



ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διπλωματική εργασία II «Σύγχρονες Τάσεις στη Μουσική Παιδαγωγική»

«Μουσικά Χαμόγελα»: Πιλοτική εφαρμογή κοινοτικού προγράμματος μουσικής στη δομή του Χαμόγελου του Παιδιού Κέρκυρας

Χριστίνα Λιάνου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου

Κέρκυρα, Ιούλιος 2020

Τίτλος: «Μουσικά Χαμόγελα»: Πιλοτική εφαρμογή κοινοτικού προγράμματος
μουσικής στη δομή του Χαμόγελου του Παιδιού Κέρκυρας

©2020 Χριστίνα Λιάνου

ALLRIGHTSRESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με τον νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια της συγγραφέως. Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2)

«Μουσικά Χαμόγελα»: Πιλοτική εφαρμογή κοινοτικού προγράμματος μουσικής στη δομή του Χαμόγελου του Παιδιού Κέρκυρας

Περίληψη

Οι έννοιες της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης αποτελούν πεδία μελέτης και εξετάζεται κατά πόσο μπορεί να υπάρξει εφαρμογή της διδασκαλίας της μουσικής στη κοινότητα με βάση αυτές τις δυο μορφές εκπαίδευσης. Η ύπαρξη των τεχνών στην κοινότητα συνιστά ένα ιδιαίτερο πλαίσιο αναφοράς και παρατηρείται ότι η μουσική ως τέχνη αποτελεί σημαντικό θεσμό. Επιπλέον ο ρόλος του μουσικού στην κοινότητα αποκτά δυναμική και διευρύνεται όσον αφορά την κοινωνική του συνεισφορά, πέρα από την ικανότητά του να διδάσκει σε άτομα ή ομάδες ανθρώπων με διαφορετική προέλευση, φύλο, ηλικία, θρησκεία, χαρακτήρα και δυνατότητες. Παρατηρείται ότι τα διάφορα μουσικά κοινοτικά προγράμματα ανά τον κόσμο, μπορούν να συντελέσουν ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη και ευκολότερη αποδοχή διαφορετικών ομάδων ανθρώπων. Είναι γεγονός ότι σε κάθε κοινότητα υπάρχουν παιδιά που έχουν αποκλειστεί από διάφορες δομές, εξαιτίας της οικογενειακής τους κατάστασης (ορφάνια, φτώχεια, αποξένωση) και θέσης. Θεωρώ ότι είναι χρέος του εκπαιδευτικού μουσικής να βοηθήσει αυτά τα παιδιά στην κοινότητα και να τα προσεγγίσει μέσα από την υποστηρικτική του διδασκαλία, με έκφραση αποδοχής και αγάπης, ώστε τα παιδιά να νιώσουν ότι δεν αποκλείονται, ότι ανήκουν κάπου και να αποδώσουν τα μέγιστα όσον αφορά την έκφραση και τις κλίσεις τους.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική στην κοινότητα, Μη τυπική μουσική εκπαίδευση, Τέχνες στην κοινότητα, Εκπαιδευτικός μουσικής, Μουσικά κοινοτικά προγράμματα, Ίδρυμα και παιδιά

«Music Smiles»: A pilot application of a community program in the institution of Child's Smile in Corfu

Abstract

The concepts of formal and nonformal education constitute fields of study and it is examined whether there can be an application of music teaching in a community based on these two forms of education. The existence of arts in the community is a particular setting of reference and it is noticed that music, as an art, is a very important institution in a community. Furthermore, the role of a musician in the community acquires dynamics and it is expanded as far as his social contribution is concerned, besides his ability to teach to individuals or groups of people with different origins, gender, age, religion, personality and skills. It is observed that different community music programs in the world can contribute to bigger and easier acceptance of the various groups of people in a community. It is a fact that in every community there are children who have been excluded from various social structures because of their family's condition (orphanage, poverty, alienation) and status. I consider that it is the music educator's duty to help these children in the community and approach them with his supporting teaching, with an expression of acceptance and love, in order to make them feel that they are not excluded that they belong somewhere so as they can do their best as far as their expression and their interests are concerned.

Key words: Community music, Formal and nonformal music education, Arts in the community, Music educator, Community music programs, Institution and children

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	6
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	7
Τυπική και μη τυπική εκπαίδευση.....	7
Τέχνες στην κοινότητα.....	8
Μουσική στην κοινότητα και ο ρόλος του μουσικού στην κοινότητα.....	10
Αποδοχή της διαφορετικότητας ομάδων ανθρώπων μέσα από μουσικά κοινοτικά προγράμματα.....	16
Σύνοψη του κεφαλαίου.....	21
Ιδρύματα με παιδιά στη κοινότητα.....	22
Η δομή του ιδρύματος του Χαμόγελου του Παιδιού στην Κέρκυρα.....	25
Πρακτικές δυσκολίες.....	26
Μεθοδολογία.....	28
Μέθοδος.....	28
Συμμετοχική παρατήρηση.....	28
Ανάλυση δεδομένων.....	29
Αποτελέσματα.....	29
Συμπεράσματα.....	33
Επίλογος.....	33
Βιβλιογραφία.....	36
Παράρτημα.....	41

Εισαγωγή

Τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί κατά τη διάρκεια της παραμονής του σε ένα ίδρυμα αλλά και κατά την έξοδό του από αυτό είναι πολλά και αγγίζουν ποικίλες πτυχές του εσωτερικού του κόσμου. Παιδιά όλων των ηλικιών που χρειάζεται να παραμείνουν για κάποιο χρονικό διάστημα της ζωής τους σε μια δομή έρχονται αντιμέτωπα με σημαντικά ζητήματα που αφορούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα στη μετέπειτα ζωή και αναπτυξιακή τους πορεία (Bretherton, 1992). Ωστόσο, η μουσική λειτουργεί τις περισσότερες φορές ως ένα από τα ισχυρότερα «εργαλεία» της κοινωνίας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών και η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις δυνατότητες της μουσικής εκπαίδευσης στην κοινότητα ώστε να επιτευχθεί η συμμετοχή, η συνεργασία, ο σεβασμός και η υπευθυνότητα μεταξύ του μουσικού και των συμμετεχόντων και να εξεταστεί η επίδραση των μαθημάτων της μουσικής όπως εμφανίζεται στην υφιστάμενη βιβλιογραφία. Στο πιο πάνω πλαίσιο διενεργήθηκε εφαρμογή δώδεκα μαθημάτων στη δομή του Χαμόγελου του Παιδιού στην Κέρκυρα, τα οποία διήρκεσαν τέσσερις μήνες. Αξιοποιώντας την πιλοτική αυτή εφαρμογή θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία, η ανάλυση δεδομένων και τα αποτελέσματα, καταλήγοντας στα συμπεράσματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τυπική και μη τυπική εκπαίδευση

Ξεκινώντας τη συγγραφή του θεωρητικού πλαισίου γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης των εννοιών της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης οι οποίες σε συνδυασμό βοηθούν στην εφαρμογή της διδασκαλίας της μουσικής στην κοινότητα και είναι ιδιαίτερα σκόπιμο να αναφερθούμε στη σημαντικότητά τους.

Η πρώτη συστηματική μελέτη σχετικά με την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση ορίζει ότι η μη τυπική εκπαίδευση είναι απλά κάθε οργανωμένη δραστηριότητα με εκπαιδευτικούς σκοπούς που πραγματοποιείται έξω από το αυστηρά δομημένο πλαίσιο των συστημάτων τυπικής εκπαίδευσης όπως αυτά υπάρχουν σήμερα (Coombs & Ahmed, 1974).

Η μη τυπική εκπαίδευση γεννήθηκε από την ανάγκη να καλυφθεί το κενό που δημιούργησαν οι ανεπάρκειες των συστημάτων τυπικής εκπαίδευσης (Torres, 2001) και συμβαίνει έξω από τα καθιερωμένα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα, με σκοπό να υπηρετήσει αναγνωρίσιμους μαθησιακούς στόχους. Βασίζεται σε μια σειρά από ευκαιρίες μάθησης, που είναι σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες για τις ανάγκες της ομάδας μαθητευομένων. Αυτό που την χαρακτηρίζει είναι το «μαθαίνω κάνοντας». Ο καθοδηγητής διευκολύνει στο να μεταφερθεί η εμπειρία σε γνώσεις, σε ικανότητες, σε συμπεριφορές και σε αξίες (Colardyn, 2001· Rogers, 2004). Στη μη τυπική εκπαίδευση δεν είναι κορυφή ο δάσκαλος, αλλά ο μαθητής. Δίνεται έμφαση στην αποτελεσματικότητα, στη συμμετοχή και στην ενθάρρυνση μιας προσωπικής εμπειρίας μάθησης.

Ένας από τους τρόπους είναι να μαθαίνω συμμετοχικά και συνεργατικά μέσα σε ένα μη τυπικό μουσικό πλαίσιο που σημαίνει ότι οι μουσικοί δουλεύουν με τους συμμετέχοντες, προσπαθώντας να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες. Όταν οι συμμετέχοντες παίζουν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη των δικών τους στόχων μάθησης, τότε η δημιουργικότητα και η ενεργή συμμετοχή αυξάνονται. Δημιουργείται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης όπου ο καθένας μαθαίνει να σέβεται τις ανάγκες των άλλων (Higgins, 2006).

Η τυπική μουσική εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται σε προγράμματα σπουδών και η μη τυπική εκπαίδευση, η οποία είναι έξω από ένα αυστηρά δομημένο πλαίσιο συστημάτων, μπορούν να λειτουργήσουν μέσα από project και παραδείγματα. Η αναγκαιότητα και των δυο μορφών εκπαίδευσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και οι δυο μορφές αλληλοσυμπληρώνονται. Συνεπώς πρέπει να δώσουμε αξία στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση για να υπάρξει δια βίου μουσική δημιουργία.

Βασικός παράγοντας σε κάθε μορφή μουσικής εκπαίδευσης είναι ο μουσικός συντονιστής. Οι μουσικοί συντονιστές χρειάζεται να είναι φιλικοί και να αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας με υπευθυνότητα αυτό που προκύπτει δουλεύοντας με νέους ανθρώπους. Ανάλογα με τις συνθήκες, δίνουν συμβουλές για διάφορα θέματα που ίσως να συμπεριλαμβάνουν τη σεξουαλική υγεία, το bullying, την καριέρα τους και τις σχέσεις με τους γονείς τους. Είναι σημαντική η ικανότητα του μουσικού συντονιστή να βρει άνεση στο να είναι προετοιμασμένος και ικανός να προσεγγίζει τρόπους μουσικής δημιουργίας, που δίνουν έμφαση στο να καθιστούν ικανή την ομάδα ή τα άτομα που θέλουν να συμμετέχουν στο ταξίδι μέσω της τέχνης της μουσικής (Higgins, 2006).

Τέχνες στην κοινότητα

Βασικές αρχές για την ύπαρξη και τη στήριξη κοινοτικών προγραμμάτων με θέμα τις τέχνες είναι οι έννοιες της συμμετοχής, της πρόσβασης, της ποιότητας και της συντροφικότητας. Εδώ και πολλές δεκαετίες η χρήση των τεχνών στην κοινότητα στόχευε στην ευρύτερη πολιτιστική ανάπτυξη μέσα από τομείς όπως ο χορός, το θέατρο, το βίντεο, η υποκριτική και η μουσική. Από την αρχή δόθηκε έμφαση στο να συνδεθούν οι άνθρωποι με τα συναισθήματά τους, το παρελθόν τους, τα όνειρά τους και ο ένας με τον άλλον (Naidus, 2009). Η τέχνη, σε οποιαδήποτε μορφή της στη κοινότητα, στοχεύει σε εκείνους που είναι σχετικοί με την κοινότητα και καθιστά ικανούς τους ανθρώπους της κοινότητας για να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους και τις δυσκολίες στη ζωή τους. Όλη αυτή η δραστηριότητα ξεκίνησε κατά τόπους σαν μια κίνηση που σκόπευε να δώσει κίνητρο ενασχόλησης με τις τέχνες σε ανθρώπους που ζουν σε μη προνομιακές συνθήκες (Brinson, 1992).

Η Health και η Soep (1998), ολοκληρώνοντας μια μακρόχρονη μελέτη διάρκειας δέκα ετών για την ανάπτυξη των νέων έξω από το σχολικό πλαίσιο, είδαν ότι όταν οι νέοι συμμετείχαν σε προγράμματα που βασίζονται στις τέχνες, η κριτική ανάλυση, ο σχεδιασμός και η επιμονή ήταν ιδιαίτερα εμφανή. Σε σύγκριση με άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, οι τέχνες εμπεριείχαν μεγαλύτερο ρίσκο, απαιτούσαν την ατομική ευθύνη και την υπευθυνότητα των συμμετεχόντων για τις συνέπειες, τους κανόνες και το σχεδιασμό δράσεων. Αυτή η περίπλοκη διαδικασία βοηθά στο να αναπτύξουν οι νέοι σημαντικά προσόντα για τη ζωή τους.

Η μη τυπική εκπαίδευση ήταν και είναι η κυρίαρχη μέθοδος με την οποία τα άτομα μαθαίνουν σχετικά με την τέχνη. Αν σκεφτούμε την καλλιτεχνική εκπαίδευση στις κοινότητες, κάθε κουλτούρα και ιστορική περίοδος είχε τις δικές της μεθόδους να διδάξει τα άτομα σχετικά με την τέχνη. Η παραδοσιακή τέχνη περνούσε από γενιά σε γενιά χωρίς αυτό να γίνεται σε προκαθορισμένα σχολικά πλαίσια. Από την Αναγέννηση μέχρι και το τελευταίο μέρος του 19^{ου} αιώνα οι τέχνες διδάσκονται σε πολλά σπίτια από δασκάλους (εκπαιδευτές) «αόρατους», επειδή δεν υπήρχαν τάξεις τυπικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Ulbricht, 2005). Στο παρελθόν πολλοί εκπαιδευτές είχαν ξεκινήσει μια τυπική κοινοτική καλλιτεχνική εκπαίδευση μέσα από μια σειρά από οργανωμένα προγράμματα.

Σήμερα, με την πλουραλιστική, μεταμοντέρνα προοπτική, οι εκπαιδευτές συχνά σχεδιάζουν νέα κοινοτικά προγράμματα ειδικά για ντόπιους και ειδικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των νέων που βρίσκονται σε κίνδυνο (ρίσκο), των αστέγων, των ηλικιωμένων, των αναπήρων, των ταλαντούχων. Τέτοια προγράμματα λαμβάνουν χώρα σε σχολεία, σε πάρκα, σε πολιτιστικά κέντρα, σε μουσεία τέχνης, σε γηροκομεία, σε γκαλερί και σε τοπικές δημόσιες φυλακές. Σε πολλές περιπτώσεις άτομα που έχουν καλλιτεχνική εκπαίδευση αισθάνονται ότι μπορούν να υποκινήσουν τις καλλιτεχνικές ευαισθησίες άλλων, δείχνοντάς τους πώς μπορεί να λειτουργήσει η τέχνη σε συγκεκριμένες κοινότητες. Ακόμη και στο διαδίκτυο μπορεί να βρει κανείς κοινοτικά καλλιτεχνικά προγράμματα προσέγγισης, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν για την ενδυνάμωση διαφόρων ομάδων στην κοινότητα (Ulbricht, 2005).

Ο Adejumo (2000) όρισε την τέχνη που βασίζεται στην κοινότητα ως αυτή που περιγράφει καλλιτεχνικές δημιουργίες από ανθρώπους που ζουν μέσα στην ίδια

την κοινότητα και διακατέχονται από κοινά ενδιαφέροντα, έχουν τις ίδιες ανησυχίες και τις ίδιες πολιτιστικές παραδόσεις. Ίσως είναι δύσκολα να οργανωθούν μέσα στα πλαίσια των σχολικών ορίων κοινοτικές καλλιτεχνικές σπουδές. Όμως μια ανάλογη προσπάθεια μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τύπους προγραμμάτων μετά το σχολείο, με πληροφορίες μέσω του διαδικτύου (Ulbricht, 2002) και μέσα από την εθελοντική προσπάθεια (Furco, 2002). Συμμετέχοντες μπορούν να οραματιστούν και να σχεδιάσουν καλλιτεχνικά προγράμματα που να έχουν κοινοτικό αντίκτυπο. Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να δείξουν μέσα από τα προγράμματα αυτά ενσυναίσθηση για την κοινότητα και έχουν παράλληλα μια ευκαιρία να φανερώσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες, αντιμετωπίζοντας τις όποιες δυσκολίες τους μέσω της τέχνης. Γιατί οι τέχνες, όπως ειπώθηκε από τον Webster (1997), έχουν την δύναμη να μετατρέψουν τις κοινότητες και να αλλάξουν τις ζωές των ανθρώπων.

Εμβαθύνοντας, κάποιος μπορεί να οραματιστεί οργανωμένα κοινοτικά προγράμματα τέχνης για να βελτιωθούν οι καλλιτεχνικές δεξιότητες ή εναλλακτικά προγράμματα για να ενδυναμωθούν ειδικές ομάδες ανθρώπων. Με περισσότερη σκέψη, ίσως θεωρήσουμε προγράμματα που προάγουν την μάθηση μέσα σε πλαίσια σχετικά με την τοπική τέχνη και κουλτούρα (Kincheloe, et al., 2000· Neperud, 1995).

Επομένως, μέσα από την καλλιτεχνική κοινοτική εκπαίδευση οι εκπαιδευτές και οι μαθητεύομενοι μπορούν να ξεκαθαρίσουν τους στόχους και να οραματιστούν σημαντικά καλλιτεχνικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Μουσική στην κοινότητα και ο ρόλος του μουσικού στην κοινότητα

Η μουσική στη κοινότητα έχει ρίζες στο παρελθόν σε πολλούς πολιτισμούς και φαίνεται ότι είναι μεγάλη ανάγκη του πολιτισμού στη σημερινή εποχή. Είναι μια μουσική πρακτική, μια ενεργή αλληλεπίδραση ενός μουσικού συντονιστή και των συμμετεχόντων. Ο όρος κοινότητα μέσα στον όρο «μουσική στην κοινότητα» είναι η «κοινότητα για να έρθεις», είναι ένα γενναίο δωρο καλωσόρισμα για τους συμμετέχοντες στη μουσική διαδικασία. «Πάντα να έρχεσαι ατελείωτα στην καρδιά της κάθε συλλογικότητας» (Nancy, 1991) που σημαίνει την επιδίωξη της συμμετοχής στα πλαίσια μιας ομαδικής προσπάθειας. Ο Lee Higgins (2006) αναφέρει ότι η μουσική στην κοινότητα παρέχει συντροφικότητα, αποδοχή και ένα φιλόξενο περιβάλλον για όλους. Η μουσική σε όλο της το εύρος με τις ποικίλες δράσεις που

λαμβάνουν χώρα σε σχολικούς και εξωσχολικούς θεσμούς, μπορεί να θεωρηθεί ως μουσική στην κοινότητα, όπως ανάλογα μπορούν να θεωρηθούν όλες οι δραστηριότητες, οι παραστάσεις, οι συναυλίες και οι δισκογραφίες. Ο όρος μουσική στη κοινότητα είναι από τη μια ένας ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει διάφορες πρακτικές και τύπους δράσεων που υπάρχουν διεθνώς, ενώ από την άλλη προσδιορίζει έναν τομέα στη μουσική εκπαίδευση που είναι σε διαρκή διερεύνηση. Στο πιο βασικό της επίπεδο, η μουσική στην κοινότητα αποτελείται από μη τυπικές διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας και μάθησης και από ερασιτεχνική μουσική δημιουργία σε μη συμβατικές καταστάσεις. Επιπλέον η μουσική στην κοινότητα μπορεί να πάρει τη μορφή της συνεργασίας σε πλαίσια μεταξύ μη τυπικής και τυπικής μουσικής διδασκαλίας και μάθησης.

Υπάρχουν στοιχεία που έχουν επηρεάσει τη μουσική στην κοινότητα όπως τα δημογραφικά, οι έννοιες των «communitas» (να ανήκεις σε μια ομάδα), οι διεθνείς τάσεις και τα νέα δίκτυα για συνεργασία. Η μουσική υπήρξε μέρος των ανθρώπινων «communitas» για αιώνες. Η έρευνα για τη μουσική στην κοινότητα είναι γεμάτη από παραδείγματα «communitas» που συναντά κανείς σε σκηνικά όπως των φεστιβάλ, σε εργαστήρια και σε διαπολιτισμικές συγκεντρώσεις ή σε πιο τυπικά σκηνικά όπως σε νοσοκομεία, ινστιτούτα ή σε φυλακές. Σε τέτοιες κοινότητες οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από ένα συνεχώς ανανεώσιμο πλαίσιο σχέσεων, όπου οι μουσικοί μοιράζονται πληροφορίες και εμπειρίες (Higgins, 2012b).

Οι δομές και οι τρόποι που η μουσική στην κοινότητα εκφράζεται εξαρτώνται από κοινωνικοοικονομικά πλαίσια και επομένως βλέπουμε πολλές διαφορές σε τόπους, χώρες και συνθήκες. Η μουσική είναι μια κοινωνική δραστηριότητα που ενθαρρύνει τη συνεργασία και μια μεγάλη κλίμακα από κοινωνικές και πολιτιστικές αλληλεπιδράσεις. Το να δημιουργήσει κανείς μουσική όλων των ειδών και σχημάτων μικρών και μεγάλων (ορχήστρα, μπάντα, μουσικά προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης), συμπεριλαμβάνει ανθρώπους που δουλεύουν μαζί. Αυτοί οι άνθρωποι ζουν σε γειτονιές, πόλεις, μεγαλουπόλεις και υποστηρίζονται μέσα στο κοινοτικό τους πλαίσιο από τέτοιες δραστηριότητες.

Οι ερευνητές που μελετούν τη μουσική στην κοινότητα θέλουν να μάθουν για τις διάφορες μορφές που έχει και για το τι σημαίνει για τις ζωές των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτή. Εντοπίζονται τρεις κύριες περιοχές έρευνας για τη μουσική

στην κοινότητα, σύμφωνα με τον Higgins (2012c). Χρειάζεται να εξερευνήσει κανείς α) τους τύπους της μουσικής δραστηριότητας που χαρακτηρίζουν μια ιδιαίτερη κοινότητα «τη μουσική για μια κοινότητα» γενικότερα, β) να εξετάσει πώς η μουσική δημιουργείται ανάμεσα σε συγκεκριμένα μέλη μιας ομάδας και γ) να μελετήσει τους τρόπους που τα προγράμματα της μουσικής στην κοινότητα σχετίζονται για να υποστηρίξουν θετικά την κοινωνική ενασχόληση.

Σύμφωνα με τις τρεις κατηγορίες του Lee Higgins (2012c), η πρώτη περιοχή εξερευνά τη σημασία της συλλογικής μουσικής δημιουργίας για μια ομάδα ανθρώπων και αφορά τους ρόλους της τυπικής και της μη τυπικής διαδικασίας μάθησης καθώς και της πρακτικής εξάσκησης. Οφείλει να εξετάσει κανείς τις ποικίλες λειτουργίες που η μουσική εξυπηρετεί για το σύνολο της κοινότητας που συνδέονται με τη pop, rap, metal, country, blues, punk, house και jazz. Όλοι μοιράζονται την αίσθηση της κοινής ταυτότητας που αντανακλάται και στον τρόπο που οι άνθρωποι αυτοί μιλούν και ντύνονται και στο πώς βλέπουν τους εαυτούς τους σε σχέση με άλλες κοινωνικές ομάδες.

Η δεύτερη περιοχή έρευνας είναι η μελέτη της δραστηριότητας της κοινής μουσικής δημιουργίας. Εδώ εμπλέκονται άμεσα οι μουσικοί που αλληλεπιδρούν σε διάφορα πλαίσια. Ο τρόπος που γίνεται αυτό διαφέρει από παράσταση σε παράσταση, από ομάδα σε ομάδα και από άτομο σε άτομο. Όλοι μπορούν να εκφράζονται πολύ διαφορετικά όσον αφορά τη δημιουργία και τη σκέψη τους σχετικά με τη μουσική. Όμως, αυτές οι διαφορές τους μέσα στις μουσικές κοινότητες τους κρατούν δημιουργικούς. Συνεπώς, οι ερευνητές που ασχολούνται με τη μουσική δημιουργία στην κοινότητα, οφείλουν να εξετάσουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα διάφορα μέλη εκφράζονται στη δημιουργία μουσικής, το πώς αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται ο ένας με τον άλλον και τι σημαίνει αυτό για τη ζωή τους.

Όσον αφορά την τρίτη περιοχή, η έρευνα ασχολείται με το πώς σχεδιάζονται τα προγράμματα μουσικής δημιουργίας στην κοινότητα ως μορφές ενεργής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό που διαχωρίζει το είδος της μουσικής στην κοινότητα είναι ότι δημιουργείται έξω από τα στενά πλαίσια των μουσικών σχολείων και των ωδείων. Στο δικό τους συμβατικό περιβάλλον αντανακλάται η κυρίαρχη κουλτούρα μέσα από τις πρακτικές της και τις μουσικές της επιλογές. Έτσι αγνοείται η πολιτιστική διαφορετικότητα και οι ανάγκες των περιθωριοποιημένων ομάδων. Σε

αντίθεση, τα προγράμματα και οι μουσικοί της κοινότητας δίνουν ευκαιρίες για συλλογική μουσική δημιουργία, βασισμένη στις αρχές της αποδοχής, του σεβασμού, της διαφορετικότητας, όπου άνθρωποι από διαφορετικά υπόβαθρα και ικανότητες συμμετέχουν στην δημιουργία μιας μουσικής κοινότητας (Higgins, 2012c).

Πολλοί συγγραφείς ορίζουν τη μουσική στην κοινότητα σαν οποιοδήποτε τύπο μουσικής διδασκαλίας και μάθησης που συμβαίνει έξω από το σχολείο, συμπεριλαμβάνοντας και τις συνεργασίες μεταξύ διαφόρων τύπων επαγγελματικών ή ερασιτεχνικών ομάδων στο πλαίσιο της κοινότητας. Αυτοί που εμπλέκονται με τη μουσική στην κοινότητα δίνουν έμφαση περισσότερο σε αξίες παρά στη συνεργατική μουσική δημιουργία. Βλέπουν τη μουσική σαν μια πράξη εστιασμένη σε «κοινωνικά αγαθά»: ανάπτυξη της κοινότητας, κοινωνική αλληλεπίδραση, φιλία, ευτυχία, υγεία και ευημερία. Αρκετά προγράμματα μουσικής στη κοινότητα υπάρχουν εξαιτίας της ανεπιφύλακτης «αγάπης». Τα προγράμματα αυτά καθοδηγούνται από μια ηθική συνεργατικότητας και μια ηθική κοινωνικής προσφοράς, που σκοπό έχει να παρέχει μια σειρά από μουσικές αξίες σε ανθρώπους όλων των ηλικιών.

Κάνοντας μια ιστορική διαδρομή, ο Christopher Fox (1999) αναφέρει ότι η μουσική στην κοινότητα είναι με τη σύγχρονη έννοια πιθανόν μια επινόηση των Βρετανών στη δεκαετία του 1960. Η Αγγλία είναι η χώρα που έχει να παρουσιάσει περισσότερη δράση όσον αφορά τη μουσική στην κοινότητα. Όμως το ίδιο θέμα εξετάστηκε και από τους Αμερικάνους στις δεκαετίες του 1920 και 1930. Αρχικά προσλήφθηκαν πολλοί μουσικοί οι οποίοι έκαναν προσπάθειες και κατάφεραν να συνεισφέρουν στο μουσικό τοπίο της κοινότητας (Αμερική δεκαετία 1940). Επίσης έγιναν τότε κάποιες προσπάθειες να συνδεθεί η μουσική στο σχολείο με τη μουσική στη κοινότητα.

Η αρχή της μουσικής στη κοινότητα βρίσκεται στις ιδέες της πειραματικής εκπαίδευσης της δεκαετίας του 1960 σύμφωνα με τον Bruce Cole και τον Christopher Fox. Εκείνη την εποχή υπήρξαν αλλαγές στην προσέγγιση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Αυτές οι αλλαγές συμπεριλάμβαναν και την έμφαση στη δημιουργική ομαδική εργασία. Δημιουργικότητα και αυτοέκφραση ήταν οι νέες προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει από αυτόν που κατείχε προκαθορισμένη γνώση, σε κάποιον που διευκόλυνε τη δημιουργική εξερεύνηση. Με αυτόν τον τρόπο έννοιες όπως η δημιουργικότητα, η έκφραση και ο αυθορμητισμός,

γίνονται συνώνυμες με αυτό που ορίζουμε ως μουσική στην κοινότητα. Η μουσική στην κοινότητα σχεδιάζεται και προσδιορίζεται ως προς τα ιδιαίτερα κοινοτικά πλαίσια στα οποία λειτουργεί. Επίσης, μπορούμε να την διαχωρίσουμε σε σχέση με 5 άξονες, όπως α) τα είδη της μουσικής και τη μουσική δημιουργία που συμπεριλαμβάνονται σε ένα πρόγραμμα μουσικής στην κοινότητα, β) τις προθέσεις των επικεφαλής και των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, γ) τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, δ) τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους στόχους διδασκαλίας – μάθησης, τις γνώσεις, τις στρατηγικές και ε) τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα τυπικά και μη τυπικά κοινωνικά εκπαιδευτικά και πολιτιστικά πλαίσια (Veblen, 2004).

Όσον αφορά τους μουσικούς στην κοινότητα «εργάτες» είναι ο κοινός όρος για τους εκπαιδευτικούς μουσικής στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ευρώπη. Αλλού χρησιμοποιείτε ο όρος «μουσικός» στην κοινότητα ή «εκπαιδευτικός μουσικής». Κάτι τέτοιο υποδεικνύει ότι ο ρόλος του μουσικού στην κοινότητα είναι τυπικά προσαρμόσιμος ή «ευέλικτος» και μπορεί να είναι ο μέντορας, ο συντονιστής, ο υποβολέας, ο συνθέτης, ο εθνομουσικολόγος, ο ειδικός της μουσικής τεχνολογίας και άλλα πολλά ανάλογα με την περίπτωση (Veblen, 2004). Οι μουσικοί στην κοινότητα μάχονται για να υπάρξει κατανόηση ανάμεσα στα άτομα με κοινούς στόχους παρά τις όποιες διαφορές τους, οι οποίες μπορεί να κυμαίνονται από πολιτιστικές, ταξικές, φύλου, πολιτικές ή και οικονομικές. Οι μουσικοί που δουλεύουν στην κοινότητα, κάνουν προσπάθειες να εγείρουν συνομιλίες, να δώσουν κίνητρο για ενεργή συμμετοχή καθώς και τη δυνατότητα να έχουν λόγο και φωνή, από τη μια μεριά τα άτομα και από την άλλη αυτοί που αποτελούν ομάδες ή συμμετέχουν σε ομάδες. Οι μουσικοί στην κοινότητα δίνουν μεγάλη έμφαση στη βελτίωση και στην καινοτομία. Και τα δυο χρειάζονται προσπάθεια άνευ όρων. Παρόλο που οι μουσικοί της κοινότητας συχνά δημιουργούν νέα μουσικά ευρήματα, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές οι καινοτομίες συμβαίνουν σε σχέση με όλους τους συμμετέχοντες σε μουσικά πλαίσια. Ένα φιλόξενο καλωσόρισμα από την πλευρά όλων των συμμετεχόντων είναι ζωτικό για κάθε κοινωνική, διαδραστική μουσική εμπειρία σε κάθε πλαίσιο. Οι μουσικοί στην κοινότητα έχουν την τάση να βλέπουν την δουλειά τους σαν μια σημαντική εκπλήρωση και όχι σαν ένα φορτίο ή σαν μια υποχρέωση. Όπως αναφέρει ο Hooks (2000), «όταν δουλεύουμε με αγάπη ανανεώνουμε το πνεύμα».

Ένα από τα σημαντικότερα μέσα για να δημιουργηθούν θετικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητευόμενους είναι το σύστημα συνεργασίας. Η Nodding (1984)

θεωρεί ότι οι ανθρώπινες συναναστροφές και οι αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές για τις ζωές των ανθρώπων. Οι απόψεις της επηρεάζουν τη μουσική εκπαίδευση στο σημείο που κάποιος που φροντίζει για τη μάθηση χρειάζεται να κατανοήσει τις ανάγκες του άλλου, όσο και αν αυτό θεωρείται δύσκολο. Σε διαφορετικά πλαίσια επίσης θα ήταν καλό να δοθούν κίνητρα στους μαθητευόμενους με βάση τις ανάγκες τους. Στα πλαίσια της μουσικής στην κοινότητα ο μουσικός ενδείκνυται να δημιουργεί τέτοια ατμόσφαιρα, ώστε ο κάθε μαθητευόμενος να νοιάζεται για τον ευρύτερο μουσικό στόχο της ομάδας και να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες που προκύπτουν στη διαδικασία της ομαδικής μουσικής δημιουργίας. Οι μουσικοί εκπαιδευτές οφείλουν να νοιάζονται για τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε μουσικά δρώμενα και να ενθαρρύνουν τους κοινωνικούς τους δεσμούς. Έτσι διευκολύνεται η διαδικασία της μουσικής ανάπτυξης και η δημιουργία μιας ατομικής ταυτότητας. Επιπλέον δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα σε αυτά τα δύο η οποία είναι μοναδική σε κάθε ιδιαίτερο μαθησιακό περιβάλλον (Nodding, 1984).

Την σημερινή εποχή, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, αναπτύσσονται με γρήγορους ρυθμούς δίκτυα που αφορούν τη μουσική στην κοινότητα σε μέρη σε όλον τον κόσμο. Πολλοί πιθανόν να μην γνωρίζουν ότι η μουσική στην κοινότητα είναι ένας τομέας μελέτης, μια αναγνώριση επαγγελματικής πρακτικής και ένα ιδανικό μέσο ενοποίησης. Η επιτροπή κοινοτικής μουσικής δραστηριότητας (CMAC) υπήρξε για τα τελευταία είκοσι χρόνια η δύναμη με την μεγαλύτερη επιρροή στον τομέα της, μια ομάδα κάτω από την ομπρέλα της Διεθνούς Κοινότητας για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME). Η CMAC συνδέει, καλλιεργεί και επιμορφώνει μουσικούς εκπαιδευτές. Υπάρχουν προγράμματα όπως το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Community Music στο διεθνές Μουσικό Κέντρο της Ιρλανδίας στο Πανεπιστήμιο του Limerick, που έχει σχεδιαστεί για να προετοιμάσει μουσικούς συντονιστές στην κοινότητα. Πολλά προγράμματα που αφορούν τη μουσική στην κοινότητα συνδέονται με σχολές και πανεπιστήμια και παρέχουν ευκαιρίες σε άτομα για προσωπική εξερεύνηση και δημιουργικότητα μέσα από την κοινοτική μουσική εκπαίδευση (Veblen, 2004). Διαφαίνεται ότι ο ρόλος των μουσικών εκπαιδευτών σε κοινοτικές δράσεις αρχίζει να αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα.

Η μουσική στην κοινότητα επιδιώκει να καλύψει πολλές από τις ανάγκες ενός κόσμου που αλλάζει και οι μουσικοί συντονιστές διευκολύνουν τη δημιουργία

μουσικής σε πολλαπλές καταστάσεις με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους. Επιπλέον με την ανάπτυξη της τεχνολογίας δημιουργήθηκαν και οι διαδικτυακές μουσικές κοινότητες, όπου από μια μουσική προοπτική το διαδίκτυο προσφέρει μια νέα χρήση της υπάρχουσας τεχνολογίας για μια πιο συλλογική και συνεργατική καλλιτεχνική δημιουργία (Lysloff, 2003). Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η μάθηση σε μικρές ομάδες, με φίλους και ενθαρρύνεται η δια βίου μάθηση, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάποιον/α να διαλέξει με ποιον, πού και τι θέλει να μάθει.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέγουν το είδος της μουσικής και το project με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν έχοντας πρόσβαση σε πληθώρα επιλογών ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής, το πολιτιστικό υπόβαθρο ή την προσωπικότητα του καθενός.

Αποδοχή της διαφορετικότητας ομάδων ανθρώπων μέσα από μουσικά κοινοτικά προγράμματα

Ο Lee Higgins (2002) αναφέρει ότι η μουσική στην κοινότητα συνεχώς ξεπερνά τα σύνορα. Τα περισσότερα προγράμματα μουσικής στην κοινότητα εστιάζονται στην ενεργή μουσική δημιουργία και στην εφαρμογή της μουσικής γνώσης. Πολύ λίγα προγράμματα εστιάζουν στην μουσική ιστορία ή στην θεωρία της μουσικής. Υπάρχουν κάποια, όπως το Royal Conservatory of Music στο Τορόντο που συνδυάζει και τα δύο. Η μουσική στην κοινότητα ως κοινωνική παρέμβαση άρχισε ουσιαστικά τις δεκαετίες του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Βόρεια Αμερική και στην Αυστραλία σαν μέρος μιας ευρύτερης κίνησης για τις τέχνες στην κοινότητα και ενθάρρυνε την δημιουργική μάθηση και την κοινωνική ενασχόληση μέσα από αυτές. Μουσικά προγράμματα στην κοινότητα μπορεί να συναντήσει κανείς σε όλη την υφήλιο, με οργανισμούς όπως την Διεθνή Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) να προσφέρει σημαντικά διεθνή φόρουμ, όπου οι εκπαιδευτές και οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες, ιδέες και έρευνα. Γίνεται μια ανατροπή στο παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, όπου ο ενήλικας είναι ο δάσκαλος και το παιδί ο μαθητευόμενος. Η διαφορετική δυναμική είναι πλέον ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να δρουν και σαν δάσκαλοι και σαν μαθητευόμενοι μέσα από αμοιβαίες πράξεις ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών.

Παρακολουθώντας αντίστοιχα προγράμματα βλέπουμε νέους και μεγαλύτερους σε ηλικία πολίτες να τραγουδούν μαζί και να μαθαίνουν να παίζουν μουσικά όργανα. Υπάρχει δυνατότητα συνεχούς βελτίωσης αυτών των προγραμμάτων δίνοντας ευκαιρία στους συμμετέχοντες και στους νεοφερμένους να αλληλεπιδρούν, να αναπτύσσουν φυσικούς τρόπους επικοινωνίας και να χτίζουν κλίμα εμπιστοσύνης και φιλίας. Η μουσική στην κοινότητα, υποστηρίζει ένα άνοιγμα στη διαφορετικότητα και δίνει ευκαιρίες για διαπολιτισμική κατανόηση.

Ακολουθεί μία ενδεικτική καταγραφή προγραμμάτων μουσικής στην κοινότητα από διάφορες χώρες. Η καταγραφή αυτή δίνει μόνο μερικά παραδείγματα, που αντανακλούν τον πλούτο αντίστοιχων προγραμμάτων και στόχο έχει να βοηθήσει ώστε να αντιληφθεί κανείς τη σημαντικότητα τους και την ευεργετική τους επίδραση στους συμμετέχοντες.

Σύμφωνα με τους μουσικούς Sangiorgio και Iadeluca (2000), σε ένα κοινοτικό πρόγραμμα η αποδοχή όλων των συμμετεχόντων είναι σημαντική για κάθε πρακτική. Οι παραπάνω μουσικοί είχαν κατά νου ένα μέρος, όπου τα παιδιά που έζησαν σε δύσκολες συνθήκες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη μουσική σαν μια γλώσσα για να εκφράσουν τους εαυτούς τους, να δημιουργήσουν, να έρθουν σε επαφή με άλλα παιδιά και να συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό. Για αυτό το λόγο οι δυο μουσικοί δημιούργησαν ένα κέντρο το «Bambini al Centro» στη Ρώμη, Ιταλία το 1999, που είναι αφιερωμένο σε οικογένειες και σε παιδιά από τη γέννησή τους μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών. Σκοπός του κέντρου είναι να προάγει την ευημερία των παιδιών και των γονέων τους μέσα από την εμπειρία τους να δημιουργούν μουσική σε ομάδες. Ιδιαίτερη αποδοχή στο κέντρο είχαν παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες ή προβλήματα. Το κέντρο διατήρησε την πολιτική της αποδοχής όλων, παρά τα οικονομικά προβλήματα. Οι μουσικές δραστηριότητες προσφέρονταν για όλες τις ηλικίες των παιδιών. Το κέντρο, μετά από ένα διάστημα και αφού είχε αποκτήσει ιδιαίτερα καλή φήμη και εμπιστοσύνη από τους κατοίκους της περιοχής γιατί δεν αρνιόταν κανενός τη συμμετοχή, αναγκάστηκε να κλείσει προσωρινά λόγω έλλειψης οικονομικής στήριξης και κυβερνητικών κονδυλίων (Sangiorgio & Iadeluca, 2000).

Μια άλλη περίπτωση μουσικού κοινοτικού προγράμματος είναι η χορωδία φυλακισμένων ανδρών σε τμήμα φυλακής ελαχίστης ασφαλείας. Σε μια μελέτη που παρουσιάστηκε από την Mary Cohen το 2010, αναφέρεται η δημιουργία της East Hill

Singers Chorus στο Κάνσας, ΗΠΑ το 1995 από την μουσικό Elvera Voth. Το κάλεσμα της ήταν μια ανοιχτή πρόσκληση σε όλους. Για να ενισχύσει το χορωδιακό τους σχήμα, η μουσικός ζήτησε εθελοντές από τη χορωδία της λυρικής όπερας στο Κάνσας και από την εκκλησιαστική χορωδία Rainbow Mennonite. Μια φορά την εβδομάδα ή άλλοτε μια φορά το μήνα εθελοντές χορωδοί μετέβαιναν στη φυλακή για πρόβες. Η συγγραφέας αναφέρεται σε αυτό ως ένα δύσκολο εγχείρημα, αφού πολλές φορές η Elvera Voth είχε να αντιμετωπίσει τη δύσκολη συμπεριφορά των φυλακισμένων. Η Elvera Voth συνέχισε το έργο της δημιουργώντας το 1999 μια ακόμη χορωδία, τη West Wall Singers σε φυλακή υψίστης ασφαλείας στο Lansing στις ΗΠΑ (Cohen, 2010).

Η μουσική ακαδημία του Gauteng στη Benoni της Νότιας Αφρικής δημιουργήθηκε το 1994 από τον τρομπετίστα της jazz, Johnny Meko και έδωσε ευκαιρία στον πολυπληθή νεαρό κόσμο της περιοχής να ασχοληθεί με τη μουσική. Η ευκαιρία δόθηκε κυρίως σε εκείνους που περνούσαν τη ζωή τους κάνοντας αλητείες στους δρόμους (Higgins, 2012a).

Κατά βάση οι ανθρώπινες σχέσεις και όχι τα προγράμματα είναι αυτά που αλλάζουν τους ανθρώπους. Τρόποι που μπορούν να προαχθούν εποικοδομητικές ανθρώπινες σχέσεις παρουσιάζονται μέσα από μερικά πολύ ελπιδοφόρα προγράμματα που πραγματοποιούνται στις ΗΠΑ, στην Ευρώπη, στο Ισραήλ και στη Νότια Αμερική. Στις ΗΠΑ για να βοηθήσουν νέους με ροπή προς επικίνδυνες συμπεριφορές, δημιουργήθηκε ένα μουσικό κέντρο που λειτουργεί τις ώρες μετά το σχολείο από μια ομάδα μουσικών, το Music Resource Centre (MRC) Charlottesville, Virginia (1995). Ο στόχος του ήταν να εκπαιδεύσει και να εμπνεύσει τους ανθρώπους και μέσα από τη μουσική να τους κάνει να αποκτήσουν δεξιότητες για τη ζωή τους στο μέλλον. Βασική φιλοσοφία του κέντρου ήταν να παρέχει στους νέους θετική ανάπτυξη μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, κοινωνικοποίησης, μουσικών και χορευτικών δεξιοτήτων, συγγραφής τραγουδιών, εκτέλεσης και καταγεγραμμένης σύνθεσης. Το MRC πέτυχε γιατί συνέδεσε τις ζωές των νέων με τις ανάγκες και τις προοπτικές τους και επέτρεψε να έχουν ελευθερία, ώστε να δείχνουν τον ενθουσιασμό τους και την δημιουργικότητά τους. Παρόμοιο μουσικό κέντρο δημιουργήθηκε σε συνεργασία με το MRC και στο Cincinnati το 2007 με τους ίδιους στόχους και την ίδια φιλοσοφία για να βοηθήσει τους νέους αυτής της αστικής περιοχής (Davis, 2007).

Στην Ανατολική Βοστώνη δημιουργήθηκε η Zumix, μια μη κερδοσκοπική οργάνωση με σκοπό να βοηθήσει τους νέους να αποφύγουν την συμμετοχή τους στις συμμορίες της περιοχής, μέσα από την ενασχόλησή τους με τη μουσική, επειδή θεωρούσαν ότι οι νέοι είναι εν δυνάμει άτομα που ψάχνουν για τους σωστούς τρόπους να εκφραστούν. Βασικές αρχές της συμμετοχής στο πρόγραμμα ήταν ο αμοιβαίος σεβασμός, ο διάλογος και η εξωστρέφεια. Η εκπαιδευτική προσέγγιση αφορούσε τη συγγραφή στίχων τραγουδιών, συμμετοχή σε χορωδία, δημιουργία ρυθμικών hip hop και ορχήστρα παραδοσιακής μουσικής (Morin, 2008).

Άλλο ένα πρόγραμμα που αφορούσε νέους από τη γέννησή τους ως τα εννιά τους χρόνια ήταν το TL (Total Learning) στο Bridgeport, Connecticut ΗΠΑ. Όσοι συμμετείχαν έδειξαν περισσότερο αυτοέλεγχο και τα παιδιά της πρώτης τάξης έδειξαν σημαντικότερη ικανότητα στην ανάγνωση και στην αγγλική γλώσσα σε σύγκριση με παιδιά που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η μουσική και η κίνηση χτίζει ανεξαρτησία και συνοχή στην ομάδα καθώς και μια οικογενειακή κατά κάποιον τρόπο ατμόσφαιρα στην τάξη (Cohen & Frank, 2008).

Στο Σικάγο το 1990 δημιουργήθηκε το Story Catchers Theatre, ένα μουσικό θεατρικό εργαστήριο, που προετοιμάζει τους νέους να κάνουν θετικές επιλογές στη ζωή τους γράφοντας, παράγοντας και παρουσιάζοντας αυθεντικές θεατρικές μουσικές, βασισμένες σε προσωπικές ιστορίες. Συμμετείχαν νεαρά άτομα (γυναίκες) που είχαν καταδικαστεί και είχαν κατά καιρούς αντιμετωπίσει τραυματικές φυσικές και ψυχολογικές εμπειρίες, τις οποίες κατάφεραν να αντιληφθούν με διαφορετικό τρόπο. Γράφοντας και παίζοντας τις ιστορίες τους, πίστεψαν ότι έχουν δυνατότητα να συνεχίσουν τις ζωές τους (Palidofsky, 2010).

Ανάμεσα σε άλλες δράσεις του, ανάλογο πρόγραμμα στην Πορτογαλία ονομαζόμενο BebeBaba, διδάσκει σε φυλακισμένες μητέρες να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, χρησιμοποιώντας τη μουσική. Βοηθά στο να δημιουργηθούν θετικές σχέσεις μεταξύ γονέων - παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Rodrigues et al., 2010).

Στη Μεγάλη Βρετανία δημιουργήθηκε τον Οκτώβριο του 2007 το Εθνικό Πρόγραμμα Ωδικής (Music Manifesto) για νέους, δημιουργώντας ένα σχολείο ωδικής

μέσα σε κάθε αγγλικό σχολείο. Οι δημιουργοί του προγράμματος θεωρούν ότι το τραγούδι είναι μια πολύ δυναμική κοινωνική δραστηριότητα που προάγει την εμπιστοσύνη, τη μάθηση, την υγεία και την κοινωνική ανάπτυξη. Έχει τη δύναμη να αλλάζει ζωές και χτίζει δυνατές κοινότητες (Welch et al., 2009).

Επιπλέον στη Γερμανία το πρόγραμμα Marokko – Project στο Russelsheim, δημιουργήθηκε για να βοηθήσει νέους της κοινότητας να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις και τη βία στην κοινότητα των Μαροκινών, όπου πολύ νέοι αντιστέκονταν απέναντι στις αρχές έχοντας βίαιη συμπεριφορά. Το πρόγραμμα χρησιμοποίησε τη μουσική και το θέατρο, βοηθώντας τους νέους Μαροκινούς να ενταχθούν κοινωνικά, αποκτώντας αίσθηση της ταυτότητας τους (Widmer & Widmer, 2001).

Στο Ισραήλ υπάρχει το πρόγραμμα The Push στη Haifa. Είναι ένα μουσικό εργαστήριο για νέους, που συμμετέχουν σε εβδομαδιαία μουσικά μαθήματα, παίζουν μουσική σε ορχήστρα και κάνουν ομαδικές συζητήσεις. Ένα άλλο πρόγραμμα στο Ισραήλ ονομάζεται “Musical Minds Jaffa” και παρέχει στους νέους ποιοτική μουσική εκπαίδευση, προάγοντας την κοινωνική συνοχή και τις συναισθηματικές δεξιότητες. Τα παιδιά, από την πρώτη ως την έκτη τάξη, μαθαίνουν να σκέφτονται με πιο ευρύ και ευέλικτο τρόπο. Διδάσκονται ακουστικές δεξιότητες, να παίζουν όργανο και να δίνουν παραστάσεις με ορχήστρες (Feuerstein et al., 2006· Klein, 1996).

Στη Βενεζουέλα το πρόγραμμα El Sistema χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση, όπου πολλά παιδιά από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν. Το El Sistema Greece δραστηριοποιείται στην Ελλάδα από το 2016 (σε προσφυγικούς καταυλισμούς, στον Σκαρμαγκά, στον Ελαιώνα και σε έναν νέο χώρο στην Κυψέλη) και επιδιώκει να εμπνεύσει τα παιδιά για ένα καλύτερο μέλλον στα πλαίσια της δημιουργίας μιας κοινότητας με πυρήνα τη μουσική χωρίς διακρίσεις και χωρίς αποκλεισμούς. Οι δημιουργοί του προγράμματος θεωρούν ότι οι κοινωνικοί στόχοι κατακτώνται μέσα από καλλιτεχνικά μέσα. Τα παιδιά το έχουν αποδεχθεί ως «οικογένεια» και θεωρούν ότι τους βοηθά να αλλάξουν τα συναισθήματά τους παίζοντας μουσική (Hollinger, 2006). Το ίδιο μοντέλο προγράμματος υιοθέτησε και η Σκωτία, υποστηρίζοντας ότι οι στόχοι του προγράμματος ήταν να προάγει την εμπιστοσύνη, την ομαδική δουλειά, την υπερηφάνεια και την φιλοδοξία μέσα από τη μουσική δημιουργία. Το πρόγραμμα

σταδιακά απλώθηκε σε όλον τον κόσμο και εφαρμόζεται σε πάνω από πενήντα χώρες.

Τα παραπάνω ήταν μόνο παραδείγματα από άπειρα προγράμματα και δράσεις. Εν ολίγοις, τα μουσικά προγράμματα στις κοινότητες, παρέχουν ευκαιρίες να χτιστούν θετικές σχέσεις, υπευθυνότητα στην ομάδα, ενσυναίσθηση, σεβασμός και επιμονή. Οι μουσικοί έχουν να αντιμετωπίσουν ένα δύσκολο εγχείρημα στις περισσότερες περιπτώσεις μουσικής στην κοινότητα. Τα παραδείγματα αυτά ενσωματώνουν την συνεργατική μουσική δημιουργία με την ανάπτυξη στην κοινότητα και με την προσωπική ανάπτυξη. Δείχνουν πως οι μουσικοί στην κοινότητα καλωσορίζουν τους πιθανούς συμμετέχοντες μέσα από πράξεις αποδοχής όλων (Koopman, 2007).

Σε αυτά τα μουσικά προγράμματα παίρνουν μέρος άνθρωποι διαφόρων ηλικιών και πολιτιστικών προελεύσεων. Ως αποτέλεσμα ο πειραματισμός, η εξερεύνηση, η βελτιστοποίηση, η συνεργασία και η αυτοδιάθεση παίζουν σημαντικό ρόλο. Επομένως, εάν οι μουσικοί στην κοινότητα μπορούν να αναγνωρίσουν άνευ όρων την αποδοχή όλων, αυτό ίσως να εμποδίσει τον κλειστό χαρακτήρα μιας κοινότητας και να επιτρέψει την συμμετοχή πολλών περισσότερων στις δράσεις της. Οι μουσικοί στην κοινότητα ίσως πετύχουν περισσότερα αν δώσουν πιο πολλές ευκαιρίες στις φωνές των συμμετεχόντων να ακουστούν.

Σύνοψη του κεφαλαίου

Σημαντικό είναι να γίνει κατανοητό από όσα προαναφέρθηκαν ότι υπάρχουν προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης, όπου οι μουσικές δραστηριότητες καθοδηγούνται λιγότερο από προκαθορισμένες απαιτήσεις ενός διδακτικού προγράμματος ή τις απαιτήσεις μια επαγγελματικής άσκησης και ενός ρεπερτορίου. Εδώ ρόλο παίζουν τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων και τα κοινά χαρακτηριστικά που μοιράζονται στις τοπικές κοινότητες. Υπάρχουν διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει η μουσική δημιουργία που βασίζεται στην κοινότητα. Υπάρχουν διάφορες περιοχές έρευνας για το τι σημαίνει η μουσική στην κοινότητα για τους ανθρώπους που συμμετέχουν και τι προσφέρει αυτή σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό

πλαίσιο, σχετιζόμενο με την πολιτιστική ταυτότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την αποδοχή.

Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι η θετική κοινωνική και προσωπική μεταμόρφωση (αλλαγή), παράλληλα με την κοινωνική δικαιοσύνη, τη σταθερότητα και την ευημερία που μπορεί να επιτευχθούν. Είδαμε ότι υπάρχουν πολλές νέες δυνατότητες στον ορίζοντα καθώς η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και του internet παρέχουν το μέσο για τη δημιουργία διαδικτυακών μουσικών κοινοτήτων με συμμετέχοντες που συνεργάζονται σε όλο τον κόσμο. Επιπρόσθετα, πολλά ερευνητικά προγράμματα και μαθήματα έχουν ξεκινήσει για τον τομέα αυτό της μουσικής, όπου οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να αποκομίσουν πολύτιμη πρακτική εμπειρία και θεωρητική γνώση.

Τέλος, η εισαγωγή της μουσικής στην κοινότητα στην ακαδημαϊκή σφαίρα, ίσως βοηθήσει μελλοντικά στο να διευρυνθούν οι δυνατότητες των τυπικών εκπαιδευτικών μουσικών προγραμμάτων, οδηγώντας σε μια μεγαλύτερη εκτίμηση της έννοιας του αυτοσχεδιασμού, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και άλλων πολιτιστικών προοπτικών της μουσικής εκπαίδευσης.

Μουσική εκπαίδευση και παιδιά είναι ένα σημαντικό κομμάτι της μουσικής δημιουργίας στην κοινότητα. Όμως υπάρχει και ένας αριθμός παιδιών που ζουν σε ιδρύματα ή σε δομές προστασίας και φιλοξενίας παιδιών και εφήβων στα οποία θα αναφερθούμε.

Ιδρύματα με παιδιά στη κοινότητα

Τα ορφανά και εγκαταλελειμμένα παιδιά χρειάζονται ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον που θα προάγει την υγιή ανάπτυξη και ευημερία τους. Η διεθνής κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις αρνητικές επιδράσεις της φτώχειας και της εγκατάλειψης για τα παιδιά, έχει προχωρήσει στη σύσταση «Δομών προστασίας και φιλοξενίας παιδιών και εφήβων». Πολύ λιγότερα βρίσκονται σε δομές προστασίας σε σύγκριση με τον πραγματικό αριθμό των παιδιών που το έχουν ανάγκη. Στην Ελλάδα αν τα παιδιά για κάποιους λόγους δεν μπορούν να είναι με την βιολογική τους οικογένεια και πέρα από τον εγκλεισμό τους σε κάποιο ίδρυμα, η εναλλακτική είναι

να βρεθούν σε μικρές δομές προστασίας όπως είναι οι μικρές μονάδες οικογενειακού τύπου (Σπανού, Μόσχος & Στρατιδάκη, 2015).

Σύμφωνα με την μελέτη της Kathryn Whetten (2009), η οποία ασχολήθηκε με τα παιδιά που βιώνουν σε ιδρύματα σε σχέση με τα παιδιά που ζουν σε μια κοινότητα, παρουσιάζονται τα εξής διαφορετικά στοιχεία: Τα ιδρύματα διαφέρουν σε πολλές παραμέτρους όπως η ηλικία, ο αριθμός των παιδιών και το φύλο. Υπάρχουν ιδρύματα που έχουν μόνο κορίτσια ή μόνο αγόρια ή είναι μικτά. Στη σύγχρονη εποχή, πολλά ιδρύματα που κατέφυγαν στη κοινότητα για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την ανάγκη της φροντίδας του συνεχούς αυξημένου αριθμού των παιδιών, τώρα αποτελούν μέρος της κοινότητας. Πολλοί ερευνητές έχουν εξετάσει την εγκυρότητα της άποψης κατά πόσο τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ιδρύματα διαφέρουν στην ενήλικη ζωή τους από τα άτομα που δεν μεγαλώνουν σε ιδρύματα. Υπάρχουν μελέτες σχετικές με τις επιδράσεις που υφίστανται τα άτομα μετά από την παιδική ηλικία μέσα σε ένα ίδρυμα (van IJzendoorn et al., 2011). Δεν είναι ξεκάθαρο κατά πόσο ένα παιδί που έχει ανατραφεί σε ένα ίδρυμα διαφέρει στην εξέλιξή του μελλοντικά σε σχέση με ένα παιδί που έχει μεγαλώσει σε μια δομή κοινωνικής φροντίδας.

Η κοινότητα είναι σημαντικό να εξασφαλίσει επαρκή φροντίδα στα παιδιά, ιδιαίτερα σε κοινωνίες που υπάρχει πόλεμος, φυσικές καταστροφές και αρρώστιες. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στη διατήρηση των προσωπικών και πολιτιστικών σχέσεων, όπου είναι δυνατόν και να τους παρέχεται ένα πλαίσιο ζωής ικανοποιητικό για την ανάπτυξη τους καθώς αποτελούν μέλη της ζωής στη κοινότητα. Σε κάθε περίπτωση όταν πρόκειται για ορφανά και εγκαταλελειμμένα παιδιά, καλό είναι να εξετάζονται ιδιαίτερα οι ανάγκες του καθενός και κατά πόσο τους παρέχεται η καλύτερη δυνατή φροντίδα, ώστε να έχουν την καλύτερη ανάπτυξη και εξέλιξη, είτε αυτό γίνει σε ιδρύματα είτε γίνεται σε δομές προστασίας και φιλοξενίας παιδιών και εφήβων σε μια κοινότητα. Οι οικογενειακοί δεσμοί αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη των σπιτιών. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε αλληλεπίδραση με την κοινότητα, πράγμα που τους προετοιμάζει για την κοινωνική τους ζωή. Επιπλέον τα ορφανά και εγκαταλελειμμένα παιδιά αντιμετωπίζουν υψηλό ρίσκο κακής υγείας, ψυχολογικού στρες και παρουσιάζουν απάθεια σε υλικά αγαθά (UNICEF, 2003). Σε αυτές τις περιπτώσεις η κοινότητα αναλαμβάνει να τα φροντίσει μέσα από εκτεταμένα και άλλα κοινωνικά δίκτυα (Oleke, Bystard & Rekdal, 2005).

Μερικοί οργανισμοί έχουν προσπαθήσει να φροντίσουν μέσα από ιδρύματα να βοηθήσουν τα ορφανά που το έχουν ανάγκη και να αντικαταστήσουν κατά κάποιο τρόπο το ρόλο των γονέων. Παρόλα αυτά σύμφωνα με έρευνες, η φροντίδα σε ίδρυμα δεν ανταποκρίνεται στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών (Audemard, Vignikin & Desgreess du Lou, 2006).

Στην Αφρική τις τελευταίες δεκαετίες ο αριθμός των ορφανών εξαιτίας του HIV/AIDS αυξήθηκε και πολλά παιδιά εγκαταλείπουν τις υποστηρικτικές οικογένειες και ζουν στους δρόμους. Η διαμονή σε ιδρύματα είναι μια εναλλακτική λύση, όπου μπορεί να παρέχεται φροντίδα για τα ορφανά όταν η συγγενική φροντίδα δεν διατίθεται. Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι το να μπει κανείς σε ένα ίδρυμα νωρίς στη ζωή του συνδυάζεται με ψυχολογικά και αναπτυξιακά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων συναισθηματικών διαταραχών και ελλείψεων στη γνωστική λειτουργία (Sigal et al., 2003).

Δυο προοπτικές κυριαρχούν όσον αφορά τη φροντίδα παιδιών σε ιδρύματα. Σε μια πρώτη περίπτωση υπάρχει διαφωνία για το αν είναι απαραίτητο να παρέχεται στήριξη για τα ορφανά σε ιδρύματα, εφόσον είναι διαθέσιμες άλλες προοπτικές φροντίδας. Αυτή η θέση βασίζεται σε ψυχοαναλυτικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα των δεσμών μητέρας – βρέφους για την ανάπτυξη του παιδιού (Wiener, 1998). Υπάρχει από την άλλη και η περίπτωση να μην καταφεύγουν τα ορφανά παιδιά σε ιδρύματα για φροντίδα και ειδικά υποστηρίζεται η άποψη ότι οι κοινότητες μπορούν να συνεχίζουν να φροντίζουν τα περισσότερα ορφανά, με την προϋπόθεση ότι κάποιοι θα παρέχουν οικονομική βοήθεια στις προσπάθειες της κοινότητας (Evans, 2005). Ακόμη και οι εθελοντές μπορούν να στηρίζουν οικογένειες που φροντίζουν ορφανά, όπως καταγράφηκε στην Uganda (Lee et al., 2002). Όμως υπάρχει και η θέση η οποία είναι ιδιαίτερα πεσιμιστική σχετικά με το τι επικρατεί σε υποστηρικτικές οικογένειες που φροντίζουν ορφανά, πολλά από αυτά υποφέρουν από διακρίσεις, από αποκλεισμό, από κακομεταχείριση, από αρρώστιες, από στερήσεις όταν συγκρίνονται με παιδιά που μεγαλώνουν στις βιολογικές τους οικογένειες (Oni, 1995).

Προκύπτει ότι, όταν μια υπέροχη ανάδοχη οικογένεια είναι διαθέσιμη, κανένας δεν θα πρότεινε τον εγκλεισμό των παιδιών σε ένα ίδρυμα. Δυστυχώς η διαθεσιμότητα και η αποτελεσματικότητα της ανάδοχης φροντίδας, οι συνθήκες

φροντίδας σε ένα ίδρυμα και το γενικό κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο ίσως να διαφέρουν αρκετά μέσα σε μια χώρα. Επομένως, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε ως προς την ποιότητα της φροντίδας εντός αυτών των «Δομών προστασίας και φιλοξενίας παιδιών και εφήβων». Σύγχρονες αναπτυξιακές θεωρίες εκφράζουν ότι η σωστή ανάπτυξη των παιδιών δεν έχει να κάνει μόνο με τους δεσμούς μητέρας – παιδιού. Μπορεί εξίσου να συμβεί μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ένα δραστήριο παιδί και το περιβάλλον του (Thomas & Michel, 1998).

Ένα ανάλογο περιβάλλον «Δομής προστασίας και φιλοξενίας παιδιών και εφήβων» υπάρχει και στην Κέρκυρα.

Η δομή του ιδρύματος του Χαμόγελου του Παιδιού στην Κέρκυρα

Το σπίτι φιλοξενίας παιδιών στη Κέρκυρα λειτουργεί με τη σημερινή μορφή από το 2001, σε οίκημα μοναστηριακό που χρονολογείται από το 1730. Παλαιότερα λειτουργούσε ως μοναστήρι αφιερωμένο στην «Κοίμηση της Θεοτόκου». Την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η παρούσα πιλοτική εφαρμογή, στο ίδρυμα φιλοξενούνται δεκαεννέα παιδιά, επτά αγόρια και δώδεκα κορίτσια, επτά ως δεκαεπτά ετών. Ορισμένα από τα παιδιά που φιλοξενούνται, πριν τη μετάβασή τους στη δομή, ζούσαν σε άθλιες, ακατάλληλες συνθήκες, ενώ κάποια άλλα είχαν αντιμετωπίσει πολύ άσχημες οικογενειακές καταστάσεις (κακοποίηση, εγκατάλειψη). Όλα τα παιδιά του ιδρύματος πηγαίνουν σχολείο. Το μεγαλύτερο παιδί πηγαίνει στη Β΄ Λυκείου. Σε όλα τα παιδιά παρέχεται η δυνατότητα μάθησης της Αγγλικής Γλώσσας σε φροντιστήριο. Ακόμη, για όσους το επιθυμούν τους δίνεται η ευκαιρία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, όπως είναι η Γερμανική. Κατά την ενηλικίωσή τους το ίδρυμα βοηθά τα παιδιά να πραγματοποιήσουν περαιτέρω σπουδές και συνεχίζει να τα στηρίζει έως ότου βρουν εργασία και ανεξαρτητοποιηθούν οικονομικά.

Ως προς τη διάταξη των χώρων επειδή οι κρεβατοκάμαρες, λόγω της κατασκευής του μοναστηριακού οικήματος, δεν είναι μεγάλες, τα παιδιά είναι χωρισμένα ανά τρία ή ανά τέσσερα στα δωμάτιά τους. Τα μικρά αγόρια συγκατοικούν με τα μεγάλα αγόρια. Το ίδιο συμβαίνει και με τα κορίτσια. Εκτός από τις κρεβατοκάμαρες των παιδιών, υπάρχει και μια ευρύχωρη κουζίνα με δυο μεγάλες

τραπεζαρίες. Η μία είναι για τους μικρούς ηλικίας επτά έως δώδεκα ετών και η άλλη είναι για τα μεγάλα παιδιά ηλικίας δεκατριών έως δεκαεπτά ετών. Επιπλέον υπάρχει το αναγνωστήριο, όπου τα παιδιά μελετούν τα μαθήματα τους και δυο χώροι που λειτουργούν ως σαλόνια, ένας για τους μεγάλους και ένας για τους μικρούς. Στον εξωτερικό χώρο του σπιτιού υπάρχει ένας ναός, ο οποίος λειτουργεί μόνο δύο φορές το χρόνο. Επίσης υπάρχει μια μεγάλη αυλή. Στις καθημερινές τους δραστηριότητες και στις εξόδους τους γενικότερα, τα παιδιά μεταφέρονται με μικρό πούλμαν της δομής. Κατά τη γνώμη της γράφουσας, το σπίτι δεν είναι αρκετά μεγάλο σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών, ενώ δεν υπάρχει αρκετή οργάνωση ως προς τη λειτουργικότητά του. Η μη ύπαρξη ξεχωριστού χώρου για διδασκαλία, δεν ήταν η μοναδική πρόκληση που χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί κατά την πορεία των μαθημάτων

Πρακτικές δυσκολίες

Η πρώτη επαφή και συζήτηση που έκανα με κάποιο υπεύθυνο της δομής ήταν στα γραφεία που στεγάζονται στην πόλη της Κέρκυρας. Η συνομιλία μας έγινε σε θετικό κλίμα. Μου δόθηκαν όλες οι πληροφορίες που χρειαζόμουν και έμαθα τις ώρες και τις μέρες που θα μπορούσα να επισκέπτομαι το σπίτι της δομής. Έπειτα, όταν επισκέφτηκα το σπίτι για πρώτη φορά, μίλησα με την υπεύθυνη του σπιτιού. Η υποδοχή της ήταν θερμή και μάλιστα μου είπε ότι η παρουσία μιας μουσικού στο σπίτι είναι ένα ξεχωριστό γεγονός, γιατί κανείς ως τότε δεν είχε διδάξει εθελοντικά μουσική στα παιδιά της δομής. Η υπεύθυνη έδειξε ενδιαφέρον για την εξέλιξη της πορείας των μαθημάτων και με ρωτούσε αν δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα, δείχνοντας την αμέριστη συμπαράστασή της. Επιπλέον για την ομαλή πραγματοποίηση των μαθημάτων, καθώς και για την καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών, ζήτησα κάποια μουσικά όργανα τάξης Orff, τα οποία όμως δεν μου διατέθηκαν. Υπήρχαν ήδη στη δομή κάποια όργανα, αλλά δεν ήταν αρκετά για όλους τους συμμετέχοντες. Αφού είδα ότι δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στην αγορά των οργάνων, τις ημέρες των μαθημάτων έφερνα μαζί κάποια δικά μου. Υπήρχε επίσης ένα αρμόνιο στη δομή το οποίο χρησιμοποιήσαμε με τα παιδιά στα περισσότερα μαθήματα.

Βασικό μειονέκτημα αποτελούσε ο χώρος όπου διεξάγονταν τα μαθήματα της μουσικής. Πρόκειται για ένα από τα σαλόνια του σπιτιού τον «πολυχώρο», καθώς εκεί φαίνεται ότι γίνονται και οι συγκεντρώσεις των παιδιών και εφήβων για να συζητηθούν διάφορα θέματα. Στον ίδιο χώρο κάποια από τα παιδιά ξεκουράζονται και κάποια άλλα παίζουν. Σε αυτόν τον ίδιο χώρο έγιναν και τα μαθήματα, γεγονός που δεν βοηθούσε στην σωστή διεξαγωγή τους, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα απρόσκοπτων συναντήσεων αφού ο χώρος αποτελεί πέρασμα από και προς την κουζίνα, ενώ ταυτόχρονα, όντας ο μεγαλύτερος κοινός χώρος του σπιτιού, πολλοί τον χρησιμοποιούσαν για ποικίλους λόγους την ίδια ώρα.

Τα παιδιά της δομής διέφεραν ηλικιακά μεταξύ τους, οπότε η ταυτόχρονη προσέγγιση παιδιών ηλικίας επτά έως δεκαεπτά ήταν δύσκολη, από τη στιγμή που το κάθε παιδί λάμβανε διαφορετικά ερεθίσματα και ανταποκρινόταν ανάλογα με τη σχέση που εκείνο ανέπτυξε με τη μουσική. Τα παιδιά ερχόταν στο μάθημα είτε μόνα τους το καθένα είτε σε ομάδες δυο ή τριών, γιατί τα προγράμματά τους ήταν διαφορετικά. Κάποια έφευγαν και κάποια ερχόταν στο μάθημα εκείνες τις ώρες που ήμουν στο χώρο, χωρίς να τηρείται αυστηρά η σειρά των μαθητών στο πρόγραμμα. Υπήρχαν και διαφωνίες μεταξύ των μαθητών όσον αφορά το ποιος θα έκανε μάθημα μαζί με ποιον.

Από την δική μου πλευρά υπήρξαν κάποια λειτουργικά προβλήματα. Χρειάστηκε να δανειστώ κάποια κρουστά μουσικά όργανα τάξης από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Ηχεία και υπολογιστή έφερνα η ίδια όποτε έκρινα πως ήταν απαραίτητο για την καλύτερη ενίσχυση της διδασκαλίας. Είχα κατά νου, για να γίνει πιο αποτελεσματική η κατανόηση και πιο διασκεδαστική η μάθηση της μουσικής, να καταφύγω σε κατασκευές οργάνων από διάφορα ανακυκλώσιμα υλικά, τα οποία θα προμηθευόμουν η ίδια ή θα ζητούσα από τα παιδιά να τα συγκεντρώσουν. Όμως οι επισκέψεις μου στη δομή διακόπηκαν απότομα λόγω της πανδημίας και για αυτό το λόγο δεν πραγματοποιήθηκαν οι κατασκευές ηχογόνων οργάνων από ανακυκλώσιμα υλικά.

Μεθοδολογία

Η παρούσα πιλοτική εφαρμογή έχει ως στόχο να εξετάσει την επίδραση των μαθημάτων της μουσικής στους συμμετέχοντες στη δομή του Χαμόγελου του Παιδιού στην Κέρκυρα με θεματικό άξονα τη μουσική στη κοινότητα. Η διδασκαλία των μαθητών πραγματοποιήθηκε συνολικά δώδεκα φορές για τέσσερις μήνες με διάρκεια τριών ωρών την κάθε φορά. Τα μαθήματα έγιναν απογευματινές ώρες (κάθε Τετάρτη), όταν τα περισσότερα παιδιά βρισκόταν στο χώρο του σπιτιού του Χαμόγελου στην Κέρκυρα. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην εφαρμογή είχαν ηλικία από επτά ως δεκαεπτά ετών. Δεν μου επιτράπηκε να γνωρίζω την καταγωγή τους γιατί αυτές οι πληροφορίες αποτελούν προσωπικά δεδομένα. Τα παιδιά ενημερώθηκαν από εμένα την ίδια για την ταυτότητά μου και για την παρουσία μου στο σπίτι. Δεν πραγματοποιήθηκε η οποιαδήποτε βιντεοσκόπηση ή ηχογράφηση των μαθητών, αφενός για λόγους ασφαλείας, αφετέρου λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών. Την κύρια πηγή πληροφόρησης σχετικά με την πιλοτική εφαρμογή αποτέλεσε η διατήρηση ημερολογίων από τη γράφουσα για κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Η παρούσα πιλοτική εφαρμογή μπορεί να αναδείξει σε ικανοποιητικό βαθμό το επίπεδο των δυνατοτήτων των παιδιών σχετικά με τη μουσική και να τους βοηθήσει να ενισχυθούν στην πιθανή βελτίωση της συμπεριφοράς τους μέσω της μουσικής εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Συμμετοχική παρατήρηση

Ο ρόλος μου στη συγκεκριμένη πιλοτική μελέτη ήταν διττός, καθώς ήμουν δασκάλα της μουσικής και ερευνήτρια. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποίησα για να ερευνήσω τη λειτουργία της μουσικής μέσα στην ομάδα ήταν η συμμετοχική παρατήρηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα μαθήματα γίνονταν σταθερά μία φορά την εβδομάδα, κάθε Τετάρτη και διαρκούσαν τρεις ώρες. Αρχικά επιλέχθηκε η ημέρα αυτή με την υπεύθυνη του σπιτιού γιατί όλα τα παιδιά παρευρίσκονταν εκείνη την ημέρα στη δομή. Όμως τα παιδιά στη διάρκεια των μαθημάτων είχαν επιπλέον δραστηριότητες και δεν μπορούσαν όλοι πάντα να παρακολουθούν τα μαθήματα. Οπότε τα παιδιά που μπορούσαν ερχόταν στο μάθημα σε μικρά γκρουπ ή και μόνα

τους το καθένα. Σκοπός μου ήταν να καταγράψω και να αναλύσω την επίδραση της μουσικής σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Συγκεκριμένα και ακολουθώντας αναστοχαστική ερευνητική προσέγγιση (Ισαρη & Πουρκός, 2015), αρχικά εφάρμοσα δραστηριότητες θέλοντας να δώσω κίνητρο στα παιδιά, και στην πορεία, μέσα από ερωτήσεις αξιολόγησης στο κάθε παιδί (τι άρεσε και τι δεν άρεσε), διαφοροποιούσα την διδασκαλία για την επόμενη φορά. Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που είχα θέσει μέσα σε ένα πλαίσιο μαθημάτων, θέλησα να ορίσω μία βάση πάνω στην οποία θα στηρίζονταν κάθε φορά οι δραστηριότητες που επέλεγα.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που αναλύονται συγκεντρώθηκαν σε λεπτομερή καταγραφή ημερολογίων των μαθημάτων στο πλαίσιο της συμμετοχικής παρατήρησης που έκανα στη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής. Ο κύκλος των δώδεκα μαθημάτων που διεξήχθησαν από τις 27 Νοεμβρίου 2019 μέχρι στις 11 Μαρτίου 2020, συμπεριλάμβανε αρκετές μουσικές δραστηριότητες με βασικό υπόβαθρο τη μουσική στη κοινότητα και στόχο να καταγραφεί η διαφοροποίηση της ανταπόκρισης των παιδιών αναφορικά με τη μουσική εκπαίδευση. Ακολούθησε η θεματική ανάλυση σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006), η οποία έχει πολλά πλεονεκτήματα και είναι μια ουσιαστική μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης που αναφέρεται σε δεξιότητες καθώς και στην πραγματικότητα των συμμετεχόντων και εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους τα γεγονότα και οι εμπειρίες είναι επιδράσεις μιας κλίμακας μέσα στην κοινωνία. Στηρίζεται στη γενική ερευνητική ερώτηση, στη συλλογή πληροφοριών, στην έρευνα των θεμάτων, στην καταγραφή, ταξινόμηση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων ώστε να έχουν επιστημονική βάση και να οδηγήσουν σε αποτελέσματα και συμπεράσματα. Η θεματική ανάλυση αποτελεί βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αποτελέσματα

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές, με τις πρώτες πέντε να εστιάζουν στα παιδιά και την τελευταία στο ίδιο το μάθημα: α) συναισθηματική πίεση και ένταση των παιδιών, β) συνεργατικότητα – συλλογικότητα

γ) σύγκρουση προσωπικοτήτων, δ) ανάγκη για ενθάρρυνση και επιβράβευση, ε) κλίσεις και ενδιαφέροντα και στ) ευελιξία και προσαρμοστικότητα στο μάθημα

Συναισθηματική πίεση και ένταση των παιδιών

Μια βασική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση αφορά τις σχέσεις και τις συναναστροφές των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με την ερευνήτρια μουσικό. Από την πλευρά μου υπήρξε στήριξη ώστε να υπάρξει κατανόηση ανάμεσα στα άτομα, παρά τις διαφορές τους. Έγιναν προσπάθειες να προκαλέσω συνομιλίες και να δώσω κίνητρα για ενεργή συμμετοχή, όπου έβλεπα ότι υπήρχε η δυνατότητα. Προσπάθησα να ενθαρρύνω τους δεσμούς μεταξύ των ατόμων και σε γενικές γραμμές οι εντάσεις εξομαλύνθηκαν, όπου υπήρξαν, εκτός από κάποιες αρκετά δύσκολες περιπτώσεις παιδιών που αρνήθηκαν να συνεργαστούν και παρουσίασαν υβριστική συμπεριφορά με χαρακτηρισμούς όπως: «Είσαι βλαμμένη, είσαι χαζή, ηλίθια», «Ποια νομίζεις ότι είσαι;», «Τι νομίζεις ότι κάνεις εδώ μέσα;». Αυτό συνέβη χαρακτηριστικά στην 6^η επίσκεψή μου στη δομή, όπου ένας μαθητής παρουσίασε μια συναισθηματική διαταραχή μη αντιμετωπίσιμη με φράσεις όπως οι παραπάνω. Βέβαια εγώ του απάντησα «Δεν πειράζει, σε καταλαβαίνω προσπάθησε να ηρεμήσεις και αν θέλεις έλα να συζητήσουμε». Η υβριστική συμπεριφορά κάποιων παιδιών δικαιολογείται λόγω του γεγονότος ότι εγώ υπήρξα ο εισβολέας στο χώρο τους, οπότε η συναισθηματική τους φόρτιση ήταν έντονη και γι αυτό και αντέδρασαν ανάλογα, κάτι που έγινε κατανοητό από μέρος μου.

Συνεργατικότητα – Συλλογικότητα

Από την ανάλυση φάνηκε ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό η συλλογική προσπάθεια και συνεργασία για την κοινή μουσική δημιουργία. Από την πλευρά μου υπήρξε ένα καλωσόρισμα απέναντι σε όλους και προσπάθησα να δημιουργήσω θετικές σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο μάθημα και να τους ενθαρρύνω να έχουν αλληλεπίδραση, η οποία είναι σημαντική στις ζωές όλων. Στις περισσότερες από τις επισκέψεις μου (από την 1^η ως την 8^η) στη δομή, υπήρξε σύμπραξη μεταξύ μικρών ομάδων παιδιών διαφορετικών ηλικιών, που έδειξαν να υποστηρίζουν ο ένας την προσπάθεια του άλλου και θέλησαν να εκφραστούν ομαδικά σχετικά με τη μουσική

δημιουργία. Συχνά μου έλεγαν: «Σήμερα θα έρθει και η Κ μαζί μας στο μάθημα» ή «Ότι έμαθε η Μ θέλω να το μάθω κι εγώ» ή «Θέλουμε να μάθουμε τα λόγια αυτού του τραγουδιού» ή «Εγώ θέλω να δείξω στην Τ πώς να παίζει σωστά το ρυθμικό μοτίβο».

Σύγκρουση προσωπικοτήτων

Συχνά φάνηκε ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες στο να συμπράξουν, να συναναστραφούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους. Ήταν δύσκολο γι' αυτούς και γι' αυτές να αποδεχθούν την παρουσία κάποιου άλλου στο μάθημα, προσπαθούσαν να επιβάλλουν τις απόψεις τους και να προβάλλουν αποκλειστικά τις προσωπικές τους επιθυμίες, μέσα από επιλογές δικές τους και έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης σε κάποιες περιπτώσεις. Στις επισκέψεις 5^η , 7^η , 8^η , 9^η στη δομή, όπου υπήρξαν ανάλογα περιστατικά, έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια από μέρους μου να προσεγγίσω και να κατανοήσω το θέμα των συγκεκριμένων παιδιών. Χρειάστηκε να πειραματιστώ με κάτι καινούριο (νέα όργανα) για να κεντρίσω το ενδιαφέρον τους, ώστε να μπορέσουν να συγκεντρωθούν. Όμως σε κάποιες περιπτώσεις αυτό δεν υπήρξε εφικτό, γιατί η συναισθηματική τους φόρτιση ήταν μεγάλη και οι εκφράσεις που ακούστηκαν ήταν: «Δεν θέλω να έρθει και ο Χ μαζί μου στο μάθημα» ή «Να φύγει από κοντά μας ο Σ γιατί μας ενοχλεί» ή «Εγώ θέλω να παίζω πρώτος/η αρμόνιο» ή «Γιατί ποτέ δεν βάζεις εμένα να παίζω πρώτος/η;». Φαίνεται ότι τα διαπροσωπικά τους προβλήματα επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Ανάγκη για ενθάρρυνση και επιβράβευση

Ήταν εμφανές μετά τις πρώτες συναντήσεις, ότι τα παιδιά συχνά αντιμετώπιζαν μια δύσκολη δική τους κατάσταση και χρειάστηκε να τους ενθαρρύνω και να προκαλέσω συνομιλίες μαζί τους λέγοντας «Τι σας συμβαίνει;», «Μπορώ να μάθω κι εγώ ποιο είναι το πρόβλημα;», «Θέλετε πρώτα να συζητήσουμε το θέμα που προέκυψε και μετά να κάνουμε μουσική;». Έτσι κατάφερα σε αρκετά μεγάλο βαθμό να έχω την ενεργή συμμετοχή τους, αφού πρώτα συζητούσαμε σχετικά με το θέμα που τους απασχολούσε και τους αποσπούσε την προσοχή. Για να αποφύγουν έναν προγραμματισμένο εμβολιασμό μία από τις μέρες των συναντήσεών μας χρησιμοποίησαν εκφράσεις όπως: «Δεν θέλουμε να το κάνουμε αυτό» ή «Δεν μπορούμε, θα πάμε να κρυφτούμε», «Θα βρούμε δικαιολογία να έρθουμε στο μάθημα για να μην μας ψάξουν». Βέβαια χρειάστηκε να κατανοήσω την ανησυχία τους και

τον προβληματισμό τους και σε άλλες περιπτώσεις όπως στην 11^η και 12^η επίσκεψή μου στη δομή. Τότε ειπώθηκαν από την Μ τα εξής: «Θέλω να βρεθεί ένας τρόπος να συνεχίσω τα μαθήματα μουσικής γιατί θέλω να μάθω να τραγουδάω», «Θα πείτε σας παρακαλώ στην υπεύθυνη της δομής ότι έχω δυνατότητες και ότι μου αρέσει και μπορώ να συνεχίσω με τη μουσική;». Εγώ απάντησα: «Θα μιλήσω σχετικά με την υπεύθυνη της δομής και θα ενημερωθείς για το τι μπορεί να γίνει». Κάποια άλλη στιγμή ο Γ μου είπε «Ήταν λάθος μου που τόσο καιρό δεν ερχόμουν στα μαθήματα». Απάντησα ότι «Ποτέ δεν είναι αργά να προσπαθήσει κανείς». Ενθάρρυνα την προσπάθεια των παιδιών λέγοντας: «Μπράβο, συνέχισε, μπορείς», «Πολύ καλή προσπάθεια» και τους έδωσα να καταλάβουν ότι είναι σημαντικό να συνεχίσουν να δραστηριοποιούνται με βάση τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους, ώστε να πετύχουν τη μέγιστη βελτιστοποίησή τους σε όλα τα θέματα αλλά κυρίως στη μουσική δημιουργία.

Κλίσεις και ενδιαφέροντα

Ο εκπαιδευτικός μουσικής, δεν είναι πια αυτός που κατέχει την προκαθορισμένη γνώση και την επιβάλλει σε μαθητευόμενους, αλλά αυτός που διευκολύνει τη δημιουργική εξερεύνηση σε πολλαπλές καταστάσεις και με πολλά και διαφορετικά άτομα. Στο σύνολο των επισκέψεών μου στη δομή όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν να προσπαθούν χωρίς προκαθορισμένες απαιτήσεις ενός διδακτικού προγράμματος αλλά με βάση τις δικές τους επιθυμίες, κλίσεις και ενδιαφέροντα. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα όπως από τη 2^η έως και την 5^η επίσκεψη μου στη δομή κατεύθυναν τη διδασκαλία λέγοντας «Θέλω να μου δείξεις τις νότες από αυτό το τραγούδι» ή «Θέλω να τραγουδήσω μαζί με την Ζ» ή «Θέλω να παίξω γιουκαλίλι» ή «Σήμερα να κάνουμε μόνο όργανα τάξης» ή «Θέλω να κάνω μουσική γιατί με γαληνεύει». Σε κάποιες άλλες επισκέψεις (9^η ως 12^η επίσκεψη στη δομή), συναποφασίστηκε το πώς θα προχωρήσουμε στο μάθημα. «Να θυμηθούμε τα λόγια του τραγουδιού που μάθαμε την προηγούμενη φορά» ή «Να παίζουμε όλα τα ρυθμικά μοτίβα που έχουμε μάθει». Από την πλευρά μου έγινε προσπάθεια να καταλάβω τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, να βρω τα κοινά χαρακτηριστικά τους, όπου υπήρχαν και να εκτιμήσω κάτω από τις υπάρχουσες συνθήκες (έλλειψη χώρου, χρόνου), τι θα μπορούσε να διευκολύνει περισσότερο την απόκτηση της γνώσης με βάση τις δυνατότητες, την ηλικία και τα ενδιαφέροντα (επιθυμίες) των συμμετεχόντων.

Ευελιξία και προσαρμοστικότητα στο μάθημα

Η συγκεκριμένη θεματική αφορά στη προσπάθεια που έγινε στο να παρθούν σύντομες αποφάσεις από την πλευρά μου κατανοώντας τις επιθυμίες των παιδιών που συμμετείχαν κάθε φορά στα μαθήματα, προκειμένου να ικανοποιήσω τις ανάγκες τους όσον αφορά τη μουσική δημιουργία. Αυτό συνέβη στην 1^η και 2^η επίσκεψη στη δομή, όπου διαπίστωσα ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν τις νότες και συχνά ρωτούσαν «Πώς μπορώ να παίξω αυτό το κομμάτι;» ή «Ποιο πλήκτρο πατάω τώρα;» ή « Πώς συνεχίζει αυτό το μοτίβο;» ή «Ποια νότα είναι αυτή;», οπότε χρειάστηκε να βρω έναν άλλο τρόπο για να αποκτήσουν την γνώση και έτσι έγραψα τις νότες με χρώματα. Βοηθήθηκαν αρκετά, με αποτέλεσμα κάθε φορά να καταφεύγουν στις χρωματιστές παρτιτούρες για να καταφέρουν να παίξουν τα κομμάτια που τους άρεσαν.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή ήταν ότι τα παιδιά στο σπίτι της δομής, με τραγούδια, με μουσικά μοτίβα και τα υπάρχοντα μουσικά όργανα, κατάφεραν να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο της μουσικής παρόλη την έλλειψη χώρου, χρόνου και διαθέσιμου εποπτικού υλικού.

Συμπεράσματα

Ανατρέχοντας στο θεωρητικό πλαίσιο, στα ημερολόγια και στις δώδεκα διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Η χρήση μουσικών οργάνων είχε τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα γιατί κάποιες φορές τα παιδιά διαπληκτίστηκαν για την κατοχή τους. Το γιουκαλίλι και το αρμόνιο φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα. Τα μουσικά παιχνίδια ενθουσίασαν τα περισσότερα παιδιά που συμμετείχαν. Τα τραγούδια ήταν σχεδόν πάντα δική τους επιλογή. Ως προς το συνδυασμό της θεωρητικής μελέτης με την πιλοτική εφαρμογή, αρκετά παιδιά δυσκολεύτηκαν τόσο στο μαθησιακό κομμάτι όσο και στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Σε αντίθεση, φάνηκε ότι υπήρχε διάθεση για περισσότερη ατομική προσπάθεια. Συνοψίζοντας, πολλά στοιχεία από τη θεωρητική έρευνα, όπως τα αναφέρει και ο Lee Higgins, (2012a) επιβεβαιώθηκαν μέσα από την πιλοτική εφαρμογή, με το σημαντικότερο να είναι αυτό της διδασκαλίας της μουσικής σε ετερόκλητες ομάδες μαθητευομένων. Ως προς την εφαρμογή, η ύπαρξη ξεχωριστού χώρου, εποπτικού υλικού και περισσότερου

διαθέσιμου χρόνου από μέρους των παιδιών, θα έφερναν ίσως ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Σημαντικότερη όμως είναι η επιλογή ενός άλλου χώρου για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, χωρίς να θεωρείται υποδεέστερο ότι ο χρόνος της συμμετοχής στο μάθημα των παιδιών ήταν ελλιπής.

Επίλογος

Πεποίθηση είναι πλέον ότι η μουσική είναι για όλους και θα έπρεπε να αφορά όλους. Η μουσική εκπαίδευση διαφαίνεται ότι έχει αλλάξει, αλλάζει και θα αλλάξει στο μέλλον. Περιοχές της τυπικής μουσικής διδασκαλίας, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες μάθησης θα αποτελέσουν μέρος αυτών των αλλαγών. Στο σχολείο δεν μπορεί να διδάξει κανείς μουσική «μουσικά», ενώ στα μουσικά προγράμματα έχουμε μια συνεχή εποικοδομητική προσωπική εργασία από αυτοστοχαζόμενους μαθητευόμενους που καθοδηγούνται από ένα σκεπτόμενο εκπαιδευτικό μουσικής χωρίς μετρήσεις απόδοσης. Τα θέματα που αναφέρθηκαν στην εργασία συμπεριλαμβάνουν δυνάμεις που επηρεάζουν τη μουσική στην κοινότητα, όπως τα δημιουργικά πλαίσια, η έννοια των «communitas», οι διεθνείς τάσεις και τα νέα δίκτυα για συνεργασίες. Το να προβλέψουμε το μέλλον είναι αδύνατον. Όμως, από τις υπάρχουσες δομές, τα συστήματα και τις τάσεις, μπορούμε να υποθέσουμε τις δυναμικές που μπορούν να προκύψουν καθώς οι άνθρωποι δημιουργούν, διδάσκουν και διδάσκονται, μαθαίνουν και συνδέονται μέσα από τη μουσική.

Υπάρχει δυνατότητα μέσω της μουσικής να προβληματίσουμε, όπως υπάρχει και η ανάγκη μέσω της διδασκαλίας να υπάρξουν νέες προκλήσεις. Η δυνατότητα να σκεφτεί και να κινηθεί κανείς μακριά από την πεπατημένη δεν είναι μόνο ουσιαστική για τη μουσική εκπαίδευση σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές κοινότητες. Πραγματικά χρειάζεται να προσπαθήσει ο μουσικός εκπαιδευτής να επικοινωνήσει και όταν το καταφέρει αυτό θα είναι το μεγαλύτερο του επίτευγμα. Για να υποστηρίξει κανείς στις μέρες μας τη μουσική εκπαίδευση στις κοινότητες που συνδέονται με την έκφραση πολλαπλών τρόπων διαβίωσης, είναι ανάγκη να ασχοληθεί με την πολυπολιτισμικότητα, την πολυπλοκότητα, τη δημιουργία, τη διαφορά και την ενσυναίσθηση (Schmidt, 2007).

Οι μουσικοί στην κοινότητα ενδιαφέρονται στο να δημιουργήσουν προσβάσιμες και διαφοροποιημένες μουσικές ευκαιρίες, έχοντας υπόψη ότι η σημαντικότητα της όλης προσπάθειας βρίσκεται στην αποδοχή και στην διευκόλυνση όλων των συμμετεχόντων, κάτι που αποτελεί ουσιαστική προοπτική της μουσικής εκπαίδευσης. Διακρίνεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών μουσικής στην κοινότητα αρχίζει να γίνεται σημαντικός και αξιοσέβαστος. Ανταποκρινόμενοι στις πολλές ανάγκες ενός κόσμου που αλλάζει, οι εκπαιδευτικοί μουσικής διευκολύνουν τη μουσική δημιουργία σε πολλαπλές καταστάσεις με διαφορετικές προσωπικότητες ανθρώπων. Σε ένα μελλοντικό κόσμο, ο καθένας πρέπει να έχει το δικαίωμα να δημιουργήσει μουσική και να έχει πρόσβαση είτε σε εξατομικευμένες είτε σε ομαδικές μουσικές εμπειρίες, έξω από σχολεία και δομές όπως ήταν γνωστές ως τώρα. Οι συμμετέχοντες δεν είναι πλέον μόνο μαθητές αλλά άτομα όλων των ηλικιών, καθώς η μουσική εκπαίδευση αναπτύσσεται και συμπεριλαμβάνει μια μεγαλύτερη κλίμακα μαθητευομένων.

Το πιο σημαντικό όλων όμως είναι ότι η μουσική ως δυνατότητα και ως μέσο της ανθρώπινης έκφρασης και η αλληλεπίδρασή της θα γίνουν κατανοητά σε περισσότερους ανά τον κόσμο, μέσα από τις ευκαιρίες που δίνονται, παρακολουθώντας μουσικά προγράμματα και συμμετέχοντας σε μουσικές δράσεις. Γιατί μουσική στην κοινότητα σημαίνει μουσική έκφραση και δημιουργία για όλους.

Βιβλιογραφία

Adejumo, C. (2000). Community based art. *School Arts*, 12-13.

Audemard, C., K. Vignikin, & A. Desgre'es du Lou^ (2006). *Orphans and vulnerable children due to AIDS in Africa*. Paris: CEPED (Les Numérique du CEPED).

Betherton, I. (1992). The Origins Of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759 –775.

Blanchot, M. (1988). *The Unavowable Community* (trans. P. Joris). New York: Station Hill Press.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Brice, H. S., & Soep, E. (1998). Youth development and the arts in nonschool hours. *GIA Newsletter*, 9(1). Retrieved January 13, 2020, <http://www.giarts.org/article/youthdevelopment-and-arts-nonschool-hours>.

Brinson , P. (Ed.). (1992). *Arts and Communities: The Report of the National Enquiry into Arts and Communities*. London: Community Development Foundation.

Cohen, M., & Frank, M. (2008). Evaluation report: The effect of Total Learning on kindergarteners' and preschoolers' academic performance and school readiness in Bridgeport, Connecticut. Retrieved January 13, 2020, http://totallearninginstitute.com/pdf/TLSummative_08.pdf

Cohen, M. L. (2010). Risk Taker Extraordinaire: An Interview with Elvera Voth. *International Journal of Community Music*, 3(1), 151–156.

Colardyn, D. (Ed.). (2001). *Lifelong learning: Which ways forward?* Utrecht: Lemma.

Cole, B. (1999). Community Music and Higher Education: A Marriage of Convenience. In *Making Music Work*, 139 – 150. London: Royal College of Music.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Davis, M. (2007). *A study of a youth music center. Out of school time programs, music and positive youth development*. Doctoral diss., University of Virginia. Available from ProQuest Dissertations and Thesis Database (UMI No. 3239980).

Evans, R. (2005). Social networks, migration, and care in Tanzania: Caregivers' and children's resilience to coping with HIV/AIDS. *Journal of Children & Poverty* 11: 111 - 29.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falk, L., & Rand, Y. (2006). Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein instruments enrichment program. Jerusalem: ICELP Publications.

Fox, C. (1999). Introduction to Community Music. In *Making Music Work*, London: Royal College of Music. 135 – 137.

Furco, A. (Ed.). (2002). *Service learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Higgins, L. (2002). Towards community music conceptualizations. In H. Schippers & N. Kors (Eds.), *Proceedings of the 2002 ISME Commission on Community Music Activity*. Rotterdam, NK: <http://www.cdime-network.com>

Higgins, L. (2006). The community in community music: Hospitality – friendship. In D. Coffman & L. Higgins (eds.), *Creating partnerships, making links, and promoting change*. Singapore: ISME Commission for Community, Music Activity Seminar.

Higgins, L. (2012a). *Community music in theory and practice*. New York: Oxford University Press.

- Higgins, L. (2012b). The Community in Community Music. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, pp. 104-119). Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, L. (2012c). Fast Forward: Emerging Trends in Community Music. In K. K. Veblen & J. L. Waldron (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, pp. 204-219). Oxford: Oxford University Press.
- Hollinger, D. M. (2006). Instrument of social reform: A case study of the Venezuelan system of youth orchestras. Doctoral diss., Arizona State University.
- Hooks, B. (2000). *All about love: New visions*. New York: William Morrow & Company.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Iadeluca, V., & Sangiorgio, A. (2008). Bambini al Centro: Music as a means to promote wellbeing. Birth and configuration of an experience. *International Journal of Community Music*, 1(3), 311-318.
- Kincheloe, J., Slattery, P., & Steinberg, S. (2000). *Contextualizing teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Klein, P.S. (1996). Early intervention. *Cross-cultural experiences with a meditational approach*. New York: Garland.
- Koopman, C. (2007). Community Music as Music Education: On the Educational Potential of Community Music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.
- Lee, T., Foster, G., Makufa, C., & Hinton, S. (2002). Families, orphans, and children under stress in Zimbabwe. *Evaluation and Program Planning* 25: 459-70.
- Lyssloff, R. T. (2003). Musical community on the internet: An on-line ethnography. *Cultural Anthropology*, 18(2), 233-263.
- Morin, M. M. (2008). *Facilitating praxial music education at the East Boston Youth Center, Zumix*. Master's thesis, Tufts University. Available from ProQuest Dissertations and Thesis Database (UMI No. 1456633).
- Naidus, B. (2009). *Arts for Change: Teaching outside the Frame*. Oakland, Calif.: New Village Press.
- Nancy, J. L. (1991). *The inoperative community*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Neperud, R. (Ed.). (1995). *Context, content, and community in art education*. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkley: University of California Press.

Oleke, C., Blystad, A., & Rekdal, O. (2005). 'When the obvious brother is not there': Political and cultural contexts of the orphan challenge in northern Uganda. *Social Science and Medicine* 61: 2628 - 38.

Oni, J.B. (1995). Fostered children's perception of their health care and illness treatment in Ekiti Yoruba households, Nigeria. *Health Transition Review* 5, (1), 2134.

Palidofsky, M. (2010). If I cry for you... Turning unspoken trauma into song and musical theatre. *International Journal of Community Music*, 3(1), 121-128.

Rodrigues, H., Leite, A., Faria, C., Monteiro, I., & Rodrigues, P.M. (2010). Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of BebeBaba. *International Journal of Community Music*, 3(1), 77-90.

Rogers, A. (2004). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

Σπανού, Κ. Μόσχος, Γ. & Στρατιδάκη, Σ. (2015). Τα δικαιώματα των παιδιών που ζουν σε Ιδρύματα. Διαπιστώνοντας και Προτάσεις του Συνηγόρου για την λειτουργία των ιδρυμάτων παιδικής προστασίας. *Ειδική έκθεση, Συνήγορος του Πολίτη*. Ανακτήθηκε 8 Ιουλίου 2020, από https://www.synigoros.gr:443/?i=childrens-rights.el.idrimata_oxi_anapiries.286537

Schmidt, P. K. (2007). In search of reality-based community: Illusion and tolerance in music education and society. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 160-167.

Sigal, J., M. Rossignol, J.C. Perry, & M.C. Ouimet. (2003). Unwanted infants: Psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry* 73, (1), 312.

Thomas, M.R., & Michel, C. (1998). *The'ories du de'veloppement de l'enfant: E'tudes comparatives*. Brussels: De Boeck Universite'.

Torres, R.M. (2001). *What works in education?: Facing the new century*. Baltimore, Maryland: International Youth Foundation.

Ulbricht, J. (2002). Learning about community art behaviors. *Art Education*, 55(5), 33-38.

Ulbricht, J. (2005). What Is Community-Based Art Education? *Art Education*, 58(2), 6-12.

UNICEF. 2003. *Africa's orphaned generations*. New York: UNICEF.

van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., LeMare, L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Dobrova-Krol, N. A., & Juffer, F. (2011). Children in Institutional Care: Delayed Development and Resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8–30. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x>

Veblen, K. K. (2004). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 1-15.

Webster, M. (Ed.). (1997). *Finding Voices, Making Choices*. Bramcote, Nottingham, U.K.: Educational Heretics Press.

Welch, G. F., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C. et al. (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: An initial baseline study. *Music Education Research*, 11(1), 1-22.

Whetten, K., Ostermann, J., Whetten, R. A., Pence, B. W., O'Donnell, K., Messer, L. C. et al. (2009). A comparison of the wellbeing of orphans and abandoned children ages 6–12 in institutional and community-based care settings in 5 less wealthy nations. *PLoS One*, 4, e8169.

Widmer, M., & Widmer, M. (2001). Elementares Musik theater als integrative und integrierende Spielform der Musik – und Bewegung serziehung. In S. Salmon & K. Schumacher (eds.), *Symposion Musikalische Lebenshife. Die Bedeutung des Orff – Schulwerks fur Musiktherapie, Sozial– und Integrations padagogik* (p.p. 193 – 208). Hamburg: Books on Demand.

Wiener, J.M. (1998). Orphanages: An idea whose time has come again? *AmericanJournalofPsychiatry*155, 1307-8.

Παράρτημα

Τα πλάνα διδασκαλίας των μαθημάτων δεν καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής γιατί η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε στη μορφή της μη τυπικής εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία δεν ακολουθείται αυστηρά δομημένο πλαίσιο διδασκαλίας. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, προσπάθησα μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα να κατανοήσω τις ανάγκες των παιδιών της δομής, να αντιληφθώ τα ενδιαφέροντά τους και με βάση τις εμπειρίες τους ενθάρρυνα τη συμμετοχή τους σε ένα ταξίδι μουσικής δημιουργίας, χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα τάξης (το αρμόνιο της δομής, ένα γιουκαλίλι, μουσικά μοτίβα, παρτιτούρες με έγχρωμες νότες, boomwhackers, μουσικά παιχνίδια και τραγούδια) προσπαθώντας κάθε φορά να δώσω λύσεις σε καταστάσεις που προέκυπταν στη διάρκεια των μαθημάτων, στοχεύοντας στην καλύτερη συνεργασία των μαθητών. Επειδή τα μαθήματα

διακόπηκαν απότομα λόγω της πανδημίας, έστειλα στη Δομή του Χαμόγελου δικό μου βιντεοσκοπημένο υλικό, όπου τους παρουσίαζα τα μουσικά παιχνίδια που ήδη γνώριζαν, αφού είχαμε ξεκινήσει να τα κάνουμε στις συναντήσεις μας. Θεώρησα ότι με αυτόν τον τρόπο θα βοηθούσα τα παιδιά να ξεφύγουν και να ξεχάσουν για λίγο την δυσμενή κατάσταση της πανδημίας, θυμίζοντάς τους το μάθημά μας και ελπίζοντας παράλληλα να τους δώσω μια νότα χαράς μέσα σε αυτές τις δύσκολες μέρες που περάσαμε.

Ημερολόγια

Πρώτο μάθημα

Ημερομηνία 27/11/19 και ώρα 17:15 - 19:15μ.μ.

Όταν έφτασα στο σπίτι του «Χαμόγελου του Παιδιού» ήταν η ώρα που τα παιδιά ασχολούνταν με τα μαθήματά τους, οπότε μου ανέθεσαν να βοηθήσω στη μελέτη της ένα κορίτσι που ήταν μαθήτρια δημοτικού. Είχα αρκετή ώρα ελεύθερη μέχρι να ξεκινήσει το μάθημα μου στις 17:15μ.μ. Είχα προγραμματίσει το μάθημα να γίνει σε δυο ομάδες, μία ομάδα με μικρότερες ηλικίες παιδιών και μία με τις μεγαλύτερες. Υπήρχε μια ανυπομονησία από μέρους των παιδιών να ξεκινήσουμε γιατί ήθελαν να τους μάθω τα κάλαντα, κάτι που δεν το είχα προγραμματίσει για τη διδασκαλία εκείνης της ημέρας, όμως προέκυψε εκείνη την στιγμή. Έγραψα τις νότες σε ένα πεντάγραμμο με σκοπό να εξοικειωθούν με τη σημειογραφία και να παίξουν την μελωδία στο αρμόνιο. Ξεκίνησα το μάθημα με κάποια παιδιά δημοτικού, που είχα συναντήσει στην πρώτη μου επίσκεψη στο σπίτι. Ένα αγόρι, ο Χ, από την πρώτη στιγμή που με συνάντησε, μου ζήτησε να μάθει στο αρμόνιο τα κάλαντα. Επέμενε να έχω όλη μου την προσοχή στραμμένη σε αυτόν. Την πρώτη ώρα στο μάθημα εμφανίστηκαν τρία παιδιά, ένα κορίτσι και δυο αγόρια.

Ξεκίνησα το μάθημα μου με ένα παιχνίδι γνωριμίας. Αφού γνωριστήκαμε πήγαμε και καθίσαμε δίπλα στο αρμόνιο ώστε να μάθουμε τα κάλαντα. Είπαμε μια φορά τα λόγια για να δούμε αν τα ξέρουμε όλοι, τα επαναλάβαμε και στη συνέχεια έπαιξα τα κάλαντα στο αρμόνιο και τα παιδιά τραγουδούσαν μαζί μου. Αυτό έγινε αρκετές φορές. Τους μοίρασα τρίγωνα και ξανά τραγουδήσαμε το κομμάτι. Όλοι προσπάθησαν να παίξουν το κομμάτι στο αρμόνιο, όμως ήταν δύσκολο μιας και δεν

γνώριζαν τις νότες στο πεντάγραμμο. Τους υποσχέθηκα ότι θα τους βοηθούσα να μάθουν να παίζουν την παρτιτούρα βάζοντας χρώματα στις νότες. Στη συνέχεια ξεκίνησα να τραγουδάω το τραγούδι «Οι Καλικαντζάροι» της Μαρίζας Κωχ, το οποίο τους άρεσε πολύ. Φτάνοντας στο τέλος του μαθήματος ο Χ, που ήξερε να παίζει τα κάλαντα στο αρμόνιο, με ρώτησε σχετικά με τις νότες και τις αξίες τους. Αφού λύσαμε τις απορίες του, τον βοήθησα να ξαναθυμηθεί κάποιους κανόνες για την αξία των φθογοσήμων και είπαμε ότι θα μάθουμε περισσότερα στο επόμενο μάθημα.

Την επόμενη ώρα στην τάξη εμφανίστηκαν τέσσερα κορίτσια. Γνωριστήκαμε και ξεκίνησε το μάθημά μας. Παρατήρησα ότι δυσκολεύονταν αρκετά και ότι έπρεπε να εξηγήσω με περισσότερες λεπτομέρειες. Στη συνέχεια καθίσαμε στο αρμόνιο και μάθαμε τα λόγια του τραγουδιού. Κάποια από τα κορίτσια δεν ήξεραν τα κάλαντα, όποτε χρειάστηκε να επαναλάβουμε αρκετές φορές την κάθε στροφή. Μου ζήτησαν να προσπαθήσουν να παίζουν τις νότες στο αρμόνιο, όμως τους εξήγησα ότι αυτό θα γινόταν στο επόμενο μάθημα. Στη συνέχεια μάθαμε να τραγουδάμε και με αυτά τα παιδιά το τραγούδι «Οι Καλικαντζάροι», που ήταν επίκαιρο τραγούδι λόγω της εποχής. Είχαμε λίγο χρόνο ακόμη στη διάθεσή μας, οπότε τραγουδήσαμε και παίζαμε δυο μουσικά παιχνίδια που παίζονται και από μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, το «Λορέντζια» και το «Γεια σου γείτονα, τι κάνεις;». Ενώ το μάθημα τελείωσε, τα παιδιά συνέχισαν να τραγουδούν τα λόγια των τραγουδιών. Μου ζήτησαν να ξαναβρεθώ στο σπίτι τους και να κάνουμε μουσική. Αυτό με χαροποίησε ιδιαίτερα και με γέμισε με αίσθημα ευθύνης απέναντί τους.

Σε αυτή την πρώτη επαφή που είχα με τα παιδιά κατάλαβα ότι είχα να συνεργαστώ με παιδιά διαφορετικής ηλικίας που δεν είχαν ουσιώδεις γνώσεις στη μουσική και αντιλήφθηκα ότι με την παρουσία μου θα τους έδινα την ευκαιρία να αποκτήσουν τα πρώτα τους ερείσματα ως προς τη μουσική. Ήταν δύσκολο να γίνουν οι δυο ομάδες που είχα αρχικά στο μυαλό μου, γιατί τα παιδιά είχαν διάφορες δραστηριότητες εκτός σπιτιού, οπότε την επόμενη φορά έπρεπε να προσαρμοστώ στα καινούρια δεδομένα.

Δεύτερο μάθημα

Ημερομηνία 4/12/19 και ώρα 15:00 - 18:00μ.μ.

Αυτή την φορά ξεκίνησα αμέσως το μάθημά μου με τον Α, τον Χ και τη Ζ. Κάναμε τα κάλαντα που μου ζήτησαν να πούμε το «Καλήν Εσπέραν» και το «Αρχιμηνιά και Αρχιχρονιά». Τα παιδιά μάλωναν μεταξύ τους για το ποιος θα παίζει αρμόνιο. Συμφωνήσαμε να χρησιμοποιήσουμε μια σειρά ώστε να παίζουν όλοι. Έπειτα η Μ, μια μαθήτρια γυμνασίου ήρθε να με γνωρίσει και εξέφρασε την επιθυμία της να μάθει μουσική. Μου είπε επίσης ότι ήθελε να τραγουδάει και να μάθει να παίζει αρμόνιο. Ζήτησε να μάθει τον «Τιτανικό». Θα το προσπαθούσαμε σε επόμενο μάθημα μιας και ο χρόνος της ήταν περιορισμένος. Μετά, η μαθήτρια δημοτικού η Ρ ήρθε πρώτη φορά στο μάθημα και ήθελα να μάθει τα χριστουγεννιάτικα κάλαντα «Καλήν Εσπέραν» και «Αρχιμηνιά και Αρχιχρονιά». Είχα έτοιμη την παρτιτούρα με τις χρωματιστές νότες, οπότε ήταν πιο εύκολο γι' αυτή να της μάθει. Στη συνέχεια ήρθε ο Σ, ο οποίος την προηγούμενη φορά είχε έρθει στο μάθημα μαζί με τον Χ και την Ζ αλλά αυτή την φορά δεν τον ήθελαν μαζί τους. Έπαιξε τα χριστουγεννιάτικα κάλαντα και κάναμε μαζί κάποιες εύκολες ρυθμικές ασκήσεις (body percussion).

Συνέχισα το μάθημά μου με την Π, την Τ και την Κ. Ξεκινήσαμε με τα χριστουγεννιάτικα κάλαντα και συνεχίσαμε ώσπου να μάθουν να τα τραγουδούν. Όλοι μαζί κάναμε ρυθμικές ασκήσεις (body percussion). Η Κ δυσκολευόταν οπότε τις επαναλάβαμε αρκετές φορές. Τελείωσα το μάθημά μας παίζοντας και τραγουδώντας τα μουσικά παιχνίδια το «Λορέντζια» και το «Γειά σου γείτονα, τι κάνεις;» που είχαμε μάθει στο προηγούμενο μάθημα και πρόσθεσα το «Μακριά στην Ισπανία» και τον «Πιγκουίνο». Η μέρα κύλησε ικανοποιητικά.

Ήμουν ευχαριστημένη που έβλεπα ότι τα παιδιά άρχισαν να ανταποκρίνονται στο μάθημα. Βέβαια οι δυσκολίες που είχα να αντιμετωπίσω είχαν να κάνουν με τις διαφορετικές ηλικίες των παιδιών καθώς και με τις διαφορετικές προσωπικότητες και δυνατότητες του καθενός.

Τρίτο Μάθημα

Ημερομηνία 11/12/19 και ώρα 15:00 - 18:00μ.μ.

Ξεκίνησα το μάθημά μου με το Χ και τη Ζ, οι οποίοι δεν ήθελαν κανέναν άλλο μαζί τους στο χώρο. Οι παραπάνω μαθητές είναι αδέρφια και παρατήρησα ότι είχαν ξεσπάσματα θυμού και καθόλου υπομονή. Ο Χ μου ζήτησε στο επόμενο μάθημα να

μάθει το τραγούδι των «Φώτων». Την επόμενη ώρα ήρθε η Μ, η οποία ξεκίνησε να μαθαίνει να παίζει στο αρμόνιο τον «Τιτανικό», όπως μου είχε ζητήσει σε προηγούμενο μάθημα. Η προσπάθειά της ήταν ικανοποιητική. Έπειτα στο μάθημα ήρθε η Ρ και συνεχίσαμε μαζί τα Χριστουγεννιάτικα κάλαντα. Επίσης μάθαμε ακόμη ένα τραγούδι το «Old Macdonald Had A Farm». Τα κατάφερε σε μεγάλο βαθμό. Το μάθημα συνεχίστηκε με τον Α και τον Σ οι οποίοι επίσης έπαιζαν τα Χριστουγεννιάτικα κάλαντα. Όμως η διάρκεια του μαθήματος ήταν σύντομη γιατί και οι δυο μαθητές είχαν κάποια άλλη δραστηριότητα εκτός σπιτιού. Ολοκλήρωσα τα μαθήματά μου για εκείνη την ημέρα με την Π, την Κ και την Τ. Μαζί κάναμε πάλι τα χριστουγεννιάτικα τραγούδια και κλείσαμε το μάθημά μας με μουσικά παιχνίδια. Συμπερασματικά, κατά την διάρκεια των μαθημάτων εκείνης της ημέρας υπήρχε αρκετός θόρυβος και ανησυχία στο χώρο του σαλονιού όπου γίνονται τα μαθήματα, με αποτέλεσμα να αποσπάται η προσοχή των παιδιών και η επαναφορά τους στο μάθημα υπήρξε για εμένα μια αρκετά δύσκολη διαδικασία. Όμως δεν μπορούσα να παραβλέψω ότι τα παιδιά έκαναν την προσπάθειά τους, ο καθένας με τον τρόπο του και τη δυνατότητά του και υπήρχε διάθεση να συνεχίσουμε με κάτι νέο εκτός από τις επαναλήψεις μας.

Τέταρτο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 18/12/19 15:00 - 18:00μ.μ.

Τελευταία μέρα πριν την γιορτές ξεκίνησα το μάθημα με την Ζ και τον Χ. Είπαμε όλα τα χριστουγεννιάτικα τραγούδια που ήθελαν και επιπλέον τραγουδήσαμε και τα κάλαντα των Θεοφανείων που ήθελαν επίσης να μάθουν. Ο Χ δυσκολεύτηκε. Έπειτα ήρθε η Μ. Ξεκινήσαμε το μάθημά μας όμως παράλληλα στο χώρο του μαθήματος ήρθαν δυο μεγαλύτερες κοπέλες του σπιτιού η Ζ και η Α, οι οποίες δεν είχαν ενδιαφερθεί άλλη φορά για το μάθημα και ζήτησαν να μάθουν τι παίζει η Μ. Δεν έμειναν, αλλά κάποια στιγμή αργότερα επέστρεψαν και η Ζ είπε ότι θέλει να μάθει να παίζει ότι και η Μ. Είπε ότι θα της άρεσε να πήγαινα κάθε μέρα στο σπίτι τους και να κάναμε μουσική γιατί η μουσική την γαλήνευε. Επίσης είπε ότι έπαιζε πιάνο στη Θεσσαλονίκη παλαιότερα. Αφού τελειώσαμε με τη Ζ ήρθε στο μάθημα η Α και μου ζήτησε να μάθει τα κάλαντα για την γιορτή που θα κάνανε στο σπίτι. Στη συνέχεια ήρθε η Ρ με την οποία παίζαμε τα κάλαντα στο λίγο χρόνο που διέθετε. Μετά ήρθαν

τα τρία κορίτσια η Κ, η Π και η Τ. Μαζί παίζαμε τους «Καλικαντζάρους» και τραγουδήσαμε τα υπόλοιπα χριστουγεννιάτικα τραγούδια. Στο τέλος παίζαμε μουσικά παιχνίδια προσθέτοντας αυτή τη φορά το «Να ένα μαύρο Πόνυ» και τον «Ερνέστο» .

Αυτή ήταν μια ιδιαίτερη μέρα για μένα γιατί ήρθαν στο μάθημα αρκετά παιδιά που είχαν περιορισμένο χρόνο και έπρεπε να τον διαχειριστώ, ώστε να προλάβω να δείξω στον καθένα κάτι που τον/την ενδιέφερε. Χάρηκα ιδιαίτερα όταν είδα την επιμονή τους και την υπομονή τους και μου άρεσε που κάποια από αυτά τα παιδιά μου εμπιστεύτηκαν προσωπικά τους όνειρα και επιθυμίες.

Πέμπτο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 8/01/20 15:00 - 18:00μ.μ.

Επικρατούσε μια φασαρία στο χώρο όταν μπήκα γιατί τα παιδιά μάλωναν με τους παιδαγωγούς. Ο Χ και η Ζ ήρθαν πρώτοι στο μάθημα και αφού τους μοίρασα τα όργανα τάξης άρχισαν να παίζουν ότι ήθελαν. Ο Χ έφυγε από το μάθημα γιατί κάποιος τον κάλεσε. Έτσι συνέχισα μόνο με την Ζ. Κάναμε τα «Ποντικάκια» στο αρμόνιο. Της άρεσε παρόλο που κατά διαστήματα είχε κάποια νευρικά ξεσπάσματα. Μετά από λίγο πέρασε η κοινωνική λειτουργός από το χώρο και η Ζ της έδειξε αυτό που είχε μάθει στο αρμόνιο με μεγάλη χαρά. Μετά ήρθε η Μ. Παίξαμε ξανά τον «Τιτανικό» για να τον θυμηθεί και μου ζήτησε να μάθει το τραγούδι «Let it go» την επόμενη φορά. Κατόπιν ήρθε ο Σ, ο οποίος πήρε το βιβλίο που είχα πάνω στο αρμόνιο και μου έδειξε ότι ήθελε να μάθει «Το ταξίδι». Δεν τα κατάφερε. Έτσι του υποσχέθηκα ότι την επόμενη φορά θα του έφερνα τις νότες του τραγουδιού γραμμένες με χρώματα. Έπειτα παίζαμε με τα όργανα τάξης διάφορα ρυθμικά μοτίβα, όπου δυσκολεύτηκε πάλι γι' αυτό άρχισε να κάνει νευρικές κινήσεις που έδειχναν ότι ήταν ιδιαίτερα αγχωμένος. Μετά ήρθε η Ρ και μου ζήτησε να παίζουμε το «Happy birthday». Μάθαμε να παίζουμε την μελωδία τραγουδώντας και λέγοντας παράλληλα τα λόγια του τραγουδιού. Μου ζήτησε την επόμενη φορά να της φέρω γραμμένες τις νότες με χρώματα. Μετά συνεχίσαμε με τα όργανα τάξης. Στη συνέχεια ήρθαν οι Κ, Τ και Π και ξεκινήσαμε με μουσικά παιχνίδια, αλλά γενικά επικρατούσε πολύ φασαρία και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν. Διακόψαμε ώσπου να επέλθει η ηρεμία στο

χώρο. Μετά παρέμεινε η Κ μόνη της και έπαιξε στο αρμόνιο τους «Καλικαντζάρους», γιατί ήθελε να θυμηθεί το τραγούδι. Όμως ο χρόνος μου είχε τελειώσει γι' αυτή την ημέρα.

Εκείνη η μέρα παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες γιατί κάποια παιδιά με την συμπεριφορά τους έδειξαν ότι πιεζόταν συναισθηματικά. Κάποια άλλα ήθελαν να επιβάλλουν τις απόψεις τους και τις επιθυμίες τους και άλλοι ζητούσαν επιβράβευση για την προσπάθειά τους. Έτσι έπρεπε να ανταπεξέλθω στις διάφορες εντάσεις και δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία μου και επινοώντας μεθόδους, ώστε να διευκολύνω τη μάθηση των παιδιών, ενισχύοντας την προσπάθειά τους και την αυτοεκτίμησή τους. Όλα αυτά έπρεπε να γίνουν μέσα σε ένα κλίμα έλλειψης χώρου και ηρεμίας.

Έκτο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 15/01/20 15:00 - 18:00μ.μ.

Ξεκίνησα το μάθημά μου με την Ζ και τον Χ παίζοντας με τα όργανα τάξης και κάνοντας κάποιες ρυθμικές ασκήσεις. Ο Χ μου ζήτησε να παίξει ένα κομμάτι στο αρμόνιο που είχα ήδη ετοιμάσει για κάποια άλλα παιδιά. Έδειξε στην αρχή να προσπαθεί αλλά μετά εγκατέλειψε την προσπάθεια και άρχισε να παίζει «Τον Ύμνο του Ολυμπιακού». Με την Ζ επαναλάβαμε «Τα Ποντικάκια» και κάναμε και «Το Ταξίδι». Αυτή τη φορά ήταν αρκετά συνεργάσιμη. Μετά ήρθε η Μ στο μάθημα, με την οποία παίζαμε τον «Τιτανικό» και ξεκινήσαμε να μαθαίνουμε και το «Let it go», κάτι που μου είχε ζητήσει η ίδια. Έπειτα ήρθε η Ρ με την οποία παίζαμε το «Happy birthday», το οποίο ήθελε να το μάθει γιατί είχε η αδερφή της γενέθλια σε λίγες μέρες και ήθελε να της το αφιερώσει στο πάρτι που θα κάνανε στη δομή. Στη συνέχεια ήρθε ο Α και ο Σ και παίζαμε με τα όργανα τάξης. Κάναμε διάφορα ρυθμικά μοτίβα και στο τέλος προσπαθήσαμε να αυτοσχεδιάσουμε, παίζοντας ο καθένας με το όργανο που ήθελε. Το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό. Στο τέλος ήρθαν στο χώρο η Κ, η Π και η Τ. Ξεκινήσαμε να παίζουμε με τα όργανα τάξης και στην πορεία προσπαθήσαμε να αυτοσχεδιάσουμε, κάτι που καταφέραμε για πρώτη φορά σε μεγάλο βαθμό. Πριν ξεκινήσουμε να παίζουμε τα μουσικά μας παιχνίδια στο χώρο επικρατούσε φασαρία. Είχε έρθει ο Χ και άρχισε να παίζει στο αρμόνιο, παρόλο που έβλεπε ότι ήταν η ώρα

του μαθήματος για κάποια άλλα παιδιά. Του ζήτησα με ευγενικό τρόπο να σταματήσει και να πάρει μέρος σε αυτό που κάναμε όλοι μαζί, αλλά δεν έδειχνε να θέλει να συνεργαστεί. Πήγα κοντά του και μεταξύ μας δημιουργήθηκε ένταση από την πλευρά του. Εκείνη την ώρα περνούσε από το χώρο μια από της παιδαγωγούς της δομής, τον άκουσε και προσπάθησε να τον ηρεμήσει, μιλώντας του ευγενικά. Έδειχνε να μην κατανοεί. Τελικά αναγκάστηκα να αλλάξω χώρο, ώστε να συνεχίσω το μάθημά μου γιατί ο Χ αρνιόταν να ενταχθεί στην ομάδα. Συνέχισα το μάθημα με την Κ, την Π και την Τ, κάνοντας μουσικά παιχνίδια, προσθέτοντας για πρώτη φορά το «Λαμπαντού» και το «Δεινοσαυράκι».

Ενώ εκείνη την ημέρα όλα κυλούσαν στην αρχή πολύ καλά με συνεργασία και διάθεση από την πλευρά όλων, η συμπεριφορά του Χ με προβλημάτισε και με στεναχώρησε, γιατί παρόλη την κατανόηση που έδειξα δεν κατάφερε να συνεργαστεί. Αντιλήφθηκα ότι είναι πολύ δύσκολο για κάποια παιδιά να μην έχουν την απόλυτη προσοχή κάποιου και ότι τους είναι αδιανόητο να καταλάβουν τις ανάγκες της ομάδας. Θεώρησα ότι αυτά τα παιδιά χρειάζονται ιδιαίτερη αντιμετώπιση, υπομονή και αποδοχή με καλοσύνη και αγάπη.

Έβδομο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 29/01/20 15:00 - 18:00μ.μ.

Η Ζ ήταν πολύ συνεργάσιμη αυτή τη φορά. Ήταν μόνη της στο μάθημα και μου ζήτησε να κάνουμε τα ίδια μουσικά παιχνίδια που είχα μάθει σε άλλα κορίτσια. Στη συνέχεια ήρθε στο μάθημα ο Α και ξεκινήσαμε μαζί ρυθμικά με όργανα τάξης. Η Π μου ζήτησε να παίξαμε αρμόνιο και στη συνέχεια κάναμε ρυθμικά στα οποία ήταν πολύ καλή. Μετά ήρθε ο Σ, με τον οποίο παίξαμε στο αρμόνιο ένα μουσικό κομμάτι που μου είχε ζητήσει. Ο Χ που ακολούθησε δεν ήταν συγκεντρωμένος και δεν είχε διάθεση να ασχοληθεί με τίποτα, παρόλο που συνεχώς αλλάζαμε μουσική δραστηριότητα. Μετά ήρθε στο χώρο η Τ και μαζί παίξαμε με τα όργανα τάξης. Στο τέλος ήρθε η Π και η Τ και μαζί κάναμε τα μουσικά παιχνίδια, όπου συμμετείχαν ο Π και ο Σ που έτυχε εκείνη την ώρα να βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Η Ρ δεν προλάβαινε να κάνει μάθημα μουσικής μιας και της είχαν αναθέσει κάποιες εργασίες στη δομή. Η Μ δεν βρισκόταν στο σπίτι εκείνες τις ώρες και η Κ παρόλο που κάποια στιγμή

εμφανίστηκε όταν έκανα μάθημα με κάποιο άλλον, μετά ήταν απασχολημένη και δεν μπορέσαμε να βρεθούμε για να κάνουμε μαζί μάθημα.

Κατά τη διάρκεια αυτής της μέρας δεν υπήρξαν ιδιαίτερες δυσκολίες εκτός από την αντιδραστική συμπεριφορά του Χ, την οποία προσπάθησα να διαχειριστώ με εναλλαγή διαφόρων μουσικών δραστηριοτήτων. Το αποτέλεσμα δεν ήταν ικανοποιητικό μιας και εκείνος δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί και να συνεργαστεί. Όλα τα άλλα παιδιά προσπάθησαν στο μέτρο του δυνατού και κάποια κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα μουσικό αποτέλεσμα. Όμως το δυσάρεστο ήταν ότι ενώ κάποιοι ήθελαν να παρευρεθούν στο μάθημα, δεν τα κατάφεραν λόγω έλλειψης χρόνου ή άλλων υποχρεώσεων.

Όγδοο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 5/02/20 15:00 - 18:00μ.μ.

Το μάθημα εκείνη την μέρα ξεκίνησε με την Ζ και με μουσικά παιχνίδια, τα οποία έδειξε ότι της άρεσαν από την προηγούμενη φορά. Έπειτα συνεχίσαμε με τα όργανα τάξης. Έδειχνε να βαριέται και ζήτησε να ασχοληθεί με κάτι διαφορετικό οπότε τραγουδήσαμε ένα από τα αγαπημένα της τραγούδια. Στη συνέχεια ήρθε στο μάθημα ο Α. Κάναμε κάποιες ρυθμικές ασκήσεις και μετά αυτοσχεδιάσαμε με το σώμα μας, κάτι που του φάνηκε ενδιαφέρον. Μετά ήρθε η Μ. Ξεκινήσαμε με το «Τιτανικό» και στη συνέχεια παίζαμε το «Let it go», στο οποίο προσθέσαμε και τα λόγια του τραγουδιού. Η Π, που ήρθε έπειτα, μου ζήτησε να ξεκινήσουμε με τα όργανα τάξης. Μετά ήρθε ο Σ, παίζαμε στο αρμόνιο και μετά κάναμε κάποιες ρυθμικές ασκήσεις, οι οποίες τον δυσκόλεψαν, αλλά δεν έδειχνε να εγκαταλείπει την προσπάθεια. Μετά ήρθε στο χώρο η Τ. Παίξαμε με τα όργανα τάξης, αλλά δεν καταφέραμε να ολοκληρώσουμε το μάθημα γιατί έπρεπε να φύγει για μια άλλη δραστηριότητα. Στο τέλος ήρθε η Κ, η οποία δεν έδειχνε ιδιαίτερα ευδιάθετη. Ξεκινήσαμε με τα όργανα τάξης και συνεχίσαμε με ρυθμικές ασκήσεις αλλά δεν μπόρεσε να συγκεντρωθεί.

Δεν υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία εκείνη την ημέρα με τα παιδιά που ήρθαν στο μάθημα. Όμως διαπίστωσα ότι ο συναισθηματικός και ο ψυχικός τους κόσμος επηρεάζεται και μεταβάλλεται σε μεγαλύτερο βαθμό εξαιτίας των συνθηκών που βιώνουν και αυτό αντανακλάται και στην καθημερινότητά τους.

Ένατο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 12/02/20 15:00 - 18:00μ.μ.

Πρώτη φορά είχα μαζί μου το γιουκαλίλι όταν με είδε ο Α και αναρωτήθηκε ποιο μπορεί να είναι αυτό το μουσικό όργανο. Μου ζήτησε να ξεκινήσει πρώτος το μάθημα. Έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Άρχισα να του εξηγώ τα μέρη του οργάνου και στη συνέχεια του έδειξα πώς το κρατάμε και πώς παίζουμε. Έπειτα ήρθε η Ζ έπιασε το γιουκαλίλι και χτυπούσε τις χορδές του δυνατά. Της ζήτησα ευγενικά να σταματήσει, όμως φάνηκε ότι δεν είχε διάθεση να δείξει επιμονή και υπομονή να καταλάβει και να συνεργαστεί. Στο τέλος έφυγε άπραγη. Έπειτα ήρθε στο μάθημα η Μ και έπαιξε τα κομμάτια που γνώριζε στο αρμόνιο. Αυτή την φορά μάθαμε και το ρεφρέν του τραγουδιού «Τιτανικός». Ο Σ που ακολούθησε έπαιξε στο αρμόνιο και μετά συνεχίσαμε το μάθημα με τα όργανα τάξης. Δεν ήθελε να δοκιμάσει με το γιουκαλίλι. Ήρθε και η Π, με την οποία ξεκινήσαμε με τα όργανα τάξης, συνεχίσαμε με το αρμόνιο, όπου έπαιξε όλα τα προηγούμενα κομμάτια που είχε μάθει και στο τέλος ξεκινήσαμε να παίζουμε ένα καινούριο κομμάτι. Επιπλέον έδειξε προθυμία να μάθει γιουκαλίλι. Η Ρ που ήρθε έπειτα, πήρε στα χέρια της το γιουκαλίλι και ζήτησε να μάθει κάποιες πληροφορίες για αυτό το μουσικό όργανο πριν ξεκινήσουμε να παίζουμε. Η Κ είχε διάβασμα για το σχολείο, οπότε δεν μπόρεσε να έρθει στο μάθημα. Η Τ ξεκίνησε με τα όργανα τάξης που είναι και τα αγαπημένα της και στη συνέχεια ασχολήθηκε με το γιουκαλίλι, το οποίο την δυσκόλεψε αρκετά αλλά έδειχνε ότι θέλει να προσπαθήσει.

Χάρηκα με την απόφαση μου να πάρω μαζί μου το γιουκαλίλι γιατί τα περισσότερα παιδιά ενθουσιάστηκαν με αυτό το όργανο και θέλησαν να ασχοληθούν. Βέβαια η δυσκολία της ημέρας ήταν η συμπεριφορά της Ζ, η οποία με προβλημάτισε αρκετά μιας και ήταν επαναλαμβανόμενη. Σκέφτηκα να συζητήσω την περίπτωση της με τους παιδαγωγούς της δομής ώστε να μπορέσω να διαχειριστώ καλύτερα την κατάσταση την επόμενη φορά στο μάθημα μαζί της.

Δέκατο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 19/02/20 15:00 - 18:00μ.μ.

Επικρατούσε μια ανησυχία στη δομή εκείνη την ημέρα γιατί ήταν ο γιατρός εκεί και έπρεπε να τους κάνει εμβόλια. Τα παιδιά είχαν διασκορπιστεί μέσα και έξω από τη δομή. Η Ζ εμφανίστηκε στο μάθημα ανήσυχη εκφράζοντας μου στη αρχή το προβληματισμό της και δείχνοντας την άρνησή της να κάνει το εμβόλιο. Καθίσαμε και συζητήσαμε το θέμα και αφού την καθησύχασα, ξεκινήσαμε το μάθημά μας. Στη συνέχεια ήρθε ο Α στο χώρο, ο οποίος δεν ήταν ευδιάθετος αλλά ήθελα να παίξει με το γιουκαλίλι. Μου ζήτησε να θυμηθούμε αυτά που είχαμε μάθει στο προηγούμενο μάθημα και έπειτα να συνεχίσουμε. Μετά ήρθε στο μάθημα η Μ, η οποία ήταν εξίσου προβληματισμένη για το εμβόλιο όμως, αφού ζητήσαμε το θέμα αυτό για λίγο, συνεχίσαμε το μάθημα μας κανονικά. Θυμηθήκαμε τα λόγια από το ρεφρέν του τραγουδιού «Τιτανικός», τα οποία την δυσκόλευαν αλλά έδειχνε να προσπαθεί. Ο Σ θέλησε να ασχοληθεί στο μάθημα με τα όργανα τάξης. Η Κ ήρθε κλαίγοντας, γιατί είχε κάνει το εμβόλιο και είχε πονέσει. Αφού μιλήσαμε για λίγο ώσπου να ξεχαστεί το γεγονός ότι πονούσε, ζήτησε να ξεκινήσουμε το μάθημα. Μετά ήρθε η Τ γιατί ήθελε να αποφύγει να κάνει το εμβόλιο, λέγοντας ότι έχει μάθημα. Ασχοληθήκαμε με το γιουκαλίλι παρόλο που την προηγούμενη φορά δεν είχε δείξει να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για αυτό το όργανο. Η Ρ που ήρθε έπειτα, πήρε το γιουκαλίλι και ξεκινήσαμε να παίζουμε αυτά που της είχα δείξει την προηγούμενη φορά. Η Π είχε διάβασμα για το σχολείο οπότε δεν μπόρεσε να έρθει στο μάθημα.

Εκείνη την ημέρα τα παιδιά ζητούσαν από κάποιον να τους συμπαρασταθεί στην αγωνία και στο πρόβλημα που αντιμετώπιζαν σχετικά με τον εμβολιασμό. Ένιωσα ευχαρίστηση που μπόρεσα να τους ενθαρρύνω και να τους βοηθήσω να καταλάβουν τη σημασία αυτής της ενέργειας. Παρόλο αυτά ήταν σπουδαίο που κατάφεραν να αφιερώσουν χρόνο και να ασχοληθούν με τη μουσική.

Εντέκατο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 4/03/20 15:00 - 18:00μ.μ.

Έφτασα στη δομή νωρίτερα από την καθορισμένη ώρα των μαθημάτων και περίμενα παρατηρώντας τα παιδιά στο χώρο. Οι περισσότεροι ήταν απασχολημένοι παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ξεκίνησα το μάθημά μου με την Ζ, με την οποία παίζαμε

γιουκαλίλι και επίσης χρησιμοποιήσαμε τα όργανα τάξης. Έπειτα ήρθε στο μάθημα η Μ. Παίξαμε αρμόνιο, τραγουδήσαμε τα κομμάτια που μου είχε ζητήσει να μάθει και σε ένα από αυτά (το αγαπημένο της), τη συνόδευσα με το γιουκαλίλι και εκείνη το τραγουδούσε με την ωραία φωνή της. Της πρότεινα, αφού το ήθελε, να συνεχίσει να ασχολείται με το τραγούδι, παρακολουθώντας ίσως κάποια μαθήματα σε ωδείο. Μου ζήτησε να ενημερώσω σχετικά με τις δυνατότητές της την υπεύθυνη της δομής. Έπειτα ήρθε στο μάθημα ο Α, με τον οποίο παίζαμε γιουκαλίλι και επαναλάβαμε αυτά που είχαμε μάθει την προηγούμενη φορά. Ήρθε στη συνέχεια ο Σ. Παίξαμε με τα όργανα τάξης και έπειτα πήγαμε στο αρμόνιο να κάνουμε μια επανάληψη αυτών που είχαμε μάθει. Τα πήγε πολύ καλά και θυμόταν όλα όσα είχε διδαχθεί ως τότε. Με την Κ ξεκινήσαμε με το αρμόνιο κάνοντας επανάληψη και προχωρήσαμε με ένα καινούριο κομμάτι. Δεν θυμόταν κάποια αξίες, οπότε χρειάστηκε να τις θυμηθούμε ξανά. Στη συνέχεια παίζαμε με τα όργανα τάξης, που της άρεσαν αρκετά και τα κατάφερε πολύ καλά με τους ρυθμούς. Με την Τ ξεκινήσαμε με τα όργανα τάξης που της άρεσαν πολύ και κάθε φορά ήθελε να παίζει όλες τις ασκήσεις που γνώριζε. Συνεχίσαμε με το γιουκαλίλι, κάνοντας επαναλήψεις. Η Π εκείνη την ημέρα είχε πολύ διάβασμα για το σχολείο οπότε δεν μπόρεσε να έρθει στο μάθημα. Η Κ ήρθε ξανά στο χώρο και μου ζήτησε να κάνουμε μουσικά παιχνίδια, κάτι με το οποίο είχαμε καιρό να ασχοληθούμε γιατί τα τρία κορίτσια, που συνήθως ερχόταν μαζί στο μάθημα, είχαν διαφορετικές δραστηριότητες.

Ήταν η μέρα όπου στο σπίτι επικρατούσε πολύ ησυχία, ειδικά στο χώρο που έκανα μάθημα και αυτό οφείλονταν στην παρέμβαση μιας από τις παιδαγωγούς της δομής, η οποία κατάλαβε το έργο μου και τους ζήτησε να μην εισέρχονται στο χώρο αν δεν είχαμε μαζί μάθημα. Εκτίμησα την παρέμβασή της και με χαροποίησε ιδιαίτερα που κάποιος κατάλαβε πόσο σημαντικό ήταν για μένα να μπορέσουμε μαζί με τα παιδιά που ενδιαφέρονταν να συνεργαστούμε και να αλληλεπιδράσουμε δημιουργώντας μουσική.

Δωδέκατο Μάθημα

Ημερομηνία και ώρα 11/03/20 15:00 - 18:00μ.μ.

Έφτασα στο χώρο και πληροφορήθηκα ότι έλειπαν εκτός δομής τα περισσότερα από τα παιδιά. Ήταν στο σαλόνι μόνο η Κ. Ξεκίνησα το μάθημα μαζί της μέχρι να έρθουν και οι υπόλοιποι. Έπειτα ήρθε στο χώρο η Ζ, η οποία ήταν όπως μου είπε αδιάθετη, αλλά παρόλα αυτά ήθελε να κάνει μάθημα. Ήρθε μετά από λίγο στο χώρο η Π, γιατί της το ζήτησε η Ζ μιας και ήθελε να κάνουν μαζί μουσική. Εκείνη την ημέρα έφερα μαζί μου και τους έδειξα για πρώτη φορά τα boomwhackers (ηχητικοί σωλήνες), οπότε ξεκινήσαμε με αυτά. Στην αρχή έδειξαν και οι δυο ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ασχοληθούν και πολύ γρήγορα μαζεύτηκαν στο χώρο αρκετά από τα παιδιά της δομής, έχοντας περιέργεια να δουν και να ακούσουν αυτό το διαφορετικό όργανο που έπαιζαν τα κορίτσια. Κάπως έτσι χάθηκε η συγκέντρωση και η ηρεμία της Ζ και της Π. Τους ζήτησα ευγενικά να φύγουν όλοι οι υπόλοιποι από το χώρο και να έρθει ο καθένας στην ώρα που είχαμε ορίσει. Μετά την Ζ και την Π ήρθε στο μάθημα ο Χ, ο οποίος απουσίαζε από το μάθημα στις τελευταίες μου επισκέψεις στη δομή. Ασχολήθηκε με το γιουκαλίλι για όση ώρα παρέμεινε στο χώρο. Έπειτα ήρθε ο Α και κάθισε να παίξει με τα boomwhackers. Συνέχισε να είναι στο χώρο και ο Χ, αλλά δεν υπήρξε καμιά συνεργασία από την πλευρά του Χ με τον Α. Τους εξήγησα τον τρόπο που παίζουμε τα boomwhackers αλλά ο Χ συνέχισε να τα χτυπά δυνατά αρνούμενος να κατανοήσει τον τρόπο. Του έδωσα χώρο και χρόνο να σκεφτεί τον τρόπο, ώσπου είδα ότι εγκατέλειψε την προσπάθεια και έφυγε από το μάθημα. Συνέχισα για το υπόλοιπο της ώρας με τον Α. Μετά ήρθε η Κ στο χώρο. Παίξαμε με τα boomwhackers, κάναμε τα ρυθμικά με τα όργανα τάξης και συνεχίσαμε με κάποια άλλα μουσικά παιχνίδια. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο μάθημα ο Ρ. Άρχισε να παίζει με το τύμπανο και μετά με τα υπόλοιπα όργανα τάξης. Ενθουσιάστηκε αρκετά και δεν ήθελε να τελειώσει η ώρα του μαθήματος. Μετά ήρθε η Τ, η οποία ξεκίνησε με τα όργανα τάξης, συνέχισε με κάποια μουσικά παιχνίδια και έπειτα ασχοληθήκαμε με τα boomwhackers. Ο Σ που ακολούθησε, πήρε για πρώτη φορά το γιουκαλίλι στα χέρια του οπότε του εξήγησα κάποια βασικά πράγματα για το όργανο. Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με τα boomwhackers. Η Μ εκείνη την μέρα δεν πρόλαβε να έρθει στο μάθημα γιατί απουσίαζε από τη δομή. Στο τέλος αυτής της επίσκεψής μου στη δομή ήρθε η Ζ μετά από πολύ καιρό και μου ζήτησε να θυμηθεί τον «Τιτανικό». Όμως δεν διέθετε αρκετό χρόνο για να κάνουμε μαζί μάθημα.

Επικρατούσε μια ένταση στο χώρο της δομής αφού ήταν η μέρα που αποφασίστηκε το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας. Ήταν λογικό τα παιδιά να βρίσκονται

σε μια ψυχική αναστάτωση εξαιτίας αυτής της άγνωστης νέας κατάστασης. Παρόλα αυτά, όσοι ήρθαν στο μάθημα συνεργάστηκαν (εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις) και έδειξαν περιέργεια και ενθουσιασμό να ασχοληθούν με τα boomwhackers. Χάρηκα που γνώρισα ένα ακόμη από τα παιδιά της δομής που ήρθε πρώτη φορά στο μάθημα εκείνη την ημέρα δείχνοντας ιδιαίτερο ζήλο και ενθουσιασμό.