μουσικής ήταν μονόωρο για τους εκπαιδευτικούς μουσικής. Παρατηρήθηκε ότι, ενώ τα ζητήματα ήταν κοινά για όλες τις ειδικότητες, ο τρόπος με τον οποίο τα διαχειρίζονταν ήταν προσωπικός:

Τα βιβλία έχουν κάποια μικρά ερεθίσματα και στη *Μελέτη* απλώς εγώ που είμαι περισσότερο υποψιασμένη, μένω λίγο παραπάνω σε αυτό και το απλώνω. Αν δεν ήμουν υποψιασμένη, θα το περνούσα σαν μια άσκηση, το λέω. Ίσως οι περισσότεροι να το κάνουν αυτό το πράγμα, αλλά επειδή είναι ερέθισμα για μένα, να πούμε, να κάνουμε κάτι για το παιχνίδι, δραστηριοποιούνται. Είχε μια άσκηση τώρα η ενότητα για τις μηχανές, άσχετο με τα παιχνίδια. Κατασκευάζω μηχανές. Και τους έχω βάλει στη διαδικασία να κατασκευάσουν ένα παιχνίδι. (ΣΕ, Δασκάλα, Πε)

Τα βιβλία έχουν ιδέες για παιχνίδια και τραγούδια. Αν είχαμε λίγο παραπάνω χρόνο... (ΣΠ, Δασκάλα, Ξα1)

Πέρσι είχα 3 ώρες Ευέλικτη [Ζώνη], Φιλαναγνωσία. Τώρα κοιτάμε να εξοικονομήσουμε χρόνο για τα μαθήματα. Οπότε κόπηκαν αυτά τα παιχνίδια, που ήταν πολύ καλά, γιατί και πάνω στο μάθημά τους [είναι] και κανόνες να μαθαίνουν (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα2)

Το χρησιμοποιώ για την διδασκαλία των νέων εννοιών. Αλλά δυστυχώς δεν προλαβαίνω πολύ, δηλαδή θα το κάνω για την αρχή, για τον εντυπωσιασμό, για τη νέα έννοια, αλλά δεν το διατηρώ πολύ. Γιατί δεν προλαβαίνω. Με ένα μονόωρο μάθημα δεν έχω τέτοια πολυτέλεια. (ΣΕ, Μουσικός 2, Ατ2)

Επιπλέον, αναφέρθηκε το ζήτημα της πειθαρχίας, καθώς η χρήση του παιχνιδιού ιδιαίτερα σε μεγάλες τάξεις μπορεί να προκαλέσει χάος στην τάξη:

Μου ζητάνε να παίξουνε, η αλήθεια είναι. Απλά στις μεγάλες τάξεις λίγο και εγώ το αποφεύγω γιατί θεωρώ ότι ξεφεύγουν πιο εύκολα και ελάχιστες φορές το κάνω. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα1)

Θέλω την ελεύθερη έκφραση, δεν θέλω να νιώθουν τα παιδιά καταπιεσμένα. Βέβαια αυτό καμιά φορά μπορεί να προκαλέσει προβλήματα, να δημιουργηθεί όχλος. Προσπαθώ να το μαζέψω. (ΣΕ, Θεατρολόγος, Ρε2)

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την πολύπλευρη αξία που έχει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς μέσω αυτού προωθούνται και επιτυγχάνονται γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και κοινωνικοί-συναισθηματικοί στόχοι και δεξιότητες. Παρατηρήθηκε ότι όλες σχεδόν οι ειδικότητες εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν ιδιαίτερα μουσικά παιχνίδια με λόγια, μελωδία ή ρυθμική απαγγελία και κίνηση. Συνήθως μια τέτοια επιλογή πηγάζει από τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις που έχουν από τότε που ήταν παιδιά. Η σύνδεση του παιχνιδιού με το παραδοσιακό παιχνίδι ήταν έντονη και φάνηκε ότι αυτό ίσχυε και για το μουσικό. Επιπλέον, αναφέρθηκαν σε πρακτικά ζητήματα που είναι πιθανό να προκύπτουν όταν χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως εργαλείο μέσα στην τάξη εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου, του μεγάλου όγκου της ύλης και της έλλειψης πειθαρχίας. Φάνηκε ότι ο τρόπος που τα διαχειρίζονταν ήταν προσωπικός, ενώ σπάνια τα χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά για χαλάρωση. Γενικά προτιμούσαν να πραγματοποιούν παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια με μικρές ηλικίες καθώς στις μικρές τάξεις υποστήριζαν ότι είναι ευκολότερο να διαχειριστούν τέτοια ζητήματα.

7.6 Παιχνίδι και μουσικό παιχνίδι στην τάξη και στην αυλή: επιρροές και συνδέσεις

Στην παρούσα θεματική ενότητα εξετάζεται η επιρροή που είχε το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη σε αυτά της αυλής, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους. Επίσης, ανιχνεύονται στα λόγια τους πρακτικές που εφάρμοσαν για να προωθήσουν τη σύνδεση ανάμεσα στα δύο.

Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια στο μάθημά τους ή διεξήγαν σχετικά προγράμματα δήλωσαν ότι παρατηρούσαν στη συνέχεια το παιχνίδι στην αυλή να διαφοροποιείται. Εκτίμησαν ότι τα παιδιά που διδάσκονται ένα νέο μουσικό παιχνίδι είναι πιθανό να το ενσωματώσουν για λίγο καιρό στο ρεπερτόριο της αυλής:

> Διαφοροποιείται το παιχνίδι τους όταν υλοποιούμε κάποια προγράμματα που έχουν να κάνουν σε σχέση με το παιχνίδι, όταν κάνουμε παιχνίδι από τα παλιά χρόνια ή οτιδήποτε άλλο για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, το οποίο ξεχνιέται βέβαια την επόμενη φορά. Εντάξει, στο πίσω μέρος του μυαλού πάντα υπάρχει. (ΣΕ, Δασκάλα, Αt2)

Μια εκπαιδευτικός μουσικής παρότρυνε τους μαθητές της να χρησιμοποιήσουν τα παραδοσιακά λαχνίσματα που μάθαιναν στην τάξη για να «βγάλουν μάνα» σε άλλα παιχνίδια, όπως το κυνηγητό:

> Αυτά τα παιχνίδια, παρατηρώ ότι τη μέρα που θα το κάνουμε μπορεί να βγουν έξω να παίξουν. Και το συζητάμε κιόλας. Λέω είναι ένα ωραίο παιχνιδάκι, ή ο *Καρακατσάνης* ας πούμε, λέω, μπορούμε να το παίξουμε πώς παίζουμε το *Α μπε μπα μπλομ* για να δούμε ποιος θα κυνηγάει στο κυνηγητό, μπορείτε να πείτε ο *Καρακατσάνης*. Και το κάνουν. Αλλά δεν πιστεύω ότι συνεχίζεται μετά, μπορεί να το ξεχνάνε. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα1)

Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι μετά από ενεργοποίηση που επιδίωξαν μέσω δραστηριοτήτων και προγραμμάτων με παιχνίδια στην τάξη, τα παιδιά άρχισαν να δραστηριοποιούνται στην αυλή παίζοντας ομαδικά παιχνίδια. Η εκπαιδευτικός στο παρακάτω απόσπασμα σχολιάζει ότι ειδικά για τα κορίτσια το ομαδικό παιχνίδι στην αυλή, ως απόρροια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με το παιχνίδι, ήταν μια καινούρια εμπειρία:

> Δεν παίζανε κυνηγητό, τώρα έχουν ξεκινήσει να παίζουν κυνηγητό. Συνήθως ή θα κάθονταν να μιλήσουν, ή θα τσακώνονταν, τα αγόρια θα έπαιζαν τάπες. Για τα κορίτσια αυτό ήταν πρωτόγνωρο. (ΣΕ, Δασκάλα, Πε)

Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν υπήρχε καθόλου επαφή ανάμεσα στο παιχνίδι της τάξης και σε αυτό της αυλής. Εκτίμησαν ότι τα παιδιά τα αντιμετώπιζαν ως διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων και θεωρούσαν τα παιχνίδια της αυλής ως «τα δικά τους». Από τα λόγια της εκπαιδευτικού μουσικής φαίνεται ότι δεν αναπτυσσόταν συζήτηση ανάμεσα στην ίδια και τα παιδιά σχετικά με τα παιχνίδια της αυλής, αλλά ότι παρέμεναν διαχωρισμένα:

> Όχι, το διαχωρίζουν. Ό,τι παίξουν εδώ αποκλείεται να βγουν έξω να το παίξουν. Δεν υπάρχει περίπτωση να βγουν έξω και να κάνουν *Κεφάλι-ώμοι-γόνατα και πόδια*, ή οποιοδήποτε παιχνίδι. (ΣΕ, Δασκάλα, Ξα3)

> Αυτά όμως είναι δικά τους, αυτοσχέδια πιστεύω ή κάποιος τα είχε πει σε κάποιον άλλον, και κάπως έτσι... Δεν μου 'χουν πει ποτέ, δεν έχει τύχει ποτέ να μου πουν, αλλά κατά καιρούς βλέπω ένα καινούριο παιχνίδι και λέω «α, καινούριο παιχνίδι;» και μου λένε «α, καινούρια μόδα». Αλλά δεν έχει τύχει να μου πουν για αυτά. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα1)

Συμπερασματικά, δεν υπήρξαν ενιαίες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή του παιχνιδιού της τάξης σε αυτό της αυλής. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει και εκφράζεται με ομαδικές δραστηριότητες που πραγματοποιούν τα παιδιά στην αυλή ενώ τόνισαν ότι η επιρροή είναι εμφανής για λίγο χρόνο. Αντίθετα, κάποιοι υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει σύνδεση. Σε κάθε περίπτωση, από την παραπάνω ανάλυση προέκυψε ότι η σύνδεση που επιδίωξαν οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στο παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι της τάξης και της αυλής είχε κατεύθυνση από την τάξη στην αυλή, και όχι το αντίθετο. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μόνο μία συμμετέχουσα στην έρευνα δήλωσε ότι ζήτησε από τα ίδια τα παιδιά να της δείξουν παιχνίδια. Η ίδια στη συνέχεια τα αξιοποίησε ενσωματώνοντάς τα στο μάθημά της. Ωστόσο, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα, αυτό το έκανε υπό ορισμένες προϋποθέσεις, καθώς από τα δύο παιχνίδια που της έδειξαν οι μαθητές της, ένα παραδοσιακό και ένα από την τηλεόραση, προτίμησε το πρώτο, το παραδοσιακό:

> Είναι ένα παιχνίδι που μου έμαθαν τα ίδια τα παιδιά *Τα κλειδιά του βασιλιά* που είναι κλειδιά κάτω από μια καρέκλα και προσπαθούν να τα τραβήξουν χωρίς ν' ακουστεί ο ήχος. Αυτό το

παιχνίδι το πήραμε και βάλαμε πρόσωπα μέσα . . . Την ώρα της Ευέλικτης [Ζώνης] άφηνα τα παιδιά να αποφασίσουν πώς θα θέλανε να αξιοποιήσουμε τον χρόνο μας. Και μου έμαθαν αυτό το παιχνίδι και μετά το εμπλούτισα . . . Τα παιδιά είναι τόσο πωρωμένα με το *Survivor* που περιμένουν το διάλειμμα για να παίξουν . . . Έτυχε μια φορά και ετοίμασαν αυτοσχεδιασμούς *Survivor*. Το είδαμε, το χειροκροτήσαμε, αυτό μέχρι εκεί, δεν συνεχίστηκε παραπέρα. (ΣΕ, Θεατρολόγος, Ρε2)

Από τα λόγια της φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός επιθυμούσε την ελεύθερη έκφραση των παιδιών καλωσορίζοντας τα ενδιαφέροντά τους, ωστόσο, η ίδια έθεσε κριτήρια στην επιλογή των παιχνιδιών. Φάνηκε να έχει μεγαλύτερη προθυμία να δουλέψει με τους μαθητές της το παραδοσιακό, τα *Κλειδιά του βασιλιά*, αφού το προσάρμοσε κατάλληλα, και λιγότερο αυτό που προερχόταν από την τηλεόραση, το *Survivor*, το οποίο επέτρεψε να πραγματοποιηθεί μόνο μία φορά. Διαπιστώνεται, όπως και στις προηγούμενες θεματικές κατηγορίες, ότι οι εκπαιδευτικοί πρόκριναν παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια που σχετίζονταν με την παράδοση, ενώ απέρριπταν όσα προέρχονταν από την τεχνολογία ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως η τηλεόραση.

Η απόσταση ανάμεσα στο υλικό των παιδιών και αυτό της τάξης έγινε επίσης φανερή στις αναφορές των εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με το τραγούδι καθώς ορισμένοι εξέφρασαν την ανάγκη να αναφερθούν στις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών. Δήλωσαν ότι οι μαθητές τους προτιμούν τραγούδια τα οποία οι ίδιοι δεν εγκρίνουν και, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα, το φαινόμενο αυτό συμβαίνει περισσότερο με τις μεγάλες τάξεις:

Είχε φέρει ο σύλλογος γονέων καμιά δεκαριά ανιματέρ οι οποίοι έκαναν πολύ ωραία παιχνίδια εδώ για όλα τα παιδιά. Έβλεπες Α΄, Β΄, Γ΄ κατενθουσιασμένοι, η Δ΄, Ε΄, Στ΄ είχαν κάτσει από την άλλη μεριά... Αυτοί συμμετείχαν όταν ο Dj άρχισε ουσιαστικά να παίζει την ελεεινή, τη σημερινή ποπ μουσική, εμένα δεν μ' αρέσει καθόλου. Μα είναι φοβερό, τα 'ξεραν όλα απ' έξω και ανακατωτά. Τραγικό. Ο δε στίχος, να μην το σχολιάσω. (ΣΕ, Μουσικός, Πε)

Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί μουσικής ενθάρρυναν τους μαθητές τους να φέρουν στην τάξη τα τραγούδια που προτιμούν, τελικά δεν τα έλαβαν υπόψη στο μάθημά τους:

Ε, απογοητεύομαι λίγο, γιατί διαπιστώνω ότι τα παιδιά τις περισσότερες φορές στο σπίτι ακούνε αυτά τα σουξεδάκια που λέμε. Εντάξει, στην πορεία έχουμε και άλλα ερεθίσματα στο σχολείο και νομίζω φτιάχνει κάπως το πράγμα... Έχω ζητήσει πάρα πολλές φορές να μου φέρουν, κάποια παιδάκια μου φέρνουν. Είναι και κομμάτια τα οποία πολλές φορές δεν αρμόζουν στο σχολείο, μπορεί να 'χουν, έτσι, λέξεις περίεργες, οπότε όταν πω ότι αφιερώνω χρόνο στα τραγούδια που τους αρέσουν, θα βάλω ίσως και ροκ τα οποία είναι πιο κλασικά, τύπου *Eye of the tiger* ή το άλλο, το *We are the world*. (ΣΕ, Μουσικός, Ξα)

Ακόμα και η Στ΄ που πάντα, έτσι, παλιά μου φέρνανε ξένα και τέτοια που δεν τα ήξερα, μου λέγανε «Βέρτη» κι εγώ έλεγα «ναι, ναι, να ακούσουμε Verdi», τώρα όχι. Μπορώ να πω ότι βασίζονται σ' αυτά που τους δίνω. Ή δεν έχουν χρόνο ή δεν έχουν διάθεση να ψάξουν, ξέρω 'γω. (ΣΕ, Μουσικός 2, Ατ2)

Από τα παραπάνω διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνολικά δεν επιδίωξαν να εξερευνήσουν σε βάθος τα μουσικά ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Ενώ ορισμένοι προσπάθησαν να συνδέσουν το υλικό εντός και εκτός τάξης, οι πρακτικές που εφάρμοσαν δεν προωθούσαν την αμφίδρομη ανταλλαγή υλικού. Φάνηκε ότι γενικά δεν αναζητούσαν να μάθουν για τα παιχνίδια και τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στην αυλή ή δεν ενθάρρυναν τους μαθητές τους να τους τα δείξουν, αλλά επιδίωκαν να επηρεάσουν την κουλτούρα του παιχνιδιού των παιδιών στην αυλή. Με τον ίδιο τρόπο αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί μουσικής τα τραγούδια που έφεραν οι μαθητές τους στην τάξη όταν τους ζητήθηκε, επιδιώκοντας να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών. Συνολικά, διαφάνηκε ότι υπήρχε απόσταση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που εκφράστηκε με διαφορετικές προτιμήσεις στα παιχνίδια και τα μουσικά παιχνίδια, καθώς και στα τραγούδια στις μεγαλύτερες τάξεις, και οι όποιες προσπάθειες των εκπαιδευτικών για σύγκλιση των δύο, έγιναν υπό όρους.

Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο εστίασε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της συνέντευξης και των άτυπων συνομιλιών

μαζί τους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Συνολικά, οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς ήταν οι εξής: παίζουν τα παιδιά παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια;· η γεωγραφική μεταβλητή της πόλης και του χωριού ·η τεχνολογία· το πλαίσιο με τις υποκατηγορίες του χώρου και του χρόνου· το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι στα σχολικά μαθήματα με υποκατηγορίες τη σύνδεση με την παράδοση και την εκπαιδευτική αξία του και, τέλος, το παιχνίδι και το μουσικό παιχνίδι της τάξης και της αυλής: επιρροές και συνδέσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν στα προηγούμενα τέσσερα κεφάλαια (Κεφάλαιο 4, Κεφάλαιο 5, Κεφάλαιο 6 και Κεφάλαιο 7) συνοψίζονται εδώ σε τέσσερις άξονες, αφού έγινε συνδυασμός και σύγκριση των πληροφοριών που έδωσαν όλα τα μεθοδολογικά εργαλεία. Κατά τη διαδικασία αυτή τα εργαλεία λειτούργησαν με συμπληρωματικό τρόπο και εντοπίστηκαν συγκλίσεις και διαφορές σχηματίζοντας τη γενική εικόνα της έρευνας. Οι άξονες περιλαμβάνουν τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην πόλη και το χωριό (σχολική καθημερινότητα, χαρακτηριστικά αυλής, κοινωνικές δεξιότητες, ηλικία και αριθμός συμμετεχόντων· τις κοινωνικές σχέσεις (φιλία, φύλο και πολυτροπική έκφραση)· την προφορικότητα (πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης και παραλλαγές-αυτοσχεδιασμοί) και τις επιρροές και προτιμήσεις (τεχνολογία και παράδοση).

Διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα σχολεία των πόλεων και στα σχολεία των χωριών

Ο πρώτος άξονας που διαμορφώθηκε με συνδυασμό των εργαλείων της παρατήρησης και των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες είναι οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα σχολεία των πόλεων και στα σχολεία των χωριών ως παράγοντας επιρροής των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών. Η ενότητα αυτή οργανώνεται γύρω από τη δομή της σχολικής καθημερινότητας και τους σχολικούς κανόνες· το μέγεθος, τα υλικά της αυλής (χώμα, φύλλα, κ.ά.) και τον εξοπλισμό (μπασκέτες, τέρματα, κ.ά)· τις κοινωνικές δεξιότητες, τον αριθμό και την ηλικία των συμμετεχόντων στα μουσικά παιχνίδια.

Ο τρόπος που ήταν δομημένη η σχολική καθημερινότητα, οι σχολικοί κανόνες που εφαρμόζονταν, το μέγεθος της αυλής συγκριτικά με τον αριθμό των μαθητών και τα υλικά ή ο εξοπλισμός που είχαν στη διάθεσή τους τα παιδιά στο διάλειμμα φάνηκαν να καθορίζουν την εμφάνιση του μουσικού παιχνιδιού και να επηρεάζουν τον αριθμό των συμμετεχόντων και την ομαδοποίησή τους κατά ηλικία. Διαπιστώθηκε ότι οι λόγοι στους οποίους οφείλονται οι

διαφοροποιήσεις αυτές συνδέονται με τις παραμέτρους του χώρου και του χρόνου. Οι αυλές στα χωριά ήταν μεγάλες αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών και επιτρεπόταν στα παιδιά να έχουν μπάλα. Υπήρχε χώρος για εκτονωτικά παιχνίδια, όπως τρέξιμο και κυνηγητό, και εξοπλισμός για ομαδικά αθλήματα. Επιπλέον, τα παιδιά επινοούσαν δραστηριότητες, όπως μαγείρεμα και «οργανωμένες πολιτείες», αξιοποιώντας διάφορα υλικά που ήταν διαθέσιμα στην αυλή, όπως δέντρα, κλαριά, φύλλα και χώμα. Αντίθετα, στις αυλές των σχολείων των πόλεων δεν υπήρχε αρκετός χώρος για ομαδικές δραστηριότητες και η διαχείριση του μεγάλου αριθμού μαθητών από τους εκπαιδευτικούς αναπόφευκτα οδηγούσε σε περιορισμούς στη σχολική καθημερινότητα. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν επιτρεπόταν η χρήση μπάλας στο διάλειμμα και οι μαθητές έμπαιναν σε στοίχιση πριν μπουν στην τάξη για μάθημα μετά το διάλειμμα.

Διαπιστώθηκε ότι ο περιορισμός του χώρου και του χρόνου καθώς και η απουσία εξοπλισμού στη σχολική καθημερινότητα της πόλης ευνοούν τα μουσικά παιχνίδια καθώς δεν καταλαμβάνουν μεγάλο χώρο και χρόνο και δεν απαιτούν εξοπλισμό. Φάνηκε ότι τα παιδιά στρέφονται σε αυτά προκειμένου να επεκτείνουν τη συνθήκη του παιχνιδιού στον χώρο, για παράδειγμα στον σχολικό διάδρομο, και στον χρόνο, κυρίως κατά την αναμονή, καθώς και όταν δεν μπορούν να παίξουν ομαδικά εκτονωτικά παιχνίδια και αναζητούν μια εναλλακτική παιγνιώδη δραστηριότητα. Συμπεραίνεται ότι τα μουσικά παιχνίδια έτειναν να είναι μια ασχολία των παιδιών στις σχολικές αυλές στις πόλεις, η οποία αναπτυσσόταν εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών τους, ενώ δεν γινόταν άμεσα αντιληπτή επειδή συνήθως συνέβαινε σε ανύποπτες στιγμές και σε μέρη που δεν είχαν σχεδιαστεί για παιχνίδι.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρθηκαν στο παιχνίδι γενικά χωρίς να διαχωρίζουν τα μουσικά παιχνίδια ή να εντοπίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η αντίληψή τους για την επιρροή της μεταβλητής του χωριού και της πόλης στο παιχνίδι φάνηκε ότι έχει στη βάση της μια θεώρηση σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι προϋποθέτει μεγάλο χώρο, ενώ ο μικρός χώρος επιδρά ανασταλτικά σε αυτό. Η αντίληψη αυτή προκύπτει από μια γενική εικόνα που είχαν οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική αυλή, καθώς έτειναν να επικεντρώνονται στα παιχνίδια που συμβαίνουν στο κέντρο της αυλής από μεγάλες ομάδες και με ένταση στον ήχο. Αντίθετα, έτειναν να μην συμπεριλαμβάνουν στον οπτικό και ακουστικό ορίζοντά τους τα απόκεντρα μέρη της σχολικής αυλής παραβλέποντας γεγονότα που εξελίσσονται στο περιθώριό της. Το γεγονός αυτό εξηγεί τις αντιφάσεις που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα λόγια των εκπαιδευτικών και σε όσα πραγματικά συνέβαιναν στη σχολική αυλή. Ενδεικτικά, σε ένα σχολείο (Ρε1) αναφέρθηκε ότι «τα παιδιά δεν παίζουν εκεί πίσω γιατί είναι δύσκολο για την εφημερία να τα παρατηρεί», ενώ τα δεδομένα από το εργαλείο της συμμετοχικής παρατήρησης έδειξαν ότι τα κορίτσια συγκεντρώνονταν στο μέρος εκείνο για να παίξουν μουσικά παιχνίδια. Η γενική εικόνα που είχαν

στη σχολική αυλή οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, τους επέτρεπε να εντοπίζουν τις «φάσεις» των παιχνιδιών των παιδιών κατά τις οποίες τα παιχνίδια εναλλάσσονται ανά χρονικές περιόδους ανάλογα με το ποιο θεωρείται δημοφιλές κάθε φορά. Από την ανάλυση φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν αυτή την άποψη ανεξάρτητα από τη δημογραφική μεταβλητή της πόλης και του χωριού.

Το δίπολο της πόλης και του χωριού αναδύθηκε επίσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά σε αυτά τα δύο περιβάλλοντα και κατ' επέκταση με τον τρόπο που αυτές διαμορφώνουν το παιχνίδι τους. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα παιδιά του χωριού είναι «πιο ήπια», «πιο ώριμα» και «λιγότερο βίαια» από τα παιδιά της πόλης και ότι αυτό οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο ζωής που έχουν. Επίσης, δήλωσαν ότι τα παιδιά στα χωριά έχουν λιγότερες οργανωμένες δραστηριότητες στο πρόγραμμά τους και περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για κοινωνική αλληλεπίδραση κατά την οποία αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η συνεργασία και η επίλυση διαφορών. Στη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συνεισφέρει επίσης ο μικρός αριθμός των μαθητών στα σχολεία των χωριών, καθώς αναγκάζονται να διαχειρίζονται προβλήματα και συγκρούσεις στις σχέσεις τους και κατά το παιχνίδι τους. Αντίθετα, τα παιδιά της πόλης έχουν περισσότερες οργανωμένες δραστηριότητες, λιγότερο ελεύθερο χρόνο και κατ' επέκταση λιγότερες ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να λύσουν τις διαφορές τους.

Αυτή η άποψη των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο αντίληψης σχετικά με τις αλλαγές που έχουν επέλθει στη σύγχρονη ζωή σε σύγκριση με το παρελθόν και οι οποίες έχουν επηρεάσει το παιχνίδι των παιδιών. Επισήμαναν ότι σήμερα το παιχνίδι μεταφέρεται από τον δρόμο σε εσωτερικούς χώρους, όπως στα σπίτια, ή άλλα προστατευμένα και επιτηρούμενα μέρη, τα οποία συνήθως βρίσκονται κοντά σε οργανωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Εκτιμούσαν ότι οι χώροι αυτοί, ιδιαίτερα στις πόλεις, συνιστούν τη νέα μορφή γειτονιάς, όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παίζουν σε ένα ασφαλές πλαίσιο υπό τη διακριτική επίβλεψη των ενηλίκων, ενώ σε ορισμένους από αυτούς τους χώρους δίνεται και στους ενήλικες η δυνατότητα να συναντηθούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις με τα παιδιά έδειξαν ότι οι ιδιαιτερότητες των σχολείων στην πόλη και στο χωριό τείνουν επίσης να διαμορφώνουν την ηλικία και τον αριθμό των συμμετεχόντων στα μουσικά παιχνίδια. Στις σχολικές αυλές των χωριών υπήρχε μείξη ηλικιών, ενώ σε αυτές των πόλεων τα παιδιά έτειναν να παίζουν με τους συμμαθητές τους. Οι δύο αυτές πρακτικές αντανακλούν τις διαφορετικές συνθήκες της επίσημης εκπαίδευσης που συνήθως επικρατούν στα δύο αυτά περιβάλλοντα. Στις πόλεις οι μαθητές χωρίζονται σε τμήματα με βάση την ηλικία, ενώ στα χωριά υπάρχει σύμπτυξη των τάξεων και μείξη ηλικιών. Το γεγονός αυτό

επιβεβαιώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανέφεραν ότι η ομαδοποίηση με διαφορετικές ηλικίες στην τάξη συμβαίνει και στη σχολική αυλή, καθώς ο μικρός αριθμός παιδιών περιορίζει τις επιλογές τους αναφορικά με τους συμπαίκτες. Σε αντίθεση με τις σχολικές αυλές στις πόλεις, όπου παρατηρείται ομαδοποίηση με άτομα της ίδιας ηλικίας, ή και του ίδιου τμήματος, στα χωριά, ο μικρός αριθμός μαθητών θέτει ένα πλαίσιο αναγκαστικής συνύπαρξης παιδιών διαφορετικών ηλικιών στην αυλή και ομαλοποίησης των συγκρούσεών τους. Ειδικότερα για τα μουσικά παιχνίδια, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι παίζονται από μικρές ηλικίες γενικά ενώ τα παιδιά ανέφεραν ότι παίζουν με τα αδέλφια και τα ξαδέλφια τους στο σπίτι με διαφορετικές ηλικίες να ομαδοποιούνται μεταξύ τους.

Ένα ακόμα συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των παραμέτρων του χώρου και του χρόνου είναι το γεγονός ότι συνήθως τα μουσικά παιχνίδια παίζονταν από δύο άτομα, το οποίο διαπιστώθηκε από την παρατήρηση, τη βιντεοσκόπηση και τη συνέντευξη με τα παιδιά. Η πιο συνηθισμένη πρακτική ήταν δύο μαθήτριες να στρέφουν το σώμα τους αντικριστά η μία στην άλλη και να παίζουν ένα μουσικό παιχνίδι με τα χέρια. Τα ομαδικά μουσικά παιχνίδια συνέβαιναν λιγότερο συχνά από ό,τι αυτά σε δυάδες, γιατί είναι λιγότερο ευέλικτα καθώς απαιτούν περισσότερο χώρο και έχουν μεγαλύτερη διάρκεια. Όταν, ωστόσο, υπάρχει χώρος και χρόνος για παιχνίδι, δηλαδή στις σχολικές αυλές των χωριών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά προτιμούσαν να παίζουν ομαδικά εκτονωτικά παιχνίδια και αθλήματα.

Κοινωνικές σχέσεις

Ο δεύτερος άξονας που προέκυψε με τον συνδυασμό και τη σύγκριση των διαφορετικών εργαλείων είναι οι κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες ανιχνεύονται στη σύνθεση της ομάδας, στα λόγια τους και στις συμπεριφορές τους. Το θέμα των κοινωνικών σχέσεων αναδύθηκε μέσω της δυνατότητας που έδωσαν τα εργαλεία της συνέντευξης και της βιντεοσκόπησης για εις βάθος και λεπτομερή άντληση δεδομένων. Οι επιμέρους πτυχές που περιλαμβάνονται σε αυτή την ενότητα είναι η φιλία, το φύλο και η πολυτροπική έκφραση, οι οποίες συνολικά έδειξαν ότι το μουσικό παιχνίδι μπορεί να γίνει δείκτης των σχέσεων των παικτών μεταξύ τους και των παικτών με τους παρατηρητές.

Η σύνθεση των ομάδων πραγματοποιήθηκε κυρίως στη βάση της φιλίας, καθώς εντός της σχέσης αυτής οι συμμετέχοντες νιώθουν ασφάλεια και άνεση να εκφραστούν. Η συναισθηματική εγγύτητα ήταν προϋπόθεση για τη σύσταση της ομάδας και φάνηκε να είναι πιο σημαντική από τη φυσική εγγύτητα. Ενώ τα παιδιά κοινωνικοποιούνται κυρίως με τους συνομηλίκους τους, ιδιαίτερα με τους συμμαθητές τους από το ίδιο τμήμα, καθώς με αυτούς μοιράζονται τη σχολική

καθημερινότητά τους, η φιλία συνιστά μια πιο στενή και ιδιαίτερη σχέση. Ήταν χαρακτηριστική η απάντηση μιας μαθήτριας η οποία καθόταν στο ίδιο θρανίο με μία συμμαθήτριά της αλλά δεν έπαιζε μαζί της τα μουσικά παιχνίδια γιατί «δεν είναι και κολλητή» της. Οι παίκτες μεταξύ τους, και κάποιες φορές οι παίκτες με τους παρατηρητές, συνδέονταν με ισχυρούς δεσμούς και πρόβαλλαν την κοινή πρακτική που τους ενώνει, αυτή των μουσικών παιχνιδιών, απέναντι στους υπόλοιπους που «δεν τα ξέρουν» και «δεν θέλουν να τα μάθουν», σύμφωνα με τα λόγια των παιδιών. Η παρατήρηση έδειξε ότι οι δηλώσεις αυτές είναι αυθαίρετες και δεν ισχύουν, αντίθετα, ήταν πιθανό και άλλοι να γνωρίζουν τα μουσικά παιχνίδια. Επομένως, φανερώνεται η ανάγκη των παιδιών να ανήκουν σε μια κοινότητα που διαφοροποιείται από τις άλλες και η οποία πραγματώνεται μέσω της κοινότητας των μουσικών παιχνιδιών. Εντός αυτών των ομάδων φιλίας, οι οποίες σχηματίζονται στο σχολείο και σε άλλες οργανωμένες δραστηριότητες (όπως φροντιστήριο, προσκοπισμός και κατασκήνωση), τα μουσικά παιχνίδια διαδίδονται από άτομο σε άτομο αλλά και από ομάδα σε ομάδα μέσω των κοινών δικτύων. Εξαιτίας της μετακίνησης των παιδιών και των οικογενειών τους, η διάδοση συμβαίνει και εκτός των τοπικών συνόρων. Αυτός είναι πιθανόν ο λόγος για τον οποίο βρέθηκε ένα κοινό ρεπερτόριο με μικρές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Το ζήτημα του φύλου αναδύθηκε με τα εργαλεία της παρατήρησης και της συνέντευξης με τους συμμετέχοντες. Τα δεδομένα από την παρατήρηση έδειξαν ότι η συμμετοχή των αγοριών στα μουσικά παιχνίδια, αν και πολύ μικρότερου βαθμού από ό,τι των κοριτσιών, ήταν υπαρκτή στη σχολική αυλή. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στην αυλή «τα αγόρια ασχολούνται με το ποδόσφαιρο» και ότι τα μουσικά παιχνίδια προτιμούνται περισσότερο από τα κορίτσια. Αυτό αποκαλύπτει μια αντίφαση ανάμεσα στην πραγματικότητα των μουσικών παιχνιδιών στην αυλή και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Άλλοτε με έναν περισσότερο ενεργητικό και άλλοτε με έναν λιγότερο ενεργητικό ρόλο, τα αγόρια συμμετείχαν στις επιτελέσεις ή στέκονταν ως παρατηρητές. Στις συνεντεύξεις, ωστόσο, πήρε μέρος ένα μόνο αγόρι από το σύνολο των 53 παιδιών και κανένα στις βιντεοσκοπήσεις. Επομένως, διαπιστώνεται αναντιστοιχία στον βαθμό συμμετοχής των αγοριών ανάμεσα στα διάφορα στάδια της έρευνας. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι ενώ οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις σχετικά με το φύλο των μουσικών παιχνιδιών είναι υπαρκτές, οι πρακτικές έδειξαν ότι οι προκαταλήψεις στην αυλή ήταν λιγότερο έντονες.

Τα μουσικά παιχνίδια δεν συνιστούν μόνο κοριτσίστικη υπόθεση παρά το γεγονός ότι η αντίληψη αυτή εκφράστηκε μέσα από τα λόγια των συμμετεχόντων, παιδιών και εκπαιδευτικών, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Τα αγόρια συμμετείχαν στα μουσικά παιχνίδια, ωστόσο, από τη συνολική εικόνα των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι το φύλο είναι παράγοντας διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων και συμπεριφορών. Για παράδειγμα, τα αγόρια έπαιζαν συνήθως σε ζευγάρια

μεταξύ τους, λιγότερο συχνά ομαδικά μαζί με τα κορίτσια και σπανιότερα με κορίτσια σε ζευγάρια. Επίσης, έδειχναν προτίμηση στα μουσικά παιχνίδια που έχουν έντονο το στοιχείο του ανταγωνισμού. Κάποιες φορές τα μουσικά παιχνίδια γίνονταν η αφορμή ή η αιτία για περιπαικτική διάθεση προς το άλλο φύλο ή για σύγκρουση ανάμεσα στα δύο μέσω της χρήσης ανάλογων στίχων και κινήσεων («και τα αγόρια μάς κοιτούν και μας κάνουν ένα να [φιλί] και τους κάνουμε ένα να [μούτζα]»).

Τα κορίτσια στις συνεντεύξεις ανέφεραν ότι προτιμούν να παίζουν χωρίς τα αγόρια, εκτός από τις σπάνιες φορές που παίζουν όλη η τάξη μαζί, και ότι μαθαίνουν μουσικά παιχνίδια κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς (δασκάλα της μουσικής και της γυμναστικής) και από γυναίκες συγγενείς (τη θεία και τη γιαγιά). Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι οι ίδιοι, άντρες και γυναίκες, διδάσκουν μουσικά παιχνίδια σε παιδιά μικρής ηλικίας κυρίως. Τα αγόρια κατά τις άτυπες συνομιλίες μαζί τους στην αυλή δήλωσαν ότι «αυτά τα παίζουν μόνο τα κορίτσια, εμείς παίζουμε ξύλο». Στις δηλώσεις τους αναπαρήγαγαν έμφυλα κυρίαρχα στερεότυπα όπου φάνηκε να κυριαρχεί η αντίληψη ότι τα μουσικά παιχνίδια είναι γυναικεία υπόθεση: διδάσκονται από γυναίκες και παίζονται από κορίτσια. Αν και η παρατήρηση έδειξε ότι η συνθήκη αυτή δεν είναι στατική αλλά μπορεί να εμφανίζονται ρωγμές, φάνηκε ότι οι καθιερωμένοι ρόλοι των φύλων στην κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση στη σχολική κουλτούρα.

Οι δεσμοί ανάμεσα στους συμμετέχοντες των μουσικών παιχνιδιών διερευνήθηκαν μέσω της πολυτροπικής ανάλυσης εστιάζοντας στους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ τους στις βιντεοσκοπημένες επιτελέσεις. Στις περιπτώσεις που οι φιλικές σχέσεις ήταν ισχυρές, ειδικότερα όταν το μουσικό παιχνίδι παιζόταν ανάμεσα σε ζευγάρια, διακρίνεται η διάθεση για συνεργασία και αυτορρύθμιση των ρόλων των παικτριών κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή εξέλιξη και ολοκλήρωση του παιχνιδιού. Φαίνεται ότι όσο πιο στενή ήταν η σχέση των παικτριών μεταξύ τους τόσο καλύτερη γνώση είχαν για το μουσικό παιχνίδι και κατ' επέκταση τόσο λιγότερες διαταραχές εμφανίζονταν στη ροή. Αυτό ίσως μπορεί να εξηγηθεί στη βάση του ότι τα μουσικά παιχνίδια συνιστούν κοινή πρακτική ανάμεσα στις φίλες. Καθώς τα άτομα που συνδέονται με δεσμούς φιλίας είναι εξοικειωμένα το ένα με το άλλο και με τις προτιμήσεις τους (π.χ. σχετικά με μία συγκεκριμένη εκδοχή του παιχνιδιού ή το τέμπο του), είναι πιθανότερο να πραγματοποιήσουν μια επιτέλεση χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και να διαχειριστούν μαζί αναπάντεχα επεισόδια κατά τη διάρκειά της. Αντίθετα, όταν άτομα που δεν γνωρίζονται καλά μεταξύ τους, ομαδοποιούνται περιστασιακά για να παίξουν μουσικά παιχνίδια, τότε είναι ευκολότερο να προκύψουν προβλήματα σχετικά με τον τρόπο επιτέλεσης και συγκρούσεις σχετικά με τον ρόλο τους.

Η πολυτροπική ανάλυση έδειξε ότι η καλή σχέση εκδηλώνεται με διάθεση για υποχώρηση σε ιεραρχικές τάσεις της συμπαίκτριας ή της παρατηρήτριας, με συγκατάβαση στο βλέμμα, χαμόγελο και με σταθερότητα στις εκφράσεις κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης, χωρίς ένταση στον λόγο ή στις κινήσεις και χωρίς σημαντικές επιβραδύνσεις ή επιταχύνσεις στον ρυθμό. Αντίθετα, οι ανταγωνιστικές σχέσεις γίνονταν φανερές μέσω συχνών διαταραχών στη ροή που ήταν πιθανό να οδηγήσουν σε οριστική διακοπή της επιτέλεσης, μέσω της έντασης στο άγγιγμα, στο βλέμμα ή στο πρόσωπο και μέσω σημαντικής παρέμβασης από παίκτριες με αρχηγικές τάσεις στις κινήσεις των συμπαικτριών τους. Όταν αυτή η διάθεση και διεκδίκηση της ηγεμονίας του μουσικού παιχνιδιού εκδηλώθηκε από τουλάχιστον δύο παίκτριες, τότε εμφανίζονταν συγκρούσεις που πιθανόν να οδηγήσουν σε διαταραχές στη ροή. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι άλλος ένας παράγοντας που μπορεί να προκαλέσει διακοπή στο μουσικό παιχνίδι είναι το αν και κατά πόσο η κάθε παίκτρια ανέχεται να συνεχίσει η επιτέλεση παρά τα δικά της λάθη ή αυτά της συμπαίκτριάς της, διατηρώντας δηλαδή τη ροή του παιχνιδιού παρά τις κινητικές διαταραχές.

Προφορικότητα

Τα μουσικά παιχνίδια συνιστούν προφορικό υλικό το οποίο διαδίδεται μέσα από πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους καθώς το ένα δείχνει μουσικά παιχνίδια στο άλλο. Η διάδοσή τους συνεπάγεται τον μετασχηματισμό τους, καθώς οι παίκτριες αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν διαφορετικές παραλλαγές κατά τις ζωντανές επιτελέσεις. Η παρούσα ενότητα εστιάζει σε αυτές τις δύο πτυχές των μουσικών παιχνιδιών (πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης και παραλλαγές-αυτοσχεδιασμοί) που προκύπτουν από την προφορικότητα ως εγγενές χαρακτηριστικό τους.

Βασικός τρόπος διάδοσης των μουσικών παιχνιδιών είναι η προφορική αλληλοδιδασκαλία και αλληλομάθηση καθώς το ένα παιδί μαθαίνει στο άλλο. Συνήθως η μαθήτρια που γνωρίζει το μουσικό παιχνίδι μοντελοποιεί και οι «μαθητευόμενες» παίκτριες παρατηρούν και μιμούνται. Η διαδικασία αυτή συνέβαινε κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης χωρίς αυτή να διακοπεί ή να προκληθεί διαταραχή στη ροή αλλά με συνεχή εξάσκηση. Ιδιαίτερα όταν τα μουσικά παιχνίδια είχαν επαναλαμβανόμενα λεκτικά ή κινητικά μοτίβα, οι συμμετέχουσες είχαν τη χρονική δυνατότητα να επεξεργαστούν την πληροφορία και να ολοκληρώσουν την εκμάθηση κατά τη διάρκεια μιας επιτέλεσης. Οι παρατηρήτριες μιμούνταν ενώ βρίσκονται δίπλα στο παιχνίδι ή απλώς παρατηρούσαν και στη συνέχεια εξασκούσαν το παιχνίδι στις δικές τους παρέες. Ανάλογα με τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης, άλλα παιδιά προτιμούσαν να διαχωρίζουν τα στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού στα λόγια και στις κινήσεις, ενώ άλλα παιδιά προτιμούσαν να το μαθαίνουν

ως ολότητα. Υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθήτριες αντικατέστησαν τα λόγια με συλλαβές προκειμένου να μπορέσουν να εστιάσουν στις κινήσεις. Άλλες πρακτικές εκμάθησης περιλάμβαναν την αργή ταχύτητα της επιτέλεσης, ώστε να προσαρμοστεί η παίκτρια που δεν γνωρίζει καλά το μουσικό παιχνίδι, και τη χρήση λεκτικών οδηγιών παράλληλα με τη μοντελοποίηση όταν αυτή δεν αρκούσε.

Διαπιστώθηκε ότι το κάθε παιδί μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο καθώς και ότι η προσωπικότητα της κάθε παίκτριας είναι επίσης σημαντικός παράγοντας στην εκμάθηση. Αυτές που έδειχναν αποφασιστικότητα, μπορούσαν να ηγηθούν του παιχνιδιού και να μοντελοποιήσουν την πληροφορία για τις συμπαίκτριές τους. Αντίθετα, ο δισταγμός ήταν πιθανότερο να οδηγήσει στη διακοπή της επιτέλεσης. Μέρος της διαδικασίας εκμάθησης ήταν επίσης η συζήτηση που είχαν κάποιες συμμετέχουσες πριν την επιτέλεση. Συζητούσαν για ποια εκδοχή να παίξουν, σε ποιο τέμπο, ποιες κινήσεις να βάλουν, υπενθύμιζαν η μία στην άλλη τα μέρη του μουσικού παιχνιδιού που δεν θυμούνταν και εξέφραζαν νέες ιδέες παιξίματος. Εκτός από τον λόγο, οι παίκτριες και παρατηρήτριες ανέπτυσσαν κατά τη διαδικασία της μάθησης διάφορους άλλους τρόπους επικοινωνίας που εκδηλώνονταν με την κατεύθυνση και την έκφραση του βλέμματος, την έκφραση του προσώπου και το χαμόγελο, τη χορευτικότητα και το στήσιμο του σώματος, την απόσταση μεταξύ τους και την ένταση στην επαφή. Με τους τρόπους αυτούς, οι παίκτριες έδειχναν αν απολαμβάνουν το μουσικό παιχνίδι ενθαρρύνοντας τη συμπαίκτρια να συνεχίσει ή/και εξέφραζαν την επιθυμία τους για μια συγκεκριμένη εκδοχή του παιχνιδιού. Μια ακόμα πτυχή της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης που αναδύθηκε από τα δεδομένα της έρευνας είναι η αναγνώριση των ρόλων των παικτριών μέσα στην επιτέλεση. Όταν οι παίκτριες αποδέχονταν τη θέση τους μέσα στην ιεραρχία, που είτε προέκυπτε από τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης του μουσικού παιχνιδιού είτε απλώς από διάθεση υποχωρητικότητας, τότε ήταν πιο πιθανό η επιτέλεση να συνεχιστεί χωρίς ιδιαίτερες διαταραχές.

Τα στοιχεία που διαφοροποιούνται στις παραλλαγές των μουσικών παιχνιδιών εντοπίζονται κυρίως στις κινήσεις και στους στίχους, και κάποιες φορές στη μελωδία. Παρατηρήθηκε ότι άλλες παραλλαγές είναι ευρέως γνωστές σε διάφορα σχολεία και συνιστούν μέρος του ρεπερτορίου των παιδιών ενώ άλλες παραμένουν εντός της παρέας όπου δημιουργούνται («Η Ευαγγελία είπε τη *Γυριστρούλα* αλλά δεν μαθεύτηκε», είπε μια μαθήτρια). Βρέθηκαν μουσικά παιχνίδια με ρυθμική απαγγελία που είχαν τις ίδιες κινήσεις αλλά διαφορετικούς στίχους, μουσικά παιχνίδια με τον ίδιο βασικό κορμό στίχων, κινήσεων και μελωδίας αλλά με λιγότερες ή περισσότερες στροφές, μουσικά παιχνίδια με τις ίδιες κινήσεις αλλά με διαφορετική μελωδία και στίχους και το αντίστροφο, μουσικά παιχνίδια με την ίδια μελωδία και στίχους αλλά διαφορετικές κινήσεις. Συνολικά, οι παίκτριες άλλαζαν ορισμένα στοιχεία των μουσικών παιχνιδιών και διατηρούσαν πολλά κοινά

μετασχηματίζοντας το υλικό και δημιουργώντας παραλλαγές του. Στις νέες συνθέσεις φάνηκε ότι αντλούσαν στοιχεία από όλα τα μουσικά παιχνίδια. Στη σύνθεση ενός νέου μουσικού παιχνιδιού σε ένα σχολείο κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν δυνατόν να αναγνωριστούν δάνεια και επιρροές από άλλα μουσικά παιχνίδια, καθώς η διαδικασία ήταν φανερή εν τη γενέσει της. Τη διαδικασία αυτή περιέγραψαν επίσης οι μαθήτριες κατά τις άτυπες συνομιλίες. Συνολικά, ωστόσο, ήταν αδύνατο να διακριθούν οι παλιότερες από τις μεταγενέστερες εκδοχές καθώς πρόκειται για μια διαδικασία κυκλική που δεν έχει διακριτά στάδια. Το νέο υλικό φέρει στοιχεία του παλιού, το οποίο στη συνέχεια συνιστά τη βάση μιας νέας σύνθεσης.

Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθήτριες μετασχηματίζουν το υλικό δεν είναι πάντα εμφανείς. Φαίνεται ότι η επανάληψη προκαλεί ανία και διάθεση για νέα και πιο ενδιαφέροντα μουσικά παιχνίδια. Επίσης, μια παίκτρια μπορεί να αντικαταστήσει στίχους και κινήσεις με τις οποίες δεν συμφωνεί, όπως προσβλητικές λέξεις ή κινήσεις προς τη συμπαίκτρια ή το άλλο φύλο. Η συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων από τις βιντεοσκοπήσεις και τις συνεντεύξεις έδειξε ότι κάποιες φορές οι μαθήτριες έκριναν αν θα διατηρήσουν τις επίμαχες λέξεις και κινήσεις ανάλογα με το μέρος του σχολείου που γινόταν η επιτέλεση (π.χ. στην αυλή ή σε μια άδεια αίθουσα) και ανάλογα με τους παρατηρητές («αν το πουν τα αγόρια στη διευθύντρια θα έχουμε πρόβλημα»). Με τις επιλογές τους δήλωναν τι είναι αποδεκτό για τις ίδιες και την παρέα και διαπραγματεύονταν κοινωνικές συμβάσεις και συμπεριφορές στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Τα μουσικά παιχνίδια γίνονταν μέσο προσωπικής εξερεύνησης (της σχέσης με τον εαυτό) και κοινωνικής εξερεύνησης (της σχέσης με το σύνολο).

Ένας άλλος λόγος ο οποίος προκαλεί μετασχηματισμό του μουσικού παιχνιδιού είναι οι αλλαγές στον αριθμό των παικτών και στον εξοπλισμό, γεγονός που προκαλεί την ανάγκη να προσαρμοστεί η επιτέλεση με ανάλογο τρόπο (π.χ. ενώ το «παιχνίδι με το ποτήρι» είναι αρχικά για ένα άτομο και ένα ποτήρι, δύο μαθήτριες το προσάρμοσαν παίζοντας οι δύο τους με παλαμάκια). Μια βασική πτυχή που διακρίνει όλες τις μορφές του μετασχηματισμού του υλικού είναι ο κοινωνικός χαρακτήρας τους. Οι αυτοσχεδιαστικοί πειραματισμοί των παιδιών, που άλλοτε δημιουργούν εφήμερες παραλλαγές και άλλοτε οδηγούν σε πιο «μόνιμες» συνθέσεις, συνιστούν μια κοινωνική πρακτική καθώς συμβαίνουν μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων μεταξύ τους.

Επιρροές και προτιμήσεις

Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την τεχνολογία και την παράδοση ως πηγές άντλησης υλικού και παράγοντες επιρροής στις προτιμήσεις παιδιών και εκπαιδευτικών

σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την τεχνολογία και την παράδοση με αντιθετικές τάσεις μεταξύ τους. Τα παιδιά, ωστόσο, δεν διαχώριζαν τα μουσικά παιχνίδια που προέρχονταν από την τεχνολογία ή από την παράδοση. Για τους εκπαιδευτικούς τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια αποτελούσαν ένα οικείο ακουστικό ερέθισμα και έδειχναν να τα επιλέγουν για εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην τάξη. Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού οι εκπαιδευτικοί μουσικής εστίασαν περισσότερο στις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών παρά στα μουσικά παιχνίδια, καθώς θεωρούσαν ότι αυτά ενδιαφέρουν περισσότερο τις μικρές ηλικίες. Τα παιδιά εξέφρασαν τις προτιμήσεις τους στη βάση της πρωτοτυπίας και της πρόκλησης των μουσικών παιχνιδιών, κριτήρια που ενίοτε δεν πληρούσαν τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις πρακτικές των παιδιών στην αυλή και σε αυτές που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη.

Εκτός από τα μουσικά παιχνίδια που μάθαιναν μεταξύ τους και από τους ενήλικες, τα παιδιά φάνηκε ότι αντλούν υλικό και από τα τεχνολογικά μέσα, το διαδίκτυο και την τηλεόραση, το οποίο προσάρμοζαν στις δικές τους ανάγκες και στις δικές τους αισθητικές προτιμήσεις. Στα μουσικά παιχνίδια που μετέφεραν από το YouTube και την εφαρμογή *musical.ly* στην αυλή, επινόησαν νέους τρόπους παιξίματος και νέα κινητικά μοτίβα για να συνοδεύσουν τα λόγια. Το υλικό αυτό, όπως τα μουσικά παιχνίδια της αυλής, περιλαμβάνει σύντομες επιτελέσεις με μελωδία ή ρυθμική απαγγελία, κινήσεις και στίχους, που πολλές φορές είναι λέξεις χωρίς νόημα. Είναι πιθανό ότι τα παιδιά έλκονται στη βάση αυτών των χαρακτηριστικών.

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο των «τεχνολογικά-εμπνευσμένων» μουσικών παιχνιδιών, κυρίως αυτών που προέρχονταν από το *musical.ly*, φάνηκε ότι είναι η δυνατότητα να παίζονται από ένα άτομο, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μουσικά παιχνίδια στα οποία είναι απαραίτητο να υπάρχουν δύο ή/και περισσότεροι παίκτες. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά έπαιζαν τα «τεχνολογικά-εμπνευσμένα» σε δυάδες ή τριάδες, η διάταξη που ακολουθούσαν ήταν σε σειρά, το ένα δίπλα στο άλλο. Το παιχνίδι είχε περισσότερο χαρακτήρα παράστασης καθώς όλα τα κορίτσια που συμμετείχαν κοιτούσαν προς την ίδια κατεύθυνση, προς ένα φανταστικό κοινό. Κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης οι παίκτριες επιδίωκαν να είναι συγχρονισμένες στο τραγούδι ή στη ρυθμική απαγγελία ενώ τα κινητικά μοτίβα πραγματοποιούνταν από την κάθε μία ξεχωριστά χωρίς να υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους. Το στοιχείο αυτό καθιστούσε τις επιτελέσεις των «τεχνολογικά-εμπνευσμένων» μουσικών παιχνιδιών λιγότερο απαιτητικές και οι συμμετέχοντες μπορούσαν να διαχειριστούν προβλήματα που προέκυπταν ευκολότερα από ό,τι σε άλλα μουσικά παιχνίδια χωρίς να προκαλούνται πολλές διαταραχές στη ροή.

Επιπλέον, τα κορίτσια ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν το YouTube για να μάθουν καινούρια μουσικά παιχνίδια και διάφορες πλατφόρμες ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων, όπως το Skype και το Viber, για να τα δείξουν η μία στην άλλη. Αν και οι πρακτικές αυτές επιβεβαιώθηκαν σε λίγες περιπτώσεις και τα ίδια τα κορίτσια αντιλαμβάνονταν τη δυσκολία που έχει αυτός ο διαμεσολαβημένος τρόπος ανταλλαγής μουσικών παιχνιδιών, φαίνεται ότι η «από στόμα σε στόμα» διάδοση, που συμβαίνει στην αυλή με τη φυσική παρουσία των συμμετεχόντων, έχει επηρεαστεί σε ένα βαθμό από το διαδίκτυο και τα εργαλεία που παρέχει.

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή που έχει η τεχνολογία στο παιχνίδι των παιδιών είναι πολύ διαφορετική από τις πρακτικές των παιδιών στην αυλή. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η χρήση της τεχνολογίας περιορίζει τη φαντασία των παιδιών, εμποδίζει τη δημιουργική έκφραση, θέτει ένα πλαίσιο λειτουργίας με εντολές και στερεί τα παιδιά από ιδέες για παιχνίδι. Επίσης, τόνισαν ότι το ατομικό παιχνίδι των τεχνολογικών μέσων (κυρίως τα βιντεοπαιχνίδια) έχει επιφέρει τη μείωση του ομαδικού παιχνιδιού στην αυλή, τη μεταφορά του σε εσωτερικούς χώρους και την αρνητική επίδραση στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς δεν καλλιεργούνται δεξιότητες όπως η ομαδικότητα, η πρωτοβουλία, η συνεργασία, ο συμβιβασμός, η υπομονή και η συμμόρφωση στους κανόνες.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επίσης, ότι εξαιτίας της τεχνολογίας οι μαθητές προβάλλουν αντίσταση σε εκπαιδευτικά ερεθίσματα και τις ποικίλες εκπαιδευτικές ομαδικές δραστηριότητες που επιχειρούν να πραγματοποιήσουν στην τάξη. Σαφώς τα οφέλη από το ομαδικό παιχνίδι, το οποίο απαιτείται κοινωνική συνεργασία και προκαλεί τη διαχείριση των συναισθημάτων από τη μεριά των παικτών, δεν είναι δυνατόν να κατακτηθούν στο ατομικό τεχνολογικό παιχνίδι στο κινητό τηλέφωνο ή στον υπολογιστή. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την τεχνολογία ως το αντίθετο του παιχνιδιού, ενώ τα δεδομένα της έρευνας από άλλα εργαλεία δίνουν μια εικόνα που απέχει από αυτές τις αντιλήψεις.

Για τους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια αποτελούσαν χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό. Συνήθως αντλούσαν από ένα ρεπερτόριο με το οποίο οι ίδιοι ήταν εξοικειωμένοι από παλιότερα και το χρησιμοποιούσαν για να προωθήσουν γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και κοινωνικούς-συναισθηματικούς στόχους. Φαίνεται ότι ο συνδυασμός ρυθμού, κίνησης και στίχων παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησής τους σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, όπως γλώσσα, μαθηματικά, γυμναστική κ.ά., και οπωσδήποτε στο μάθημα της μουσικής. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν ότι με τη χρήση των μουσικών παιχνιδιών επιτυγχάνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα μάθησης και αναπτύσσεται πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων. Στα λόγια τους διακρίνεται η τάση να αντιπαραθέτουν την παράδοση με την τεχνολογία και να τις τοποθετούν στους δύο αντίθετους πόλους της μαθησιακής διαδικασίας: το

παραδοσιακό παιχνίδι συνεισφέρει στη μάθηση παρέχοντας μια θετική εμπειρία στην τάξη, ενώ η τεχνολογία επιδρά ανασταλτικά σε αυτή. Με τις πρακτικές που εφάρμοζαν έδειχναν ότι δεν ήταν ενήμεροι για τα μουσικά παιχνίδια που οικειοποιούνται τα παιδιά από τα τεχνολογικά μέσα και δεν εξερευνούσαν την επιρροή που ασκεί η κουλτούρα της τεχνολογίας, του διαδικτύου και των μέσων ενημέρωσης στην κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών. Αντίθετα, στη βάση της αντίληψης ότι τα παιδιά δεν ξέρουν να παίζουν, επιδίωκαν να επηρεάσουν την κουλτούρα του παιχνιδιού τους εφαρμόζοντας σχετικές δραστηριότητες και προγράμματα.

Η διχοτόμηση αυτή δεν αναδύθηκε αντίστοιχα από τα λόγια των παιδιών. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, ότι κάποιες φορές κατά τις συνεντεύξεις τους τα παιδιά εξέφρασαν ανία για τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια επειδή φαίνεται να απευθύνονται σε μικρές ηλικίες λόγω του περιεχομένου των στίχων και της ευκολίας των κινητικών μοτίβων. Τα δύο στοιχεία που αναζητούσαν τα παιδιά στα μουσικά παιχνίδια ήταν η πρωτοτυπία και η πρόκληση. Επιθυμούσαν να μαθαίνουν καινούρια μουσικά παιχνίδια με ενδιαφέρουσες ιστορίες, ασυνήθιστα λόγια, ποικιλία κινήσεων και με κάποια δυσκολία ή με στόχο την ανάδειξη νικητή προκειμένου να δημιουργείται ανταγωνισμός και κίνητρο για συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών και επομένως ούτε τα στοιχεία από τα οποία έλκονται περισσότερο. Στις ελάχιστες περιπτώσεις που ενθάρρυναν τους μαθητές τους να φέρουν δικό τους υλικό στην τάξη, το δέχτηκαν υπό προϋποθέσεις: να μην προέρχεται από την τεχνολογία ή την τηλεόραση και να ταιριάζει στις δικές τους προτιμήσεις.

Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί μουσικής εξέφρασαν την ανάγκη να αναφερθούν στις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών τις οποίες, επειδή οι ίδιοι αντιπαθούν και αποδοκιμάζουν, δεν λάμβαναν υπόψη στο μάθημα ούτε εξερευνούσαν περισσότερο σε βάθος. Η συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με την τεχνολογία και την παράδοση ανέδειξε την απόκλιση που υπήρχε ανάμεσα στις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη και των μαθητών στην αυλή. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να αντιλαμβάνονται την τεχνολογία και το παιχνίδι ως δύο ξεχωριστές και αντιθετικές συνθήκες με την πρώτη να επηρεάζει αρνητικά τη δεύτερη.

Συνοπτικά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων με συνδυασμό των πληροφοριών που έδωσαν όλα τα εργαλεία συνοψίζονται σε τέσσερις βασικούς άξονες με ορισμένες υποκατηγορίες. Συνολικά, περιλαμβάνονται: οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην πόλη και το χωριό, όπου εντοπίζονται οι μεταβλητές της σχολικής καθημερινότητας, των χαρακτηριστικών της αυλής, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ηλικίας και του αριθμού των συμμετεχόντων· οι κοινωνικές σχέσεις, με τις μεταβλητές της φιλίας, του φύλου και της πολυτροπικής έκφρασης· η προφορικότητα, με τις μεταβλητές των πρακτικών διδασκαλίας-μάθησης και των παραλλαγών-αυτοσχεδιασμών, και οι επιρροές και προτιμήσεις, με τις μεταβλητές της τεχνολογίας και της παράδοσης. Η συνδυαστική

ανάλυση ανέδειξε συγκλίσεις και αποκλίσεις ανάμεσα στα λόγια και στις πρακτικές των συμμετεχόντων στην έρευνα, παιδιών και εκπαιδευτικών, οι οποίες διερευνώνται πιο διεξοδικά στην παρακάτω ενότητα.

8.2 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της ζωντανής εμπειρίας των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών στην ελληνική σχολική αυλή και διαμορφώθηκε γύρω από τρία ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα επικεντρώθηκε στις πτυχές της κουλτούρας των παιδιών που εκφράζονται μέσω των μουσικών παιχνιδιών τους και το δεύτερο στους τρόπους επικοινωνίας που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των μουσικών επιτελέσεων. Το τρίτο ερώτημα εστίασε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών. Η παρούσα ενότητα συζητά τα συνολικά συμπεράσματα της έρευνας, με βάση τα αποτελέσματα των δεδομένων από συνδυασμό όλων των εργαλείων, όπως παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα («8.1 Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας»). Η ενότητα ολοκληρώνεται με μια συνοπτική απάντηση στο κάθε ερώτημα.

Η προσεκτική παρατήρηση στις αυλές δημοτικών σχολείων σε τρεις γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας επιβεβαιώνει την ύπαρξη μουσικού παιχνιδιού που ξεκινούν τα παιδιά αυτοβούλως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όπως αντίστοιχα έχει βρεθεί σε έρευνες που έχουν γίνει σε σχολικές αυλές σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης και της Αφρικής, καθώς και στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία (Campbell, 1998a. Harrop-Allin, 2010. Harwood, 1998b. K. Marsh, 2008). Οι παίκτες και οι παρατηρητές συμμετέχουν αυθόρμητα σε μια ομαδική δραστηριότητα για την οποία έχουν τον έλεγχο καθώς και εγγενές κίνητρο (K. Marsh & Young, 2006). Με μια γενική επισκόπηση της σχολικής αυλής στα ομαδικά, θορυβώδη παιχνίδια και την προσοχή στραμμένη στην ασφάλεια των παιδιών, τα μουσικά παιχνίδια δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους ενήλικες, καθώς αυτά συνήθως παίζονται από ζευγάρια ή μικρές ομάδες στην περιφέρεια των αυλών ή σε μέρη που δεν έχουν σχεδιαστεί για παιχνίδι, όπως ο διάδρομος του σχολείου αλλά ακόμα και μέσα στην τάξη. Αναφορικά με το χρονικό πλαίσιο των μουσικών παιχνιδιών, πραγματοποιούνται ξαφνικά, διαρκούν λίγο και παίζονται σε χρονικά διαστήματα «κενού» χρόνου και αναμονής για μια δραστηριότητα. Επίσης, δεν έχουν μεγάλη ένταση στον ήχο καθώς τα περισσότερα μουσικά παιχνίδια περιλαμβάνουν ρυθμική απαγγελία των στίχων και όχι τραγούδι. Φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά συγκροτούν το πλαίσιο των μουσικών παιχνιδιών κυρίως σε χώρες του Δυτικού πολιτισμού και τρόπου ζωής (βλέπε K. Marsh, 2008), καθώς σε χώρες με διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, όπως στη Ν. Αφρική και στην Γκάνα όπου έχουν πραγματοποιηθεί

σχετικές έρευνες, τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών παίζονται σε μεγάλες ομάδες, έχουν ένταση στον ήχο και καταλαμβάνουν μεγάλο χώρο στην αυλή (Addo, 1995. Dzansi, 2004. Harrop-Allin, 2010).

Ένα πρωτότυπο συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις αυλές στα σχολεία των πόλεων και στις αυλές στα σχολεία των χωριών. Διαπιστώθηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια τείνουν να εμφανίζονται περισσότερο στις σχολικές αυλές των πόλεων παρά σε αυτές των χωριών. Συνήθως ξεκινούσαν από άτομα που βρίσκονταν κοντά το ένα στο άλλο, όταν υπήρχε περιορισμένος χώρος και χρόνος, ενώ στα χωριά, όπου υπήρχε άνεση χώρου (λόγω του αναλογικά μικρού αριθμού μαθητών) και διαθέσιμος εξοπλισμός, τα παιδιά επέλεγαν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια ή αθλήματα και άλλα αυτοσχέδια παιχνίδια χρησιμοποιώντας τα υλικά της αυλής (χώμα, φυτά, κ.ά). Ανάλογη σύνδεση του μεγάλου χώρου και του διαθέσιμου εξοπλισμού με τα μουσικά παιχνίδια παρατήρησε η K. Marsh (2008) σε σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου τα παιδιά προτιμούσαν να παίζουν αθλήματα ή με τις διαθέσιμες παιχνιδοκατασκευές στη σχολική αυλή.

Στο ίδιο πλαίσιο προβληματισμού εντάσσεται η έρευνα της Dzansi (2004), η οποία επιδίωξε να διερευνήσει και να συγκρίνει τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών σε πόλεις και χωριά της Γκάνας. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι τα παιδιά έπαιζαν μουσικά παιχνίδια και στα δύο περιβάλλοντα και δεν εντόπισε σημαντικές αποκλίσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών είναι ζωντανά στις σχολικές αυλές των ελληνικών πόλεων ενώ στις αυλές των χωριών συνήθως επικρατούν πιο έντονα και κινητικά παιχνίδια, ομαδικά αθλήματα και κυνηγητό. Επίσης, η διαπίστωση αυτή φωτίζει πτυχές του παιχνιδιού της αυλής οι οποίες φάνηκαν να είναι άγνωστες στους περισσότερους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς έτειναν να εστιάζουν στην έλλειψη χώρου και στα προβλήματα που επιφέρει η συνθήκη αυτή στο παιχνίδι των παιδιών. Με την παρούσα έρευνα, ωστόσο, αναδεικνύεται το γεγονός ότι ο μεγάλος χώρος δεν συνιστά προϋπόθεση για το μουσικό παιχνίδι και ότι αυτό είναι ζωντανό ακόμα και στα λιγότερο φανερά και ευρύχωρα μέρη των αυλών.

Στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκαν διαφοροποιήσεις στο ρεπερτόριο των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών στη σχολική αυλή των ελληνικών πόλεων και των χωριών, ενώ εντοπίστηκε ένα κοινό ρεπερτόριο με λίγες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα (νομοί Ξάνθης, Αττικής, Πειραιά και Ρεθύμνου). Επίσης, δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών για τα μουσικά παιχνίδια που να οφείλονται σε τοπικές ιδιαιτερότητες. Αυτό είναι δυνατόν να εξηγηθεί στη βάση των μουσικών παιχνιδιών ως πολιτισμικών πρακτικών, καθώς στη σημερινή εποχή «της δευτερογενούς προφορικότητας» (Ong, 1982/2012), η διάδοση των μουσικών παιχνιδιών φαίνεται

ότι περιλαμβάνει διαδικασίες πιο πολυεπίπεδες από την παραδοσιακή, στόμα-με-στόμα διάδοση ανάμεσα σε άτομα που βρίσκονται κοντά το ένα στο άλλο. Παρόλο που αδιαμφισβήτητα τα παιδιά είναι χωρικά και χρονικά πιο περιορισμένα, τα δίκτυα κοινωνικοποίησής τους είναι αρκετά ανεπτυγμένα λόγω του κοινωνικά και τεχνολογικά εξελιγμένου τρόπου ζωής. Η κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών στην Ελλάδα, που περιλαμβάνει τόσο τις επιτελέσεις όσο και τις αντιλήψεις ενηλίκων και παιδιών γύρω από αυτά, έτεινε να εμφανίζει ενιαία χαρακτηριστικά στις διαφορετικές περιοχές παρά τις γεωγραφικές μεταβλητές, εξαιτίας της ευρείας διάδοσης της τεχνολογίας, των συχνών μετακινήσεων των οικογενειών και της συμμετοχής των παιδιών σε δομές που βρίσκονται εκτός των τοπικών συνόρων της πόλης ή του χωριού. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν τις προτιμήσεις τους για πρωτότυπα και ασυνήθιστα μουσικά παιχνίδια που αποτελούν πρόκληση για τις ικανότητές τους.

Αναφορικά με το πλαίσιο πραγματοποίησης των μουσικών παιχνιδιών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όταν τα παιδιά στα χωριά έπαιζαν αθλήματα ή με τα υλικά της αυλής (χώμα, φύλλα, κ.ά), ενώ στις πόλεις κατέφευγαν στα μουσικά παιχνίδια, επειδή δεν υπήρχε αρκετός χώρος για ομαδικά παιχνίδια, δεν τους επιτρεπόταν η χρήση της μπάλας ή είχαν την εντολή να παραμείνουν «ακίνητα», αυτό που στην πραγματικότητα συνέβαινε είναι ότι οικειοποιούνταν και προσάρμοζαν το περιβάλλον τους με τρόπο που εξυπηρετούσε το παιχνίδι τους. Εξάλλου, τα φυσικά στοιχεία της αυλής δεν είναι αποκομμένα από τις κοινωνικές συνθήκες, αλλά αποτελούν ένα πολιτισμικό στοιχείο που διαμορφώνει το παιχνίδι των παιδιών, ενώ παράλληλα τα ίδια τα επεξεργάζονται ενεργητικά και αλληλεπιδρούν με αυτά (Saracho, 2012).

Η δημιουργικότητά τους εκδηλώνεται στις προσπάθειές τους να αλλάξουν το πλαίσιο του παιχνιδιού (Avgitidou, 2016) αποσκοπώντας στην επιμήκυνση της παιγνιώδους δραστηριότητας στον χώρο και στον χρόνο. Με το μουσικό παιχνίδι, το οποίο παίζεται «οπουδήποτε και οποτεδήποτε» (Roud, 2010, σελ. 296), ο σκοπός επιτυγχάνεται στις «ουρές» καθώς τα παιδιά περίμεναν να πάρουν μέρος σε μια δραστηριότητα, στη στοίχιση πριν την είσοδο στο σχολείο, στους διαδρόμους περιμένοντας τον εκπαιδευτικό και στα θρανία κατά τον «κενό» χρόνο από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Οι περιπτώσεις παιχνιδιού σε χώρο και χρόνο που δεν είναι σχεδιασμένοι για παιχνίδι φανερώνουν την επιθυμία και την ικανότητα των παιδιών να μεταβάλλουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και τα πολιτισμικά εργαλεία που εμπεριέχει, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους επιτυγχάνοντας έναν βαθμό ελέγχου και αυτονομίας (James, 2001. Cole et al., 1978).

Μια άλλη σημαντική πτυχή των μουσικών παιχνιδιών που εντοπίστηκε στην έρευνα είναι οι τρεις τρόποι διάδοσής τους: ο οριζόντιος, ο κάθετος και ο πλάγιος (Trommsdorff, 2009). Καθώς πρόκειται για προφορικό πολιτισμικό υλικό, η διάδοση συμβαίνει στα μέρη όπου τα παιδιά

κοινωνικοποιούνται και με τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν. Στις δηλώσεις των παιδιών της έρευνας φάνηκε ότι η οριζόντια διάδοση συνέβαινε όταν συναντιούνταν καθημερινά στο σχολείο και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως στα απογευματινά μαθήματα ξένων γλωσσών, χορού και στον προσκοπισμό· η κάθετη διάδοση συνέβαινε στο σπίτι από τη γιαγιά ή τη θεία προς τα παιδιά, και η πλάγια διάδοση συνέβαινε από ενήλικες εκπαιδευτικούς ή φροντιστές που βρίσκονται σε διάφορες οργανωμένες δομές, όπως στο σχολείο, στον προσκοπισμό και στην κατασκήνωση. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι ενήλικες και τα παιδιά δεν διαδίδουν τα ίδια μουσικά παιχνίδια. Από τα λόγια τους συμπεραίνεται ότι οι ενήλικες –συγγενείς και εκπαιδευτικοί– έδειχναν στα παιδιά αυτά που γνώριζαν οι ίδιοι από την παιδική τους ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, τα οποία βασίζονται περισσότερο στο τραγούδι. Αυτά συνήθως εξυπηρετούν στο σπίτι κάποια λειτουργία, για παράδειγμα τη διαδικασία του φαγητού, και στο σχολείο έναν παιδαγωγικό σκοπό, όπως η εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, το είδος μουσικών παιχνιδιών που οι ενήλικες ξέρουν, απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες, καθώς ο στίχος τους είναι για μικρές ηλικίες και τα κινητικά μοτίβα, όταν υπάρχουν, είναι απλά.

Ο διαχωρισμός ανάμεσα στα μουσικά παιχνίδια της τάξης και σε αυτά της αυλής φάνηκε να αναπαράγεται από τους εκπαιδευτικούς, παρά το γεγονός ότι πολλοί υποστήριξαν το αντίθετο, δηλαδή ότι τα παιδιά επιλέγουν να μην παίζουν τα παιχνίδια που διδάσκονται. Σαφώς, όταν οποιοδήποτε είδος παιχνιδιού ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία, είναι ευχάριστο για τα παιδιά, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα παιδιά τα διαχώριζαν από τα δικά τους, αυτά που παίζουν στην αυλή. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την αντίληψη ότι τα παιδιά «δεν ξέρουν να παίζουν» και πρέπει να τους «δώσουμε ιδέες για το πώς πρέπει να περνάνε τον ελεύθερο χρόνο τους» (από συνομιλία με εκπαιδευτικό). Αυτή η τάση των ενηλίκων να εκφράζουν την ανησυχία τους για την παρακμή του παιχνιδιού φαίνεται ότι διατηρείται εδώ και δύο αιώνες· από τον σιδηρόδρομο τον 19ο αιώνα μέχρι τα βιντεοπαιχνίδια σήμερα, πάντα υπήρχε ένας αποδιοπομπαίος τράγος (Bishop & Curtis, 2001a. Opie & Opie, 1997. Niland, 2009. Roud, 2010). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επέλεγαν να διδάξουν ένα ρεπερτόριο που γνώριζαν οι ίδιοι, ίσως από όταν ήταν παιδιά, και με αυτό απευθύνονταν στις μικρές ηλικίες (Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη), καθώς θεωρούσαν ότι αυτές ενδιαφέρονταν περισσότερο για τα μουσικά παιχνίδια. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη συνθήκη της αυλής όπου, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων (Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄) έδειχναν ενδιαφέρον για μουσικά παιχνίδια εφόσον αποτελούσαν μια πρόκληση για τις δεξιότητες που ήδη είχαν.

Για τους εκπαιδευτικούς, τα μουσικά παιχνίδια αποτελούσαν ένα μέσο διδασκαλίας για διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Φάνηκε ότι η ποικιλία των στοιχείων που εμπεριέχουν (μουσική, γλώσσα και κίνηση) τα καθιστά ένα χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη διαφορετικών γνωστικών στόχων

και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ομαδικότητα, η συνεργασία και η συμμόρφωση στους κανόνες. Το ενδιαφέρον των ενηλίκων να διδάξουν παιχνίδια στα παιδιά είναι πράγματι αληθινό· ωστόσο, αν επικεντρώνεται στα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, «για να είμαι αδυσώπητα ελικρινής, το αποτέλεσμα είναι ίδιο με αυτό που ήταν 100 χρόνια πριν», αναφέρει ο Roud (2010, σελ. 253). Τα παιδιά ενθουσιάζονται και παίζουν για λίγο, μέχρι να ολοκληρώσει ο εκπαιδευτικός τη δραστηριότητα, ενώ τα παιχνίδια τελικά δεν μεταφέρονται στην αυλή και δεν τα μαθαίνουν οι επόμενες γενιές. Από την έρευνα διαφάνηκε ότι στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών τείνουν να κυριαρχούν ο ρυθμός και η κίνηση και, επομένως, διαφοροποιούνται από τα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, στα οποία το τραγούδι είναι βασικό στοιχείο για την εξέλιξη της επιτέλεσης και την κίνηση των παικτών (π.χ. *Η μικρή Ελένη*, *Περνά-περνά η μέλισσα*). Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό γιατί οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδειξαν να προβληματίζονται για το γεγονός ότι τα προγράμματα με παραδοσιακά παιχνίδια και μουσικά παιχνίδια που πραγματοποιούσαν στο σχολείο δεν έφερναν το επιθυμητό –κατ' αυτούς– αποτέλεσμα: την επιρροή και τη διαμόρφωση της κουλτούρας των παιχνιδιών και των μουσικών παιχνιδιών στην αυλή.

Στο ίδιο πνεύμα εντάσσεται η τάση των εκπαιδευτικών μουσικής της έρευνας να επηρεάσουν τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών. Οι ίδιοι εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τα μουσικά ακούσματα των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, οι οποίοι έχουν ήδη μπει στην προεφηβική περίοδο της ζωής τους, και φάνηκε να έχουν την πεποίθηση ότι με τις ανάλογες δραστηριότητες στην τάξη, θα τους κατευθύνουν προς τη «σωστή» μουσική. Το δίπολο ανάμεσα στη μουσική-στο-σχολείο και στη μουσική-στο-σπίτι έχει αναδειχθεί από τη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα ως μια συνθήκη που βιώνουν κυρίως οι έφηβοι μαθητές (North, Hargreaves & O'Neil, 2000). Οι έφηβοι τείνουν να αντιλαμβάνονται τη μουσική στο σχολείο ως ξένη και να τη διαχωρίζουν από τη μουσική που επιλέγουν να ακούν στην καθημερινότητά τους, η οποία αποτελεί ένα ισχυρό μέσο έκφρασης και διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Green, 2002. Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003. Saunders, 2010. Saunders & Welch, 2012).

Η «παραφωνία» ανάμεσα στη μουσική «τους» και στη μουσική «μας» οξύνεται όταν οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν τους μαθητές τους γίνεται με έναν μη-κριτικό τρόπο, φέρνοντας ποπ ή ροκ τραγούδια στην τάξη τα οποία οι ίδιοι πιστεύουν ότι αρέσουν στους μαθητές τους (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001, σελ. 116), ενώ είναι δυνατόν να αμβλυνθεί όταν δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να τραγουδήσουν τα αγαπημένα τους τραγούδια στο σχολείο (Σαλτάρη, 2016). Οι Boal-Palheiros και Hargreaves (2001) επισήμαναν σχεδόν πριν μια εικοσαετία την πιθανότητα το χάσμα αυτό να συνεχίσει να μεγαλώνει όσο η τεχνολογία θα γίνεται αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής των παιδιών. Σήμερα, διαπιστώνεται όλο και πιο έντονα

ότι ενώ τα παιδιά «παρακολουθούν με πάθος τις εξελίξεις στις τεχνολογίες και τις οικειοποιούνται χωρίς δυσκολία», η επίσημη εκπαίδευση παραμένει θεατής (Κοκκίδου, 2015, σελ. 536).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που προέκυψε στην έρευνα είναι η σχέση των προφορικών μουσικών παιχνιδιών με την τεχνολογία. Αναμφισβήτητα, τα σημερινά παιδιά έχουν καθημερινή επαφή με την τεχνολογία και είναι εξοικειωμένα με ποικίλα μέσα και διαδικτυακές πλατφόρμες· θα ήταν αδύνατον η συνθήκη αυτή να αφήσει τα μουσικά παιχνίδια τους ανεπηρέαστα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταγράφηκαν μουσικά παιχνίδια που προέρχονταν από το *musical.ly*, μια εφαρμογή στο κινητό τηλέφωνο, ως ρεπερτόριο της σχολικής αυλής. Φάνηκε ότι τα παιδιά που είναι καλοί γνώστες στη χρήση της τεχνολογίας, μεταφέρουν υλικό από τα τεχνολογικά μέσα στην αυλή και διδάσκουν τους φίλους τους που δεν έχουν κινητό ή εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο λειτουργώντας ως «μεσάζοντες» (Willett, 2011).

Στην αυλή, τα σύγχρονα μουσικά παιχνίδια που προέρχονται από τα τεχνολογικά μέσα συνυπάρχουν με τα προφορικά μουσικά παιχνίδια και διαδίδονται από άτομο σε άτομο όπως συμβαίνει με κάθε είδος προφορικής παράδοσης (K. Marsh, 2008). Η διαδικασία αυτή καθιστά δυσδιάκριτη την αρχική προέλευση του υλικού. Το «παιχνίδι με το ποτήρι», που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αυτής της διαδικασίας καθώς τα παιδιά αναφέρθηκαν σε αυτό άλλοτε ως μουσικό παιχνίδι της αυλής που παίζεται με παλαμάκια από δύο παίκτριες, άλλοτε ως ένα τραγούδι με κίνηση ή ως παιχνίδι από το διαδίκτυο ή το YouTube και άλλοτε ως ένα ομαδικό μουσικό παιχνίδι που έμαθαν από έναν ενήλικα υπεύθυνο στην κατασκήνωση.

Φαίνεται ότι τα παιδιά έλκονται από τον συνδυασμό κίνησης, μουσικής και στίχων –ιδιαίτερα από την πρωτοτυπία των στοιχείων αυτών ή τη δυσκολία που προκαλεί ο συγχρονισμός τους– και αναζητούν τα χαρακτηριστικά αυτά τόσο στα προφορικά όσο και στα «τεχνολογικά-εμπνευσμένα» μουσικά παιχνίδια. Η Bishop (2014) επισημαίνει ότι η σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο αυτά είδη μουσικών παιχνιδιών δεν είναι τυχαία. Αν και το υλικό από τα τεχνολογικά μέσα με λεκτικά, μουσικά και κινητικά μοτίβα που έχει δημιουργηθεί από ενήλικες δεν έχει κάποιον παιδαγωγικό σκοπό αλλά την αυτο-έκφραση, το κέρδος και τη διασκέδαση, τα παιδιά το οικειοποιούνται και πειραματίζονται με αυτό, μετασχηματίζοντάς το και δημιουργώντας νέες παραλλαγές. Η επιρροή είναι αμφίδρομη: όπως το ρεπερτόριο των παιδιών εμπλουτίζεται από την τεχνολογία και τη δημοφιλή μουσική, με τον ίδιο τρόπο το μοντέρνο ρεπερτόριο εμπνέεται από τον συνδυασμό μουσικής, κίνησης και στίχων που περιέχουν τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών μέσω ενός κύκλου «οικειοποίησης και επανοικειοποίησης» (K. Marsh, 2018, σελ. 186. βλέπε επίσης J. Marsh, 2014. Bishop, 2014. Jopson, et al., 2014).

Το γεγονός ότι τα «τεχνολογικά-εμπνευσμένα» μουσικά παιχνίδια εισέρχονται στην αυλή και εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των παιδιών είναι μάλλον αναμενόμενο αφού έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τα προφορικά μουσικά παιχνίδια: α) είναι σύντομα και μπορούν να παιχτούν οποιαδήποτε στιγμή καθώς τα παιδιά στέκονται όρθια ή βρίσκονται στην αναμονή, β) αποτελούνται από λόγια σε μελωδία ή ρυθμική απαγγελία και κίνηση, ενώ πολλές φορές οι στίχοι είναι λέξεις χωρίς νόημα, γεγονός που κάνει την επιτέλεση πιο ελκυστική και διασκεδαστική για τα παιδιά, γ) η εκμάθησή τους λαμβάνει χώρα μέσω της παρατήρησης και της εξάσκησης, δ) διαδίδονται προφορικά από το ένα άτομο στο άλλο και ε) το υλικό μετασχηματίζεται καθώς τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν με αυτό. Το καινούριο στοιχείο που φαίνεται ότι έχει φέρει η τεχνολογία στην κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών είναι ο διαφορετικός τρόπος πραγματοποίησης της επιτέλεσης. Καθώς τα παιδιά παίζουν μαζί –«όταν κάνουμε *musical.ly*», όπως τα ίδια ανέφεραν– σε σειρά το ένα δίπλα στο άλλο, δεν συνεργάζονται κινητικά και δεν διατηρούν συνεχή οπτική επαφή όπως συμβαίνει στα προφορικά μουσικά παιχνίδια. Η επιτέλεση έχει περισσότερο χαρακτηριστικά παράστασης η οποία συντελείται προς ένα φανταστικό κοινό καθώς οι συμμετέχοντες κοιτούν προς την ίδια κατεύθυνση. Διαπιστώνεται ότι η κοινωνική πτυχή ορισμένων μουσικών παιχνιδιών που αντλούν από την τεχνολογία διαφέρει από αυτή των προφορικών. Η ενασχόληση με το κινητό τηλέφωνο, η οποία συνιστά μια κατεξοχήν ατομική δραστηριότητα που συμβαίνει κυρίως στο σπίτι, στην αυλή μετατρέπεται σε ομαδική με τη συμμετοχή των φίλων σε μια κοινή πρακτική. Παρατηρείται, επομένως, η μετάβαση από την ατομικότητα της ενασχόλησης του κινητού τηλεφώνου στην ομαδοποίηση των μονάδων-ατόμων στην αυλή σε μια κοινή πρακτική. Αυτό αποτελεί μέρος μιας γενικότερης εικόνας στη σημερινή ψηφιακή εποχή όπου η ατομικότητα της ενασχόλησης με την τεχνολογία συμπορεύεται με τη δημιουργία κοινών πρακτικών μουσικής επικοινωνίας.

Στον αντίποδα των πρακτικών των παιδιών σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας στα μουσικά παιχνίδια, βρίσκονταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα τεχνολογικά μέσα. Δεν γνώριζαν τα «τεχνολογικά-εμπνευσμένα» μουσικά παιχνίδια των παιδιών, ενώ αναφέρθηκαν μόνο στο *Survivor*, ένα παιχνίδι που είχε μεταφερθεί από την τηλεόραση, επειδή ήταν ομαδικό και θορυβώδες και καταλάμβανε μεγάλο χώρο στην αυλή. Φάνηκε ότι ενώ τα παιδιά χρησιμοποιούσαν καθημερινά την τεχνολογία, καθώς αποτελούσε μέρος της κουλτούρας στην οποία ζουσαν και την ενσωμάτωναν στα μουσικά παιχνίδια τους, οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την πολύ περιορισμένη γνώση τους, είχαν μια τελείως διαφορετική αντιμετώπιση στο ζήτημα της τεχνολογίας («Δυστυχώς τα παιδιά δεν παίζουν, δεν ξέρουν να παίζουν, δώσ' τους τάμπλετ και κινητό και πάρ' τους την ψυχή», από άτυπη συνομιλία με εκπαιδευτικό). Έτειναν όχι μόνο να μην αναγνωρίζουν και να υποτιμούν τις πρακτικές των παιδιών σχετικά με τα τεχνολογικά μουσικά παιχνίδια, αλλά και να απορρίπτουν την

τεχνολογία συνολικά, στη βάση του ότι αποτελεί απειλή για τη φαντασία των παιδιών και το παιχνίδι τους, αναπαράγοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που συντηρούνται εδώ και πολλά χρόνια (Bishop & Curtis, 2001a. Opie & Opie, 1997. Niland, 2009. Roud, 2010).

Ένα μείζον ζήτημα που αναδύθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι οι κοινωνικές ορίζουσες των μουσικών παιχνιδιών. Για τα παιδιά της έρευνας, τα μουσικά παιχνίδια φάνηκε ότι συνιστούσαν αφενός μια κοινωνική δραστηριότητα την οποία απολάμβαναν και αφετέρου ένα πεδίο εξερεύνησης των κοινωνικών σχέσεων (ιεραρχίες, διάθεση για συνεργασία, συγκρούσεις, φιλία, φύλο) και των ρόλων τους σε αυτές. Εντός αυτών των σχέσεων, αναδύθηκε επίσης η διάθεση για εξερεύνηση των κυρίαρχων συμπεριφορών, των στερεοτύπων και των κοινωνικών αξιών.

Οι συμμετέχοντες στα μουσικά παιχνίδια επιβεβαίωναν τους ισχυρούς δεσμούς που είχαν με τους φίλους τους, αναπαρήγαγαν και παράλληλα εξερευνούσαν κυρίαρχα πρότυπα με βάση το φύλο. Η συγκρότηση της κοινότητας των μουσικών παιχνιδιών από φίλους και συμμαθητές φάνηκε να ικανοποιεί την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν σε μια ομάδα, καθώς τα μέλη της αντιπαρέβαλλαν τους εαυτούς τους απέναντι στους *άλλους* οι οποίοι υποτίθεται ότι δεν γνώριζαν, δεν ενδιαφέρονταν και δεν συμμετείχαν στα μουσικά παιχνίδια. Ο διαχωρισμός του «Εαυτού» από τον «Άλλον» στο επιτελεστικό παιχνίδι, αναφέρει η Allison James (2001, σελ. 74), διαμορφώνεται και εντείνεται από τους διαφορετικούς τρόπους επιτέλεσης που εισάγουν και ελέγχουν ορισμένοι παίκτες οι οποίοι αποκλείουν εξουσιαστικά τους «Άλλους». Με τον τρόπο αυτό, τα ομαδικά παιχνίδια είναι δυνατόν να μετατραπούν σε «κλειστά λογοκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα» (ό.π., σελ. 75). Η συμμετοχή στα επιτελεστικά παιχνίδια δεν είναι απλή υπόθεση, καθώς απαιτείται αυτοπεποίθηση και ικανότητα από τους παίκτες προκειμένου να αντεπεξέλθουν δημοσίως στις ανεπτυγμένες κοινωνικές και σωματικές δεξιότητες (ό.π.). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι γνώστες και οι ικανοί παίκτες ήταν αυτοί που έτειναν να ελέγχουν τη μουσική επιτέλεση και είχαν τη δυνατότητα να αποκλείσουν τους *άλλους*: αυτούς που δεν ήξεραν ή δεν μπορούσαν.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά αναλάμβαναν ποικίλους ρόλους στα μουσικά παιχνίδια. Οι δηλώσεις τους «μόνες μας το φτιάξαμε», «τους το έδειξα» και «εμείς το παίζουμε έτσι» δείχνουν ακριβώς αυτή την ποικιλία των ρόλων, όπως και την ευκολία με την οποία τους εναλλάσσουν, καθώς κατά την επιτέλεση γίνονται δημιουργοί, δάσκαλοι, επιτελεστές, παρατηρητές ή μεσάζοντες στα «τεχνολογικά-εμπνευσμένα» μουσικά παιχνίδια (Bishop, 2014. Harwood, 1998). Διαπιστώθηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια γίνονται το μέσο με το οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς εκτός από την επιτελεστική λειτουργία των ρόλων αυτών τη δεδομένη στιγμή της επιτέλεσης, διακρίνεται επίσης η κοινωνική διάστασή τους. Οι Furth και Kane (2001) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «οτιδήποτε και να παίζουν τα παιδιά, πάντοτε υποκρίνονται ότι 'παίζουν την κοινωνία'» (σελ. 119). Τα παιδιά

διαπραγματεύονται το υψηλό κύρος και την «εξουσία» ή, αντίθετα, το χαμηλό κύρος και την «υποταγή» που απορρέουν από τους ρόλους τους στο μουσικό παιχνίδι καθώς η αποδοχή αυτών από το κάθε παιδί ξεχωριστά είναι δυνατόν να εξασφαλίσει τη συνέχιση της κοινωνικής-μουσικής πρακτικής τους. Η αποδοχή εδώ δεν νοείται με την έννοια της ηττοπάθειας αλλά της εξερεύνησης. Η ευκαιρία που δίνεται στο παιδί να βρει τον ρόλο που του ταιριάζει περισσότερο, καθώς μετακινείται από τον έναν στον άλλο, συνιστά μια ευκαιρία να ανακαλύψει το δικό του προσωπικό «στοιχείο», αυτό για το οποίο είναι ικανό και έχει πάθος (K. Robinson, 2009).

Σαφώς στις κοινότητες των μουσικών παιχνιδιών είναι δυνατόν να εμφανιστούν συγκρούσεις και εντάσεις για διάφορους λόγους (π.χ. διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων, διεκδίκηση ιεραρχίας από περισσότερα από ένα άτομα, επιθυμία για επιτέλεση διαφορετικής εκδοχής του μουσικού παιχνιδιού). Οι συγκρούσεις αυτές τείνουν να εκφράζονται με συνεχείς διαταραχές στη ροή ή και με διακοπή της επιτέλεσης. Η συνέχιση, ωστόσο, των μουσικών παιχνιδιών παρά τους επιμέρους μη-συγχρονισμούς φανερώνει ότι τα παιδιά απολάμβαναν τη διαδικασία, βιώνοντας μια κατάσταση «ροής» (Csikszentmihalyi, 2008). Σύμφωνα με τον Mihaly Csikszentmihalyi, τα χαρακτηριστικά ροής περιλαμβάνουν έναν ξεκάθαρο στόχο, την άμεση ανατροφοδότηση, την ισορροπία ανάμεσα στην πρόκληση και στις δεξιότητες και ένα υψηλό επίπεδο συγκέντρωσης στη δραστηριότητα. Μεταφέροντας τα χαρακτηριστικά αυτά στα μουσικά παιχνίδια, ο στόχος εντοπίζεται στην ανάδειξη νικητή στο λάχνισμα ή στην επιτυχή ολοκλήρωση του μουσικού παιχνιδιού· η ανατροφοδότηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες εκφράζεται με λεκτικούς τρόπους (σχόλια), καθώς και οπτικούς τρόπους (μέσω της βλεμματικής επαφής και της έκφρασης του σώματος και του προσώπου)· η ισορροπία ανάμεσα στην πρόκληση και στις δεξιότητες λειτουργεί ως κίνητρο για συμμετοχή στην επιτέλεση και για συνέχιση αυτής και το υψηλό επίπεδο συγκέντρωσης αποκτά υπόσταση στη συνεχή παρατήρηση και αυξημένη προσοχή που δείχνουν οι παίκτριες κατά τη μοντελοποίηση («μπορεί να σπάσεις και το κεφάλι σου για να συγκεντρωθείς», όπως δήλωσε μαθήτρια της έρευνας).

Η λεπτομερής ανάλυση των μουσικών επιτελέσεων στην παρούσα έρευνα έδειξε ότι είναι πιο πιθανό να ολοκληρωθεί με επιτυχία το μουσικό παιχνίδι που παίζεται από φίλους παρά από άτομα που ομαδοποιούνται περιστασιακά. Στην πρώτη περίπτωση, οι φίλοι συναντιούνται σε μια κοινή πρακτική και έχουν διάθεση για συνεργασία και διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν στην επιτέλεση με λεκτικά σχόλια, τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου. Στη δεύτερη περίπτωση, ωστόσο, τα άτομα συναντιούνται σε μια νέα εμπειρία που απαιτεί εξερεύνηση και διαπραγμάτευση των ρόλων τους μέσα στην επιτέλεση και δεν έχουν την «κοινωνική ικανότητα» (Countryman, 2014, σελ. 10) ή όπως την ονομάζει ο Corsaro (2005) τη «συλλογική ενσυνείδητη δράση» που τους επιτρέπει να συνεχίσουν το παιχνίδι (σελ. 238). Πρόκειται για μια

διαδικασία που συνήθως χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις και στιγμές έντασης οι οποίες είτε επιλύονται, και το παιχνίδι συνεχίζεται, είτε δεν επιλύονται και διακόπτεται οριστικά. Η φυσική και κυρίως η συναισθηματική εγγύτητα ανάμεσα σε φίλους και συνομηλίκους έχει επισημανθεί ως μια ιδιαίτερα σημαντική συνθήκη στο μουσικό παιχνίδι, επειδή παρέχει ένα ασφαλές κλίμα για τα παιδιά εντός του οποίου μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και χωρίς να ντρέπονται για τα λάθη τους (K. Marsh, 2008). Οι ποιότητες της εγγύτητας και της αλληλεξάρτησης που αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο φιλίας εξασφαλίζουν τη συνέχεια και τη διάρκεια του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001a).

Ένα ιδιαίτερο εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η απόσταση ανάμεσα στην ενεργή συμμετοχή των αγοριών στα μουσικά παιχνίδια στην αυλή και στις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για αυτά, όπως «αυτά τα παίζουν μόνο τα κορίτσια, εμείς παίζουμε ξύλο» (από άτυπη συνομιλία με αγόρι). Από τις σχετικές έρευνες, ορισμένες έχουν εστιάσει μόνο στα κορίτσια, δεδομένου ότι αυτά παίζουν κυρίως μουσικά παιχνίδια, (Grugeon, 2001. Harwood, 1998a) και άλλες έχουν αναδείξει τη συμμετοχή και των δύο φύλων (K. Marsh, 2008. Countryman, 2014). Στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι το φύλο συνιστά παράγοντα διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων και συμπεριφορών και αυτό εκφράζεται πολυεπίπεδα (Thorne, 1993). Η περιέργεια που τα αγόρια εξέφρασαν σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια, έστω και κάποιες φορές σιωπηρά, παράλληλα με τη διατύπωση στερεοτυπικών δηλώσεων, φανερώνει ότι ακόμα και αν υπήρχε η επιθυμία για συμμετοχή σε αυτά, «το να παίξουν τα παιχνίδια των κοριτσιών θα ήταν πράγματι μια ριψοκίνδυνη ενέργεια» (James, 2001, σελ.107).

Από την πλευρά τους τα κορίτσια δεν ήθελαν να παίζουν μουσικά παιχνίδια μαζί με τα αγόρια γιατί «γενικά είναι άγριοι» (από συνέντευξη με μαθήτρια), ενώ στις σπάνιες περιπτώσεις που συνέβαινε αυτό, τότε τους αποδίδονταν θηλυκά χαρακτηριστικά («ο Βασίλης θέλει να γίνει κορίτσι», από συνέντευξη με μαθήτρια). Η James (2001) εξηγεί ότι ακριβώς επειδή τα αγόρια είναι εγκλωβισμένα σε αυτό το ανδρικό πρότυπο, δυσκολεύονται να πάρουν μέρος στα μουσικά παιχνίδια αφού τα θεωρούν κοριτσίστικη υπόθεση. Η συμμετοχή των αγοριών σε αυτά διακινδυνεύει τη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητάς τους και του ρόλου τους ως «οι άγριοι» της αυλής. Το γεγονός αυτό εξηγεί γιατί τα αγόρια είναι πιο πιθανό να παίξουν μουσικά παιχνίδια στο σπίτι (Campbell, 1998a. K. Marsh & Young, 2006), ένα μέρος στο οποίο ίσως δεν έχουν την ανάγκη να επιδείξουν μια «αρσενική» σκληρότητα.

Στις περιπτώσεις που τα αγόρια συμμετείχαν στα μουσικά παιχνίδια, έτειναν να παίζουν σε δυάδες μεταξύ τους και σπάνια με τα κορίτσια, εκτός από τυχαίες περιστάσεις όπου σχηματίζονταν μεγάλες ομάδες με τη συμμετοχή και των δύο φύλων. Η προτίμησή τους για μουσικά παιχνίδια που δεν είχαν λόγια ή είχαν λίγα λόγια σε ρυθμική απαγγελία και έντονο το ανταγωνιστικό στοιχείο

φανέρωνε την ανάγκη τους να αναπαράγουν ανδρικά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά, όπως τη σύγκρουση και την επιβολή. Από την άλλη μεριά, η συσπείρωση των κοριτσιών γύρω από τα μουσικά παιχνίδια και η διεκδίκηση της αποκλειστικότητας αυτού του είδους παιχνιδιού είναι δυνατόν να εκφράζουν την κοριτσίστικη εξουσία στη σχολική αυλή (Grugeon, 2001). Αυτό εκφράστηκε και με την τοποθέτηση του σώματος κατά τη διάρκεια μιας επιτέλεσης όπου μια ομάδα κοριτσιών έκλεισε τον κύκλο προκειμένου να αποκλείσει ένα αγόρι που βρισκόταν έξω από αυτόν και παρατηρούσε.

Παρά τον αποκλεισμό των αγοριών από την κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών και ό,τι αυτή εμπεριέχει, όπως οι μουσικές, γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες, η James (2001) σημειώνει ότι τα αγόρια συνεχίζουν να κυριαρχούν στην αυλή με το έντονο, κινητικά και ηχητικά, παιχνίδι τους. Το γεγονός αυτό δεν ορίζει απλώς τη θέση και τους ρόλους των παιδιών στην αυλή με βάση το φύλο, αλλά φαίνεται ότι διαμορφώνει και την εικόνα που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για το παιχνίδι των παιδιών, καθώς μια εκπαιδευτικός της έρευνας δήλωσε ότι «τα αγόρια ασχολούνται με το ποδόσφαιρο και τα κορίτσια με το τίποτα» (από συνέντευξη με εκπαιδευτικό). Η James (2001) επισημαίνει σχετικά με αυτό το ζήτημα:

> Αυτό [το έντονα ορατό και ακουστικό στοιχείο] είναι που παρατηρούν και καταλήγουν να περιμένουν οι ενήλικοι από τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, από το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα αγόρια θα γίνουν αγόρια . . . Απαρατήρητα στις παρυφές της αυλής, επομένως, τα κορίτσια περνούν τον καιρό τους με σκοινάκι και παλαμάκια μέχρι την ενηλικίωση» (σελ. 109).

Δεν είναι γνωστά τα πρότυπα που λάμβαναν τα παιδιά της έρευνας από το σχολείο και από την οικογένεια, καθώς αυτό θα συνιστούσε αντικείμενο άλλης έρευνας. Ωστόσο σχετικά με τους ενήλικες από τους οποίους μαθαίνουν μουσικά παιχνίδια, τα παιδιά ανέφεραν μόνο γυναίκες (τη θεία και τη γιαγιά). Η James (2001) τονίζει ότι ακόμα και αν οι πρακτικές των ενηλίκων στην οικογένεια και στο σχολείο αμφισβητούν τα κυρίαρχα στερεότυπα, τα παιδιά πιο δύσκολα θα εκδηλώσουν μια εναλλακτική συμπεριφορά μπροστά στους φίλους τους, γιατί «η ομοιομορφία χαίρει μεγάλης εκτίμησης στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας» (σελ. 87).

Εκτός από το φύλο υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών, όπως η φυλή και η ηλικία, οι οποίοι είναι δυνατόν να διαχωρίζουν ή να ενώνουν τα παιδιά στην αυλή ανάλογα με τις πρακτικές που εφαρμόζονται και προωθούνται σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Το

γεγονός ότι παιδιά διαφορετικής ηλικίας φοιτούσαν μαζί στις τάξεις στα τετραθέσια δημοτικά σχολεία των χωριών είχε αντίκτυπο στο μουσικό παιχνίδι τους, καθώς παρατηρήθηκε ότι διαφορετικές ηλικίες έπαιζαν μαζί. Ωστόσο, δεν μπορεί να διατυπωθεί το ίδιο για τις διαφορετικές γλώσσες που μιλιούνταν σε ένα σχολείο. Παρατηρήθηκε ότι σε σχολείο της Ξάνθης με ισάριθμο μαθητικό πληθυσμό από Μουσουλμάνους και Χριστιανούς, μια μαθήτρια που ήξερε ένα μουσικό παιχνίδι, κυρίως με λέξεις χωρίς νόημα αλλά και μερικές τούρκικες λέξεις, δεν επιθυμούσε να το δείξει στις συμμαθήτριές της αλλά προτιμούσε να το παίζει στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού με την αδερφή της. Η K. Marsh (2008) τονίζει ότι η ελευθερία ή η αναστολή που νιώθουν τα παιδιά να εκφραστούν στη γλώσσα που δεν είναι η κυρίαρχη διαμορφώνεται από τον βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες του σχολείου επιτρέπουν τη διαφορετικότητα ή, ακόμα περισσότερο, στοχεύουν σε αυτήν. Διαπιστώνεται ότι το μουσικό παιχνίδι των παιδιών επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την κουλτούρα του σχολείου, που περιλαμβάνει τους κανονισμούς, τις καθημερινές πρακτικές και δραστηριότητες αλλά και τις άρρητες αξίες που εκφράζονται με δεδομένες συμπεριφορές.

Μία από τις βασικές πτυχές των μουσικών παιχνιδιών στη σχολική αυλή είναι οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζουν τα παιδιά μεταξύ τους. Στην έρευνα διαπιστώθηκαν οι δύο πτυχές της άτυπης μάθησης σε μια μουσική πρακτική, της «ομαδικής εκμάθησης» και της «εκμάθησης ανάμεσα σε συνομηλίκους», όπως έχουν επισημανθεί από τη Lucy Green (2008). Η μάθηση συμβαίνει αφενός με έναν τρόπο μη-συνειδητό, μέσω της συμμετοχής στα μουσικά παιχνίδια, καθώς τα άτομα παρατηρούν και μιμούνται τους άλλους στην ομάδα, και αφετέρου με έναν πιο συνειδητό τρόπο, μέσω της διδασκαλίας. Το άτομο που γνωρίζει το μουσικό παιχνίδι μοντελοποιεί τα λόγια και τις κινήσεις για αυτόν που είναι στη θέση του «μαθητή», ο οποίος παρατηρεί και μιμείται. Η διαδικασία αυτή, αναφέρει η Green, είναι πιο εμφανής από την εκμάθηση που συμβαίνει μέσα στην ομάδα. Στην έρευνα, για παράδειγμα, τα παιδιά εξηγούσαν το ένα στο άλλο τον μηχανισμό λειτουργίας του μουσικού παιχνιδιού για να ξεπεραστεί η δυσκολία που αντιμετώπιζαν («Μια συγκεκριμένη κίνηση δεν είναι και μια συγκεκριμένη συλλαβή;», ρώτησε η μία μαθήτρια την άλλη, κατά τη διάρκεια μιας επιτέλεσης) ή συνειδητοποιούσαν με ποιο τρόπο μαθαίνουν καλύτερα («της είπα να με μάθει πρώτα την κίνηση και μετά βλέπουμε για τα λόγια», ανέφερε μια μαθήτρια). Διαπιστώνεται ότι μέσα στο ασφαλές πλαίσιο που δημιουργούν οι συνομήλικοι, είναι δυνατόν να εκφράσει το κάθε παιδί τον προσωπικό του τρόπο μάθησης, καθώς άλλα παιδιά προτιμούν να διαχωρίζουν τα στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού (σε λόγια και κινήσεις), ενώ άλλα προτιμούν να τα μαθαίνουν ως ολότητα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με αυτό το ζήτημα συμφωνούν μόνο εν μέρει με τα αποτελέσματα των ερευνών της K. Marsh (2008) και της Harwood (1998b) όπου τονίζεται ότι τα παιδιά «δεν απομονώνουν ποτέ ένα στοιχείο, όπως για παράδειγμα μόνο τη μελωδία, ή μόνο

τις κινήσεις, για να βάλουν μετά όλα τα στοιχεία μαζί» (Harwood, 1998b, σελ. 57). Επιπλέον, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις αναφορικά με την ταχύτητα, καθώς άλλοι παίκτες προτιμούσαν να παίζουν σε αργότερη ταχύτητα προκειμένου να μάθουν το μουσικό παιχνίδι, ενώ άλλοι δήλωσαν ότι αυτή η πρακτική τούς μπερδεύει. Η πρακτική αυτή παρατηρήθηκε και στην έρευνα της K. Marsh (2008), όπου οι πιο ικανοί παίκτες προσάρμοζαν το μουσικό παιχνίδι σε αργή ταχύτητα προκειμένου να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν οι λιγότερο ικανοί, ενώ έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Harwood (1998b) όπου τα επιδέξια κορίτσια δεν επιβράδυναν τα μουσικά παιχνίδια για τις λιγότερο ικανές συμπαίκτριές τους.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι ορισμένα άτομα επιλέγουν να εξασκηθούν μόνα τους, πάνω σε κάποια επιφάνεια ή στον τοίχο, για να μάθουν το μουσικό παιχνίδι καλά πριν το παίξουν μαζί με άλλα άτομα. Η «μοναχική» εξάσκηση ήταν δυνατόν να γίνει περισσότερο στα «τεχνολογικά-εμπνευσμένα» μουσικά παιχνίδια, αφού συνήθως αφενός υπήρχε μόνο ένας επιτελεστής στην αυθεντική εκδοχή του βίντεο και αφετέρου τα τεχνολογικά μέσα παρέχουν τη δυνατότητα για επεξεργασία του οπτικοακουστικού υλικού κατά βούληση (π.χ. αναπαραγωγή σε αργή ταχύτητα, επανάληψη). Διαπιστώνεται ότι η εισαγωγή της τεχνολογίας στο ρεπερτόριο των μουσικών παιχνιδιών προκαλεί αλλαγές στους όρους εξάσκησης προσδίδοντας ατομικά χαρακτηριστικά και παράλληλα κάποιο βαθμό αυτονομίας στους παίκτες να διαχειριστούν οι ίδιοι την καινούρια πληροφορία όπως επιθυμούν. Αξίζει ωστόσο να τονιστεί ότι σε αντίθεση με την εξάσκηση, η επιτέλεση των «τεχνολογικά-εμπνευσμένων» μουσικών παιχνιδιών στην αυλή έχει κοινωνικά χαρακτηριστικά, καθώς τα παιδιά τα παίζουν μαζί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν διάφορες παραλλαγές μουσικών παιχνιδιών, άλλες πιο αυτοσχεδιαστικές και με προσωρινό χαρακτήρα και άλλες πιο μόνιμες αφού φάνηκε ότι αποτελούσαν μέρος του ρεπερτορίου της αυλής. Τα διάφορα κινητικά, μελωδικά και λεκτικά μοτίβα τείνουν να φαίνονται ίδια, ωστόσο οι διαφορές ποικίλλουν, αποκαλύπτοντας διακριτά μουσικά παιχνίδια (Bishop, 2014). Ο μετασχηματισμός των μουσικών παιχνιδιών είναι εγγενές στοιχείο της προφορικής τους διάδοσης και η διαδικασία αυτή φάνηκε να γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα («στον καθένα τα δείχνει διαφορετικά», από συνέντευξη με μαθήτρια). Κάποιες φορές οι δηλώσεις των παιδιών σχετικά με την προέλευση του υλικού ήταν ασαφείς και αβέβαιες, καθώς άλλοτε διαφορετικά άτομα ισχυρίστηκαν ότι επινόησαν το ίδιο μουσικό παιχνίδι και άλλοτε τα παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο ως πηγή ενώ αδυνατούσαν να το επιβεβαιώσουν. Οι περιπτώσεις αυτές δείχνουν ότι, ενώ για τους ενήλικες, κυρίως τους λαογράφους ερευνητές, το μείζον αντικείμενο προς διερεύνηση είναι η προέλευση του υλικού, αυτό που απασχολεί τα ίδια τα παιδιά είναι οι δυνατότητες που τους προσφέρει αυτό το υλικό παρά η ιστορία που υπάρχει πίσω από αυτό (Burn & Richards, 2014). Επιπλέον,

διαπιστώνεται ότι η πηγή δεν είναι ποτέ μία, αλλά για κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού τα ερεθίσματα αντλούνται από ένα ευρύ φάσμα πηγών (Richards, 2011).

Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι το υλικό μετασχηματίζεται είτε από ανία που δημιουργεί στους παίκτες η επανάληψη είτε στη βάση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων τους. Για παράδειγμα, στον στίχο «girls, girls, girls» ενός «τεχνολογικά-εμπνευσμένου» μουσικού παιχνιδιού, μία μαθήτρια δήλωσε «ε, κορίτσια είμαστε» υπονοώντας ότι επειδή είναι κορίτσια έχουν τη δυνατότητα να επινοήσουν μία κίνηση να συνοδέψει τον στίχο. Σε ένα άλλο σχολείο, δύο μαθήτριες επίλυσαν το πρόβλημα που είχε προκληθεί από την ανάγκη να παίξουν μαζί το «παιχνίδι με το ποτήρι», το οποίο αρχικά είναι για ένα άτομο και ποτήρι, προσαρμόζοντάς το κατάλληλα. Έπαιξαν σε ζευγάρι και αντικριστή θέση χρησιμοποιώντας μόνο τα χέρια τους και αποδίδοντας το ρυθμικό μοτίβο κάνοντας παλαμάκια. Στο ίδιο σχολείο, μια μαθήτρια προσάρμοσε το παιχνίδι αυτό για ένα άτομο και παλαμάκια στο θρανίο, εξαιτίας της έλλειψης του απαραίτητου εξοπλισμού, δηλαδή του ποτηριού.

Κατά την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μεταξύ τους καθώς και με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, τα μουσικά παιχνίδια αλλάζουν ενώ διατηρούνται παλιά στοιχεία και εισάγονται νέα. Αυτή η απόκλιση ανάμεσα στην κουλτούρα που μεταφέρεται από το παρελθόν στο παρόν (*residual culture*) και στην πρακτική που καθορίζεται από το συγκεκριμένο πλαίσιο (*contextual practice*) αποτελούσε πάντα ένα «προφανές παράδοξο» του παιχνιδιού των παιδιών, αναφέρει ο Burn (2014, σελ. 15). Η σύνθεση των «νέων» μουσικών παιχνιδιών, «η σύνθεση κατά την επιτέλεση» (Lord, 1987. K. Marsh, 2011), περιλαμβάνει ένα μείγμα μετασχηματιστικών πρακτικών, συνειδητών και μη, όπως συμβαίνει και σε άλλα προφορικά είδη: την ανα-οργάνωση των ήδη υπαρχόντων λεκτικών, μελωδικών και κινητικών μοτίβων, την παράλειψη κάποιων και την προσθήκη νέων (K. Marsh, 1995). Οι επιλογές των δημιουργών εξαρτώνται από τις ιδέες που επιθυμούν να εκφράσουν κάθε φορά καθώς και από τις δυνατότητες που τους προσφέρονται από το πλαίσιο της επιτέλεσης. Για παράδειγμα, δύο κορίτσια ενός σχολείου στον νομό Ξάνθης χρησιμοποίησαν μελωδικά, κινητικά και ρυθμικά μοτίβα από ήδη υπάρχοντα μουσικά παιχνίδια για να δημιουργήσουν ένα νέο, πρωτότυπο μουσικό παιχνίδι προσαρμοσμένο ωστόσο στα δικά τους ερεθίσματα από το σχολείο και τις προτιμήσεις τους για συγκεκριμένα μαθήματα. Διαπιστώνεται ότι κατά τη σύνθεση νέου μουσικού υλικού, τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις διαθέσιμες «φόρμουλες» από άλλα παιχνίδια τις οποίες προσάρμοσαν κατάλληλα με βάση τα «χνάρια»[33] της κοινότητάς

[33] Οι όροι «φόρμουλες» και «χνάρια» αναφέρονται από τον Σηφάκη (1988) ως μετάφραση των «formulae» και «patterns» αντίστοιχα. Για περισσότερα σχετικά με το ζήτημα αυτό βλέπε την ενότητα «1.6 Η μουσικοπαιδαγωγική μελέτη των μουσικών παιχνιδιών της σχολικής αυλής» στην παρούσα εργασία, σελ. 52.

τους. Ειδικότερα σε μουσικά παιχνίδια με προσβλητικές λέξεις ή κινήσεις προς τα αγόρια, ορισμένα κορίτσια προτίμησαν να τις παραλείψουν ή να τις αντικαταστήσουν με άλλες, επειδή ήταν ενάντια στις προσωπικές τους αξίες («είναι σαν να κοροϊδεύουμε τα αγόρια και δεν μας αρέσει», από συνέντευξη με μαθήτρια). Σε άλλες περιπτώσεις συμπεριέλαβαν την προκλητική κίνηση της μούτζας όταν έπαιξαν σε μια άδεια αίθουσα, αλλά την παρέλειψαν όταν έπαιξαν στη σχολική αυλή έχοντας επίγνωση ότι συνιστούσε μια μη αποδεκτή χειρονομία στο σχολικό περιβάλλον και θα μπορούσε να επιφέρει την τιμωρία τους.

Τα μουσικά παιχνίδια συνιστούσαν τόσο το μέσο για την εξερεύνηση προσωπικών ορίων, διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών ζητημάτων όσο και το αντικείμενο εξερεύνησης των δημιουργικών δεξιοτήτων τους. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη τα παιδιά επικοινωνούσαν μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους: με την ομιλία και την κίνηση εκτός των καθιερωμένων στίχων και κινητικών μοτίβων του μουσικού παιχνιδιού, την τοποθέτηση και τη στάση του σώματος, τη φυσική απόσταση μεταξύ τους, την έκφραση του προσώπου και τη βλεμματική επαφή. Η μέθοδος της πολυτροπικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα συνέβαλε στην κατανόηση της επικοινωνίας των παιδιών η οποία, τονίζει ο Κανελλόπουλος (2009) «είναι η προϋπόθεση για την κατανόηση του υλικού [τους] και του πολιτισμικού κόσμου» (σελ. 338).

Τα παιδιά ανέπτυσσαν έναν διάλογο μεταξύ τους για την πρακτική τους τόσο με έναν κυριολεκτικό τρόπο, μέσω της συνομιλίας, όσο και μεταφορικά, με τη συμμετοχή του σώματος. Παρατηρήθηκε ότι το σώμα μπορεί να μεταδώσει ποικίλα μηνύματα, όπως η απόλαυση της επιτέλεσης μέσω της χορευτικότητας· η αποδοκιμασία για ένα κινητικό μοτίβο με την ένταση στα χέρια· ο αποκλεισμός του εξωτερικού παρατηρητή από το σύνολο με το κλείσιμο του κύκλου· η διάθεση για συνεργασία μέσω του χαμόγελου και της ετοιμότητας του σώματος σε πιθανές αλλαγές· η αντίδραση στο έντονο άγγιγμα με την απομάκρυνση των χεριών από το νοητό κέντρο της επιτέλεσης· ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους συμμετέχοντες με την ένταση στο βλέμμα και στο άγγιγμα και η διεκδίκηση της ηγεμονίας του παιχνιδιού μέσω του στητού σώματος. Τα μηνύματα αυτά τα απευθύνει καταρχάς το ένα παιδί στο άλλο, αναφέρουν οι Bishop και Burn (2013), ενώ στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι απευθύνονταν και στους παρατηρητές που βρίσκονταν κάποιες φορές κοντά στο μουσικό παιχνίδι και συμμετείχαν σε αυτό. Όταν το παιδί κάνει μία κίνηση, το ίδιο μπορεί να κατανοήσει την κινητική εμπειρία μόνο μέσω της «συγχρονισμένης ενσώματης αντίδρασης» από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες σε αυτή την κίνησή του (ό.π., σελ. 100). Το σώμα στην επιτέλεση του μουσικού παιχνιδιού σε ζευγάρια ή κύκλο λειτουργεί ως καθρέφτης, καθώς αντανακλά την εικόνα της κίνησης. Ωστόσο, παρατηρείται ότι στα μουσικά παιχνίδια με διάταξη στη σειρά (τα «τεχνολογικά-εμπνευσμένα» και τα προσκοπικά), ο ρόλος του σώματος δεν είναι ίδιος· εκεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το σώμα συμμετέχει σε μια

φανταστική παράσταση και οι επιτελεστές επιδιώκουν να επικοινωνήσουν με το κοινό. Μία ακόμα διαφοροποίηση που προκύπτει από τη συγκεκριμένη διάταξη σε σειρά είναι το γεγονός ότι είναι πιο πιθανό να ολοκληρωθεί η επιτέλεση με επιτυχία από ό,τι είναι στα παιχνίδια σε διάταξη με αντικριστά σώματα, καθώς δεν υπάρχει κινητική συνεργασία ανάμεσα στους παίκτες-επιτελεστές και οι ρυθμικοί ή λεκτικοί μη-συγχρονισμοί λύνονται ευκολότερα και γρηγορότερα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εξερεύνησης κοινωνικών συμπεριφορών, σχέσεων και αξιών, επικοινωνίας, άντλησης και οικειοποίησης υλικού από τα τεχνολογικά μέσα, προφορικής διάδοσης, έκφρασης προσωπικών επιθυμιών και προτιμήσεων, καθώς και ανακούφισης από την ανία, τα παιδιά πειραματίζονταν με τα μουσικά παιχνίδια. Οι αυτοσχεδιασμοί τους μπορεί να δείχνουν εφήμεροι ή ανόητοι, ωστόσο, είναι αυτοί που οδηγούν στη δημιουργία των νέων μουσικών παιχνιδιών και η προσεκτική παρατήρησή τους από τους ενήλικες αποκαλύπτει τις δεξιότητες δημιουργικότητάς τους. Ωστόσο, αυτή η σημαντική πτυχή των μουσικών παιχνιδιών δεν εντοπίστηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για τα παιδιά που «δεν έχουν πολλή φαντασία» (από συνέντευξη με εκπαιδευτικό). Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό σε μια ευρύτερη προοπτική που αφορά στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη δημιουργικότητα των παιδιών. Είναι πιθανόν να απορρέει από τις προσπάθειές τους να αναπτύξουν τις δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών τους στην τάξη οι οποίες όμως δεν φέρνουν πάντα αποτέλεσμα. Ίσως, επίσης, οι μαθητές να μην ελκύονται από το υλικό που χρησιμοποιούν ή από το είδος των δραστηριοτήτων που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί. Αν, αφενός, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά δεν έχουν πολλή φαντασία στην τάξη και, αφετέρου, παρατηρείται ότι οι δραστηριότητές τους στην αυλή περιέχουν στοιχεία δημιουργικότητας, ίσως θα πρέπει να αναζητήσουμε τις αιτίες αυτής της διάστασης στο νόημα που έχουν για τα παιδιά το υλικό και οι δραστηριότητες που επιλέγονται, καθώς και οι δυνατότητες που τους δίνονται μέσα από αυτές τις πρακτικές να εκφράσουν την κουλτούρα τους και την ταυτότητά τους.

Επιστρέφοντας στα τρία ερωτήματα που αρχικά τέθηκαν στην έρευνα, επιχειρείται εδώ να δοθούν συνοπτικές απαντήσεις αναφορικά με: α) τις πτυχές της κουλτούρας των παιδιών που εκφράζονται μέσω των μουσικών παιχνιδιών τους, β) τους τρόπους επικοινωνίας των παιδιών κατά τη διάρκεια των μουσικών επιτελέσεων και γ) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών. Πολλά από τα ζητήματα που αναδύθηκαν στην ενότητα αυτή εμπίπτουν σε παραπάνω από μία από αυτές τις τρεις κατηγορίες ερωτημάτων, ωστόσο, κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα για λόγους οικονομίας της διατριβής.

Ως προς το πρώτο ερώτημα διαπιστώθηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια συνιστούσαν για τα παιδιά εκφράσεις της κουλτούρας τους, καθώς εκεί ισχυροποιούσαν τις σχέσεις με τους φίλους τους, διαπραγματεύονταν τις ιεραρχίες στην επικοινωνία, εξερευνούσαν τα προσωπικά τους όρια και τις

κοινωνικές αξίες και επιβεβαίωναν αλλά και διακωμωδούσαν κυρίαρχες συμπεριφορές και κοινωνικά στερεότυπα με βάση το φύλο. Το γεγονός ότι το μουσικό παιχνίδι αναπτυσσόταν σε όχι και τόσο φανερά μέρη της αυλής δείχνει ότι είναι μια πρακτική δύσκολα προσβάσιμη από τους ενήλικες. Όταν τα παιδιά έπαιζαν στις μικρές στιγμές που οι εκπαιδευτικοί έβγαιναν από την αίθουσα για να μιλήσουν στο τηλέφωνο ή αγνοώντας τους κανόνες εφημερίας (π.χ. όταν η εκπαιδευτικός έδωσε την εντολή στους μαθητές να μην κινούνται στον εσωτερικό χώρο του σχολείου την ώρα του διαλείμματος), είναι ένας τρόπος αμφισβήτησης της ενήλικης εξουσίας και δοκιμασίας των ορίων που θέτει η ενηλικότητα στην παιδικότητα. Αντλώντας υλικό από τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες (εκπαιδευτικούς και συγγενείς), τα τεχνολογικά μέσα και τη δημοφιλή κουλτούρα, αυτοσχεδιάζουν και συνθέτουν νέα μουσικά παιχνίδια εντός μιας πρακτικής εξόχως κοινωνικής. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι στη διερεύνηση των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη τόσο το πλαίσιο, δηλαδή «με ποιον το κάνουν, για πόσο χρόνο και κάτω από ποιες συνθήκες» (Αυγητίδου, 2001a, σελ. 173) όσο και το περιεχόμενό τους, δηλαδή οι κινήσεις και οι στίχοι που επιλέγουν. Οι επιλογές τους αυτές φανερώνουν τη δυναμική στη συμπεριφορά τους ενώ βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και με τα άτομα (π.χ. το μουσικό παιχνίδι προσαρμόζεται ανάλογα με το μέρος όπου παίζεται ή ανάλογα με το κοινό που το παρακολουθεί). Επίσης, φανερώνει την ικανότητα και την επιθυμία τους να μεταβάλλουν τον κόσμο που τους περιβάλλει ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους επιτυγχάνοντας έναν βαθμό ελέγχου και αυτονομίας. Μέσω των μουσικών παιχνιδιών και των επιλογών που κάνουν αναφορικά με τους συμπαίκτες, τους στίχους και τις κινήσεις, τα παιδιά εξερευνούν τα προσωπικά όρια (με τον εαυτό), τα διαπροσωπικά (με τους άλλους) και τα κοινωνικά (με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον). Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης, η διαδικασία αυτή μπορεί να προσεγγιστεί ως διαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους εντός των πολλαπλών κουλτούρων και υποκουλτούρων στις οποίες είναι μέλη, όπως η τοπική κουλτούρα της παρέας, η σχολική κουλτούρα, η παιδική κουλτούρα και η κουλτούρα που δομούν οι ενήλικες.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι οι τρόποι επικοινωνίας των παιδιών κατά τη διάρκεια των μουσικών επιτελέσεων ποικίλλουν και επεκτείνονται και πέρα από εκείνα τα στοιχεία που είναι ιδιαίτερα εμφανή, όπως οι στίχοι και τα κινητικά μοτίβα του μουσικού παιχνιδιού. Η συνομιλία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η φυσική απόσταση ανάμεσά τους, η τοποθέτηση και η στάση του σώματος, η έκφραση του προσώπου και η βλεμματική επαφή έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού (π.χ. κατευθύνοντάς το προς μια άλλη εκδοχή της επιτέλεσης) καθώς και στην επικοινωνία των συμμετεχόντων μεταξύ τους, μεταδίδοντας μηνύματα συναισθημάτων και διαθέσεων (π.χ. απόλαυση, ανταγωνισμό, συνεργασία, αποκλεισμό). Η πολυτροπική ανάλυση έδειξε ότι ιδιαίτερα σημαντική ήταν επίσης η

προσωπικότητα της κάθε παίκτριας και ο βαθμός στον οποίο επέτρεπε να παρεκκλίνει το παιχνίδι από έναν καθορισμένο τρόπο παιξίματος εξαιτίας των δικών της «λαθών» ή της συμπαίκτριας. Η κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση των μουσικών παιχνιδιών διαφάνηκε επίσης από τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Στην κοινότητα των μουσικών παιχνιδιών αναπτύσσεται η άτυπη μάθηση, όπου τα παιδιά μαθαίνουν και διδάσκονται ενώ αλληλεπιδρούν. Βασικές πρακτικές που παρατηρήθηκαν ήταν η μοντελοποίηση, η παρατήρηση, η μίμηση, η εξάσκηση και η εκμάθηση του μουσικού παιχνιδιού άλλοτε ως ολότητα και άλλοτε διαχωρίζοντας τα μέρη του· ωστόσο, φάνηκε ότι το ασφαλές πλαίσιο που δημιουργούν οι συνομήλικοι δίνει τη δυνατότητα στο κάθε παιδί να ανακαλύψει τον προσωπικό του τρόπο μάθησης.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο στόχευε στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών, αναδύθηκε το ζήτημα σχετικά με το αν και με ποιο τρόπο αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους αναφορικά με τα μουσικά παιχνίδια, καθώς και τι είδους αλληλεπίδραση επιδιώκουν. Διαφάνηκε ότι ενώ τα παιχνίδια και τα μουσικά παιχνίδια ήταν ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν αφουγκράζονταν τι έλεγαν και τι έκαναν τα ίδια τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα μουσικά παιχνίδια κυρίως ως μέσο στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης για την επίτευξη γνωστικών στόχων και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα φάνηκε ότι επιδίωκαν να επηρεάσουν το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων που οργανώνουν στην τάξη και να συμπληρώσουν το κενό δημιουργικότητας που κατά τη γνώμη τους υφίσταται στις πρακτικές των παιδιών. Η διάσταση ανάμεσα στις πρακτικές των παιδιών στην αυλή και σε αυτές που προάγουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη φαίνεται ότι εντείνεται από το υλικό των μουσικών παιχνιδιών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν στην τάξη, καθώς συχνά δεν ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις των παιδιών για πρωτοτυπία και πρόκληση ή στις σημερινές ανάγκες τους. Φάνηκε ότι στις ηλικιακές κατηγορίες των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή παρά το γεγονός ότι οι ενήλικες θα επιθυμούσαν το αντίθετο. Ωστόσο, από την έρευνα διαπιστώνεται ότι τα παιδιά γνώριζαν τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια, αλλά μεγαλώνοντας στρέφονται σε ένα νέο υλικό που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους και τα ερεθίσματά τους, μέσω της πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες, στα δημοφιλή μέσα κ.λπ. (Casals & Riera, 2015).

8.3 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα είναι εθνογραφική και εστίασε στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών διερευνώντας τα ως ζωντανές πρακτικές στη σχολική αυλή. Χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων (παρατήρηση, βιντεοσκόπηση και συνεντεύξεις με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς) προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες από ποικίλες πηγές και να καλυφθεί πολύπλευρα το ερευνητικό αντικείμενο. Ωστόσο, προκύπτουν συγκεκριμένοι περιορισμοί από τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και από τον ρόλο μου ως εθνογράφου ερευνήτριας που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη.

Αναφορικά με την επιλογή του δείγματος, όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 2 («Σχεδιασμός της έρευνας») η μελέτη πραγματοποιήθηκε στις αυλές εννιά σχολείων σε τρεις γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας περιλαμβάνοντας τέσσερις νομούς. Ο αριθμός των σχολείων και των γεωγραφικών περιοχών έδωσε τη δυνατότητα να διερευνηθεί το ζήτημα των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών σε ένα μεγάλο γεωγραφικό εύρος και επέτρεψε την αποτύπωση της κυρίαρχης τάσης των πρακτικών στις σχολικές αυλές της Ελλάδας, καθώς και των αντιλήψεων των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι το συγκεκριμένο δείγμα επιτρέπει την εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων που να αφορούν τον ελλαδικό χώρο. Θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια αντίστοιχη έρευνα σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων και σε διαφορετικές περιοχές προκειμένου να διερευνηθεί το εν λόγω αντικείμενο συνολικά στην Ελλάδα, καθώς και να διαπιστωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στο ρεπερτόριο, στις πρακτικές και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Επιπλέον, η επιλογή να συμπεριληφθούν μόνο γενικά σχολεία και όχι άλλα (π.χ. ειδικά, μειονοτικά, πειραματικά και ολοήμερα) συνεπάγεται ότι τα συμπεράσματα δεν συμπεριλαμβάνουν έναν σημαντικό αριθμό παιδιών που φοιτούν σε σχολεία με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μία έρευνα με επίκεντρο τις αυλές αυτών των σχολείων θα έδινε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών και τη δυνατότητα για συγκριτικές παρατηρήσεις ανάμεσα στα γενικά και στα υπόλοιπα σχολεία.

Αναφορικά με την ηλικία των παιδιών, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στο δείγμα που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και στις βιντεοσκοπήσεις παιδιά της Α΄ και της Β΄ τάξης. Η συμμετοχή αυτών των ηλικιών σε μια αντίστοιχη έρευνα θα έδινε τη δυνατότητα να εξαχθούν πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα για το σύνολο των παιδιών δημοτικού σχολείου σχετικά με τις ποικίλες πτυχές της κουλτούρας των μουσικών παιχνιδιών στη σχολική αυλή. Είναι επίσης πιθανό ότι θα προέκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα σχετικά με το ρεπερτόριο των μουσικών παιχνιδιών και με το ζήτημα του

φύλου. Ήδη στην παρούσα έρευνα φάνηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις των πρακτικών ανάμεσα στις ηλικίες των Α΄-Β΄ τάξεων και Γ΄-ΣΤ΄ τάξεων, ωστόσο η διαμόρφωση του δείγματος στις συνεντεύξεις και στις βιντεοσκοπήσεις δεν επέτρεψε για μια εις βάθος μελέτη αυτών των πτυχών. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον αν σε μια τέτοια έρευνα χρησιμοποιούνταν διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων ως πιο κατάλληλες για μικρές ηλικίες, όπως η ζωγραφική ή οπτικά ερεθίσματα ως συνοδεία στις συνομιλίες μαζί τους, καθώς και αν τα ίδια τα παιδιά γίνονταν ενεργοί ερευνητές των μουσικών παιχνιδιών τους (Alderson, 2008).

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας διατριβής σχετίζεται με τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, που ήταν 2 συνεχόμενες εβδομάδες για κάθε σχολείο και συνολικά διήρκησε 6 μήνες. Αυτή η χρονική περίοδος επέτρεψε τη λήψη μιας σχεδόν φωτογραφικής εικόνας για την κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών σε κάθε σχολείο ενώ δεν διερευνήθηκαν οι πρακτικές αυτές σε βάθος χρόνου. Σε μια έρευνα με διάρκεια όσο μια σχολική χρονιά ή και περισσότερο, πιθανόν να διαπιστώνονταν μεταβολές στην κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών ως αποτέλεσμα της εξέλιξης των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους. Επίσης, θα ήταν δυνατόν να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό το ρεπερτόριο των μουσικών παιχνιδιών, καθώς και οι προτιμήσεις των παιδιών για αυτά, αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου.

Είναι σημαντικό, επίσης, να ληφθεί υπόψη η περιορισμένη δυνατότητά μου να παρευρίσκομαι κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ως φυσική παρουσία ταυτόχρονα στη σχολική αυλή, στους διαδρόμους και στο γραφείο των εκπαιδευτικών και ενίοτε να συμμετέχω στα μουσικά παιχνίδια των παιδιών. Η συνθήκη αυτή περιόρισε το εύρος των δεδομένων που συλλέχτηκαν. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, δεν πραγματοποίησα εθνογραφική παρατήρηση στις σχολικές αίθουσες την ώρα των μαθημάτων, ενώ αυτή η μέθοδος θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά στα δεδομένα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Μια έρευνα με ερευνητές σε διάφορα μέρη της αυλής και γενικότερα του σχολείου, θα έδινε μια πληρέστερη εικόνα της σχολικής ζωής και κουλτούρας, μέρος της οποίας είναι τα μουσικά παιχνίδια στην αυλή, καθώς και μια πλουραλιστική ερμηνευτική οπτική της εθνογραφικής έρευνας στο πεδίο (Burn & Richards, 2014).

Η ανάλυση των μουσικών παιχνιδιών αποκάλυψε πτυχές της κουλτούρας των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και τρόπους επικοινωνίας μεταξύ τους. Ειδικότερα η πολυτροπική ανάλυση ανέδειξε τα μουσικά παιχνίδια ως κοινωνικές-πολιτισμικές πρακτικές της αυλής καθώς και τη ρευστότητα ως εγγενές χαρακτηριστικό τους, ενώ η μεταγραφή του προφορικού αυτού υλικού σε μουσική σημειογραφία και η μουσικολογική ανάλυσή του θα απέκρυπταν αυτές τις βασικές ποιότητες των μουσικών παιχνιδιών. Με βάση τα παραπάνω, συμπεριλήφθησαν στην ανάλυση όσα μουσικά χαρακτηριστικά των μουσικών παιχνιδιών κρίθηκε ότι καθορίζουν την

επιτέλεση, όπως ο ρυθμός, ο συγχρονισμός και η επανάληψη (στροφές) των κινητικών και λεκτικών μοτίβων. Μια ενδιαφέρουσα επέκταση της έρευνας αυτής, ωστόσο, θα αποτελούσε η ανάλυση των μουσικών παιχνιδιών ως μουσικών κειμένων με έμφαση στη μελωδική γραμμή, την έκταση της μελωδίας, τα διαστήματα και τους τονισμούς, προκειμένου να διερευνηθούν και να αποτυπωθούν τα μουσικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων μουσικών παιχνιδιών των παιδιών. Μια έρευνα με αυτό το αντικείμνο θα επέτρεπε επίσης να τεκμηριωθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι διαφορές ανάμεσα στα σύγχρονα και τα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια, ένα ζήτημα το οποίο εξάλλου αναδύθηκε σε πολλά διαφορετικά σημεία της μελέτης, είτε από τα ίδια τα παιδιά είτε από την παρατήρηση στο πεδίο.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο εθνογράφος στο πεδίο επηρεάζει τους συμμετέχοντες και δημιουργεί περιορισμούς στην έρευνα ως απόρροια της συγκρότησής του στη βάση των πολιτισμικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών του. Ο Agar (1980) τονίζει τη σημασία που έχει για τον εθνογράφο να δηλώσει «ποιος είναι» και αναφέρει: «Ένας εθνογράφος κουβαλά στις αποσκευές του πολλά περισσότερα από απλώς ένα ηχογραφικό και μια οδοντόβουρτσα, δεδομένης της κουλτούρας στην οποία έχει μεγαλώσει» (σελ. 41). Στην ενότητα «Κίνητρα και αναστοχαστική τοποθέτηση»[34] επιχείρησα να παρουσιάσω πτυχές της κουλτούρας μου μέσω προηγούμενων εμπειριών που είχα ως σπουδάστρια, εκπαιδευτικός και ερευνήτρια, καθώς και να εντοπίσω τον τρόπο που αυτές καθόρισαν την έρευνα σε διάφορα στάδια. Είναι ωστόσο εξίσου σημαντικό να θέσω την υπόθεση ότι η εθνικότητα και το φύλο είναι πιθανόν να επηρέασαν τη συμπεριφορά και την πρακτική των συμμετεχόντων. Επομένως τίθενται τα εξής ερωτήματα: το γεγονός ότι η μητρική μου γλώσσα είναι η ελληνική, και όχι η τούρκικη, σε ποιο βαθμό διαμόρφωσε τη σχέση μου με τα παιδιά σε ένα από τα σχολεία του νομού Ξάνθης όπου ο μισός πληθυσμός ήταν Μουσουλμάνοι; Επιπλέον, λειτούργησε ανασταλτικά για τα αγόρια το γεγονός ότι μια γυναίκα ερευνήτρια, και όχι άντρας ερευνητής, ενδιαφέρθηκε για τα μουσικά παιχνίδια στην αυλή και κάποιες φορές συμμετείχε σε αυτά; Η εθνικότητα και το φύλο είναι ισχυροί παράγοντες επιρροής στις κοινωνικές σχέσεις και ίσως αναπόφευκτα και στο πεδίο της έρευνας. Είναι πιθανό ότι μια παρόμοια έρευνα από έναν άνθρωπο με μητρική γλώσσα την τούρκικη ή από έναν άντρα ερευνητή να συνέλεγε δεδομένα με κάποιες διαφοροποιήσεις.

[34] Βρίσκεται στην «Εισαγωγή» της παρούσας διατριβής, σελ. 26.

8.4 Προτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη ζωντανή εμπειρία των μουσικών παιχνιδιών των παιδιών προκειμένου να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες τα νοηματοδοτούν και επικοινωνούν κατά τη διάρκεια των επιτελέσεων. Ως ερευνητικό πεδίο επιλέχθηκε η σχολική αυλή, επειδή αποτελεί το κατεξοχήν μέρος συνάντησης όλων των παιδιών σε καθημερινή βάση καθώς και τον θεσπισμένο τόπο παιχνιδιού στο σχολείο. Η έρευνα πλαισιώθηκε επίσης από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών όπου αναδύθηκε το ζήτημα του κατά πόσο επιδιώκεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αυλή και στην τάξη. Σε αυτή την ενότητα διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για αξιοποίηση των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης στη σύγχρονη μουσική εκπαίδευση και την εκπαίδευση γενικότερα.

Η παρατήρηση των πρακτικών των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους από τους εκπαιδευτικούς, όπως και η συνομιλία μαζί τους, αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας διδασκαλίας και μάθησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Η ικανοποίηση των αναγκών και επιθυμιών των συκεκριμένων μαθητών προκύπτει ως ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση αφού διατυπώνεται συχνά ως στόχος στα προγράμματα σπουδών και αναδεικνύεται ως αναγκαιότητα από τους ερευνητές παιδαγωγούς. Η παρατήρηση είναι μάλλον το πρωταρχικό και βασικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή και ιδιαίτερα η παρατήρηση των μουσικών παιχνιδιών θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς μουσικής αφενός να εντοπίσουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα από τα οποία έλκονται τα παιδιά και αφετέρου να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους ένα ρεπερτόριο που είναι κοντά στις προτιμήσεις των μαθητών τους. Επιπλέον, η παρατήρηση θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν το γεγονός ότι τα παιδιά μετασχηματίζουν το υλικό που έχουν διαθέσιμο όταν συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα στην οποία νιώθουν ελεύθερα και ασφαλή, καθώς και τους μηχανισμούς που εφαρμόζουν για να επιτύχουν αυτόν τον μετασχηματισμό.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν τις πηγές από τις οποίες τα παιδιά αντλούν υλικό κατά τους αυτοσχεδιαστικούς πειραματισμούς τους και τις συνθέσεις τους στα μουσικά παιχνίδια. Το να είναι ενήμεροι οι εκπαιδευτικοί για τα στοιχεία του περιβάλλοντός τους από τα οποία επηρεάζονται τα σημερινά παιδιά (μουσικά, τεχνολογικά κ.ά) δεν είναι μόνο σημαντικό επειδή με τον τρόπο αυτό τείνουν να καλύπτουν την απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους, όπως φάνηκε από την έρευνα· είναι επίσης μια μείζονος σημασίας ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς «να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν ‘φίλτρα’» στα ερεθίσματα από το

περιβάλλον και «να είναι πιο κριτικοί και λιγότερο ανυποψίαστοι ως προς τους μηχανισμούς της αγοράς» (Κοκκίδου, 2015, σελ. 36).

Η τάση που διαφάνηκε στην έρευνα ανάμεσα στο μουσικό παιχνίδι ως μέσο από τους εκπαιδευτικούς και ως σκοπός από τους μαθητές δεν θα πρέπει να αποτελέσει ένα δίλημμα που έχει μια «σωστή» επιλογή. Στην εκπαίδευση το μουσικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως μέσο όσο και ως σκοπός. Ενώ οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επιδίωκαν να επηρεάσουν την κουλτούρα του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών, μια σύγχρονη εκπαιδευτική οπτική οφείλει να δει τη σχέση τάξης και αυλής και αντίστροφα, επιτρέποντας την επιρροή των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τις πρακτικές άτυπης μάθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά στη σχολική αυλή ενώ αλληλεπιδρούν. Όλο και περισσότερες σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες τονίζουν την ανάγκη να αποτελέσουν οι πρακτικές των παιδιών σε άτυπα πλαίσια έμπνευση για τις πρακτικές στο μάθημα της μουσικής (Green, 2008. K. Marsh, 2008). Εξάλλου, ο σκοπός δεν είναι να υπάρξει εξομοίωση των δύο συνθηκών, τάξης και αυλής, ούτε και «η δημιουργία μιας αντίστοιχης κοινότητας πρακτικής [της αυλής] στην τάξη» (Harwood, 1998b, σελ. 57) αφού τα ζητήματα που διακυβεύονται σε κάθε ένα από αυτά τα μέρη μπορεί να διαφέρουν. Για παράδειγμα, η εκμάθηση ανάγνωσης της συμβατικής παρτιτούρας είναι μια απαραίτητη δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί στην τάξη, ωστόσο, η γενίκευσή της σε όλες τις επιτελεστικές και μουσικοποιητικές δραστηριότητες στην τάξη δεν είναι η πιο κατάλληλη προσέγγιση για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών (K. Marsh, 2008). Επομένως, είναι περισσότερο χρήσιμο να υπάρχει στην τάξη ένας συνδυασμός πρακτικών αντλώντας παράλληλα από αυτές στην αυλή.

Η K. Marsh (2008) διατυπώνει ότι τα «μαθήματα από τη σχολική αυλή» (σελ. 311) που μπορούν να πάρουν οι εκπαιδευτικοί για την τάξη είναι πολλά και ιδιαίτερα χρήσιμα. Βασικές αρχές των μουσικών πρακτικών των παιδιών είναι ο κοινωνικός χαρακτήρας της μουσικής επιτέλεσης, δημιουργίας και μάθησης, καθώς και η συμμετοχή του σώματος ως αναπόσπαστο μέρος αυτών των διαδικασιών. Καθώς η έρευνα έδειξε ότι η κοινωνική πρακτική των μουσικών παιχνιδιών συμβαίνει ανάμεσα σε λίγα άτομα και μέσα σε ένα πλαίσιο φιλίας, εντός του οποίου αναπτύσσονται πρακτικές αλληλομάθησης, διαπιστώνεται η σημασία που έχουν τα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ομαδοποίησης στο μάθημα της μουσικής. Η εργασία σε μικρές ομάδες ή ζευγάρια μέσα στην τάξη είναι δυνατόν να έχει για τους μαθητές μεγαλύτερο όφελος από ό,τι σε μεγάλες ομάδες ή όλη η τάξη ως μια ομάδα, όπως συμβαίνει συχνά σήμερα. Η ομαδοποίηση μεταξύ λίγων φίλων προωθεί την ενεργητική συμμετοχή σε μια δραστηριότητα και παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο για την ανάληψη διαφορετικών ρόλων, όπως αυτόν του τραγουδιστή, του συνθέτη, του εκτελεστή οργάνου, του χορευτή και του χορογράφου. Η εργασία σε μικρές ομάδες και με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων επιτρέπει στους μαθητές να λειτουργήσουν ως

«σκαλωσιά» ο ένας για τον άλλον και να αλληλοβοηθούν προκειμένου να καλύψουν τα κενά κατανόησης που έχουν, ενώ συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο (Wiggins, 2006, σελ. 41).

Όταν οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες με τους φίλους τους, έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης και να γίνει ευκολότερα αποδεκτός. Είναι δυνατόν αυτοί οι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης να αποτελέσουν έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν, για παράδειγμα: να μοντελοποιήσουν οι ίδιοι πριν ζητήσουν από τους μαθητές τους να αυτοσχεδιάσουν με τους στίχους μιας μελωδίας, να διδάξουν ένα μουσικό κομμάτι ως ολότητα ή διαχωρίζοντάς το ανάλογα με τον τρόπο που εξυπηρετεί τους μαθητές τους και να ενεργοποιήσουν όλο το σώμα και την έκφραση του προσώπου όταν θέλουν να μεταδώσουν ένα μήνυμα, καθώς τότε η επικοινωνία γίνεται πιο αποτελεσματική (στο τραγούδι, στη διδασκαλία του ρυθμού, στην εκτέλεση ενός οργάνου, σε μια χοροκινητική δραστηριότητα κ.ά.). Η χρήση του σώματος στη μουσική εκπαίδευση είναι ένα «αίτημα παλιό, που τελικά εξακολουθεί να παραμένει εξαιρετικά επίκαιρο» (Ράπτης, 2016, σελ. 418).

Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι χρήσιμα για τους ενήλικες (εκπαιδευτικούς, γονείς, ερευνητές) και για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας δεν είναι καλή. Καθώς ένα μουσικό παιχνίδι μπορεί να γίνει δείκτης των σχέσεων των ατόμων, με την προσεκτική παρατήρηση των ρόλων που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε αυτή, οι ενήλικες μπορούν να εντοπίσουν τις δυναμικές που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Αυτό αποτελεί καταρχάς ένα χρήσιμο δεδομένο για την εξερεύνηση –μαζί με τα παιδιά– των αιτιών που προκαλούν τις διαφωνίες, τις συγκρούσεις, τις εντάσεις και κάποιες φορές τον αποκλεισμό κάποιου παιδιού από το μουσικό παιχνίδι. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι οι επιτελεστικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν τα παιδιά στο μουσικό παιχνίδι («δάσκαλος», «ηγέτης», «μαθητής», «ακόλουθος» κ.λπ.) έχουν επίσης μια κοινωνική διάσταση και φανερώνουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών σε ένα σύνολο. Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν συχνά στην αδυναμία των παιδιών να συνεργαστούν και να διευθετήσουν μόνα τους τα προβλήματά τους. Στα λόγια τους μπορεί κανείς να αναγνώσει τον προβληματισμό τους σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης των εντάσεων που εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές. Σαφώς οι συγκρούσεις είναι ένα φυσιολογικό μέρος των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών και είναι απαραίτητο να δίνεται χώρος στα παιδιά «μακριά από τα άγρυπνα μάτια των ενηλίκων . . . να δοκιμάζουν τα όρια, να τσακώνονται, να μαλώνουν και να μαθαίνουν πώς να λύνουν τις συγκρούσεις τους» (Guldberg, 2009, σελ. 1, βλέπε επίσης Blatchford, 2001). Όταν ωστόσο οι συμπλοκές λαμβάνουν μεγάλη έκταση, η παρατήρηση των διαταραχών στη ροή των μουσικών παιχνιδιών στην αυλή μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα για τη δυναμική

των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους καθώς και να ενθαρρύνουν την εξερεύνηση των αιτιών των συμπλοκών αυτών *μαζί* με τα παιδιά στην τάξη.

Ενώ όλες οι παραπάνω εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προτάσεις προκρίνουν την παρατήρηση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς στα διαλείμματα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν την αδυναμία τους για παρατήρηση κατά την εφημερία, αφού η προσοχή τους είναι στραμμένη στην ασφάλεια των παιδιών. Ακόμα και για εκείνους που δεν βρίσκονται σε καθήκον στην αυλή, το εντατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η καθημερινότητα στο σχολείο είναι πράγματι πιεστικά και για αυτό το διάλειμμα γίνεται αντιληπτό ως μια ευκαιρία για χαλάρωση από το μάθημα (Blatchford, Creeser & Mooney, 1990. Factor, 2001). Η K. Marsh (2008) παρατήρησε ότι ως εκπαιδευτικός στο σχολείο είχε πιο περιορισμένη δυνατότητα να παρατηρεί τους μαθητές της από ό,τι όταν ήταν εξωτερική ερευνήτρια και η ίδια παραδέχτηκε ότι στο διάλειμμα προτιμούσε να χαλαρώνει από τα καθήκοντα διδασκαλίας και επιτήρησης. Σε αυτό το πρακτικό αδιέξοδο, είναι σημαντικό να αντιπροταθεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που θα συμβάλλει στο ξεπέρασμα των αντιφάσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στις πραγματικές και στις ιδανικές συνθήκες.

Η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση μπορεί να ωφεληθεί αν στο τυπικό και άτυπο πρόγραμμα των παιδαγωγικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων καλλιεργηθεί μια γενικότερη *κουλτούρα παρατήρησης* των πρακτικών των μαθητών στη σχολική αυλή και σε άλλα «άτυπα» πλαίσια. Είναι επίσης σημαντικό να υπάρχει κατάλληλη στήριξη στους εκπαιδευτικούς με σεμινάρια και επιμόρφωση, όπως ζήτησε μία εκπαιδευτικός της έρευνας, προκειμένου να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα εργαλεία και δεξιότητες για την παρατήρηση των παιδιών και των πρακτικών που αναπτύσσουν στα μουσικά παιχνίδια τους. Η παρατήρηση των παιδιών στην αυλή δεν θα πρέπει να αποτελέσει άλλο ένα εκπαιδευτικό καθήκον το οποίο να προσθέτει επιπλέον δουλειά στους εκπαιδευτικούς στο διάλειμμα, τον μοναδικό χρόνο που έχουν για να χαλαρώσουν ανάμεσα στα μαθήματα. Είναι ωστόσο δυνατόν να γίνεται ως μέρος μιας ευρύτερης πρακτικής την οποία οι εκπαιδευτικοί θα εξασκούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα ως μέρος της καθημερινότητάς τους και η οποία θα στοχεύει στη δημιουργία ενός διαύλου επικοινωνίας ανάμεσα στην τάξη και την αυλή.

Με την παρούσα έρευνα τονίστηκε το νόημα που φέρει η πρακτική των μουσικών παιχνιδιών για τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά. Στη βάση αυτής της οπτικής, υποστηρίζεται η σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν, να συλλέγουν και να χρησιμοποιούν το υλικό των μουσικών παιχνιδιών με τους μαθητές τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται. Ωστόσο, επειδή πολλά από τα μουσικά παιχνίδια που συλλέχτηκαν στην έρευνα περιέχουν λέξεις χωρίς νόημα, είναι δυνατόν να αποτελέσουν ένα εύχρηστο υλικό σε εκπαιδευτικές κοινότητες όπου τα ελληνικά δεν είναι η βασική γλώσσα ομιλίας, όπως σε σχολεία με διαφορετικές εθνικότητες καθώς και δομές με παιδιά μεταναστών και προσφύγων. Τα μουσικά παιχνίδια μπορούν να

αποτελέσουν τόσο τον σκοπό της δραστηριότητας (π.χ. τη διασκέδαση και την άντληση ευχαρίστησης) όσο και το μέσο για αλληλεπίδραση, κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Καθώς οι στίχοι αποτελούνται από ηχομιμητικές συλλαβές, η επικοινωνία των ατόμων επιτυγχάνεται μέσω της μοντελοποίησης και της μίμησης αξιοποιώντας την κίνηση, τον ρυθμό και τις λέξεις χωρίς νόημα. Είναι επίσης δυνατόν μέσω των μουσικών παιχνιδιών σε ένα τέτοιο πλαίσιο να αναπτυχθούν οι δημιουργικές δεξιότητες των ατόμων καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να αλλάξουν τα ήδη υπάρχοντα κινητικά και λεκτικά μοτίβα και να επινοήσουν νέα, φέρνοντας σε αυτή την κοινωνική-μουσική πρακτική τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, συνοψίζονται ορισμένα κομβικά σημεία της. Ο σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών ως ζωντανές πρακτικές στην ελληνική σχολική αυλή. Τα αποτελέσματα από την εθνογραφική έρευνα έδειξαν ότι τα μουσικά παιχνίδια συνιστούν για τα παιδιά αυθόρμητη έκφραση, κώδικα επικοινωνίας, πλαίσιο αλληλοδιδασκαλίας και αλληλομάθησης και νοηματοδοτημένη κοινωνική-μουσική πρακτική. Η προσεκτική παρατήρηση των σύντομων επιτελέσεών τους αποκάλυψε πλούτο πληροφοριών σχετικά με τις επιθυμίες τους, τις προτιμήσεις τους, τις επιρροές τους, τις κοινωνικές αξίες τους, τον επιτελεστικό και κοινωνικό τους ρόλο, τις αυτοσχεδιαστικές τους ικανότητες και τους άτυπους τρόπους μάθησης ανάμεσα σε συνομηλίκους. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να διδαχτούν παρατηρώντας τα παιδιά να σχηματίζουν με δική τους πρωτοβουλία και με αυτονομία δίκτυα μουσικής επιτέλεσης και αλληλομάθησης. Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να ανοίξει μια σχετική συζήτηση στην Ελλάδα και να συνεισφέρει στη διεθνή σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύοντας τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών ως μια σημαντική πτυχή της κουλτούρας τους και επισημαίνοντας την αναγκαιότητα να αναγνωριστεί και να παρατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς αυτή η ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Addo, A. O. (1995). *Ghanaian children's music cultures: A video ethnography of selected singing games* [Unpublished Doctoral thesis]. The University of British Columbia. https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0058348

Addo, A. O. (1997). Children's idiomatic expressions of cultural knowledge. *International Journal of Music Education*, *os-30*(1), 15–24. https://doi.org/10.1177/025576149703000103

Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An informal introduction to Ethnography*. Academic Press.

Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture: Qualitative method and cultural studies*. SAGE Publications.

Alderson, P. (2008). Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2nd edition, pp. 276–290). Routledge.

Arleo, A. (2001). The saga of Susie: The dynamics of an international handclapping game. In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning, and creativity* (pp. 115–132). Open University Press.

Armitage, M. (2001). The ins and outs of school playground play: Children's use of "play places." In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning, and creativity* (pp. 37–57). Open University Press.

Aubrey, C., David, T., Godfrey, R., & Thompson, L. (2000). *Early Childhood Educational Research: Issues in Methodology and Ethics* (1st edition). Routledge.

Avgitidou, S. (1994). *Children's friendship in early schooling: Cross cultural and educational case studies* [Unpublished Doctoral thesis]. Institute of Continuing and Professional Education, University of Sussex.

Barrett, M. (2003). Meme Engineers: Children as producers of musical culture. *International Journal of Early Years Education*, *11*(3). https://doi.org/10.1080/0966976032000147325

Barrett, M. (2005). Musical communication and children's communities of practice. In R. MacDonald, D. Miel, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 261–280). Oxford University Press.

Barrett, M., & Tafuri, J. (2012). Creative Meaning—Making in Infants' and Young Children's Musical Cultures. In G. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence: An Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, pp. 75–92). Oxford University Press.

Bauman, R. (1975). Verbal Art as Performance. *American Anthropologist*, *77*(2), 290–311.

Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching Through Play: Teachers' Thinking and Classroom Practice*. Open University Press.

Bezemer, J. (2014). Multimodal transcription: A case study. In S. Norris & C. D. Maier (Eds.), *Texts, Images, and Interactions: A Reader in Multimodality*. De Gruyter Mouton.

Bezemer, J., & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, *14*(3), 191–206. https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563616

Bickford, T. (2008). Review of Susan Boynton and Roe-Min Kok, eds. 2006. Musical Childhoods and the Cultures of Youth. Music/Culture. Middletown, CT: Wesleyan University Press. *Current Musicology*, *86*, 167–177.

Birbili, M. (2016). Το παιδικό παιχνίδι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, *2*, 4–8. http://dx.doi.org/10.12681/dial.10889

Bishop, J. C. (2014). "That's how the whole hand-clap thing passes on": Online/Offline Transmission and Multimodal Variation in a Children's Clapping Game. In A. Burn & C. Richards (Eds.), *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground* (pp. 53–84). Ashgate.

Bishop, J. C., & Burn, A. (2013). Reasons for Rhythm: Multimodal Perspectives on Musical Play. In R. Willett, C. Richards, J. Marsh, A. Burn, & J. C. Bishop (Eds.), *Children, Media and Playground Cultures: Ethnographic Studies of School Playtimes* (pp. 89–119). Palgrave Macmillan.

Bishop, J. C., & Curtis, M. (2001a). Introduction. In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning, and creativity* (pp. 1–19). Open University Press.

Bishop, J. C., & Curtis, M. (Eds.). (2001b). *Play today in the primary school playground: Life, learning, and creativity*. Open University Press.

Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs: A Study in Ethnomusicological Analysis*. The University of Chicago Press.

Blatchford, P. (1989). *Playtime in the Primary School: Problems and Improvements* (NFER-Nelson).

Blatchford, P. (2001). Η θέση του παιχνιδιού στο σχολείο. In Σ. Αυγητίδου (Ed.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (pp. 329–364). Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

Blatchford, P., Creeser, R., & Mooney, A. (1990). Playground games and playtime: The children's view. *Educational Research*, *32*(3), 163–174. https://doi.org/10.1080/0013188900320301

Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, *18*(2), 103–118.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.

Burgess, R. G. (1989). *Field Research: A Sourcebook and Field Manual* (New Edition). Routledge.

Burn, A. (2014). Children's Playground Games in the New Media Age. In A. Burn & C. Richards (Eds.), *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground* (pp. 1–30). Ashgate.

Burn, A., & Richards, C. (Eds.). (2014). *Children's Playground Games in the New Media Age*. Ashgate.

Campbell, P. S. (1998a). *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives* (1st edition). Oxford University Press.

Campbell, P. S. (1998b). The Musical Cultures of Children. *Research Studies in Music Education*, *11*(1), 42–51. https://doi.org/10.1177/1321103X9801100105

Campbell, P. S. (2002). The Musical Cultures of Children. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children's Lives: Context, culture, and curriculum* (pp. 57–70). Kluwer Academic Publishers.

Campbell, P. S., & Wiggins, T. (Eds.). (2013). *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures* (1st edition). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199737635.001.0001

Casals, A., & Riera, J. (2015). 'We Are Gunslinging Girls:' Gender and Place in Playground Clapping Games. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, *37*(1), 54–69.

Cohen, D. (2006). *The Development of Play.* (3rd edition). Routledge.

Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1997). *Observing and Recording the Behavior of Young Children*. Teachers College Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). Routledge.

Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes. L. S. Vygotsky.* (Revised edition). Harvard University Press.

Corrigall, K. A., & Schellenberg, E. G. (2015). Music cognition in childhood. In *The Child as Musician: A handbook of musical development*. https://www.universitypressscholarship.com/search?isQuickSearch=true&pageSize=20&q=Music+cognition+in+childhood&sort=relevance

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.

Countryman, J. (2014). Missteps, flaws and morphings in children's musical play: Snapshots from school playgrounds. *Research Studies in Music Education*, *36*(1), 3–18. https://doi.org/10.1177/1321103X14528456

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins e-books.

Custodero, L. A. (2009). Musical Portraits, Musical Pathways: Stories of Meaning Making in the Lives of Six Families. In J. L. Kerchner & C. R. Abril (Eds.), *Musical Experiences in Our LIves: Things We Learn and Meanings We Make* (pp. 77–92). Rowman and Littlefield Education.

Deegan, M. J. (2007). The Chicago School of Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 11–25). SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th edition). SAGE Publications, Inc.

Dewalt, K., Dewalt, B., & Wayland, C. (1998). Participant Observation. In H. R. Bernard (Ed.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology* (pp. 259–299). AltaMira Press. https://www.scribd.com/document/111401321/Dewalt-Wayland-2000-Participan-Observation

Dewey, J. (1902/1966). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Phoenix Books.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Dzansi, M. (2004). Playground Music Pedagogy Of Ghanaian Children. *Research Studies in Music Education*, *22*(1), 83–92. https://doi.org/10.1177/1321103X040220011101

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes,* (2nd Edition). University of Chicago Press.

Erickson, F. (1984). What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, *15*, 51–66. https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p

Factor, J. (2001). Three myths about children's folklore. In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground* (pp. 24–36). Open University Press.

Fine, G. A., & Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. SAGE Publications.

Finnegan, R. (1992). *Oral Traditions and the Verbal Arts: A Guide to Research Practices* (1st edition). Routledge.

Finnegan, R. (2002). *Communicating: The Multiple Modes of Human Interconnection*. Routledge.

Froebel, F. (1898/2005). *The Education of Man* (W. N. Hailman, Trans.). Dover Publications. https://books.google.gr/books?id=lw-ANdoZLVUC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Frost, J. L. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, *1*(2), 117–130. https://doi.org/10.1080/21594937.2012.698461

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. C. (2012). *Play and Child Development* (4th edition). Pearson.

Furth, H. G., & Kane, S. R. (2001). Τα παιδιά δομούν την κοινωνία: Μια νέα προοπτική στο παιδικό παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 113–157). Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method* (2nd edition). Polity Press.

Gill, T. (2007). *No Fear: Growing Up in a Risk Averse Society*. Calouste Gulbenkian Foundation.

Gluschankof, C. (2011, June). Reflecting on the concept: "Musical behaviors of young children." *Music Educators and Researchers of Young Children*. MERYC, Helsinki, Finland. https://www.academia.edu/5950250/Reflecting_on_the_concept_musical_behaviors_of_young_children_

Goldman, R., Erickson, F., Lemke, J., & Derry, S. J. (2007). Selection In Video. In S. J. Derry (Ed.), *Guidlines For Video Research In Education: Recommendations From An Expert Panel*. Data Research and Development Center (DRDC). https://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf

Gomme, A. B. (1894/2012). *The Traditional Games of England, Scotland, and Ireland (Vol 1 of 2)*. http://www.gutenberg.org/ebooks/41727

Green, L. (2002). From the Western classics to the world: Secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education*, *19*(01), 5–30.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.

Grugeon, E. (1993). Gender implications of children's playground culture. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *Gender and Ethnicity in Schools* (pp. 11–33). Routledge.

Grugeon, E. (2001). "We like singing the Spice Girls. . . And we like Tig and Stuck in the Mud": Girls' traditional games on two playgrounds. In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today*

in the primary school playground: Life, learning, and creativity (pp. 115–132). Open University Press.

Guldberg, H. (2009). *Reclaiming Childhood: Freedom and Play in an Age of Fear*. Routledge.

Gullion, J. S. (2016). *Writing Ethnography*. Sense Publishers.

Hall, S., & Jefferson, T. (Eds.). (1976). *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain*. Routledge.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Routledge.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (2nd edition). Routledge.

Harcourt, D., & Conroy, H. (2011). Informed consent: Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 38–51). Routledge.

Harrop-Allin, S. (2010). *Recruiting learners' musical games as resources for South African music education, using a Multiliteracies approach* [Unpublished Doctoral thesis,]. Faculty of Humanities, University of Witwatersrand, Johannesburg.

Harrop-Allin, S. (2011, June 28). *The implications of South African children's multimodal musical games for music education*. Leading Music Education, University of Western Ontario, London Ontario. https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=lme

Harrop-Allin, S. (2014). Bana etlong retlobapala: Examining children's musical games on a Soweto playground. *Journal of the Musical Arts in Africa*, *11*(1), 1–20. https://doi.org/10.2989/18121004.2014.995438

Harwood, E. (1993). A study of apprenticeship learning in music. *General Music Today*, *6*(3), 4–8. https://doi.org/10.1177/104837139300600303

Harwood, E. (1998a). Go On Girl! Improvisation in African-American Girls' Singing Games. In B. Nettl & M. Russell (Eds.), *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation* (pp. 113–125). The University of Chicago Press. https://books.google.gr/books?id=74IIU85CKmAC&pg=PA113&lpg=PA113&dq=Go+Girl!+Improvisation+in+African+American+girls'+singing+games&source=bl&ots=t9rgDrcrI7&sig=ACfU3U3ipQdlzIny42ulG1HD50ATtHCHGA&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi4sNDwmrjnAhUUEcAKHTH8BKEQ6AEwAHoECAYQAQ#v=onepage&q=Go%20Girl!%20Improvisation%20in%20African%20American%20girls'%20singing%20games&f=false

Harwood, E. (1998b). Music Learning in Context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, *11*(1), 52–60. https://doi.org/10.1177/1321103X9801100106

Harwood, E., & Marsh, K. (2018). Children's ways of learning inside and outside the classroom. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence: An Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (pp. 102–120). Oxford University Press.

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life* (1st edition). Sage Publications Ltd.

Hendrick, H. (1997). Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd edition). Falmer Press.

Huizinga, J. (1944/1980). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Routledge & Kegan Paul.

Ilari, B. (2011). Twenty-First-Century Parenting, Electronic Media, and Early Childhood Music Education. In S. L. Burton & C. C. Taggart (Eds.), *Learning from Young Children: Research in Early Childhood Music* (pp. 195–212). Rowman & Littlefield Education.

James, A. (2001). Παίζοντας και μαθαίνοντας. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 55–111). Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34–45). Palgrave Macmillan.

Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.

Jopson, L., Burn, A., & Robinson, J. (2014). The Opie Recordings: What's Left to be Heard? In A. Burn & C. Richards (Eds.), *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground*. Ashgate.

Kalliala, M. (2006). From the general to the particular: What is children's play culture? In *Play Culture in a Changing World* (pp. 17–29). Open University Press.

Kartomi, M. J. (1991). Musical Improvisations by Children at Play. *The World of Music*, *33*(3), 53–65.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182–203). Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Kvale, S. (1996). *InterViews-An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks.

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, *20*(3), 229–241.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (2005). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Ε. Γεωργιάδη, Μτφ.). Σαββάλας.

LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2010). *Designing & Conducting Ethnographic Research: An Introduction* (2nd edition). AltaMira Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.

Littleton, D. (1998). Music Learning and Child's Play. *General Music Today*, *12*(1), 8–15. https://doi.org/10.1177/104837139801200104

Lord, A. B. (1987). Characteristics of Orality. *Oral Tradition*, *2*(1), 54–72.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds.). (2009). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.

Marsh, J. (2012). Children as knowledge brokers of playground games and rhymes in the new media age. *Childhood*, *19*(4), 508–522. https://doi.org/10.1177/0907568212437190

Marsh, J. (2014). "That's how the whole hand-clap thing passes on": Online/offline transmission and multimodal variation in a children's clapping game. In A. Burn & C. Richards (Eds.), *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground*. Ashgate.

Marsh, K. (1995). Children's singing games: Composition in the playground? *Research Studies in Music Education*, *4*(1), 2–11. https://doi.org/10.1177/1321103X9500400102

Marsh, K. (1997). *Variation and transmission processes in children's singing games in an Australian playground* [Doctoral thesis], Department of Music, University of Sydney. https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/1741

Marsh, K. (1999). Mediated Orality: The role of popular music in the changing tradition of children's musical play. *Research Studies in Music Education*, *13*(1), 2–12. https://doi.org/10.1177/1321103X9901300102

Marsh, K. (2001). "It's not all black and white: The influence of media, the classroom and immigrant groups on children's playground singing games." In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning, and creativity*. Open University Press.

Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. Oxford University Press.

Marsh, K. (2011). Meaning-making through musical play: Cultural psychology of the playground. In M. S. Barrett (Ed.), *A cultural psychology of music education* (pp. 1–28). Oxford Scholarship Online. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199214389.003.0003

Marsh, K. & Young, S. (2006). Musical play. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 289-310). Oxford University Press

McDowell, J. H. (1999). The transmission of children's folklore. In B. Sutton-Smith, J. Mechling, T. W. Johnson, & F. R. McMahon (Eds.), *Children's folklore: A source book*. Utah State University Press.

Mergen, B. (1999). Children's lore in school and playground. In B. Sutton-Smith, J. Mechling, T. W. Johnson, & F. R. McMahon (Eds.), *Children's folklore: A source book* (pp. 229–250). Utah State University Press.

Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Norhwestern University Press.

Merriam, S. B. (1992). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Morin, F. L. (2001). Cultivating music play: The need for changed teaching practice. *General Music Today*, *14*(2), 24–29.

Mouritsen, F. (1998). Child culture—Play culture. In F. Mouritsen & J. Qvortrup (Eds.), *Childhood and children's culture* (pp. 14–42). University Press of Southern Denmark.

Niland, A. (2009). The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, *23*(1), 17–21. https://doi.org/DOI: 10.1177/1048371309335625

North, A. C., Hargreaves, D. J., & O' Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(2), 255–272.

O'Connor, K. J. (2000). *The play therapy primer* (2nd edition). John Wiley & Sons Inc.

Ong, W. (1982/2012). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Routledge: Taylor & Francis Group.

Opie, I., & Opie, P. (1959). *The lore and language of schoolchildren*. Review Books.

Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's Games in Street and Playground*. Floris Books.

Opie, I., & Opie, P. (1985). *The singing game* (1st Edition). Oxford University Press.

Opie, I., & Opie, P. (1997). *Children's games with things: Marbles, fivestones, throwing and catching, gambling, chucking and pitching, ball-bouncing, skipping, tops and tipcat* (1st Edition). Oxford University Press.

Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Routledge.

Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provennce, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.

Qvortrup, Jens. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberg (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Avebury.

Richards, C. (2011). *In the thick of it: Interpreting children's play*. *6*(3), 309–324. https://doi.org/10.1080/17457823.2011.610582

Robinson, K. (2009). *The Element: How finding your passion changes everything*. Viking.

Roud, S. (2010). *The Lore of the Playground: The Children's World—Then and Now*. arrow books.

Runco, M. A. (2006). Reasoning and Personal Creativity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 99–116). Cambridge University Press.

Runco, M. A., & Cayirdag, N. (2013). The development of children's creativity. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (3rd edition, pp. 102–114). Routledge.

Saracho, O. N. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. Routledge. https://books.google.gr/books?id=QnqrAgAAQBAJ&pg=PA52&lpg=PA52&dq=The+physical+environment+is+a+cultural+element+that+forms+children's+play&source=bl&ots=Qvowhm6bFX&sig=ACfU3U2zHcrEZ0sNrhNfad0A1Lqurj2FmQ&hl=en&sa=X&ved=2ahUK

EwiGserilevnAhUhxqYKHToRALMQ6AEwAHoECAcQAQ#v=onepage&q=The%20physical%20environment%20is%20a%20cultural%20element%20that%20forms%20children's%20play&f=false

Saunders, J. (2010). *The music classroom: Pupils' experience and engagement during adolescence* [Doctoral thesis]. University of London.

Saunders, J., & Welch, G. (2012). *Communities of music education: A pilot study*.

Schechner, R. (2011). *Η θεωρία της επιτέλεσης* (Μ. Ζωγράφου & Φ. Φιλίππου, Επιμ., Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). ΤΕΛΕΘΡΙΟΝ.

Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (2013). *Essential ethnographic methods: A mixed methods approach* (2nd edition). AltaMira Press.

Schwartzman, H. B. (1978/1982). *Transformations: The anthropology of children's play*. Plenum Press.

Shagrir, L. (2017). *Journey to ethnographic research*. Springer.

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

Sutton-Smith, B. (1990). School playground as festival. *Children's Environments Quarterly*, *7*(2), 3–7.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sutton-Smith, B. (1999). Introduction: What is children's folklore? In B. Sutton-Smith, J. Mechling, T. W. Johnson, & F. R. McMahon (Eds.), *Children's folklore: A source book*. Routledge.

Tanakidou, M., & Avgitidou, S. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, *2*, 52–77. doi: https://doi.org/10.12681/dial.10542

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Open University Press.

Thyssen, S. (2003). Child culture, play and child development. *Early Child Development and Care*, *173*(6), 589–612. https://doi.org/10.1080/0300443032000070509

Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 33–49). Oxford University Press.

Trehub, S. E. (2016). Infant Musicality. In Susan Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd Edition) (pp. 387–397).

Trommsdorff, G. (2009). Intergenerational relations and cultural transmission. In U. Schönpflug (Ed.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social and methodological aspects* (pp. 126–160). University Press.

Tucker, E. (2008). *Children's folklore: A handbook*. Greenwood.

Venkatesh, S. A. (2013). The reflexive turn: The rise of first-person ethnography. *The Sociological Quarterly*, *54*(1), 3–8. https://doi.org/10.1111/tsq.12004

Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). Child's play: Computer games, theories of play and children's development. *Proceedings of the International Federation for Information Processing Working Group 3.5 Open Conference on Young Children and Learning Technologies - Volume 34*, 99–106. http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1082060.1082076

Vice Greece Specials. (2015). *Μπαλωθιές: Από την παράδοση στην παράβαση*.

Widdowson, J. D. A. (2001). Rhythm, repetition and rhetoric: Learning language in the school playground. In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning, and creativity* (pp. 135–151). Open University Press.

Willett, R. (2011). An ethnographic study of preteen girls' play with popular music on a school playground in the UK. *Journal of Children and Media*, *5*(4), 341–357. https://doi.org/DOI: 10.1080/17482798.2011.587146

Willett, R., Richards, C., Marsh, J., Burn, A., & Bishop, J. C. (2013). *Children, media and playground cultures: Ethnographic studies of school playtimes*. Palgrave Macmillan.

Winnicott, D. W. (1971/2005). *Playing and reality*. Routledge.

Woodhead, M. (2009). Child development and the development of childhood. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 46–61). Palgrave Macmillan.

Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in schools*. Routledge.

Woodward, S. C. (2005). Critical matters in early childhood music education. In D. J. Elliot (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford University Press.

Young, S. (2003). *Music with the Under-Fours*. Routledge.M

Young, S. (2008). Lullaby light shows: Everyday musical experience among under-two-year-olds. *International Journal of Music Education*, *26*(33). https://doi.org/10.1177/0255761407085648

Young, S. (2009). Towards constructions of musical childhoods: Diversity and digital technologies. *Early Child Development and Care*, *179*(6), 695–705. https://doi.org/10.1080/03004430902944908

Zumwalt, R. L. (1999). The complexity of children's folklore. In B. Sutton-Smith, T. W. Johnson, F. R. McMahon, & J. Mechling (Eds.), *Children's folklore: A source book*. Routledge.

Αγραφιώτης, Δ. (χ.χ.). *Για την επιτέλεση*. Δημοσθένης Αγραφιώτης. https://dagrafiotis.com/?p=2351

Αθανασούλα, Ε. (1927). *Λαϊκά παιχνίδια και τραγούδια για πολύ μικρά παιδιά*. Δ.Π. Δημητράκου.

Αυγητίδου, Σ. (2001a). Το παιδικό παιχνίδι: Διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 159–199). Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

Αυγητίδου, Σ. (2001b). Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 13–51). Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). (2001c). *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

Βαλάση, Ζ. (2007). *Παπαρούνα Κόκκινη: Λαϊκά τραγουδάκια για παιδιά*. Κέδρος.

Γαλάνη, Β. (2011). *Πόλη και παιδί: Διερεύνηση των παραμέτρων επιλογής του τόπου παιχνιδιού στο δημόσιο υπαίθριο χώρο της πόλης* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πολυτεχνική Σχολή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/24787

Δαράκη, Π. (1980). *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Gutenberg.

Δίκαιος, Α., Θεοδωράκης, Μ., & Μπαρμπίκας, Η. (2009). *Κρητικοί*. ΠΗΓΑΣΟΣ.

Διονυσίου, Ζ. (2002). *Προσέγγιση στην διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε., 2 *(3)*, σσ. 154-168. Βόλος, 28-30 Ιουνίου

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

Διονυσίου, Ζ. (2018). Ερευνώντας το παιδικό παραδοσιακό τραγούδι στην Κέρκυρα. *Κερκυραϊκά Χρονικά*, *12:* 65-78 (Πρακτικά 10ου Διεθνούς Πανιόνιου Συνεδρίου, Τόμος: Μουσική-Γλώσσα-Πολιτιστική Παράδοση, Επτανησιακή Διασπορά). Εταιρία Κερκυραϊκών Σπουδών.

Εμμανουήλ, Δ. (2016). Κοινωνικοοικονομική τάξη, στρώμα status και κοινωνική καταγωγή στην Αθήνα του 2013: Ένα δομικό σχήμα για την ανάλυση της αστικής κατανάλωσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *146*(146), 39–76. http://dx.doi.org/10.12681/grsr.10643

Ευθυμίου, Σ. (2018). *Η Μουσικοπαιδαγωγική Εκπαίδευση των Βρεφονηπιοκόμων Αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι. στο Θεωρητικό Πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

Ζωγράφου, Μ., & Φιλίππου, Φ. (Επιμ.). (2011). Σημείωμα των επιμελητών. Στο R. Schechener, *Η θεωρία της Επιτέλεσης*. ΤΕΛΕΘΡΙΟΝ.

Θεοδωρίδης, Ν. (2017). *Τραγουδοχοροί της Γης: Για φίλους μουσικόφιλους*. Κρουστόφωνο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.

Κάβουρας, Π. (2002). Το παρελθόν του παρόντος: Από την εθνογραφία και την επιτέλεση της μουσικής στην επιτέλεση της μουσικής εθνογραφίας. *Πρακτικά Του Επιστημονικού Συνεδρίου* «*Το Παρόν Του Παρελθόντος: Ιστορία, Λαογραφία, Κοινωνική Ανθρωπολογία*», 76–111.

Καίσαρη, Β. (2005). *Το παιδί και ο αστικός χώρος: Το παιχνίδι του παιδιού σχολικής ηλικίας στον αστικό χώρο* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/16519

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2009). Γνωστικές, κοινωνικο-πολιτισμικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της μουσικής. Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιδί, αφήγηση: Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (2η έκδοση) (σσ. 311–355). Τόπος.

Καρανάσιος, Γ. (χ.χ.). *Γλωσσική επιτέλεση [linguistic performance]*. Πύλη Για Την Ελληνική Γλώσσα. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=618

Κλιάφα, Μ., & Βαλάση, Ζ. (1979). *Ας παίξουμε πάλι* (2η έκδοση). ΚΕΔΡΟΣ.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagottobooks.

Κυριακίδης, Σ. (1922). *Ελληνική Λαογραφία (Μέρος Α΄: Μνημεία του Λόγου)*. Π. Δ. Σακελλαρίου. http://editions.academyofathens.gr/epetirides/xmlui/handle/20.500.11855/467

Κωχ, Μ. (1982). *Παιχνιδοτράγουδα*. [CD] Columbia.

Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

Νιώρα, Ν., Λουτζάκη, Ρ., Κουτσούμπα, Μ., & Τυροβολά, Β. (2011). Χορός και θεωρία της επιτέλεσης: Όψεις των παραστασιακών πολιτισμικών πρακτικών. Ανασκοπική μελέτη. *Αναζητήσεις Στη Φυσική Αγωγή & Τον Αθλητισμό*, *9*(1), 24–43.

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε. (2008). *Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*. Γενική Διεύθυνση Έργων: Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων. https://www.ktyp.gr/files/prodiagrafes/ypodomes_paideias/Odigos_Meleton.pdf

Παπακωνσταντής, Γ. (2008). *Από την παράδοση στην παράβαση: Εγκληματικότητα και αντεγκληματικές πολιτικές στη σύγχρονη Κρήτη*. Παπακωνσταντής Γεώργιος Β.

Πασχαλίδης, Γ. (2002). Η έννοια του πολιτισμού. Στο Γ. Πασχαλίδης & Α. Χαμπούρη-Ιωαννίδου (Επιμ.), *Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων: Εισαγωγή στον πολιτισμό*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4744

Πουρκός, Μ. Α., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. ΤΟΠΟΣ.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Θ. (2016). Ανακαλύπτοντας (ξανά) το σώμα στη μουσική. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (σσ. 410–418). Ε.Ε.Μ.Ε.

Σαλτάρη, Ρ. (2016). Η συμβολή των τυπικών και άτυπων εμπειριών στη μουσική ταυτότητα των εφήβων. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 419–428). Ε.Ε.Μ.Ε.

Σηφάκης, Γ. Μ. (1988). *Για μια ποιητική του Ελληνικού Δημοτικού Τραγουδιού*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Σώμα Ελλήνων Προσκόπων. (2012). *Παραδοσιακά παιχνίδια για την ενωμοτία & την ομάδα προσκόπων*.

Ταρσούλη, Γ. (1979). *Τα παιγνίδια μας*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Τσίγκρα, Μ. (2001). Αυθόρμητο παιχνίδι στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου: Διαπραγμάτευση και κατασκευή. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 175–199). Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

Παράρτημα 1

Έντυπο συναίνεσης και συμμετοχής στην έρευνα

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Με αυτό το έντυπο σας καλώ να δώσετε τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα που πραγματοποιώ στο _____ σχολείο με αντικείμενο το μουσικό παιχνίδι των παιδιών στα διάλειμματα.

Στα διαλείμματα θα παρατηρώ τα παιδιά την ώρα που παίζουν και θα κρατώ σημειώσεις. Ζητώ την άδειά σας προκειμένου να ηχογραφήσω/ βιντεοσκοπήσω τα μουσικά παιχνίδια όποτε χρειαστεί.

Τα παιδιά δεν θα αποσπώνται από το παιχνίδι τους και δεν θα απασχολούνται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους. Θα απασχοληθούν μόνο για συζήτηση/συνέντευξη μαζί μου σε ώρες που θα επιλεγούν μετά από συνεννόηση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Η καταγραφή των μουσικών παιχνιδιών θα είναι **ανώνυμη**. Κατά τις συνεντεύξεις, θα χρησιμοποιήσω **ψευδώνυμα** για τα παιδιά, σεβόμενη τα προσωπικά τους δεδομένα και σύμφωνα με το νόμο N. 2472/1997.

Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ή όχι στην έρευνα, να συμμετέχουν σε όποιο βαθμό θέλουν, ή να αποσυρθούν όποτε το θελήσουν.

Αν χρειαστείτε οποιαδήποτε διευκρίνηση, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζι μου στα παρακάτω στοιχεία επικοινωνίας.

Ευχαριστώ

Ρεγγίνα Σαλτάρη
Υποψήφια Διδάκτωρ
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Τηλ: 6946815930
Email: regina.saltari@gmail.com
__/__/2017

Υπεύθυνη Δήλωση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου .....
(*όνομα παιδιού*) στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Υπογραφή Γονέα ή Κηδεμόνα / Ημερομηνία

Παράρτημα 2

Πλάνο ερωτήσεων συνέντευξης με τους μαθητές

Ποιο είναι το αγαπημένο σου μουσικό παιχνίδι;
Γιατί σ'αρέσει πολύ; Τι σ' αρέσει σε αυτό το παιχνίδι; Ποιο παιχνίδι δεν σ'αρέσει πολύ και γιατί;

Με ποιον παίζεις συνήθως;
Παίζετε ποτέ όλη η τάξη μαζί; Με ποια άλλα παιδιά παίζεις; Παίζετε αγόρια και κορίτσια μαζί; Αυτό το παιχνίδι το παίζουν και παιδιά από άλλες τάξεις; Πώς το έμαθαν; Το παίζουν όπως το παίζεις εσύ;

Πότε παίζεις τέτοια παιχνίδια;
Παίζεις και άλλοτε εκτός από το διάλειμμα;

Πού παίζεις τέτοια παιχνίδια;
Παίζεις και αλλού εκτός από το προαύλιο;

Θυμάσαι πώς έμαθες τα παιχνίδια που ξέρεις;
Ποιος σου τα έμαθε; Από πού το έμαθες; Πόσο καιρό σου πήρε να το μάθεις;

Πώς μαθαίνεις ένα παιχνίδι;
Πώς θυμάσαι όλες τις κινήσεις και τα λόγια; Υπάρχουν παιχνίδια που δεν τα ξέρεις καλά; Τι κάνεις όταν δεν ξέρεις καλά ένα παιχνίδι;

Αυτά τα παλαμάκια/τις κινήσεις, τις χρησιμοποιείς σε κάποιο άλλο παιχνίδι;
Αλλάζεις ποτέ τις κινήσεις σε ένα παιχνίδι; Αλλάζεις ποτέ τα λόγια σε ένα παιχνίδι;

Τι σημαίνουν τα λόγια στο *τάδε* παιχνίδι;
Σ' αρέσει να λες λόγια που δεν σημαίνουν κάτι;

Έχεις δει παιχνίδια στην τηλεόραση/ίντερνετ;
Σου άρεσε κάποιο από αυτά; Τα παίζεις με τις φίλες σου;

Πλάνο ερωτήσεων συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς

Πόσο καιρό δουλεύεις σ’ αυτό το σχολείο;

Κάνεις εφημερία;

Τι βλέπεις ότι κάνουν τα παιδιά στο διάλειμμα;

Έχεις παρατηρήσει τα παιδιά να παίζουν μουσικά παιχνίδια στο σχολείο;
Πότε; Ποιες ηλικίες; Τι παιχνίδια; Αγόρια – κορίτσια;

(Αν ναι), ξέρεις τα μουσικά παιχνίδια που παίζουν;

(Αν ναι), από πού μαθαίνουν τα μουσικά παιχνίδια, πιστεύεις;

Σου έχουν ζητήσει ποτέ να παίξετε μουσικά παιχνίδια μέσα στην τάξη;
Ζητάνε συγκεκριμένα μουσικά παιχνίδια;

Έχεις χρησιμοποιήσει ποτέ μουσικά παιχνίδια μέσα στην τάξη;
Πώς; Για ποιο λόγο;

Πιστεύεις ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία δίνουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσεις μουσικά παιχνίδια στο μάθημα;

Παράρτημα 3

Υποδείγματα πολυτροπικής ανάλυσης των βιντεοσκοπημένων μουσικών επιτελέσεων: Πολυτροπικοί πίνακες

Μουσικό παιχνίδι 1 «Το Ναυτάκι»

Στροφή Α (παλαμάκι/ κάτι άλλο ×)

Χρόνος

0:02 • 0:03 • 0:04 • 0:05 • 0:06 • 0:07 • 0:08 • 0:09 • 0:10 • 0:11 •

Χώρος (proxemics)

δυάδα σε αντικριστή θέση----------

Σώμα

K1 σταθερό----------χορευτικότητα------ρυθμός στα πόδια----------
K2 σταθερό---------- ρυθμός στα πόδια ----------

Κίνηση

K1 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
K2 × _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Βλέμμα

K1—>K2 --------(γουρλώνει)------ (χαμογελάει)---------- κάτω---------- K1—>K2 ---------
K2—>K1 ----------(γουρλώνει)----------(χαμογελάει)---------- κάτω---------- K2—>K1 ---------κάτω---------- αριστερά--

Λόγια

K1	Ένας	Ναύτης	πάει στο	γκογκογκο	για	να	μάθει	γλώσσα	γκογκογκο	κι	ο	θεός	του	λέει	γκογκογκο	έπρεπε	να	μάθει	γκογκογκο
K2	Ένας	Ναύτης	πάει στο	γκογκογκο	*Α!* για	να	μάθει	γλώσσα	γκογκογκο	κι	ο	θεός	του	λέει	γκογκογκο	έπρεπε	να	μάθει	γκογκογκο

Παρατηρήτριες / εξωτερικοί παράγοντες

K3 κοιτά αλλού---κοιτά το παιχνίδι και σιγοτραγουδά---------- κοιτά αλλού----------

Στιγμιότυπα βίντεο



διαταραχή



ομαλοποίηση

Στροφή Β (παλαμάκι/ χτύπημα γοφού/ κάτι άλλο ×)

Χρόνος

0:11 • 0:12 • 0:13 • 0:14 • 0:15 • 0:16 • 0:17 • 0:18 • 0:19 • 0:20 • 0:21 • 0:22 •

Χώρος

δυάδα σε αντικριστή θέση----------

Το Κ1 γέρνει προς το Κ2 για να κάνει την κίνηση γοφού

Σώμα

Κ1 σταθερό με τα χέρια κάτω όταν δεν κάνει κινήσεις----------στητό ---------- στητό ----------

Κ2 σταθερό με τα χέρια κάτω όταν δεν κάνει κινήσεις ---------- λυγισμένα χέρια σε ετοιμότητα----------λυγισμένα χέρια σε ετοιμότητα----------

Κίνηση

Κ1 ☐ ___ × ___ ☐ ___ ___ ☐ ___ ___ ☐

Κ2 ☐ ___ × ___ ___ ___ ☐ ___ ___ ☐ ___ __ ☐

Βλέμμα

---------- μέση----------Κ1—>Κ2---------- κάτω----------μέση---------- εκτός πεδίου κάμερας---------- χέρια----------

----------μέση----------Κ2—>Κ1----------

Λόγια

Κ1	Ένας	Ναύτης	πάει	στο	πικι	πικι		πο	για	να	μάθει	γλώσσα	πικι	πικι	πο	κι	ο	θεός	του	λέει	πικι	πικι	πο
Κ2	Ένας	Ναύτης	πάει	στο	πικι	πίκι		πο	για	να	μάθει	γλώσσα	πικι	πίκι	πο	κι	ο	θεός	του	λέει	πικι	πίκι	πο

Κ1	έπρεπε	να	μάθει		πικι	πικι	πο																
Κ2	έπρεπε	να	μάθει		πικι	πίκι	πο																

Εξωτερικές παρατηρήτριες

Κ3 φεύγει εκτός πεδίου κάμερας----------επιστρέφει----------σιγοτραγουδά

Στιγμιότυπα βίντεο



διαταραχή μη επίλυση και συνέχιση




ομαλοποίηση

Στροφή Γ (κυματισμός ∫)

Χρόνος

0:22 • 0:23 • 0:24 • 0:25 • 0:26 • 0:27 • 0:28 • 0:29 • 0:30 • 0:31 •

Χώρος

δυάδα σε αντικριστή θέση----------

Σώμα

K1σε ετοιμότητα για την κίνηση ----------
K2 σε ετοιμότητα για την κίνηση ----------

Κίνηση

K1 ∫ ∫ ∫ ∫
K2 ∫ ∫ ∫ ∫

Βλέμμα

K1—>K2 ----------πόδια---------- K1—>K2 --πόδια---- K1—>K2 --------κάτω---------- K1—>K4 ----------
K2—>K1 ----------K2—>K4---------- K2—>K4----------

Λόγια

K1 Ένας Ναύτης πάει στο usa για να μάθει γλώσσα usa κι ο θεός του λέει usa έπρεπε να μάθει usa
K2 Ένας Ναύτης πάει στο usa για να μάθει γλώσσα usa κι ο θεός του λέει usa έπρεπε να μάθει usa

Εξωτερικές παρατηρήτριες

K5 εμφανίζεται, στέκεται και κοιτάει τα χέρια της
K4 εμφανίζεται, σιγοτραγουδά και κάνει τις κινήσεις
K3 κοιτάει εκτός πεδίου κάμερας---κοιτάει την κάμερα----------κοιτάει εκτός πεδίου κάμερας----------

Στιγμιότυπα βίντεο



μοντελοποίηση



μίμηση

Στροφή Δ (| πόδια/παλαμάκι/κάτι άλλο ×)

Χρόνος

0:31 0:32 0:33 0:34 0:35 0:36 0:37 0:38 0:39 0:40 0:41 0:42

Χώρος

δυάδα σε αντικριστή θέση----------

Σώμα

Κ1 σταθερό----------λύγισμα σώματος--------έντονες κινήσεις-----στητό---

Κ2 σταθερό----------

Κίνηση

Κ1 | | ___ | | ___ | | ___ | | ___

Κ2 × | ___ | | ___ | | ___ | | ___

Βλέμμα

Κ1—>Κ2 ----------πόδια----------κάμερα-----χαμογελάει------

Κ2—>Κ1 ----------πόδια----------κάμερα---δαγκώνεται

Λόγια Κ1

Ένας Ναύτης πάει στο άμπε φάμπε σε για να μάθει γλώσσα άμπε φάμπε σε κι ο θεός του λέει άμπε φάμπε σε έπρεπε να μάθει άμπε φάμπε σε

Ένας Ναύτης πάει στο άμπε φάμπε σε για να μάθει γλώσσα ω άμπε φάμπε σε κι ο θεός του λέει άμπε φάμπε σε έπρεπε να μάθει άμπε φάμπε σε

Εξωτερικές παρατηρήτριες

Κ5 σιγοτραγουδά----------κοιτάει πίσω από το πεδίο της κάμερας----------απομακρύνεται από το παιχνίδι----------

Κ4 εκτός πεδίου κάμερας---κουνάει τα πόδια της----πλησιάζει το παιχνίδι, κάνεις τις κινήσεις και σιγοτραγουδά----------Κ3 κοιτάει το Κ4 και πίσω από το πεδίο της κάμερας--

Στιγμιότυπα βίντεο



ενεργή εμπλοκή παρατηρήτριας

Μουσικό παιχνίδι 2 «Ντάμα ντάμα γκο γκο»

(παλαμάκι/ αν. παλαμάκι/γροθιές ×)

Χρόνος

0:01 0:02 0:03 0:04 0:05 0:06 0:07 0:08 0:09 0:10

Χώρος

δυάδα σε αντικριστή θέση ----------

Σώμα

σταθερό-------κεφάλια σκυμμένα----------σταθερό σώμα, κεφάλια όρθια----------

Κίνηση

__ __ □ □ __ __ × ×

__ ▭ __

Βλέμμα

K1—>K2 ---------- K1—>K2----------(γελάει)----------
K2—>K1 ----------κάτω----------(γελάει)----------

Λόγια

| | | |

Χρόνος

0:10 • 0:11 • 0:12 • 0:13 • 0:14 • 0:15 • 0:16 •

Χώρος

δυάδα σε αντικριστή θέση ----------

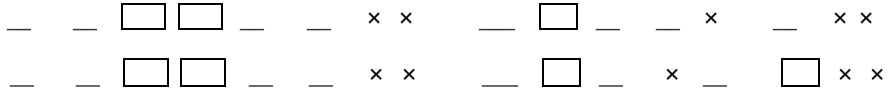
έκταση χεριών Κ1 και
μετατόπιση κέντρου προς το Κ2

Σώμα

K2 γυρίζει το σώμα προς κάμερα---

σταθερό----------

Κίνηση



Βλέμμα

K1—>K2 ----------(χαμογελάει)----------(γελάει)----------

K2—>K1 ---------- (χαμογελάει)---------- (γελάει)---------- Προς κάμερα----------

Λόγια

K1	Ντάμα	ντάμα	γκο	γκο	Ντάμα	ντάμα	τζι	τζι	Ντάμα	γκο	ντάμα	τζι	ντάμα	γκο	τζι	τζι
K2	Ντάμα	ντάμα	γκο	γκο	Ντάμα	ντάμα	τζι	τζι	Ντάμα	γκο	ντάμα	τζι	ντάμα	γκο	τζι	τζι

Πονέσαν τα χεράκια μου

Παρατηρήτριες / εξωτερικοί παράγοντες

όχι

Στιγμιότυπα βίντεο



επανεκκίνηση



διαταραχή και επέκταση