

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΒΙΩΣΗ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΛΑΘΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ
ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ,
ΕΝΤΕΧΝΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΘΕΜΕΛΙΩΜΕΝΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ»

ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗ

ΒΟΛΟΣ 2015

1^{ος} Επιβλέπων: Κανελλόπουλος Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής

2^η Επιβλέπουσα: Τσέλιου Ελευθερία, Επίκουρη Καθηγήτρια

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή σε άλλη διασκευή χωρίς γραπτή άδεια του συγγραφέα.

Για την παρούσα διπλωματική εργασία συντάχθηκε η υπ' αριθμόν 133/13-09-2015 πράξη κατάθεσης του συμβολαιογράφου Βόλου Αθανασίου Νικ. Πολύζου.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί την κατάληξη μιας μακριάς, δύσκολης και όμορφης διαδρομής και θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που έπαιξαν κάποιο ρόλο στην ολοκλήρωσή της. Πρώτα απ' όλα ευχαριστώ τους γονείς μου και τον αδερφό μου Μάριο που είναι πάντα στο πλάι μου, που με στήριξαν και με στηρίζουν με όλους τους δυνατούς τρόπους, που μου έδωσαν κίνητρα για να συνεχίζω αλλά και την απέραντη ελευθερία να εγκαταλείψω όποτε το ήθελα (και που γι' αυτό πολλές φορές επέλεξα να μην το κάνω), που θα πίστευαν σε μένα ακόμα κι αν αυτή η εργασία δεν ολοκληρωνόταν ποτέ.

Ευχαριστώ τους επιβλέποντες καθηγητές μου κύριο Παναγιώτη Κανελλόπουλο και κυρία Ελευθερία Τσέλιου για το πολύ υψηλό επίπεδο καθοδήγησης και συνεργασίας τόσο κατά την εκπόνηση της εργασίας μου όσο και κατά τη διάρκεια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών. Τους ευχαριστώ ιδιαίτερα για την κατανόηση και την υπομονή τους. Η ήρεμη και υποστηρικτική αντιμετώπιση από μέρους τους συνέβαλε τα μέγιστα στο να απολαύσω όλη τη διαδικασία παρά τη δυσκολία της.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά:

- την Αγγελική Γιαννοπουλίλου και την Ευγενία Πετροδασκαλάκη που ήταν η «ομάδα» μου μέχρι το τέλος.
- όλα τα παιδιά που είχα κάποτε την ευτυχία να έχω μαθητές. Ήταν η έμπνευσή μου.
- τους συμμετέχοντες που δέχτηκαν να μοιραστούν μαζί μου τις πολύτιμες εμπειρίες τους.
- το Μιχάλη για τη σημαντική βοήθεια που μου προσέφερε στα πρώτα στάδια της εργασίας μου. Ελπίζω κάποτε να τη διαβάσει.
- τον Ιάσονα Πολέ για τις συμβουλές του και τις διορθώσεις του.
- Την κυρία Πόπη Δήμου για την εκτίμησή της και το χρόνο που διέθεσε για να μου προσφέρει σημαντικές εξηγήσεις στο κομμάτι της τέχνης.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο δάσκαλό μου κύριο Δημήτρη Πάτρα. Μπορεί η συμβολή του στην παρούσα εργασία να μην ήταν άμεση, όμως νομίζω πως χάραξε την πορεία μου μέχρι εδώ σαν ρετσίνι. Τον ευχαριστώ για όλα.

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Abstract.....	10
Εισαγωγή - Εννοιολογική Προσέγγιση του Λάθους	12
Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	16
1.1. Το Λάθος στην Εκπαίδευση.....	16
1.2. Παραδοσιακή Προσέγγιση.....	18
1.3. Συμπεριφορισμός	20
1.3.1. Θεωρία της εξαρτημένης μάθησης: Pavlov - Thorndike.....	20
1.3.2. Συντελεστική μάθηση: Skinner.....	21
1.3.3. Κριτική στη θεωρία του συμπεριφορισμού.....	23
1.4. Εποικοδομισμός.....	24
1.4.1. Σύγκριση συμπεριφορισμού και εποικοδομισμού ως προς το ρόλο του λάθους.....	26
1.5. Έρευνες που Σχετίζονται με το Λάθος στην Εκπαίδευση.....	27
1.6. Λάθος και Τέχνη	30
1.7. Το Δυτικό Πρότυπο Διδασκαλίας της Μουσικής.....	34
1.7.1. Αξιολόγηση της εκτελεστικής επάρκειας.....	36
1.7.2. Η θέση του λάθους στο δυτικό πρότυπο διδασκαλίας της μουσικής.....	36
1.7.3. Το ζήτημα της παρτιτούρας.....	37
1.8. Έρευνες που Σχετίζονται με το Λάθος στη Μουσική.....	40

1.9. Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων	43
Κεφάλαιο 2. Μέθοδος.....	46
2.1. Σχεδιασμός και Επιστημολογία	46
2.1.1. Θεωρητική δειγματοληψία.	47
2.1.2. Κριτήρια διασφάλισης ποιότητας.	48
2.2. Συμμετέχοντες	49
2.3. Εργαλεία και Υλικό.....	51
2.4. Διαδικασία.....	53
Κεφάλαιο 3. Ανάλυση	56
3.1. Κωδικοποίηση.....	56
3.2. Παρατηρώντας τη Γλώσσα	59
3.3. Πολλαπλές Σημασίες μιας Λέξης.....	59
3.4. Αρνητική Περίπτωση - Αντιστροφή Εννοιών.....	60
3.5. Άντληση Στοιχείων από Προσωπική Εμπειρία.....	61
3.6. Παρατηρώντας τα Συναισθήματα	61
3.7. Συγγραφή Ερευνητικών Ημερολογίων	61
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα.....	63
4.1. Κεντρική Κατηγορία: Αμφισημία, Απαλοιφή και Αποδοχή	65
4.2. Αμφισημία.....	66
4.2.1. Αντιφατική φύση του λάθους.	66

4.2.2. Διαρκής επαναπροσδιορισμός.....	69
4.2.3. Σύγκρουση εκτελεστή-ακροατή.....	73
4.3. «Εξουσίες».....	75
4.3.1. Παρτιτούρα/Συνθέτης.....	75
4.3.2. Κατεστημένο/Παράδοση/Σχολή.....	76
4.3.3. Το λάθος ως δικαίωμα της αυθεντίας.....	80
4.3.4. Αισθητική.....	81
4.3.5. Οι ακροατές/Οι «άλλοι».....	82
4.3.6. Ακούσματα/ερεθίσματα/γνώσεις.....	83
4.3.7. Ο δάσκαλος.....	83
4.3.8. Προσωπικό στυλ/άποψη.....	84
4.3.9. Το ευρύτερο μουσικό σχήμα στο οποίο εντάσσομαι.....	85
4.3.10. Πρωτογενείς πηγές/Μελέτες.....	86
4.4. Δυσκολίες προσδιορισμού του λάθους.....	88
4.4.1. Υποκειμενικότητα/μοναδικότητα.....	88
4.4.2. Συγκρουόμενες αντιλήψεις διαφορετικών δασκάλων.....	89
4.4.3. Ιστορική άγνοια/ασάφεια/διαφορετικές συνθήκες.....	91
4.4.4. Έλλειψη πίστης στην προσωπική γνώμη.....	92
4.4.5. Ο «ανοιχτός» χαρακτήρας της σημειογραφίας - Το λάθος ως απόκλιση.....	93
4.5. Προσέγγιση του λάθους.....	96

4.5.1. Ενοχοποίηση-Απαλοιφή.	96
4.5.3. Απουσία ενθάρρυνσης για ανάπτυξη πρωτοβουλίας από το μαθητή.	100
4.6. Η ευθύνη του Λάθους	102
4.6.1. Απόδοση της ευθύνης του λάθους στον μαθητή.....	102
4.6.2. Απόδοση της ευθύνης του λάθους σε εξωτερικούς ή αστάθμητους παράγοντες. ..	103
4.6.3. Απόδοση της ευθύνης του λάθους στο δάσκαλο.	105
4.7. «Το φορτίο» του λάθους.....	107
4.7.1. Αρνητικά συναισθήματα.....	107
4.7.2. Το λάθος ως πρόκληση.	109
4.7.3. Το λάθος ως ευθύνη.....	110
4.7.4. Αποδοχή του λάθους.....	112
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση	114
5.1. Αναστοχασμός.....	120
5.2. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα.....	122
5.3. Συμπεράσματα	124
Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	125
Παραρτήματα.....	139
Παράρτημα 1: Οδηγός Συνέντευξης.....	139
Παράρτημα 2: Έντυπο Συγκατάθεσης.....	140

Περίληψη

Το λάθος είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με πολλές διαστάσεις. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην βίωση και κατανόηση της έννοιας του λάθους στα πλαίσια της εκμάθησης μουσικών οργάνων της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης έχει επιδειξει αυξανόμενο ενδιαφέρον για το λάθος, δημιουργώντας νέες προοπτικές προς την κατεύθυνση της σύλληψής του ως πολύτιμο εργαλείο της μαθησιακής διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά η μελέτη της έννοιας του λάθους μέσα σε καλλιτεχνικά και μουσικά πλαίσια μάθησης αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό ερευνητή καθώς θεωρείται αμφιλεγόμενη, κυρίως λόγω του ότι στις δημιουργικές δραστηριότητες παίζει σημαντικό ρόλο και ο παράγοντας του γούστου και της υποκειμενικής θεώρησης της τέχνης. Ωστόσο στην περίπτωση της μουσικής παρατηρείται το παράδοξο ο όρος «λάθος» να κατέχει περίοπτη θέση. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει την πολυπλοκότητα που παρουσιάζει αυτός ο όρος στο συγκεκριμένο πλαίσιο, εν τούτοις δεν υπάρχουν έρευνες που να ασχολούνται με τη διερεύνησή του. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να κατανοήσει πώς οι μαθητές βιώνουν αλλά και πώς αντιλαμβάνονται το λάθος μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για τους σκοπούς της έρευνας διενεργήθηκαν 30 ημι-δομημένες συνεντεύξεις με μαθητές που διδάσκονταν κάποιο μουσικό όργανο της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης. Από τις αναλύσεις, για τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι αναλυτικές στρατηγικές της θεμελιωμένης θεωρίας, προέκυψε η κεντρική κατηγορία «αμφισημία, απαλοιφή και αποδοχή», που συνοψίζει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και έξι επιμέρους κατηγορίες που απαντούν αναλυτικά στα ερευνητικά ερωτήματα: (1) αμφισημία, (2) δυσκολίες προσδιορισμού του λάθους, (3) «εξουσίες», (4) προσέγγιση, (5) ευθύνη και (6) το «φορτίο» του λάθους. Από τα ευρήματα προκύπτει μια διαδικασία διαρκούς επαναπροσδιορισμού της έννοιας του λάθους από τους μαθητές, καθώς και ένας τρόπος βίωσης που συνοψίζεται στην ενοχοποίησή του, στην προσπάθεια απαλοιφής και αποφυγής του μέσω της μίμησης ενός «σωστού» προτύπου και τέλος στην

αποδοχή του ως αναπόφευκτο στοιχείο της μουσικής εκμάθησης. Τα ευρήματα δημιουργούν μια βάση για περαιτέρω προβληματισμό σχετικά με την παιδαγωγική θεώρηση του λάθους στο συγκεκριμένο πλαίσιο και στο κατά πόσο ανταποκρίνεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και στη δημιουργική φύση του αντικειμένου και καταδεικνύουν την ανάγκη μελλοντικής διερεύνησης γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική περιοχή.

Λέξεις κλειδιά: Λάθος, μουσική εκπαίδευση, μουσική, ενόργανη μουσική, μουσικό όργανο, εκτέλεση.

Abstract

Error is a complex and multi-dimensional phenomenon. This study focuses on the notion of musical error within Western instrumental music learning contexts. In recent years education research has shown increasing interest in researching the role of errors and mistakes, with a number of learning theories creating fresh perspectives towards its apprehension as a valuable constituent of the learning process. Studying the notion of error within artistic and musical learning contexts poses particular challenges to the educational researcher, as within those realms it has induced ambivalent responses, not least because of the role of personal taste in artistic and musical judgements and their formation. Nevertheless, in music and music education contexts terms such as “error”, “mistake” or “wrong” hold a prominent position. Surprisingly, however, and despite the frequent use of such notions in everyday music learning contexts, there seems to be no research in this field. This study aims to offer insights on students' experience and understandings of the notion of “error” within the specific context of leaning a musical instrument. Data have been collected through 30 semi-structured interviews with students learning a western musical instrument. Grounded theory analysis revealed the main category “ambiguity, elimination and acceptance”, which summarizes the findings and answers the research questions and six sub-categories, which explain in detail the generated theory, including: (1) ambiguity, (2) difficulties in determining the notion of “error”, (3) “authorities”, (4) approaches (5) responsibility and (6) the “burden” of error. These findings point towards a process of continuous redefinition of the notion of error on the part of the students, as well as towards its experience as an obstacle that has to be eliminated and overcome through imitation of a “right” model, as a source of guilt and, at the same time, as an inevitable element of music learning. These findings form a potentially fruitful basis for further reflection on the pedagogical approach of the error in the specific context and whether it reflects the

fresh perspectives and the creative nature of the subject and highlight the need for further exploration in this subject area.

Key words: Mistake, error, wrong, music education, music, instrumental music learning, performance.

Εισαγωγή - Εννοιολογική Προσέγγιση του Λάθους

Τα ερμηνευτικά λεξικά ορίζουν το λάθος σαν κάτι που αποκλίνει από τον κανόνα (Μπαμπινιώτης, 1998; λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Λάθος είναι ακόμα η αστοχία, η πλάνη, η γκάφα, με μια λέξη η αποτυχία (Δημητράκος, 1969; λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998; Μπαμπινιώτης, 1998). Το λάθος θεωρείται συνώνυμο του σφάλματος που εμπεριέχει και μια ηθική διάσταση, καθώς προέρχεται από το ρήμα σφάλω. Αναφέρεται δηλαδή σε παράπτωμα, αμάρτημα, ατόπημα, κάτι που δεν είναι πρόπον και μπορεί να είναι ενοχοποιητικό γι' αυτόν που το διαπράττει ή να χρήζει τιμωρίας (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2008; λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Μάλιστα αυτή η ηθική διάσταση έχει καθιερωθεί μέσα από έναν χρόνιο συσχετισμό του λάθους με το κακό (Schulz, 2010). Όμως το λάθος είναι αναπόσπαστο συστατικό της ζωής του ανθρώπου και μια έννοια που έχει απασχολήσει μεταξύ άλλων και τη φιλοσοφία.

Η Schultz (2010) αναφέρεται στη φιλοσοφική διάσταση του λάθους, τοποθετώντας το σε ένα πλαίσιο αναζήτησης της γνώσης και της αλήθειας, που ήταν και το αντικείμενο της φιλοσοφίας τα πρώτα δύο χιλιάδες χρόνια της ύπαρξής της. Σε αυτό το πλαίσιο κανείς δεν μπορεί να καθορίσει το λάθος αν πρώτα δεν καθορίσει τη γνώση, καθώς το πρώτο εξαρτάται και προσδιορίζεται με βάση το δεύτερο. Από τον Πλάτωνα και μετά οι επιστημολόγοι έχουν μοιραστεί μια γενική συναίνεση σχετικά με το πώς ορίζεται το λάθος: λάθος είναι να πιστεύεις ότι κάτι είναι αλήθεια, όταν είναι ψευδές ή το αντίθετο (Schulz, 2010). Αυτή η σύγκριση με την αλήθεια αναφέρεται και από τον Μπαμπινιώτη (1998) που περιγράφει το λάθος ως μια ενέργεια που αποκλίνει από την αλήθεια ή την πραγματικότητα.

Ωστόσο ένας τέτοιος ορισμός προϋποθέτει την ύπαρξη μιας αδιαμφισβήτητης και αντικειμενικής αλήθειας με την οποία μπορεί να συγκριθεί ένα γεγονός για να κατηγοριοποιηθεί σαν λάθος ή σωστό. Από την άλλη πλευρά η ιστορία είναι γεμάτη παραδείγματα περιπτώσεων στις οποίες αυτό που θεωρούνταν ως η αντικειμενική, επιστημονική αλήθεια διαψεύσθηκε από κάποια νεότερη ανακάλυψη.

Συνεπώς το λάθος σαν έννοια δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται χωριστά από τη συνειδητοποίησή του (Schulz, 2010).

Αντίστοιχες απόψεις σχετικά με τη σφαλερότητα της γνώσης και την ιδιότητα της αλήθειας να διαμεύεται προβλήθηκαν και από φιλοσοφικο-επιστημολογικά ρεύματα του 20^ο αιώνα. Το δίπολο λάθος-αλήθεια παραχώρησε τη θέση του στο επιβεβαίωση-αναίρεση (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο ο Popper (1963/1989), ένας από τους σημαντικούς επικριτές του θετικισμού διατύπωσε την άποψη ότι κάθε θεωρία είναι εφεύρεση και αποτελεί μια εικασία σχετικά με το τι ισχύει στην πραγματικότητα. Η γνώση σχετικά με την πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται στηρίζεται σε υποθέσεις γι' αυτό και ορισμένες θεωρίες μπορούν να διαμευστούν από αυτήν. Αυτή η διαδικασία μας κάνει να συνειδητοποιούμε ότι η πραγματικότητα μπορεί να αναδείξει τις ιδέες μας λανθασμένες (Popper (1963/1989). Με βάση αυτή τη θεωρία το λάθος αποτελεί συστατικό της διαδικασίας ανακάλυψης της γνώσης.

Ο Wide (2009) πραγματεύεται τους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να κάνει κανείς λάθος καθώς και τη σημασία τους και τους περιορισμούς τους. Μεταξύ άλλων αναφέρει ότι προκειμένου να κατανοήσουμε σε βάθος τη φύση του λάθους, θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν επικοινωνιακούς παράγοντες που προσθέτουν στην υπάρχουσα γνώση μας τη διάσταση του επικοινωνιακού λάθους. Σύμφωνα με τη θεωρία της επικοινωνιακής πράξης το επικοινωνιακό λάθος ορίζεται ως εμπόδιο της ειλικρινούς επικοινωνίας. Παρατηρεί ωστόσο ότι ο ορισμός του λάθους ως εμπόδιο του αποδίδει αρνητικό χαρακτήρα γι' αυτό προτείνει κι αυτός την εξέτασή του μέσα σε ένα πλαίσιο προόδου και εξέλιξης, όπου τα εμπόδια-λάθη αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις και στάδια που θα οδηγήσουν τελικά στην αλήθεια. Κατ' επέκταση το λάθος περιέχει την αλήθεια αφού η αλήθεια γεννιέται από τα λάθη (Wide, 2009).

Παρά τις παραπάνω προσπάθειες ορισμού του λάθους, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί εννοιολογικά με κάποια ακρίβεια. Η βιβλιογραφία για το λάθος είναι πολύ μεγάλη και κατανέμεται σε

ένα εξαιρετικά ποικίλο σύνολο κλάδων όπως η φιλοσοφία και η ιστορία της φιλοσοφίας (Håvard, 2007; Roth, 2003; Rowett, 2012) που ασχολούνται κυρίως με τη φύση του λάθους και τις συνθήκες ύπαρξής του, η ψυχολογία και οι νευροεπιστήμες (Hajcak, 2012; Hajcak & Foti, 2008; Hajcak, Moser, Yeung & Simons, 2005), που μελετούν το λάθος σε σχέση με τις γνωστικές λειτουργίες, το δίκαιο (Polinsky & Shavell, 1989; Simons, 2009), η ιατρική (ιατρικό λάθος: Goldberg, Kuhn, Andrew & Thomas, 2002; Kohn, Corrigan & Donaldson, 2000; Smith, 2013;) οι εμπειρικές επιστήμες (Elliott, 2004; Masnick & Klahr, 2003), τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες (μαθηματικό λάθος και λάθος στις μετρήσεις/θεωρία σφαλμάτων: Καλαβάσης, Μιτσούλης, Ορφανός, Σκουμπουρδή & Τζωρτζακάκης, 2002; Squires, 2001; Taylor, 1982/1997, το σωστό ως επικύρωση: Margolinas, 2003), η χρήση της γλώσσας (γλωσσικό λάθος: Παπαζαφείρη, 1993; Χάρης, 2003) και φυσικά η εκπαίδευση (Κιουρτσής & Ταρπάνη, 2008; Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2008; Ράπτη, 1997; Ράπτη, 2002).

Το λάθος λοιπόν είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, με ιδιαίτερη νοηματοδότηση και ρόλο στους διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο μουσικό λάθος στα πλαίσια της διδασκαλίας ενός μουσικού οργάνου. Συγκεκριμένα πραγματεύεται τον τρόπο νοηματοδότησης και βίωσης του λάθους κατά την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης μέσα από τις εμπειρίες και τα λεγόμενα των μαθητών. Η έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογική προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας στη συλλογή και στην ανάλυση των δεδομένων.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει κριτική παρουσίαση της σχετικής με το λάθος βιβλιογραφίας στους δύο κλάδους που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας, δηλαδή την εκπαίδευση και τη μουσική, καθώς και της προβληματικής που οδήγησε στην επιλογή του θέματος και θα τονιστεί η πρωτοτυπία του και η ανάγκη διερεύνησης της συγκεκριμένης θεματικής περιοχής. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος θα επιχειρηθεί μια θεώρηση του λάθους στην εκπαίδευση, που αποτελεί το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η εργασία, θα εξεταστούν η θέση και ο ρόλος του μέσα στις θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού και του εποικοδομισμού και θα παρουσιαστούν κριτικά σχετικές

έρευνες. Στο δεύτερο μέρος θα αναζητηθεί η σχέση και η θέση του όρου «λάθος», αν υπάρχει, στην τέχνη για να γίνει η μετάβαση στη μουσική και στην εκμάθησή της. Θα ακολουθήσει περιγραφή του δυτικού προτύπου διδασκαλίας της μουσικής προκειμένου να γίνει κατανοητό το ειδικότερο πλαίσιο της μελέτης, θα γίνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από το λάθος στα πλαίσια της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου και τέλος θα διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το σκεπτικό επιλογής της μεθοδολογικής προσέγγισης της θεμελιωμένης θεωρίας, το δείγμα της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, το ερευνητικό σχέδιο, καθώς και η διαδικασία υλοποίησής του. Στο τρίτο κεφάλαιο θα γίνει λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας και των αναλυτικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των συλλεγμένων δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων και στο πέμπτο κεφάλαιο θα συζητηθούν κριτικά σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέλος θα αφιερωθεί μία υποενότητα στους περιορισμούς της έρευνας, στον αναστοχασμό του ρόλου της ερευνήτριας μέσα στην υλοποίησή της και θα προταθούν κάποια θέματα προς περαιτέρω διερεύνηση.

Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

1.1. Το Λάθος στην Εκπαίδευση

Το λάθος είναι αναμενόμενο κατά την εμπλοκή σε μαθησιακές διεργασίες αφού αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης (Κιουρτσής & Ταρπάνη, 2008). Αναφέρεται στην ανομοιότητα ενός αποτελέσματος ή διαδικασίας σκέψης του μαθητή ως προς το αντίστοιχο αποτέλεσμα ή διαδικασία που αναμενόταν ή ήταν επιθυμητό από το δάσκαλο (Ράπτη, 2002). Οι Φουντοπούλου και Τσιρογιάννη (2008) το ορίζουν ως μια ανεπιτυχή αντίδραση από πλευράς του μαθητή στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί σε ένα εξωτερικό ερέθισμα. Δεν ταυτίζεται με την άγνοια ούτε και πρέπει να συγχέεται με τη δυσκολία μάθησης.

Το λάθος μπορεί να οφείλεται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Ενδογενείς παράγοντες είναι το φύλο, οι ατομικές διαφορές καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου που το διαπράττει όπως η νοημοσύνη. Εξωγενείς παράγοντες μπορεί να είναι η επάρκεια ή η ανεπάρκεια της διδακτικής προσέγγισης και το πολιτισμικό, οικονομικό, μορφωτικό περιβάλλον της κοινωνίας της οποίας μέλος είναι ο μαθητής (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2008; Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2008).

Το λάθος μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της μάθησης είναι ένα ενδιαφέρον φαινόμενο το οποίο σύμφωνα με τη Ράπτη (2002) έχει πολλές φορές αποτελέσει το αντικείμενο συζήτησης και διερεύνησης στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Ως προς το ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία μπορούν να εντοπιστούν δύο κύριες και αντίθετες προσεγγίσεις: η μάθηση που βασίζεται στην αποφυγή των λαθών, όπου το λάθος φορτίζεται αρνητικά και ενοχοποιείται, και η μάθηση που βασίζεται στην αξιοποίηση των λαθών όπου το λάθος λειτουργεί ως εργαλείο προόδου και αφορμή για μάθηση

(Chillarege, Nordstrom, & Williams, 2003; Dormann & Frese, 1994; Keith & Frese, 2005, Σφυρόερα, 2003).

Παλαιότερα το λάθος θεωρούνταν κατακριτέο, άποψη που επιβιώνει μέχρι και σήμερα και τη συναντάμε σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας. Οι σύγχρονες θεωρίες παιδαγωγικής όμως τείνουν προς την απενοχοποίηση του λάθους (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2008). Τα λάθη δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως δείκτες αποτυχίας συγκριτικά με το παρελθόν (Shekhzadeh. & Gheichi., 2011; Tafani, 2009) και οι διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις διαμορφώνονται πλέον με στόχο την αξιοποίησή τους και όχι την αποφυγή τους (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2008).

Οι βάσεις των δύο αυτών προσεγγίσεων, της αποφυγής και της αξιοποίησης τους λάθους, μπορούν να εντοπιστούν στις θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού και του εποικοδομισμού. Στη συνέχεια θα γίνει περιγραφή και ανάλυση της θέσης που κατέχει το λάθος στην παραδοσιακή παιδαγωγική και της εξέλιξης στον τρόπο θεώρησής του, που αποτυπώνεται μέσα από τις δύο αυτές θεωρίες.

1.2. Παραδοσιακή Προσέγγιση

Σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία αναφέρεται και ως μεθοδοκεντρική προσέγγιση από τον Ματσαγούρα (2009), το λάθος είναι ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν έχει ακόμη συσσωρεύσει μια «επαρκή ποσότητα γνώσης» ώστε να το αποφύγει (Ματσαγούρας, 2009; Σφυρόερα, 2003). Γι' αυτό τα λάθη αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα και δυσλειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας η οποία περιστρέφεται γύρω από την αποφυγή τους. (Καλαβάσης et al, 2002; Σφυρόερα, 2003).

Ο εκπαιδευτικός, που «(αυτο)ορίζεται ως ο διαιτητής της εγκυρότητας της γνώσης» (Μπίμπου-Νάκου, 2010, σελ. 325), επιστρατεύει σε αυτή τη διαδικασία αποφυγής του λάθους ένα σύνολο στρατηγικών που περιλαμβάνουν την προειδοποίηση, τη διαρκή εξήγηση και την τιμωρία μέσω αρνητικής βαθμολόγησης. Αρνείται το λάθος και χρεώνει στο μαθητή, όχι μόνο περισσότερη εργασία, αλλά και την ίδια την ευθύνη του, αφού αυτό αποδίδεται σε έλλειψη προσπάθειας, μελέτης ή ενδιαφέροντος (Καλαβάσης et al, 2002; Οικονόμου, 1984). Ο Χολτ (1967/1995) σημειώνει επίσης ότι ακόμα και όταν οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν πολλά από τα λάθη τους και να τα διορθώσουν μόνοι τους, πολλές φορές δεν έχουν το χρόνο να το κάνουν κάτω από τις συνθήκες άγχους και πίεσης και στον λίγο χρόνο που είναι διαθέσιμος μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά λέει: «Στους δασκάλους δεν αρέσουν μόνον οι σωστές απαντήσεις αλλά τις θέλουν και αμέσως» (Χολτ, 1967/1995, σελ. 187). Αν ο μαθητής δεν μπορεί να διορθώσει άμεσα το λάθος, κάποιος άλλος θα το κάνει. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι να εκλαμβάνεται το λάθος από το μαθητή σαν προσωπική του αποτυχία ή αδυναμία, ατίμωση και παραφωνία μέσα σε ένα τέλειο σύστημα. Ο καλός μαθητής δεν κάνει λάθη και όποιος κάνει λάθη δεν είναι καλός μαθητής (Καλαβάσης et al, 2002).

Αυτός ο φόβος, η ενοχοποίηση και η αποδοκιμασία του λάθους δεν αφήνουν περιθώριο για εμβάθυνση στα αίτια που το προκαλούν, για αμφισβήτηση ή διαφοροποίηση του μαθητή και συνεπώς

δεν προωθούν τη δοκιμή και τον πειραματισμό (Ματσαγγούρας, 2009). Στην ουσία προσφέρεται στο μαθητή μια απατηλή αίσθηση ελευθερίας. Ενώ καλείται να διατυπώσει τις δικές του ιδέες (Μπίμπου-Νάκου, 2010), εκείνος αναλώνεται στην προσπάθεια πρόβλεψης των «σωστών» απαντήσεων που είναι αποδεκτές από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2009) ή συχνά αποπροσανατολίζεται από τον απώτερο στόχο της μάθησης, προσπαθώντας να αποκρύψει το λάθος με το να κάνει το δάσκαλο να πιστεύει ότι ξέρει ενώ δεν ξέρει (Καλαβάσης et al, 2002; Οικονόμου, 1984; Χολτ, 1967/1995) ή αποφεύγοντας να ασχοληθεί με ένα ιδιαίτερα δύσκολο αντικείμενο που εμπεριέχει σε μεγάλο ποσοστό το ενδεχόμενο λάθους (Καλαβάσης et al, 2002).

Τέλος όλα τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η καθεαυτή διαδικασία της μάθησης χάριν της τελικής επίδοσης. Η αξιολόγηση της διαδικασίας περιορίζεται τις περισσότερες φορές στο δίπολο επιτυχία-αποτυχία. Το αν δηλαδή οι μαθητές έχουν κατακτήσει τη γνώση προκύπτει από την τελική τους βαθμολογία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η πορεία μέσα από την οποία την κατέκτησαν (Μπίμπου-Νάκου, 2010; Ράπτη, 2002) αλλά ούτε και οι ατομικές τους διαφορές (Ράπτη, 2002). Ακόμη και σήμερα η παραδοσιακή – μεθοδοκεντρική προσέγγιση κατέχει κυρίαρχη θέση στην εκπαίδευση.

1.3. Συμπεριφορισμός

Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας προέρχεται από το συμπεριφοριστικό ή μπεχαβιοριστικό πρότυπο μάθησης το οποίο κυριάρχησε από τις αρχές του αιώνα μέχρι τη δεκαετία του '50. Ορίζει τη μάθηση ως αποτέλεσμα δημιουργίας σχέσεων ή συνειρμών ανάμεσα 1) στα ερεθίσματα που δέχεται το υποκείμενο από το περιβάλλον και 2) στις αντιδράσεις του σε αυτά. (Κολιάδης, 1989; Πόρποδας, 1985; Σαμαρτζή, 1995). Οι συμπεριφοριστές ενδιαφέρονται για τους νόμους με βάση τους οποίους οι εμπειρίες που βιώθηκαν στο παρελθόν επηρεάζουν τη συμπεριφορά στο μέλλον (Schwartz, Wasserman & Robbins, 1978/2002). Με λίγα λόγια η συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως εξαρτημένη μεταβλητή που μπορεί να διαμορφωθεί από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς επέρχεται η μάθηση (Κολιάδης, 1989; Ράπτης & Ράπτη, 2003). Το συμπεριφοριστικό πρότυπο το συναντάμε στις θεωρίες των Pavlov και Thorndike (Κολιάδης, 1989) και στα πλαίσια προγραμματισμένης διδασκαλίας του Skinner (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981/2013; Σφυρόερα, 2003) που θα αναλυθούν συνοπτικά με έμφαση στη θέση και το ρόλο που κατέχει το λάθος.

1.3.1. Θεωρία της εξαρτημένης μάθησης: Pavlov - Thorndike.

Pavlov. Ο Pavlov (1927) διενήργησε πειραματικές έρευνες με σκύλους και απέδειξε ότι η παρουσίαση με χωροχρονική συνάφεια δύο διαφορετικών και φαινομενικά ασύνδετων μεταξύ τους ερεθισμάτων, είχε σαν αποτέλεσμα τη σύνδεση και την αλληλεξάρτησή τους από το ζώο, που έμαθε να αντιδράει με παρόμοιο τρόπο και στα δύο ερεθίσματα (Pavlov, 1927). Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον της θεωρίας του βρίσκεται στο ότι προκάλεσε μάθηση μέσω επαναλαμβανόμενης ενίσχυσης κάτι που αξιοποιήθηκε στη συνέχεια από τους συμπεριφοριστές (Κολιάδης, 1989; Ράπτης & Ράπτη, 2003).

Thorndike. Ο Thorndike εργάστηκε σε παράλληλη χρονική περίοδο με τον Pavlov.

Πραγματοποίησε ένα σύνολο πειραμάτων προκειμένου να διατυπώσει μια θεωρία για τη μάθηση αλλά και με ποιους τρόπους οδηγούμαστε σε αυτή (Κολιάδης, 1989). Περιέγραψε τη μάθηση σαν μια αργή και χρονοβόρα διαδικασία που συντελείται μέσω διαρκούς δοκιμής και πλάνης (trial and error) μέχρι να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Thorndike, 1911). Χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του διατύπωσε τη θεωρία της σύνναψης (connectionism, ονομάζεται επίσης μάθηση με υποκατάσταση της αντίδρασης) που συνοψίζεται σε μια σειρά βασικών και συμπληρωματικών νόμων από τους οποίους αναφέρονται οι βασικότεροι (όπ. αναφ. στο Bigge & Shermis, 1992; Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981/2013; Κολιάδης, 1989):

Η θετική ενίσχυση παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση. Δηλαδή αν το αποτέλεσμα στο οποίο καταλήγει μια συμπεριφορά είναι θετικό, η συμπεριφορά επαναλαμβάνεται ενώ αν είναι αρνητικό, απορρίπτεται (νόμος του αποτελέσματος). Η συχνή άσκηση μέσω της επανάληψης διατηρεί ενεργή τη σύνδεση και το αντίθετο (νόμος της άσκησης). (Bigge & Shermis, 1992; Schunk, 2008/2010; Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981/2013; Κολιάδης, 1989). Η «σωστή» συμπεριφορά, δηλαδή αυτή που οδηγεί στην επιτυχημένη έκβαση, αναδεικνύεται μέσα από πολλές δοκιμές και πλάνες (νόμος πολλαπλής αντίδρασης) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981/2013, Κολιάδης, 1989), ενώ παρόμοια συμπεριφορά θα υιοθετηθεί σε νέα παρόμοια ερεθίσματα (νόμος αναλογίας ή ομοιότητας/συνειρμική μετάθεση) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981/2013; Κολιάδης, 1989; Schunk, 2008/2010).

1.3.2. Συντελεστική μάθηση: Skinner. Ακόμα μία προσέγγιση που προέρχεται από το συμπεριφοριστικό πρότυπο μάθησης είναι η αυτή του Skinner. Ο Skinner (1938, 1948, 1953) βασίστηκε στο νόμο του αποτελέσματος του Thorndike χρησιμοποιώντας και επεκτείνοντας την έννοια της ενίσχυσης. Υποστήριξε και αυτός ότι το ερέθισμα, που λειτουργεί ως ενίσχυση της μάθησης, δεν

προηγείται αλλά έπεται της επιθυμητής συμπεριφοράς και ο μαθητής δεν είναι παθητικός αποδέκτης αυτής της ενίσχυσης αλλά λειτουργεί ενεργητικά μέσα στην όλη διαδικασία (οπ. αναφ. στο Ράπτης & Ράπτη 2003).

Επινόησε ειδικά κουτιά που χρησιμοποίησε για να εκτελέσει πειράματα με ζώα. Απέδειξε ότι με την κατάλληλη ενίσχυση μπορούσε να εκπαιδεύσει το ζώο να εκτελεί σειρές ενεργειών προς την κατεύθυνση της λύσης ενός προβλήματος (Skinner, 1938, 1948, 1953). Σε αυτή τη διαδικασία καθοριστικό ρόλο φάνηκε να παίζουν η θετική ενίσχυση (αμοιβή), η αρνητική ενίσχυση (απαλοιφή δυσάρεστης συνθήκης), η άμεση τιμωρία, η έμμεση τιμωρία (στέρηση ευχάριστης συνθήκης) και η απόσβεση (έλλειψη ενίσχυσης και τιμωρίας) (Bidge, 1990; Ράπτης & Ράπτη, 2003).

Ο Skinner εφάρμοσε τα ευρήματά του σε πολλά προβλήματα της σύγχρονης ζωής καθώς και στην εκπαιδευτική πράξη σε επίπεδα μάθησης και πειθαρχίας (Schunk, 2008/2010). Άσκησε κριτική και εντόπισε αδυναμίες στην τότε επικρατούσα εκπαιδευτική διαδικασία (Skinner, 1953). Πρότεινε τη μέθοδο της προγραμματισμένης διδασκαλίας (οπ. αναφ. στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981/2013; Κολιάδης, 1989; Ράπτης & Ράπτη, 2003) που στηρίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης και συνοψίζεται στα εξής: Ενεργή συμμετοχή του μαθητή, τεμαχισμός της ύλης σε μικρά τμήματα και σταδιακή πρόοδος που καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό με ενίσχυση (θετική και αρνητική) και τιμωρία (άμεση και έμμεση) δίνοντας ωστόσο έμφαση στη θετική ενίσχυση που πρέπει να χαρακτηρίζεται από γνησιότητα και ειλικρίνεια.

Ο στόχος είναι η αποφυγή του λάθους και η εξάλειψή του μέσα από τη διάσπαση της γνώσης έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί εύκολα να ανταπεξέλθει. Η επανάληψη χρησιμοποιείται σαν μέσο κατάκτησης της γνώσης. Η προσέγγιση αυτή, αν και φοβερά βολική και εύλογη αντιμετωπίζει το πρόβλημα ότι δεν προσφέρεται για την κατάκτηση δεξιοτήτων παρά μόνο για την αποστήθιση και επίσης ο κατακερματισμός της γνώσης δεν βοηθάει στη νοηματοδότησή της από το μαθητή και στη χρήση της σε διαφορετικά πλαίσια (Σφυρόερα, 2003).

1.3.3. Κριτική στη θεωρία του συμπεριφορισμού. Γενικά η θεωρία του

συμπεριφορισμού/μπεχαβιορισμού προωθεί την ενεργή εμπλοκή του υποκειμένου στη διαδικασία της μάθησης μέσω της δοκιμής και της πρακτικής άσκησης. Ο δάσκαλος πρέπει να ενεργοποιήσει απλά τους μαθητές προσφέροντάς τους τα κατάλληλα ερεθίσματα καθώς και θετική ενίσχυση που θα αναδείξει τη σωστή συμπεριφορά (Καλαβάσης et al, 2002). Ωστόσο επειδή η συμπεριφοριστική προσέγγιση δε λαμβάνει υπόψιν την πολύπλοκη πραγματικότητα (για παράδειγμα αγνοεί τις ψυχολογικές διεργασίες και εστιάζει μόνο στη μετρήσιμη συμπεριφορά), δίνεται από πολλούς περισσότερο βάρος στα αρνητικά της στοιχεία απ' ό,τι στα θετικά (Ράπτης & Ράπτη, 2003).

Συνολικά η μάθηση στη θεωρία του συμπεριφορισμού αντιμετωπίζεται ως συσσώρευση γνώσης με επιθυμία αποφυγής των λαθών (Καλαβάσης et al, 2002) αλλά και των συζητήσεων γύρω από αυτά (Santagata, 2005). Η λάθος συμπεριφορά δεν επιφέρει κάποια αμοιβή και έτσι σταδιακά εξαλείφεται (Σφυρόερα, 2003). Συνεπώς το λάθος αποτελεί αποθαρρυντικό στοιχείο για το μαθητή (Καλαβάσης et al, 2002) και εμπόδιο της μαθησιακής διαδικασίας (Santagata, 2005). Αυτή η προσέγγιση εξοστρακισμού του λάθους του στερεί ένα δημιουργικό ρόλο μέσα σ' αυτήν (Σφυρόερα, 2003). Επί πλέον η άποψη ότι η επιθυμητή συμπεριφορά διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τα δικά του «σωστά» κριτήρια και επιτυγχάνεται με εκβιαστικό τρόπο (αφού αν δεν επιδειχθεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, δεν υπάρχει αμοιβή) εμπεριέχει χαρακτηριστικά αυταρχισμού και μπορεί να είναι επικίνδυνη. Τέλος, σε αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός αποδεσμεύεται πλήρως από την ευθύνη του λάθους η οποία βαραίνει αποκλειστικά το μαθητή (Ράπτης & Ράπτη, 2003).

1.4. Εποικοδομισμός

Οι όροι «εποικοδομισμός» (Ράπτης & Ράπτη, 2003) ή «κονστρουκτιβισμός» ή «θεωρία οικοδόμησης της γνώσης» αποδίδουν τον αγγλικό όρο «constructivism». Ο εποικοδομισμός καλύπτει μια σειρά θεωριών (Κόκκοτας, 1998, 2005) βάση των οποίων είναι η αναπτυξιακή θεωρία του Piaget (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2008) και εκφράστηκε επίσης μέσα στις θεωρίες των Bruner (1966, 1977, 1997), Ausubel (1968) Vygotsky (1997) και Papert (1980). Σύμφωνα με τον Κολιάδη (1997) οι έρευνες του Piaget μελετούσαν κυρίως τη γνωστική ανάπτυξη αλλά τα ευρήματά τους αποτέλεσαν τη βάση μιας θεωρίας για τη μάθηση. Συγκεκριμένα ο Πιαζέ (1979) υποστήριξε ότι προκειμένου να οδηγηθεί ο μαθητής στη γνώση πρέπει να περάσει από ορισμένα διαδοχικά στάδια που χαρακτηρίζονται από λάθος ιδέες, τις οποίες αργότερα θα απορρίψει. Το κάθε ένα από αυτά τα στάδια έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία, όχι μόνο γιατί αποτελεί σκαλοπάτι της αλήθειας, αλλά κυρίως γιατί ο μαθητής μαθαίνει μέσα από αυτά να την κατακτάει μόνος του. Η γνώση χτίζεται/οικοδομείται σταδιακά.

Σύμφωνα λοιπόν με το πρότυπο του εποικοδομισμού το λάθος αποτελεί αναπόφευκτο και απαραίτητο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (Santagata, 2005) αφού η απουσία του συνεπάγεται απουσία δράσης, ανακάλυψης και κατ' επέκταση μάθησης. Το λάθος χρησιμοποιείται για να προκαλέσει γνωστική ή κοινωνιογνωστική σύγκρουση (Σφυρόερα, 2003; Vosniadou, 2007). Ο μαθητής δεν είναι κενός νους αλλά έχει ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και ερμηνείες για τον κόσμο, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν εμπόδιο για την οικοδόμηση της γνώσης (Σφυρόερα, 2003; Sewell, 2002; Vosniadou, 2007).

Προκειμένου να κατασκευάσει τις νέες γνώσεις ο μαθητής, πρέπει κατ' αρχάς να αντιληφθεί την ανεπάρκεια των αντιλήψεών του. Όταν λοιπόν αυτές δεν επαρκούν για την επίλυση ενός προβλήματος ή δημιουργούν κάποια αντίφαση, εκείνος αναγκάζεται να τροποποιήσει ή να αναθεωρήσει την άποψή του και να ανακαλύψει νέες στρατηγικές που θα τον οδηγήσουν στη λύση. Η μάθηση δηλαδή είναι προϊόν

της εννοιολογικής αλλαγής (Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson, 1998; Κόκκοτας, 1998, 2005; Σφυρόερα, 2003; Vosniadou, 2007; Χρηστίδου, 2005). Με άλλα λόγια ο μαθητής χρησιμοποιεί το λάθος για να ανακαλύψει τη γνώση.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να χειριστεί το λάθος ως εργαλείο μάθησης ο εκπαιδευτικός (Σφυρόερα, 2003). Προκειμένου να συμβεί αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει τα λάθη ως «εμπόδια» και να επικεντρωθεί στον εντοπισμό, την κατανόηση και στην επεξεργασία τους, δηλαδή στη μετατροπή τους σε διδακτικούς στόχους που θα ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών (Οικονόμου, 1984; Σφυρόερα, 2003).

Για να επιτύχει όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα και τις συνθήκες εμπιστοσύνης που θα απενοχοποιήσουν το λάθος, έτσι ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται να εκφράζουν ελεύθερα τις αντιλήψεις τους χωρίς να φοβούνται (Κόκκοτας, 1998, 2005; Σφυρόερα, 2003). Ως κατάλληλο κλίμα της τάξης που επιτρέπει τα λάθη θεωρείται εκείνο που δημιουργείται όταν στόχος του μαθήματος γίνεται η ίδια διαδικασία της μάθησης. Αντίθετα όταν ο στόχος της μάθησης περιορίζεται στο αποτέλεσμα, ο μαθητής πρέπει να επιδείξει κάποιες ικανότητες και αξιολογείται με βάση αυτές. Ένα τέτοιο κλίμα χαρακτηρίζεται από αρνητικές πτυχές όπως το άγχος, τον κίνδυνο της αποτυχίας και τις συνέπειές της (Dalehefte, Seidel & Prenzel, 2012).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι κυρίως καθοδηγητικός, διακριτικός και συντονιστικός. (Δημητρακοπούλου, 1998; Κόκκοτας, 1998, 2005). Χάνει το ρόλο της αυθεντίας. Προκειμένου να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν είναι σημαντικό ένα πρότυπο δασκάλου που μαθαίνει μπροστά τους και μαζί τους. Οπότε πολλές φορές γίνεται συνοδοιπόρος και συμμετέχει κι αυτός σαν ένα μέλος της ομάδας (Papert, 1999). Πρέπει ακόμη να μπορεί να μετατρέψει την αντιμετώπιση του λάθους σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία, έτσι ώστε να δημιουργηθούν στο μαθητή κίνητρα μάθησης με τελικό στόχο τη μεταγνώση (Κόκκοτας, 1998, 2005; Σφυρόερα, 2003). Η

μεταγνώση αναφέρεται στον έλεγχο της διαδικασίας απόκτησης της γνώσης από το μαθητή, δηλαδή στη γνώση του πώς μαθαίνει (Κόκκοτας, 1998, 2005; Zimmerman & Schunk, 2001).

Τέλος, μέσα σε αυτή τη διαδικασία οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης αλλά συμμετέχουν ενεργά στην απόκτησή της αλληλεπιδρώντας εποικοδομητικά με τον κόσμο μέσα σε ένα πλούσιο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (Driver et al, 1998; Vosniadou, 2007; Χρηστίδου, 2005).

1.4.1. Σύγκριση συμπεριφορισμού και εποικοδομισμού ως προς το ρόλο του λάθους. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση θεωρεί ότι η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας ενώ σύμφωνα με την εποικοδομητική προσέγγιση είναι το αποτέλεσμα κατασκευής και ανακατασκευής των ιδεών των μαθητών από τους ίδιους τους μαθητές (Sewell, 2002). Συνεπώς η θέση και ο ρόλος του λάθους στην εποικοδομητική προσέγγιση διαφέρουν σε σχέση με την παραδοσιακή και τη συμπεριφοριστική. Το λάθος θεωρείται αναπόφευκτο αλλά και απαραίτητο στοιχείο της μάθησης και είναι θετικά φορτισμένο. Αντί να τιμωρείται, να απαγορεύεται και να εξοστρακίζεται από τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί στόχο αυτής (Dalehefte, Seidel & Prenzel, 2012). Το λάθος προκαλείται γιατί αποτελεί ενδιάμεση γνώση και μέσο προόδου και αντιμετωπίζεται στοχευμένα. Χρησιμοποιείται επίσης ως εργαλείο κατανόησης των παρανοήσεων και των δυσκολιών των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζει απλά, αλλά χειρίζεται το λάθος όχι πια με το ρόλο της αυθεντίας αλλά με αυτόν του καθοδηγητή (Καλαβάσης et al, 2002).

1.5. Έρευνες που Σχετίζονται με το Λάθος στην Εκπαίδευση

Το φαινόμενο του λάθους στη μάθηση και τη διδασκαλία έχει συγκεντρώσει το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Ένας αριθμός ερευνών έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση των ειδών και αιτιών του λάθους κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Dulay & Burt, 1974; Καζανί, 2014; Shekhzadeh & Gheichi, 2011) και της φύσης του λάθους στο μάθημα των μαθηματικών (Santagata, 2005).

Μια σειρά ερευνών ασχολήθηκε με τη σύγκριση των δυο διαφορετικών προσεγγίσεων αντιμετώπισης του λάθους, την αποφυγή (error avoidant training) και την αξιοποίηση των λαθών (error management training) σε διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, όπως η έρευνα που διενήργησαν οι Dormann και Frese (1994) σε μαθητές κατά την εκμάθηση του λογισμικού Spss. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η πρώτη δέχτηκε διδασκαλία σχεδιασμένη προς την κατεύθυνση αποφυγής των λαθών ενώ η δεύτερη δεν δέχτηκε κάποια καθοδήγηση, αλλά αντίθετα της δόθηκε ένα φυλλάδιο με κάποιες χρήσιμες εντολές και οι μαθητές παροτρύνθηκαν να πειραματιστούν και να κάνουν λάθη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η δεύτερη ομάδα σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις (Dormann & Frese, 1994). Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν και οι Chillarege, Nordstrom και Williams (2003) που είχαν ως δείγμα μαθητές μεγάλης ηλικίας καθώς και οι Keith και Frese (2005). Από την έρευνα των τελευταίων φάνηκε επί πλέον ότι η ομάδα που δέχτηκε καθοδήγηση βασισμένη στην αξιοποίηση των λαθών παρουσίασε μεγαλύτερη ικανότητα μεταφοράς των γνώσεων σε πανομοιότυπες δραστηριότητες.

Ένας αριθμός ερευνών έχει εστιάσει στη διερεύνηση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση και αντιμετώπιση του λάθους, καθώς και τη στάση τους απέναντι σε αυτό (Gascoigne, 2003; Santagata, 2004; Santagata, 2005; Tafani, 2009; Tulis, 2013;). Η Tulis (2013) εντόπισε διαφορές στην αντιμετώπιση του λάθους από εκπαιδευτικούς τριών διαφορετικών αντικειμένων (μαθηματικά, οικονομικά και γερμανικά). Οι καθηγητές των μαθηματικών παρουσίασαν

πιο αρνητικές αντιδράσεις στα λάθη όπως υποτιμητικά ή απογοητευτικά σχόλια, καθώς και μεγαλύτερη χρήση της στρατηγικής τρίγωνο των Βερμούδων (Bermuda triangle), όπου ο εκπαιδευτικός μετά το λάθος ενός μαθητή αναθέτει τη διόρθωσή του σε άλλον μαθητή. Η ίδια έρευνα κατέδειξε ότι ο τρόπος διαχείρισης των λαθών εκ μέρους του καθηγητή σχετίζεται με τη στάση των μαθητών απέναντι σε αυτά (πχ. μια θετική στάση είναι το αν τα αντιλαμβάνονται ως ευκαιρίες μάθησης) (Tulis, 2013). Αντίστοιχες έρευνες καταδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικές χώρες υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης του λάθους (Santaata, 2004; Santagata, 2005).

Μια ακόμα έννοια που έχει αποτελέσει το αντικείμενο έρευνας σε εκπαιδευτικά πλαίσια είναι αυτή του εκλαμβανόμενου κλίματος γύρω από το λάθος (perceived error climate) (Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2013; Tulis, 2013) ή κουλτούρα του λάθους (error culture) (Dalehefte, Seidel & Prenzel, 2012; Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2013). Το κλίμα του λάθους μπορεί να γίνει αντιληπτό τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε ατομικό επίπεδο και αποτελεί μια νοητή κατασκευή των μαθητών που αναφέρεται στις πτυχές χρήσης και αξιολόγησης των λαθών στη μαθησιακή διαδικασία (Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2013). Η έρευνα σε αυτή την περιοχή περιλαμβάνει συσχετίσεις του εκλαμβανόμενου κλίματος γύρω από το λάθος με άλλους παράγοντες όπως οι αντιδράσεις των μαθητών στα λάθη (Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2013) καθώς και μελέτη του σε εκπαιδευτικά πλαίσια διαφορετικών χωρών (Dalehefte, Seidel & Prenzel, 2012). Οι Steuer, Rosentritt-Brunn και Dresel (2013) συνοψίζοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών, πρότειναν ένα μοντέλο διερεύνησης του κλίματος γύρω από το λάθος με οχτώ διαστάσεις.

Άλλες έρευνες που μελετούν το λάθος από την πλευρά των μαθητών καταδεικνύουν τις διαφορές στις αντιλήψεις γύρω από αυτό. Μέσα από συνεντεύξεις μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία της Αμερικής και της Ιταλίας προέκυψε ότι Ιταλοί μαθητές λάμβαναν την ευθύνη της μελέτης τους και υποστήριζαν ότι οι δάσκαλοι έχουν δίκιο να αντιδρούν αρνητικά στα λάθη, ενώ Αμερικανοί μαθητές έτειναν να αποδίδουν το λάθος σε ανεπαρκή διδασκαλία και σπάνια έπαιρναν την ευθύνη οι ίδιοι

(Santagata, 2004). Έρευνα της Yanuz (2014) που διερεύνησε τις προτιμήσεις και τη στάση των μαθητών απέναντι στη διόρθωση των λαθών τους κατέδειξε ότι τα κορίτσια είναι πιο ανεκτικά στη διόρθωση από τα αγόρια.

Όπως φαίνεται έχει σημασία η διερεύνηση σε τοπικό επίπεδο χώρας τόσο των αντιλήψεων των μαθητών όσο και των αντιλήψεων και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για το λάθος. Ως εκ τούτου αναζητήθηκαν αντίστοιχες έρευνες για την περίπτωση της Ελλάδας και παρατηρήθηκε ότι η εμπειρική έρευνα είναι περιορισμένη και όχι ιδιαίτερα πρόσφατη. Ωστόσο μπορούν να σχολιαστούν συγκριτικά τα ευρήματα δύο ερευνών. Η πρώτη διερεύνησε το λάθος από τη σκοπιά επιμορφούμενων εκπαιδευτικών μαθηματικών και η δεύτερη από την πλευρά μαθητών. Σύμφωνα με την πρώτη φάνηκε ότι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί δεν εφάρμοζαν κατά τη διδασκαλία το μοντέλο του εποικοδομισμού, το οποίο στην πλειοψηφία τους ήταν άγνωστο, αλλά φάνηκε να υιοθετούν παραδοσιακές στρατηγικές. Επί πλέον λίγοι ήταν εκείνοι των οποίων οι αντιλήψεις ανταποκρίνονταν στις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις του λάθους και οι περισσότεροι απέδιδαν το λάθος σε ελλείψεις από πλευράς των μαθητών, όπως έλλειψη ενδιαφέροντος ή προσπάθειας (Καλδρυμίδου, Οικονόμου, Οικονόμου, & Τζεκάκη, 1997). Σύμφωνα με τα ευρήματα της δεύτερης έρευνας, που είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών γύρω από τη διαχείριση των λαθών τους από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές περιέγραψαν μια διαχείριση του λάθους με βάση την οποία αυτό δεν αξιοποιείται πάντα κατά τη διαδικασία του μαθήματος με τρόπο που να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των εννοιών από τους μαθητές ώστε να τους «οδηγήσει» στο σωστό. Επίσης οι μαθητές πρότειναν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα σαν στρατηγική ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας (Κιουρτσής & Ταρπάνη, 2008).

1.6. Λάθος και Τέχνη

Οι προηγούμενες έρευνες ασχολήθηκαν με το λάθος αποκλειστικά σε αντικείμενα στα οποία ήταν μετρήσιμο όπως στα μαθηματικά ή στις ξένες γλώσσες. Η Tulis (2013) αναφέρει ότι αυτό ενδεχομένως οφείλεται στη φύση των συγκεκριμένων μαθησιακών αντικειμένων που διαχωρίζουν τα όρια του σωστού και του λάθους, αφού μια απάντηση μπορεί να είναι είτε σωστή είτε λανθασμένη. Αντίστοιχα οι θεωρίες μάθησης που συζητήθηκαν προϋποθέτουν ότι το λάθος είναι κάτι συγκεκριμένο και αναγνωρίσιμο ενώ αντίστοιχα το σωστό είναι αυτό που ο μαθητής είναι σε θέση να ανακαλύψει μέσω της εννοιολογικής σύγκρουσης, γιατί προκύπτει λογικά και προσφέρει επεξηγήσεις (στην περίπτωση του εποικοδομισμού). Εύλογα λοιπόν προκύπτει το ερώτημα αν και πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το λάθος με τους προαναφερθέντες τρόπους σε μαθησιακά αντικείμενα όπου τα όριά του δεν είναι σαφώς προσδιορισμένα ή ακόμα και αν έχει νόημα ο όρος «λάθος» μέσα στα εν λόγω αντικείμενα. Μια περίπτωση τέτοιου αντικειμένου είναι και η τέχνη, που αποτελεί και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η παρούσα εργασία.

Οι καλές τέχνες σχετίζονται στενά με την αισθητική, καθώς η τελευταία αποτελεί έναν φιλοσοφικό κλάδο του οποίου το αντικείμενο έχει ταυτιστεί από κάποιους, ιδιαίτερα στις απαρχές του, με τη μελέτη των έργων τέχνης (Παρισάκη, 2004; Τερζάκης, 2007). Στη συνέχεια βέβαια ο κλάδος επιδίωξε να στραφεί σε ένα ευρύτερο αντικείμενο, τη φιλοσοφία του ωραίου (Τερζάκης, 2007). Η Schulz (2010) υποστηρίζει ότι στα ζητήματα αισθητικής δεν είναι δυνατό να εφαρμοστεί το δίπολο σωστό-λάθος, καθώς εμπλέκεται ο παράγοντας του προσωπικού γούστου. Δεν μπορεί να είναι λάθος μια προτίμηση όπως μπορεί να είναι λάθος ένα γεγονός. Ωστόσο υπάρχουν πολλά παραδείγματα περιπτώσεων όπου ζητήματα αισθητικής αντιμετωπίζονται σαν να επιδέχονται μία και αδιαμφισβήτητη ανάγνωση, με συνέπεια ό,τι αποκλίνει από αυτήν, να αντιμετωπίζεται ως λάθος (Schulz, 2010).

Για παράδειγμα η σταθερά της συμμετρίας και ο νόμος του πλαισίου είχαν αναδειχθεί κατά το Μεσαίωνα ως ιδανικές αισθητικές αρχές στις πλαστικές και παραστατικές τέχνες εξ' αιτίας της επίδρασης του έργου του Βιτρούβιου (Bearsdley, 1989). Επίσης ο Τερζάκης (2007) αναφέρεται σε ένα είδος φορμαλισμού που επικράτησε στο χώρο της αισθητικής και των τεχνών τον δέκατο έβδομο αιώνα όταν φημισμένοι ακαδημαϊκοί και θεωρητικοί της εποχής θέσπισαν ένα σύνολο από αισθητικά κριτήρια και κανόνες για τα διάφορα καλλιτεχνικά πεδία. Στις εικαστικές τέχνες αυτός ο νόμος συνοψιζόταν στο τρίπτυχο λογικότητα-κανονικότητα-αληθοφάνεια, στην ποίηση στο τρίπτυχο λογικότητα-κατανοητότητα-ορθοφροσύνη και στο θέατρο στην ενότητα χώρου και χρόνου της δράσης και ισορροπία ανάμεσα στα διδακτικά και στα προς τέρψιν στοιχεία του έργου. Τέλος θεσπίστηκαν οι νόμοι της αρμονίας από τον Rameau, που ήταν καθαρά μαθηματικοί και αποτέλεσαν τη βάση του συστήματος που αποκαλούμε σήμερα δυτική μουσική. Αυτά τα κριτήρια ίσχυαν σαν अपαραβάτος νόμος του σωστού και του ωραίου (Τερζάκης, 2007).

Οι φιλόσοφοι Hume και Kant προσπάθησαν να θέσουν κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας ενός έργου τέχνης έξω από τους όρους «σωστό» και «λάθος». Ο Hume χρησιμοποίησε τον όρο «καλαισθησία» αναφερόμενος στην ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς ένα ποιοτικό έργο τέχνης. Ως απάντηση στο ζήτημα της υποκειμενικότητας μιας τέτοιας κρίσης πρότεινε το υψηλό επίπεδο μόρφωσης και εμπειρίας. Υποστήριξε ότι μέσω αυτών οι άνθρωποι αποκτούν ικανότητες που τους οδηγούν σε κάποιου είδους συμφωνία για το ποια έργα τέχνης είναι καλύτερα. Αυτοί οι «ειδικοί» καθιερώνουν με τη σειρά τους έναν οικουμενικό κανόνα καλαισθησίας (όπ. αναφ. στο Freeland, 2001/2005).

Ο Kant από την άλλη πλευρά υποστήριξε ότι παρά το ότι η ομορφιά δεν μπορεί να αξιολογηθεί με βάση αντικειμενικά κριτήρια αλλά εξαρτάται από τη απόλαυση και τη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου στο αντικείμενο, εν τούτοις όταν κάποιος αναγνωρίζει ένα αντικείμενο ως όμορφο μιλάει, καθολικά και δεν εκπροσωπεί μόνο τον εαυτό του. Αντίθετα υποστηρίζει ότι όλοι πρέπει να ενστερνιστούν την συγκεκριμένη στάση προς το αντικείμενο. Η αξιολόγηση του ωραίου λοιπόν δεν

είναι απλώς μια υποκειμενική έκφραση αρεσκείας αλλά έχει καθολικό χαρακτήρα (όπ. αναφ. στο Ginsborg, 2011). Χρησιμοποίησε επίσης τον όρο «ορθότητα» για να περιγράψει την ιδιότητα ενός έργου τέχνης να έχει έναν σκοπό ύπαρξης ανεξάρτητο από την αντίδραση που δημιουργεί. Δηλαδή «ορθό» είναι ένα αντικείμενο όταν η ομορφιά του σαν αντικείμενο και μόνο προκαλεί απόλαυση. Η θεωρία του Καντ χρησιμοποιήθηκε ως βάση για μεταγενέστερες θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες ένα έργο τέχνης δεν οφείλει να είναι όμορφο αλλά πρέπει να προκαλεί αισθητική απόκριση (όπ. αναφ. στο Freeland, 2001/2005).

Συνολικά η τέχνη ως μορφή, υλικό, περιεχόμενο, δομή συμπορεύεται με τις κοινωνικο-ιστορικές, τις πολιτικές και τις θρησκευτικές συνθήκες της κάθε εποχής μέσα στις οποίες μπορεί να μη γίνει αποδεκτή. Πολλές είναι οι περιπτώσεις καλλιτεχνών ή κινημάτων της τέχνης που αμφισβήτησαν ή απέρριψαν τα όρια των θεσπισμένων με βάση την εκάστοτε εποχή κανόνων, δημιουργώντας ριζοσπαστικά έργα τα οποία στην εποχή τους απορρίφθηκαν ή θεωρήθηκαν κατώτερης καλλιτεχνικής αξίας, ωστόσο έθεσαν τις βάσεις για μεταγενέστερα κινήματα. Η μοντέρνα τέχνη έφερε και μια οριστική ρήξη, απελευθερώθηκε από την έννοια του ωραίου, ακόμα και του μεγαλοφυούς ή του αριστουργήματος και έπαψε να αναζητεί το καλό, το αληθινό, το δίκαιο (Φιορεβάντες, 1993). Στο χώρο της μουσικής ο Schönberg στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με το σειραϊκό ή δωδεκαφθογγικό σύστημά του απέρριψε την τονική μουσική παράδοση και την αρμονία (Headington, 1994).

Πρόσφατα οι καλλιτέχνες Laure Prouvost, Francesco Pedraglio, Rob Filby, Cally Spooner και Giles Round διερεύνησαν την έννοια και τις μορφές του λάθους στην τέχνη σε ακαδημαϊκό και εμπορικό πλαίσιο. Οι καλλιτέχνες διέμειναν για έξι εβδομάδες σε ένα κτίριο ερευνών που ονομάζεται «το τμήμα των λάθους απαντήσεων» και παρήγαγαν έργα για το λάθος τα οποία συμπληρώθηκαν με σχετικά δράματα και τρόπους παρουσίασης που παρέβαιναν τις καθιερωμένες, «σωστές» νόρμες. Οι δυνατότητες του λάθους εξερευνήθηκαν μέσω παραδειγμάτων μισοτελειωμένων έργων ή «λάθος» έργων, ανεπιτυχούς επικοινωνίας και κακής εφαρμογής τεχνικών και παρουσιάστηκαν σε όλο το φάσμα

μιας έκθεσης που αποτελούνταν από έργα γλυπτικής, φωτογραφίας, installations και βίντεο. Με την εξέταση των όρων «σωστό» και «λάθος» μέσα στο πλαίσιο της τέχνης, τα έργα αυτά υποδήλωναν ότι «ορθότητα» είναι απλώς ένα προϊόν συνήθειας και προσδοκίας (Allsop, 2011).

Το ενδιαφέρον για την ιδιόμορφη σχέση λάθους και τέχνης έχει εκδηλωθεί τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα. Η Εταιρία Μελέτης Πολιτισμικής Ετερότητας (Ε.Μ.Π.Ε.) (2012) πραγματοποίησε ένα μεγάλο αφιέρωμα στο λάθος με τίτλο «λάθος: στη ζωή - στις τέχνες - στις επιστήμες. Επιχειρήθηκε μια επισκόπηση του νοήματος του λάθους στην ανθρώπινη ύπαρξη που εκφράστηκε με μια ποικιλία μέσων όπως έκθεση, δρώμενα, ποίηση. Πραγματοποιήθηκε επίσης επιστημονικό συνέδριο με θέμα το λάθος στο οποίο μάλιστα ένας από τους εισηγητές, ο Σπύρος Σακκάς (2012) έθεσε το ερώτημα πώς μπορεί να προσδιοριστεί το σωστό και το λάθος στη μουσική.

Κατά την άποψη του Gombrich (2012/1995) δεν μπορεί να είναι σωστοί ή λάθος οι λόγοι για τους οποίους μας αρέσει ένα έργο τέχνης. Αντίθετα υποστηρίζει ότι μπορεί να είναι λάθος οι λόγοι για τους οποίους δεν μας αρέσει. Επειδή σε κάθε περίπτωση η κρίση διαμορφώνεται από την προτίμηση και τα προσωπικά αισθητικά κριτήρια, δεν πρέπει να καταδικάζουμε ένα έργο τέχνης ως λάθος γιατί η απροθυμία μας να αποβάλουμε τις προκαταλήψεις με βάση τις οποίες το αξιολογήσαμε, μας εμποδίζουν να απολαύσουμε την ίδια την τέχνη (Gombrich, 1995/2012).

1.7. Το Δυτικό Πρότυπο Διδασκαλίας της Μουσικής

Μέχρι τώρα έχει αναλυθεί ο ρόλος και η θέση του λάθους στην εκπαίδευση μέσα από τις διάφορες θεωρίες μάθησης και αναζητήθηκε η θέση του στην τέχνη. Στη συνέχεια θα γίνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από το λάθος στα πλαίσια της εκμάθησης και διδασκαλίας της εκτέλεσης ενός μουσικού οργάνου της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης (που συνδυάζει τη μουσική ως μαθησιακό αντικείμενο αλλά και ως τέχνη) προκειμένου να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Προηγουμένως όμως κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια περιγραφή και ανάλυση του λεγόμενου δυτικού προτύπου διδασκαλίας της μουσικής, καθώς αποτελεί το πλαίσιο της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου της ευρωπαϊκής, έντεχνης μουσικής και είναι καταλυτικής σημασίας για την κατανόηση των ευρημάτων.

Ο Moore (1992) περιγράφει την μακρά παράδοση που ακολούθησε η διδασκαλία των μουσικών εκτελεστικών πρακτικών στη δυτική κοινωνία, που αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η μουσική τέχνη εξελίχθηκε από την προνομιακή άσκησή της υπό την αιγίδα και ως αποκλειστικό προνόμιο των αριστοκρατικών αυλών της Ευρώπης, όταν αυτές παραχώρησαν την οικονομική και πολιτική τους δύναμη στις μεσαίες τάξεις, μέχρι το σύστημα των κονσερβατόριων και των ωδείων, που εμφανίστηκαν στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα. Η λειτουργία τους και η ανάγκη καθιέρωσης επίσημων μουσικών σπουδών υπαγορεύτηκε, μεταξύ άλλων από, την ανάγκη επαγγελματιών μουσικών (Small, 1998) αφού όλο και περισσότεροι άνθρωποι είχαν πρόσβαση στη μουσική και ως προς την ακρόαση αλλά και ως προς την εκτέλεσή της (Moore, 1992).

Ιστορικά, η εκμάθηση ενός οργάνου γινόταν και γίνεται με διάφορους τρόπους: στα πλαίσια κάποιας σχολής ή ιδρύματος, μέσα από κάποια μουσική κοινότητα, ερασιτεχνικά – αυτοδίδακτα ακόμα και με τη χρήση τεχνολογίας (Green, 2001). Όμως, αν και υπάρχουν διαφορές από όργανο σε όργανο, η

παραδοσιακή διδασκαλία της μουσικής εκτέλεσης περιλαμβάνει κυρίως ατομικά μαθήματα τα οποία συνήθως ξεκινούν σε μικρή ηλικία, γεγονός που αντανακλά την άποψη ότι όσο νωρίτερα τόσο το καλύτερο (McPherson & Davidson, 2006).

Η μουσική εκτέλεση απαιτεί υψηλό επίπεδο διαφορετικών δεξιοτήτων όπως η κινητική επιδεξιότητα, ο συντονισμός, η προσοχή, η μνήμη, καθώς και αισθητικές και ερμηνευτικές ικανότητες για την επίτευξη του οποίου απαιτούνται χρόνια εκπαίδευσης. Επίσης ο μουσικός πρέπει να αφιερώνει πολλές ώρες καθημερινά σε πρακτική αλλά και νοητική ατομική εξάσκηση, που συνεχίζεται και μετά το πέρας των σπουδών, και να υποβάλλεται σε διαρκή και έντονη αξιολόγηση και αυτο-αξιολόγηση (Kennya, Davis & Oates, 2004).

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει προσπάθεια στην Ευρώπη να διασφαλιστεί τουλάχιστον στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα ένα είδος συνέπειας ως προς το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, τους στόχους της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Gaunt & Parageorgi, 2010). Το πρόγραμμα σπουδών στηρίζεται στην εκμάθηση ενός τυποποιημένου για κάθε όργανο και συγκεκριμένης εποχής ρεπερτορίου, το οποίο καθιερώθηκε παράλληλα με την εμφάνιση του συστήματος των ωδείων και κονσερβατόριων (Moore, 1992).

Οι Rostvall και West (2003) διενήργησαν μια έρευνα προκειμένου να περιγράψουν και να αναλύσουν τον τρόπο που γίνεται η εκμάθηση και η διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου. Μερικά από τα ευρήματά τους ήταν ότι οι διδάσκοντες ήταν ιδιαίτερα προσκολλημένοι στην παρτιτούρα και ότι ο περισσότερος χρόνος του μαθήματος αναλωνόταν σε διορθώσεις της τονικής ακρίβειας απομονωμένων νοτών. Συχνά έκαναν και οι ίδιοι λάθη κατά την εκτέλεση τα οποία στη συνέχεια οι μαθητές μιμούνταν. Ωστόσο παρατηρήθηκε ότι η ευθύνη γι' αυτά τα λάθη χρεωνόταν στους μαθητές. Τέλος οι δάσκαλοι δεν έδειξαν να ενδιαφέρονται για τις απόψεις των μαθητών, δεν ζητούσαν τη γνώμη τους αλλά και σε περιπτώσεις που οι μαθητές την εξέφραζαν αυθόρμητα, τους διέκοπταν (Rostvall & West, 2003).

Η Creech (2010) παραθέτοντας ευρήματα αντίστοιχης παλαιότερης έρευνάς της αναφέρει ότι τα μαθήματα φάνηκε να είναι επικεντρωμένα στην τεχνική περισσότερο από ό, τι σε μουσικά ζητήματα. Το μάθημα παρουσίασε χαρακτηριστικά δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, όπου το λόγο είχε κυρίως ο δάσκαλος ενώ οι μαθητές άκουγαν παθητικά και παρατηρήθηκε το μοτίβο: οδηγία δασκάλου – ανταπόκριση μαθητή – ανατροφοδότηση δασκάλου.

1.7.1. Αξιολόγηση της εκτελεστικής επάρκειας. Μια βασική δυσκολία στην αξιολόγηση των επιδόσεων στη μουσική εκτέλεση είναι ο υποκειμενικός χαρακτήρα της. Η μουσική είναι μια σύνθετη διαδικασία. Ο έλεγχος και η αξιολόγησή της θα επηρεάζονται πάντα από προσωπικές αισθητικές αξίες (Wesolowski, 2012). Η Tomlinson (2012) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ιδανική ή τέλεια ερμηνεία και έκφραση γιατί αυτό που είναι τέλει για κάποιον απέχει από τα ιδανικά κάποιου άλλου. Η αξιολόγηση γίνεται τόσο στο μάθημα όσο και σε εξετάσεις στις οποίες λαμβάνει μέρος ο μαθητής ανά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Η αξιολόγηση στο μάθημα συνδέεται συνήθως με την ποσοτικοποίηση των λαθών σε κάθε εκτέλεση. Ωστόσο με τη χρήση μόνο αθροιστικών και διαγνωστικών μεθόδων αξιολόγησης, ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαμορφώσει μια σαφή εικόνα για το αν ο μαθητής πραγματικά μαθαίνει μουσική ή αν μαθαίνει τις παραμέτρους ανοχής λαθών του δασκάλου (Wesolowski, 2012).

1.7.2. Η θέση του λάθους στο δυτικό πρότυπο διδασκαλίας της μουσικής. Η Cavitt (2003) αναφέρει ως στόχο του μαθήματος την απαλοιφή των λαθών, που αποτελεί στοιχείο κλειδί για τη βελτίωση του παιχνιδιού των μαθητών. Όμως τα λάθη πάντα υπάρχουν αφού απαντώνται αναπόφευκτα σε κάθε μαθησιακή διαδικασία. Ο δάσκαλος οφείλει να τα διορθώσει άμεσα ώστε να μην ενισχυθούν από τη δύναμη της συνήθειας γιατί τότε είναι πολύ πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν (Cavitt, 2003).

Αυτή η εστίαση στο αποτέλεσμα αντιστοιχεί στη συμπεριφοριστική προσέγγιση της μάθησης.

Δηλαδή μια άσκηση θεωρείται ολοκληρωμένη όταν ο μαθητής επιδειξεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που θα ικανοποιήσει τα κριτήρια του δασκάλου. Το αν ο μαθητής έχει καταφέρει να δομήσει τη γνώση η αν απλά συμμορφώνεται με τα κριτήρια είναι κάτι που δε λαμβάνεται υπόψιν (Healy, 2014).

Αντίστοιχα μέσα από τις έρευνες προκύπτει και ένα συμπεριφοριστικό πρότυπο αντιμετώπισης του λάθους αφού μέσα από αυτές απεικονίζεται ως ανεπιθύμητο στοιχείο.

Όπως υποστηρίζει ο Agrell (2007) ο περισσότερος χρόνος αφιερώνεται στην επιδίωξη ενός απεγάδιαστου παιξίματος. Έτσι οι μαθητές αποφεύγουν τα λάθη σαν να ήταν έγκλημα, ενώ ακυρώνεται και οποιαδήποτε πιθανότητα να αντιμετωπιστεί το λάθος ως βασικό συστατικό της μαθησιακής πορείας, ως πηγή πληροφοριών και ως σημαντική πηγή ανατροφοδότησης, αφού υποδηλώνει ότι κάτι θέλει αλλαγή (Agrell, 2007; Darling, 2015; Tomlinson, 2012). Ο φόβος του λάθους μπορεί να υποβάλλει τον μαθητή σε μια διαρκή προσπάθεια να ικανοποιήσει τους άλλους καθώς προσπαθεί να ταυτίσει το παίξιμό του στα δικά τους ιδανικά (Tomlinson, 2012). Εκτός από φόβο, το λάθος προκαλεί επίσης συναισθήματα απογοήτευσης, θυμό, αγωνία, ενοχή, απόσπαση της προσοχής, πανικό, ένταση και νευρικότητα (Agrell, 2007) ενώ η τελειομανία που απαιτείται στη μουσική εκτέλεση σχετίζεται και με αρνητικές επιδράσεις στο επίπεδο του άγχους και την αυτο-αποτελεσματικότητα (Kennya, Davis & Oates, 2004).

1.7.3. Το ζήτημα της παρτιτούρας. Ο Small (1998) παρατηρεί ότι η μουσική εκτέλεση στο δυτικό πρότυπο δεν θεωρείται ως μια δημιουργική διαδικασία, παρά μόνο ως μέσο μέσω του οποίου μεταφέρεται το έργο του συνθέτη στον ακροατή. Σε μεγάλο μέρος της μουσικής βιβλιογραφίας η εκτέλεση θεωρείται ως μέσο ανάδειξης της μουσικής σκέψης του συνθέτη μέσω της αυστηρής ανάγνωσης της παρτιτούρας, δημιουργώντας την εντύπωση ότι «όσο πιο «διάφανο» είναι το μέσο, τόσο

το καλύτερο» (Small, 1998, σελ. 5). Κατ' επέκταση οι εκτελεστές μπορούν να παρουσιάσουν ένα έργο επαρκώς ή όχι αλλά δεν έχουν να συνεισφέρουν τίποτα σε αυτό από δημιουργικής άποψης (Small, 1998). Αυτή η ειρωνεία, σύμφωνα με τον Fletcher (1987), να αποδίδεται τόση σημασία στην ιδιοφυΐα του συνθέτη έχει ως αποτέλεσμα ο εκτελεστής να λαμβάνει δυσανάλογη προσοχή και να αντιμετωπίζεται ως αφιερωμένος αλλά απαραίτητος υπηρέτης του δημιουργού.

Η παρτιτούρα βέβαια δεν είχε πάντα αυτόν το ρόλο και δεν αντιμετωπιζόταν σαν ιερό κείμενο όπως σήμερα. Για παράδειγμα στις απαρχές της όπερας το δέκατο έβδομο αιώνα υπήρχε συχνά μόνο ένας σκελετός πάνω στον οποίο οι μουσικοί αυτοσχεδίαζαν τα μέρη τους (Small, 1998). Ακόμα και σε περιόδους όπως ο Ρομαντισμός, που οι συνθέτες προσπαθούσαν μέσω της παρτιτούρας να δώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες στον εκτελεστή, υπήρχε περιθώριο για αυτοσχεδιασμό (Shannon, 2008). Τους τελευταίους αιώνες όμως υιοθετήθηκε μια απροσδόκητα άκαμπτη προσέγγιση της παρτιτούρας, σε σύγκριση πάντα με τις πρακτικές του παρελθόντος, που χαρακτηρίζεται από ελάχιστες δυνατότητες απόκλισης από αυτή (Moore, 1992).

Μέσα σε ένα πλαίσιο προσπάθειας διατήρησης των παλαιότερων μορφών της μουσικής μέσα στο χρόνο, παρατηρείται η επιδίωξη παρουσίασης των έργων ως πιστές αναπαραγωγές του πώς μπορεί να ακούγονταν την εποχή που γράφτηκαν. Επειδή όμως η παρτιτούρα είναι ένα μέσο αναπαράστασης μορφών μουσικής στις οποίες δεν υπάρχει πλέον πρόσβαση μέσω αυθεντικών ακουσμάτων, οι μουσικοί αναλώνονται τελικά σε μια αντιπαραγωγική και ενδεχομένως μάταιη επιδίωξη εφαρμογής απλών εικασιών. Το αποτέλεσμα είναι οι εκτελεστές της ευρωπαϊκής, έντεχνης μουσικής να δεσμεύονται τελικά, όχι μόνο από ίδια την παρτιτούρα, αλλά και από την αντίληψη για τη σωστή ερμηνεία αυτής και να «αισθάνονται περιορισμένοι από την τυραννία της παράδοσης» (Moore, 1992, σελ. 79).

Με την ίδια λογική ο Shannon (2008) υποστηρίζει ότι η παρτιτούρα δεν είναι το απόλυτο μέσο μεταβίβασης της ιδέας του συνθέτη στον ερμηνευτή γι' αυτό και δεν πρέπει να προορίζεται για απόλυτη αναπαραγωγή. Αν ο ερμηνευτής θεωρεί ότι ο ρόλος του περιορίζεται μόνο στην αναπαραγωγή, τότε θα

μπορούσε κάλλιστα να αντικατασταθεί από έναν υπολογιστή. Συχνά, και ιδιαίτερα σε είδη μουσικής των οποίων η εκμάθηση γίνεται με το αυτί, ένα λάθος που γίνεται επίτηδες ή τυχαία, μέσα από την επανάληψη μπορεί να ενσωματωθεί στο μουσικό κείμενο αν ο εκτελεστής αποφασίσει να το αντιμετωπίσει ως αλλοίωση που έγινε με πρόθεση. Το τι είναι λάθος και τι σωστό καθώς και τα αν αυτές οι έννοιες μπορούν να οριοθετηθούν στα πλαίσια της μουσικής δημιουργικότητας και της εκτέλεσης είναι, σύμφωνα με την Green (2012), ένα εξαιρετικά πολύπλοκο αλλά και ενδιαφέρον ζήτημα. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να διαχωρίσει πότε πρέπει να διορθώσει το λάθος του μαθητή κάνοντας επίδειξη των «σωστών» νοτών και πότε πρέπει να το αναγνωρίσει ως σκόπιμη παραλλαγή του κειμένου και άρα όχι ως λάθος. Σύμφωνα με τη Green (2012) το που τελειώνει το λάθος και αρχίζει ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι, αλλά και ούτε πρέπει να είναι, πάντοτε σαφές,

Παρόμοια άποψη εξέφρασε και ο Shannon (2008) ο οποίος θεωρεί επίσης αποδεκτή την «παραβίαση» της παρτιτούρας μέσω του αυτοσχεδιασμού με τη διαφορά ότι προτείνει τον αυτοσχεδιασμό ως τρόπο αντιμετώπισης του λάθους γι' αυτό και υποστηρίζει ότι το λάθος απαιτεί τη μεγαλύτερη μουσική δεξιοτεχνία. Τονίζει ότι φυσικά το επιθυμητό είναι το σωστό παίξιμο και δεν πρέπει να υποβιβάζεται αυτή η προσπάθεια αλλά το αλάνθαστο παίξιμο είναι απλά αδύνατο και μη ρεαλιστικό. Συνεπώς το να μάθει κανείς να κάνει μουσικά λάθη είναι εξίσου σημαντικό όσο το να μάθει να παίζει σωστά (Shannon, 2008).

1.8. Έρευνες που Σχετίζονται με το Λάθος στη Μουσική

Μια κατηγορία ερευνών που σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με το λάθος στα πλαίσια της μουσικής εκτέλεσης είναι αυτές που πραγματεύονται το ζήτημα του άγχους τη σκηνής (performance anxiety). Τα αποτελέσματα στις έρευνες αυτής της κατηγορίας καταδεικνύουν ότι ο φόβος για το ενδεχόμενο ενός λάθους σχετίζεται με την εκδήλωσή του άγχους της σκηνής (Cox & Kenardy, 1993; Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990). Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα του μουσικού λάθους που τοποθετείται σε εκπαιδευτικά πλαίσια περιορίζονται σε δύο θεματικές περιοχές: στις στρατηγικές αντιμετώπισής του και στην ικανότητα εντοπισμού του (error detection).

Ως προς την αντιμετώπιση του λάθους ο McPherson (2005) διερεύνησε τον τρόπο που οι μαθητές διαχειρίζονται το λάθος στη διαδικασία της μελέτης και εντόπισε τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις: την απελπισία ή έλλειψη επιμονής, την επιφανειακή εξάσκηση με δοκιμή και λάθος, τη συντονισμένη προσπάθεια διόρθωσης και την αναπτυγμένη ικανότητα για στρατηγική σκέψη και αναστοχασμό σε συνδυασμό με μια σκόπιμη προσπάθεια για βελτίωση. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από έρευνα των Rohwer και Polk (2006) οι οποίοι εντόπισαν επίσης τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών που είχαν να κάνουν με την αντιμετώπιση των λαθών. Οι κατηγορίες ήταν οι εξής: ολιστική αντιμετώπιση του κειμένου όπου τα λάθη αγνοούνται, ολιστική αντιμετώπιση (ο μαθητής διακόπτει για να διορθώσει μόνο το συγκεκριμένο λάθος), αναλυτική-ανταποκριτική αντιμετώπιση (ο μαθητής σταματάει στο λάθος και επικεντρώνεται στη συνολική αποκατάσταση του μουσικού αποσπάσματος μέσα στο οποίο το εντόπισε) και τέλος αναλυτική-προληπτική αντιμετώπιση (ο μαθητής κάνει άλματα μέσα στο κείμενο για να διορθώσει ενδεχόμενα λάθη). Οι ερευνητές εντόπισαν επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης των αναλυτικών στρατηγικών και της βελτίωσης στην εκτέλεση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας για την αντιμετώπιση λαθών σε μουσική πρόβα από τους εκπαιδευτικούς, περίπου ο μισός από το χρόνο που αφιερώθηκε στα διόρθωση των λαθών περιλάμβανε

προφορικές παρατηρήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ σε αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιούνταν αρνητικά σχόλια σε διπλάσιο ποσοστό από θετικά, με εξαίρεση διορθώσεις λαθών στις δυναμικές και στο ρυθμό. Ωστόσο το ύφος των σχολίων δεν ήταν σαρκαστικό ή υποτιμητικό για τους μαθητές. Τα λάθη των οποίων η διόρθωση είχε τη μικρότερη διάρκεια είχαν να κάνουν με την τονική ορθότητα, ωστόσο αυτές οι διορθώσεις γίνονταν σε μεγαλύτερη συχνότητα, ενώ ακολουθούσαν κατά σειρά λάθη άρθρωσης, ρυθμού, πολλαπλών στόχων και δυναμικών (Cavitt, 2003)

Η θεματική περιοχή που αναφέρεται στην ικανότητα εντοπισμού του μουσικού λάθους (error detection) και τους παράγοντες με τους οποίους συσχετίζεται είναι εκείνη που έχει διερευνηθεί περισσότερο, αφού σύμφωνα με την Cavitt (2003) το να μπορεί κανείς να εντοπίζει το λάθος είναι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να το διορθώσει. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι όλες αυτές εμπειρικές έρευνες πραγματοποιούνται ποσοτικά δεδομένα και κατ' επέκταση ορίζουν εκ των προτέρων ως «λάθος» μια μετρήσιμη απόκλιση από την παρτιτούρα σε επίπεδο ρυθμού, τόνου, κειμένου, δυναμικών και άρθρωσης. Τα υποκείμενα της έρευνας έχουν στα χέρια τους μια «σωστή» παρτιτούρα, ακούνε μια εκτέλεση με διαφοροποιήσεις και καλούνται να εντοπίσουν ακουστικά τα λάθη, δηλαδή τις αποκλίσεις από το κείμενο που τους έχει δοθεί.

Σύμφωνα με την Stambaugh (2014) τα είδη των λαθών και το πλαίσιο μέσα στα οποία εντοπίζονται με μεγαλύτερη ευκολία σχετίζονται με το αντικείμενο εξειδίκευσης των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, φοιτητές διεύθυνσης χορωδίας εντόπισαν περισσότερα λάθη σε φωνητικά σύνολα από τους φοιτητές διεύθυνσης ορχήστρας και το αντίστροφο. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα της ίδιας έρευνας, οι φοιτητές που είχαν σαν αντικείμενο τη διεύθυνση χορωδιακών συνόλων εντόπισαν με μεγαλύτερη επιτυχία τονικά λάθη ενώ εκείνοι που εξειδικεύονταν στη διεύθυνση οργανικών συνόλων εντόπισαν περισσότερα ρυθμικά λάθη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας φοιτητές εντόπισαν λάθη με μεγαλύτερη επιτυχία σε ηχογραφημένο υλικό από ό,τι σε συνθήκες ζωντανής διεύθυνσης (Waggoner, 2011). Επίσης, λάθη που ξέφυγαν από τον τόνο μέσα σε μια κατά τα άλλα

τονική μελωδία έγιναν πιο εύκολα αντιληπτά από εκείνα που παρέμειναν εντός του τόνου ή που έγιναν μέσα σε μια ατονική μελωδία (Groulx, 2013). Τέλος η ικανότητα εντοπισμού του λάθους φάνηκε να μη σχετίζεται με παράγοντες όπως ο αριθμός των μουσικών οργάνων που παίζει ο μουσικός, η εμπειρία του σε μουσικά σύνολα, οι γνώσεις στη θεωρία της μουσικής ή το σολφέζ ή τα χρόνια ενασχόλησής του με τη μουσική πριν την είσοδο του μαθητή στην ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα. (Brand & Burnsed, 1981).

1.9. Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων

Συνολικά η έρευνα γύρω από το λάθος σε μουσικά εκπαιδευτικά πλαίσια, με εξαίρεση τις παραπάνω θεματικές περιοχές, θεωρείται περιορισμένη. Για παράδειγμα τόσο η βιβλιογραφία όσο και η έρευνα γύρω από την αξιοποίηση σύγχρονων θεωριών αντιμετώπισης του λάθους στη διδασκαλία των εκτελεστικών πρακτικών είναι ελάχιστη και κατ' επέκταση υπάρχει έλλειψη διερεύνησης, στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αντικείμενο, που να συγκρίνει τα αποτελέσματα διαφορετικών προσεγγίσεων του λάθους στην επίδοση των μαθητών, σε αντιστοιχία με έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα. Ακόμα, παρά το γεγονός ότι η θεώρηση του λάθους στην παιδαγωγική έχει εξελιχθεί, με αποτέλεσμα αυτό να αντιμετωπίζεται ως εργαλείο μάθησης και να απενοχοποιείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές, η έρευνα που αναφέρεται σε διαστάσεις σχετικές με τον τρόπο που βιώνεται μέσα στη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά των μαθητών ή τον τρόπο που εκλαμβάνεται από τους μαθητές το κλίμα που σχετίζεται με το λάθος, περιορίζεται σε μαθησιακά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, που χαρακτηρίζονται από σαφή όρια διαχωρισμού του σωστού και του λάθους.

Ωστόσο η Tullis (2013) πιθανολογεί ότι το λάθος μπορεί να έχει πιο αρνητική χροιά και να είναι πιο σοβαρό σε τέτοιου είδους αντικείμενα, γεγονός που ενδέχεται να οφείλεται στην κάθετη αντίληψη για το τι αποτελεί σωστό και τι λάθος. Αυτός ο ισχυρισμός αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο διαφορετικής αντιμετώπισης, θεώρησης και τρόπου βίωσης του λάθους σε άλλου τύπου μαθησιακά αντικείμενα όπως είναι για παράδειγμα η μουσική. Επί πλέον η μέχρι τώρα διερεύνηση εξετάζει το λάθος σε συνθήκες τάξης όπου μετέχουν πολλοί μαθητές (πχ. Dalehefte, Seidel & Prenzel, 2012; Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2013; Tullis, 2013). Αυτός ο παράγοντας αποτυπώνεται και στις διαστάσεις του εκλαμβανόμενου κλίματος γύρω από το λάθος (Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2013) και άρα θεωρείται καθοριστικής σημασίας.

Θεωρείται λοιπόν ότι έχει νόημα μια διερεύνηση του λάθους σαν βίωμα από την πλευρά των μαθητών στο μαθησιακό αντικείμενο της μουσικής, αφού αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλα αντικείμενα, όπου ίσχυαν οι προαναφερθείσες συνθήκες. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω επιλέγεται ως συγκεκριμένο πλαίσιο διερεύνησης η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη προσδιορισμένων με σαφήνεια ορίων του λάθους και από έναν τύπο μαθήματος που δεν πραγματοποιείται σε συνθήκες τάξης, αλλά με ατομική διδασκαλία. Ο σκοπός της έρευνας είναι να κατανοήσει με βάση τα λεγόμενα των μαθητών πώς αυτοί βιώνουν το λάθος.

Παρατηρείται ωστόσο ότι η ίδια η φύση του αντικειμένου, που επιλέχθηκε για την πρωτοτυπία του, μπορεί να αποτελέσει και περιοριστικό παράγοντα αφού μια διερεύνηση προϋποθέτει ένα σαφή ορισμό του λάθους. Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν χρησιμοποιούν την παρτιτούρα σαν μέτρο σύγκρισης. Ωστόσο η μουσική εκτέλεση είναι μια δεξιότητα που περιλαμβάνει πολύ περισσότερες συνιστώσες από την ικανότητα ακριβούς απόδοση μιας παρτιτούρας, η επιδίωξη της οποίας μάλιστα είναι αμφιλεγόμενη. Συνεπώς ενδέχεται να υπάρχουν πτυχές του όρου που είναι αδιερεύνητες. Από την άλλη πλευρά παρουσιάστηκαν και απόψεις για το λάθος στις οποίες ισχύουν κατ' αναλογία οι περιορισμοί των ζητημάτων της τέχνης. Για παράδειγμα οι Parageorgi και Hallam (2010), παραθέτοντας την άποψη της Hickey (2001), υποστηρίζουν ότι η σύνθεση, ο αυτοσχεδιασμός και η εκτέλεση, ως δημιουργικές δραστηριότητες, είναι υποκειμενικά ζητήματα που άπτονται του γούστου.

Αν ισχύουν λοιπόν τα παραπάνω, έχει νόημα μια διερεύνηση του λάθους ως εμπειρία και βίωμα από την πλευρά των μαθητών συνδυαστικά με μια διερεύνηση του τι αντιλαμβάνεται ο κάθε μαθητής ως λάθος. Επειδή ο όρος είναι αμφιλεγόμενος στα πλαίσια των τεχνών, δε θεωρείται αυτονόητο ότι οι μαθητές ενστερνίζονται την ύπαρξή του στο συγκεκριμένο πλαίσιο εκμάθησης της μουσικής ή ότι υπάρχει μια συλλογική και κοινώς αποδεκτή νοηματοδότησή του. Με βάση τη λογική όλων των παραπάνω διατυπώνεται το ακόλουθο κύριο ερευνητικό ερώτημα:

Ερευνητικό ερώτημα: Πώς βιώνουν το λάθος οι μαθητές κατά τη διαδικασία της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης;

Και τα παρακάτω υποερωτήματα:

Υποερώτημα 1: Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές που διδάσκονται κάποιο μουσικό όργανο της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης την έννοια του λάθους στη μουσική;

Υποερώτημα 2: Πώς περιγράφουν την αντιμετώπιση του λάθους;

Υποερώτημα 3: Πού αποδίδουν την ευθύνη του λάθους;

Υποερώτημα 4: Πώς περιγράφουν ότι αισθάνονται μετά από ένα λάθος;

Κεφάλαιο 2. Μέθοδος

2.1. Σχεδιασμός και Επιστημολογία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχτηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας. Οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται γενικά για την κατανόηση σε βάθος και ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου με κύριο χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση του ερευνητή με τα δεδομένα και το κοινωνικό τους πλαίσιο. (Mason, 2003).

Συγκεκριμένα η θεμελιωμένη θεωρία κρίθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος, καθώς εφαρμόζεται κυρίως στη διερεύνηση κοινωνικών διαδικασιών, τα οποία θεωρούνται σχετικά ανεξερεύνητα, και έχει περισσότερο ως στόχο την χαρτογράφηση του φαινομένου, χωρίς να έχουν διατυπωθεί εκ των προτέρων συγκεκριμένες υποθέσεις για συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών. Δεν επικεντρώνεται δηλαδή στην επαλήθευση μιας θεωρίας που έχει προηγηθεί της έρευνας αλλά στην κατασκευή της, που έπεται της ερευνητικής διαδικασίας και θεμελιώνεται πάνω στα ίδια τα δεδομένα (Glaser & Strauss, 1967; Glaser & Strauss, 2003; Strauss & Corbin, 1998; Φραγκιαδάκη, 2010).

Τα χαρακτηριστικά της θεωρίας σύμφωνα με τους Glaser και Strauss (1967 και 2003) είναι να προσφέρει εξηγήσεις αλλά και προβλέψεις της συμπεριφοράς, δυνατότητες για προσέγγιση της υπό μελέτη οπτικής γωνίας και έδαφος τόσο για θεωρητική ανάπτυξη όσο και για πρακτική εφαρμογή. Στη διαδικασία ανακάλυψης της θεωρίας δημιουργούνται εννοιολογικές κατηγορίες και οι διαστάσεις αυτών όπως προκύπτουν μέσα από τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια αυτές οι ίδιες μαρτυρίες χρησιμοποιούνται για να επεξηγήσουν τις διάφορες έννοιες. Οι αναλύσεις της θεμελιωμένης θεωρίας έχουν ως στόχο την ανακάλυψη εννοιών που θα έμεναν ίδιες ακόμα και αν τα γεγονότα ήταν διαφορετικά (Glaser & Strauss, 1967).

Μια σημαντική επιστημολογική θεώρηση αφορά στην υποκειμενικότητα του ερευνητή. Η Charmaz (2002) αναφέρει δύο προσεγγίσεις: την αντικειμενική και την κονστρουκτιβιστική. Η πρώτη αντιμετωπίζει τα δεδομένα σαν πραγματικά γεγονότα και ο ερευνητής πρέπει απλά να ανακαλύψει το νόημα που ενυπάρχει σ' αυτά, διατηρώντας μια απόσταση και λειτουργώντας σαν εξωτερικός και αντικειμενικός παρατηρητής (Charmaz, 2002). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, που αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο του ερευνητή. Με βάση αυτή, ο ερευνητής είναι αδύνατο να αποστασιοποιηθεί ή να αποφύγει προσωπικές ερμηνείες και συνεπώς τόσο η συλλογή όσο και η ανάλυση των δεδομένων αντανακλούν τη συνεισφορά του. Επιχειρείται δηλαδή ένα είδος στοχαστικής ανάλυσης όπου τα βιώματα που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες μεταφέρονται μέσα από τα «μάτια» του αναλυτή, ο οποίος φέρνει διαφορετικές προοπτικές σε αυτά (Charmaz, 1995; Charmaz, 2002; Φραγκιαδάκη, 2010).

Οι στρατηγικές της θεμελιωμένης θεωρίας χρησιμοποιήθηκαν τόσο κατά τη διαδικασία της συλλογής όσο και της ανάλυσης των δεδομένων προκειμένου να διερευνηθεί, να περιγραφεί και να ερμηνευτεί η φύση του μουσικού λάθους μέσα από τις εμπειρίες και τις περιγραφές των συμμετεχόντων. Όλη η ερμηνευτική παράδοση βασίστηκε και αναπτύχθηκε από την οπτική γωνία των ατόμων που βίωσαν τις εμπειρίες (Charmaz, 1995).

2.1.1. Θεωρητική δειγματοληψία. Στη θεμελιωμένη θεωρία η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυση είναι δύο διαδικασίες που ξεκινούν σχεδόν παράλληλα και η δεύτερη παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της πρώτης (Charmaz, 1995). Ο αναλυτής παράλληλα με τη συλλογή, αναλύει τα δεδομένα και αποφασίζει τι δεδομένα χρειάζεται να συλλέξει σε επόμενο στάδιο, προκειμένου να διερευνήσει περαιτέρω τις ήδη αναδυόμενες κατηγορίες, έννοιες ή διαστάσεις ή να ανακαλύψει καινούριες. Αυτή η ανατροφοδοτούμενη διαδικασία ονομάζεται θεωρητική δειγματοληψία. Ο κορεσμός

σε αυτή την περίπτωση δεν αναφέρεται στον αριθμό των ατόμων αλλά στην πληρότητα των πληροφοριών γύρω από το υπό μελέτη φαινόμενο (Charmaz, 2012; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998).

Η θεωρητική δειγματοληψία λειτουργεί συσσωρευτικά. Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στη συμπλήρωση της θεωρίας και βασίζονται σε προηγούμενα δεδομένα. Επί πλέον η δειγματοληψία οριστικοποιείται σταδιακά επειδή οι ερωτήσεις εστιάζουν σε συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος. Αρχικά ο ερευνητής συλλέγει μεγάλο αριθμό και ποικιλία πληροφοριών. Μετά τα πρώτα στάδια ανάλυσης όμως αρχίζει να αποκτά μια ιδέα για το τι ακριβώς αναζητά και περιορίζει τη δειγματοληψία, επιμένοντας στην ανάπτυξη των κατηγοριών και θεμάτων που είναι πιο σημαντικά (Strauss & Corbin, 1998).

2.1.2. Κριτήρια διασφάλισης ποιότητας. Η Willig (2008) προσεγγίζει την έννοια της ποιότητας σε σχέση με το είδος της γνώσης στο οποίο στοχεύει ο ερευνητής και τη συμβατότητα και καταλληλότητα των επιλεγμένων ερευνητικών μεθόδων τονίζοντας την ανάγκη αναλυτικής περιγραφής όλων των διαδικασιών, προκειμένου να μπορούν να αξιολογηθούν από τον αναγνώστη. Θεωρείται ότι η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης της θεμελιωμένης θεωρίας είναι συμβατή με τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και για να εξασφαλιστούν τα κριτήρια ποιότητας έγινε προσπάθεια να περιγραφούν με ακρίβεια και διαφάνεια οι διαδικασίες της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και το υπόβαθρο των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας. Επίσης τα αποτελέσματα έχουν τεκμηριωθεί με επαρκή παράθεση παραδειγμάτων, προκειμένου να είναι δυνατή η εκτίμηση από πλευράς του αναγνώστη του κατά πόσο αντικατοπτρίζουν τα δεδομένα. Τέλος αναγνωρίζεται και περιγράφεται ο ρόλος της ερευνήτριας σε όλη τη διαδικασία (Elliott et al, 1999 και Henwood & Pidgeon, 1992 όπ αναφ. στο Willig, 2008).

2.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα 30 μαθητές (16 κορίτσια και 14 αγόρια) ηλικίας 15 με 30 ετών (M.O.= 22.5, T.A.= 4.22) που διδάσκονταν κάποιο μουσικό όργανο σύμφωνα με το δυτικό πρότυπο διδασκαλίας. Υπήρχαν δύο βασικές προϋποθέσεις για την επιλογή των μαθητών: α) να έχουν δεχτεί μαθήματα για περισσότερα από επτά χρόνια, ώστε να έχουν αρκετές εμπειρίες και διαμορφωμένες αντιλήψεις σχετικά με την έννοια του λάθους και β) να βρίσκονται κατά την περίοδο διεξαγωγής της συνέντευξης σε κάποιο είδος εκπαιδευτικής διαδικασίας που να περιλαμβάνει ατομικό μάθημα του εκάστοτε μουσικού οργάνου. Έγινε προσπάθεια κατά τη δειγματοληψία να εκπροσωπούνται όλες οι ομάδες οργάνων. Ακολουθεί αναλυτικά ο αριθμός των μαθητών για κάθε όργανο: βιολί (10), βιολοντσέλο (5), βιόλα (3), πιάνο (6), φλάουτο (2), όμποε (1), κλαρινέτο (1), τρομπόνι (1) και κρουστά (1).

Όλοι οι συμμετέχοντες βρίσκονταν είτε σε ανώτερα στάδια σπουδών (μαθητές ωδείων με επίπεδο μέσης και άνω ή προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές σε πανεπιστήμια) ή σε κάποιο μεταβατικό στάδιο σπουδών, καθ' ό,τι οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν αμέσως μετά τη λήξη της σχολικής χρονιάς, πχ. ολοκλήρωση κάποιου κύκλου σπουδών, όπως πτυχίο και αναμονή για ένταξη σε κάποιον άλλο, όπως μεταπτυχιακό.

Δύο από τους συμμετέχοντες είχαν μόλις ολοκληρώσει κάποιον κύκλο σπουδών χωρίς να έχουν σκοπό να συνεχίσουν σε επόμενο. Επειδή ωστόσο οι τελικές τους εξετάσεις είχαν λάβει χώρα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα από την ημερομηνία της συνέντευξης θεωρήθηκε ότι η μαθησιακή τους εμπειρία ήταν πολύ πρόσφατη και συνεπώς πληρούσαν τις προϋποθέσεις συμμετοχής. Υπήρξε μία συμμετέχουσα που, αν και είχε ολοκληρώσει τις σπουδές τις πριν από αρκετό χρονικό διάστημα, συνέχισε να δέχεται συστηματική καθοδήγηση-μαθήματα από τον καθηγητή της για προετοιμασία ακροάσεων, οπότε θεωρήθηκε πως πληρούσε τις προϋποθέσεις συμμετοχής. Πέντε από τους μαθητές

Η βίωση και η κατανόηση του λάθους κατά την εκμάθηση μουσικών οργάνων της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης

έκαναν μαθήματα στο εξωτερικό κατά την περίοδο διεξαγωγής της συνέντευξης, ενώ οι υπόλοιποι στην Ελλάδα. Το δείγμα στην πλειοψηφία του αποτελούνταν από ενήλικες.

2.3. Εργαλεία και Υλικό

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο εργαλείο κρίθηκε κατάλληλο προκειμένου να κατανοηθεί η εμπειρία των μαθητών αφού ο στόχος ήταν τα δεδομένα να αποτελούν ερμηνείες από την πλευρά των μαθητών και όχι αντικειμενικά γεγονότα (Warren, 2002). Επίσης σύμφωνα με την προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας ο ερευνητής πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει τις διαδικασίες της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων, αφού, σύμφωνα και με την κonstrουκτιβιστική προσέγγιση που επιλέχθηκε, αυτές οι διαδικασίες είναι προϊόντα αλληλεπίδρασης, αλλά παράλληλα πρέπει να είναι ανοιχτός ώστε να μπορούν να αναδειχθούν όλες οι πτυχές της υποκειμενικής πραγματικότητας των συμμετεχόντων. Η ημι-δομημένη συνέντευξη μπορεί να προσφέρει μια τέτοιου είδους ευελιξία αλλά και έλεγχο πάνω στα δεδομένα καθώς υπάρχει ένα προσχέδιο αλλά η διαδικασία είναι ανοιχτή για θέματα που μπορεί να αναδυθούν στην πορεία. Τέλος μέσω του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης μπορεί να εφαρμοστεί η θεωρητική δειγματοληψία προκειμένου να συλλεχθούν εστιασμένα στοιχεία που θα προσφέρουν αναλυτικές απαντήσεις και θα συμπληρώσουν τα κενά (Charmaz, 2002).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας διενεργήθηκαν 30 ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας από 30 λεπτά μέχρι 2 ώρες. Όλες οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν από την ερευνήτρια στα ελληνικά. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και είχαν τη μορφή συζήτησης. Χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης (Παράρτημα 1) που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας και αποτελούνταν από τέσσερις θεματικές περιοχές σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά υποερωτήματα. Η συνέντευξη χαρακτηριζόταν από ευελιξία σχετικά με την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων, ώστε να υπάρχει δυνατότητα να διερευνηθούν επιμέρους θέματα που ίσως να μην είχαν καθοριστεί από την αρχή της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτές και περιγραφικές.

Οι πρώτες ερωτήσεις ήταν αναγνωριστικές και αφορούσαν το μουσικό και μαθητικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, όπως τα χρόνια ενασχόλησης με τη μουσική, το πλαίσιο στο οποίο γίνονται τα μαθήματα, τον αριθμό των δασκάλων που έχει αλλάξει κλπ. Στη συνέχεια ζητούνταν από το μαθητή να περιγράψει μια τυπική μορφή μαθήματος, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η δομή ανταποκρινόταν στο δυτικό πρότυπο διδασκαλίας (πχ. ατομικό μάθημα, τυποποιημένο ρεπερτόριο κλπ.) ή αν παρουσίαζε κάποιες παραλλαγές που θα μπορούσαν να συζητηθούν στη συνέχεια. Σε αρκετές περιπτώσεις η έννοια του λάθους εισερχόταν στη συζήτηση από τον ίδιο το συμμετέχοντα κατά την περιγραφή του μαθήματος. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις η έννοια αναφερόταν από την ερευνήτρια και οι υπόλοιπες ερωτήσεις επικεντρώνονταν στη διερεύνησή της.

Η πρώτη περιοχή ενδιαφέροντος αναφερόταν στη νοηματοδότηση της έννοιας του λάθους από τους μαθητές με ερωτήσεις όπως «τι είναι για σένα το λάθος στη μουσική;» η δεύτερη αφορούσε τη διαχείριση του λάθους στο μάθημα και στη μελέτη, πχ. «πώς θα χειριζόταν ο δάσκαλος ένα λάθος στο μάθημα;», η τρίτη τους παράγοντες στους οποίους αποδίδει το λάθος ο μαθητής, πχ. «γιατί πιστεύεις ότι μπορεί να κάνεις λάθος στο μάθημα;» και η τέταρτη τα συναισθήματα που επιφέρει το λάθος, πχ. «πώς νιώθεις όταν κάνεις κάποιο λάθος στο μάθημα;»

2.4. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία από έναν κύκλο μαθητών, συμμαθητών και γνωστών που κατά την κρίση της ερευνήτριας ήταν «πλούσιοι σε πληροφορίες» (Patton, 1990, σελ. 169) και μπορούσαν να βοηθήσουν στην σε βάθος κατανόηση του φαινομένου. Υπήρχε μία πρώτη επαφή με τους συμμετέχοντες, συνήθως τηλεφωνική, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι πληρούνταν οι προϋποθέσεις συμμετοχής, και κατά την οποία ενημερώνονταν για τη διαδικασία και το θέμα της συνέντευξης. Οι μαθητές συμμετείχαν οικειοθελώς αφού συμπλήρωσαν ένα έντυπο συγκατάθεσης (Παράρτημα 2). Στις περιπτώσεις των ανήλικων μαθητών δόθηκε γραπτή συγκατάθεση και από τους κηδεμόνες τους. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων εξασφαλίζεται με τη χρήση διαφορετικών ονομάτων κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τυχόν αναγνωριστικά στοιχεία όπως ονόματα καθηγητών έχουν αφαιρεθεί κατά την παράθεση των παραδειγμάτων.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κυρίως σε χώρο επιλογής των συμμετεχόντων. Τρεις από τις συνεντεύξεις έγιναν με τηλεδιάσκεψη μέσω skype, καθώς οι δύο μαθητές διέμεναν στο εξωτερικό και μία μαθήτρια σε μακρινή πόλη της Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες γνώριζαν εκ των προτέρων ότι το θέμα γύρω από το οποίο θα κινούνταν η συζήτηση ήταν το «λάθος» χωρίς όμως να γνωρίζουν περισσότερες λεπτομέρειες.

Είχε ζητηθεί από τους μαθητές να φέρουν στο χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης το μουσικό τους όργανο έτσι ώστε να μπορούν να δώσουν κάποια παικτικά παραδείγματα σε περίπτωση που αντιμετώπιζαν δυσκολία να εκφραστούν λεκτικά. Στις περιπτώσεις των πιανιστών οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε χώρο όπου υπήρχε πιάνο. Ωστόσο αυτά τα παραδείγματα λειτούργησαν μόνο ως μέσο κατανόησης των εννοιών και δεν συμπεριλήφθηκαν στις αναλύσεις. Δηλαδή μετά από κάθε τέτοιο παράδειγμα επιδιωκόταν και μία λεκτική τοποθέτηση με χρήση περισσότερων διευκρινιστικών ερωτήσεων. Πχ:

Στέλιος: (...) Άρα τα πρώτα πράγματα που δουλεύουμε πάνω στην τεχνική και θεωρούμε λάθος, είναι ο ήχος, ωραίος ήχος...

Ερευνήτρια: Όταν λες ωραίος ήχος, εννοείς;

Σ: Ας το πούμε από κοντά στον καβαλάρη.

Ε: Κοντά στον καβαλάρη να είναι το δοξάρι;

Σ: Ναι.

Ε: Ωραία.

Σ: Το δοξάρι κοντά στον καβαλάρη, να μην ακούγονται τα... να δώσω παράδειγμα;

Ε: Ναι.

Σ: Για παράδειγμα μπορεί στην αρχή του δοξαριού, όταν παίζεις με πολλή πίεση να ακουστεί κάτι τέτοιο, κάπως έτσι (παικτικό παράδειγμα).

Ε: Κάπως έτσι δηλαδή να ακουστεί κάτι σαν ξύσιμο;

Σ: Ναι. Ακριβώς αυτό έψαχνα. Σαν ξύσιμο, κάτι το οποίο δεν θα σ' αρέσει όταν θα ακούσεις για παράδειγμα σε έναν άνθρωπο να το παίζει.

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες πράγματι διευκολύνθηκαν από τη δυνατότητα της εκτέλεσης παραδειγμάτων ενώ κάποιοι επέλεξαν να μην παίξουν.

Αφού είχε ήδη ολοκληρωθεί ένας αριθμός συνεντεύξεων και κάποια θέματα φάνηκαν να επανέρχονται, εφαρμόστηκε η θεωρητική δειγματοληψία με τη μορφή κατευθυντήριων ερωτήσεων (Strauss & Corbin, 1998), προκειμένου να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα που να συμβάλλουν στη διαμόρφωση και επέκταση της ήδη αναδυόμενης θεωρίας (Willig, 2008). Τέτοιου είδους θέματα είχαν να κάνουν για παράδειγμα με το κατά πόσο το στυλ μπορεί να αποτελέσει κατηγορία λάθους και υπό ποιες συνθήκες ή τι γίνεται στην περίπτωση που μια παρτιτούρα δεν περιέχει αρκετές πληροφορίες.

Δηλαδή οι μετέπειτα συνεντεύξεις εντοχιστρώνονταν έτσι ώστε να περάσουν και από αυτές τις θεματικές περιοχές.

Σε κάποιες περιπτώσεις, και αφού ο ερωτώμενος διατύπωνε μια δική του άποψη, του ζητούνταν να σχολιάσει και κάποια από τις απόψεις που είχαν διατυπωθεί σε προηγούμενες συνεντεύξεις. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε μια σύγκριση με τις κατηγορίες που ήδη είχαν αναπτυχθεί (Φραγκιαδάκη, 2010). Οι τελευταίες συνεντεύξεις χαρακτηρίστηκαν από κορεσμό, καθώς δεν εισέρχονταν πλέον νέα νοήματα και οι πληροφορίες επαναλαμβάνονταν. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν. Η κατά λέξη απομαγνητοφώνησή τους αποτέλεσε την αφετηρία της ανάλυσης

Η ανάλυση βασίστηκε στις μεθόδους διαρκούς σύγκρισης και λειτούργησε συσσωρευτικά με το χρόνο και με την απόκτηση περισσότερων δεδομένων (Strauss & Corbin, 1998). Μέσω της κωδικοποίησης άρχισαν να σχηματίζονται αφαιρετικές έννοιες και να δημιουργούνται κατηγορίες, υποκατηγορίες και διαστάσεις. Με τη βοήθεια του λογισμικού QDA miner Lite, τη χρήση ενός συνόλου αναλυτικών στρατηγικών και παράλληλο γράψιμο σημειώσεων επιτεύχθηκε ο θεωρητικός κορεσμός και η διατύπωση της θεωρίας για την εξήγηση του φαινομένου. Με τον όρο «θεωρία» εννοείται ένα επεξηγηματικό σχήμα που ενσωματώνει τις έννοιες και τις ιδιότητές τους, και με το οποίο επιτυγχάνεται η σύνδεση των δεδομένων, καθώς και η ανάδειξη προτύπων σχέσεων μέσα σε αυτά (Charmaz, 1995; Strauss & Corbin, 1998; Φραγκιαδάκη, 2010).

Κεφάλαιο 3. Ανάλυση

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο επαγωγικών στρατηγικών με αφετηρία τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις του δείγματος (Charmaz, 1995). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές που προέρχονται από τη θεωρία των Strauss και Corbin (1998) προσαρμοσμένες στο συγκεκριμένο ερευνητικό σχέδιο με δημιουργικό τρόπο όπως υποστηρίζει η Charmaz (όπ. αναφ στο Φραγκιαδάκη, 2010).

3.1. Κωδικοποίηση

Στα πρώτα στάδια των αναλύσεων έγινε λεπτομερής ανάλυση (μικροανάλυση) σε μικρά τμήματα δεδομένων προκειμένου να διερευνηθούν όλες οι δυνατότητες και να επιτευχθεί μια σε βάθος πρώτη εμπλοκή με τα δεδομένα (Charmaz, 2012; Strauss & Corbin, 1998). Αυτή η μικροανάλυση έγινε με τη μορφή κωδικοποίησης. Τα δεδομένα εισήχθησαν στο λογισμικό QDA miner Lite, προκειμένου να διευκολυνθεί η οργάνωση και διαχείριση του υλικού, η διαδικασία της κωδικοποίησης, η ανάκτηση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία και η διαγραμματική απεικόνιση των κατηγοριών και των σχέσεων μεταξύ αυτών.

Στην πρώτη φάση της ανάλυσης έγινε ανοιχτή κωδικοποίηση, δηλαδή διάσπαση των δεδομένων σε μικρά τμήματα και ορισμός κωδικών που να τα αντιπροσωπεύουν χωρίς προϋπάρχοντες κωδικούς ή κατηγορίες (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998). Αυτή η διαδικασία διευκολύνθηκε με τη χρήση ερωτήσεων ευαισθητοποίησης (πχ. Τι συμβαίνει εδώ; Ποιοι εμπλέκονται σε αυτή την κατάσταση; Πώς την καθορίζουν; κλπ). Γενικά οι ερωτήσεις συνέβαλλαν στην εξοικείωση με τα δεδομένα, τη δημιουργική σκέψη, την ανάπτυξη πρωταρχικών απαντήσεων και αποτέλεσαν την αφετηρία για τη βαθύτερη διερεύνηση των εννοιών που ακολούθησε (Strauss & Corbin, 1998). Οι πρωταρχικοί κωδικοί

ήταν πάνω από 300 αλλά ο ακριβής υπολογισμός του αριθμού τους δεν είναι εφικτός εξ αιτίας του συσσωρευτικού χαρακτήρα της ανάλυσης, που χαρακτηριζόταν από διαρκή μετακίνηση σε μεταγενέστερα στάδια, όπως για παράδειγμα εντοπισμός αξόνων σε πρωταρχικά στάδια της ανάλυσης και χρήση αυτών ή επιστροφή σε προγενέστερα στάδια, όπως για παράδειγμα αλλαγή των κωδικών που είχαν ήδη χρησιμοποιηθεί.

Σε επόμενο στάδιο, εντοπίστηκαν οι επικρατέστεροι κωδικοί και οργανώθηκαν τα δεδομένα γύρω από κάποιες κεντρικές κατηγορίες και υποκατηγορίες (αξονική κωδικοποίηση) (Charmaz, 2006; Hardy & Bryman, 2004; Strauss & Corbin 1998). Οι διαδικασίες, της ανοιχτής και της αξονικής κωδικοποίησης, δεν πραγματοποιήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις με ξεκάθαρη χρονική αλληλουχία, αλλά περισσότερο ήταν μια διαδικασία διαρκούς μετάβασης από τη μία στην άλλη, κάτι που ισχύει και για την εφαρμογή των υπόλοιπων αναλυτικών στρατηγικών. Η κατανομή των δεδομένων γύρω από κάποιους κεντρικούς άξονες συνέβαλλε στον εντοπισμό συσχετισμών ανάμεσά τους, μια διαδικασία στην οποία έπαιξαν καθοριστικό ρόλο οι θεωρητικές ερωτήσεις (πχ. Πώς σχετίζονται οι έννοιες, σε τι μοιάζουν, σε τι διαφέρουν, τι θα συνέβαινε αν... κλπ) και η χρήση των διαρκών συγκρίσεων.

Οι διαρκείς συγκρίσεις σύμφωνα με τη θεωρία των Strauss και Corbin (1998) αποτελούν τους στυλοβάτες της ποιοτικής ανάλυσης. Χρησιμοποιήθηκαν σε όλα τα στάδια της ανάλυσης. Αναφέρονται στη σύγκριση περιστατικών με σκοπό την ταξινόμηση και κατανόησή τους. Οι έννοιες ενός τμήματος δεδομένων συγκρίνονταν για ομοιότητες και διαφορές με επόμενο τμήμα δεδομένων. Όλες οι έννοιες που αναγνωρίστηκαν ως εννοιολογικά παρόμοιες ομαδοποιήθηκαν. Αυτό το είδος της σύγκρισης επιτρέπει τη διαφοροποίηση της μιας κατηγορίας από την άλλη καθώς και τον προσδιορισμό των κοινών ιδιοτήτων - διαστάσεων που τη χαρακτηρίζουν (Ιωσηφίδης, 2008; Strauss & Corbin, 1998). Παράλληλα πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μέσα στα λεγόμενα του ίδιου συμμετέχοντα προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν αντιφατικές θέσεις. Αυτές συμπεριλήφθηκαν στα ερευνητικά ημερολόγια που θα αναφερθούν στη συνέχεια και αναλύθηκαν ξεχωριστά.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της κωδικοποίησης προέκυψαν 94 κωδικοί οι οποίοι χωρίστηκαν στις εξής οχτώ κατηγορίες: χαρακτηριστικά του λάθους, κατηγορίες λαθών, προβλήματα προσδιορισμού του λάθους, χειρισμός λάθους από το δάσκαλο, χειρισμός λάθους από το μαθητή, αιτίες του λάθους και συναισθήματα που συνδέονται με το λάθος.

Οι πρώτες δύο κατηγορίες που αναφέρονταν στη νοηματοδότηση του λάθους από τους μαθητές δεν αξιοποιήθηκαν καθώς θεωρήθηκαν περιγραφικές και σε επόμενα στάδια της ανάλυσης έγινε προσπάθεια διατύπωσης μιας ενιαίας θεωρίας για τον τρόπο νοηματοδότησης από τους μαθητές. Οι κωδικοί στις κατηγορίες «εξουσίες» και «προβλήματα προσδιορισμού του λάθους» με ελάχιστες διαφοροποιήσεις αποτέλεσαν τις διαστάσεις των τελικών αντίστοιχων κατηγοριών. Οι κατηγορίες που αναφέρονται στο χειρισμό του λάθους από το δάσκαλο και το μαθητή θεωρήθηκαν επίσης περιγραφικές, οπότε σε επόμενα στάδια της ανάλυσης αναζητήθηκαν κωδικοί που να εκφράζουν μια ενιαία αντιμετώπιση και τέλος αξιοποιήθηκαν αρκετοί από τους κωδικούς των τελευταίων δύο κατηγοριών που αναφέρονται στις αιτίες και στα συναισθήματα των μαθητών.

Αφού εντοπίστηκαν τα σημεία ενδιαφέροντος μέσω της κωδικοποίησης, η ανάλυση απέκτησε πιο γενικευμένο χαρακτήρα και πήρε τη μορφή συνολικής ανασκόπησης μεγαλύτερων τμημάτων των δεδομένων. Εφαρμόστηκαν κάποιες από τις αναλυτικές στρατηγικές των Strauss και Corbin (1998) που κρίθηκε ότι θα συνέβαλαν στην προέκταση των κατηγοριών που είχαν ήδη προκύψει, στη διερεύνηση όλων των πτυχών της έννοιας του λάθους, στην ανάπτυξη ερμηνειών και στην επικύρωσή τους. Με τον όρο «επικύρωση» δεν υπονοείται σε καμία περίπτωση ο ποσοτικός έλεγχος των υποθέσεων. Ωστόσο η ανάλυση συνεπάγεται κάποιου είδους ερμηνεία. Συνεπώς η επικύρωση αναφέρεται περισσότερο στην κατανόηση των γεγονότων από τον ερευνητή όπως τα συσχετίζουν οι συμμετέχοντες (Strauss & Corbin, 1998).

3.2. Παρατηρώντας τη Γλώσσα

Μετά την κωδικοποίηση εξετάστηκε η γλώσσα και η διατύπωση που χρησιμοποιούσαν οι συμμετέχοντες στο σύνολο των συνεντεύξεων. Όπως υποστηρίζουν Strauss & Corbin (1998) ο τρόπος που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τη γλώσσα παρουσιάζει μεγάλο αναλυτικό ενδιαφέρον και μπορεί να υποδηλώνει πολλά για το υπό μελέτη φαινόμενο. Παρατηρήθηκε ότι κάποιοι όροι που προέρχονταν από τα δεδομένα συνέλαβαν τα νοήματα με μεγάλη επιτυχία και χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιοι σαν κωδικοί. Τέτοιοι κωδικοί που προέρχονται από τα λόγια των συμμετεχόντων ονομάζονται *in vivo* κωδικοί (Strauss & Corbin, 1998). Για παράδειγμα οι μαθητές αναφέρθηκαν στο μουσικό «κατεστημένο», όρος που κρίθηκε τόσο περιγραφικός, που έδωσε το όνομά του σε μία από τις διαστάσεις της κατηγορίας «εξουσίες».

3.3. Πολλαπλές Σημασίες μιας Λέξης

Προέκταση της παραπάνω αναλυτικής στρατηγικής αποτελεί και η διερεύνηση στις πολλαπλές σημασίες μιας λέξης. Οι άνθρωποι σύμφωνα με τους Strauss & Corbin (1998) επιλέγουν να εκφραστούν με συγκεκριμένες λέξεις επειδή συνειδητά ή υποσυνείδητα τις ερμηνεύουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Έγινε λοιπόν αναζήτηση σε όλο το φάσμα των συνεντεύξεων, προκειμένου να εντοπιστούν λέξεις ιδιαίτερης σημασίας. Στη συνέχεια εξετάστηκαν προσεκτικά τα νοήματα που εμπεριέχονταν σε αυτές τις λέξεις, με σκοπό την ανακάλυψη διαφορετικών ερμηνειών. Διερευνήθηκαν όλα τα πιθανά νοήματα σε περιπτώσεις όπου κρίθηκε ότι η χρήση συγκεκριμένων λέξεων μπορεί να υποδήλωνε κάτι βαθύτερο. Για παράδειγμα παρατηρώντας τη γλώσσα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν τους όρους «λάθος» και «σωστό» παρόλο που οι ερωτήσεις περιστρέφονταν γύρω από αυτές τις έννοιες. Μετά από αυτή την παρατήρηση, αναζητήθηκαν σε όλο το φάσμα των

απομαγνητοφωνημένων κειμένων εναλλακτικές λέξεις που χρησιμοποιούνταν προκειμένου να αντικατασταθούν-αποφευχθούν οι δύο αυτοί όροι και κατηγοριοποιήθηκαν όλα τα πιθανά νοήματα προκειμένου να δοθεί μια ερμηνεία. Φυσικά αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της αναλυτικής στρατηγικής είναι ο αναστοχασμός καθώς υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να θεωρηθούν σαν δεδομένες ερμηνείες που δεν ανταποκρίνονται στις προθέσεις των συμμετεχόντων (Strauss & Corbin, 1998).

3.4. Αρνητική Περίπτωση - Αντιστροφή Εννοιών

Ως στρατηγική ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε επίσης η αναζήτηση περιπτώσεων αντίθετων σε κάποιο αναδυόμενο πρότυπο. Η ύπαρξη αυτών των περιπτώσεων, η συχνότητά τους και κυρίως η απουσία τους προσέφεραν δυνατότητες βαθιάς διερεύνησης και επέκτασης των διαστάσεων μιας κατηγορίας, εναλλακτικές ερμηνείες από διαφορετική οπτική γωνία, πληρέστερες εξηγήσεις και έδαφος για περαιτέρω προβληματισμό (Strauss & Corbin, 1998).

Αντίστοιχα η στρατηγική αντιστροφής των εννοιών χρησιμοποιήθηκε για να αναδειχθούν οι ιδιότητές τους. Για παράδειγμα προκειμένου να διερευνηθεί τι υπονοούσαν οι μαθητές με τον όρο «λάθος» και τι χαρακτηριστικά του απέδιδαν, αναζητήθηκαν αναφορές στον αντίστροφο όρο «σωστό». Αυτή η στρατηγική χρησιμοποιήθηκε και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Σε περιπτώσεις που οι μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολία στο να προσδιορίσουν μια έννοια, καλούνταν να σκεφτούν την αντίθετή της, έτσι ώστε να αποκτήσουν διαφορετική οπτική γωνία και να μπορέσουν τελικά να την αποσαφηνίσουν (Strauss & Corbin, 1998).

3.5. Άντληση Στοιχείων από Προσωπική Εμπειρία

Πολλά στοιχεία της προσωπικής μου εμπειρίας ως μαθήτρια μουσικής ήταν παρόμοια με αυτά που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες, κάτι που λειτούργησε ως εργαλείο ανάπτυξης των κατηγοριών. Φυσικά μέσα από το διαρκή αναστοχασμό έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί η επιβολή αυτής της προσωπικής εμπειρίας στα δεδομένα, αλλά αντίθετα να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διερεύνησης και εμφάνισης όλων των νοηματικών δυνατοτήτων (Strauss & Corbin, 1998).

3.6. Παρατηρώντας τα Συναισθήματα

Πολλές από τις μαρτυρίες που περιλαμβάνονται στις συνεντεύξεις ήταν έντονα φορτισμένες προκαλώντας ποικιλία συναισθημάτων στους συμμετέχοντες. Η έννοια του λάθους φάνηκε εξ' αρχής να έχει συναισθηματικές προεκτάσεις που κρίθηκε σημαντικό να μην παραληφθούν από τις αναλύσεις. Τα εκφρασμένα από τους μαθητές συναισθήματα αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε σχέση με το πλαίσιο τους και χρησιμοποιήθηκαν ως αφετηρία για την ερμηνεία και σημασία των γεγονότων ή πράξεων που σηματοδοτούσαν (Strauss & Corbin, 1998).

3.7. Συγγραφή Ερευνητικών Ημερολογίων

Παράλληλα με την εφαρμογή των παραπάνω αναλυτικών στρατηγικών ξεκίνησε και η διαδικασία θεωρητικής καταγραφής των αποτελεσμάτων με τη μορφή σημειώσεων (memos). Μέσα από αυτή την καταγραφή επιχειρήθηκε η οργάνωση των κατηγοριών και η αναζήτηση εννοιολογικών συνδέσεων μέσα σε αυτά. Επεκτάθηκαν οι έννοιες που είχαν προκύψει στο προηγούμενο στάδιο και

προστέθηκαν νέες κατηγορίες και διαστάσεις. Στη συνέχεια έγινε ανακωδικοποίηση των δεδομένων ώστε να τοποθετηθούν στις κεντρικές κατηγορίες και υποκατηγορίες και να αναθεωρηθούν στην περίπτωση που φαινόταν ότι μετά την εξέτάσή τους κάποια άλλη κατηγορία φαινόταν ως πιο κατάλληλη (Strauss & Corbin, 1998).

Συνολικά η συγγραφή των σημειώσεων συνέβαλε στην ευρύτερη επεξεργασία των διαδικασιών και των θεμάτων και λειτούργησε ως μέσο έκφρασης και διερεύνησης των ιδεών που αναπτύσσονταν γύρω από τα δεδομένα. Η ανάλυση και η συγγραφή αναπτύχθηκαν μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία συνεχούς ανακατασκευής των εννοιών (Charmaz, 1995; Φραγκιαδάκη, 2010).

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

Το πρώτο σημαντικό εύρημα που προέκυψε από τις αναλύσεις ήταν ότι, παρά τη διάσταση της τέχνης την οποία εμπεριέχει η εκμάθηση της μουσικής, κανένας μαθητής δεν αμφισβήτησε τη χρήση του όρου «λάθος» στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Αντίθετα το λάθος παρουσιάστηκε σαν μια έννοια που είχε νόημα για τους μαθητές και μάλιστα αναφέρθηκε σε πολλές περιπτώσεις αυθόρμητα από αυτούς κατά την περιγραφή του μαθήματος. Ένας μαθητής υποστήριξε στην αρχή της συνέντευξης ότι δε θεωρεί τίποτα λάθος ως προς τη μουσική και κάποιοι μαθητές αμφισβήτησαν το νόημα χρήσης των όρων «σωστό» και «λάθος» σε συγκεκριμένες εκφάνσεις της μουσικής εκτέλεσης, όπως για παράδειγμα ότι δεν έχει νόημα να μιλάει κανείς για λάθος στα πλαίσια μιας ερμηνείας, χωρίς ωστόσο σε καμία από τις δύο περιπτώσεις να αμφισβητηθεί συνολικά το νόημα ή τη χρήση του όρου στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Ως προς τη νοηματοδότηση του λάθους οι μαθητές του δείγματος έδωσαν ποικιλία παραδειγμάτων και ορισμών που διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους καταδεικνύοντας τη δύναμη της υποκειμενικής ανάγνωσης αυτής της έννοιας. Μερικά παραδείγματα συγκεκριμένων λαθών που επανέρχονταν στις συνεντεύξεις από τους ερωτώμενους περιλαμβάνουν τη «λάθος νότα», τη γενικότερη απόκλιση από την παρτιτούρα, το «φάλτσο», το σφίξιμο σε διάφορα σημεία του σώματος, το λάθος στον ήχο, ρυθμικά λάθη, λάθη μνήμης, στυλιστικά λάθη, την έλλειψη ερμηνείας-μουσικότητας, λάθη στο φραζάρισμα, την άρθρωση ή τις δυναμικές, μη ανταπόκριση της ερμηνείας στο «πνεύμα» του συνθέτη, καθώς και λάθη στον συγχρονισμό σε περίπτωση εκτέλεσης σε μουσικό σύνολο.

Ωστόσο μέσα από τη ανάλυση έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν οι διαφορετικές συνιστώσες του «τί σημαίνει λάθος» με τρόπο που να φτάνει βαθύτερα από την ποικιλία των ορισμών και των παραδειγμάτων προκειμένου να κατανοηθεί πώς το βιώνουν οι μαθητές. Από τις αναλύσεις προέκυψε μια κεντρική κατηγορία, που παρουσιάζεται με τον τίτλο: «Αμφισημία, απαλοιφή και αποδοχή» και έξι

επιμέρους κατηγορίες, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, που συγκεντρώνονται γύρω από την κεντρική κατηγορία και είναι οι εξής: (1) αμφισημία, (2) «εξουσίες», (3) δυσκολίες προσδιορισμού, (4) προσέγγιση, (5) ευθύνη και (6) το «φορτίο» του λάθους. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή της κάθε κατηγορίας.

Πίνακας 1

Αποτελέσματα ανάλυσης Θεμελιωμένης Θεωρίας για τη βίωση και κατανόηση του λάθους από μαθητές μουσικών οργάνων της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης

Κεντρική Κατηγορία: Αμφισημία, απαλοιφή και αποδοχή

Κατηγορίες	Διαστάσεις
Αμφισημία	(1) αντιφατική φύση του λάθους, (2) διαρκής επαναπροσδιορισμός, (3) σύγκρουση εκτελεστή-ακροατή.
Εξουσίες	(1) παρτιτούρα/συνθέτης, (2) κατεστημένο/παράδοση/σχολή, (3) το λάθος ως δικαίωμα της αυθεντίας, (4) αισθητική, (5) οι ακροατές/οι «άλλοι», (6) ακούσματα/ερεθίσματα/γνώσεις, (7) δάσκαλος, (8) προσωπικό στυλ/άποψη, (9) το ευρύτερο μουσικό σχήμα στο οποίο εντάσσομαι, (10) πρωτογενείς πηγές/μελέτες.
Δυσκολίες Προσδιορισμού	(1) υποκειμενικότητα/μοναδικότητα, (2) συγκρουόμενες αντιλήψεις διαφορετικών δασκάλων, (3) ιστορική άγνοια/ασάφεια/διαφορετικές συνθήκες, (4) έλλειψη πίστης στην προσωπική γνώμη, (5) ο «ανοιχτός» χαρακτήρας της σημειογραφίας-το λάθος ως απόκλιση.
Προσέγγιση	(1) ενοχοποίηση-απαλοιφή, (2) επίδειξη-μίμηση, (3) απουσία ενθάρρυνσης για ανάπτυξη πρωτοβουλίας.
Ευθύνη	(1) στον μαθητή, (2) σε εξωτερικούς ή αστάθμητους παράγοντες, (3) στο δάσκαλο.
«Φορτίο» του λάθους	(1) αρνητικά συναισθήματα, (2) το λάθος ως πρόκληση, (3) το λάθος ως ευθύνη, (4) αποδοχή του λάθους.

4.1. Κεντρική Κατηγορία: Αμφισημία, Απαλοιφή και Αποδοχή

Η κεντρική κατηγορία συνοψίζει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και απαντάει συνολικά στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι τρεις κεντρικές εμπειρίες που αποτελούν τη βάση της θεωρίας που παράχθηκε είναι η αμφισημία, που αναφέρεται στη τρόπο που νοηματοδοτείται το λάθος από τους μαθητές στο υπό μελέτη πλαίσιο, η απαλοιφή που εκφράζει έναν τρόπο προσέγγισης του λάθους με κεντρικό άξονα την ενοχοποίησή του και τη διαρκή προσπάθεια να εξαλειφθεί και τέλος την αποδοχή, που συνοψίζεται στην αναγνώριση ότι το λάθος είναι αναπόφευκτο και ότι όλοι κάνουν λάθη. Οι επιμέρους κατηγορίες αποσαφηνίζουν αυτές τις έννοιες.

4.2. Αμφισημία

Όπως προέκυψε από τις σε βάθος αναλύσεις όλων των συνεντεύξεων αλλά και των αντιφατικών απόψεων στα πλαίσια της ίδιας συνέντευξης η έννοια του λάθους όπως την αντιλαμβάνεται ο κάθε μαθητής μεταβάλλεται και επαναπροσδιορίζεται συνεχώς. Φαινόμενα κατά τα οποία ο μαθητής άλλαζε συνεχώς γνώμη στην πορεία της συζήτησης αναθεωρώντας την άποψή του αλλά και περιπτώσεις αντιφατικών θέσεων ήταν έκδηλες σε όλο το φάσμα των συνεντεύξεων. Συνεπώς το λάθος με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων σκιαγραφείται σαν μια έννοια-χαμαιλέον. Η έννοια αποκτά άλλο περιεχόμενο από μαθητή σε μαθητή αλλά ακόμα και μέσα στα λεγόμενα του ίδιου μαθητή. Αυτή η κατηγορία αποδίδει ακριβώς αυτή την αμφισημία της έννοιας του λάθους και έχει τρεις διαστάσεις: (1) αντιφατική φύση του λάθους, (2) διαρκής επαναπροσδιορισμός και (3) σύγκρουση εκτελεστή-ακροατή.

4.2.1. Αντιφατική φύση του λάθους. Παρόλο που το λάθος σύμφωνα με τον Πιαζέ (1979) είναι μια έννοια στενά συνδεδεμένη με κάθε διαδικασία μάθησης, οι περισσότεροι από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δυσκολεύτηκαν να διατυπώσουν έναν ορισμό κατά η διάρκεια των συνεντεύξεων. Η διττή ιδιότητα της μουσικής ως μαθησιακό αντικείμενο από τη μία, που εμπεριέχει την έννοια του λάθους, αλλά και ως τέχνη από την άλλη, όπου οι όροι «σωστό» και «λάθος» είναι αμφιλεγόμενοι, δημιουργούσαν αντιδράσεις σύγχυσης στους μαθητές κατά την προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας.

Η αντιφατική φύση του λάθους εκδηλώνεται περαιτέρω μέσα από την άρνηση κάποιων μαθητών να χρησιμοποιήσουν τους όρους «λάθος» και «σωστό» ή να τοποθετήσουν τα παραδείγματά τους στα αντίστοιχα καλούπια αναφερόμενοι τόσο στον εαυτό τους όσο και σε τρίτους (πχ. στους δασκάλους)

ενώ παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν συνώνυμους ή ταυτόσημους όρους. Αυτό φαίνεται καθαρά στην παρακάτω συνομιλία με τον Στέλιο, όταν αναφέρεται στη διαδικασία διεξαγωγής του μαθήματος:

Στέλιος: Εκεί αυτό που υπάρχει είναι αρχικά πρόταση, ύστερα ίσως συζήτηση πάνω σε αυτό, πάνω στη φράση, πάνω στη μουσική, λοιπόν και με επιχειρήματα δηλαδή προσπαθεί να με πείσει ότι αυτό θα ήταν καλύτερο.

Ερευνήτρια: Με ποιο κριτήριο;

Σ: Θα ήτανε... πιο ορθό.

Ε: Πιο σωστό δηλαδή. «Όχι λάθος».

Σ: Όχι ακριβώς αυτό, δεν είναι σωστό ακριβώς. (...)

Ε: Δηλαδή επιμένει ο καθηγητής σου στο να παίζεις σωστά κάποια πράγματα στο μάθημα;

Σ: Θα χρησιμοποιήσω ξανά αυτή τη λέξη που μου αρέσει. Μου συνιστά να παίζω ορθά.

(Στέλιος, 15, βιολοντσέλο)

Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως προέκυψε από τις αναλύσεις, ακόμα και στις περιπτώσεις που οι μαθητές απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν τον όρο «λάθος» και εναλλακτικά επέλεξαν έναν συνώνυμο όρο για να περιγράψουν κάποια εμπειρία τους, προβάλλοντας, όσες φορές ρωτήθηκαν γι' αυτή την επιλογή, το επιχειρήμα ότι δεν θεωρούσαν τον όρο που είχαν επιλέξει ταυτόσημο του λάθους, οι περιγραφόμενες αντιδράσεις και αντιμετώπιση τόσο η δική τους όσο και των δασκάλων ήταν πάντα αντίστοιχη ενός λάθους. Στο παρακάτω παράδειγμα, η Δανάη, αναφερόμενη στη δασκάλα της, ουσιαστικά ακυρώνει την προσπάθειά της να αποφύγει τους επιτακτικούς όρους «έπρεπε» και «λάθος» όταν χρησιμοποιεί τον αντίστροφο όρο. Ας σημειωθεί ότι η δασκάλα της την προτρέπει να το

διορθώσει, συμπεριφορά που παραπέμπει σε λάθος: «Μπορεί να... Δεν ξέρω, δεν ξέρω αν θα μου πει «είναι λάθος» αλλά θα μου πει «είναι άβολα». «Έπρεπε», όχι έπρεπε, αλλά «θα μπορούσες να σκεφτείς κάτι πιο σωστό». (Δανάη, 22, βιολί)

Άλλα παραδείγματα όπου οι μαθητές προσπαθούν να αποφύγουν τον όρο είναι τα ακόλουθα:

Είναι δύσκολο για την τέχνη να πεις για σωστό και λάθος αλλά μπορείς να πεις για περισσότερο ή λιγότερο αρμοστό. (Στάθης, 24, πιάνο)

Θα έλεγα ότι δεν υπάρχει μουσικό λάθος. Υπάρχει μουσική αστοχία. (Μανώλης, 21, βιολί)

Και για μένα το μεγαλύτερο λάθος είναι να μην... όχι λάθος, έλλειψη, το να μην είσαι μεταδοτικός. (Σόνια, 23, φλάουτο)

Είναι σφιγμένο όλο... αν κρατάς κάπως, δε θέλω να πω «λάθος» μωρέ, τις μπαγκέτες, αν τις κρατάς σφιγμένα. Το οποίο κάποιιο το βλέπουν ως λάθος και κάποιιο άλλοι όχι και απλά σου λένε: «μήπως να τις πιάσεις λίγο διαφορετικά τις μπαγκέτες να μην σφίγγεσαι;» (Ειρήνη, 23, κρουστά)

Επίσης εντοπίστηκαν περιπτώσεις όπου οι μαθητές έπεφταν σε συνεχείς αντιφάσεις σχετικά με τις δύο αυτές ιδιότητες της φύσης του μουσικού λάθους. Για παράδειγμα η Μαρία σε αρχικό στάδιο της συνέντευξης οριοθετεί την έννοια του λάθους ως εξής:

Λάθος-λάθος νομίζω μπορεί να είναι μόνο το πόσο σωστά παιγμένα είναι μία νότα τονικά.

Τώρα λάθος-λάθος έννοια ερμηνείας δεν νομίζω ότι υπάρχει, ότι μπορείς να πούμε ο καθηγητής να πει αυτό που έχεις παίξει έτσι όπως το έχεις αντιληφθεί είναι λάθος. (Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

Δηλαδή υποστηρίζει ότι μια διαφορετική αντίληψη της μουσικής από κάποιον δεν μπορεί να αποτελέσει λάθος. Ωστόσο σε μεταγενέστερα στάδια της συνέντευξης, η Μαρία αναφέρεται στο μουσικό λάθος με μεγάλη αυστηρότητα αναιρώντας ουσιαστικά την πρώτη, αυθόρμητη απάντησή της:

Ένα λάθος τεχνικής, είναι ένα λάθος που είναι πολύ σημαντικό και πρέπει να διορθωθεί αν θέλεις να πετύχεις κάτι κι ένα λάθος μουσικής είναι επίσης λάθος.

Και παρακάτω:

Πάντα ο καθένας έχει νομίζω το περιθώριο επειδή είμαστε μουσικοί, θέλουμε να γίνουμε, να εκφραστεί έτσι όπως το νιώθει αυτός καλύτερα. Αλλά νομίζω ότι ακόμα και σ' αυτό υπάρχουνε κάποια πλαίσια, κάποια δεδομένα. (Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

4.2.2. Διαρκής επαναπροσδιορισμός. Στη δεύτερη διάσταση της πρώτης κατηγορίας η έννοια, το περιεχόμενο και τα όρια του λάθους για τον κάθε μαθητή φαίνεται να μεταβάλλονται και να επαναπροσδιορίζονται ανάλογα με την πρόθεση ή το στόχο του τη δεδομένη στιγμή της εκτέλεσης ή το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκτέλεση.

Πιο συγκεκριμένα ο όρος «πρόθεση- στόχος» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συνειδητή επιλογή του μαθητή να εκτελέσει κάτι με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Επομένως, στην περίπτωση αυτή το λάθος γίνεται κατανοητό ως απόσταση από τον στόχο, δηλαδή η απόκλιση του ηχητικού αποτελέσματος από αυτό στο οποίο στόχευε ο μαθητής. Η συγκεκριμένη διάσταση έχει διατυπωθεί από πολύ μεγάλο μέρος του δείγματος και ως ορισμός του λάθους, δηλαδή ο μαθητής αντιλαμβάνεται το λάθος ως απόκλιση από την εκάστοτε πρόθεσή του:

Για μένα λάθος είναι οτιδήποτε ταράζει μία παγιωμένη κατάσταση που έχω στο μυαλό μου για τη μουσική (...) δηλαδή όταν ξεκινάω να παίζω ένα έργο, έχω μία συγκεκριμένη αίσθηση από πριν του πώς θέλω να ακουστεί. Το λάθος θα ταράξει αυτή την αίσθηση, θα τη διαφοροποιήσει, κάτι το οποίο εμένα θα μου προκαλέσει μία δυσαρέσκεια. (Γρηγόρης, 29, βιολοντσέλο)

Φυσικά αυτή η διάσταση εμπεριέχει όχι μόνο το στοιχείο της υποκειμενικότητας, δηλαδή αλλάζει από μαθητή σε μαθητή, αλλά και της ρευστότητας καθώς και η πρόθεση ή ο στόχος του ίδιου μαθητή μπορεί να μεταβάλλεται συνεχώς ανάλογα με τις συνθήκες, την αισθητική του, το πλαίσιο, τις υποδείξεις του δασκάλου και άλλους πολλούς παράγοντες και ως εκ τούτου υπάγεται στην κατηγορία της αμφισημίας. Άλλα παραδείγματα προσδιορισμού της έννοιας του λάθους με βάση την πρόθεση-στόχο αποτελούν οι παρακάτω απόψεις:

Δηλαδή εφόσον το ερμήνευα όπως ακριβώς το είχα στο μυαλό μου, τότε ναι δεν θα υπήρχε η έννοια του λάθους μέσα μου και θα αισθανόμουν ικανοποιημένος και απ' την απόδοσή μου. (Μένιος, 23, τρομπόνι)

Και νομίζω ότι το λάθος σταματάει να υπάρχει απ' τη στιγμή που ακούς πραγματικά και οτιδήποτε παίζεις, κάθε νότα είναι επειδή τη θέλεις να την παίζεις. Κι όταν θέλεις να το παίζεις έτσι, δεν είναι λάθος τίποτα. (Νένα, 27, πιάνο)

Ενώ παρακάτω ο Μάριος αναφέρεται στη συνθήκη όπου η αλλαγή της πρόθεσης-στόχου συνεπάγεται και διαφορετικό προσδιορισμό του λάθους μέσα στα πλαίσια της ίδιας εκτέλεσης:

Εξαρτάται και πάλι ο σκοπός. Νά 'σου πάλι η παράμετρος. Δηλαδή αν θες να κάνεις μια ιστορική εκτέλεση, τότε θα πρέπει να το παίζεις όπως το λέει ο συνθέτης ακριβώς. Κι αυτά που

γράφονται και αυτά που δεν γράφονται πολλές φορές. Γιατί ο σκοπός είναι η ιστορική αναπαραγωγή, πιστή αποτύπωση και παραδοχή του έργου. Άμα το παίζεις για την πάρτη σου, κάνε ό,τι θες. Δεν θα το θεωρούσα λάθος. (...) Επίσης δε θα το θεωρούσα λάθος άμα ήταν σε μια εκτέλεση η οποία δεν είχε σκοπό την ιστορική αναπαραγωγή. (Μάριος, 29, βιολί)

Η παράμετρος «πλαίσιο» δε διαφέρει πάρα πολύ από την πρόθεση-στόχο. Διαφορετικά μουσικά πλαίσια αναφέρονται από τους μαθητές ως «χώροι» οι οποίοι επιτρέπουν τη διαμόρφωση διαφορετικών προθέσεων-στόχων και επομένως διαμορφώνουν την ανάγκη για μια διαφορετική αντιμετώπιση του τι ορίζεται ως «λάθος». Για παράδειγμα ο Στέλιος και η Ζωή αναφέρονται παρακάτω στο πλαίσιο της εκτέλεσης για ψυχαγωγικούς λόγους. Στα αποσπάσματα φαίνεται καθαρά και ο παράγοντας «πρόθεση-στόχος»:

Δηλαδή δεν μπορεί κάποιος να κάνει λάθος απ' την άποψη ότι μπορεί κάποιος... να είναι η άποψή του ή για οποιονδήποτε λόγο να θέλει ή για οποιαδήποτε περίπτωση να θέλει να παίζει για παράδειγμα το κομμάτι το οποίο είναι γρήγορο, να το παίζει αργά ή το κομμάτι το οποίο είναι μείζονα, σε μείζονα κλίμακα ας το πω, να το παίζει σε ελάσσονα ή να το παίζει σε δρόμους. Μπορεί να είναι για την πλάκα του. Μπορεί να είναι σε μία παρέα και κάνουνε μουσικά αστεία. Αυτό δεν θεωρείται λάθος. (Στέλιος, 15, βιολοντσέλο)

Αλλά όταν διαβάζω πολλές φορές κάνω και κάτι λάθος εσκεμμένα. Επειδή μου αρέσει. Επειδή μου αρέσει αυτό το συγκεκριμένο πράγμα. Αλλά εντάξει δεν είναι και τόσο λάθος αυτό, απλά είναι... Παίζεις εκείνη την ώρα δεν διαβάζεις. Χαλαρώνεις και κάνεις ό,τι θέλεις. (Ζωή, 16, βιολί)

Άλλο παράδειγμα πλαισίου που αναφέρθηκε από τους μαθητές είναι η διασκευή. Για παράδειγμα οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θα αποτελούσε κατά τη γνώμη τους λάθος η παραβίαση ή η αλλοίωση μιας παρτιτούρας αν αποτελούσε συνειδητή επιλογή τους. Σχεδόν όλοι απάντησαν πως θα ήταν και πάλι λάθος. Όταν όμως στη συνέχεια ζητήθηκε από κάποιους να εντάξουν την εκτέλεσή τους στην υποθετική συνθήκη μιας συναυλίας αποτελούμενη αποκλειστικά από διασκευές πάνω σε έργα συνθετών (διαφορετικό πλαίσιο), κανένας από τους ερωτώμενους δεν θεώρησε σε αυτή την περίπτωση ως λάθος την απόκλιση από την παρτιτούρα.

Ένα ακόμα πλαίσιο που αναφέρθηκε είναι η μελέτη. Για παράδειγμα όταν κλήθηκαν να περιγράψουν τον τρόπο που μελετούν ένα μουσικό κείμενο, κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν στη χρήση «τρόπων». Οι «τρόποι» στην καθομιλουμένη των μουσικών αποτελούν τη σκόπιμη αντικατάσταση των ρυθμικών αξιών ενός μικρού τμήματος της παρτιτούρας με συγκεκριμένα, επαναλαμβανόμενα ρυθμικά μοτίβα για λόγους μελέτης. Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν η αλλοίωση της παρτιτούρας γίνεται με πρόθεση, σε πλαίσιο μελέτης και δεν εκλαμβάνεται σε καμία περίπτωση από το μαθητή ως λάθος.

Τέλος, αν και το αντικείμενο ενασχόλησης όλων των συμμετεχόντων ήταν η δυτική-κλασική μουσική, εν τούτοις κάποιοι αναγνώρισαν ως διαφορετικά πλαίσια άλλα είδη μουσικής όπως η παραδοσιακή μουσική ή η τζαζ. Τα παραδείγματα που ακολουθούν αναφέρονται σε λάθη τα οποία δεν εκλαμβάνονται ως τέτοια από τους μαθητές, όταν λαμβάνουν χώρα σε τέτοια διαφορετικά πλαίσια.

Οι κλασικοί θέλουν να παίζεις αυτά που σου ζητάνε. (...) Υπάρχουν και άλλα είδη μουσικής που δεν τους πειράζει να αλλάζεις νότες. (Σπύρος, 29, βιόλα)

Ίσως είναι το φάλτσο, το συγκεκριμένο λάθος που συζητάμε, του φάλτσου, ίσως είναι και ένα χαρακτηριστικό περισσότερο της δυτικής μουσικής κι όχι της παραδοσιακής. Γιατί πολλές φορές στην παραδοσιακή μπορείς να παίζεις α εντάξει στο περίπου να βγάλουμε λίγο την μελωδία και να μην είναι καθόλου λάθος. Να είναι ότι ... να είναι έτσι, να λειτουργεί έτσι η

μουσική. (...) Δηλαδή τα δυο μόρια κάτω, ας πούμε αν έχει γίνει μια ύφεση με δύο μόρια κάτω, ο δυτικός θα το ακούσει φάλτσο. Ο παραδοσιακός δεν θα το ακούσει φάλτσο. (Μάριος, 29, βιολί)

4.2.3. Σύγκρουση εκτελεστή-ακροατή. Μια πολύ σημαντική διάσταση της φύσης του λάθους, που αποτελεί προέκταση της πρόθεσης-στόχου, είναι ότι αυτό που αντιλαμβάνεται ο ερμηνευτής ως λάθος σε πολλές περιπτώσεις δεν συμπίπτει με αυτό που αντιλαμβάνεται ο εκάστοτε ακροατής ή ακροατές. Συνεπώς μπορεί για την ίδια ερμηνεία ή εκτέλεση να συνυπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το τι υπάγεται στην κατηγορία «λάθος». Σε αυτή τη διάσταση η ρευστότητα είναι και πάλι έκδηλη καθώς ένα «λάθος» το οποίο μπορεί να αποτελούσε πρόθεση του μαθητή ή του μουσικού, και συνεπώς να μην είχε εκληφθεί από τον ίδιο ως τέτοιο, μπορεί να μπει στην κατηγορία «λάθος» μόλις επισημανθεί από κάποιον ακροατή π.χ. από τον δάσκαλο ή και το αντίστροφο.

Παρατηρείται λοιπόν και εδώ μια συνεχής σύγκρουση η οποία σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας από τον μαθητή, με βάση κάθε φορά την ανατροφοδότηση που παίρνει από τους ακροατές ή από τις διάφορες «εξουσίες» που αλληλεπιδρούν (και θα αναφερθούν αναλυτικά στη συνέχεια). Τα παραδείγματα παρουσιάζουν τις δύο περιπτώσεις σύγκρουσης εκτελεστή-ακροατή για το τί αποτελεί λάθος:

Εγώ μπορεί να νομίζω ότι παίζω σωστά όμως... αν εγώ νομίζω ότι παίζω σωστά, εγώ δεν το θεωρώ ως λάθος. Θα το θεωρήσει κάποιος άλλος. Δηλαδή υπάρχει και αυτή η περίπτωση. (Δανάη, 22, βιολί)

Πόσο μάλλον όταν κάποιος δεν ξέρει το κομμάτι, πολλές φορές κάνουμε λάθος και κάποιος που δεν ξέρει το κομμάτι δεν το καταλαβαίνει. Ας πούμε τυχαίνει, παίζεις σε μια συναυλία,

σού 'ρχεται κάποιος: «μπράβο, έπαιξες τέλεια» κι αυτά... αλλά εσύ ξέρεις ότι έκανες δυο, τρία, τέσσερα, πέντε λάθη. (Βαγγέλης, 19, πιάνο)

4.3. «Εξουσίες»

Αυτή η κατηγορία αναφέρεται στο ποιος αποφασίζει τι είναι λάθος. Δηλαδή ποιος είναι ο καθοριστικός παράγοντας που επικαλούνται οι μαθητές για να σηματοδοτήσουν τα όρια του λάθους. Ο όρος «εξουσίες» χρησιμοποιείται μεταφορικά. Σε κάποιες περιπτώσεις πράγματι ο χαρακτήρας είναι επιτακτικός, δυναστικός όπως υπονοεί η λέξη αλλά σε άλλες περιπτώσεις αναφέρεται απλά στον καθοριστικό παράγοντα. Αυτή η κατηγορία έχει δέκα διαστάσεις που αναφέρονται κατά σειρά συχνότητας: (1) παρτιτούρα/συνθέτης, (2) κατεστημένο/παράδοση/σχολή, (3) το λάθος ως δικαίωμα της αυθεντίας, (4) αισθητική, (5) οι ακροατές/οι «άλλοι», (6) ακούσματα/ερεθίσματα/γνώσεις, (7) δάσκαλος, (8) προσωπικό στυλ/άποψη, (9) το ευρύτερο μουσικό σχήμα στο οποίο εντάσσομαι και (10) πρωτογενείς πηγές/μελέτες/κείμενα.

4.3.1. Παρτιτούρα/Συνθέτης. Οι μαθητές αναφέρθηκαν στην παρτιτούρα σαν ιερό κείμενο το οποίο πρέπει να τηρήσουν κατά γράμμα. Οποιαδήποτε απόκλιση από αυτή εκλαμβάνεται ως ύβρις προς τον συνθέτη-δημιουργό και κατ' επέκταση σαν λάθος. Ενδεικτικά αναφέρεται η άποψη του Βασίλη:

Πιστεύω μάλλον ότι κανένας δεν γνωρίζει το έργο τόσο καλά όσο ο συνθέτης που το έγραψε και άμα ο συνθέτης έχει αφήσει κάτι το οποίο λέει για μία φράση παράδειγμα πρέπει να παιχτεί δυνατά, εγώ δεν μπορώ να βγω στη σκηνή και να την παίξω σιγά. Για μένα είναι λάθος. Για μένα είναι λάθος, και αυτά, αυτά είναι εεε... χοντρά λάθη μάλιστα, θεωρώ. (Βασίλης, 23, βιολοντσέλο)

Όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των μαθητών, οι ερωτώμενοι φαίνεται να σκέφτονται με βάση μια πολύ σαφή αλλά περιοριστική αντίληψη για τον ρόλο του εκτελεστή, ο οποίος θεωρούν ότι οφείλει

να λειτουργήσει ως πομπός και να μεταφέρει αυτούσιο το μήνυμα του συνθέτη-δημιουργού. Αυτή η θεοποίηση της παρτιτούρας παγιδεύει τους μαθητές σε μια θεώρηση του λάθους ως απόκλιση από την παρτιτούρα, παρά το γεγονός ότι η έρευνα των εκτελεστικών πρακτικών έχει δείξει ότι οι παρτιτούρες θεωρούνταν στο παρελθόν πολύ πιο εύπλαστα εργαλεία ερμηνείας από τους ίδιους τους φορείς τους οποίους σήμερα οι μαθητές υποτίθεται ότι «υπηρετούν» (Shannon, 2008; Small, 1998). Απόψεις σαν αυτές που διατύπωσε ο (Shannon, 2008) περί του απαραβίαστου της παρτιτούρας και οι Fletcher (1987) και Small (1998) για το ρόλου του εκτελεστή που περιορίζεται στο να υπηρετήσει το δημιουργό χωρίς να συνεισφέρει κάτι περισσότερο στο έργο του από μια πιστή ερμηνεία, διατυπώθηκαν και από τους μαθητές που δυσκολεύονταν ακόμα και να συζητήσουν τις υποθετικές συνθήκες καταπάτησης αυτού του ρόλου:

Κοίταξε άμα θέλουμε να παίξουμε κάτι διαφορετικό, ας γράψουμε ένα άλλο κομμάτι. Εφόσον διαβάζουμε παρτιτούρα, να κάνουμε αυτό που θέλει να μας πει. (Τάσος, 23, βιολί)

4.3.2. Κατεστημένο/Παράδοση/Σχολή. Σε αντίθεση με την «εξουσία» της παρτιτούρας-συνθέτη η οποία αντιμετωπίζεται με σεβασμό από τους μαθητές, η δεύτερη αυτή διάσταση, του κατεστημένου, της παράδοσης και της σχολής, σε αρκετές περιπτώσεις περιγράφεται και βιώνεται αρνητικά από αυτούς καθώς πολύ συχνά δεν συμφωνούν με τις επιταγές της. Πιο συγκεκριμένα το κατεστημένο, στο οποίο αποδίδεται συνήθως αρνητική χροιά από τους μαθητές, αναφέρεται στη συνθήκη μέσα στην οποία η εκτέλεση, η ερμηνεία ή ακόμα και η συμπεριφορά των μαθητών ελέγχεται από καθιερωμένους φορείς οι οποίοι έχουν θεσπίσει μια συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων. Οι μαθητές αναφέρονται σε περιορισμό πρωτοβουλίας ή καινοτομίας και υποστηρίζουν ότι κρίνονται από όλο αυτό το σύστημα.

Αν μιλήσουμε για την κλασική μουσική δυστυχώς (...) η κλασική μουσική όπως έχει γίνει σήμερα, δεν είναι κάτι ευχάριστο. Το σύστημα δηλαδή της κλασικής παιδείας και βιομηχανίας δεν είναι κάτι ιδιαίτερα ευχάριστο. Πρέπει να μεις αν θέλεις να καταφέρεις κάποια πράγματα, πρέπει να μεις θέλοντας και μη σε κάποια καλούπια. Είτε έχει να κάνει με το πώς λειτουργεί όλο το σύστημα είτε έχει να κάνει με το πώς λειτουργείς εσύ μέσα στο σύστημα. Δηλαδή τι θέλω να πω; Παίρνεις ένα κείμενο να παίζεις ένα κομμάτι, δεν έχεις το δικαίωμα να αλλάξεις μία νότα. Αν το κάνεις είναι λάθος. (...) Δυστυχώς έχω βάλει παραπάνω τους εκάστοτε δασκάλους μου ή το σύστημα ή αυτό που είναι γενικά αποδεκτό από αυτό που θέλω εγώ. Γιατί δυστυχώς, έτσι όπως είναι η μουσική σήμερα, κρινόμαστε με το παραμικρό. Από το περπάτημά μας ανεβαίνοντας στη σκηνή, μέχρι το πώς θα βάλω το βιολί στη θήκη. Οπότε όταν λοιπόν κρίνεσαι συνέχεια και πρέπει να, ουσιαστικά να κάνεις κάτι, να κερδίσεις κάτι, είτε είναι θέση είτε είναι διαγωνισμός είτε είναι δουλειά είτε είναι οτιδήποτε πρέπει να το κάνεις δυστυχώς ικανοποιώντας τους άλλους πρώτα και μετά τον εαυτό σου. (Γιάννης, 26, βιολί)

Η έννοια της παράδοσης είναι πολύ κοντά εννοιολογικά με το «κατεστημένο» καθώς και η παράδοση είναι ουσιαστικά κάτι που έχει καθιερωθεί. Αυτό φαίνεται πολύ καθαρά στην παρακάτω συζήτηση με τη Μαρία (η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το πρελούδιο από την πρώτη σουίτα του Μπαχ για βιολοντσέλο σε σολ μείζονα, το οποίο είναι ένα από τα πιο αναγνωρίσιμα έργα για βιολοντσέλο):

Μαρία: Είναι κάτι που όλοι το ξέρουν, ακόμα και οι τελείως άσχετοι με τη μουσική, όλοι το ξέρουν, το έχουν ακούσει. Αν εγώ πιάσω αυτό το πρελούδιο και κάνω τα δικά μου, που είναι τελείως άσχετα με αυτό, αυτό είναι ένα λάθος μουσικής που από κανέναν δεν θα είναι αποδεκτό.

Ερευνήτρια: Βέβαια τώρα μια και το ανέφερεις και μια και είμαστε λίγο συνάδελφοι και παίζω κι εγώ τσέλο, ας πούμε το πρώτο πρελούδιο κυκλοφορεί σε πολλές εκδόσεις. (...) Κάθε φορά μπορεί να 'ναι γραμμένο μ' έναν άλλο τρόπο, ανάλογα με το ποια έκδοση έχεις.

Μ: Ναι, μπορεί. Αλλά σίγουρα η κάθε έκδοση είναι κοντά στην άλλη. Δεν νομίζω ότι έχει εκδόσεις που είναι τόσο διαφορετικές, που έχουνε τόσο μεγάλες διαφορές μεταξύ τους.

Ε: Μην το λες. Υπάρχει ας πούμε η έκδοση που έχει όλες τις νότες ενωμένες. Υπάρχει είδες που έχει όλες τις νότες χωριστές. Είναι αρκετά μεγάλη διαφορά. Οπότε σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να πούμε, τι, ποιο είναι το λάθος; (...)

Μ: Μπορεί να είναι το λάθος το να κάνεις τις οκτώ νότες, πέντε και τρεις.

Ε: Μπορεί να υπάρχει κι αυτή η έκδοση.

Μ: Μπορεί να υπάρχει. Ναι. Αλλά την έχει ακούσει κανείς; Την παίζει κανείς; Την χρησιμοποιεί κανείς; Την έκδοση που μου είπες με τα όλα χωριστά. Ναι. Την χρησιμοποιούνε. Ή την έκδοση όλα μαζί, όλα ενωμένα. Επίσης την χρησιμοποιούνε. Την έκδοση πέντε και τρία, την χρησιμοποιεί κανείς; (...) Εμένα μπορεί να μου αρέσει, αλλά να είναι λάθος, ναι. Γιατί ο Μπαχ δεν ήθελε να γράψει αυτό ή γιατί η κοινή τσελιστική κοινότητα δεν τό 'χει αποδεχτεί αυτό. (...) Σίγουρα μετά από τόσα χρόνια, τόσους αιώνες που έχουνε περάσει, σίγουρα κάποια πράγματα έχουνε καθιερωθεί, έχουν ακουστεί όλα αλλά κάποια έχουν επιλεγθεί ως καλύτερα και κάποια όχι. (Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

Προέκταση του κατεστημένου και της παράδοσης είναι και οι διάφορες σχολές που έχουν εδραιωθεί:

Τώρα επειδή όμως έχει δημιουργηθεί και ένα άλλου είδους παίξιμο το οποίο πλέον είναι εντός εισαγωγικών κατεστημένο, κάποιοι ας πούμε, κάποιες σχολές λένε τον Μπαχ θα τον παίζεις έτσι που δεν είναι μπαρόκ, μπορεί να μην δέχονται καν το μπαρόκ, και να θεωρούν μια άλλη παράδοση η οποία δημιουργήθηκε μετά, να θεωρούν ότι αυτή είναι η σωστή. (Μάριος, 29, βιολί)

Κάτι τελευταίο που αξίζει να αναφερθεί σε αυτή τη διάσταση είναι οι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις αυτού του κατεστημένου από τους μαθητές. Η πρώτη προσέγγιση είναι αυτή που προαναφέρθηκε, όπου ο μαθητής αναγνωρίζει την ύπαρξη του κατεστημένου, της παράδοσης και των σχολών, δεν ενστερνίζεται τις επιταγές τους αλλά συμβιβάζεται με αυτές για πρακτικούς λόγους όπως στα παραδείγματα:

Όταν ας πούμε έχω ανάγκη να δουλέψω και θα πάω σε μια ακρόαση, άμα παίζω εκτός συστήματος, θα μου πούνε «γεια σου κούκλα μου» ενώ άμα παίζω σύμφωνα με τα δεδομένα που είναι αποδεκτά, θα υπάρχει ανταπόκριση. (Ναυσικά, 27, βιολοντσέλο)

Σε μια ακρόαση ας πούμε. Αυτό είναι πολύ αντιπροσωπευτικό. Εντάξει σκέφτομαι μοιραία ότι θά 'πρεπε να θεωρήσω κι εγώ κάτι λάθος επειδή θα το θεωρήσουν κι αυτοί λάθος. Αλλά προσωπικά, δεν θα ήταν κάτι προσωπικό για μένα όμως με τη σχέση μου με την μουσική. Θα ήταν κάτι το οποίο θα αναγκαζόμουν να κάνω για να πάρω την δουλειά. (...) Βέβαια δεν θά 'λεγα, θά 'λεγα ότι αυτό είναι λάθος γιατί αυτοί θεωρούνε αυτό λάθος. Αλλά μπορεί να μου φαινόταν βλακεία εμένα, έτσι; Απλά θα έπρεπε να το κάνω. (Μάριος, 29, βιολί)

Η δεύτερη προσέγγιση είναι αυτή κατά την οποία ο μαθητής ενστερνίζεται τις επιταγές του κατεστημένου, της παράδοσης και των σχολών και συμβιβάζεται με αυτές από πεποίθηση αλλά και γιατί τις θεωρεί αναπόσπαστο και βασικό κομμάτι της μουσικής εκπαίδευσης:

Πρώτα πάμε στο σωστό από άποψη πειθαρχίας, γιατί θεωρώ ότι από τη στιγμή που γίνεσαι μουσικός, ερασιτέχνης ή επαγγελματίας ή οτιδήποτε, πρέπει να έχεις πειθαρχία. Να ακολουθήσεις αυτήν την παράδοση, να ακολουθήσεις κάποιους κανόνες. Εξ' άλλου υπάρχουν... και συγκεκριμένη ύλη υπάρχει και συγκεκριμένα... ασκήσεις, τεχνικές... Υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα πράγματα. Αυτά πρέπει όπως και να έχει να τα ακολουθήσεις. Και μετά από ένα σημείο, αφού έχεις αποκτήσει την απόλυτη πειθαρχία, αφού έχεις, έχεις πλέον ολοκληρώσει, ας πούμε, την παιδεία σου στο όργανο, μπορείς να ξεφύγεις. Να γίνεις πιο δημιουργικός. Αλλά πάλι χωρίς να απορρίπτεις κάποια πράγματα της παράδοσης. Μπορείς να απορρίψεις κάποιες εκτελέσεις, μουσικές ή κάποιους μουσικούς αλλά δεν μπορείς να απορρίψεις κάποια παράδοση. (Ελπίδα, 17, φλάουτο)

4.3.3. Το λάθος ως δικαίωμα της αυθεντίας. Εξαίρεση σε όλα τα προηγούμενα αποτελεί το φαινόμενο των αναγνωρισμένων και καθιερωμένων ερμηνευτών οι οποίοι αντιμετωπίζονται από τους μαθητές ως εξίσου «ιεροί» με το συνθέτη: «Αν το ακούσεις από τέσσερις διακεκριμένους σολίστες πχ. με τον ίδιο τρόπο, ένα σημείο, λες ότι αυτό είναι στάνταρτ.» (Μένιος, 23, τρομπόνι) Σε περιπτώσεις που οι τρεις αυτές εξουσίες της «παρτιτούρας – συνθέτη», του «κατεστημένου» και του «αναγνωρισμένου καλλιτέχνη – αυθεντία» έρχονται σε αντιπαράθεση, (όπου δηλαδή ο καλλιτέχνης – αυθεντία επεμβαίνει πάνω στην παρτιτούρα ή παίζει εκτός του θεσπισμένου από την σχολή ή την παράδοση στυλ), οι μαθητές τον εξαιρούν από τις επιταγές των δύο αυτών «εξουσιών».

Και μετά έρχεται το άλλο. Ποιος κάνει το σωστό; (...) Δηλαδή θα παίζει ο Παπάνας και θα πάω να πω: «Α εμένα δεν μ' αρέσει αυτό; (Σωτηρία, 22, βιόλα)

Οι μαθητές δεν υποστήριξαν ότι ο καλλιτέχνης-αυθεντία παίζει σωστά απλά παρουσίασαν άρνηση στο να τον κρίνουν. Το λάθος σε αυτή την περίπτωση εμφανίζεται ως δικαίωμα. Σε κάθε άλλη περίπτωση θα αποτελούσε απλώς λάθος.

4.3.4. Αισθητική. Η αισθητική (ο όρος εδώ αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων περί ομορφιάς που υιοθετεί κάποιος ή που επικρατούν σε συγκεκριμένα πλαίσια) παρουσιάζεται από πολλούς μαθητές ως «εξουσία» καταλυτική για τον προσδιορισμό της έννοια του λάθους ιδιαίτερα σε περιπτώσεις αντιφάσεων ή όταν λαμβάνουν χώρα δυσχερείς για τον προσδιορισμό του συνθήκες που θα αναλυθούν παρακάτω. Με τη συγκεκριμένη εξουσία που επικαλέστηκαν οι μαθητές αναφέρονταν είτε στην προσωπική είτε σε μια πιο συλλογική ή «επικρατούσα» αισθητική. Τα παρακάτω παραδείγματα είναι χαρακτηριστικά:

Ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί λάθος ό,τι αποκλίνει πάρα πολύ από την επικρατούσα αισθητική. (Σπύρος, 29, βιόλα)

Ως λάθος δηλαδή δεν σου αρέσει έτσι όπως ακούγεται, αυτό που κάνεις, αυτό που παίζεις. Αυτό είναι το πρώτο βήμα για να το βελτιώσεις (...) Δηλαδή επειδή αναζητάς να το κάνεις πιο ωραίο, αυτό είναι η τέχνη, η αναζήτηση του ωραίου, έτσι; Όταν δεν σου αρέσει, δημιουργείται αμέσως-αμέσως μια κινητήρια δύναμη που σε κάνει να το διορθώσεις. (Χρόνης, 30, βιόλα)

4.3.5. Οι ακροατές/Οι «άλλοι». Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις η πέμπτη «εξουσία» είναι άμεσα συσχετιζόμενη με τη ρευστή φύση της έννοιας του λάθους καθώς και με την έννοια του «πλαισίου». Η γνώση του «σε ποιο κοινό απευθύνεται ο εκτελεστής» επηρεάζει σε πολλές περιπτώσεις το τι εκλαμβάνει και ως λάθος. Αυτό έχει να κάνει με το είδος του κοινού, πχ. επιτροπή, διαγωνισμός, συναυλία, δάσκαλος, τις προσδοκίες, το επίπεδο μουσικής κατάρτισης αλλά και τις δικές του διαμορφωμένες αντιλήψεις γύρω από το λάθος.

Εξαρτάται δηλαδή από το πόσοι σε ακούνε και ποιος σ' ακούει και ο καθένας τι μπορεί να έχει στο κεφάλι του, αυτά μπορεί να είναι εκατομμύρια. (Γιάννα, 21, όμποε)

Και το σωστό και το λάθος εξαρτάται πάντα από τον, από την επικρατούσα αντίληψη. Αν οι περισσότεροι άνθρωποι που είναι σ' αυτή την αίθουσα που πας να παίζεις έχουν, ήρθαν ν' ακούσουν κάτι ας πούμε περίπου. Κι εσύ όταν πας να παίζεις σε κάποιους, λογικό να πρέπει να ξέρεις τι περίπου θέλουν ν' ακούσουνε. (Σπύρος, 29, βιόλα)

Όπως υποστηρίζει ο Σπύρος η γνώση του κοινού δημιουργεί ένα είδος πρόβλεψης του «τι περιμένουν να ακούσουν από μένα». Οπότε ο μαθητής φαίνεται πως ορισμένες φορές διαμορφώνει την αντίληψή του για το τι αποτελεί λάθος με βάση τις προσδοκίες και τις συγκεκριμένες αντιδράσεις του κοινού:

Ή μπορεί εγώ να μην το άκουσα, να το άκουσα λάθος και κάτω να μην ακούστηκε καν ότι εγώ έκανα λάθος, οπότε περιμένω λίγο να μου πούνε κιόλας. Ακούσανε κάτι, εκεί ήταν σωστό, ήταν λάθος; (Ελένη, 28, βιολί)

4.3.6. Ακούσματα/ερεθίσματα/γνώσεις.

Λες δεν είναι αυτό που έχω μάθει, δεν είναι αυτό που ξέρω, δεν είναι αυτό που έχω ακούσει, οπότε είναι λάθος (Ζωή, 16, βιολί)

Με βάση τις γνώσεις σου, ας πούμε, το τι μελέτη, έρευνα μπορεί να έχεις κάνει εσύ ο ίδιος, με βάση τα ακούσματά σου. (Γιάννα, 21. όμποε)

Σίγουρα για να πεις ότι κάτι είναι σωστό πρέπει να πατάει πάνω σε κάποια δεδομένα, πάνω σε κάτι που έχεις ακούσει ενδεχομένως. (Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

Το θεωρείς όχι στα γούστα σου, όχι στα μέτρα σου. Κάποιος άλλος αρέσκεται οπότε... είναι βιώματα. Εγώ μεγάλωσα αλλιώς έχω άλλα ακούσματα, εσύ έχεις άλλα. (Τάσος, 23, βιολί)

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω απόψεις αυτή η «εξουσία» έχει πολλές ομοιότητες με το «κατεστημένο-σχολή-παράδοση» υπό την έννοια ότι διαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου και αποτελεί ένα είδος άγραφου κανόνα. Η βασική διαφορά είναι ότι σε αντίθεση με το «κατεστημένο» λειτουργεί εντός του υποκειμένου, κάτι που σημαίνει ότι διαφέρει στο κάθε άτομο καθώς οι μαθητές έχουν δεχτεί διαφορετικά ερεθίσματα, ακούσματα και γνώσεις στη διάρκεια όχι μόνο της μουσικής τους εκπαίδευσης αλλά και της ζωής τους γενικότερα.

4.3.7. Ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος είναι ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο στη διαδικασία της διαμόρφωσης της έννοιας του λάθους από τους μαθητές. Συγκεκριμένα ο δάσκαλος μεταδίδει στο μαθητή τις δικές του αντιλήψεις για τον ορισμό του λάθους είτε άμεσα είτε έμμεσα. Ως άμεση επιβολή θεωρείται η επισήμανση του λάθους (απόκλιση από το δικό του «σωστό») και η αξίωση–απαίτηση για

υιοθέτηση της δικής του αντίληψης από το μαθητή: «Εγώ το θέλω έτσι, όχι είναι έτσι, εγώ μαλώνω κι αυτός μαλώνει. Κι εν τέλει καταλήγω να παίζω αυτό που θέλει.» (Σωτηρία, 22, βιόλα)

Αντίθετα η έμμεση επιβολή επιτυγχάνεται μέσω της εμπιστοσύνης που χτίζεται στη βάση της θεοποίησης του δασκάλου από το μαθητή. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής λειτουργεί με γνώμονα τη μίμηση αυτού που ο δάσκαλος εκλαμβάνει ως «σωστό».

Ο συγκεκριμένος δεν νομίζω ότι θα... εγώ θα τού 'φερνα ποτέ αντίρρηση ότι εγώ σκέφτομαι πιο σωστά κι όχι εσύ! (Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

4.3.8. Προσωπικό στυλ/άποψη.

Και μ' είχε κουράσει πάρα πολύ και η κατάσταση της καθηγήτριάς μου, πολλές φορές μου έλεγε ας πούμε ξέρω εγώ: «μία φορά θα το παίζεις έτσι», το έπαιζα έτσι μετά από τρεις βδομάδες της άλλαζε η άποψη. Μου έλεγε «όχι, θα το παίζεις έτσι». Ή μου άλλαζε και μένα η άποψη και είχε κάνει εκατομμύρια κύκλους αυτό το έργο και στο τέλος το έπαιζα όπως ήθελα εγώ. (Πόπη, 22, πιάνο)

Αυτή η διάσταση αναφέρθηκε από λίγους μαθητές όχι τόσο γιατί είναι μικρής σημασίας αλλά μάλλον γιατί ως ένα βαθμό εμπεριέχεται στην αισθητική. Εδώ το στοιχείο της μοναδικότητας είναι πιο έντονο. Επίσης ο Στέλιος στο παρακάτω παράδειγμα αναφέρεται στην επιλογή. Η επιλογή μιας άποψης δεν εξαρτάται πάντα από αισθητικούς παράγοντες:

Χωρίζουν τις φράσεις, ας το πω, με τον ίδιο τρόπο. Ο καθένας μπορεί να την παίζει διαφορετικά, αλλού να οδηγήσει αλλά σε γενικά πλαίσια η φράση είναι από δω μέχρι εδώ. Είναι ίδια. Μπορεί εγώ να πάω να αλλάξω αυτά τα πλαίσια. Μπορώ να πω ότι η φράση

ξεκινάει όχι από αυτή τη νότα, από την επομένη. Αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί λάθος. Μπορεί να θεωρηθεί όμως επιλογή. (Στέλιος, 15, βιολοντσέλο)

Στο παρακάτω απόσπασμα έχει τεθεί στη μαθήτρια το ερώτημα αν θα θεωρούσε λάθος το να αντικαταστήσει τους χρωματισμούς σε ένα έργο με άλλους επειδή την εκφράζουν περισσότερο. Ουσιαστικά πρόκειται για παραβίαση της παρτιτούρας αλλά η συγκεκριμένη μαθήτρια αντιλαμβάνεται ως τέτοια μόνο την αλλοίωση σε επίπεδο νοτών και ρυθμικών αξιών γι' αυτό το απόσπασμα παρατίθεται εδώ:

Όχι δεν το θεωρώ λάθος γιατί είναι πώς το νιώθει ο καθένας αυτό το συγκεκριμένο κομμάτι και νομίζω ότι καλύτερα θα παιχτεί το συγκεκριμένο κομμάτι αν χρησιμοποιήσουμε τους δικούς μας χρωματισμούς, αυτούς που μας εκφράζουν εκείνη την ώρα, παρά τους συγκεκριμένους που μπορεί να είναι και εντελώς λάθος ας πούμε μέσα στο κομμάτι. (Στέλλα, 15, πιάνο)

4.3.9. Το ευρύτερο μουσικό σχήμα στο οποίο εντάσσομαι. Αυτή η διάσταση αναφέρθηκε από λίγους μαθητές, ωστόσο όπως υποστηρίζει ο Μένιος η ανάγκη για ομοιογενές παίξιμο των μελών στα πλαίσια της εκτέλεσης σε ένα μουσικό σχήμα φαίνεται να υπερέχει των άλλων «εξουσιών»:

Είναι λάθος να είσαι ξεκούρδιστος, να έχεις το κουρδιστήρι μπροστά σου και να δείχνει ότι είσαι κάτω, αλλά όταν είσαι με άλλους δύο τρομπονίστες και παίζετε μαζί κουρδισμένα, τότε αυτό δεν θεωρείται λάθος κι ας είναι στο κουρδιστήρι ένα ημιτόνιο κάτω ή κάποια δέκατα του ημιτονίου κάτω. (...) Εφόσον είσαι με κάποιον άλλον, όταν σε συνοδεύει ένα πιάνο ή όταν έχεις να παίζεις ένα ντουέτο, μας ενδιαφέρει να είναι μαζί τα δύο όργανα ακόμα κι αν και τα δύο

είναι χαμηλά κουρδισμένα ή και ψηλά κουρδισμένα, εφόσον ακούγονται μαζί. (Μένιος, 23, τρομπόνι)

Δηλαδή οι συμπαίχτες συμβιβάζουν τις αντιλήψεις τους για το λάθος προκειμένου να αποφευχθεί η ανομοιογένεια που σε αυτή την περίπτωση θεωρείται το βασικό προς αποφυγή λάθος.

4.3.10. Πρωτογενείς πηγές/Μελέτες. Αυτή η «εξουσία» αναφέρθηκε επίσης από πολύ λίγους μαθητές και έχει να κάνει με έρευνα του μαθητή σε πρωτογενές υλικό εκτός της παρτιτούρας καθώς και σε ερευνητικά κείμενα.

Αφενός υπάρχουν κείμενα γι' αυτό. Δηλαδή ο Καρλ Φίλιπ Εμμάνουελ Μπαχ έχει γράψει για τον πατέρα του πώς, τι τεχνική χρησιμοποιούσαν στο μπαρόκ, δακτυλισμούς, τρόπους έκφρασης και... αφενός αυτό. Αφετέρου στην ύστερη ρομαντική εποχή υπάρχουν και ηχογραφήσεις των ίδιων των συνθετών. Υπάρχει, υπάρχουν ηχογραφήσεις του Ραχμάνινοφ, του Προκόφιεφ, του Γκριγκ και αφετέρου πολλά πράγματα προκύπτουν. (Στάθης, 24, πιάνο)

Παρουσιάζει ενδιαφέρον και η συνέχεια της συνομιλίας:

Ερευνήτρια: Έχεις διαβάσει εσύ για παράδειγμα αυτά τα κείμενα που είπες ότι υπάρχουν;

Στάθης: Ενώ έχω τα βιβλία δεν τα έχω ανοίξει.

Αντίστοιχο παράδειγμα:

Υπάρχουν άνθρωποι που έχουν ασχοληθεί βαθιά μ' αυτό το πράγμα. Μελετητές. Εγώ δεν έχω ασχοληθεί με τους μελετητές αλλά υπάρχουνε, υπάρχει έρευνα πάνω σ' αυτά τα πράγματα.

Οπότε όποιος ενδιαφέρεται, εγώ μασημένη τροφή, τα ψάχνει και πλησιάζει σ' αυτό. (Σωτηρία, 22, βιόλα)

Από τα παραπάνω παραδείγματα αλλά και από το σύνολο των αναλύσεων προέκυψε μια τάση των μαθητών προς τη μίμηση αντί για την έρευνα και την ανακάλυψη. Όσοι μαθητές αναφέρονται στην ύπαρξη του υλικού αυτού, παραδέχονται πως δεν έχουν ανατρέξει προσωπικά σε αυτό, γιατί η γνώση τους έχει μεταδοθεί από τους δασκάλους, τα ακούσματα, την παράδοση κλπ.

4.4. Δυσκολίες προσδιορισμού του λάθους

Αυτή η κατηγορία σχετίζεται άμεσα με τη ρευστότητα της έννοιας του λάθους και την αδυναμία ή δυσκολία να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Αναφέρεται στις δυσκολίες/εμπόδια που συνειδητά ή ασυνείδητα αντιμετώπισαν οι μαθητές του δείγματος όταν τους ζητήθηκε να δώσουν έναν ορισμό ή να προσδιορίσουν αν αντιλαμβάνονται συγκεκριμένα παραδείγματα ως λάθος ή όχι. Σχετίζεται άμεσα με την πρώτη κατηγορία καθώς οι παράγοντες πρόθεση-στόχος/πλαίσιο καθώς και η αντιφάσεις που προκύπτουν κατά την προσπάθεια κατανόησης της φύσης του λάθους παίζουν καθοριστικό ρόλο. Αυτή η κατηγορία έχει έξι διαστάσεις: (1) υποκειμενικότητα/μοναδικότητα, (2) συγκρουόμενες αντιλήψεις διαφορετικών δασκάλων, (3) ιστορική άγνοια/ασάφεια/διαφορετικές συνθήκες, (4) έλλειψη πίστης στην προσωπική γνώμη και (5) ο «ανοιχτός» χαρακτήρας της σημειογραφίας-το λάθος ως απόκλιση.

4.4.1. Υποκειμενικότητα/μοναδικότητα. Η υποκειμενικότητα/μοναδικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μουσικός αποκωδικοποιεί τα μουσικά του ερεθίσματα και ιεραρχεί τις συγκρουόμενες κάθε φορά «εξουσίες» προκειμένου καταλήξει σε ένα δικό του μοντέλο προσδιορισμού του λάθους. Αυτή η αποτύπωση του υποκειμενικού στίγματος είναι με δυο λόγια ο καρπός μιας προσωπικής και μοναδικής διαδρομής μέσα από τη μουσική γνώση που διαμορφώνεται, εξελίσσεται και μεταλλάσσεται με την πάροδο του χρόνου, την αλληλεπίδραση με διαφορετικές αντιλήψεις και ερεθίσματα και φιλτράρεται από τις ιδιαιτερότητες του καθενός τόσο στην προσωπικότητα όσο και στη σωματική διάπλαση.

Κάθε φορά που ένας μαθητής έρχεται σε επαφή ή αλληλεπιδρά με τις ήδη διαμορφωμένες απόψεις ενός άλλου ατόμου, ομάδας, πλαισίου ή σχολής δυσκολεύεται να προσδιορίσει την έννοια του λάθους μέχρι τελικά να καταλήξει σε ένα μοντέλο συνεχούς επαναπροσδιορισμού όπως αναφέρθηκε

παραπάνω. Η υποκειμενικότητα είναι η κύρια δυσκολία προσδιορισμού της έννοια του λάθους καθώς είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί ταύτιση απόψεων ακόμα και μεταξύ μουσικών που παίζουν το ίδιο όργανο, έχουν τον ίδιο δάσκαλο ή εκπροσωπούν την ίδια σχολή. Για παράδειγμα:

Πολλά πράγματα μπορεί να είναι λάθος αλλά παράλληλα μπορεί να είναι και σωστά γιατί είναι υποκειμενικό της μουσικής. Δεν μπορείς να μου πεις παίζ' το έτσι και αυτός είναι ο τρόπος ο ένας και μοναδικός. (Γάσος, 23, βιολί)

Τώρα το αν εσύ παίζεις με περισσότερο βάρος, παίζεις με λιγότερο βάρος, παίζεις με τους αγκώνες προς τα μέσα ή προς τα έξω, έχει να κάνει με το πώς σε βολεύει. Ο καθένας έχει άλλα χέρια, άλλο ύψος, άλλο βάρος, μπορεί να χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο το σώμα του και νά 'χει άλλο έλεγχο και άλλες ικανότητες, ταλέντα ξέρω γω με την, με το χειρισμό του οργάνου του. (Στάθης, 24, πιάνο)

4.4.2. Συγκρουόμενες αντιλήψεις διαφορετικών δασκάλων. Οι διαφορετικές αντιλήψεις δασκάλων αποτελούν μια επέκταση της προηγούμενης διάστασης καθώς αναφέρονται στην υποκειμενική γνώμη του ατόμου που παίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία της εκτέλεσης του μουσικού οργάνου. Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι είναι ιδιαίτερα σύνηθες ένας μαθητής σε όλη την πορεία εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου να μαθητεύσει κοντά σε διάφορους δασκάλους. Η φύση της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μαθητή και δάσκαλο είναι ιδιαίτερα προσωπική, εξ' αιτίας του ιδιαίτερου τρόπου μαθητείας, και επομένως είναι λογικό ότι η επιρροή του δασκάλου πάνω στο μαθητή να είναι πάρα πολύ μεγάλη τόσο σε επίπεδο διαμόρφωσης των ιδεών του γύρω από το μουσικό λάθος και τη μουσική γενικότερα όσο και σε άλλες εκφάνσεις της ζωής του που μπορεί να μη σχετίζονται με τη μουσική.

Το μοντέλο διδασκαλίας των οργάνων της έντεχνης, δυτικής μουσικής είναι σαφώς δασκαλοκεντρικό (Kingsbury, 1988) και δεν προωθεί ιδιαίτερα την αυτόνομη ανάπτυξη, πρωτοβουλία και κριτική σκέψη του μαθητή αλλά αντίθετα μάλλον οδηγεί σε αντιγραφή των απόψεων και των μεθόδων του εκάστοτε δασκάλου. Αυτό ανάγει το δάσκαλο σε κεντρική φυσιογνωμία στη μουσική πορεία του μαθητή και στη ζωή του μαθητή. Η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, ο θαυμασμός και σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και η θεοποίηση του δασκάλου αφήνουν λίγο χώρο αμφισβήτηση των απόψεών του.

Σε περιπτώσεις λοιπόν που στη μακρόχρονη μουσική του πορεία ο μαθητής έχει εκτεθεί σε διαφορετικές ή και αντιφατικές μεταξύ τους απόψεις δασκάλων γύρω από την έννοια και τη φύση του λάθους, δυσκολεύεται να προσδιορίσει αυτή την έννοια ή να επιλέξει μία εκ των αντιφατικών απόψεων. Πολλοί από τους μαθητές παρακολουθούν μαθήματα σε διαφορετικά πλαίσια πχ. φοιτούν ταυτόχρονα στο ωδείο και στο πανεπιστήμιο με αποτέλεσμα να έχουν την ίδια χρονική περίοδο παραπάνω από έναν δασκάλους στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Στο παρακάτω απόσπασμα ο Γιάννης περιγράφει τη σύγχυση που προέκυψε ως αποτέλεσμα μιας τέτοιας κατάστασης:

Από κει και πέρα προσφάτως συναντήθηκα με τον ... (όνομα καθηγητή) και του ζήτησα να κάνουμε μάθημα και του έπαιξα μία άσκηση Kreutzer και μου είπε κάποια πράγματα για το δοξάρι. Και μου είπε το ακριβώς αντίθετο από αυτό που μου έλεγαν όλα αυτά τα χρόνια. Δηλαδή να σου πω με λεπτομέρειες, ότι το δοξάρι πρέπει να είναι παράλληλο, να ξεκινάει με μια σχετική καμπύλη προς τα έξω στη βάση και να καταλήγει στη μύτη, να συνεχίζει ίσια και να καταλήγει στη μύτη με κλειστή καμπύλη και ουσιαστικά να γίνεται ένα ημικόκλιο. Η φορά του δηλαδή να είναι μια ημικυκλική πορεία. Και αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό που μου λένε οι δύο τωρινοί μου δάσκαλοι, ότι το δοξάρι πρέπει να είναι πάντα παράλληλο και τα λοιπά. (Γιάννης, 26, βιολί)

4.4.3. Ιστορική άγνοια/ασάφεια/διαφορετικές συνθήκες. Οι μουσικοί σήμερα δεν έχουν αυθεντικά ακούσματα της μουσικής που καλούνται να ερμηνεύσουν, αφού οι εκτελέσεις στις οποίες έχουν πρόσβαση αποτελούν ουσιαστικά αναπαραγωγές παλιότερων μορφών μουσικής. Αυτή είναι μια δυσκολία που συναντά κανείς κατά τη μελέτη ιστορικών μορφών τέχνης (Moore, 1992). Η συγκεκριμένη άποψη αποτελεί και ένα σημαντικό επιχείρημα των μαθητών σχετικά με τη δυσκολία προσδιορισμού του λάθους: Ότι δηλαδή ο μαθητής καλείται στην πλειοψηφία να εκτελέσει έργα μιας εποχής αρκετά μακρινής από τη δική μας και να λειτουργήσει ως μεσάζων-ερμηνευτής που μεταφέρει το μήνυμα του δημιουργού. Όπως λέει η Ελευθερία:

Τον Σοστακόβιτς κανένας δεν τον πρόλαβε, ούτε τον Μπαχ πρόλαβε κανείς, ούτε τον Τσαϊκόφσκι. Οπότε κανονικά δεν ξέρουμε πώς θα ήθελαν να ήτανε. Δηλαδή κανονικά οι παραδόσεις των καθηγητών και λοιπά και λοιπά είναι... μπορεί και του αέρα. Κατάλαβες; Δηλαδή δεν ξέρουμε ακριβώς αν αυτό που κάνουμε και αν αυτό με το οποίο μας εκπαιδεύουνε και μας βάζουν να σκεφτόμαστε, δεν ξέρουμε αν είναι σωστό. (Ελευθερία, 22, βιολί)

Με βάση λοιπόν τα λεγόμενα της Ελευθερίας τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο πρέπει να αποτελεί στόχο του ερμηνευτή να προσπαθήσει να επιτύχει μια ιστορική εκτέλεση, δηλαδή μια ακριβή αναπαραγωγή του πώς ηχούσε το έργο την εποχή που γράφτηκε. Η αντίθετη άποψη θα ήταν να επιχειρήσει μια πιο σύγχρονη και προσαρμοσμένη στην εποχή μας ερμηνεία. Και στις δύο περιπτώσεις εμφανίζονται προβλήματα στον προσδιορισμό της έννοιας του λάθους καθώς υπάρχει ιστορική άγνοια και ασάφεια γύρω από τις συνθήκες και τρόπους ή στυλ εκτέλεσης της εκάστοτε εποχής και φυσικά τα ίδια τα μουσικά όργανα έχουν αλλάξει ή ακόμα και εξελιχθεί.

Δηλαδή εμείς έχουμε μοντέρνα όργανα. Στην εποχή του Μπαχ δεν υπήρχαν αυτά τα μοντέρνα όργανα. Οπότε το να προσπαθείς να αναπαράγεις σε ένα μοντέρνο όργανο τον ήχο που έβγαζε

το βιολί την εποχή του Μπαχ μπορεί κάποιος να πει ότι μοιάζει με παρωδία. (...) Αφού έχουμε ένα όργανο που έχει μεγαλύτερες δυνατότητες άρα μπορεί να το παίζει με μεγαλύτερη πιστότητα. (...) Με εκείνα τα όργανα, με εκείνα τα δοξάρια δεν μπορούσες να κρατήσεις μια τενούτα έτσι. (...) Την εποχή του Μπαχ μπορεί να μην το κάνανε επειδή δεν μπορούσαν. Τώρα που μπορούμε γιατί να μην το κάνουμε; (Σπύρος, 29, βιόλα)

Ο Σπύρος λοιπόν θέτει το ζήτημα του κατά πόσο αποτελεί λάθος μια απόκλιση από τον τρόπο, το στυλ ή και το όργανο εκτέλεσης της εποχής που είναι γραμμένη η παρτιτούρα αλλά που, εξαιτίας του ότι πραγματοποιείται σε μια μεταγενέστερη εποχή στην οποία έχουν αρθεί συγκεκριμένοι τεχνικοί περιορισμοί, αποτελεί φυσική εξέλιξη των δυνατοτήτων του εκτελεστή ή του οργάνου. Επομένως προτείνει μια δυναμική ανάγνωση του τί ορίζεται κάθε φορά ως λάθος και τι ως σωστό.

4.4.4. Έλλειψη πίστης στην προσωπική γνώμη. Αυτή η διάσταση σχετίζεται και πάλι με την ιδιότητα της υποκειμενικότητας, μοναδικότητας και υποκειμενικής γνώμης, η οποία όπως προαναφέρθηκε είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια του λάθους. Κάποια στιγμή ο κάθε μουσικός καλείται τελικά να πάρει προσωπικές αποφάσεις προκειμένου να διαμορφώσει την δική του άποψη που θα προκύπτει από το σύνολο των επιδράσεων (αντιφατικών και μη) που θα έχει δεχτεί στη μουσική του πορεία. Σε αυτή την περίπτωση η έλλειψη πίστης των μαθητών στην προσωπική τους γνώμη δεν τους βοηθά να διαμορφώσουν προσωπικές απόψεις γύρω από την έννοια και τα όρια του λάθους.

Παραθέτω ένα απόσπασμα από τη συζήτηση με τη Δανάη το οποίο κατά τη γνώμη μου είναι πολύ ενδεικτικό αυτής της έλλειψης πίστης των μαθητών στη δική τους γνώμη, εξαιτίας της οποίας αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να τις χρησιμοποιήσουν για τον προσδιορισμό της έννοιας. Της έχει τεθεί ένα υποθετικό ερώτημα με στόχο να διασαφηνιστεί αν αξιολογεί την προσωπική της γνώμη για την

αισθητική, το ωραίο και το σωστό υψηλότερα από αυτή των ακαδημαϊκών κύκλων. Ωστόσο εκείνη φάνηκε να αποφεύγει να διατυπώσει μια ρητή άποψη για το πώς προσδιορίζει το λάθος. Το υποθετικό ερώτημα είναι το εξής: έστω ότι ακούει ένα άγνωστο έργο σε μια συναυλία παιγμένο ρομαντικά και θεωρεί την εκτέλεση αυτή ωραία. Θα αλλάξει γνώμη αν αμέσως μετά τη συναυλία μάθει ότι το έργο στην πραγματικότητα ανήκε στην κλασική περίοδο; Και κατ' επέκταση θα το θεωρήσει λάθος εκ των υστέρων;

Μπορεί να κοντρολάρω τον εαυτό μου και να πω: «ωχ! Δεν θά 'πρεπε να σ' αρέσει!» Μην το πεις σε κανένα! Ή κάτι τέτοιο ρε παιδί μου. Δεν ξέρω... εγώ νιώθω ότι έχω πάρα πολλά να μάθω για τη μουσική. Νιώθω ότι δεν ξέρω... ότι ξέρω πάρα πολύ λίγα πράγματα και έτσι όποια άποψη σχηματίσω για κάτι που ακούω για τη μουσική και αν είναι κάτι... όχι σε φάση μουσική του σήμερα, ποπ, ροκ και τέτοια, στη φάση κλασικό πχ. δε θα εμπιστευτώ πολύ την άποψή μου ή την η πρώτη μου εντύπωση που θα μου κάνει κάτι. Θα, θα προτιμήσω λίγο να ρωτήσω απ' τους άλλους τι γνώμη έχουν και μετά να, να σχηματίσω μία γνώμη πάνω σε αυτά που θα ακούσω απ' τους άλλους. (Δανάη, 22, βιολί)

4.4.5. Ο «ανοιχτός» χαρακτήρας της σημειογραφίας - Το λάθος ως απόκλιση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η παρτιτούρα αντιμετωπίζεται από τους μαθητές σαν «ιερό» κείμενο, γιατί θεωρούν ότι προορίζεται από το συνθέτη να τηρηθεί κατά γράμμα. Ωστόσο η δυτική σημειογραφία είναι ένα σύστημα που έχει από τη φύση του κάποιους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, μπορεί να αποδώσει απόλυτα μόνο συγκεκριμένες ρυθμικές αξίες και τονικά ύψη και περιλαμβάνει όρους που αναφέρονται στις δυναμικές ή σε άλλου είδους λεπτομέρειες της εκτέλεσης, οι οποίοι στερούνται

ακρίβειας. Για παράδειγμα όταν σε μια παρτιτούρα αναγράφεται ο όρος «forte», που σημαίνει «δυνατά», το πόσο δυνατά επιθυμούσε ο συνθέτης να εκτελεστεί δεν είναι σαφώς προσδιορισμένο.

Η απόδοση μιας μουσικής ιδέας από το συνθέτη είναι αδύνατο να απεικονιστεί απόλυτα μέσω της σημειογραφίας αλλά και αντίστροφα, στην περίπτωση του ρυθμού και του τονικού ύψους, η απόλυτη εκτέλεση της παρτιτούρας δε θα ήταν εφικτή από μουσικούς παρά μόνο με τη χρήση τεχνολογίας. Ο Σπύρος αναφέρεται σε αυτή την αδυναμία του συστήματος σημειογραφίας:

Ότι και αυτοί που έγραψαν τη μουσική είναι αδύνατον να... όπως είναι για τους μουσικούς, για τους εκτελεστές αδύνατον να αναπαράγουν πιστά αυτό που βλέπουνε και γι' αυτούς είναι αδύνατον να αναπαράγουνε πιστά αυτό που σκέφτονται. (...) Οπότε είναι ένα σύστημα τέλει που όμως δημιουργείται και εκτελείται από ατελείς υπάρξεις. (Σπύρος, 29, βιόλα)

Συνεπώς η σημειογραφία μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι ως θέσφατο αλλά ως εργαλείο που επιτρέπει ερμηνευτικές ελευθερίες, ανάλογα με την εκτελεστική πρακτική κάθε εποχής και μουσικού στυλ. Ο κάθε συνθέτης-δημιουργός που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το δυτικό σύστημα σημειογραφίας, γνωρίζει τους περιορισμούς του και λαμβάνει υπ' όψιν ότι το έργο, εφόσον προορίζεται να εκτελεστεί από ανθρώπους, εμπεριέχει κατά μία έννοια ένα δεδομένο ποσοστό απόκλισης από τις απόλυτες καταγεγραμμένες στην παρτιτούρα έννοιες:

Εδώ μπαίνει και μια άλλη μεταβλητή. Πόσο φάλτσα θα παίζεις; (...) Γιατί δε γίνεται να μην παίζει καθόλου φάλτσα. Οπότε άμα το πάρουμε έτσι, και μια νοτίτσα να κάνει ελάχιστα φάλτσο, που δεν γίνεται να μην κάνεις καθόλου φάλτσο ή μια λάθος νοτίτσα. Δεν γίνεται. Άρα είναι πάντα λάθος. Άρα έχει να κάνει και η ένταση του λάθους που λες, του γεγονότος που θα θεωρήσεις λάθος. (Μάριος, 29, βιολί)

Σε αυτό το πλαίσιο το σωστό (δηλαδή το καταγεγραμμένο στην παρτιτούρα) είναι αδύνατο και το λάθος ορίζεται ως απόκλιση, η οποία όμως έχει προβλεφθεί από το δημιουργό. Το ποσοστό αυτής της απόκλισης ή αλλιώς τα όρια του λάθους είναι ασφαλώς υποκειμενικά και είναι δύσκολο πολλές φορές να προσδιοριστούν με σαφήνεια.

4.5. Προσέγγιση του λάθους

Με την προηγούμενη διάσταση ολοκληρώθηκαν οι κατηγορίες των αποτελεσμάτων που απαντούν στο ερευνητικό υποερώτημα σχετικά με τη νοηματοδότηση του λάθους από τους μαθητές και γίνεται μετάβαση στις κατηγορίες που αφορούν αποκλειστικά την εμπειρία και τη βίωση του λάθους. Στη συγκεκριμένη κατηγορία αποτυπώνεται ο τρόπος που προσεγγίζεται και αντιμετωπίζεται το λάθος στα πλαίσια της εκμάθησης του μουσικού οργάνου. Η κατηγορία αναφέρεται τόσο στις προσεγγίσεις των μαθητών όσο και στις εκλαμβανόμενες από αυτούς προσεγγίσεις των δασκάλων τους.

Με βάση τις περιγραφές των μαθητών του δείγματος οι δάσκαλοι εφαρμόζουν ποικιλία τρόπων αντιμετώπισης και χειρισμών του λάθους. Ο κάθε δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές στο μάθημα και ο κάθε μαθητής να τις εκλαμβάνει διαφορετικά. Σε πολλές περιπτώσεις μαθητές που έχουν τον ίδιο καθηγητή περιγράφουν διαφορετικά την αντιμετώπισή του. Φυσικά και ο καθηγητής μπορεί να έχει διαφορετική συμπεριφορά, στάση και διδακτική προσέγγιση απέναντι στον κάθε μαθητή ή να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες του, κάτι που είναι εφικτό λόγω του ότι το μάθημα είναι πάντα ατομικό. Αντίστοιχα οι μαθητές υιοθετούν μεγάλη ποικιλία στρατηγικών αντιμετώπισης κατά τη διαδικασία της προσωπικής τους μελέτης.

Σε αυτή την κατηγορία έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν οι διαφορετικές διαστάσεις που αναφέρονται στην προσέγγιση του λάθους με έναν ενιαίο τρόπο που να φτάνει βαθύτερα από την ποικιλία των στρατηγικών. Η κατηγορία έχει τρεις διαστάσεις: (1) ενοχοποίηση-απαλοιφή, (2) επίδειξη-μίμηση και (3) απουσία ενθάρρυνσης για ανάπτυξη πρωτοβουλίας από το μαθητή.

4.5.1. Ενοχοποίηση-Απαλοιφή. Οι μαθητές περιγράφουν μια πορεία μαθήματος και μελέτης που περιστρέφεται γύρω από την απαλοιφή του λάθους από τη μαθησιακή διαδικασία και εκφράζεται

μέσα από ένα σύνολο στρατηγικών εντοπισμού, διόρθωσης ακόμα και απόκρυψής του. Το λάθος απεικονίζεται ως πρόβλημα, δυσλειτουργία και ένδειξη χαμηλής ή κακής επίδοσης. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές εκλαμβάνουν το λάθος σαν κρίση και την επισήμανσή του σαν αρνητική κριτική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το λάθος να ενοχοποιείται και οι μαθητές να σχηματίζουν ιδιαίτερα αρνητική εικόνα γι' αυτό:

Ο τρόπος της επισήμανσης του λάθους είναι δυστυχώς κάτι που με ενοχλεί. (...) Δηλαδή άμα σου λέει κάποιος κάτι αρνητικό για σένα, γιατί ουσιαστικά αυτό είναι η επισήμανση του λάθους, ότι δεν κάνεις κάτι σωστά, είναι κάτι το οποίο σίγουρα δεν είναι ωραίο. Σε κανέναν δεν αρέσει. (Γιάννης, 26, βιολί)

Μια στρατηγική αντιμετώπισης του λάθους στην οποία αναφέρθηκαν οι μαθητές είναι η διάσπαση της μελέτης σε βατά τμήματα ή βατούς στόχους με απώτερο στόχο την αποφυγή του. Αυτές οι στρατηγικές αποτελούν επίσης ενδείξεις ενοχοποίησης του λάθους αφού μπορούν να ερμηνευτούν ως απόπειρες εξοστρακισμού ενός ανεπιθύμητου στοιχείου. Το λάθος δεν αντιμετωπίζεται απλά, αλλά μπορεί να αποφευχθεί τελείως μέσα από αργή, αποσπασματική ή εστιασμένη μελέτη:

Συνήθως εκεί πέρα τα λάθη έρχονται στα αρχικά στάδια, στα φάλτσα, στο ρυθμό, έτσι; Σε θέματα ότι δεν βγαίνουν σωστά οι νότες όταν πρέπει... Οπότε εκεί τι κάνεις; Χαμηλώνεις το ρυθμό αργά-αργά, διαβάζεις ξέρω εγώ για μία βδομάδα για παράδειγμα, ένα passage αργά, μόνο αργά, χωρίς να υπάρχει λόγος να το κάνεις γρήγορα ξέρω γω. (...) Απομονώνεις το σημείο και το διαβάζεις αργά. (Ηλίας, 19, βιολί)

Δεν είναι λίγες βέβαια οι περιπτώσεις που οι μαθητές περιγράφουν ακραίες μεθόδους αντιμετώπισης και αντίδρασης στο λάθος κυρίως από την πλευρά του δασκάλου όπως ο θυμός, και η άσκηση λεκτικής και ψυχολογικής βίας, κάτι που φυσικά συμβάλει περεταίρω στην ενοχοποίηση του

λάθους αφού ουσιαστικά ο μαθητής κατηγορείται ή και τιμωρείται γι' αυτό: «Άμα κάνω λάθος, μπορεί να εκνευριστεί ο καθηγητής, μπορεί να θυμώσει. Και απλά θα μου πει κάτσε διάβασε.» (Ειρήνη, 23, κρουστά). Στην παρακάτω μαρτυρία η Δανάη περιγράφει μια αρκετά ακραία μορφή τέτοιας προσέγγισης από την καθηγήτριά της:

Κάποιες φορές δεν είχε και πολλή υπομονή, κάποιες φορές φώναζε αρκετά (...) Δηλαδή θυμάμαι υπήρχαν και φορές που έκλαιγα στο μάθημα... εε... κάποιες φορές μπορεί να με χτυπούσε στο κεφάλι, τέτοια πράγματα. (...) Προσπαθώ να θυμηθώ τι είδους, τι λάθη έκανα και νευρίαζε αλλά δεν τα... τά 'χω διώξει απ' τη μνήμη μου. (...) Εγώ αν κάνω λάθος, δηλαδή αμέσως θα προφυλαχτώ είτε για φωνές είτε για... θα προφυλαχτώ. Εννοώ θα μαζευτώ, θα αγχωθώ. Θυμάμαι με είχε για ένα διάστημα, με είχε πιάσει τικ στο μάτι, νομίζω είχε βγει από αυτό το άγχος. Θυμάμαι, δεν ξέρω αν είχε βγει από το άγχος, αλλά μού 'χε βγει τικ στο μάτι. Και θυμάμαι όταν είχα... εκείνο το διάστημα που είχα τικ στο μάτι, που τρεμοέπαιζε το βλέφαρο αυτό, θυμάμαι στην ώρα του μαθήματος, όταν έκανα κάποιο λάθος και... φοβόμουν... Φοβόμουν με την έννοια ότι ένιωθα ότι μπορεί να με χτυπήσει τώρα η καθηγήτριά μου ή ότι θα μου φωνάξει, θυμάμαι κάποιες φορές εκείνη τη στιγμή τρεμοέπαιζε το μάτι μου. (Δανάη, 22, βιολί)

4.5.2. Επίδειξη-Μίμηση. Οι μαθητές περιγράφουν μία διδασκαλία του «σωστού» που γίνεται κατά βάση μέσω της επίδειξης και της μίμησης. Δηλαδή ο δάσκαλος εκτελεί το «σωστό» και ο μαθητής μιμείται. Αυτή η διάσταση είναι ακόμα μια ένδειξη του εξοστρακισμού του λάθους που εκφράστηκε και στην προηγούμενη διάσταση, αφού μέσω της μίμησης ο δάσκαλος εστιάζει στο σωστό και όχι στο

λάθος. Η μίμηση του «σωστού» προτύπου μπορεί να μεταφραστεί ως μια απόπειρα εξάλειψης του λάθους από τη μαθησιακή διαδικασία:

Αφού το έχω κατανοήσει, τότε θα μου πει τον τρόπο ή θα μου δείξει τον τρόπο παίζοντας αυτός ο ίδιος, με τον οποίο δε θα το κάνω αυτό. Και αυτός ο τρόπος δηλαδή, ας το πούμε μέσα σε εισαγωγικά πάλι, το «σωστό» τρόπο. (Στέλιος, 15, βιολοντσέλο)

Επίσης η εξήγηση ή η συζήτηση είναι στρατηγικές αντιμετώπισης του λάθους που σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύουν την επίδειξη. Ωστόσο με βάση πάντα τα λεγόμενα των μαθητών φαίνεται να λειτουργούν συνήθως συμπληρωματικά.

Οι παρατηρήσεις γίνονται πάντα στα πλαίσια των διορθώσεων, δηλαδή προσπαθεί κι αυτή εκείνη τη στιγμή με το φλάουτο να με διορθώσει και να μου δείξει ακριβώς αυτό που θέλει ν' ακούσει. (...) Μου εξηγεί γιατί είναι λάθος κατ' αυτήν και τα λοιπά και απλά σου δίνει τον τρόπο πώς να το κάνεις να ακουστεί όπως αυτή θέλει. (Σόνια, 23, φλάουτο)

Επίσης όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για τον επιθυμητό τρόπο αντιμετώπισης του λάθους από τον δάσκαλό τους, αναφέρθηκαν στην πλειοψηφία ακριβώς σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας κατά το οποίο ο δάσκαλος έχει την τεχνική ικανότητα να κάνει επίδειξη αυτού που θεωρεί σωστό, σε συνδυασμό με κάποια εξήγηση, ώστε να μπορέσουν να το μιμηθούν. Φαίνεται όμως ότι η αντιμετώπιση του λάθους από τον μαθητή ακολουθεί το ίδιο μοντέλο και κατά τη διαδικασία της μελέτης. Η μίμηση αναφέρεται από τους μαθητές και ως στρατηγική μελέτης αφού όπως υποστηρίζουν συχνά ανατρέχουν σε ηχογραφήσεις στον προσωπικό τους χρόνο προκειμένου να τις μιμηθούν.

Έχω το κοντσέρτο μου, το έχω στο κινητό μου και το ακούω κάθε τόσο και σύμφωνα με αυτό προσπαθώ να, προσπαθώ να μιμηθώ στην ουσία αυτό. Να αποδώσω αυτό που ακούω. (Ζωή, 16, βιολί)

4.5.3. Απουσία ενθάρρυνσης για ανάπτυξη πρωτοβουλίας από το μαθητή. Προέκταση της παραπάνω διάστασης είναι και η απουσία από τις περιγραφές των συμμετεχόντων ενθάρρυνσης εκ μέρους του δασκάλου για ανάπτυξη πρωτοβουλίας ή/και δημιουργικής-κριτικής σκέψης από το μαθητή. Οι μαθητές περιγράφουν μια διδασκαλία σύμφωνα με την οποία ο εντοπισμός, η διάγνωση και η εύρεση τρόπου αντιμετώπισης του λάθους δεν ανατίθεται στους ίδιους. Μια τέτοια προσέγγιση δε στοχεύει στο να καταφέρει ο μαθητής να γίνει δάσκαλος του εαυτού του ή να αναπτύξει κριτική ικανότητα, αλλά αντίθετα αναπαράγει ένα μοντέλο μαθητή με μόνιμη εξάρτηση από τη διδασκαλία.

Όπως προαναφέρθηκε αυτή η διάσταση προέκυψε κυρίως από την απουσία παραδειγμάτων με αντίστροφο περιεχόμενο, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές στην πλειοψηφία δεν αναφέρουν σαν έλλειψη του δασκάλου την απουσία της καλλιέργειας ανάπτυξης πρωτοβουλίας. Ωστόσο παράδειγμα αυτής της προσέγγισης αποτελεί η παρακάτω μαρτυρία της Νένας για το δάσκαλό της:

Γι' αυτόν λάθος ήτανε η απόκλιση από το δικό του σωστό. Είχε δηλαδή στο κεφάλι του την τέλεια μελωδία. Ήξερε ακριβώς πώς να το παίζει κι έπρεπε εσύ να το εφαρμόσεις ακριβώς με αποτέλεσμα κάθε φορά που είχαμε μάθημα, να σου βάζει βελάκια στο λα, ένα βελάκι προς τα κάτω στο λα και στο ντο ένα βελάκι προς τα πάνω. Που σήμαινε ότι εσύ ήξερες από το λα, πρέπει να το ανεβάσεις στο ντο το πεντάλ. Δεν άκουγες όμως πώς ηχεί το λα μέχρι το ντο. Έβλεπες τα βελάκια. Εκτελούσες εντολές. Επομένως, όταν έφτανε η ώρα της ηχογράφησης (...) έπαιρνε τις παρτιτούρες ο συγκεκριμένος κύριος κι εγώ έπαιζα απ' έξω. Και κάθε φορά που δεν

ερμήνευα, δεν έπαιζα και δεν εκτελούσα, ακόμα χειρότερα, τις εντολές του, μου υπογράμμιζε με φωσφοριζέ μαρκαδοράκι τα λάθη μου, δηλαδή τα μη εκτελεσμένα. (...) Επομένως μετά έπρεπε να δουλέψουμε άλλο τόσο, ώστε να πρέπει να είμαι πιστή στα γραμματάκια του και στις τελίτσες του. (Νένα, 27, πιάνο)

Μάλιστα η δημιουργικότητα και η πρωτοβουλία όχι μόνο δεν ενθαρρύνονται αλλά και στις περιπτώσεις που ο μαθητής έρχεται στο μάθημα με τη δική του ιδέα ή πρόταση, είναι συχνό φαινόμενο ο δάσκαλος να την απορρίπτει.

Όχι ρε παιδί μου. Θα το δεχόταν απλά θα σου 'λεγε ότι «είναι πάρα πολύ ωραίο, παίξ' το όπως εμένα.» (Ελευθερία, 22, βιολί)

Σε κάποια σημεία μπορεί να έχει κάποια διαφορετική άποψη, μου τη λέει, μου λέει κάν' το έτσι, δες το, δοκίμασέ το, το κάνω. Αν μ' αρέσει, το κρατάω, αν δε μ' αρέσει, του το λέω και πάλι το κρατάω. (Γρηγόρης, 29, βιολοντσέλο)

Αντίστοιχα και στη μελέτη ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις μαθητών που υποστήριζαν ότι προσπαθούν να σκεφτούν κάποια πρωτότυπη λύση. Κυρίως ανέφεραν ότι εφαρμόζουν μηχανικές ή δοκιμασμένες στρατηγικές και τρόπους μελέτης. «Γενικά μαθαίνεις να καταλαβαίνεις το κάθε είδος passage τι δυσκολίες έχει. Οπότε έχεις ψιλοέτοιμες συνταγές σε πολλά πράγματα.» (Μάριος, 29, βιολί) ή ότι προσμένουν τη λύση που θα τους δώσει ο δάσκαλος την επόμενη φορά που θα πάνε στο μάθημα:

Ερευνήτρια: Εσύ πάντα καταλαβαίνεις τι έχεις κάνει λάθος όταν σου εξηγεί;

Ναυσικά: Ναι, ναι. Πάντα ξέρω και πού θα κάνω λάθος απλά βαριέμαι!» (Ναυσικά, 27, βιολοντσέλο)

4.6. Η ευθύνη του Λάθους

Η πέμπτη κατηγορία αναφέρεται στο ποιος έχει την ευθύνη του λάθους και έχει τρεις διαστάσεις: (1) στον μαθητή, (2) σε εξωτερικούς ή αστάθμητους παράγοντες και (3) στο δάσκαλο. Συγκεκριμένα το λάθος, σύμφωνα με τους μαθητές, προκύπτει από την έλλειψη γνώσης ή εμπειρίας και παρουσιάζεται ως αποδεκτό ή δικαιολογημένο ως ένα βαθμό, όταν αποδίδεται στο υψηλό επίπεδο δυσκολίας σε συνάρτηση με τον χρόνο που χρειάζεται για να αποκτηθεί κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα και γίνεται στα πρώτα στάδια της εκμάθησης ενός έργου.

Όταν παίρνεις κάτι, σου δίνει ένα κομμάτι και την άλλη βδομάδα πρέπει να το πας. Ε, είναι λογικό ότι τον πρώτο καιρό που θα το διαβάσεις, ανάλογα πάλι με τον καθένα είναι αυτό, θα κάνεις λάθος μέχρι να μάθεις ποιο είναι το σωστό. Αυτό νομίζω ότι είναι το καλύτερο λάθος όλων, αυτό που σε κάνει να αισθάνεσαι λιγότερο άσχημα. (Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

Από εκεί και πέρα η ευθύνη του λάθους βαραινεί κυρίως το μαθητή αλλά και αστάθμητους ή εξωτερικούς παράγοντες ο σημαντικότερος από τους οποίους είναι η συναισθηματική κατάσταση. Αναφέρθηκαν και περιπτώσεις όπου η ευθύνη του λάθους αποδίδεται σε αναποτελεσματική διδασκαλία, αξίζει όμως να σημειωθεί ότι ήταν πολύ λίγες συγκριτικά με τις άλλες δύο διαστάσεις.

4.6.1. Απόδοση της ευθύνης του λάθους στον μαθητή. Παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή όπως έλλειψη γνώσης, εμπειρίας, «ταλέντου», συγκέντρωσης και μη επαρκής ή αναποτελεσματική μελέτη αναφέρονται ως κύριες αιτίες του λάθους. Οι μαθητές τείνουν να θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο και να μην τον δικαιολογούν.

Εγώ πιστεύω πως δεν υπάρχει κάποιος άνθρωπος που να μελετήσει σωστά και να μην καταφέρει να παίξει. (...) Εγώ πιστεύω πως ξέρω πολύ καλά τι πρέπει να κάνω για να μην κάνω το λάθος και ξέρω πολύ καλά πότε δεν έχω κάνει το απαραίτητο για να μην υπάρχει περίπτωση να γίνει το λάθος. (Σπύρος, 29, βιόλα)

Μπορεί να βαριέσαι. Μπορεί να βαρεθείς να κάνεις την δουλειά που θα χρειαζόταν και να κάνεις κάτι πολύ πιο εύκολο ας πούμε, που δε χρειάζεται να σκεφτείς και τόσο, γιατί το να σκέφτεσαι είναι πολύ δύσκολο, είναι δύσκολο πράγμα να σκέφτεσαι συνέχεια. Είναι πολύ κουραστικό να είσαι συνέχεια συγκεντρωμένος. (Μάριος, 29, βιολί)

4.6.2. Απόδοση της ευθύνης του λάθους σε εξωτερικούς ή αστάθμητους παράγοντες. Το άγχος αναφέρεται σαν ο κύριος εξωτερικός παράγοντας στον οποίο αποδίδεται η ευθύνη του λάθους. Γενικότερα η συναισθηματική κατάσταση περιγράφεται ως στενά συνδεδεμένη με το λάθος:

Μία άσχημη ψυχολογία μπορεί να προέλθει ως αποτέλεσμα ενός λάθους αλλά και μια άσχημη ψυχολογία μπορεί να επιφέρει το λάθος. (Γιάννης, 26, βιολί)

Μπορεί εκείνη τη στιγμή να σκέφτεσαι ότι κάτι δε θα σου βγει και επειδή αγχώνεσαι να το... πραγματικά να μη σου βγαίνει. Ενώ αν είχες μία πιο θετική στάση απέναντι σε αυτό, αν ήσουν πιο χαλαρή, θα μπορούσε να βγει πολύ καλύτερα. Και γενικά όταν έχεις μια στάση ότι «δεν μπορώ να το κάνω, δε θα τα καταφέρω», αυτό δεν βοηθάει. (...) Και αυτό φαίνεται, ειδικά το διαπιστώνω σε εξετάσεις ή σε συναυλίες που φοβάσαι την κριτική επειδή ίσως σκέφτεσαι κάποιες φορές στο παρελθόν που είχες παίξει και δεν είχαν πάει τόσο καλά και σκέφτεσαι ότι μπορεί να συμβεί το ίδιο και όσο σου δημιουργείται αυτός ο φόβος, τόσο αυτό χειροτερεύει την απόδοσή σου. Μπορεί να έχεις διαβάσει κάτι πάρα πολύ καλά και λόγω του άγχους και της

πίεσης που νιώθεις εκείνη τη στιγμή, να κάνεις γελοία λάθη που μπορεί να μην τα έκανες ούτε καν όταν είχες αρχίσει να μελετάς ένα κομμάτι. (Θάνια, 20, βιολί)

Οι μαθητές αναφέρθηκαν επίσης στον αστάθμητο παράγοντα της τύχης υπό την έννοια ότι μπορεί «κάτι απλά να μην βγει» χωρίς να υπάρχει κάποια αιτία γι' αυτό: «Επειδή είναι κι αυτό το στιγμιαίο με τη μουσική ρε παιδί μου. Αυτό ότι μπορεί εκείνη την στιγμή να μην σου κάτσει.» (Πόπη, 22, πιάνο) Σωματικές αιτίες όπως ο πόνος και η κούραση, οι διαφορετικές ή οι κακές συνθήκες που μπορεί να επικρατούν στο χώρο καθώς και το ίδιο το όργανο είναι μερικοί ακόμα από τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται το λάθος.

Αιτίες μπορεί να είναι πολλές. Οι συνθήκες που επικρατούν στο χώρο. Ας πούμε πιο συγκεκριμένα τώρα, να σου πω αν έχει θερμοκρασία υπό του μηδενός, τότε θα είμαι πολύ χαμηλός στο κούρδισμα, θα μαζεύει συνεχώς νερό μέσα το όργανο και θα έχω προβλήματα ίσως στο slide. (Μένιος, 23, τρομπόνι)

Ας πούμε ναι, άμα τώρα έπαιζε ο προηγούμενος και έχει ιδρώσει το πιάνο και γλιστράς. (...) Στην ουσία δεν είναι κάτι που έχεις κάνει λάθος εσύ, είναι και αυτό. Ή εγώ έχω πρόβλημα στην αρχή να συνηθίσω το πιάνο με ουρά, γιατί έχει πιο βαριά πλήκτρα από τα άλλα και επηρέαζε πάρα, πάρα πολύ τους χρωματισμούς μου. (Χαρά, 18, πιάνο)

Ωστόσο αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι παρόλο που οι μαθητές αναγνωρίζουν την ύπαρξη αυτών των παραγόντων, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι η μελέτη πρέπει να χαρακτηρίζεται από προνοητικότητα, έτσι ώστε να βρίσκονται σε διαρκή ετοιμότητα και να είναι σε θέση να τους αντιμετωπίσουν, όταν και αν λάβουν χώρα. Οπότε σε αυτές τις περιπτώσεις η ευθύνη του λάθους επιστρέφει και πάλι στο μαθητή. Ιδιαίτερα ο παράγοντας «άγχος» αντιμετωπίζεται ως δεδομένος στις

συνθήκες μιας συναυλίας ή εξέτασης. Στο παρακάτω απόσπασμα έχει τεθεί στη μαθήτριά το ερώτημα αν το λάθος θα μπορούσε να αποδοθεί σε εξωτερικούς παράγοντες:

Θα σου πω γιατί δεν το πιστεύω πλέον κι ότι δεν δικαιολογώ τον εαυτό μου εγώ προσωπικά. Το φλάουτο ας πούμε είναι πάρα πολύ δύσκολο στις συνθήκες. Αν μια αίθουσα είναι πάρα πολύ ζεστή ψηλώνει απίστευτα, ιδρώνεις κάτω από το στόμα, γλιστράει, κλείνει η μάσκα, πρέπει να το σηκώσεις, αν δεν έχεις καμία παύση δεν μπορείς να σκουπιστείς. Αλλά όλοι αυτοί οι παράμετροι, κάθε άλλο παρά... δηλαδή πρέπει να τα σκεφτείς μαζί στο διάβασμά σου κι αυτά. Είναι θέμα αντοχών και μελέτης. (Σόνια, 23, φλάουτο)

4.6.3. Απόδοση της ευθύνης του λάθους στο δάσκαλο. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω ο δάσκαλος παρουσιάζεται ως κεντρική προσωπικότητα της ζωής των μαθητών. Η σημαντική επίδρασή του στη διαδικασία διαμόρφωσης της έννοιας του λάθους έχει ήδη αναλυθεί και οι αναφορές των μαθητών στους δασκάλους τους είναι πολυάριθμες σε όλα τα στάδια των συνεντεύξεων. Ωστόσο, ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση, μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι στο σύνολο των συνεντεύξεων μόνο τα παρακάτω παραδείγματα αναφέρουν ότι η ευθύνη του λάθους βαραινεί και τον δάσκαλο:

Ελπίδα: Λόγω ίσως μη σωστής ένδειξης του τρόπου εκτέλεσης από τον καθηγητή...

Ερευνήτρια: Δηλαδή; Να μη σου έχει εξηγήσει καλά ή να σου έχει πει κάτι που δε σε βοηθάει;

Ελ: Και τα δύο. Και τα δύο. (Ελπίδα, 17, φλάουτο)

Κατ' αρχάς, οφείλεται στο πώς έχει γίνει η διδασκαλία από την αρχή. Άμα ας πούμε ο δάσκαλός σου, δε σου έχει ξεκαθαρίσει το θέμα της εποχής, του ύφους, της κάθε εποχής κι όλα

αυτά είναι επόμενο να κάνεις λάθος ξέρω εγώ σε κάποιο κομμάτι γιατί δεν το ξέρεις, γιατί πολύ απλά δεν το ξέρεις. (Χαρά, 18, πιάνο)

Στο παρακάτω παράδειγμα η Σόνια αναφέρεται και πάλι στην ψυχολογική κατάσταση ως αιτία του λάθους. Η συγκεκριμένη μαθήτρια ωστόσο την αποδίδει στη διδασκαλία:

Το άγχος μπορεί να αποτελέσει λόγο και μάλιστα για μένα, θεωρώ ότι μπορεί να αποτελέσει πολύ σοβαρό λόγο, μπορεί να χαντακώσει άσχημα ένα μουσικό και μπορεί καν να μην αποκαλυφθεί ο χαρακτήρας του λόγω άγχους. Το άγχος, το κλείδωμα, ο φόβος κι όλο αυτό, το να κωλύεται κάποιος στη σκηνή και τα λοιπά ή μπροστά ακόμα και σε άλλους και μάλιστα θεωρώ ότι καλλιεργείται, καλλιεργείται από λάθος διδασκαλία και από λάθος... έχει να κάνει πάρα πολύ ο διδάσκων με την καλλιέργεια του άγχους. Η σιγουριά του μαθητή είναι ο καθρέφτης, φαίνεται πάρα πολύ έντονα, από το πώς έχει διδαχτεί, να στηθεί, να προβληθεί και να επιδειχθεί μπορώ να σου πω. (Σόνια, 23, φλάουτο)

4.7. «Το φορτίο» του λάθους

Ήδη στην προηγούμενη κατηγορία έγινε αναφορά στη στενή σχέση που φαίνεται να έχει το λάθος με την ψυχολογική κατάσταση. Δηλαδή μία αρνητική ψυχολογική κατάσταση μπορεί να επιφέρει ένα λάθος αλλά και μία αρνητική ψυχολογική κατάσταση έπεται ενός λάθους. Στην παρούσα κατηγορία ως «φορτίο» νοούνται όλες οι ψυχολογικές και συναισθηματικές προεκτάσεις που «κουβαλάει» ένα λάθος. Αυτή η κατηγορία έχει τέσσερις διαστάσεις: (1) αρνητικά συναισθήματα, (2) το λάθος ως πρόκληση, (3) το λάθος ως ευθύνη και (4) αποδοχή του λάθους.

4.7.1. Αρνητικά συναισθήματα. Οι μαθητές του δείγματος παρουσίασαν το λάθος σαν μια έννοια αρνητικά φορτισμένη που συνοδεύεται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων από ανάλογα συναισθήματα. Το είδος και το μέγεθός τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τη φύση του λάθους και το πλαίσιο στο οποίο αυτό εντάσσεται. Τα αρνητικά συναισθήματα που περιγράφουν οι μαθητές μπορούν να καταταχθούν σε δύο υποκατηγορίες: 1. Αυτά που εμφανίζονται τη δεδομένη στιγμή του λάθους και 2. αυτά που εμφανίζονται σε βάθος χρόνου. Τα συναισθήματα της πρώτης υποκατηγορίας είναι πιο έντονα και με μικρότερη διάρκεια, καθώς συνήθως μετά το περιστατικό υποχωρούν. Τα συναισθήματα της δεύτερης υποκατηγορίας έχουν πιο συσσωρευτικό χαρακτήρα και μπορεί να διαρκέσουν μεγάλες χρονικές περιόδους.

Ως προς την πρώτη υποκατηγορία, δηλαδή τη δεδομένη στιγμή που γίνεται το λάθος, οι μαθητές αναφέρθηκαν σε φόβο, αμηχανία ή ντροπή και εκνευρισμό ή θυμό. Ο φόβος και η αμηχανία δεν απαντώνται μετά το λάθος που γίνεται σε συνθήκες μελέτης αλλά μόνο σε συνθήκες έκθεσης. Όλα τα υπόλοιπα συναισθήματα και των δύο υποκατηγοριών μπορούν να απαντηθούν κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες ή πλαίσιο.

Εκνευρίζομαι, εκνευρίζομαι από τον εαυτό μου ότι «γιατί δεν τό ‘κανες έτσι; Γιατί δεν τό ‘κανες αλλιώς;» Και όλα πρέπει να είναι τέλεια και δε γίνεται να είναι όλα τέλεια. (Ζωή, 16, βιολί)

Απλά είμαι πολύ περήφανη που τότε πείστηκα και μπόρεσα και διάβασα όσο περισσότερο μπορούσα και το έφτασα σε ένα σχετικά καλό επίπεδο πριν τη συναυλία. Και στη συναυλία, θυμάμαι είχα απογοητευτεί πολύ με τα λάθη μου, γιατί είχα κουραστεί τόσο πολύ με το διάβασμα και ήλπιζα, ήλπιζα σε ένα πολύ καλύτερο αποτέλεσμα. (...) Στο τέλος δηλαδή ένιωθα, ήμουν τόσο απογοητευμένη και θυμάμαι το βράδυ δεν μπορούσα να κοιμηθώ. (...) Άλλαξα πλευρό στο κρεβάτι γιατί δεν ήθελα να το σκέφτομαι. (Δανάη, 22, βιολί)

Τα συναισθήματα που απαντώνται στη δεύτερη υποκατηγορία είναι η απογοήτευση, η οποία αναφέρεται πιο συχνά από τους μαθητές, η στεναχώρια και η ενοχή. Καθώς ο μαθητής παίρνει στην πλειοψηφία των περιπτώσεων την ευθύνη του λάθους όταν αυτό λαμβάνει χώρα, απογοητεύεται από τον εαυτό του αλλά και από την προετοιμασία ή τη μελέτη του.

Βασίλης: Είναι σίγουρα απογοήτευση και ειδικά συνήθως μετά από κάποια συναυλία σταματά κανείς να διαβάζει ένα έργο. Οπότε σημαίνει ότι στη συναυλία έχει βγει με την, με το μεγαλύτερο όγκο ωρών πίσω από ένα έργο. Κι όταν σκέφτεται κάποιος «δες σε αυτό το έργο έχει περάσει από τόση μελέτη, μαθήματα και πάλι στη συναυλία βγαίνω και δεν παίχτηκε...»

Ερευνήτρια: Επένδυση δηλαδή, επένδυση χρόνου;

B: Επένδυση, ναι, βέβαια. Άμα... αν ακόμα υπάρχει κάτι το οποίο πραγματικά θα λειτουργήσει στη σκηνή, σταματάει να είναι επένδυση πλέον και είναι... χαράμιση; Πώς το λένε; (...) Δηλαδή αισθάνεσαι ότι... χαράμισες χρόνο χωρίς να κάνεις σωστή δουλειά. (Βασίλης, 23, βιολοντσέλο)

Σε περιπτώσεις σαν και αυτή εμφανίζεται και μια διάσταση επένδυσης σε επίπεδο χρόνου ή «θυσιάς» που πάει χαμένη καθώς δεν απέδωσε αυτό που ο μαθητής ανέμενε. Η στεναχώρια μπορεί να συνοδεύει το μαθητή για μέρες ή, σε περιπτώσεις που το λάθος έχει γίνει σε συναυλία ή εξέταση, να τον «στοιχειώνει» ως αρνητικό βίωμα σε βάθος χρόνου. Επίσης ένα συναίσθημα που αναφέρεται από κάποιους μαθητές είναι η ενοχή:

Δημιουργείται αυτό το «συνέχεια», αυτό το σύνδρομο ενοχής όταν κάθεσαι. (...) Εγώ έχω σύνδρομο ενοχής ακόμη και στον καφέ που πίνω ας πούμε. (...) Είναι πάρα πολύ. Δηλαδή έχω αυτή την ενοχή κι αυτή τη τσατίλα, ότι ίσως δεν ανταπεξέρχομαι σωστά στο ρόλο που κουβαλάω αυτή τη στιγμή. (Σόνια, 23, φλάουτο)

4.7.2. Το λάθος ως πρόκληση. Μια ακόμα διάσταση του «φορτίου» του λάθους που προκύπτει από τα λεγόμενα των μαθητών είναι αυτή της πρόκλησης. Συγκεκριμένα το λάθος σε πολλές περιπτώσεις βάζει τους μαθητές σε μια σωματική και ψυχολογική κατάσταση εγρήγορσης και αντιμετωπίζεται με πείσμα και αίσθημα ανάγκης «να αποδείξει ο μαθητής την αξία του». Η έννοια του λάθους σε αυτή τη διάσταση σχολιάζεται και σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση της εικόνας ή της αντίληψης που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του. Στο παρακάτω παράδειγμα η Μαρία αναφέρεται στη ενδεχόμενο να παίξει φάλτσα σε μια συναυλία όταν γνωρίζει ότι υπάρχουν στο ακροατήριο άτομα με απόλυτη ακοή. «Απόλυτη ακοή» ή «απόλυτο αυτί» διαθέτει ένα άτομο που μπορεί αυτόματα να αναγνωρίσει το τονικό ύψος μίας νότας, χωρίς να τη συγκρίνει με καμία άλλη:

Με αγχώνει απίστευτα πολύ. Απίστευτα πολύ όμως. Γιατί έχω το πρόβλημα ότι δεν θέλω να γυρίσει και να μου πει κάποιος ότι δεν το αξίζεις να είσαι εδώ που είσαι. Αυτό άμα συμβεί

ποτέ, θα πέσω σε κατάθλιψη, είμαι σίγουρη γι' αυτό. Δεν θέλω να συμβεί. (Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

Όταν μου το επισημαίνανε το λάθος. Ότι «α! Ξέρεις. Εδώ δεν τό 'κανες αυτό. Δεν τό 'κανες εκείνο. Δεν τό 'κανες το άλλο» ένιωθα άσχημα γιατί με κριτικάρανε και νόμιζα ότι δεν ήμουν αποδεκτή. (Νένα, 27, πιάνο)

Η διάσταση της πρόκλησης εμφανίζεται τόσο τη δεδομένη στιγμή εμφάνισης του λάθους όσο και σαν μελλοντικό σημείο αναφοράς («την επόμενη φορά θα πάω καλύτερα»). Στην πρώτη περίπτωση συνοδεύεται από στρατηγικές κάλυψης, επί τόπου αντιμετώπισης ή προσπάθεια επανόρθωσης της συνολικής εικόνας του μαθητή που έχει «αμαυρωθεί» από το λάθος.

Η πρώτη μου αντίδραση θα είναι να ορμήξω στο επόμενο δύσκολο πράγμα που μου έρχεται και είναι αυτή η σχολή της αντιμετώπισης που σου λέω η οποία ποτέ δεν αποδίδει γιατί τη στιγμή που θα πας να του ορμήξεις, ήδη τό 'χεις χάσει. (Γρηγόρης, 29, βιολοντσέλο)

Στη δεύτερη περίπτωση η «επανόρθωση» λαμβάνει χώρα σε κάποιο μελλοντικό γεγονός είτε είναι μελέτη, μάθημα, εξέταση ή συναυλία οπότε η πρόκληση από μέρους του μαθητή έγκειται στο να καταφέρει με καλύτερη προετοιμασία να ανταπεξέλθει καλύτερα ή να αποφύγει αντίστοιχα λάθη.

Πλέον ξέρω ότι κάποια πράγματα είναι αυτό και μπορεί τώρα να μην μπορώ να το αντιμετωπίσω μπορεί να μπορώ να το αντιμετωπίσω μια άλλη μέρα. (Γιάννα, 21, όμποε)

4.7.3. Το λάθος ως ευθύνη. Πρόκειται για μια ψυχολογική διάσταση του «φορτίου» του λάθους κατά την οποία ο μαθητής στέκεται νοερά απέναντι σε κάποιον τον οποίο αισθάνεται ότι επηρεάζει

αρνητικά με το λάθος του. Συγκεκριμένα σε περιπτώσεις όπου ο μαθητής αποτελεί μέλος ενός συνόλου, το κάθε λάθος του πιστεύει ότι αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς μπορεί να εκθέσει, μπερδέψει ή δημιουργήσει αρνητική εικόνα για τα υπόλοιπα μέλη του συνόλου. Αντίστοιχα οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι αν κάποιο άλλο μέλος του συνόλου κάνει κάποιο λάθος, η αρνητική κρίση θα αφορά και τους ίδιους. Άρα οι μαθητές «οφείλουν» να αποφύγουν το λάθος όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για χάρη του συνόλου που εκπροσωπούν.

Όταν έχεις να συνεργαστείς με κάποιους μουσικούς και δεν είσαι μόνος σου. Ας πούμε το λάθος λόγου χάρη του τριό. (...) Κατ' αρχήν έχεις μεγαλύτερη ευθύνη γιατί έχεις κι άλλους δύο που είναι από πίσω σου... άλλους δύο ή όσους τέλος πάντων, οπότε εκεί το λάθος θα με ενοχλήσει περισσότερο. Γιατί έχω... εκθέτω έτσι κι άλλα άτομα. Γιατί εμφανιζόμαστε σαν ένα σύνολο. (...) Από τη μία μπορεί και οι άλλοι να τα μπαλώσουν, να σε κάνουν να μη φανεί τόσο το λάθος. Απ' την άλλη (...) μπορεί να τους εκθέσεις εσύ. Και να κάνουν μετά κι αυτοί λάθος. (...) Αυτό θα είναι χειρότερο. Γιατί εσύ μπορεί να κάνεις το λάθος και μετά να μπορείς να συνεχίσεις. Αλλά άμα κάνεις το λάθος και μπερδέψεις και τους άλλους, μετά μένουν ξεκρέμαστοι όλοι. (Βασίλης, 23, βιολοντσέλο)

Αντίστοιχα η ευθύνη του λάθους βαρραίνει ιδιαίτερα το μαθητή και σε σχέση με το δάσκαλό του. Καθώς η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου απαιτεί μεγάλο όγκο προσωπικής δουλειάς αλλά στηρίζεται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην ατομική διδασκαλία, ο μαθητής πιστεύει ότι η κάθε εκτέλεση από πλευράς του αντιπροσωπεύει, όχι μόνο τον ίδιο, αλλά και τη δουλειά του εκάστοτε δασκάλου του.

Ερευνήτρια: Δηλαδή αισθάνεσαι ότι πρέπει να αποδείξεις ότι τό 'χεις διαβάσει;

Μαρία : Όχι να αποδείξω. Να σταθώ αντάξια των μαθητών του και των προσδοκιών του. Αυτό.

(Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, το λάθος από την πλευρά του μαθητή βαραίνει κυρίως τον ίδιο, υπό την έννοια ότι σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις θα το αποδώσει σε μη αποτελεσματική διδασκαλία (βλ. παραπάνω). Ωστόσο, παρά τα προβλήματα που οι ίδιοι οι ερωτώμενοι έχουν εντοπίσει στον τρόπο που έχουν διδαχθεί, καθώς και σε ατελείς χειρισμούς των λαθών τους από τη μεριά του δασκάλου τους, ο μαθητής κατά την εκτέλεση αισθάνεται ότι εκπροσωπεί αυτή τη διδασκαλία. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές θεωρούν πως εκτός από τον εαυτό τους απογοητεύουν και τον άνθρωπο που έχει επενδύσει χρόνο και αναμένει/προσδοκά από εκείνους ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα:

Και αισθάνομαι λίγο άσχημα, ότι εκείνη τη στιγμή απογοητεύω και τον καθηγητή μου ίσως.

Γιατί μπορεί να περιμένει κάτι από μένα. (...) Σίγουρα είναι ένας πολύ, ένας κλάδος η μουσική που έχει πίεση και έχει αγχωτικούς ρυθμούς με την έννοια ότι θέλεις να προχωράς, θέλεις να τα πας καλά και όταν κάποιος αναλαμβάνει να σε βοηθήσει να φτάσεις πιο κοντά στα όνειρά σου, δε θέλεις να τον απογοητεύεις. Δεν ξέρω. Ίσως έχω κάποιον φόβο ας πούμε ότι μπορεί να με αφήσει ο καθηγητής μου ή να μην καταφέρω αυτά που θέλω αν δεν..., αν δεν τον έχω εκεί να με βοηθάει να εξελιχθώ. Δεν ξέρω. Και θέλω απλά να τα πάω καλά ντάξει και για μένα σίγουρα αλλά και για τους ανθρώπους που προσπαθούν να με βοηθήσουν σε αυτό. (Θάνια, 20, βιολί)

4.7.4. Αποδοχή του λάθους. Σε αυτή η διάσταση φαίνεται πόσο στενά συνδεδεμένο είναι το λάθος με τη διαδικασία εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου. Οι μαθητές παρόλο που αναγνωρίζουν το αρνητικό του «φορτίο», θεωρούν το λάθος δεδομένο και προσπαθούν να το αποδεχτούν. Κάποιοι

μαθητές αναφέρονται σε περιπτώσεις που το αντιμετωπίζουν με συναισθήματα ουδετερότητας, δηλαδή χωρίς κάποια ιδιαίτερη επίπτωση στη συναισθηματική τους κατάσταση, θετική ή αρνητική. Αυτές οι περιπτώσεις αφορούν κυρίως το λάθος που γίνεται σε συνθήκες μελέτης.

Όταν διαβάζω μόνη μου στο σπίτι, εντάξει δεν θα κλάψω κιόλας επειδή έκανα ένα λάθος. Δεν θα χοροπηδήσω κι από την χαρά μου. Αλλά εντάξει δεν είναι και τόσο άσχημο όσο ακούγεται αρνητικό συναίσθημα. (Μαρία, 20, βιολοντσέλο)

Δε νιώθω και πολύ με το λάθος. Δεν το σκέφτομαι ιδιαίτερα. Άμα έφυγε, έφυγε. Τι να κάνουμε; Προσπαθώ να το φτιάξω. Άμα το φτιάξω, τό 'φτιαξα. Άμα δεν το φτιάξω, γεια σας. (Σπύρος, 29, βιόλα)

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές προσπαθούν να διαχειριστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα αλλά και όλο το ψυχολογικό «φορτίο» που «κουβαλάνε» με αφορμή τα διάφορα λάθη τους. Κάποιοι αναγνωρίζουν επίσης ότι το λάθος στη μουσική είναι όχι μόνο δεδομένο αλλά και αναγκαίο γιατί μέσα από αυτό προκύπτει η γνώση.

Σίγουρα μπορεί για κάποια χρόνια να σε στοιχειώνει ας πούμε αυτή η ανάμνηση, να φοβάσαι μην επαναληφθεί κάτι τέτοιο ή και χειρότερο αλλά νομίζω όσο ωριμάζεις και όσο εξελίσσεσαι, συνειδητοποιείς ότι ίσα-ίσα που μπορεί να είναι καλό που έχει γίνει για να μπορείς να αποδίδεις καλύτερα χωρίς την ύπαρξη τόσο άγχους. Απλά να σκέφτεσαι: «εγώ έχω δουλέψει για αυτό το πράγμα, έχω διαβάσει, έχω παιδευτεί, θα βγω, θα δείξω αυτό που ξέρω, θα προσπαθήσω να απολαύσω τη μουσική και δε χρειάζεται να αγχώνομαι τόσο». Λάθη κάνουμε όλοι. (...) Αυτοί που θα ξεχωρίσουν είναι αυτοί που θα μπορέσουν να τα παρακάμψουν και να συνεχίσουν. (Θάνια, 20, βιολί)

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βιώνουν το λάθος οι μαθητές που διδάσκονται κάποιο μουσικό όργανο της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης. Με την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος εξετάστηκε μία περιοχή που δεν έχει διερευνηθεί, αφού η έρευνα εστίασε αφενός στην εμπειρία των μαθητών και αφετέρου διενεργήθηκε στο συγκεκριμένο πλαίσιο που είναι η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Συνεπώς τα ευρήματα δεν μπορούν να συγκριθούν με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών. Ωστόσο κάποια από αυτά παρουσιάζουν κάποιες ομοιότητες και διαφορές με έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε διαφορετικά πλαίσια ή χρησιμοποιούν διαφορετικές μονάδες ανάλυσης και θα αναλυθούν συγκριτικά στη συνέχεια.

Ένα μεγάλο μέρος προηγούμενης βιβλιογραφίας αναφέρεται στην ικανότητα ανίχνευσης του μουσικού λάθους (error detection) και τους παράγοντες με τους οποίους συσχετίζεται (Brand & Burnsed, 1981; Groulx, 2013; Kostka, 2000; Stambaugh, 2014; Waggoner, 2011). Ωστόσο όλες αυτές οι εμπειρικές έρευνες με τον όρο «λάθος» ορίζουν εκ των προτέρων την απόκλιση από την παρτιτούρα σε επίπεδο ρυθμού, τόνου, κειμένου, δυναμικών και άρθρωσης, στοιχεία δηλαδή ανιχνεύσιμα και μετρήσιμα για τις ανάγκες της έρευνας, αφού βασίζονται σε ένα δεδομένο μουσικό κείμενο. Όμως η εκμάθηση της μουσικής είναι μια πολύπλοκη διαδικασία με πολλές πτυχές που περιλαμβάνει και τη διάσταση της τέχνης. Κατ' επέκταση κρίθηκε σημαντική η διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών χωρίς να έχουν τεθεί προηγουμένως κριτήρια προσδιορισμού του όρου.

Οι μαθητές του δείγματος έδωσαν ποικιλία παραδειγμάτων για το λάθος που διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους καταδεικνύοντας την πολυπλοκότητα νοηματοδότησης της έννοιας στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Πολλά από τα παραδείγματα λαθών συμπίπτουν με αυτά που προαναφέρθηκαν αλλά και που περιγράφονται στη μουσική βιβλιογραφία όπως η «λάθος νότα», τα τεχνικά λάθη, η κακή intonation, τα ρυθμικά λάθη κ.α. (Cavitt, 2003; Westney, 2003). Όμως η κατηγορία της αμφισημίας,

όπως προέκυψε από τις αναλύσεις και παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων θεωρείται πρωτότυπο εύρημα της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με αυτή οι μαθητές διαμορφώνουν ένα μοντέλο διαρκούς επαναπροσδιορισμού της έννοιας του λάθους. Δηλαδή όχι μόνο διαφορετικά άτομα αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια του λάθους, αλλά ακόμα και το ίδιο άτομο την αντιλαμβάνεται διαφορετικά ανάλογα με την πρόθεση, το στόχο ή το πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα το λάθος, καθώς και μετά από αλληλεπιδράσεις του με τρίτα πρόσωπα.

Επίσης η πολυπλοκότητα νοηματοδότησης της έννοιας του λάθους από τους μαθητές εξ' αιτίας της διττής φύσης της εκμάθησης μουσικής (ως μαθησιακό αντικείμενο αλλά και ως τέχνη), πάνω στην οποία στηρίχθηκε όλη η προβληματική της παρούσας έρευνας, εκφράστηκε μέσα από τα αποτελέσματα των αναλύσεων, με τη διάσταση της αντιφατικής φύσης του λάθους, αλλά και μέσα από τις «εξουσίες» που επικαλέστηκαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα παρατηρείται ένας αντιφατικός διαχωρισμός τους σε αυτές που τους «επιβάλλονται» από εξωτερικούς παράγοντες (ο όρος «επιβάλλονται» χρησιμοποιείται με κάποια νοηματική χαλαρότητα) όπως η παρτιτούρα, το κατεστημένο/σχολή/παράδοση, ο δάσκαλος, η αυθεντία, οι ακροατές, το μουσικό σύνολο και οι πρωτογενείς πηγές/μελέτες και σε προσωπικούς, εσωτερικούς παράγοντες που έχουν να κάνουν ή διαμορφώνουν το γούστο όπως τα ακούσματα/ερεθίσματα/γνώσεις, η αισθητική και το προσωπικό στυλ.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές επικαλέστηκαν κάποιες δυσκολίες στην προσπάθεια να προσδιορίσουν πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του λάθους που περιλαμβάνουν την υποκειμενικότητα και τη μοναδικότητα, τις αντικρουόμενες οδηγίες που λαμβάνουν από διαφορετικούς δασκάλους, την ιστορική άγνοια ή τις διαφορετικές συνθήκες, τον «ανοιχτό» χαρακτήρα της σημειογραφίας, σε περίπτωση που προσπαθούν να επιτύχουν μια ιστορική εκτέλεση ενός έργου, και την έλλειψη πίστης στην προσωπική τους γνώμη. Αυτά τα ευρήματα θεωρούνται επίσης πρωτότυπα καθώς δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες που να εξετάζουν το λάθος σε μαθησιακά αντικείμενα όπου τα όριά του δεν είναι αντικειμενικά ή σαφώς προσδιορισμένα.

Μια σημαντική παρατήρηση είναι ότι μέσα από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει μια ταύτιση του λάθους από τους μαθητές με την απόκλιση από την παρτιτούρα. Η στόχευση για απόλυτη αναπαραγωγή της παρτιτούρας έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξή της σε «ιερό» κείμενο, κάτι που επιβεβαιώνει και τους ισχυρισμούς των Shannon (2008) και Small (1998). Αυτό το εύρημα παρουσιάζει ενδιαφέρον ιδιαίτερα αν εξεταστεί μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης, η οποία, τουλάχιστον στην Ελλάδα, φαίνεται να ταυτίζεται με την εκμάθηση του ρεπερτορίου του. Αυτό προκύπτει και μέσα από τα προγράμματα σπουδών των μουσικών σχολείων και των ωδείων που είναι δύο από τους επίσημους φορείς της ενόργανης μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (ΦΕΚ 229/A/11.11.1957; ΦΕΚ 1304/B/13.7.2009). Από τη μελέτη αυτών των προγραμμάτων σπουδών (ας σημειωθεί ότι το πρόγραμμα των ωδείων καθορίζεται από βασιλικό διάταγμα του 1957 το οποίο ισχύει μέχρι και σήμερα) παρατηρείται η απουσία σαφούς διατύπωσης παιδαγωγικού σκοπού και στόχων πέραν της εκμάθησης του ρεπερτορίου.

Αυτή η εστίαση στο αποτέλεσμα όμως δε συμβαδίζει με τα νεότερα ευρήματα και θεωρίες στο χώρο της παιδαγωγικής. Σύμφωνα με αυτές ή προτεινόμενη ύλη δε λειτουργεί αποκλειστικά ως αυτοσκοπός αλλά και ως μέσο για την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων. Συγκριτικά αναφέρεται ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της μουσικής για το νηπιαγωγείο, το δημοτικό και το γυμνάσιο (2003) ως σκοπός της μουσικής αγωγής περιγράφεται η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση και η γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας, καλλιτεχνικής έκφρασης και της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από τη μουσική δραστηριότητα και οι επιμέρους στόχοι είναι αναλόγως διατυπωμένοι ώστε να προσβλέπουν σε αυτόν (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Επίσης υπάρχει μια αντίστοιχη υποτυπώδης διατύπωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών του πιάνου για τα μουσικά σχολεία που αναφέρει μεταξύ άλλων ως σκοπό την καλλιέργεια της μουσικότητας και αισθητικής ευαισθητοποίησης. Δεν υπάρχει Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών για κανένα άλλο μουσικό όργανο.

Εύλογα λοιπόν προκύπτουν περαιτέρω ερωτήματα και προβληματισμοί όπως: τι υποδηλώνει η απουσία διατύπωσης στόχων πέραν της εκμάθησης ρεπερτορίου στην ενόργανη μουσική εκπαίδευση; Αποτελούν τα παραπάνω αντίστοιχα σκοπό της διδασκαλίας και της ενόργανης μουσικής; Και αν ναι, επιτυγχάνονται οι στόχοι αυτοί μέσα από τη διδασκαλία; Αν όχι, πώς θα έπρεπε να είναι δομημένη η διδασκαλία για να ανταποκρίνεται στους συγκεκριμένους στόχους; Τι θέση θα κατείχε το λάθος; Η διατύπωση παιδαγωγικών στόχων θα συνέβαλε ενδεχομένως στην αξιοποίηση των σύγχρονων θεωριών της παιδαγωγικής (όπως πχ. η θεωρία για τη δόμηση της γνώσης) που θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή κατ' αναλογία και στο αντικείμενο της μουσικής εκπαίδευσης.

Η συνολική αντιμετώπιση του λάθους στην εκμάθηση του μουσικού οργάνου τόσο από τους μαθητές όσο και αυτή που βιώνουν από μέρους των δασκάλων τους φαίνεται να συμπίπτει με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που έχει τη βάση του στο συμπεριφορισμό όπως περιγράφεται από τους Καλαβάσης et al (2002), Μπίμπου-Νάκου (2010), Σφυρόερα (2003). Το λάθος παρουσιάζεται ενοχοποιημένο και αρνητικά φορτισμένο ενώ οι μαθητές περιγράφουν μια προσέγγιση στο μάθημα και τη μελέτη που περιστρέφεται γύρω από την αποφυγή και την εξάλειψή του. Ο μαθητής δεν ενθαρρύνεται να αναπτύξει πρωτοβουλίες ενώ θεωρεί το δάσκαλο θεματοφύλακα της γνώσης, ευρήματα που μπορούν να συσχετιστούν με αυτά των Rostvall και West (2003), και σύμφωνα με τα οποία κατά τη διαδικασία του μαθήματος του μουσικού οργάνου οι δάσκαλοι δεν έδειξαν να ενδιαφέρονται για τις απόψεις των μαθητών, δεν ζητούσαν τη γνώμη τους αλλά και σε περιπτώσεις που οι μαθητές την εξέφραζαν αυθόρμητα, τους διέκοπαν.

Αντίστοιχες έρευνες σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα αναφέρονται στο εκλαμβανόμενο από τους μαθητές κλίμα γύρω από το λάθος (perceived error climate) (Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2013; Tulis, 2013) ή κουλτούρα του λάθους (error culture) (Dalehefte, Seidel & Prenzel, 2012), που αναφέρεται στην αντιμετώπιση των λαθών μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο μάθησης και στην αξιοποίησή τους με απώτερο στόχο την κατάκτηση της γνώσης (Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel,

2013). Τα ευρήματα αυτά όμως δεν μπορούν να συσχετιστούν με την παρούσα έρευνα αφενός γιατί αναφέρονται σε συνθήκες τάξης στην οποία μετέχουν πολλοί μαθητές (πχ. Tulis, 2013) και συμπεριλαμβάνουν αντίστοιχες μεταβλητές, και αφετέρου γιατί αναφέρονται σε συσχετισμό αυτών των μεταβλητών με παράγοντες που δεν αποτέλεσαν το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας έρευνας.

Η γενικότερη θεώρηση των μαθητών για το λάθος, όπως αναδύθηκε από τα ευρήματα της έρευνας, δε συνάδει με αυτή που περιγράφουν σύγχρονες θεωρίες μάθησης και συγκεκριμένα η θεωρία του εποικοδομισμού. Σύμφωνα με αυτή το λάθος απενοχοποιείται και αντί να εξοστρακίζεται από τη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιείται ως εργαλείο ανακάλυψης της γνώσης από το μαθητή (Σφυρόερα, 2003). Η αναδυόμενη από την παρούσα έρευνα θεώρηση για το λάθος συμφωνεί και με ευρήματα σχετικής έρευνας των Κιουρτσή και Ταρπάνη (2008) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές λυκείου και είχε ως θέμα πώς αντιλαμβάνονται τη διαχείριση των λαθών τους. Οι ερευνητές μεταξύ άλλων συμπέραναν ότι με βάση την αντίληψη των μαθητών το λάθος δεν αξιοποιείται πάντα κατά τη διαδικασία του μαθήματος με τρόπο που να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των εννοιών από τους μαθητές ώστε να τους «οδηγήσει» στο σωστό. Επίσης οι μαθητές πρότειναν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα σαν στρατηγική ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας (Κιουρτσής & Ταρπάνη, 2008).

Το ζήτημα της έλλειψης κατάλληλης κατάρτισης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα είναι ιδιαίτερα σημαντικό ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι αποτελεί μια πιθανή αιτία για έναν τρόπο διαχείρισης του λάθους από τους εκπαιδευτικούς που δεν συμβαδίζει με τις νεότερες θεωρίες της παιδαγωγικής. Σύμφωνα με ευρήματα παλαιότερης έρευνας επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί των μαθηματικών δεν εφάρμοζαν κατά τη διδασκαλία το μοντέλο του εποικοδομισμού αλλά φάνηκε να υιοθετούν παραδοσιακές στρατηγικές (Καλδρυμίδου, Οικονόμου, Οικονόμου, & Τζεκάκη, 1997).

Στο υπό εξέταση ζήτημα, που είναι η διδασκαλία των εκτελεστικών πρακτικών σύμφωνα με το δυτικό πρότυπο διδασκαλίας, αυτό που προκύπτει με βάση τα λεγόμενα των μαθητών είναι μία διαχείριση του λάθους που στηρίζεται στη μίμηση, που δεν ενθαρρύνει την αμφισβήτηση ή τη διαφοροποίηση αλλά στην πραγματικότητα προσφέρει στους μαθητές μια απατηλή αίσθηση ελευθερίας (Μπίμπου-Νάκου, 2010), υπό την έννοια ότι κάτω από την «ομπρέλα» της τέχνης τους καλεί να δημιουργήσουν ενώ παράλληλα τους περιορίζει.

Συνολικά μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρατηρείται μια διαφοροποίηση από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας αναφορικά με την ευθύνη του λάθους. Ενώ στο παραδοσιακό μοντέλο την ευθύνη φέρει ο μαθητής, αφού το λάθος αποδίδεται σε έλλειψη προσπάθειας, μελέτης ή ενδιαφέροντος (Καλαβάσης et al, 2002; Οικονόμου, 1984) εδώ αναγνωρίζονται επί πλέον από τους μαθητές και εξωτερικοί παράγοντες ως υπαίτιοι για την εμφάνιση του λάθους όπως το άγχος ή η τύχη. Αυτή η διαφοροποίηση θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί στην ιδιαίτερη φύση της μουσικής εκτέλεσης όπου η απόδοση δεν είναι κάτι σταθερό. Η σημασία και η επίδραση αυτών των παραγόντων στην εμφάνιση του λάθους χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Τέλος οι μαθητές αναφέρθηκαν στο «φορτίο» του λάθους, που εκφράζεται μέσα από τέσσερις διαστάσεις. Η πρώτη είναι τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία όπως προαναφέρθηκε συναντάμε στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Οι μαθητές ανέφεραν ακόμα σε αυτή την κατηγορία την πρόκληση, δηλαδή την επιθυμία τους να αποφύγουν το λάθος προκειμένου να δείξουν την αξία τους, την ευθύνη απέναντι στο δάσκαλο ή στο σύνολο που εκπροσωπούν καθώς και την αποδοχή του λάθους, αφού αναγνωρίζουν ότι αυτό είναι αναπόφευκτο στοιχείο της μουσικής εκπαίδευσης.

5.1. Αναστοχασμός

Θεωρείται ότι η παρούσα έρευνα απάντησε σε σημαντικό βαθμό στο ερευνητικό ερώτημα και υποερωτήματα ωστόσο έχει και κάποιους περιορισμούς. Ένας πρώτος περιορισμός είναι ότι η έρευνα επικεντρώθηκε σε μαθητές που έχουν διδαχθεί κάποιο μουσικό όργανο της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης στην Ελλάδα. Και ενώ σύμφωνα με τις Gaunt και Parageorgi (2010) έχει γίνει προσπάθεια στην Ευρώπη να διασφαλιστεί ένα είδος συνέπειας στις μουσικές σπουδές, είναι πιθανό από χώρα σε χώρα να υπάρχουν σημαντικές διαφορές, αφού ο σχεδιασμός των σπουδών δεν υπάγεται σε έναν κοινό φορέα. Στην έρευνα όπως προαναφέρθηκε κλήθηκαν να συμμετάσχουν και πέντε μαθητές που φοιτούσαν σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού κατά την περίοδο διεξαγωγής της συνέντευξης. Ωστόσο και οι πέντε μαθητές είχαν επίσης ολοκληρώσει έναν πρώτο κύκλο σπουδών (πτυχίο ή δίπλωμα) στην Ελλάδα και θεωρείται πιθανό οι αντιλήψεις τους να είχαν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό πριν φοιτήσουν στο εξωτερικό. Επίσης δεν εκπροσωπήθηκαν επαρκώς όλες οι ηλικιακές ομάδες.

Ένα σημαντικό ζήτημα προς αναστοχασμό έχει να κάνει με τον υποκειμενικό ρόλο του ερευνητή και το ενδεχόμενο να επιβάλει δικές του προκατασκευασμένες αντιλήψεις στα αποτελέσματα της έρευνας ιδιαίτερα αν οι συμμετέχοντες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνον (Charmaz, 1995; Φραγκιαδάκη, 2010). Έχοντας η ίδια αφιερώσει δύο δεκαετίες σε μουσικές σπουδές, βασισμένες στο δυτικό-ευρωπαϊκό πρότυπο διδασκαλίας και έχοντας περάσει από τα στάδια εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, αντιμετώπισα τις διηγήσεις τους με ενσυναίσθηση και σε πολλές περιπτώσεις με έντονη συναισθηματική φόρτιση, καθώς και η ίδια ακόμα η έμπνευση για τη διερεύνηση της έννοιας του μουσικού λάθους είχε τις ρίζες της σε αρνητικές, προσωπικές εμπειρίες. Αυτό σημαίνει ότι σε όλες τις φάσεις άμεσης επαφής με τα συλλεγμένα δεδομένα, αναπτύσσονταν συναισθήματα αμοιβαιότητας αλλά και προκαταλήψεις, που πήγαζαν από προσωπικά άλυτα θέματα, κίνητρα και φόβους. Παρότι ολόκληρη η διαδικασία των αναλύσεων αντιμετωπίστηκε με διαρκή αναστοχασμό και αυτοκριτική για

το αν τα αναδυόμενα νοήματα αντικατόπτριζαν πλήρως τα δεδομένα, εν τούτοις θεωρείται πιθανό η ανάλυση και η ερμηνεία των απαντήσεων να επηρεάστηκαν σε κάποιο βαθμό από προκαταλήψεις και προσδοκίες. Σε αυτό φυσικά συνέβαλε και το γεγονός ότι όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν από ένα άτομο και έτσι δεν υπήρχε δυνατότητα σύγκρισης.

Αντίστοιχα και στη διαδικασία των συνεντεύξεων ανάλογες «εμμονές» και ισχυρές προσωπικές ιδέες ενδέχεται να συνέβαλαν στη συλλογή των δεδομένων μέσα από κατευθυντήριες ερωτήσεις. Επίσης, προσωπικές οπτικές ίσως μπλόκαραν τη βαθύτερη διερεύνηση κάποιων σημείων επειδή δεν αξιοποιήθηκαν κατάλληλα τα λεγόμενα των συμμετεχόντων μέσα στη συνέντευξη. Ένα τέτοιο σημείο εντοπίστηκε εκ των υστέρων στην κατηγορία «εξουσίες» και συγκεκριμένα στη διάσταση «το ευρύτερο μουσικό σχήμα στο οποίο εντάσσομαι». Η εμμονή στη συλλογή δεδομένων γύρω από το λάθος που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο διδασκαλίας του μουσικού οργάνου είχε σαν αποτέλεσμα να μη διερευνηθεί σε βάθος η διάσταση του μουσικού σχήματος, αφού δεν ταίριαζε με το προκατασκευασμένο προς διερεύνηση πλαίσιο του ατομικού μαθήματος. Ήταν μια ιδέα που εισήχθη στις συνεντεύξεις από λίγους μαθητές και προσπεράστηκε, χωρίς να αξιοποιηθεί επαρκώς μέσα από περισσότερες διερευνητικές ερωτήσεις, με αποτέλεσμα να γίνει αισθητή μετά την ολοκλήρωση των αναλύσεων η απουσία της εξουσίας του μαέστρου, που θα μπορούσε ενδεχομένως να είχε προκύψει ως προέκταση του μουσικού σχήματος μέσα από πιο εστιασμένες ερωτήσεις.

5.2. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο και δημιουργεί ένα πεδίο προς διερεύνηση, καθώς μέσα από αυτή αναδύονται προβληματισμοί που μπορούν να αποτελέσουν το αντικείμενο μελλοντικών ερευνών. Η γνώση που παράχθηκε αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μουσικής νοηματοδοτούν το λάθος, καθώς και το πώς το βιώνουν μέσα στο πλαίσιο διδασκαλίας ενός μουσικού οργάνου της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης. Οι ιδιαιτερότητες της τελευταίας δημιουργούν την ανάγκη αντίστοιχης διερεύνησης του λάθους σύμφωνα με τις αντιλήψεις μαθητών μουσικής που διδάσκονται σε διαφορετικό πλαίσιο, έτσι ώστε να υπάρχει πεδίο σύγκρισης. Τέτοια διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια μπορεί να είναι η διδασκαλία μουσικής με πιο αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα στην οποία η παρτιτούρα είτε δεν υπάρχει, είτε έχει άλλο ρόλο από αυτόν που κατέχει στο δυτικό πρότυπο, όπως η τζαζ ή η παραδοσιακή μουσική. Επίσης αφού η παρούσα έρευνα εστίασε αποκλειστικά στην ενόργανη μουσική, προτείνεται και διερεύνηση της περίπτωσης της φωνητικής μουσικής σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά πλαίσια όπως αυτά που προαναφέρθηκαν.

Η παρούσα έρευνα δε συμπεριέλαβε στο δείγμα άτομα ηλικίας κάτω των δεκαπέντε ετών και άτομα στα πρώτα στάδια ενασχόλησης με το μουσικό όργανο, καθώς κρίθηκε ότι οι αντιλήψεις τους μπορεί να μην είναι πλήρως διαμορφωμένες. Θα μπορούσαν ωστόσο να αποτελέσουν το αντικείμενο μιας μελλοντικής έρευνας. Επίσης θα μπορούσε στη συνέχεια να ελεγχθεί το ενδεχόμενο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που προαναφέρθηκαν (ηλικία και χρόνια ενασχόλησης) και των αντιλήψεων και τρόπου βίωσης του λάθους με την κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση.

Άλλο σημείο προς διερεύνηση αποτελεί το λάθος από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Δηλαδή η διερεύνηση των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και των δικών τους αντιλήψεων τόσο για τη νοηματοδότηση του μουσικού λάθους όσο και για το ρόλο που κατέχει και τον τρόπο που αξιοποιείται από αυτούς στο μάθημα, αφού η παρούσα εργασία

διερεύνησε αποκλειστικά τις απόψεις των μαθητών και συνεπώς δεν μπορούν να αξιολογηθούν οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια έρευνα θα έριχνε φως και στον τρόπο που αξιοποιείται το λάθος στο μάθημα σε σχέση και με τις διάφορες θεωρίες μάθησης, θα έδινε τη δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις των μαθητών και θα άνοιγε και άλλα μελλοντικά πεδία διερεύνησης, όπως το ενδεχόμενο η αντίληψη και βίωση του λάθους από πλευράς του μαθητή να σχετίζεται με την αντίληψη και αντιμετώπιση του δασκάλου του ή με άλλες μεταβλητές που μπορεί να αλληλεπιδρούν.

Μια σύγκριση μεθόδων διδασκαλίας που βασίζονται σε διαφορετική θεώρηση του λάθους (πχ αποφυγή και διαχείριση), ως προς την αποτελεσματικότητά τους κρίνεται άξια διερεύνησης σε αντιστοιχία με έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να συγκριθούν τα ευρήματα. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε ακόμα να αντιμετωπίσει τις «εξουσίες» ή κάποιες από αυτές ως μεταβλητές προκειμένου να δημιουργηθεί ένα μοντέλο της επίδρασής τους στη διαμόρφωση της έννοιας του λάθους τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσαν επίσης να διερευνηθούν πειραματικά οι αιτίες συγκεκριμένων κατηγοριών μουσικών λαθών και τέλος οι συναισθηματικές προεκτάσεις του μουσικού λάθους χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

5.3. Συμπεράσματα

Ένα από τα πλεονεκτήματα της θεμελιωμένης θεωρίας είναι ότι επιτρέπει τη διερεύνηση περιοχών που θεωρούνται καινούριες και ανεξερεύνητες και συμβάλει στη δημιουργία μιας βάσης ενώ μελλοντικές έρευνες μπορούν να επεκτείνουν τα ευρήματα. Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με το θέμα του λάθους στα πλαίσια της μουσικής και συγκεκριμένα με το πώς το βιώνουν οι μαθητές που διδάσκονται κάποιο μουσικό όργανο της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης, αφού προηγουμένως έγινε προσπάθεια να κατανοηθούν οι απόψεις τους για το πώς νοηματοδοτούν αυτή η έννοια. Η έρευνα βασίστηκε στην προβληματική ότι αφενός το λάθος είναι αναπόσπαστο και σημαντικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας και σαν έννοια τείνει να απενοχοποιηθεί στα εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά αφετέρου η θέση του και η πολιτική ορθότητα χρήσης του όρου στην τέχνη είναι αμφιλεγόμενη. Κρίνεται ότι οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ερευνητική διαδικασία, παρά τους περιορισμούς, σκιαγραφούν σε μεγάλο βαθμό το προς μελέτη αντικείμενο και καταδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης θεματικής περιοχής.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Agrell, J. (2007). Technique tips: The value of mistakes. *The Horn Call*, 37(3), 55-56.
- Allsop, L. (2011). Reviews exhibitions: The department of wrong answers, Wysing Arts Centre. *Art Monthly*, 346, 21-23.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bearsdley, M. C. (1989). *Ιστορία των αισθητικών θεωριών: Από την κλασική αρχαιότητα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Bidge, M. L. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκη.
- Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (1992). *Learning theories for teachers*. USA: HarperCollins Publishers.
- Brand, M., & Burnsed, V. (1981). Music abilities and experiences as predictors of error-detection skill. *Journal of Research in Music Education*, 29(2), 91-96. doi: 10.2307/3345017
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cavitt, M., E. (2003). A Descriptive analysis of error correction in instrumental music rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 218-230. doi: 10.2307/3345375
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harr & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Method* (pp. 675-694). USA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.

- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.
- Chillarege, K. A., Nordstrom, C. R., & Williams, K. B. (2003). Learning from our mistakes: Error management training for mature learners. *Journal of Business and Psychology*, 17, 369-385.
- Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(1), 49-60. doi: 10.1016/0887-6185(93)90020-L
- Creech, A. (2010.) The music studio. In S. Hallam & A. Creech (Eds), *Music education in the 21st century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations* (pp. 295-313). London: Institute of Education, University of London.
- Δημητρακοπούλου, Α. (1998). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά λογισμικά: Από τις εμπειρικές προσεγγίσεις στη διεπιστημονική θεώρηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 114-123.
- Δημητράκος, Δ. (1969). Λάθος. Στο Δ. Δημητράκος (Επιμ.), *Νέον Ορθογραφικόν ερμηνευτικόν λεξικόν* (σσ. 844) Αθήνα: Χρ. Γιοβάνη.
- Darling, C. (2015). Teaching young string players how to practice. *Teaching Music*, 22(3), 49-50.
- Dormann, T., & Frese, M. (1994). Error training: Replication and the function of exploratory behavior. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 6(4), 365-372. doi: 10.1080/10447319409526101
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1998). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8(2), 129-136. doi: 10.2307/3585536
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η Συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.ΚΕ.). Ανακτήθηκε στις 11/08/2015 από: <http://users.sch.gr/elenelli/files/LearningTheories.pdf>:

E.M.P.E. (2012). «*Λάθος*». Ανακτήθηκε στις 12/08/2015 από:

http://empe-alterity.blogspot.gr/p/2012_26.html

Elliott, K. (2004). Error as means to discovery. *Philosophy of Science*, 71(2), 174-197. doi:

10.1086/383010

Fletcher, P. (1987). *Education and music*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Freeland, C. (2005). *Μα είναι αυτό τέχνη; Εισαγωγή στη θεωρία της τέχνης* (Μ. Αλμπάνη μετάφραση).

Αθήνα: Πλέθρον. (Πρωτότυπη έκδοση 2001).

Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive*

Therapy and Research, 14(5), 449-468. doi: 10.1007/BF01172967

Gascoigne, C. (2003). A catalogue of corrective moves in French conversation. *The French Review*,

77(1), 72-83. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3133012>

Gaunt, H., & Papageorgi, I. (2010). Music in universities and conservatoires. In S. Hallam & A. Creech

(Eds), *Music education in the 21st century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations* (pp. 260-278). London: Institute of Education, University of London.

Ginsborg, H. (2011). Kant. In T. Gracyk & A. Kania (Eds.), *The Routledge companion to philosophy*

and music (pp. 328-338). USA and Canada: Routledge.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative*

research. Chicago: Aldine

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2003). Η ανακάλυψη της βάσιμης θεωρίας. Στο Κ. Θ. Καλφόπουλου

(Επιμ.), *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 137-162). Αθήνα: Νήσος.

Goldberg, R. M., Kuhn, G., Andrew, L. B., & Thomas Jr., H. A. (2002). Coping with medical mistakes

and errors in judgment. *Annals of Emergency Medicine*, 39(3), 287-292. doi:

10.1067/mem.2002.121995

- Gombrich, E. H. (2012). *Το χρονικό της τέχνης* (Λ. Κασδαγλή μετάφραση). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. (Πρωτότυπη έκδοση 1995).
- Green, L. (2012). Informal learning and aural learning in the instrumental music lesson: a research-and-development pilot project. In S. Karlsen & L. Väkevä (Eds), *Future prospects for music education: Corporating informal learning pedagogy* (pp. 161-195). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Groulx, T., J. (2013). The influence of tonal and atonal contexts on error detection accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 233-243. doi: 10.1177/0022429413485602
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate.
- Hajcak, G. (2012). What we've learned from mistakes: insights from error-related brain activity. *Current Directions in Psychological Science*, 21(2), 101-106. doi: 10.1177/0963721412436809
- Hajcak, G., & Foti, D. (2008). Errors are aversive: defensive motivation and the error-related negativity. *Psychological Science*, 19(2), 103-108. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02053.x
- Hajcak, G., Moser, J. S., Yeung, N., & Simons, R. F. (2005). On the ERN and the significance of errors. *Psychophysiology*, 42(2), 151-60. doi: 10.1111/j.1469-8986.2005.00270.x
- Hardy, M., & Bryman, A. (2004). *Handbook of data analysis*. London: Sage.
- Håvard, L. (2007). Mistakes in early stoicism. *Ancient Philosophy*, 27(2), 351-369. doi: 10.5840/ancientphil20072728
- Headington, C. (1994). *Ιστορία της δυτικής μουσική από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας: Δεύτερος τόμος: Από τον Γερμανικό ρομαντισμό και εφεξής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Healy, D. J (2014). "Play it again, Billy, but this time with more mistakes": divergent improvisation activities for the jazz ensemble. *Music Educators Journal*, 100(3), 67-72. doi: 10.1177/0027432113514449
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Καλαβάσης, Φ., Μιτσούλης, Χ., Ορφανός, Σ., Σκουμπουρδή, Χ., & Τζωρτζακάκης, Γ. (2002). Το λάθος και το στίγμα: Αξιολόγηση λαθών στα μαθηματικά και πρόληψη σχολικής αποτυχίας. Στο Ν. Πολεμικού, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάση (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, Τόμος Γ: Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης* (σσ. 120-155). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλδρυμίδου, Μ., Οικονόμου, Α., Οικονόμου, Π., & Τζεκάκη, Μ. (1997). Οι αντιλήψεις των υποψήφιων καθηγητών των Μαθηματικών για τη διδακτική διαδικασία και την επιμόρφωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 1-45.
- Κασσωτάκης, Μ., & Βάμβουκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Πρακτικά συνεδρίου Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*; 1-2 Νοεμβρίου, 13-15 Δεκεμβρίου 2007 (σσ. 3-12). Ηλεκτρονική δημοσίευση. Ανακτήθηκε από: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη. (Πρωτότυπη έκδοση 1981).
- Κιουρτσής, Κ. & Ταρπάνη, Σ. (2008). Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές του Λυκείου τη διαχείριση των λαθών τους κατά τη διδακτική διαδικασία. Πρακτικά συνεδρίου Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*; 1-2 Νοεμβρίου, 13-15 Δεκεμβρίου 2007 (σσ. 51-55). Ηλεκτρονική δημοσίευση. Ανακτήθηκε από: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf

- Κόκκοτας, Π. Β. (2005). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο W. Harlen & J. Elstgeest, *Διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια συνεργατική – βιωματική προσέγγιση στην εκπαίδευση των δασκάλων* (σσ. 15-56). Αθήνα: Δάρδανος.
- Κόκκοτας, Π. Β. (1998.) Πρόλογος. Στο R. Driver, A. Squires, P. Rushworth & V. Wood-Robinson, *Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών* (σσ. 11-28). Αθήνα: Δάρδανος.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1989). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Α. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αθανασόπουλος-Παπαδάμης.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γ. Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα.
- Kaçani, L. (2014). Grammatical mistakes of Albanian students in learning English as a foreign language. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 323-329. doi: 10.5901/mjss.2014.v5n19p323
- Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 677-691. doi: 10.1037/0021-9010.90.4.677
- Kennya, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757-777. doi: 10.1016/j.janxdis.2003.09.004
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kohn, L. T., Corrigan, J., & Donaldson, M. S. (2000). *To err is human: Building a safer health system*. Washington, D.C: National Academy Press.

- Kostka, M., J. (2000). The Effects of error-detection practice on keyboard sight-reading achievement of undergraduate music majors. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 114-122. doi: 10.2307/3345570
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λάθος. Στο Γ. Μπαμπινιώτης (Επιμ.), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (σσ. 990). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2010). Ψυχολογία στο σχολείο. Στο Δ. Κωτσάκης, Ε. Μουρελή, Ι. Μπίμπου, Ε. Μπουτουλούση, Χ. Αλεξανδρή, Ε. Γκέσογλου, ... Ε. Σπανοπούλου. *Αναστοχαστική πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο* (σσ. 307-383). Αθήνα: Νήσος.
- Masnick, A. M., & Klahr, D. (2003). Error matters: an initial exploration of elementary school children's understanding of experimental error. *Journal of Cognition and Development*, 4(1), 67-98. doi: 10.1080/15248372.2003.9669683
- Margolinas, C. (2003). *Η Σημασία του σωστού και του λάθους στην τάξη των μαθηματικών*. Αθήνα: Σαββάλας.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(5), 5-36. doi: 10.1177/0305735605048012
- McPherson, G., & Davidson, J. (2006). Playing an instrument. In G. McPherson (Ed.), *The Child as musician: A handbook of musical development* (pp.331-352). Oxford: Oxford University Press.
- Moore, R. (1992). The decline of improvisation in Western art music: An interpretation of change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of music*, 23(1), 61-84. doi: 10.2307/836956

- Οικονόμου, Π. (1984). Η αντιμετώπιση του λάθους από τον καθηγητή των μαθηματικών. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 27, 79-94.
- Παπαγγελή – Βουλιουρή, Δ. (2008). Η παιδαγωγική αξιοποίηση του μαθητικού λάθους κατά τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;*, 1-2 Νοεμβρίου, 13-15 Δεκεμβρίου 2007 (σσ. 274-276). Ηλεκτρονική δημοσίευση. Ανακτήθηκε από:
http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf
- Παπαζαφείρη, Ι. (1993). *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*. Αθήνα: Σμίλη.
- Παρισάκη, Θ. (2004). *Φιλοσοφία και τέχνη: Από την αντικειμενικότητα του ωραίου στην υποκειμενικότητα του γούστου*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Πιαζέ, Ζ. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης* (Α. Κάντας μετάφραση). Αθήνα: Υποδομή.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1985). *Παιδαγωγική ψυχολογία: Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εστία.
- Parageorgi, I., & Hallam, S. (2010). Issues of assessment and performance. In S. Hallam & A. Creech (Eds), *Music education in the 21st century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations* (pp. 141-158). London: Institute of Education, University of London.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (1999). What is Logo? And who needs it? Introduction. In *Logo Philosophy and Implementation* (pp. IV-XVII). Montreal, Canada: LCSJ.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. New York: Dover Publications.
- Polinsky, A. M., & Shavell, S. (1989). Legal error, litigation, and the incentive to obey the law. *Journal of Law, Economics, and Organization*, 5(1), 99-108.

- Popper, K. R. (1989). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. London and New York: Routledge. (Original work published 1963).
- Ράπτη, Μ. (1997). *Παιδαγωγική διαχείριση του λάθους. Κοινωνική προέλευση του μαθητή και αξιολόγησή του από το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση, τόμος Α΄*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Rohwer, D., & Polk, J. (2006). Practice behaviors of eighth-grade instrumental musicians. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 350-362. doi: 10.1177/002242940605400407
- Rostvall, A. L., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226. doi: 10.1080/1461380032000126319
- Roth, P. A. (2003). 'Mistakes'. *Synthese*, 136(3), 389-408. doi: 10.1023/A:1025187611264
- Rowett, C. (2012). On making mistakes in Plato: Theaetetus 187c-200d. *Topoi*, 31(2), 151-166. doi: 10.1007/s11245-012-9126-y
- Σακκάς, Σ. (2012). 'Μια περιπέτεια στο όνειρο'. Ανακτήθηκε στις 12/08/2015 από: <http://www.empealterity.com/index.php/2012-12-07-13-00-26/item/81-synedrio-lathos>
- Σαμαρτζή, Σ. (1995). *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συλλογικό (1998). Λάθος. Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μανόλη

Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε από:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

Σφυρόερα, Μ. (2003). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα:

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Santagata, R. (2004). “Are you joking or are you sleeping”: Cultural beliefs and practices in Italian and

U.S. teachers’ mistake-handling strategies. *Linguistics and Education*, 15(1-2), 141-164. doi:

10.1016/j.linged.2004.12.002

Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and

US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491-508. doi:

10.1016/j.tate.2005.03.004

Schulz, K. (2010). *Being wrong: Adventures in the margin of error*. New York: HarperColins

Publishers.

Schunk, D. H. (2010). *Θεωρίες μάθησης: Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (Ε. Εκκεκάκη μετάφραση). Αθήνα:

Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2008).

Schwartz, B., Wasserman, E. A., & Robbins, S. J. (2002). *Psychology of learning and behavior*. USA:

W. W. Norton & Company. (Original work published 1978).

Sewell, A. (2002). Constructivism and student misconceptions: Why every teacher needs to know about

them. *Australian Science Teachers’ Journal*, 48(4), 24-28.

Shannon, J. R. (2008). So I made a mistake. Now what do I do? *American Organist Magazine*, 42(11),

54.

Shekhzadeh, E. & Gheichi M. (2011). An account of sources of errors in language. In *2011 Learners’*

Interlanguage International Conference on Languages, Literature and Linguistics IPEDR, 26

(pp. 159-162), Singapore: IACSIT Press.

- Simons, K. W. (2009). Mistake of fact or mistake of criminal law? Explaining and defending the distinction. *Criminal Law and Philosophy*, 3(3), 213-239. doi: 10.1007/s11572-009-9071-z
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1948). Superstition in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38(2), 168-172. doi: 10.1037/h0055873
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Macmillan Company.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Smith, M. L. (2013). Thinking ethically about medical mistakes. *Journal of Child Neurology*, 28(6), 809-811. doi: 10.1177/0883073813477690
- Squires, G. L. (2001). *Practical physics* (4th ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stambaugh, L., A. (2014). Differences in error detection skills by band and choral preservice teachers. *Journal of Music Teacher Education*. Advance online publication. doi: 10.1177/1057083714558421
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 196-210. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.03.002
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. U.S.A.: Sage.
- Τερζάκης, Φ. (2007). *Τροχιές του αισθητικού: Η ιστορική σύσταση μιας αισθητικής φιλοσοφίας και ο ανθρωπολογικός της ορίζοντας*. Αθήνα: Futura.
- Tafari, V. (2009). Correcting or not errors and mistakes. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(2), 49-57.

- Taylor, J. R. (1997). *An Introduction to error analysis: The study of uncertainties in physical measurements*. California: University Science Books. (Original work published 1982).
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. New York: Macmillan.
- Tomlinson, C. (2012.) *Music from the inside out: A musician's guide to freeing performance*. UK: Troubador Publishing.
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56-68. doi:10.1016/j.tate.2013.02.003
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ΑΠΣ). Ανακτήθηκε στις 23/08/2015 από τη διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Vosniadou, S. (2007). The cognitive-situative divide and the problem of conceptual change. *Educational Psychologist*, 42(1), 55-66. doi: 10.1080/00461520709336918
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Waggoner, D. T. (2011). Effects of listening conditions, error types and ensemble textures on error detection skills. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 56-71. doi: 10.1177/0022429410396094
- Warren, C. A. B. (2002). Qualitative interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Method* (pp.83-101). USA: Sage.
- Wesolowski, B. C. (2012). Understanding and developing rubrics for music performance assessment. *Music Educators Journal*, 98(3), 36-42. doi: 10.1177/0027432111432524
- Westney, W. (2003). *The perfect wrong note: Learning to trust your musical self*. Milwaukee, Wis: Amadeus.

Wide, S. (2009). On the art of being wrong: an essay on the dialectic of errors. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 573-588. doi: 10.1111/j.1467-9752.2009.00704.x

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Berkshire: Open University Press.

ΦΕΚ229/Α/11.11.1957. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση:

HYPERLINK "http://www.et.gr/idosc-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGyhVjr6uLQjXdtvSoClrL8Cqi_epRn1g95MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelD

ΦΕΚ 1304/Β/ 2.7.2009 Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση:

HYPERLINK "http://www.et.gr/idosc-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEiICerm5tbxndtvSoClrL8t41p22kte0F_zJjL

Φιορεβάτις, Β. (1993). *Εισαγωγή στην αισθητική και στην ιστορία της μοντέρνας τέχνης*. Αθήνα: Παρουσία.

Φουντοπούλου, Μ. & Τσιρογιάννη. Π. (2008). Τα λάθη στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών ως βιοχέριο βοηθητικό για τη διδασκαλία του μαθήματος. Πρακτικά συνεδρίου Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*; 1-2 Νοεμβρίου, 13-15 Δεκεμβρίου 2007 (σσ. 245-249). Ηλεκτρονική δημοσίευση. Ανακτήθηκε από:

http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf

k

J

h

- Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Μ.Α Πουρκού. & Μ. Δαφέρμου (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 413-433). Αθήνα: Τόπος.
- Χάρης, Γ. Η. (2003). *Η Γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη*. Αθήνα: Πόλις.
- Χολτ, Τ. (1995.) *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά* (Δ. Τσαρμακλή μετάφραση). Αθήνα: Καστανιώτη. (Πρωτότυπη έκδοση 1967).
- Χρηστίδου, Β. (2005). *Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Yavuz, F. (2014). EFL students' preferences towards error correction in classroom setting. *International Journal of Academic Research*, 6(3), 29-34. doi: 10.7813/2075-4124.2014/6-3/B.5
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Οδηγός Συνέντευξης

1. Πόσων χρονών είσαι;
2. Πόσα χρόνια ασχολείσαι με τη μουσική γενικά/ πόσα χρόνια ασχολείσαι με το συγκεκριμένο μουσικό όργανο;
3. Με πόσα μουσικά όργανα έχεις ασχοληθεί;
4. Σε ποιο πλαίσιο γίνονται τα μαθήματα (ωδείο, σχολείο, ιδιαίτερα);
5. Πόσους δασκάλους έχεις αυτή τη στιγμή;/Πόσους δασκάλους είχες συνολικά μέχρι τώρα;
6. Περιέγραφέ μου ένα τυπικό μάθημα.
7. Τι είναι για σένα το λάθος (στη μουσική);/ Τι σημαίνει για σένα «κάνω λάθος»/«παίζω λάθος»;
8. Τι είδους λάθη αξιολογείς σαν πιο σημαντικά;
9. Πώς θα χειριζόταν ο δάσκαλος ένα λάθος στο μάθημα;
10. Συμφωνείτε πάντα με το δάσκαλο για το τί αποτελεί λάθος;
11. Πώς θα χειριζόσουν εσύ ένα λάθος στη μελέτη;
12. Γιατί πιστεύεις ότι μπορεί να κάνεις λάθος/ να παίζεις λάθος στο μάθημα/στη μελέτη/ στη σκηνή;/ Πού αποδίδεις το λάθος;
13. Πώς νιώθεις όταν κάνεις κάποιο λάθος στο μάθημα/ στη μελέτη/στη σκηνή;

Παράρτημα 2

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

Αγαπητοί μαθητές,

Θα ήθελα να ζητήσω τη συμμετοχή σας στην έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας. Σκοπός της έρευνας είναι η κατανόηση της έννοιας του λάθους στο μάθημα της μουσικής με βάση τη δική σας άποψη μέσω συνέντευξης. Θα ήθελα να ζητήσω την άδειά σας να ηχογραφήσω τη συνέντευξη. Σας ενημερώνω ότι οι ηχογραφήσεις θα απομαγνητοφωνηθούν και θα χρησιμοποιηθούν ως δεδομένα αλλά θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία σας. Έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε σε όποιο σημείο της έρευνας επιθυμείτε. Ενδέχεται να χρειαστούν παραπάνω από μια συνεντεύξεις για τις ανάγκες της έρευνας.

Εάν συμφωνείτε με όλα τα παραπάνω και επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα, παρακαλώ να δηλώσετε την επιθυμία σας με το ονοματεπώνυμο και την υπογραφή σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Αφροδίτη Μιχαηλίδη

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντα

Υπογραφή